



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Glauce Vieira Fonseca

**O gênero crônica na construção de leitores competentes e críticos:  
práticas de leitura em uma escola pública**

São Gonçalo

2020

Glauce Vieira Fonseca

**O gênero crônica na construção de leitores competentes e críticos: práticas de  
leitura em uma escola pública**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

F676 Fonseca, Glauce Vieira.  
O gênero crônica na construção de leitores competentes e críticos:  
práticas de leitura em uma escola pública / Glauce Vieira Fonseca. –  
2020.  
181f.: il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Leitura – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Crônicas – Teses. I.  
Oliveira, Marcia Lisbôa Costa de. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 028.5

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Glauce Vieira Fonseca

**O gênero crônica na construção de leitores competentes e críticos: práticas de  
leitura em uma escola pública**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovada em 13 de junho de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Cristina Coutinho Viegas  
Colégio Pedro II – CPII

São Gonçalo

2020

## DEDICATÓRIA

Com toda a minha gratidão, dedico esse trabalho a Deus, meu guia, amigo e protetor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que me sustenta e renova as minhas forças para caminhar.

A minha família, minha mãe e meu pai, que sempre me incentivaram a estudar.

As minhas amigas Gracielle Viana e Tatiane Alves que me incentivaram a fazer a prova de ingresso ao mestrado profissional e me apoiaram durante todo o curso.

Aos meus professores do Profletras com os quais aprendi tanto durante os últimos dois anos.

Aos meus colegas de classe, pela amizade, apoio, força e pelas trocas tão enriquecedoras, em especial: Lina, Letícia e Isabela, grupo com o qual pude construir muitos conhecimentos.

A Renata Targino por, além de ser uma representante dedicada e solícita durante o mestrado, mostrar sua generosidade e empatia me ajudando na organização da dissertação.

À diretora do Colégio Estadual Lauro Corrêa, onde fiz o projeto, Jânia Cristina Soares, pela confiança e apoio.

Aos estudantes da turma 902 por serem a motivação para o meu projeto, por me proporcionarem momentos de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional durante o ano de 2019.

Às professoras, Kátia Abreu e Ana Cristina Viegas, por aceitaram participar da minha banca e acrescentarem tanto ao meu trabalho, com muita gentileza e respeito.

A minha orientadora Marcia Lisbôa, com quem eu aprendi muito sobre letramentos, dialogicidade e afeto, por acreditar na minha capacidade, pelo encorajamento e confiança.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

É preciso que a leitura seja um ato de amor.

*Paulo Freire*

## RESUMO

FONSECA, Glauce Vieira. *O gênero crônica na construção de leitores competentes e críticos: práticas de leitura em uma escola pública*. 2020. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Neste trabalho, apresentamos o percurso e os resultados de uma pesquisa-ação que enfocou uma concepção interativa de leitura (SOLE 1998) articulando-a à perspectiva do Letramento Crítico (FREIRE, 1987; JANKS, 2016), com o objetivo de auxiliar os estudantes a se tornarem leitores capazes de acionar estratégias de leitura adequadas durante a interação texto-leitor. Considerando que leitores competentes conseguem “[obter informação pertinente] para os objetivos que guiam sua leitura” (SOLE 1998, p. 22), desenvolvemos com a turma 902 do Colégio Estadual Lauro Corrêa, situado em São Gonçalo, um projeto pedagógico que propôs atividades individuais e coletivas, envolvendo, em especial, textos do gênero crônica. Essa pesquisa justificou-se pelo fato de muitos estudantes do segundo segmento do ensino fundamental apresentarem dificuldades de compreensão leitora. Isso acontece porque, embora já tenham passado pelo processo de alfabetização inicial, ainda não decodificam a escrita de forma fluente, além de não dominarem habilidades básicas de leitura. Sendo assim, a dificuldade na leitura e compreensão de texto tornou-se um grave, crescente e contínuo problema educacional e social, já que a leitura, além de permitir a ampliação de conhecimentos, é um meio de emancipação (FREIRE, 2005). Dessa forma, este trabalho buscou contribuir para que os estudantes desenvolvessem a competência leitora e repensassem suas concepções sobre a leitura. Os resultados alcançados indicam que o projeto desenvolvido os motivou a se autoavaliarem como leitores, aprimorando a capacidade de acionar estratégias de leitura adequadas para a compreensão de diferentes gêneros textuais, particularmente do gênero crônica. Observamos que ao longo das atividades propostas os estudantes tiveram a oportunidade de passar de uma “visão ingênua” durante o ato de ler para uma visão crítica, por meio da qual se reconheceram como sujeitos ativos na sociedade onde vivem.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Letramentos. Crônica

## ABSTRACT

FONSECA, Glauce Vieira. Chronicles as a genre in the development of competent and critical readers: reading practices in a public school. 2020. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This paper presents the process and the results of a research that emphasized on an interactive reading concept (Solé, 1998) in combination with the idea of literacy as a critical thinking process (Freire, 1987 & Janks, 2016). The purpose is to assist students to become competent readers, who are able to apply adequate reading strategies during text-reader interactions. Considering competent readers can obtain relevant information for goals that lead their reading (Solé, 1998, p. 22), a project was designed for the class 902 at Colegio Estadual Lauro Correa in Sao Gonçalo. The pedagogical project offers both individual and group learning 24ontinuous especially related to literary chronicles. The research is grounded on the fact that many students in middle school struggle with reading comprehension. This happens, because although the students did go through the initial literacy process they are not capable to decode texts fluently yet and they lack basic reading skills. Therefore, the reading and text 24ontinuous24on difficulty becomes a significant, rising and 24ontinuous educational and social problem, given that reading, besides enabling people to widen knowledge, is also a mean of emancipation (Freire, 2005). Thus, this project attempted to contribute for the the students to develop reading proficiency and to re-think their conceptions regarding reading. The results indicate that the pedagogical project motivated the students to self-assess themselves as readers, improving their ability to choose and apply adequate reading strategies to different textual genres, in particular literary chronicles. Throughout the project the students were able to shift from a “naive” reading attitude to a critical one, assuming the postion of active individuals in society.

Keywords: Reading. Reading Estrategies. Literacies. Chronicle

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação ação .....	26
Figura 2 –	Mapa da região metropolitana do Rio de Janeiro .....	28
Figura 3 –	Leonor Corrêa e Lauro Corrêa, proprietários da Fazenda Trindade, São Gonçalo .....	29
Figura 4 –	Praça da Trindade no ano de 1958 .....	30
Figura 5 –	Praça Leonor Correa atualmente .....	31
Figura 6 –	Paróquia Santíssima Trindade .....	31
Figura 7 –	Mapa do bairro Trindade, São Gonçalo/RJ .....	32
Figura 8 –	Fotos atuais da escola .....	34
Figura 9 –	Foto da sala de aula com estudantes em círculo I .....	35
Figura 10 –	Foto da sala de aula com estudantes em círculo II .....	36
Figura 11 –	As três gerações dos estudos sobre letramentos .....	53
Figura 12 –	Roda de leitura .....	86
Figura 13 –	Produção do Mural .....	101
Figura 14 –	Mural .....	101
Figura 15 –	Encenação do texto <i>Rolezinhos</i> .....	112
Figura 16 –	Ensaio para a peça na quadra I .....	118
Figura 17 –	Ensaio para a peça na quadra II .....	118
Figura 18 –	Momento de leitura silenciosa .....	128
Figura 19 –	Ilustrações produzidas pelos estudantes .....	129
Figura 20 –	Apresentação da peça <i>Rolezinhos</i> .....	131
Figura 21 –	Mesa do Café literário .....	134

Figura 22 – Turma 902 com a professora Glauce no Café literário .....	134
Figura 23 – Turma 902 no Café literário .....	135
Figura 24 – Mesa do Amigo-oculto de crônicas .....	136
Figura 25 – Amigo-oculto de crônicas I .....	136
Figura 26 – Amigo-oculto de crônicas II .....	137
Figura 27 – A turma 902 .....	141

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informação sobre o corpo docente e gestão escolar .....	32
Quadro 2 – Informações sobre o espaço físico da escola .....	33
Quadro 3 – Informação sobre os recursos da escola .....	33
Quadro 4 – Níveis de analfabetismo conforme o INAF (2018) .....	41
Quadro 5 – Distribuição dos níveis de analfabetismo por escolaridade – INAF 2018 .....	42
Quadro 6 – Indicador de aprendizagem .....	42
Quadro 7 – Atividades realizadas .....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
GLP	Gratificação por Lotação Prioritária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação

## SUMÁRIO

	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
1.1	O campo da pesquisa .....	27
1.2	Os participantes da pesquisa .....	35
1.3	A professora-pesquisadora .....	36
<b>2</b>	<b>O PROBLEMA DA LEITURA NO BRASIL: UM ESTUDO DO CENÁRIO .....</b>	<b>40</b>
<b>3</b>	<b>A LEITURA EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL E OS LETRAMENTOS .....</b>	<b>49</b>
3.1	Conceitos e concepções fundamentais para a pesquisa .....	50
3.2	A perspectiva interacional sobre a leitura .....	54
3.3	O papel das estratégias de leitura .....	57
3.4	Contexto, experiência, interação .....	61
3.5	Concepções contemporâneas de letramento (s) .....	65
<b>4</b>	<b>O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA .....</b>	<b>71</b>
4.1	Nossos cronistas .....	76
<b>5</b>	<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LETRAMENTOS NA TURMA 902 ..</b>	<b>83</b>
5.1	Vamos ler! Explorando as estratégias de leitura .....	85
5.2	Apenas uma conversa?! .....	89
5.3	Uma carta diferente: <i>Carta da mamãe</i> .....	91
5.3.1	<u>O professor como guia</u> .....	93
5.3.2	<u>Construção conjunta</u> .....	95
5.4	<b>Agora, sim, crônicas!</b> .....	<b>98</b>

5.5	<b>Ilustrações sobre a leitura e a escrita na vida cotidiana</b> .....	100
5.6	<b>Cardápio de crônicas</b> .....	102
5.7	<b>“Rolezinhos” pelo mundo da leitura: antecipar informações e ativar conhecimentos prévios</b> .....	105
5.8	<b>Releitura: mais um “rolezinho”</b> .....	113
5.9	<b>Rolezinho invertido</b> .....	119
5.10	<b>Recapitulando com o <i>Menino de rua</i></b> .....	122
5.11	<b><i>A doida</i> nos cativou</b> .....	124
5.11.1	Leitura silenciosa .....	124
5.12	<b>O retrato de nossa compreensão</b> .....	129
5.13	<b>Enfim, a peça!</b> .....	131
5.14	<b>Café com crônicas</b> .....	132
5.14.1	<u>Autoavaliação do projeto</u> .....	132
5.14.2	<u>Café literário</u> .....	134
5.14.3	<u>Doçura, amizade e literatura</u> .....	135
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	138
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142
	<b>APÊNDICE A – Questionário de autoavaliação sobre o projeto</b> .....	145
	<b>ANEXO A – Questionário sobre leitura e escrita na vida cotidiana</b> .....	147
	<b>ANEXO B – Excerto do Currículo Mínimo da Rede Estadual</b> .....	148
	<b>ANEXO C – Textos trabalhados nas rodas de leitura</b> .....	150
	<b>ANEXO D – Exercício de interpretação sobre o texto O nariz, de Luis Fernando Verissimo</b> .....	164
	<b>ANEXO E – Textos selecionados</b> .....	166

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura é um objeto complexo, por isso, muitos pesquisadores a investigam, buscando conceituá-la, a partir de diferentes aportes teóricos, e desenvolvendo experiências pedagógicas, entendendo-a como prática social.

Nos últimos anos, com o crescente e rápido avanço das tecnologias, o surgimento das mídias sociais e a emergência de textos multimodais, a necessidade de se repensar essa prática tornou-se ainda mais urgente. Isso é fundamental, sobretudo, no ambiente escolar, que tem a função de preparar os educandos para viverem com autonomia nessa sociedade letrada. Entretanto, nem sempre esse objetivo é alcançado. Logo, o indivíduo que não desenvolve bem habilidades leitoras encontra mais dificuldades para se tornar um sujeito ativo e crítico. Assim, provavelmente, terá o exercício de seu papel como cidadão prejudicado, visto que a leitura é um meio de aprender significativamente sobre outros conhecimentos e um meio de emancipação, como defendeu Paulo Freire (2005).

Em comparação com os índices de leitura em outros países, o brasileiro lê pouco e suas leituras têm um caráter mais prático do que prazeroso. Grande parte da população só lê para desenvolver atividades do cotidiano ou funções do trabalho. E essa “cultura” de praticidade é tão comum ao nosso povo que a maioria das pessoas que não são alfabetizadas, quando revela o desejo de aprender a ler, justifica que precisa da leitura para realizar atividades do dia a dia.

Outra visão comum é a ideia de que a leitura proporciona ascensão social, pois boa parte das pessoas considera a leitura um meio de crescer economicamente. Ainda hoje, saber ler e escrever é visto como um meio de desenvolvimento social – e deveria ser de fato –, mas esse desenvolvimento deveria ser completo em todos os aspectos: cultural, histórico, crítico, político; não só econômico, como é esperado por muitos, já que, a leitura é um instrumento de transformação de pensamentos.

Na minha prática como educadora, frequentemente, observo que um número preocupante de estudantes da Rede Estadual de Ensino, sobretudo, considerando-se o ano escolar, apresenta dificuldades ao ler e interpretar textos: não tem domínio das habilidades leitoras e também não consegue identificar o que compreende e o que não compreende durante a leitura, por isso, concebe o ato de ler como uma prática difícil e monótona.

Considero, incorporando o conceito de Isabel Solé, que ler é: “um processo de interação entre leitor e texto, neste processo, tenta-se [obter informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (1987 *apud* SOLÉ 1998, p. 22) e que, para ler adequadamente, o leitor deve examinar o texto, entendendo para que finalidade lê e construindo significados a partir do que o texto traz e dos seus conhecimentos prévios. Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, os leitores são construtores sociais, isto é, sujeitos que são ativos, que constroem e são construídos no texto, assim como afirmam Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2011, p. 10).

De acordo com essas autoras, dentro dessa concepção de leitura, várias questões são discutidas, como a necessidade de desenvolver as práticas de leitura com crianças e jovens, enfatizando-se o papel da escola na adequada formação desses leitores. Nesta abordagem, algumas questões se destacam: O que ler? Para que ler? Como ler? (2011, p. 9). Isso porque as autoras citadas entendem que “os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção, com maior interação ou com menor interação [...]” (2011, p. 19).

Todavia muitos leitores, certamente, nunca pensaram acerca dos objetivos da leitura, porque talvez nunca tenham sido estimulados a refletirem sobre o ato de ler, já que, durante anos, os processos de alfabetização e de leitura eram mais voltados para a capacidade de decifrar códigos linguísticos ou apenas para descobrir a suposta mensagem que o autor gostaria de passar. Entretanto, para muitos autores, como Rumelhart, Adams, Collins e Solé (SOLÉ, 1998, p. 23), o conceito de leitura é muito mais amplo. Observamos que essa perspectiva pode ser articulada ao conceito de letramento crítico, pois, considerando-se que, ler é dominar a habilidade de leitura de forma ativa, pode-se estender essa compreensão para a reflexão e para o questionamento sobre as relações de poder que norteiam os textos.

Então, parti da hipótese de que algumas crônicas, por abordarem assuntos do dia a dia e apresentarem uma linguagem mais próxima da que os estudantes utilizam, despertariam mais interesse na maioria dos discentes do nono ano do Ensino Fundamental. No projeto pedagógico realizado nesta pesquisa, eles tiveram a oportunidade de desenvolver estratégias na leitura e interpretação de textos, em especial crônicas, para conseguirem se aproximar dos textos, interagindo com eles, através da utilização dos seus conhecimentos prévios, a fim de atribuir-lhes

significado. Escolhi esse gênero, pois, em concordância com Luiz Carlos Simon (2011 p. 70-71), considero que estudar crônicas pode ser um meio de humanização das nossas práticas de estudo, e, nesse momento, isso, provavelmente, é necessário tanto para nós, pesquisadores, como para nossos alunos, que circulam ao nosso redor de várias formas, com seus desejos e expectativas.

O propósito da nossa pesquisa-ação foi proporcionar aos estudantes o seu desenvolvimento como leitores competentes e críticos, capazes de participarem de forma ativa na construção de seu conhecimento, através de estratégias de leitura propostas pela autora Isabel Solé, sob a perspectiva crítica de Paulo Freire e Hilary Janks.

A fim de alcançar esse propósito, realizei inicialmente um diagnóstico para compreensão do contexto da pesquisa, que inclui conversas com funcionários da escola, um questionário estruturado sobre os eventos e as práticas de letramentos vivenciados pelos estudantes da turma com a qual trabalhei nesta pesquisa (Anexo A), além de conversas informais com os estudantes sobre o tema. Nós discutimos algumas antigas concepções sobre leitura, seu foco e o papel do leitor de acordo com estas; refletimos sobre o significado dessa palavra para os discentes e sua responsabilidade de autodireção durante o ato de ler, como sujeitos ativos. Logo, repensamos e reconhecemos a leitura como uma prática social.

No presente trabalho, enfoquei na dificuldade na aprendizagem da leitura de textos escritos, porque muitos estudantes apresentam esse problema: não compreendem bem o que é lido e não conseguem fazer inferências, e poucos analisam criticamente o que leem; e outros, ainda, apresentam lentidão na decodificação. Alguns, inclusive, dizem que não sabem ler, quando são solicitados a fazerem uma leitura oral de um texto ou de apenas um pequeno trecho diante da turma. Mesmo estando em séries avançadas, recusam-se, porque reconhecem que têm dificuldades em fazer uma leitura fluente e em decodificar algumas palavras. Já outros decodificam sem dificuldade, mas, no final do parágrafo, não entendem o que acabaram de ler. Ainda há os que leem várias vezes o mesmo texto e continuam sem compreender. Diante dessa realidade, a leitura para boa parte dos estudantes torna-se uma prática obrigatória e monótona, pois não encontram prazer nela.

Quando chegam ao Ensino Fundamental II, sem ter sido, de fato, alfabetizados, ou com defasagens na aprendizagem do sistema da escrita alfabética, esse problema agrava-se, porque passam a estudar mais disciplinas que dependem de uma boa

compreensão de texto, pois, como afirma Solé (1998, p. 21), “a leitura é um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens”.

Estudar temas complexos em diferentes áreas do conhecimento, sem ser capaz de ler com compreensão, torna a tarefa mais difícil. Além disso, o desempenho dos estudantes que não dominam a leitura é comprometido, pois sem compreender o enunciado não é possível solucionar a maioria das questões. Devido a tantos obstáculos, surgem o distanciamento e o desinteresse pela leitura, ler passa a ser uma tarefa árdua, e ainda se torna pior quando feita em público, pois como se não bastassem as dificuldades, o leitor também sente constrangimento.

A escola pode e deve estimular o estudante a gostar de ler, mas, infelizmente, não é isso o que tem acontecido em grande parte dessas instituições; a leitura escolar já foi rotulada por boa parte dos estudantes como uma atividade desprazerosa e obrigatória, pois, em muitos casos, eles só a veem com um objetivo: obter nota. Com frequência, antes de começarem uma atividade com um texto ou um livro, quase todos os estudantes querem ter a certeza de que serão pontuados. E, fora do ambiente escolar, grande parte só lê para cumprir tarefas do cotidiano.

Muitos docentes se frustram diante dessa realidade, pois gostariam de propor trabalhos diversificados e mais atraentes para os estudantes, dentro e fora de sala de aula; mas em muitas escolas públicas não há um espaço adequado para que eles se sintam à vontade para manusear, escolher e ler livros e nem a quantidade de livros suficientes para fazer um trabalho com uma turma completa. Algumas por falta de espaço, outras por falta de um profissional preparado para a função de agente de leitura. Mesmo assim, muitos docentes fazem o possível para mudá-la, usando a criatividade e os poucos recursos que encontram, porém são obrigados a cumprir um currículo fechado e extenso que torna difícil essa tarefa.

Sendo assim, a dificuldade na leitura e compreensão de texto tornou-se um problema preocupante apresentado por estudantes da educação básica, porque esses não conseguem interagir com o texto. Logo, à medida que vão avançando na vida escolar, o grau de dificuldade aumenta, uma vez que a variedade de textos se torna maior. O problema também se reflete no desenvolvimento insatisfatório em outras matérias e, no futuro, sem essa capacidade desenvolvida, o estudante, provavelmente, se tornará um cidadão sem voz na sociedade, já que, como afirma FREIRE (1989), a leitura de textos na escola está intimamente ligada à leitura do

mundo. Se o estudante não tem habilidade para compreender e interagir com textos, é possível que o exercício de sua cidadania seja comprometido.

A falta de interação com os textos e com as disciplinas gera desânimo e desmotivação e, conseqüentemente, em muitos casos, a evasão escolar, que resulta em problemas sociais, como o desemprego. Portanto, deve-se considerar que o estudante, antes de entrar no ambiente escolar, já seja um ser social, independentemente da idade que tenha; ele traz aprendizagens e experiências sobre vários assuntos transmitidas pela família, pelas instituições que tem acesso, pelo meio onde vive e através das novas tecnologias; já utiliza vários códigos antes de ingressar na escola; não é um “depósito” vazio preparado para receber conhecimentos prontos; é alguém que, através de tudo que vê, vive e aprende; é capaz de construir outros conhecimentos no ambiente escolar, sobretudo, a partir do momento em que descobre o mundo da leitura, pois ela é um importante instrumento para outras aprendizagens.

Considero, assim como Paulo Freire, que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar oportunidades para a sua própria produção ou construção” (1996, p. 23). A partir da concepção de que o estudante é construtor do seu próprio conhecimento, a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade, é a base de uma aprendizagem pautada na co-laboração (FREIRE, 2005) – essa liberdade de construir significados diante do texto fará com que o leitor seja atuante e crítico na leitura de qualquer gênero textual. Entretanto, para que isso aconteça, o ambiente de aprendizagem precisa ser de liberdade e respeito, aberto a questionamentos, opiniões e saberes diferentes, para que o estudante não se sinta em uma realidade distante da sua, que desvaloriza a sua história. Só assim ele se sentirá motivado a aprender.

Embora tenha havido, e ainda haja, várias tentativas desenvolvidas por equipes pedagógicas e por políticas educacionais para solucionar o problema ou para diminuir essas dificuldades que atrapalham o desempenho escolar e, no futuro, a vida profissional dos estudantes, essa situação ainda gera angústia e preocupação nos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino ao longo dos anos. Na escola em que leciono essa realidade não é diferente, muitos estudantes, sobretudo do Ensino Fundamental, apresentam dificuldades em compreensão de texto. A fim de que nossa proposta pedagógica se desenvolvesse bem e contribuísse para a construção de conhecimento dos educandos e, futuramente, para uma mudança na sua vida pessoal, considerarei primordial, durante todo o percurso, deixar claro que

respeito e valorizo os saberes deles, pois suas experiências, trazidas do local onde vivem, contribuíram significativamente com a aprendizagem na escola. Entretanto, também ressaltei que eles precisam estar motivados para aprenderem novos saberes.

Também busquei conhecer a realidade da turma, para entender como eles veem o mundo e interpretam os textos trabalhados em sala de aula, já que, através dessa interpretação, eles revelam um pouco da sua subjetividade. “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30).

Para explicitar os fundamentos, o percurso e os resultados da pesquisa, dividi esta dissertação em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento concepções sobre a metodologia da pesquisa-ação; o campo da pesquisa e os elementos que o compõem: a cidade de São Gonçalo, o bairro Trindade e o Colégio Estadual Lauro Corrêa – com base no projeto político pedagógico da escola. Descrevo ainda os participantes da pesquisa, traçando um perfil dos estudantes da turma 902 – e faço um breve relato da minha experiência no magistério.

No segundo capítulo, abordo o problema da leitura no Brasil, apresentando uma análise de dados sobre aprendizagem da leitura conforme uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em 2017, sobre o Índice Nacional de Alfabetismo. Também discuto algumas causas que contribuem para o afastamento dos estudantes da leitura – desde o papel da escola até aspectos culturais e políticos do ato de ler – e ressalto a que considero a principal delas: a dificuldade de compreensão leitora, isto é, a falta de habilidades que possibilitem uma interação com textos variados, a fim de construir significados a partir destes.

No terceiro capítulo, apresento definições fundamentais para a pesquisa, conceituando termos que empreguei ao longo do texto, tais como: leitor competente, leitor crítico e compreensão leitora, compreensão e interpretação. Apresento também um breve percurso do termo letramento, incluindo apontamentos sobre letramentos sociais, multiletramentos e letramento crítico. A seguir, dedico-me a discutir a perspectiva interacional da leitura e a relevância das estratégias de leitura, aprofundando ainda algumas concepções contemporâneas de letramento, seus usos e abordagens desde a década de 1980, e os multiletramentos, enfatizando o letramento crítico, sua abrangência na vida escolar e social dos discentes, de acordo com as concepções defendidas por Hilary Janks (2016) e Brian Street (2014).

O quarto capítulo dedica-se a discorrer sobre o gênero textual crônica, através de um breve relato sobre o percurso do gênero no Brasil, desde a época dos chamados “folhetins”, durante a sua transição do jornal para o livro, até os dias atuais, como grande sucesso editorial. Destaco as características peculiares desse gênero híbrido, que suscitaram muitas discussões sobre a sua literariedade, bem como a posição de pesquisadores que classificam a crônica como um texto jornalístico e de outros que defendem o seu caráter literário. Também ressalto os autores brasileiros que escreveram algumas crônicas lidas no projeto, um pouco de suas trajetórias e as características presentes em suas obras.

No quinto capítulo, relato e analiso as experiências que eu e a turma 902 vivemos durante o percurso da pesquisa, através da prática de atividades variadas que enfocaram o aprimoramento das estratégias de leitura dos estudantes e os estimularam a analisar os textos criticamente, buscando criar condições para se tornarem leitores competentes e críticos. Essas atividades incluíram rodas de leitura, leitura individual e em dupla, leitura dramatizada e ilustrada e um café literário.

Nas considerações finais, faço um breve resumo sobre o desenvolvimento de todo o projeto pedagógico, desde a minha motivação para a escolha do tema da pesquisa até os resultados das atividades de leitura feitos pela turma 902; relato também acerca do envolvimento e crescimento dos discentes e da minha autorreflexão, profissional e pessoal, durante o processo.

## 1 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

A metodologia de pesquisa científica utilizada foi a pesquisa-ação, cuja primeira etapa constituiu-se de um diagnóstico realizado por meio de estudo sobre o contexto da pesquisa, através de conversas com funcionários da instituição, observação direta da turma e conversas informais com os participantes, que responderam a um questionário sobre suas práticas de letramentos, enfocando a leitura e a escrita na vida cotidiana (Anexo A). Recorri também à experiência de trabalho durante anos na escola. Ouvir as vivências dos estudantes e funcionários, a maioria moradora do bairro, ajudou-me de forma significativa a fazer o planejamento das atividades, pois entendo que:

[...] a sala de aula é atravessada por conhecimentos advindos dos múltiplos campos, trazidos pelos professores, pelos estudantes e pelos demais participantes da ampla comunidade escolar. Nesse espaço, saberes escolares, saberes docentes, saberes locais, saberes familiares, saberes religiosos, entre outros, cruzam-se e compõem, inelutavelmente, em cada escola, em cada sala de aula, um contexto muito peculiar (OLIVEIRA, 2019, p. 25).

Por isso, foi relevante fazer o reconhecimento e o acolhimento desses saberes, a fim de conhecer o contexto da pesquisa.

Após essa etapa de análise situacional, através da observação e de conversas informais, os discentes responderam a um questionário sobre leitura e letramentos (Anexo A), em que relataram sobre eventos e práticas de letramentos de que participam no dia a dia, fora da escola. Com o questionário aplicado, busquei informações sobre os participantes e suas práticas sociais de letramentos. Ou seja, produzi dados sobre lugares que frequentam e situações que vivenciam nas quais são usados textos escritos.

A primeira atividade feita durante a fase de avaliação diagnóstica foi uma conversa informal sobre leitura em que os estudantes falaram o que pensavam sobre o tema, as afinidades e dificuldades que envolvem o ato de ler. Eles refletiram acerca da importância da leitura dentro e fora da escola, durante e após a vida escolar, e como ela se reflete na formação de um cidadão autônomo e ativo, incluindo ou excluindo-o da participação na sociedade.

Durante a conversa, a maioria relatou que não tem o hábito de ler, porque considera enfadonho e/ou não tem paciência. Alguns contaram que o fato que os impede de ler livros e textos maiores é o tempo em que ficam nas redes sociais. É

importante ressaltar que, a princípio, eles disseram que não liam devido ao uso de redes sociais, em que utilizam o tempo inteiro a linguagem verbal e a não verbal: palavras, desenhos, cores, sons, expressões, enfim, uma infinidade de recursos que possibilitam a comunicação, entretanto não se consideram leitores porque não leem livros e jornais.

Embora o questionário esteja voltado para a leitura e a escrita fora do ambiente escolar, os estudantes começaram a identificar primeiro as leituras feitas na escola, e eu dei liberdade para que falassem de todos os tipos para que depois pudéssemos separá-las. Esse fato os ajudou a distinguir os dois tipos de leitura, e os fez entender que algumas leituras que fazemos são pedagogizadas, mesmo que sejam feitas em outros ambientes, e outras não têm finalidades pedagógicas, elas fazem parte de nossa vida social, como cidadãos. A partir desse entendimento, os estudantes começaram a reconhecer leituras que eles e outras pessoas fazem fora da escola e os ambientes onde aconteciam. Muitos se animaram e ficaram surpresos ao descobrirem que nunca haviam tido essa percepção sobre leitura e escrita. Eles começaram a compreender que: “O letramento, portanto, não precisa ser associado à escolarização ou com a pedagogia...” (STREET, 2014 p. 127).

A compreensão sobre a leitura foi percebida com mais rapidez do que sobre a escrita. Os estudantes identificaram várias leituras depois que entenderam que, no cotidiano, lemos com várias finalidades. A autora Isabel Solé destaca que reconhecer o objetivo da leitura determina a nossa postura diante de um texto (SOLÉ, 1998). Com a desvalorização dos letramentos não escolares, muitos estudantes e até os pais veem as variadas possibilidades de letramento como compensatórias do letramento “pedagogizado”, por isso, é comum o estudante não identificar os eventos e as práticas de letramento de que participa.

Depois da conversa informal sobre letramentos na vida cotidiana, todos os participantes logo citaram as redes sociais como um lugar em que fazem uso da leitura e da escrita, em seguida, tendo compreendido melhor esses usos, começaram a repensar sobre os usos do dia a dia e a reconhecer os eventos e práticas de letramento de que participam. Muitos ficaram admirados ao constatar que não prestavam a atenção sobre o fato de que a leitura está tão presente no nosso cotidiano. “Eventos de letramento é um conceito útil porque capacita pesquisadores e também praticantes a focalizarem uma situação onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem” (STREET, 2012 p. 75).

A maioria afirmou que costuma ler todos os dias fora da escola, apenas um estudante disse que lê mais de uma vez por semana, e quatro relataram que leem menos de uma vez por semana, mesmo usando o celular, diariamente, para acessar as redes sociais.

Sobre o que leem fora da escola, a maioria citou novamente as redes sociais, quinze disseram que leem mensagens todos os dias; a segunda fonte mais citada foram os livros, impressos (nove estudantes) e virtuais (quatro estudantes); apenas uma estudante citou fanfics. Três estudantes falaram que gostam de ler informações nos sites, outro destacou que lê notícias sobre a tevê, mais três citaram notícias, sem especificar o tipo. Uma estudante relatou que gosta de histórias de fantasia, e outra, de mangá. Também foram citados: receita, textos, recados, propaganda, poemas, jornais, revistas, propagandas, letras de música, placas e bula. Também tiveram respostas vagas como: “Várias coisas...”

As respostas sobre a finalidade da leitura também foram bastante diversificadas. Muitos, mesmo após a nossa conversa, continuaram relacionando à leitura apenas à aprendizagem, fato cultural em nossa sociedade, logo, a maioria respondeu: “Para aprender algo”, “Para ter conhecimento”, “Para conhecer novas e antigas palavras.”, outros ligaram a prática mais à comunicação: “Para me comunicar melhor”, “Me informar” ou “Para entender o que está acontecendo.” A maior parte dos estudantes relacionou a leitura aos objetivos de ensino, mesmo que sendo fora da escola. Outros afirmaram que leem por curiosidade, dever e para se entreterem. Também tiveram respostas vagas para essa pergunta, como: “Muitos...” ou “Nenhum.” E a mais surpreendente foi: “Leio para apoiar à cultura.”

A respeito dos lugares ou situações em que pessoas leem, foi relatado que já observaram pessoas lendo, em primeiro lugar “Na escola”. Um estudante disse para mim: “Você está lendo agora!” \_ e sorriu.

Precisei lembrá-los de que a pesquisa era sobre leituras fora do ambiente escolar. Outros lugares citados foram: bancos, consultórios médicos ou dentários, lojas, bancas de jornal, restaurantes, cursos de informática, hospitais, igrejas, na própria casa e no trabalho. Nesses lugares as pessoas liam: mensagens, jornais, histórias em quadrinhos, livros, documentos, tabelas de preço, receitas, cartas, fichas, bulas, instruções de medicação, boletos.

Logo, pode-se dizer que esses jovens têm familiaridade com práticas de letramento variadas e significativas na constituição de si como sujeitos, como cidadãos, como integrantes de grupos diversificados, nos quais atuam em diferentes papéis (SOUZA, CORTI, MENDONÇA, 2012, p. 15).

Sobre a escrita na vida cotidiana, a maioria afirmou que escreve todos os dias; três escrevem mais de uma vez por semana; dois apenas, duas vezes, e outros dois estudantes, menos de uma vez por semana. Três estudantes responderam que não escrevem nunca, um deles, depois de ter dito que não escreve, retificou: “Só escrevo bilhetes.”

As finalidades para escritas foram variadas, a maioria afirmou que escreve para se comunicar nas redes sociais; outros, para se informar, explicar, passar tempo e entreter. Houve também algumas respostas surpreendentes como a de uma estudante que disse: “Escrevo para identificar o meu irmão.” A estudante explicou que tem um irmão menor que, quando vai a passeios da escola, ela faz um crachá para identificá-lo. Outras relataram que escrevem como forma de expressar emoções: “Escrevo para mim”, “Para colocar os sentimentos para fora.” E uma outra estudante relatou que escreve capítulos de livros. Os estudantes que afirmaram que não escrevem responderam “Nenhuma” para essa pergunta.

A respeito do que escrevem fora da escola, foi quase unânime a resposta: “Mensagens”, seguida da resposta: “Bilhete”. Também contaram que escrevem tarefas que têm que cumprir, histórias, frases de reflexão, letras de músicas. Apenas um estudante citou blog, e outro, número de telefone. Três estudantes citaram textos; e três, fanfics, e outros três gostam de escrever poemas. Um estudante relatou que escreve em etiquetas. E outro não determinou o que escreve, respondeu à pergunta de forma indeterminada: “Várias coisas...”

Em relação aos lugares onde frequentam em que as pessoas utilizam a escrita, foram citados, pela maioria, redes sociais, mais uma vez, e locais de trabalho, como: consultórios, lojas, escritórios, cursos e restaurantes. Também foram mencionadas igreja e casa. Sobre o objetivo da escrita, eles disseram: “Enviar e responde mensagens” “Para anotar receitas.”; “Fazer pedidos.”; “Copiar matérias.” Uma estudante, ainda relacionando a escrita à escola disse: “Na sala de aula, você escreve no quadro.”

Através da pesquisa, pude concluir que, no início do projeto, a maioria dos estudantes não tinha consciência das práticas de letramento de que participa no

cotidiano. Embora tenha contato diariamente com textos variados, em diferentes locais, sua visão de letramento ainda estava voltada para as práticas escolares e para outras atividades voltadas para o ensino. Considerava como leitura apenas publicações formais, como livros, jornais e revistas, por isso, os que não liam esse tipo de publicação não se consideravam leitores.

A pesquisa-ação foi escolhida por se tratar da metodologia que, a nosso ver, seria mais adequada à proposta, considerando-se, conforme Thiollent, que

A pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação que requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado (THIOLLENT, 1996, p. 36).

Esse método permite que professores e pesquisadores desenvolvam pesquisas cuja finalidade seja aprimorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus educandos. O método apresenta variações de acordo com a área de pesquisa e suas finalidades, por isso a pesquisa-ação educacional é descrita como “uma família de atitudes” (GRUNDY; KEMMIS, 1982 *apud* TRIPP, 2005, p. 445).

O termo pesquisa-ação é usado para qualquer processo que siga um ciclo a fim de melhorar a prática, agindo e investigando a respeito dela, como foi feito no nosso projeto pedagógico. É importante destacar que:

Para que não haja ambigüidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 1996, p. 15).

Enquanto o professor-pesquisador age no campo da prática, também investiga a respeito dela, sobre o que está dando certo, quais são as dificuldades e motivações dos participantes. Assim, com o objetivo de melhorar a sua prática, o professor-pesquisador planeja, implementa ações, decreve-as e as avalia, sempre construindo conhecimentos sobre a própria prática e também sobre a investigação.

A pesquisa-ação deve ocorrer em um espaço de interação onde os participantes com seus conhecimentos diferentes, visando à solução de problemas, propõem soluções e aprendem durante a ação. No nosso espaço, que é a escola, eu,

como professora/ pesquisadora, exerci o papel de articuladora para facilitar o contato dos envolvidos, não apenas reconheci o caráter participativo da pesquisa, pois isso não era suficiente. De acordo com Thiollent: “A metodologia de que precisamos cada vez mais deve ter outras dimensões associadas, em particular a crítica, a reflexividade e a emancipação” (1996, p. 4).

Sendo assim, a investigação diagnóstica preliminar do campo da pesquisa é muito importante, pois conhecer a história da cidade, do bairro e da escola onde a pesquisa-ação é feita, ajuda a conhecer e entender os sujeitos da pesquisa, através da compreensão dos costumes do lugar, do levantamento socioeconômico e das práticas de que participam.

A pesquisa ação é realizada em fases, ilustradas na figura 1.

Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP, 2005, p. 446.

O conhecimento do contexto e dos participantes permitiu a definição mais precisa do problema da pesquisa: como desenvolver atividades pedagógicas situadas e teoricamente embasadas que contribuam para o enfrentamento da dificuldade de compreensão e de leitura crítica de textos do gênero textual crônica, apresentadas pelos estudantes do ensino fundamental.

A partir da definição do problema, elaboramos um planejamento para aprimorar a competência leitora dos estudantes, através do ensino de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), que possam contribuir para seu desenvolvimento como leitores competentes e críticos.

Após a investigação acerca do campo da pesquisa, e já com as respostas ao questionário analisadas (Anexo A), foram planejadas estratégias para melhorar a prática em sala de aula, tais como: rodas de leitura, leitura em dupla e dramatizada, peça teatral e um café literário. No capítulo V, descrevi as etapas e as ações praticadas pelo grupo durante as aulas, nas considerações finais, avaliei os resultados das ações.

O método da pesquisa-ação, quando voltado para a educação, proporciona o desenvolvimento de professores e pesquisadores que veem a sua pesquisa como contribuição para melhorar o ensino-aprendizagem, utilizando estratégias e ações que buscam solucionar problemas investigados e aprimorar a própria prática. Nesse processo, todos os envolvidos contribuem e são juntos. Considero, assim como Freire, que:

Uma das tarefas mais importantes da prática-crítica é proporcionar as condições em que os educadores em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41).

Na presente pesquisa, o método contribuiu de forma significativa para a aprendizagem de estratégias de leituras que levaram os estudantes, progressivamente, a entenderem a leitura como um processo de construção de sentidos, não apenas para finalidades pedagógicas, mas, sobretudo, para seu crescimento como cidadãos conscientes e atuantes na sociedade. Considero que, nesse processo, a participação e o envolvimento foram essenciais, pois tornaram a aprendizagem prazerosa.

### **1.1 O campo da pesquisa – a cidade, o bairro e a escola**

A pesquisa-ação foi realizada entre os meses de abril e dezembro de 2019, na turma 902, ano regular, do turno da manhã, do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Lauro Corrêa, que fica situado na Rua Macaé, s/nº, Lote 103, quadra 03, no bairro Trindade.

De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico da escola, a cidade de São Gonçalo possui uma área total de 248,4 km<sup>2</sup> (correspondentes a 5% da Região metropolitana do Rio de Janeiro) e uma população de 999.728 habitantes. A cidade encontra-se no lado oriental da Baía de Guanabara– chamado também de leste Guanabara – e é atravessada por três grandes vias de acesso: RJ-106 (estrada litorânea – direção à Região dos Lagos Fluminense), RJ-104 (seguindo até Magé em direção às cidades serranas) e BR-101.

Figura 2 – Mapa da região metropolitana do estado Rio de Janeiro



Fonte: Google Maps.

A escola pertence à área metropolitana e, como tal, apresenta problemas associados a essa área. Nessa região, 80% da população é moradora de comunidades de baixa renda. Nossa escola se insere nesse contexto, cujos principais problemas socio-culturais enfrentados são: insuficiência ou má qualidade dos serviços e infraestrutura pública de segurança pública, saúde, moradia, educação, lazer e cultura, além de precariedade nos serviços de saneamento básico; sistema de transporte coletivo deficiente.

Há ainda altos índices de assaltos e violência, problemas relacionados ao tráfico de drogas; acúmulo de lixo e dos detritos que normalmente são despejados nos rios (chamados popularmente por valões). O alto nível de desemprego tem provocado um grande crescimento no número de pessoas que atuam no mercado informal, além de promover o aumento da violência, pois muitas pessoas, até mesmo pela falta de oportunidades, optam pelo crime.

A história do bairro inicia-se ainda no século XIX, na Fazenda da Trindade que foi comprada por Francisco José Ramos e D. Thereza Maria Moreaux Ramos, em 19

de julho de 1877, por 14 contos de réis. Seu cultivo era de café, lavoura e gado. Desse matrimônio entre Francisco e Thereza nasceu Leonor Moreaux Ramos, no dia 21/01/1886, em São Gonçalo.

Após a morte dos pais, Leonor foi para sua residência no Rio de Janeiro onde estavam seus parentes, mantendo ainda a fazenda Trindade. Depois de casar-se com Lauro Augusto Corrêa, ela voltou para São Gonçalo e reativou a fazenda. O casal teve quatro filhos. Durante 75 anos, a fazenda foi conservada pela família, com seus sítios e pomares.

O patrono da escola, Lauro Augusto Corrêa, era político, comerciante, fazendeiro e foi proprietário da fazenda Trindade, situada no Primeiro Distrito de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Atuou em prol da comunidade, tendo sido vereador em três legislaturas – em todas presidindo a Câmara Municipal: Nascido em 18 de agosto de 1876, no município de Rio Bonito, ele faleceu no dia 23 de julho de 1938, em São Gonçalo.

Após a morte de Lauro Corrêa, dona Leonor e filhos, seguindo o conselho de seu genro, o Dr. Humberto Soeiro Carvalho, organizou a imobiliária Trindade, em 1951, a fim de lotear a fazenda, criando assim o bairro Trindade. Ele reservou quatro terrenos: um para a praça, um outro para a igreja e outros dois para dois colégios. A praça localiza-se no coração do bairro, a Igreja da Santíssima Trindade no local do antigo oratório, e os dois terrenos nos dois polos do antigo bairro.

Figura 3 – Leonor Corrêa e Lauro Corrêa



Fonte: Acervo familiar de Paulo Baptista, neto do casal.

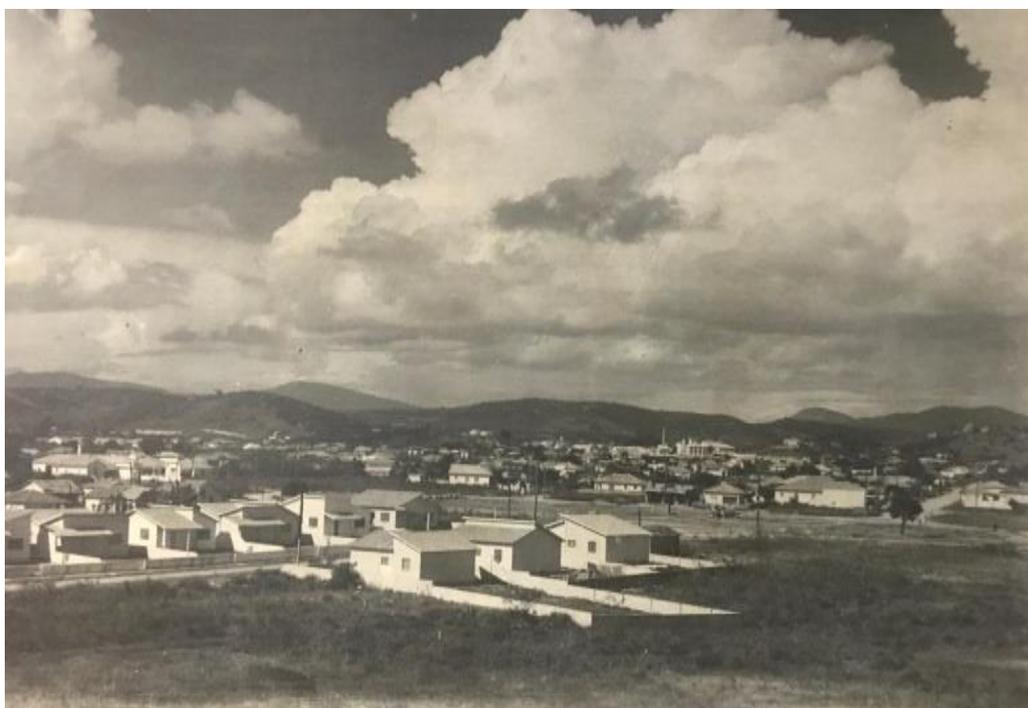
Lauro manteve, durante dezoito anos, uma escola pública em sua fazenda. O grupo escolar que hoje é o Colégio Estadual Lauro Corrêa, a escola foi constituída primeiramente no ano de 1965 pela Prefeitura Municipal de São Gonçalo, no terreno

doado pelos filhos herdeiros. Eles não só doaram o terreno, como também colaboraram financeiramente na construção. Após alguns anos, o colégio foi passado para o Estado do Rio de Janeiro, em decorrência de convênio firmado pela prefeitura.

A maioria dos estudantes é moradora do bairro, que foi construído a partir do plano de loteamento, idealizado pelo agrimensor Maria Guia e pelo mentor Dr. Humberto Soeiro de Carvalho, genro de Leonor Corrêa, viúva de Lauro Corrêa. Sua idealização seguiu alguns princípios aos quais Leonor fez questão de que fossem seguidos: não poderiam faltar uma praça, uma escola e uma igreja Católica. O bairro conta com uma praça, chamada Leonor Corrêa, comércios, escolas, restaurantes, centros esportivos e uma universidade (UNIVERSO).

A fundação da Igreja da Santíssima Trindade foi em 25 de maio de 1967. A Sra. Leonor Corrêa, mulher de rígida formação católica e aprimorada educação, quis construir uma capela onde já existia um pequeno oratório, erguido em homenagem à Santíssima Trindade. Nesse oratório, de um cômodo, havia uma tela, pintada pelo famoso artista francês François Renné Moreaux, tio-avô da Sra. Leonor Corrêa.

Figura 4 – Praça da Trindade no ano de 1958



Fonte: Acervo familiar de Paulo Baptista, neto do casal.

Figura 5 – Praça Leonor Corrêa atualmente



Fonte: [www.facebook.com.pracadetrindade](http://www.facebook.com.pracadetrindade)

Figura 6 – Paróquia Santíssima Trindade

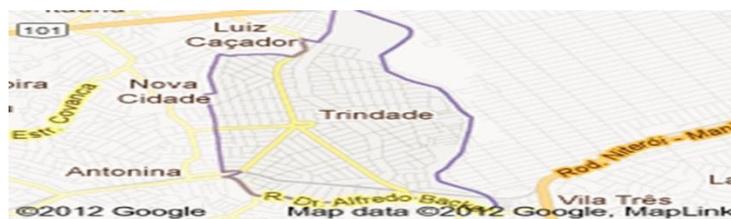


Fonte: <https://kekanto.com.br/biz/capela-da-santissima-trindade>

A escola fica próxima à favela/comunidade do Buraco Quente, conhecida como BQ pelos moradores, onde residem muitos estudantes do colégio Lauro Corrêa. Essa comunidade apresenta uma concentração de casebres e barracos em situação precária, desprovidos, em sua maioria, de serviços públicos básicos. Essas habitações estão situadas em áreas de risco e abrigam grupos envolvidos com o tráfico de drogas.

Os estudantes também são moradores de bairros vizinhos como o Bairro Antonina, Itaúna e Luiz Caçador. Grande parte deles estuda na escola desde o sexto ano do Ensino Fundamental, são adolescentes que têm entre 13 e 18 anos, oriundos de famílias de baixa renda.

Figura 7 – Mapa do bairro Trindade, São Gonçalo/RJ



Fonte: Google Maps.

A proximidade com algumas comunidades mais violentas, pertencentes a bairros vizinhos, como Salgueiro e Jardim Catarina, onde há forte tráfico de drogas, tem mudado o perfil do bairro Trindade, que era mais tranquilo e bem visto, conhecido, inclusive, como “zona Sul de São Gonçalo” e assim chamado pelos moradores. Esse bairro atualmente sofre com o reflexo da violência, que causa medo e insegurança nos moradores, e já é apontado, na cidade, como uma área de risco.

A escola possui oito salas de aula que abrigam seus quinhentos e noventa e oito estudantes em turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos sendo oito turmas (do 9º ao 3º ano do Ensino Médio) no período da manhã; oito turmas à tarde (do 6º ao 8º ano) e uma turma de Correção de Fluxo; sete turmas no turno da noite, três regulares e quatro Nejas.

Quadro 1 - Informações sobre o corpo docente e a gestão da escola

<b>PROFESSORES REGENTES EFETIVOS</b>	
• Com Ensino Superior.	45
<b>PROFESSORES REGENTES (GLP)</b>	
• Com Ensino Superior	15
<b>PESSOAL ADMINISTRATIVO</b>	
• Diretoria Geral	01
• Diretoria Adjunta	01
• Secretaria	01
• Dirigentes de Turno	02
• Auxiliares de Secretaria	02
<b>PESSOAL EXTRACLASSE</b>	
• Auxiliar de Biblioteca	02
<b>EQUIPE PEDAGÓGICA – EDUCACIONAL</b>	
• Orientadores Educacionais	01
• Agente operacional pedagógico	01
<b>PESSOAL DE APOIO</b>	
• Auxiliar de Serviços Gerais	02
• Inspetores de Alunos	02

• Merendeiras	02
• Porteiro	02

Quadro 2 – Informações sobre o espaço físico da escola

<b>ESPAÇO FÍSICO</b>	
• Salas de aula – 6º ao 9º ano e NEJA	08
<b>BANHEIROS</b>	
• Para estudantes	04
• Para professores e funcionários	03
<b>SALAS DE INFRA ESTRUTURA TÉCNICO ADMINISTRATIVA</b>	
• Sala de secretaria	01
• Sala de direção	01
• Sala da coordenação	01
• Sala de professores	01
• Almoxarifado	01
• Cozinha	01
• Refeitório	01
<b>INSTALAÇÕES DE APOIO DIDÁTICO</b>	
• Sala de informática	01
• Quadra de esportes coberta	01
• Biblioteca	01

Quadro 3 – Informações sobre os recursos da escola

<b>RECURSOS MATERIAIS DISPONÍVEIS:</b>	
• Aparelho de TV	03
• DVD	03
• Aparelho de som	01
• Computadores	00
• Impressoras	03
• Scanner	01
• Data Show	01
• Aparelho telefônico	01
• Ventiladores	10
• Telefone público	00
• Quadro branco	20
• Painéis fixos	01
• Mimeógrafos	11
• Aparelho de ar condicionado	00
• Caixa amplificadora	20
	02

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2018.

Figura 8 – Fotos atuais da escola



a)



b)



c)

Legenda: (a) – Pátio; (b) – Corredor; (c) – Área externa  
Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

## 1.2 Os participantes da pesquisa

A turma, formada por 39 estudantes, 22 meninos e 17 meninas, é bastante falante e agitada, sempre! Quase todos querem falar ao mesmo tempo e falam alto, uns com os outros e com os professores, mas também é ativa e simpática. Devido à agitação, boa parte dos estudantes é bastante dispersa, alguns demonstram grande dificuldade de concentração, principalmente os meninos, que são mais infantis e barulhentos, por isso, comprometem e atrasam as realizações das tarefas. Mas, quando são cobrados, muitas vezes, realizam o que é proposto. Em contrapartida, há vários outros estudantes participativos, comprometidos com os estudos e com um bom comportamento. Esses sempre fazem perguntas, tiram dúvidas, cobram correções e vistos e até reclamam quando a agitação dos demais prejudica as aulas.

Embora a maioria tenha estudado junto desde o 6º ano e/ou já se conheça, da escola ou do bairro, pude observar que a turma é dividida em grupos bem definidos, que raramente se mesclam. Há grupos só de meninos ou só de meninas, um dos mais levados e também grupos formados pelos mais interessados, que sempre sentam na frente (eles são chamados pelos outros estudantes de “grupo dos *nerds*”), há também grupos mistos. Os grupos se formam, inclusive, de acordo com os lugares em que os estudantes se sentam. Quase todos sentam-se nos mesmos lugares todos os dias, sem que isso tenha sido determinado. Mesmo existindo essa divisão, todos, aparentemente, convivem bem, não há nenhuma rivalidade visível. Quando precisam de algo, uma informação ou um conteúdo perdido, recorrem aos colegas de outros grupos sem constrangimento.

Figura 9 – Foto da sala de aula com estudantes em círculo I



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 10 – Foto da sala de aula com estudantes em círculo II



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

A identificação dos grupos foi importante ao longo da pesquisa, pois, de acordo com Thiollent (1996, p. 16), “pesquisa-ação é uma estratégia metodológica de pesquisa social”. Sendo assim, para que houvesse interação entre os participantes na investigação, foi preciso construir uma relação de confiança e respeito mútuos, também foi primordial o conhecimento sobre o que cada participante pensa sobre o tema da pesquisa, quais são suas dificuldades e anseios em relação ao assunto para, a partir daí, incentivá-los a participarem, ativamente, na busca de soluções.

### 1.3 A professora-pesquisadora

Como quase todas as meninas da minha época, ser professora era uma das opções de escolha profissional quando pequena. Essa ideia amadureceu e, mais tarde, no Ensino Médio, fiz o curso Pedagógico. Logo que concluí, comecei a trabalhar em um pequeno jardim de infância, assim era chamado na época, com uma turma do maternal II. Foi lá que realmente aprendi, através de experiências, a ser uma professora, pois a teoria ensina, mas a experiência proporciona a construção do conhecimento. A escola, particular, embora fosse pequena e com poucos recursos, era ótima, havia muito comprometimento por parte das professoras e da direção. Durante esse período, fiz um curso chamado Adicional, durante um ano, com o objetivo de me aprimorar para continuar a dar aulas para turmas da pré-escola.

Minha segunda experiência com a prática pedagógica foi em uma escola particular maior, que só tinha turmas da pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental, quando entrei. Nessa instituição, trabalhei, durante os primeiros anos, com turmas da Educação Infantil também, depois mudei para o Ensino Fundamental I, lecionando em todas as séries. A escola cresceu e, a pedido dos pais, o Ensino Fundamental II foi implementado. Enquanto trabalhava com esse segmento, fiz a Licenciatura em Letras (Português e Literaturas) e, a partir de 2005, comecei a trabalhar com turmas do Ensino Fundamental II, lecionando as matérias Português e Produção Textual.

Nesse período, fiz uma Pós-graduação em Estudos Literários, na UERJ/FFP, que também ajudou no meu desenvolvimento como professora. E, como disse uma das diretoras dessa escola, eu “me descobri” dando aula para adolescentes. Depois de ter passado por todos os segmentos, tive certeza de que o público adolescente é, sem dúvidas, aquele com que mais me identifico.

Em 2007 fui convocada pela SEEDUC para ocupar o cargo de professor docente I na rede estadual, então, escolhi trabalhar no Colégio Estadual Lauro Corrêa, onde o projeto pedagógico foi feito. Nessa escola, encontrei uma realidade bem diferente da que eu vivia na outra instituição: salas cheias, estudantes com mais dificuldade e com distorção idade/série, menos recursos disponíveis; mas, logo no primeiro dia, encontrei um ambiente muito acolhedor por parte dos funcionários e dos estudantes.

Na minha primeira aula, acontecia uma festa para a professora que iria deixar a turma devido a minha chegada, pois estava no cargo provisoriamente em regime de contratação temporária. Fui convidada a participar da comemoração e receber um “Seja bem-vinda” da turma, que foi muito simpática. A partir daí, o meu amor pela escola e pelos estudantes só cresceu. Hoje já faz doze anos que trabalho na escola Lauro Corrêa.

Muitos mitos sobre os estudantes da escola pública caíram depois que passei a vivenciar essa realidade. Quando fui aprovada no concurso, ouvi bastantes opiniões negativas e preconceituosas sobre a escola pública, entretanto percebi que tinha mais prazer em trabalhar lá do que na escola particular, pois o retorno afetivo era maior. Fui me adaptando àquela nova realidade e fiz, ou melhor, ainda faço, o possível para ajudá-los a se desenvolverem como estudantes e como cidadãos. Já trabalhei com

todos os anos do Ensino Fundamental II e em todos os turnos, também com o Ensino Médio.

O ano escolar com que mais me identifico é o nono, devido à faixa etária dos estudantes e aos conteúdos que são trabalhados nesse ano letivo, por isso, a escolha dele para o projeto. Há seis anos trabalho com turmas do nono ano, no turno da manhã.

Em 2012, fui convocada para outra matrícula e fui trabalhar em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado em um bairro chamado Itaoca, que pertence ao complexo do Salgueiro. A comunidade tem características peculiares, pois era uma aldeia de pescadores, mas hoje é um bairro dominado pelo tráfico, então, apresenta características mescladas desses dois “estilos de vida”.

Os estudantes dessa escola apresentam grandes dificuldades na aprendizagem em quase todas as matérias, sobretudo, na leitura. Eles são desmotivados, dizem que não gostam de estudar, e alguns fazem agressões verbais. Essas atitudes são compreensíveis considerando o ambiente de tensão em que vivem. A maioria não vê os estudos como um meio de autonomia e crescimento, mas apenas uma obrigação monótona e sem sentido. Muitos são faltosos, têm a autoestima muito baixa e afirmam que não esperam nada da escola, que só a frequentam, porque recebem o auxílio do Programa Bolsa Família.

Devido a esses fatores, a distorção idade-série é grande. Essa realidade também me motivou a fazer um projeto sobre compreensão leitora, para que eles pudessem ler melhor, ler compreendendo e ler mais criticamente o mundo, descobrindo-se como cidadãos. Mas, infelizmente, devido à violência do local e aos riscos a que era exposta ao entrar e sair de lá, troquei de escola, levando minha segunda matrícula para o Colégio Estadual Lauro Corrêa.

Com essa experiência no CIEP, que foi um divisor de águas na minha vida profissional, percebi como a escola ainda está muito longe da realidade dos estudantes e que, mesmo dentro da rede Estadual, há diferenças que devem ser consideradas entre escolas e estudantes. Também percebi que a palavra alfabetização não tem o seu significado completo para muitos que estudam em escolas públicas, pois até aqueles que conseguem se formar, têm como barreira para uma vida profissional promissora o fato de não saberem ler e escrever bem. Então, muitos saem da escola, “formados”, para trabalharem em funções em que o diploma não faz diferença.

Em minha prática como professora, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, há alguns anos, pude observar que as crianças, antes mesmo de entrarem na escola, já demonstram muito interesse pela leitura: gostam de ouvir histórias, folhear livros e revistas, sempre perguntam o que está escrito por onde passam e reconhecem letras e palavras. Ao chegarem ao primeiro ano do Ensino Fundamental (antiga alfabetização), se encantam, descobrindo palavras e formando sentenças, e, a partir dessa fase, querem ler tudo que veem por onde passam, gostam de ler e reler histórias e de ganhar livros. No entanto, com o passar dos anos, ainda no Ensino Fundamental I, muitos desses estudantes se desinteressam pela leitura, vão se distanciando dos livros, por diversos motivos, como: dificuldades na aprendizagem, falta de incentivo da família, pois, em São Gonçalo, a leitura não é uma prática comum para muitos.

O desejo de desenvolver a pesquisa que apresento nessa dissertação surgiu devido à angústia que me causa ver como a falta de interação com o texto impede o crescimento escolar, profissional e pessoal dos estudantes. Espero, como professora-pesquisadora, que as estratégias aprendidas durante esse processo sejam o ponto de partida para a autonomia dos meus alunos.

## 2 O PROBLEMA DA LEITURA NO BRASIL: UM ESTUDO DO CENÁRIO

Nas últimas décadas, no Brasil, o analfabetismo tem diminuído, proporcionalmente, o nível de escolaridade dos brasileiros aumentou no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Superior. Embora o número de analfabetos tenha diminuído, o chamado “analfabetismo funcional” atinge estudantes de todos os níveis de escolaridade e, inclusive, pessoas que já concluíram a escolaridade. Os indivíduos que reconhecem letras e números, mas não conseguem compreender textos simples nem realizar operações matemáticas elaboradas são chamados de “analfabetos funcionais”. Esses dados mostram que muitos leitores não são ativos, são passivos já que não têm autocontrole sobre a leitura.

Segundo informações de uma pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro, 50% dos entrevistados afirmam não ler livros por não conseguirem entender o conteúdo. De acordo com uma pesquisa divulgada pelo Banco Mundial, em 2018, seguindo um modelo autônomo de letramento, que o concebe como uma habilidade neutra, técnica e universal, os brasileiros devem demorar mais de 260 anos para atingir qualidade de leitura dos países desenvolvidos. Concluiu-se que: “O brasileiro lê pouco e lê mal.”

No entanto, essa pesquisa não considera as diferenças sociais entre os países mais desenvolvidos e o Brasil, nem as enormes desigualdades sociais encontradas em nosso país, pois é compreensível que alguém que tenha mais recursos leia mais do que aquele que não possui, pois tem possibilidade de ter contato com variados tipos de textos, impressos e virtuais, no dia a dia.

Embora a maioria das pesquisas sobre leitura questionem os entrevistados, principalmente, acerca das leituras de livros, os resultados revelam que muitos brasileiros ainda têm pouco acesso à literatura ou não têm o hábito de fazer leituras mais extensas, ou seja, de textos ou livros inteiros, leem mais frases e parágrafos do que textos completos, principalmente, nas redes sociais.

Um leitor competente é aquele que decodifica, compreende, interpreta e é capaz de analisar variadas tipologias textuais diferentes de forma crítica, não só aqueles que leem livros, mas também outros tipos de publicações, mas considero que alguns gêneros textuais possibilitam uma maior interação entre leitor e texto por exigirem maior envolvimento durante a leitura.

Segundo pesquisas da ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro (RIBEIRO et al, 2018) que indicam dados sobre o Índice Nacional de Alfabetismo (INAF),

o domínio da leitura e da escrita pode ser classificado em cinco níveis: analfabetos; analfabetos em nível rudimentar; alfabetizados em nível elementar; alfabetizados em nível intermediário; alfabetizados em nível competente. Os dois primeiros índices são considerados dentro da faixa de “analfabetos funcionais”; e os três últimos denominados alfabetizados.

De acordo com essa pesquisa, que aplica uma avaliação sobre habilidades de leitura, escrita e Matemática, o domínio das habilidades da leitura vem sofrendo uma queda, considerando-se os entrevistados que já concluíram o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e alguns até o Ensino Superior em alguns casos. Nos quadros a seguir é possível observar a análise sobre os níveis de alfabetismo em 2018:

Quadro 4 – Níveis de alfabetismo conforme o Inaf (2018)

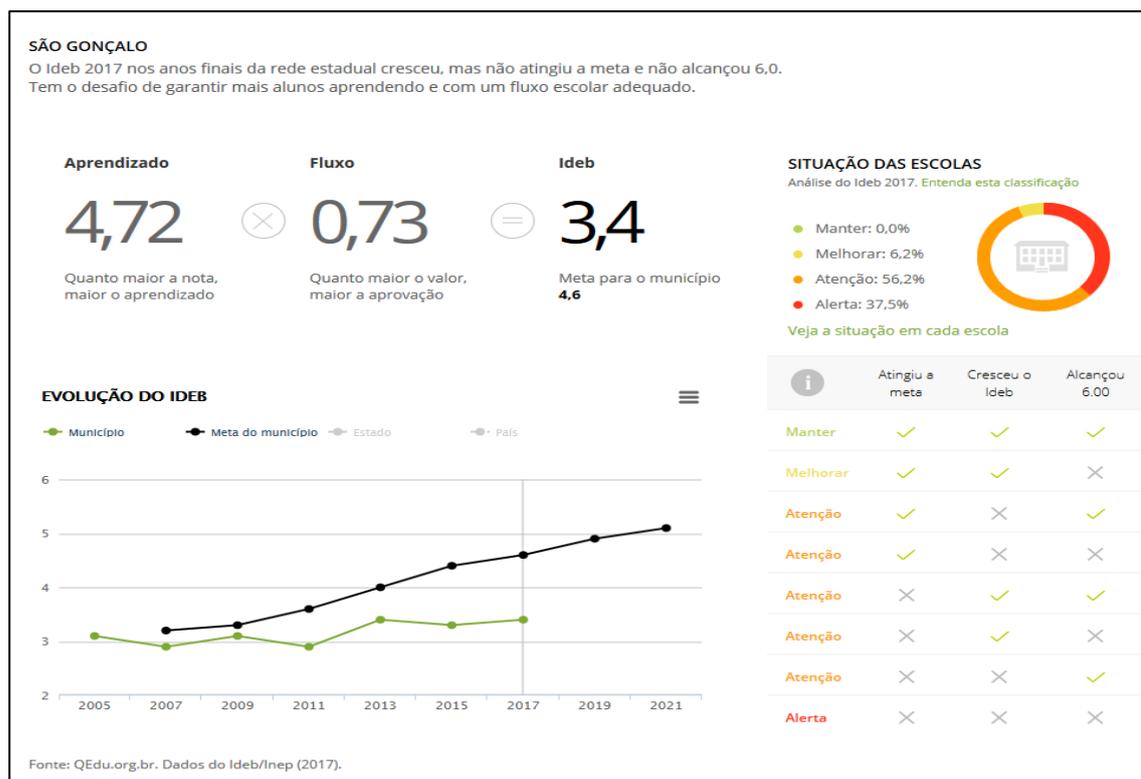
<b>Analfabeto</b>	8%
<b>Rudimentar</b>	22%
<b>Elementar</b>	34%
<b>Intermediário</b>	25%
<b>Proficiente</b>	12%
<b>Analfabeto Funcional</b> (analfabeto + rudimentar)	29%*
<b>Funcionalmente Alfabetizados</b> (elementar + intermediário + proficiente)	71%

Fonte: Inaf 2018

\*O critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.

Abaixo seguem resultados sobre a aprendizagem de leitura dos estudantes da Rede Estadual de São Gonçalo, segundo o Ideb:

## Quadro 5 – Distribuição dos níveis de Alfabetismo por escolaridade – INAF 2018



Fonte: QEdu.org.br.

## Quadro 6 – Indicador de aprendizagem



Fonte: QEdu.org.br.

Devido a esse quadro crítico na educação brasileira, o problema já saiu da esfera escolar e despertou a atenção dos governantes que, através de resultados de provas de Língua Portuguesa, aplicadas em escola públicas, também constataram o baixo desempenho dos estudantes em compreensão de texto. Então, a fim de melhorar o desempenho desses estudantes, alguns programas voltados para a aprendizagem eficaz da leitura foram criados, como, por exemplo, o Fórmula da Vitória, que buscava amenizar as dificuldades de leitura, compreensão e interpretação, apresentadas por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, porém esse e outros programas não foram mantidos por muito tempo por não terem atingido os objetivos propostos e/ou por falta de recursos. Para Arnove:

No modelo atual o Estado fixa os objetivos educacionais e prioridades, e avalia os resultados, cabendo aos distritos educacionais e às escolas adequarem-se. Uma vez que esses objetivos e padrões de avaliação são estabelecidos, no entanto, a margem para os professores é altamente restrita. Os padrões confundiram-se com a padronização. Isto é, testes padronizados largamente em papel-e-lápis cobrem um estreito leque de conhecimentos e talentos. A autonomia das escolas e dos professores é bastante circunscrita e a qualidade do currículo sofre quando os professores são forçados a ensinar para testes padronizados. Essa abordagem “um tamanho para todos” é receita para o fracasso (2005, p. 6 *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 21-22).

No nosso projeto pedagógico, não usei o termo “alfabetismo funcional” porque considero que esse déficit na aprendizagem não deveria ser classificado como “funcional”, uma vez que não há funcionalidade para ninguém, pois o objetivo da aprendizagem não teve êxito. Se o estudante não atingiu um nível de proficiência na leitura capaz de trazer mudança na forma de ler o mundo e agir como um cidadão atuante, para ele, a aprendizagem não funcionou. Então é “funcional” para quem?

Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita não deve visar o uso da mão de obra de alguns indivíduos para enriquecer outros; mas, sim, o crescimento daqueles, pois é uma forma de libertação dos sujeitos envolvidos no processo (FREIRE, 2005). De acordo com essa perspectiva, que vai ao encontro do letramento crítico, a aprendizagem da leitura tem uma íntima relação com transformações sociais que levem à equidade.

Essa pesquisa reflete o que pude observar ao longo dos anos, diante de tantas dificuldades de compreensão leitora apresentadas por discentes já alfabetizados, cursando séries do Ensino Fundamental I e II até o Ensino Médio, embora circulem perspectivas teórico-metodológicas que revelam a complexidade do ato de ler, em

muitos espaços educacionais ainda não se percebeu que a decodificação, apesar de extremamente importante, não é o bastante, pois é necessário considerar o contexto, os conhecimentos prévios e a interação texto-leitor para fazer uma leitura autônoma. A mudança de concepção é fundamental, pois, como afirma Paulo Freire, a alfabetização está relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica, pois é um dos instrumentos primordiais para emancipação do homem, tratando-se de um processo que se faz por meio de uma prática social intencional e planejada (FREIRE, 1980 e 1989)

A construção cooperativa de leitores competentes e críticos que propus neste trabalho é o objetivo de muitos profissionais da Educação, porém é um caminho longo e cheio de obstáculos, tanto para os docentes como para os discentes, sobretudo, da rede pública de ensino; pois não são só pedagógicos, e sim de diversas origens.

Além da falta de recursos para trabalhar de forma mais motivadora a fim de despertar o interesse dos estudantes e de um lugar acolhedor para fazer atividades de leitura, também há carência de profissionais de apoio, como psicólogos e fonoaudiólogos, nas escolas. Assim, é quase impossível realizar um trabalho em equipe, interdisciplinar, em prol dos estudantes que precisam de um reforço pedagógico ou necessitam de tratamento terapêutico. Isso se soma à falta de valorização do profissional que, muitas vezes, não tem condições de se atualizar nos estudos para que possa orientar os estudantes da melhor maneira.

Em relação ao termo letramento, por exemplo, é possível perceber que muitos profissionais da área e institutos de pesquisa sobre leitura não estão atualizados quanto ao significado abrangente que a palavra contempla – sendo concebida, do ponto de vista sociocultural e etnográfico defendido por estudiosos ligados aos Novos Estudos do Letramento, como Brian Street (2014), como um conjunto de práticas sociais envolvendo a escrita. Por desconhecimento, continuam relacionando-a somente à leitura de livros e não consideram como leitura as práticas de letramentos do cotidiano. Muitos docentes, inclusive, ainda afirmam que os estudantes não leem, quando, na verdade, referem-se apenas aos textos que a escola valoriza. Dessa forma, tudo que eles leem no dia a dia - como: a receita, a bula, o nome do ônibus, as instruções do jogo, a legenda do filme, as mensagens de redes sociais, dentre outros gêneros textuais- é desprezado. Os letramentos sociais, experienciados fora do ambiente escolar, ao longo dos anos, não têm sido valorizados pela escola, por isso, os pais e os próprios estudantes reproduzem esse discurso.

Deve-se considerar que houve uma grande mudança no perfil dos leitores da atualidade. O leitor contemporâneo não é só aquele que lê conteúdos impressos, mas também é o internauta que faz leituras, diariamente, nas redes sociais e que, por meio dela, lê livros, jornais ou outras publicações digitais, algumas mais modernas, como *fanfiction* ou *fanfic* (histórias escritas *on line* por fãs de filmes ou livros), usando computadores, tablets e, principalmente, o celular. Dentre esses leitores digitais, muitos ainda não se reconhecem como tal, como será possível observar no questionário sobre letramentos do cotidiano feito com estudantes (Anexo A). A leitura, mesmo nos dias atuais, com tantos textos multimodais, ainda é relacionada, por eles, à materiais impressos, sobretudo, aos livros. Estudantes que passam o dia inteiro conectados, comunicando-se através de mensagens, lendo notícias, não se veem como leitores.

A forma como a escola impõe a leitura também é um fator que pode afastar o discente, pois se algo é apresentado como uma obrigação, perde-se um pouco do prazer. Então, as leituras realizadas para obter uma nota, muitas vezes, fazem com que o estudante já inicie o processo desmotivado. A leitura obrigatória de clássicos em momentos não adequados para a faixa etária, por exemplo, faz com que alguns tenham experiências nada agradáveis com livros que poderiam ser maravilhosos para leitores mais experientes, e, assim, se desinteressam pela obra.

Raramente são valorizadas as leituras feitas fora da escola, inclusive a de livros. É difícil ver um trabalho voltado para autores mais atuais ou sobre obras pelas quais os estudantes se interessam. Mesmo que considere importante que estes conheçam os clássicos e deem a devida valorização a autores consagrados, é importante ressaltar que na atualidade existem boas obras literárias de autores contemporâneos, além de outras formas de circulação do escrito em meios digitais.

O Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, orienta que os professores trabalhem alguns gêneros textuais que não são atrativos para os estudantes, porque são distantes da realidade deles, pela faixa etária em que se encontram ou pelo meio social onde vivem. Gêneros como diário, texto de divulgação científica e texto didático não despertam interesse na maioria dos discentes, porque eles não os usam em seu cotidiano. Se alguns já apresentam dificuldades na compreensão, um texto que não os afeta é capaz de afastá-los ainda mais da leitura. De acordo com a pedagogia dos multiletramentos:

Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, ao invés de ignorar e apagar, as diferentes subjetividades, interesses, intenções, compromissos e propósitos que os alunos trazem para a aprendizagem. O currículo agora precisa se mesclar com diferentes subjetividades e com as respectivas línguas, discursos e registros, e usá-lo como recurso para o aprendizado (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 18).

O 9º ano, de acordo com as instruções do Currículo Mínimo, no primeiro bimestre, tem como texto base o gênero textual carta. No mundo digital em que vivemos, e considerando a idade dos estudantes, a maioria não escreveu nenhuma carta durante a vida inteira; alguns só conhecem cartas comerciais, e ainda há aqueles que nunca viram uma carta. Então, suscitar o interesse por leitura ou produção de texto desse gênero, principalmente, da forma como alguns livros didáticos sugerem, dando o passo a passo de como se escreve uma carta, é um desafio. Além de não ser muito atrativo para a maioria dos estudantes, o conteúdo, em alguns livros didáticos, ainda traz propostas de atividades que não estimulam os discentes; entretanto, é possível trabalhar esse gênero de formas mais criativas e motivantes, através da intertextualidade, por exemplo, sobretudo, quando considera-se as variações que os gêneros textuais sofrem com o tempo, pois como afirmam Koch e Elias:

[...] os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em outras ocasiões, resultam em outros gêneros. Basta pensarmos, por exemplo, no e-mail e no blog, práticas sociais decorrentes de variações (“transformações”) da carta e do diário, respectivamente, propiciadas (KOCH; ELIAS, 2011, p. 101-102).

No nosso projeto pedagógico, uma carta diferente, com características de uma crônica, foi apresentada à turma 902, a *Carta da mamãe*, escrita por Paulo Gustavo (Anexo E), para despertar o interesse dos estudantes por textos variados e para trabalharmos a intertextualidade. O texto foi escolhido também devido ao perfil da turma: alegre, divertido e agitado, logo, houve bastante identificação e interesse pela leitura.

Outro conteúdo que também não desperta interesse nos estudantes é o gênero Currículo, também do 1º bimestre, pois não desperta a imaginação e não possibilita a construção de significados. Sendo assim, o estudante tem contato com variados textos, mas nem sempre esses despertam o interesse deles, assim como afirma Street (2012, p. 74), “são as práticas sociais que atribuem significados e que conduzem a efeitos e não o canal em si [...]”.

O gênero textual crônica, escolhido para ser trabalhado com mais ênfase nesse projeto, tem sido o que mais desperta interesse nos estudantes das turmas de 9º ano

com os quais trabalhei nos últimos seis anos. Embora esse gênero exija o acionamento de conhecimentos prévios que alguns estudantes ainda não possuem, e também necessite de que estratégias complexas de leitura sejam acionadas no ato de ler, como a inferência; além de estimular um olhar crítico, os textos agradam à maioria dos estudantes. Sempre que a leitura de uma crônica é feita, ouço comentários positivos sobre ela e pedidos para lermos outras. Segundo eles, isso acontece pelo humor apresentado e também pela linguagem clara e objetiva.

O fato de falar sobre assuntos variados do dia a dia também os aproxima do texto e, em alguns casos, os estudantes sentem admiração pelo autor por perceber que ele consegue ter uma visão diferente e detalhada sobre fatos do cotidiano. A leitura do gênero, frequentemente, desfaz um “mito” no qual grande parte dos estudantes acredita: para escrever um texto, o assunto deve ser difícil e sério.

A ligação que fazem entre o tema e a concepção sobre o que é um texto, faz com que não percebam as leituras diárias presentes em quase todos os lugares que frequentam. Sendo assim, considere adequado usar esse gênero para mostrar que, além dos textos multimodais, presentes nas mídias sociais, que para muitos são mais atrativos, também há outros gêneros textuais, incluindo os literários, que apresentam conteúdos interessantes que podem motivá-los a desenvolver o gosto pela leitura.

No Anexo B, destaco o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro, que define os gêneros a serem estudados no 9º ano, bem como as habilidades e competências a serem desenvolvidas.

No questionário respondido pelos estudantes sobre práticas de letramento de escrita e leitura na vida cotidiana (Anexo A), é possível observar que os gêneros descritos no currículo mínimo são pouco citados pelos estudantes como textos presentes nos eventos de letramento de que participam. Segundo Brian Street:

Heath caracterizou um evento de letramento como qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos (1982, p. 93), E eu empreguei a expressão ‘práticas de letramento’ (Street 1984, p. 1) no sentido de focalizar as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita (STREET 2012, p. 74).

Constatamos que a distância entre os textos trabalhados na escola e aqueles que estão sempre presentes na realidade dos estudantes é preocupante, pois a leitura só cumpre o seu papel se o leitor se envolver, construir um sentido a partir do seu

conhecimento de mundo e do que ele retira e/ou acrescenta ao texto. Por isso, como já foi afirmado, é necessária a valorização de um amplo leque de textos virtuais e impressos, visto que houve um rápido e crescente acesso a diferentes mídias e tipos textuais.

Hillary Janks também afirma que devemos considerar os diferentes contextos sociais, a diversidade, pois pessoas que crescem em lugares diferentes aprendem e usam a linguagem de forma diversa, de acordo com suas crenças e valores (2016, p 32). Em diferentes comunidades ou grupos sociais, por exemplo, a linguagem é uma forte marca de identidade, assim como o vestuário, as marcas de roupas preferidas e, inclusive, as cores usadas, o comportamento e até o corte de cabelo. Em alguns desses grupos, a linguagem oral utilizada é muito distante da escrita na norma padrão, encontrada nos livros e publicações em contextos formais, e essa diferença também é um fator que afasta os estudantes da leitura. Para alguns deles, conhecer e praticar uma nova variação é o mesmo que abandonar a sua própria identidade.

A fim de contribuir com a construção de leitores ativos e críticos, primeiramente, pretendo estimulá-los a refletir sobre a importância da aprendizagem da leitura e da escrita nas suas vidas – em uma sociedade marcada pelas culturas do escrito. Tenciono também proporcionar-lhes a compreensão de que os letramentos não estão relacionados apenas às práticas escolares, assim, a capacidade de leitura autônoma lhes ajudará a se tornarem também cidadãos participativos. É preciso que os estudantes se vejam como leitores, mesmo com algumas dificuldades, para conseguirem superá-las. É importante haver envolvimento. Assim, como afirma Freire,

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora (FREIRE, 1996, p. 27).

O ato de ler é o momento de interação entre leitor e texto; se não acontecer um diálogo entre esses elementos, torna-se difícil encontrar um sentido, não há troca, não existe envolvimento, a construção de sentido não flui e não ocorre fruição, assim, o texto torna-se apenas um conjunto de palavras vazias. Para o estudante se envolver com a leitura, sobretudo, deve haver identificação e interesse. Se ele começa a ler um determinado texto que não tem nenhuma relação com sua realidade, dificilmente, prosseguirá nessa leitura. Discorrerei sobre a perspectiva interativa e os letramentos no próximo capítulo.

### 3 A LEITURA EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL E OS LETRAMENTOS

Devido ao alto índice de estudantes que apresentam problemas de aprendizagem da leitura, durante e após o processo de alfabetização, no Brasil, vários métodos já foram utilizados, exaltados e desprezados. Ao longo dos anos, para superar um método que, em um determinado momento, passava a ser considerado tradicional, um novo método destacava-se sobre os anteriores. Todos tinham o mesmo objetivo: aprimorar o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais e reduzir as dificuldades na aprendizagem; mas os resultados não conseguiram solucionar o problema de forma satisfatória, já que a maioria deles tratava a aprendizagem da leitura de forma descontextualizada, em que o educando tinha um papel passivo, e o debate pedagógico restringia-se aos aspectos que não dão conta do problema, como aponta Isabel Solé:

Deste modo, é possível assistir com certa regularidade à reedição do eterno debate sobre métodos através dos quais se ensina crianças a ler, à discussão em torno da idade em que deve ser iniciada a instrução formal em leitura ou sobre os aspectos indicadores de uma leitura eficaz (SOLÉ, 1998, p. 33).

Para Solé, é preciso compreender primeiro o sentido amplo que a palavra leitura possui e suas finalidades para depois discutir sobre métodos. Ela também destaca que para o leitor fazer uma leitura eficaz, ele precisa desenvolver habilidades que o tornem capaz de usar estratégias que facilitem a compreensão de textos variados.

Kleimam (2012) afirma que crianças participam de práticas de letramentos antes de iniciarem a sua vida escolar, ou seja, antes de serem alfabetizadas, têm acesso a variados tipos de textos, isto é, às antigas e novas linguagens, no contexto onde vivem. Esse conhecimento de textos valorizados pela escola é um fator de sucesso na alfabetização, entre outros, já que na alfabetização, espera-se que elas aprendam não só a decodificar códigos linguísticos, mas também a acionar habilidades de leitura para a construção de sentidos durante os eventos de letramento de que participam.

Vivenciando essas práticas sociais – que não devem ser associadas somente à escolarização e que atribuem significados aos eventos – o leitor iniciante entenderá, pouco a pouco, a complexidade da leitura. Portanto, esses dois conceitos, leitura e letramentos, estão intimamente ligados, porém não são sinônimos, conforme explicitarei no item a seguir.

### 3.1 Conceitos e concepções fundamentais para a pesquisa

Ao longo do texto, empreguei conceitos que se situam no campo dos estudos sobre a leitura, mas nem sempre são claramente definidos. Considerando sua importância nessa pesquisa, busquei conceituá-los de modo a situar o leitor no universo teórico que articulei, iniciando pelos que empreguei no título.

Para ser considerado um leitor competente não basta apenas ter habilidades de decodificação, memorização e ter fluência ao ler um texto, se essas habilidades não estiverem ligadas à interação entre o texto e às experiências de quem lê. Assim, um leitor competente não é aquele que apenas consegue decodificar uma frase ou um texto, mas, sim, aquele que consegue usar o conhecimento que aprendeu através da leitura na sua vida social.

Entretanto nem todo leitor competente é também um leitor crítico, já que o leitor crítico deve sempre ler um texto fazendo questionamentos, refletindo sobre: de quem é a voz que fala no texto, do que fala, que ideias defende – pensando sempre na diversidade, nas desigualdades e na justiça social. Como afirmou Paulo Freire (2005), não adianta o estudante ser capaz de ler “Eva viu a uva”, ele precisa saber em que contexto essa ação aconteceu e qual era o papel de Eva, quem são os envolvidos no trabalho de produção da uva e para quem vai o seu lucro. O letramento crítico leva o leitor a ter um outro olhar diante do texto, um posicionamento questionador, reflexivo.

Como já afirmamos, a leitura é um objeto muito complexo que, por isso mesmo, comporta múltiplas conceituações.

O Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa assim definiram a leitura:

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

Essa concepção é retomada e ampliada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental, em fase de implementação:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. [...] Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 71-72).

Como podemos perceber, na BNCC, a leitura abarca a construção de sentidos multimodais e os multiletramentos, que comentarei mais adiante.

Nessa pesquisa, adotamos a conceituação de Isabel Solé, segundo a qual, a leitura é concebida como “processo complexo de interação entre leitor e texto” (SOLÉ, 1998, p. 22). Complexo porque, para ler de forma eficaz, o leitor precisa desenvolver várias habilidades, não apenas saber decodificar, pois o foco dessa aprendizagem não é o resultado, mas o processo. E o leitor, para fazer uma leitura eficaz, precisa entender esse processo para que use, quando necessário, estratégias que o auxiliem na compreensão.

Ler é compreender e interpretar variados tipos de textos, desde os mais simples aos mais complexos, e essa habilidade funciona como instrumento para que o sujeito participe de forma mais significativa em nossa sociedade letrada e multimodal, visto que é quase impossível para alguém que não faz uma leitura autônoma e crítica estar bem informado e formar opiniões sem ser manipulado e também atuar, de forma plena, como cidadão.

Nesta pesquisa, usamos como sinônimos os termos compreensão e compreensão leitora, que distinguimos do termo interpretação.

Para tornar-se um leitor competente, o estudante deve aprender a compreender e a interpretar diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes, precisa, então, examinar, comparar, refletir e criticar o que lê, levando em conta o contexto e seu conhecimento prévio.

Entendemos compreensão como o fruto do acionamento de estratégias de leitura adequadas para o entendimento do texto, em sua organicidade. Os discentes devem desenvolver habilidades para usar os indicadores – como título, ilustrações, cenário, entre outros –, a fim de entenderem o texto como um todo, pois, assim como define Freire (1993, p. 29). A compreensão não pode ser totalmente separada da interpretação, por isso é importante apontar que trata-se de processos complementares, embora distintos.

A interpretação é o fruto da integração dos sentidos do texto. Quando um texto é lido, expectativas são geradas; o conhecimento prévio é despertado; a intertextualidade é

acionada, enfim, o processo de aprendizagem é iniciado. A leitura é uma operação complexa. Durante essa “operação”, o leitor deve processar o texto, construindo sentidos, e, para isso, deve usar estratégias de leitura que o ajudem na compreensão, a fim de construir sua interpretação do texto.

Na pesquisa também menciono os termos letramento, letramentos sociais e multiletramento(s). Segundo Kleiman, corroborando as ideias de Scribner e Cole (1984), letramento é um conjunto de práticas socialmente organizado, que utiliza um sistema de símbolos e tecnologias para a sua produção e reprodução. Não se refere somente ao saber ler e escrever, mas a aplicar o conhecimento de leitura e escrita para uma finalidade determinada em um contexto específico de uso. A autora ressalta o modelo ideológico de Street que destaca a ideia de que essas práticas refletem a cultura e as estruturas de poder (SCRIBNER e COLE 1984. *apud* KLEIMAN, 2012). Street (2014) chama de letramentos sociais os modos como diferentes grupos usam e concebem a escrita.

De acordo com Magda Soares (2014 [1998]), assumir como objetivo o trabalho na perspectiva dos estudos do letramento no contexto da escola implica adotar, no ensino da língua materna, uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como desenvolvimento de habilidades “neutras” e individuais. Isso porque, “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (SOARES, 2014, p. 81).

No artigo *Na infância, minha filha, nada de escola: o mito do letramento nas concepções de estudantes da educação de jovens e adultos*, as autoras Marcia Libôa C. de Oliveira e Vanessa Teixeira Ribeiro (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019) discorrem sobre as três gerações dos estudos de letramento no Brasil, de acordo com Walkyria Monte Mór (2015; 2019).

As autoras dizem que, para Freire – que faz parte da primeira geração –, a leitura crítica da palavra escrita não só aprofunda a leitura do mundo, como nela se alonga. Portanto, o processo de emancipação tem como primeiro passo a transformação da visão ingênua para uma tomada de consciência, movimento em que o estudante compreende tanto a sua própria historicidade quanto o seu papel nas lutas contra a opressão.

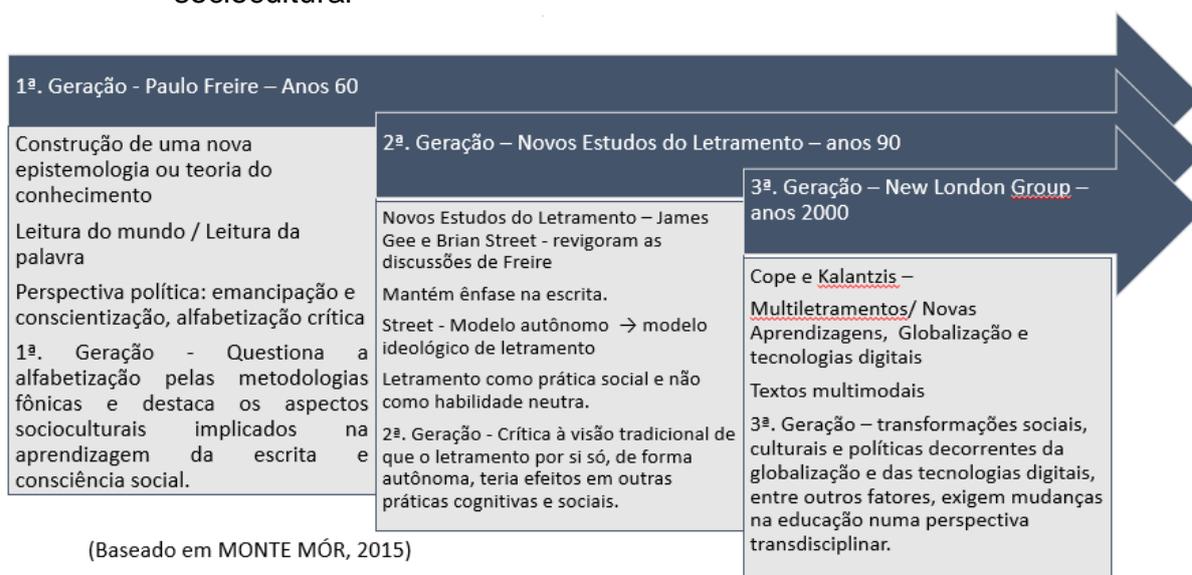
Os teóricos que fazem parte da segunda geração dos Estudos do Letramento –

dentre os quais destacamos James Gee e Brian Street – retomam as discussões sobre alfabetização iniciadas por Paulo Freire, revendo suas preocupações sociais em uma abordagem culturalmente sensível dos letramentos (MONTE MÓR, 2015; 2019 *apud*: OLIVEIRA, 2019, p. 67).

A terceira geração amplia a proposta da segunda, considerando as transformações socioculturais impulsionadas pela globalização e pela emergência de uma epistemologia digital que requer mudanças nos modos como os processos de escolarização lidam com a construção de sentidos dentro e fora da escola.

Na figura a seguir, retirada do artigo acima citados, as autoras apresentam o percurso das concepções sobre os letramentos, sintetizado por Walkyria Monte Mór:

Figura 11 – As três gerações dos estudos sobre letramentos na perspectiva sociocultural



Fonte: OLIVEIRA; RIBEIRO, 2019.

Desde a década de 1960 que há estudos que refletem sobre a necessidade de uma nova epistemologia do conhecimento que repense o processo de alfabetização como um processo de aprendizagem que deve acontecer de forma contextualizada, isto é, considerando as experiências e os saberes dos educandos. Freire afirmou que se deve alfabetizar criticamente, pois através do letramento as subjetividades são incorporadas à aprendizagem escolar. A educação, através de um letramento crítico, deve tornar-se uma prática social emancipadora, dialógica, que esteja relacionada às transformações da sociedade em todas as áreas do conhecimento, incluindo diversas linguagens sociais,

logo, múltiplos discursos. De acordo essa perspectiva, os estudantes devem ser vistos como sujeitos construtores de conhecimento, e não como participantes passivos.

A perspectiva do letramento crítico ampliou o conceito de letramento. De acordo com Comber (2001), Duboc (2016), Green (1997), Jordão (2016), esse conceito é uma abordagem educacional ampla, que inclui novas posturas, intelectuais e emocionais, que possibilitam o aprofundamento das concepções sobre linguagem e as diversas áreas curriculares. Essa perspectiva é oriunda de duas concepções histórico-filosóficas críticas: a teoria crítica da educação e a pedagogia crítica, desenvolvidas por Freire, que se preocupam em possibilitar a conscientização, emancipação e transformação social (ABBOUD, In: OLIVEIRA, 2019, p. 180).

Tendo em vista as ideias acima apresentadas, considero que os professores de língua portuguesa não têm como único objetivo “auxiliar no desenvolvimento de habilidades linguísticas”, mas também o estímulo à formação da consciência crítica dos estudantes, já que para ler um texto e compreendê-lo necessitamos entender além dos aspectos linguísticos.

### **3.2 A perspectiva interacional sobre a leitura**

Segundo a perspectiva interacionista, a leitura é concebida como um processo que envolve cognição e percepção visto que, durante o ato de ler, o leitor condensa tanto as informações presentes no texto como os implícitos de várias origens. Unindo as informações oferecidas pelo texto, o contexto e o seu conhecimento de mundo, a construção dos sentidos ocorre através da interação entre leitor e texto. De acordo com Solé (1998, p. 23), esse modelo pressupõe uma síntese e uma elaboração de outros modelos elaborados ao longo da história para a compreensão do processo de leitura. Alguns pesquisadores concordam que é possível que as concepções sobre leitura possam ser agrupadas em torno de modelos hierárquicos: ascendente – *bottom up*, e descendente – *top down*.

O primeiro considera que o leitor, quando diante de um texto, processa os elementos iniciando pelas letras até chegar às frases, em um processo ascendente que obedece a uma sequência hierárquica que objetiva a compreensão do texto. Nesse processo, centrado no texto, valorizam-se as habilidades de decodificação,

porque considera-se que o leitor é capaz de compreender o texto, porque conseguiu decodificá-lo totalmente. Já o segundo, que afirma o contrário, considera que o leitor não lê letra por letra, mas de forma global. Durante a leitura, usa seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para fazer antecipações sobre o texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim como o primeiro, também é sequencial e hierárquico, mas é descendente: baseia-se nas hipóteses e em antecipações prévias, através das quais o leitor processa o texto para fazer verificações (SOLÉ, 1998, p. 23-24).

De acordo com as concepções interacionistas, a leitura é um processo que engloba várias fontes de conhecimento, presentes no texto e trazidas pelo leitor. A construção de novos significados, no ato da leitura, acontece através do diálogo entre leitor, autor e esses diferentes tipos de conhecimentos.

De acordo com Solé (1998), que remete às concepções de Duran, ao abordar o processo de leitura, não devemos enfatizar uma perspectiva apenas, a do texto ou a do leitor, já que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Ou seja, enquanto o leitor interage com o texto, ora volta-se para a sua perspectiva, ora para a do texto, alternando conforme a necessidade percebida.

Solé (1998) considera o modelo interacional como o mais adequado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Sob essa abordagem, o leitor usa a sua competência enquanto interage com o texto, por meio de estratégias de leitura, seguindo as “pistas” que o autor sugere ao longo do texto, a fim de que chegue às suas conclusões.

Sendo assim, ela soma-se aos autores que defendem os modelos interacionais como os que mais contemplam a dinâmica que cerca o ato de ler, visto que neles não há uma supremacia do texto, nem do leitor, mas uma relação interativa entre ambos na construção dos sentidos, embora deem grande importância ao uso dos conhecimentos prévios para uma boa compreensão do texto.

O leitor, quando é um processador ativo, participa, enquanto lê, de um processo constante de verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto, ele é capaz de monitorar a própria compreensão durante a leitura. Cada elemento desse processo contribui para que a interação aconteça de maneira significativa: seus conhecimentos linguísticos, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento interacional.

O leitor só é capaz de processar e examinar o texto, quando consegue dialogar com o mesmo, utilizando os conhecimentos de mundo e as informações do texto, regulando a leitura, criando hipóteses, fazendo verificações e através de verificações extrair as informações que busca. Ele deve entender que a leitura tem um objetivo, que cada texto tem uma função e um propósito. Como afirma Solé (1998, p. 22), os objetivos da leitura devem sempre estar claros para as crianças, enquanto estas estão sendo ensinadas a ler e compreender.”

A consciência sobre a finalidade da leitura é muito importante para a sua compreensão, pois o leitor experiente assume posturas diferentes diante dos diversos tipos de textos. É preciso aprender que não se lê um texto didático da mesma forma que se lê uma notícia, já que cada tipo de texto requer uma postura. Uns exigem uma leitura mais atenta e minuciosa, enquanto outros pedem uma atitude mais descontraída. Um estudante que lê um texto didático com o objetivo de aprender um conteúdo, faz isso com mais atenção do que uma pessoa que folheia uma revista na sala de espera de um consultório.

Embora o ato de ler seja sempre um momento de aprendizagem, certamente, quem lê com o objetivo de aprender, faz uma leitura mais atenta. De acordo com a autora (1998, p. 96), durante a leitura, as estratégias que contribuem para uma leitura controlada e eficaz se atualizam de forma integrada e consciente, possibilitando a construção de significados que são característicos da aprendizagem. Já quem lê para passar o tempo, sem compromisso, não dispõe da mesma concentração que aquele necessita. O leitor experiente percebe as exigências que os textos e os propósitos da leitura de cada texto sugerem.

Os propósitos ao ler também são diversificados, e o leitor que tem essa percepção e conhece as estratégias de leitura se beneficia delas. Eles podem ser: aprender; se distrair; procurar informações ou instruções; realizar determinadas tarefas cotidianas, como cozinhar; anotar recados ou ler uma bula de remédios; entender as regras de um jogo, ou seja, a compreensão está, intimamente, relacionada com o objetivo da leitura. Um leitor que procura seu nome em uma lista, por exemplo, não lê com a mesma atenção que outro que faz a leitura de um texto para fazer uma prova. Enquanto aquele procura, especificamente, pelas informações que busca e ignora outras, este busca extrair o máximo de informações da leitura que faz.

Tal diferença também pode ser observada na leitura de um mesmo texto por duas pessoas que tenham objetivos distintos ao lê-lo, elas, certamente, vão extrair informações

distintas e em quantidades diferentes. “Assim os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender” (SOLÉ, 1998, p. 22). Não apenas os leitores, as finalidades e as intenções são diversificadas, mas também os textos, visto que apresentam diferentes perspectivas e variam de acordo com o nível de dificuldades.

Segundo Koch e Elias, no cotidiano, são inúmeras as nossas atividades comunicativas, não apenas lemos textos variados, mas também os produzimos e ouvimos enunciados citando: a carta, o e-mail, a tirinha, a lista, entre outros (2011, p. 101). Cada gênero textual tem sua complexidade, e todos necessitam da compreensão do texto escrito. Eles estão intimamente vinculados à vida social e sofrem variações de acordo com as mudanças sociais.

### 3.3 O papel das estratégias de leitura

De acordo com Solé, as teorias sobre a leitura suscitam “polêmicas vibrantes e debates apaixonados” (1998, p. 70). Todavia, entre as publicações que seguem uma perspectiva cognitivista/construtivista existe um “acordo generalizado”: acredita-se que, quando há uma razoável habilidade para decodificar, a compreensão do que é lido é resultado de três condições:

- A clareza e coerência do conteúdo dos textos, a familiaridade da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna. De acordo com uma perspectiva de uma aprendizagem significativa, podemos chamá-la de “significatividade lógica” (Ausubel, Novak, Hanesian *apud*, Solé 1998).
- A importância do nível de conhecimento prévio do leitor para o conteúdo do texto. Isto é, esse conhecimento contribui para a construção de sentidos a partir dos conteúdos dos textos. O que Ausubel e seus colaboradores chamaram de “significatividade psicológica”. (Ausubel et al (1983) *apud* SOLÉ, 1998.)

A compreensão do leitor se dará de forma mais eficaz se o texto se deixar compreender, ou seja, o conhecimento que o leitor possui sobre o conteúdo o ajudará a entender o texto. Isso não significa que o leitor deve dominar o conteúdo do texto, mas

que a distância entre o seu conhecimento prévio e o conhecimento sobre o conteúdo permita que o processo de atribuição de significação aconteça.

Além dessas duas condições necessárias, porém não suficientes, segundo Palincsar e Brown (1984, *apud SOLÉ 1998*), é preciso mais uma: O leitor, com o objetivo de intensificar a leitura, utiliza a lembrança do que leu, para perceber e compensar erros e falhas de compreensão.

Leitores competentes passam por essas etapas de forma automática, inconsciente, se o conteúdo não apresenta nenhum obstáculo, mas, quando se deparam com uma palavra desconhecida, por exemplo, rapidamente, desativam o estado de “piloto automático”, assim denominado por Brown (1980) e Palincsar; Brown (1984) – citados por Solé (1998). Eles sabem quais estratégias usar quando se deparam com dificuldades e também conseguem perceber quando compreendem um texto e quando não o compreendem.

As estratégias têm semelhanças com outros procedimentos, sua utilidade de regular as atividades das pessoas, pois sua aplicação permite: selecionar, continuar ou abandonar algumas ações para alcançar o objetivo proposto. Todavia elas não funcionam como uma prescrição, pois não detalham passo a passo o caminho de uma ação. A autora Isabel Solé chamou as estratégias de “suspeitas inteligentes”, pois possuem seus riscos.

Conhecendo as estratégias de leitura, o leitor é capaz de escolher qual delas o ajudará durante o ato de ler, visto que esse processo tem como componentes essenciais a autodireção e o autocontrole. Todo leitor tem, ou deveria ter, um objetivo ao ler, e para alcançá-lo precisa acionar a supervisão e a avaliação autônomas das estratégias a fim de prosseguir com elas ou modificá-las, conforme a necessidade.

As estratégias de compreensão leitora que usamos na nossa intervenção são “procedimentos de caráter elevado” (SOLÉ, 1998) que visaram atingir objetivos através de ações planejadas que se desencadearam para atingi-los, que foram passíveis de mudança de acordo com as demandas da turma.

Se as estratégias são procedimentos, conteúdos de ensino que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, é preciso ensiná-las, e, durante o ensino, o professor tem o papel de modelar o uso das estratégias, sem esse tipo de procedimento é muito mais difícil que sejam apreendidas. Os discentes não começam a usá-las repentinamente, mas só quando as conhecem e entendem. Eles precisam perceber que através delas podem melhorar a leitura, mas as estratégias não devem nunca ser vistas como receitas

milagrosas, e sim como um meio de identificar e analisar problemas e buscar soluções ao longo da leitura.

Baseando-nos nessa concepção, durante o percurso da intervenção fizemos (auto) avaliações sobre o uso das estratégias, seus pontos positivos e negativos sobre o resultado das ações, moldando o planejamento de acordo com as necessidades da turma, por isso, os discentes foram sempre ouvidos. Foi importante saber as percepções deles sobre a interação, ouvir sobre as descobertas e avanços e também sobre a motivação para participar e suas opiniões sobre a mesma. Concordo com Freire (1996, p. 113), quando ele afirma que: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”.

As estratégias que foram ensinadas tiveram a finalidade de permitir ao estudante que planejasse a leitura e reconhecesse as suas motivações, a forma como ele se colocava diante dela, e tivesse autonomia para tomar decisões adequadas no ato de ler:

- Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões;
- Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura: \_ O que ler? Por que ler? Para que ler?;
- Ativar e apontar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão;
- Dirigir a atenção ao fundamental, à informação essencial, em detrimento do que possa parecer mais trivial;
- Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”;
- Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a recapitulação periódica e a autointerrogação.

Todas essas estratégias, que aparecem integradas durante o processo de leitura, devem levar o leitor a seguir outros caminhos quando se deparar com problemas. Mas como ensiná-las? De acordo com a concepção construtivista, orientando o estudante a construir sua aprendizagem, pois ela é muito importante para que ele consiga atingir seus objetivos. Compartilhando das ideias de estudos dos autores: Edwards e Mercer, 1988; Coll, 1990; Wood, Bruner e Ross, 1976; e Collins e Smith, 1980 (*apud* SOLÉ, 1998, p. 75-77) a autora afirma que três ideias estão ligadas à concepção construtivista e são

consideradas por Solé como adequadas sobre as leituras e as estratégias que colaboram para sua realização.

A primeira vê a situação educativa como processo de construção conjunta em que professores e estudantes compartilham significados, amplos e complexos, e dominam procedimentos com eficácia, que os levam a entender melhor a realidade. Nesse processo, o estudante é protagonista, e o professor tem um papel de destaque, que é o de auxiliar o educando a construir conhecimentos, atuando como um moderador.

Na segunda ideia, o professor faz o papel de guia, medida que deve garantir uma conexão entre a construção que será realizada pelo estudante e as construções socialmente estabelecidas, por exemplo, nos currículos em vigor, situação que se denomina como *participação guiada*. Nessa situação educativa, o conhecimento prévio do estudante deveria ser acionado para que ele pudesse interagir com o que é lido. Durante esse processo, o estudante assume a responsabilidade de seu desenvolvimento, progressivamente, até conseguir a autonomia adequada para aplicar o que foi aprendido.

A participação guiada tem semelhanças com a descrição dos processos de “andaime”, a terceira ideia. A metáfora do andaime foi utilizada por Bruner e seus colaboradores (1976) para explicar a função do ensino em relação à aprendizagem do estudante, ou seja, assim como o andaime tem sempre uma altura superior nas construções onde são usados; os desafios na aprendizagem devem sempre ser maiores para que a criança consiga crescer, desenvolver-se no processo e atingir novos objetivos.

Solé afirma: “Parece-me fundamental a ideia de que o bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele” (1998, p. 76). O uso de estratégias torna o processo ensino/aprendizagem uma construção conjunta, em que o professor é o guia e coloca os “andaimes” de que os aprendizes precisam para que possam ter domínio das estratégias e utilizá-las, mesmo quando deixam de necessitar das ajudas iniciais, pois, durante o processo, vão ganhando autonomia.

A última fase trata da etapa da *leitura silenciosa*, em que os leitores tornam-se mais independentes, isto é, fazem as leituras sem o auxílio do professor. Nessa etapa, o estudante já deve ser capaz de usar estratégias como: saber o objetivo da leitura, prever, criar hipóteses etc, ensinadas nas etapas anteriores. Ao professor cabe escolher textos que o levem a buscar essas estratégias.

### 3.4 Contexto, experiência, interação

A experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada. Essa é a natureza histórica da educação. Paulo Freire

Contexto e experiência são termos muito importantes para Paulo Freire no processo ensino-aprendizagem, pois, para ele, o ato de ler é uma experiência significativa, uma atividade dinâmica em que o leitor exerce a função de sujeito agente. Ele concebe a leitura como um meio de autonomia e libertação. Logo, para que essa atividade tenha significado, é necessário considerar o contexto em que esse leitor está inserido, suas vivências e sua percepção de mundo. Sendo assim, fazer uma leitura competente significa também aprender a ler o mundo, não só decodificar palavras e/ou usar estratégias adequadas.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

Portanto, texto, contexto e interação fazem parte de um mesmo processo, o da leitura. Essa prática complexa, precisa ser consciente para que, ao se colocar diante de um texto, o leitor não o faça de forma “ingênua”, mas faça interagindo e analisando o que lê, criando e recriando significados.

Em nossa pesquisa-ação, o objetivo principal não foi que os discentes aprendessem um passo a passo das estratégias de leitura, mas, sobretudo, que eles, com o auxílio destas, pudessem fazer leituras críticas de textos variados, presentes em todas as esferas da sociedade onde vivem. Isso porque vivemos rodeados de palavras, e essas palavras não são neutras, possuem um significado dentro do contexto em que estão inseridas. Assim como afirma Jorge Larrosa Bondía:

O homem é um vivente com palavra. [...] Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório (BONDÍA, 2002 p. 21).

Durante a análise diagnóstica, através das conversas e das respostas dos questionários pude observar que a maioria dos estudantes não tinha consciência da presença das palavras, das frases e de variados tipos de textos em nossa sociedade, mesmo com tantos meios de comunicação multimodais, menos ainda dos valores ideológicos ali contidos. Sua visão, que atrelava fortemente a leitura à escola, mostrou que eles mesmos não consideravam o contexto onde vivem, nem valorizavam as aprendizagens trazidas de lá, e essa falta de conexão era um fator que os afastava de outros tipos de aprendizagem, de leituras – como as oferecidas pela escola.

Muitos não se viam como leitores, porque faziam leituras de textos que não foram incluídos nos currículos escolares, e alguns ainda se sentiam incapazes de ler os textos oferecidos pela escola. A distância entre esses dois contextos – escola e vida cotidiana - atrapalhava a interação.

Isabel Solé afirma que a leitura “nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e sempre é uma contribuição essencial para a cultura do próprio leitor” (SOLÉ, 1998, 45). Porém, grande parte desses jovens, “inconscientemente”, tinha uma visão que dividia os textos entre prestigiados, lidos na escola, e desprestigiados, os quais são mais acessados por eles no dia a dia – principalmente os textos que circulam nas mídias sociais. Considerando que as formas de letramento são legitimadas num dado contexto social, é possível entender porque conservava esse antigo modo de pensar, já que ainda não compreendiam o conceito contemporâneo de letramento.

Por isso, dentre tantos textos presentes em nosso contexto social que iriam, certamente, despertar o interesse dos educandos – como o *meme* ou as histórias em quadrinhos – o gênero crônica foi o escolhido, não só por quase sempre agradar a maioria dos discentes, mas também para diminuir essa distância entre gêneros. Esperava, então, que eles tivessem uma boa experiência com a crônica, que apresenta uma linguagem mais próxima da utilizada por eles. Ao longo da pesquisa, constatei que o gênero possibilitou que os educandos percebessem que são capazes de compreender diferentes contextos e estilos de comunicação por meio da interação com o texto.

Adolescentes leem bastante por meio de mídias sociais, mas a maioria relatou que só lê textos curtos, frases, palavras e que utiliza muito a linguagem não verbal para se comunicar, com frequência. Muitos preferem usar os *emojis* (ideogramas usados em mensagens eletrônicas) a escrever; e os que leem textos mais longos ou livros digitais, *online*, são dispersos com frequência com a chegada de mensagens, pois, frequentemente estão conectados a mais de uma mídia.

As novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) atingiram a sociedade de forma tão grandiosa e rápida que novos hábitos foram sendo acrescentados à vida das pessoas, sobretudo, dos mais jovens. O meio digital abre uma janela para o mundo, oferecendo informações de todas as áreas do conhecimento, materiais de pesquisa, culturais, científicos e de entretenimento, que estão à disposição do internauta. Porém, se antes a dificuldade para alguns era ter o material impresso ou a falta de interesse em utilizá-lo, hoje, a variedade de leituras oferecidas pela internet distrai um pouco o leitor.

Na entrevista, alguns dos estudantes relataram que não liam textos longos na *internet*, só mensagens, por não conseguirem ficar atentos por um maior período de tempo lendo o mesmo texto. Outros disseram que só leem notícias rápidas porque a internet se atualiza a todo tempo, “Precisam se manter informados”. Eles sentem necessidade de acompanhar as novidades da *internet* o tempo todo, então, se enchem de informação, mas têm pouca experiência.

Se fosse experiência, a sociedade estaria crescendo em conhecimento e aprendizagem, entretanto o grande número de informação adquirida diariamente não permite que o leitor seja afetado no ato da leitura, que, frequentemente, é feita sem envolvimento, com pressa, em meio a outras atividades.

Como afirma Jorge Larrosa Bondiá: “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (2002, p. 21). O autor comenta sobre o fato da nossa “sociedade da informação” confundir-se com frequência com a “sociedade do conhecimento” ou até a “sociedade da aprendizagem”. Pelo contrário, a experiência e o conhecimento são cada vez mais raros devido ao excesso de opinião. Vivemos em uma época em que as pessoas buscam informação a todo tempo, entretanto, é importante destacar que a quantidade de informações é mais importante do que a qualidade. Adquirindo muitas informações, sem se importarem com a fonte, muitos acreditam que são, de fato, bem informadas em assuntos como: saúde, televisão e política, entre outros, e que possuem conhecimentos aprofundados sobre esses temas.

Nas mídias sociais, todos os dias, notícias são repassadas sem que as pessoas tenham certeza da sua veracidade, e essas notícias tornam-se verdades para muitos. A maioria dos internautas que tem o hábito de acessar as redes sociais sente-se quase obrigada a dizer o que “acha” sobre tudo, e essa opinião, na maioria das vezes, é apenas dizer se é a favor ou contra, sem argumentos – escolhe um ponto de vista para defender,

sem ter conhecimento suficiente sobre o assunto. Em concordância com o que Bondía afirma, também considero que:

[...] a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião converteu-se em imperativo (BONDÍA, 2002, p. 22).

Na escola, essa realidade se reflete nas atividades pedagógicas desenvolvidas. Antes fazer uma tarefa proposta, o estudante já tem uma opinião formada. Opina sobre textos pelo título, forma e tamanho; recusa-se a assistir filmes propostos porque também já possui uma opinião sobre eles, mesmo sem ter assistido. Julga letras de músicas que não conhece por serem de uma época antiga, enfim, não se permite passar pela experiência, não se envolve. Lê textos olhando o celular, vê filmes e responde às mensagens simultaneamente. Obcecados por novidades, correndo contra o tempo, estão sempre voltados para acontecimentos comuns e não conseguem ser afetados. Sendo assim, sem envolvimento e troca, qualquer leitura pode torna-se superficial.

Embora perceba que em alguns momentos a tecnologia atrapalhe a interação do educando nas aulas, sobretudo, durante a leitura, não sou contrária à inserção das tecnologias no ambiente escolar de modo algum. Considero muito importante inseri-las, pois estão presentes nas práticas sociais dos estudantes, e esses dois contextos, o escolar e o social, não devem ser divididos; mas, sim, fazerem parte juntos das práticas de letramento dos educandos – já que o conceito de letramentos abrange várias práticas sociais. O que me inquieta é observar a falta de envolvimento durante a leitura e perceber que muitos estudantes não se permitirem viver uma experiência por meio dela, por isso, sempre questiono sobre: como é possível que esses jovens leitores atuem como “atores e construtores sociais que se constroem e são construídos pelo texto” (KOCH e ELIAS, 2011, p. 10)?

Na minha prática com a 902, a turma foi levada a refletir sobre contexto e experiência para conseguir interagir com os textos trabalhados, pensando a leitura como um ato social, e não só pedagógico. Através da leitura das crônicas, a informação que tanto procuram, estava presente, o contexto precisava ser analisado para um bom entendimento e a interação acontecia depois que o interesse era despertado. Enfim, pela

interação, os estudantes começaram a fazer uma leitura crítica sobre o texto, porque começaram a pensar a partir deles e sobre eles.

### **3.5 Concepções contemporâneas de letramento(s)**

Os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies) surgiram na década de 80, contrapondo-se à epistemologia sobre escrita que se baseava na divisão entre letrados e iletrados e em busca de uma nova significação para a palavra “literacy”. Foi um movimento que refletia uma mudança social, formado por pesquisadores de países de língua inglesa. Esses estudos preocupavam-se, sobretudo, com investigações sobre o uso da escrita e suas funções em diferentes grupos sociais, buscando incluir uma diversidade de discursos na concepção de letramento.

A definição do termo letramento é, ainda hoje, motivo de controvérsia entre estudiosos e pesquisadores, alguns, como Luke (1996), Rojo (2001) e Kleiman (1995/2011), consideram o letramento como uma questão social, ideológica, enquanto outros, como Hasan (1996) e Halliday (1996), embora também aceitem a presença de aspectos sociais, veem o fenômeno como linguístico.

Os novos estudos refletem sobre a relação entre alfabetização e letramento, sobre de que forma os sujeitos constroem significados, através das práticas de letramento de que participam, reconhecendo o contexto diversificado e as diferenças culturais. Nessa nova concepção, os indivíduos não são mais divididos entre letrados ou iletrados, pois, entende-se que não há só um tipo de letramento, mas, sim, multiletramentos, tanto em termos dos diferentes modos como os grupos sociais usam e concebem a escrita, quanto com relação ao múltiplos modos de construção de sentidos. Frequentemente, com relação aos aspectos socioculturais da escrita, ocorrem discriminações em relação aos sujeitos não alfabetizados, cujos conhecimentos são desconsiderados. Isso acontece porque muitos ainda acreditam no “Mito do letramento”, em que as pessoas “letradas” se consideram superiores às não-letradas, e os indivíduos não alfabetizados são excluídos dentro desse contexto.

Entretanto, de acordo com a concepção de letramentos, assim como as pessoas participam, simultaneamente, de “múltiplos mundos da vida”; suas identidades também apresentam várias camadas que estão relacionadas entre si de modo complexo. Segundo

Bill Cope e Mary Kalantzis (The New London Group 2000, p. 17): “Nenhuma pessoa é membro de uma comunidade singular. Pelo contrário, são membros de comunidades múltiplas e sobrepostas [...]”. Por isso, se faz necessário desenvolver habilidades de leitura para compreender essa diversidade cultural.

O ato de ler, sob a perspectiva dos multiletramentos, envolve diferentes modalidades de linguagens além da escrita; e a escola, como lugar de construção de conhecimento, precisa estar atenta a todas as linguagens já existentes, inclusive as que surgem com o desenvolvimento dos meios de comunicação, e também deve legitimar os eventos e práticas de letramento que acontecem fora do contexto escolar.

Um evento de letramento foi caracterizado por Heath como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus procesos interativos” (1982, p. 93 *apud* STREET, 2012, p. 74). Já Brian Street (1884, p. 1), empregou o termo práticas de letramento como “práticas e concepções sociais da leitura e da escrita.” (*apud*. STREET, 2012, p. 74) Logo, compreende-se que participamos de eventos e práticas de letramento diariamente, por meio de uma cerimônia religiosa, de uma reunião de trabalho ou em casa. Cada uma dessas práticas traz consigo concepções sociais e ideológicas para a qual construímos um sentido e para qual atribuímos um significado.

A pedagogia dos Multiletramentos tem como objetivos valorizar essas práticas de letramento vivenciadas dentro e fora do contexto escolar e garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem a fim de que participem ativamente de todas as esferas da sociedade.

Mesmo sem usar o termo “letramento”, as concepções freireanas sobre educação já apontavam para a busca de uma formação de leitores críticos, com autonomia tanto para fazer a leitura de palavras quanto para fazer a leitura de mundo, visto que, para ele, essas leituras sempre estiveram interligadas, logo, um leitor agente é aquele que lê o mundo e as palavras com um “saber rigoroso”, e não com base em um “saber ingênuo”, que segue o senso comum, sem refletir nem analisar criticamente (FREIRE, 2005).

Segundo Janks (2016), quando escrevemos, fazemos escolhas, conscientes e/ou inconscientes, para defender o nosso ponto de vista sobre determinado assunto. Através daquilo que expressamos, oralmente ou por meio da escrita, tentamos convencer o nosso interlocutor sobre a “verdade” em que acreditamos, refletimos vários discursos que ouvimos, transmitimos um pouco de quem somos e do lugar em que vivemos.

Como leitores competentes e críticos, os estudantes devem ser estimulados a identificar essas vozes nos textos e a questionar, durante a leitura: Quem fala? Que ideias defendem? Devem aprender a não ficarem presos ao ponto de vista do autor ou do professor, mas a fazerem a sua própria compreensão, ou seja, se reconhecerem como seres pensantes no mundo, considerando que:

[...] o senso comum de pensar sobre o mundo próprio de nossas comunidades se reflete na produção dos textos que criamos. Esses textos são socialmente construídos em nossa sociedade. Podemos designá-los como discursos, que são, nada mais nada menos, vinculações que fazemos com valores, crenças e práticas sociais (JANKS, 2016, p. 25).

De acordo com Hilary Janks (2016), devido às transformações da sociedade e aos avanços tecnológicos, houve uma necessidade de se repensar o que é letramento, palavra que era, habitualmente, ligada à escolarização e à escrita. Antes das pesquisas contemporâneas sobre letramentos, quando pensávamos em alguém “letrado”, apontávamos para uma pessoa considerada “cultura”, com formação acadêmica, leitora de clássicos, pois as aprendizagens escolares e socialmente legitimadas, seguindo um padrão que incluía a gramática, a norma padrão, eram muito valorizadas e sobrepostas a outros tipos de aprendizagens, aprendidas no mundo social. De acordo com Street, essa situação se perpetuou porque “Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada” (2014, p. 121), provavelmente, devido à pedagogização do letramento. A primeira geração dos estudos sobre letramento, apesar de ter ampliado essa percepção, inicialmente restringiu seu foco à escrita, sendo assim, essas novas tecnologias ainda ficavam um pouco à parte do que era considerado letramento. Depois houve uma ampliação para incluir os múltiplos modos de construção de sentidos. Surgiu então o conceito de multiletramentos.

Na atualidade, os multiletramentos estão sendo compreendidos como prática social plural que inclui valores ideológicos, sociais e linguísticos. Essa concepção mais plural procura levar os aprendizes a olharem, atentamente, para outras modalidades linguísticas e outras formas de construção de sentidos também, e não apenas para práticas legitimadas e as escolarizadas, relacionando-as e contruindo sentidos através do modo verbal e dos vários modos não verbais.

Segundo Street, os Novos Estudos do Letramento compõem um recente campo de pesquisa que

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas (STREET 2003, p. 1 *apud*, TERRA, 2013, p. 2).

Novas formas de comunicação surgiram, conseqüentemente, a necessidade de se conceber a elaboração de sentidos em forma de *design* ou transformação ativa e dinâmica da sociedade – multiletramentos – para um mundo de comunicações multimodais visto que, para uma leitura completa, precisamos entender além dos aspectos linguísticos, como afirma Janks (2016). O discente precisa compreender os sinais variados contidos em um texto para interpretá-lo.

Constatei a presença do “Mito do Letramento” na análise sobre leitura na vida cotidiana do questionário sobre práticas de letramento (Anexo A, p. 147) respondido pelos estudantes, pude perceber que durante o preenchimento, alguns ficaram bastante curiosos sobre sua participação na proposta pedagógica, sentiram-se importantes em participar de uma pesquisa para uma faculdade; enquanto outros responderam sem vontade, só para satisfazer um pedido meu.

Após perceber a visão reduzida sobre o uso da leitura e da escrita que a maioria demonstrou em nossas conversas sobre leitura, tivemos uma conversa informal mais aprofundada, antes e durante o preenchimento do formulário, porque muitos estudantes, enquanto preenchiam, ainda não reconheciam as suas leituras diárias, associando-as apenas à atividades escolares, através de algumas perguntas, que os fizeram rever o uso da leitura na vida cotidiana. Pude ajudá-los a repensar sobre suas práticas leitoras, partindo de suas próprias falas: “Não leio e/ou escrevo nada fora da escola.” Pensamos em atividades comuns, que fazemos todos os dias, em que precisamos ler para executá-las, como, por exemplo: pegar ônibus, comprar um produto ou ler/escrever mensagens, pois, no início, muitos relataram que não liam nada porque não eram habituados a ler livros e jornais em casa – só aos poucos foram percebendo que a leitura está em todo lugar. Após esse momento, todos identificaram as redes sociais como o lugar onde mais utilizam a leitura que a escrita no dia a dia.

É justamente a noção de letramento que vai nos ajudar a compreender essas nuances. Ela se baseia no princípio de que diferentes práticas de letramento associadas aos mais diversos domínios da vida humana (exemplo: escola, igreja, trabalho, lar etc.) nos quais surgem e circulam gêneros discursivos

variados. Na escola existem livros didáticos, cadernos e avisos, na igreja, orações e preces, em casa bilhetes e receitas e assim por diante (SOUZA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 19-20).

Ou seja, de acordo com as autoras, a invisibilidade de alguns tipos de textos lidos apaga as práticas de leitura dos adolescentes, estes não consideram suas leituras diárias, alguns sequer percebem que a leitura está presente no seu dia a dia, tanto em atividades simples como ler o destino de um ônibus, como em outras feitas em locais mais formais como leituras de textos em templos religiosos.

Essa percepção mostra que a visão de letramento dos educandos, e até da escola, ainda precisa ser ampliada para que estes valorizem sua cultura, seu discurso e sua história para que se sintam incluídos e valorizados como participantes importantes no processo aprendizagem. Logo, “O papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que dê acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás subjetividades.” (CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 18)

Segundo Janks (2016, p. 23), “O ponto inicial para aprendizagem, com vistas à leitura de textos de modo crítico é reconhecer que textos são representações parciais de mundo.” Durante uma leitura ativa, os leitores devem atentar para a posição de quem fala ou escreve e se questionarem sobre: Quem se beneficia? Quem inclui ou quem exclui? Como é feita a construção do enredo e dos personagens? – já que a língua pode ser usada para diferentes propósitos. É preciso considerar sempre as relações de linguagem e poder para ser um leitor consciente, pois, segundo Paulo Freire, “os sujeitos têm que renomear a si mesmos e redescobrir o seu lugar no mundo” (2016, p. 32).

Através do letramento crítico, os discentes compreendem melhor em que contexto social estão inseridos, as desigualdades nele existentes, as posições de poder e a ideologia dominante, pois podem desenvolver as habilidades de leitura da palavra e de mundo, sendo assim, são capazes de fazer uma leitura contextualizada e questionadora e de participar ativamente da sociedade onde vivem.

Entendo que a abordagem do letramento crítico pode ser associada à leitura na perspectiva interacional, na medida em que ambas consideram o texto um lugar de interação em que o leitor se posiciona como sujeito ativo e social, (SOLÉ, 1998), logo, nossa pesquisa buscou caminhos para orientar os estudantes a construir sentidos de forma autônoma, durante o ato de ler, através de estratégias de leitura, trabalhando, em especial, com o gênero crônica, pela perspectiva do letramento crítico, que afirma que

textos não são imparciais, neutros, e que os autores fazem escolhas conscientes de acordo com seus objetivos (JANKS, 2016, p 25).

#### 4 O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

O gênero crônica ganhou destaque dentre outros gêneros que poderiam ter sido escolhidos no nosso projeto, conforme já afirmei, porque apresenta textos que chamam a atenção dos estudantes, e que, geralmente, possuem uma visão crítica de fatos do cotidiano. Luiz Carlos Simon destaca que o gênero, embora tenha características como a informalidade, a leveza e a irreverência, também é instigante. O autor afirma: “Na era da informática, o livro, a crônica e o leitor persistem” (2011, p. 19). Então, considerando esses fatores, para despertar o prazer da leitura nos educandos, a crônica foi o gênero trabalhado com mais ênfase durante o nosso projeto pedagógico.

A palavra crônica deriva do Latim *chronica*, que, no início da era cristã, significava a narração de relatos históricos, em ordem cronológica, referentes às pessoas importantes da época, como reis e imperadores. Na idade Média, a crônica tornou-se um gênero textual que registrava acontecimentos, verídicos ou fictícios, não só ligados à nobreza, mas à sociedade em geral.

A partir do século XVI, os textos desse gênero começaram a transformar-se um pouco e adquiriram características que perduram, como: brevidade, forma livre e subjetividade. Devido ao desenvolvimento da imprensa, no século XIX, a crônica começou a ser publicada em jornais, e, até os dias atuais, sobrevive com sucesso e grande público leitor. Esse tipo de texto crítico, publicado em jornais – em um espaço reservado para a publicação de textos, chamado “folhetim” – na época, comentava acontecimentos do decorrer da semana com a finalidade de informar o leitor.

No Brasil, a crônica surgiu no século XIX, seguindo os modelos franceses, depois, devido às transformações sociais, começou a mudar suas características e ganhou traços tipicamente brasileiros. O texto tornou-se menos lírico e mais realista; os personagens deixaram de ser apenas figuras importantes; pequenos acontecimentos ganharam foco, uma linguagem mais simples, próxima da oral, ganhou espaço e diálogos foram introduzidos aos textos. A subjetividade passou a ser um fator essencial para dar grandiosidade ao texto. Segundo Davi Arrigucci, para a maioria dos cronistas,

[...] a crônica tem um ar de aprendizado de uma matéria nova e complicada, pelo grau de heterogeneidade e discrepância de seus componentes, exigindo também novos meios linguísticos de penetração e organização artística: é que nela afloram em meio ao material do passado, herança persistente da sociedade tradicional, as novidades burguesas trazidas pelo processo de modernização do país, de que o jornal era um dos instrumentos (ARRIGUCCI, 1987, p. 57).

Alguns estudiosos consideram que a carta de Pero Vaz de Caminha foi a primeira crônica brasileira, chamada de “crônica de viagem”, porque na carta a narrativa revela mais a visão de um cronista do que a visão de um historiador. Os fatos do dia a dia são narrados e comentados, detalhadamente, com subjetividade, não são apenas contados de forma objetiva, como em um relato. As impressões pessoais do narrador, assim como seus juízos de valor sobre o que viu no Brasil são claramente percebidos, como no trecho a seguir.

[...] e tomou em uma canoa dois daqueles homens da terra, mancebos e de bons corpos. E um deles trazia um arco e seis ou sete setas; e na praia andavam muitos com seus arcos e setas, e deles não fizeram uso. Trouxe-os logo, já de noite, ao Capitão, onde foram recebidos com muito prazer e festa. A feição deles é serem pardos, quase avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam nenhuma coisa cobrir nem mostrar suas vergonhas; e estão em relação a isto com tanta inocência como têm de mostrar o rosto (CAMINHA, 1999, 25).

No texto, estão presentes a notícia e a história, que não são relatadas de forma imparcial, mas através da impressão que o escrivão teve ao chegar em nossa terra. Logo, é uma narração subjetiva na qual a interpretação pessoal é claramente perceptível, como nos textos do gênero crônica. Entretanto, há estudiosos que não concordam com essa classificação e consideram a carta como um documento histórico.

Essa polêmica em relação a um padrão também aconteceu com o próprio gênero crônica, ao longo de sua história, pois não há um modelo único de texto, há muita diversidade dentro do próprio gênero. Encontramos crônicas com características de contos, crônicas mais voltadas para o jornalismo, outras mais reflexivas e algumas, ainda, apresentam lirismo. Como afirma a professora Angélica Soares: “A partir do século XIX, a crônica já apresenta um trabalho literário que a aproxima do conto e do poema, impondo-se, porém, como uma forma especial, não se permite classificar como aqueles” (*apud* SIMON, 2011, p. 49).

Portanto, crônica é um gênero textual com características híbridas, que mesclam traços de textos literários e de textos jornalísticos, por isso, sua aceitação como texto literário por alguns estudiosos é problemática por ser publicada em jornais e revistas, ter, na maioria das vezes, inspiração em um fato real, e também pelo seu vínculo com o cotidiano. Por tudo isso, para muitos críticos, é um texto que tem validade determinada.

Outros fatores destacados por estudiosos a respeito da crônica são: o exíguo tamanho do texto e o tempo que os cronistas têm para escrevê-lo, que contrastam com o que consideram ser um texto literário, que para eles é atemporal, e o escritor tem prazos maiores para escrevê-lo. Porém, outros textos literários encontram pouco espaço em jornais; já a crônica resiste há décadas e não só tem espaço garantido nos jornais impressos ou virtuais, mas também em *blogs*, mantendo muitos leitores fiéis.

Luiz Carlos Simon, em seu livro sobre crônicas, cita Antonio Cândido, para mostrar como esse crítico vê a ligação do texto com o veículo em que é publicado: “Não foi feita originalmente para o livro, mas para a publicação efêmera que se compra em um dia, e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha” (CÂNDIDO, 1992, p. 14 *apud* SIMON, 2011, p. 24).

De acordo com Cândido, a crônica é vista por um viés mais jornalístico do que literário, como um texto sem muita pretensão de durabilidade, embora também revele que, na época da publicação, já se pensava em um outro meio para publicação das crônicas: o livro. Simon apresenta duas opiniões de profissionais, ligados à literatura e ao jornalismo, sobre a relação entre a crônica e o jornal. A primeira é de Davi Arrigucci Júnior: “À primeira vista, como parte de um veículo como o jornal, ela aparece destinada à pura contingência, mas acaba travando com esta um arriscado duelo, de que, às vezes, por mérito literário intrínseco, sai vitoriosa” (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 53 *apud* SIMON, 2011, p. 25).

É possível perceber avaliações semelhantes verificando o que afirma o jornalista e professor universitário Marcelo Coelho ao dizer que “a crônica se apresenta como texto literário dentro do jornal, [...] sua função é a de ser uma espécie de avesso, de negativo da notícia” (COELHO, 2002, p. 156 *apud* SIMON, 2011, p. 25).

É exatamente por transitar entre esses dois gêneros que a crônica é um gênero tão peculiar e polêmico, pois pode acrescentar ao jornalismo “um componente artístico” (SIMON, 2011, p. 26). O cronista, baseando-se em uma notícia, dá um toque

de subjetividade, conseguindo, muitas vezes, também acrescentar um toque de lirismo, através de um olhar diferenciado e sensível, por isso, a crônica não só passou a ser publicada em outro meio, como também resistiu ao tempo e é fonte de vários sucessos editoriais – mas essa transição gerou questionamentos e oposições. Sobre essa polêmica, Afrânio Coutinho indagou: “Não será antes [a crônica] um gênero anfíbio que tanto pode viver na coluna de um jornal como na página de um livro?” (COUTINHO, 1886, p. 135 *apud* SIMON, 2011, p. 26).

Enquanto alguns críticos, como Massaud Moisés, se opuseram à publicação de crônicas em livros – para que essas não perdessem a identidade fora das páginas de jornal, longe da notícia, e também quando lidas em série –, outros, como Eduardo Portella, defendiam a ideia.

A constância com que vem aparecendo, ultimamente, os chamados livros de crônicas, livros de crônicas que transcendem a sua condição puramente jornalística para ser constituir em obra de arte literária, veio contribuir, em forma decisiva, para fazer da crônica um gênero literário específico, autônomo (PORTELLA, 1958, p. 111 *apud* SIMON, 2011, p 27).

O jornalista José Marques de Melo, considerando as diferenças funcionais da notícia e da crônica, também se pronunciou acerca dessa, afirmando que: o gênero é motivado por fatos noticiados no jornal, que levam o autor a aprender, ironizar ou vislumbrar, a partir da dimensão poética; uma perspectiva que o gênero jornalístico não explora (2002, p. 147 *apud* SIMON, 2011, p. 44).

Nos textos de crônica, em um curto espaço, encontramos característica de vários gêneros, por isso, é tão difícil defini-la. O cronista tem motivações diferentes das do repórter e, das do poeta, e não tem o espaço que o contista e o romancista têm para desenvolver o enredo de sua narrativa, logo, comparar os dois gêneros ou estabelecer uma hierarquia entre eles é complicado, gerando tantos debates e opiniões contraditórias e questionamentos sobre o caráter literário da crônica.

Na década de cinquenta, no século vinte, no Brasil, aconteceu uma consolidação do gênero. Nessa época, muitos livros de crônicas já haviam sido lançados, a produção crescia em ritmo acelerado. Em 1958, Rubem Braga já possuía nove títulos publicados. Outros autores – dentre eles Carlos Drummond de Andrade, Lêdo Ivo, Fernando Sabino e Eneida – também já tinham edições publicadas. Quase trinta anos depois, Antônio Candido afirmou que era espantoso ver que a crônica tinha maior durabilidade do que se esperava. E ele via o espaço que o gênero

ocupava de forma positiva (1992, p. 14-15 *apud* SIMON, 2011, p. 28). Então, as editoras começaram a investir na produção de crônicas e viram que tinham retorno do público leitor, sendo necessária até a reedição de algumas coleções, transformando alguns autores em fenômenos editoriais do gênero.

O que atrai esse público, provavelmente, é ver um pequeno fato do dia a dia transformar-se em um texto crítico e/ou irônico que faz com que o leitor observe o comportamento das pessoas envolvidas e reflita sobre os seus próprios atos e conceitos. Esse tipo de olhar que o jornalista não revela, visto que seu foco é comunicar o fato acontecido; enquanto o escritor da crônica apega-se a detalhes que, para o jornalismo, não são tão importantes. Na crônica, muitas vezes, o que jamais despertaria o interesse de autores, dedicados a outros gêneros, ganha destaque, como o lixo, um nariz de borracha, um “rolezinho”. Problemas atuais, sobretudo relacionados ao modo de vida urbano, ganham espaço de destaque nas crônicas já que, a princípio, o público alvo são leitores de jornais e revistas.

Por seus traços marcantes, na maioria dos textos, como o humor, a informalidade e a leveza, a crônica desperta o interesse dos estudantes também, devido aos temas abordados, presentes no cotidiano e mais próximos de sua realidade, além de outras características, como a linguagem mais informal. Apresentar textos curtos e com poucos personagens são também fatores que facilitam a leitura. Tais características contribuem para que os estudantes não tenham resistência à leitura de textos desse gênero, como demonstram em relação a outras obras, como poemas.

Embora apresente traços que facilitam a leitura, sobretudo, para um leitor que não possui competência plenamente desenvolvida, o gênero exige algumas habilidades e saberes para sua compreensão. É necessário, por exemplo, acionar conhecimentos prévios para entender alguns temas abordados, e, em alguns casos, estar atualizado sobre os acontecimentos da sociedade. Já que muitos temas são baseados em notícia, também é necessário ser capaz de fazer inferências e ter uma visão crítica e questionadora sobre a realidade para compreender o seu sentido.

Ana Cristina Viegas (2013) afirma que, segundo alguns críticos, a crônica constitui um gênero brasileiro, considerando a originalidade de suas manifestações em nosso país. O autor da crônica é aquele que, com um olhar especial, vê fatos comuns e consegue transformá-los em um texto que diverte ou provoca uma reflexão de forma clara e objetiva.

Para Margarida Soares Neves,

A crônica, pela própria etimologia – *chronus* / crônica -, é um gênero colado ao tempo. Se em sua acepção original, aquela da linhagem dos cronistas coloniais, ela pretende – se registro ou narração dos fatos e suas circunstâncias em sua ordenação cronológica, tal como estes pretensamente ocorreram de fato, na virada do século XIX para o século XX, sem perder seu caráter de narrativa e registro, incorpora uma qualidade moderna: a do lugar reconhecido à subjetividade do narrador (NEVES, 1992, p. 82 *apud* VIEGAS, 2013 p. 3).

Mesmo apresentando características comuns ao nosso povo, como a originalidade e a ironia, e fazendo referência a fatos do cotidiano, o gênero narrativo, que também possui traços literários, não é ainda bem valorizado, sendo considerado ainda por alguns críticos uma literatura “menor” ao compará-la com outros gêneros literários. Fábio Lucas, comparando o conto com a crônica, afirma que os contos:

não [...] se despojam de tensões como a crônica. Falta a crônica a intenção do efeito, a preparação da surpresa dramática, o jogo de vontades e aptidões em conflito, a intencionalidade do episódio inventado [...]. A crônica permanece como um subgênero do jornal [...] (1993, p. 123 *apud* SIMON, 2011, p. 46).

Esse fato pode ser confirmado observando a grande quantidade de edições de livros sobre crônicas e a variedade de tipos de crônicas: crônica política, crônica conto, crônica jornalística, entre outros; em contrapartida há pouca quantidade de estudos sobre o gênero, embora no Brasil existam cronistas renomados e brilhantes. De acordo com Simon (2011, p. 37), outro fator que destaca a desvalorização da crônica é o pouco espaço encontrado pelo gênero no meio acadêmico. A crônica é estudada no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, porém nas universidades, inclusive nos cursos de Letras e Literaturas, o gênero tem baixo prestígio, sobretudo, se comparada a outros gêneros como o poema, o romance e o conto.

#### 4.1 Nossos cronistas

Em vários períodos da história literária, é possível perceber a relevância da crônica, sobretudo, quando publicada em livros. Muitos autores que eram

reconhecidos e valorizados pelo cânone literário brasileiro tiveram suas crônicas publicadas e reeditadas em livros, entre eles: Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, José de Alencar, Clarice Lispector, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Vinicius de Moraes. Como desafia Margarida Soares Neves: “Em que outro documento será possível encontrar o cotidiano monumentalizado como na crônica?” (NEVES, 1995, p. 25 *apud* SIMON, 2011, p. 33).

O grande escritor Machado de Assis descreveu essa maneira única que a crônica “monumentaliza” o cotidiano, escrevendo, com toda a sua irreverência uma crônica que explica como nasceu o gênero.

Há um meio certo de começar uma crônica por uma trivialidade. É dizer: Que calor! Que desenfreado calor! Diz-se isto, agitando as pontas do lenço, bufando como um touro, ou simplesmente sacudindo a sobrecasaca. Resvala-se do calor aos fenômenos atmosféricos, fazem-se algumas conjeturas acerca do sol e da lua, outras sobre febre amarela, manda-se um suspiro a Petrópolis, e la glace est rompue começada a crônica (ASSIS, 2007, p. 27).

Pequenos fatos triviais do dia a dia, sobretudo, os urbanos podem se transformar em grandes textos. O ponto de partida que dá origem à narrativa, geralmente, é simples, mas não condena a crônica a ser um texto banal. Ou pode ocorrer o contrário; um fato importante, complexo, pode ser visto através de outro ângulo e relatado com leveza, como na crônica em que Rubem Braga fala sobre o suicídio.

Machado de Assis foi pioneiro no gênero crônica, escrevendo muitos textos para jornais cariocas entre 1859 e 1900, quase sempre usando um pseudônimo – algumas são atuais até hoje. Sua obra é extensa, marcada por seu estilo inconfundível, detalhista e com uma fina ironia, seus textos deram origem a algumas coletâneas, como *Crônicas de Machado de Assis-Obras Completas*.

Embora Machado de Assis tenha sido o pioneiro no gênero no Brasil, foi com Rubem Braga que a crônica despontou. Em 1933, quando Alceu Amoroso Lima foi contrário à publicação de crônicas nos livros, os primeiros textos de Rubem Braga eram publicados no jornal, mas Lima não deixou de destacar a importância do autor que, segundo Simon, foi “um marco que redefine traços e caminhos do gênero” (2011, p. 28). Após três anos, seu primeiro livro foi publicado, logo, o referencial do crítico, não poderia ser o autor capixaba, esse fato facilita a compreensão do seu posicionamento de Lima.

No século XX, Rubem Braga foi um representante do gênero muito significativo e contribuiu muito para promover o gênero crônica no Brasil. O crítico literário Davi Arriguci Jr. destaca a sensibilidade do autor, ao escrever obras em um estilo pessoal do gênero: [...] a sensibilidade de Braga para a poesia das coisas que se perdem parece ter-se aguçado no trato profundo como próprio meio moderno que escolheu para se exprimir, como se o jornal lhe tivesse afinado o senso do instantâneo e do perecível (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 49 apud SIMON, 2011, p. 41).

Rubem Braga provou que, embora a crônica tenha característica do gênero jornalístico, e, em muitos casos, sua inspiração seja uma notícia, é possível imprimir lirismo à crônica, contando um fato simples do cotidiano através de um olhar sensível e poético e, com isso, chamou atenção da academia brasileira e recebeu elogios também dos jornalistas. Daniel Piza mostrou-se admirado de ver como Braga conseguia narrar um fato simples de uma maneira tão especial: “É muito raro [...] ver um colunista descrever seu dia de caminhada sob o céu azul do Rio de Janeiro, à maneira de um Braga [...]” (2002, p. 136 apud SIMON, 2011, p. 42).

As crônicas de Rubem Braga também foram publicadas em vários livros, tanto em antologias só sobre a sua obra como também em outras com diversos cronistas, como, por exemplo, na coleção *Para gostar de ler*, sucesso desde a década de 70, que contém crônicas de grandes autores, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Luis Fernando Verissimo, este se tornou um fenômeno de vendas editoriais brasileiras, entre outros. Todo investimento na publicação de livros de crônica só cresceu porque as editoras tiveram um bom retorno em seus investimentos por parte do público leitor. De acordo com Simon, (2011, p. 36), espera-se que o meio acadêmico também corresponda a essas tendências, aproveitando o interesse pela leitura do gênero para dinamizar os estudos em diversas áreas do conhecimento, em busca de reflexões e descobertas.

O lirismo valorizado entre os anos 50 e 80, presente nas obras de Rubem Braga, começa perder espaço nos anos 1990, como característica do gênero, fazendo com que a crônica perdesse o estatuto literário. O humor, então, torna-se uma marca de destaque presente nas crônicas de autores como Fernando Sabino, Stanislaw Ponte Preta, Antônio Maria e em autores mais atuais como Verissimo. Simon cita a reflexão de Marcelo Coelho para comentar que houve uma “modificação do gênero, embora não se deva afirmar que houve um “declínio da crônica” (COELHO, 2002, p.

156 *apud* 2011, p. 43), porém, atualmente, ainda há autores, como Afonso Romano de Sant'Anna, que escrevem crônicas líricas.

Dentre os autores da atualidade que apresentam o humor como uma marca em suas crônicas, destaca-se Luiz Fernando Verissimo- escritor, humorista, cartunista, tradutor, roteirista de tv, autor de textos teatrais e romances- que embora tenha talentos variados, é mais reconhecido e admirado como escritor, sobretudo, pela sua produção dentro do gênero crônica. Ele tornou-se um fenômeno editorial no Brasil. Em média, escreve dois títulos por ano, desde 1973, são mais de cinquenta.

Publicou seu primeiro livro de crônica em 1973 com o título *O popular: crônicas ou coisa parecida*, contendo uma coletânea de textos. Depois desse lançamento já publicou mais de cinquenta livros, entre eles outro que também foi sucesso de vendas *Comédias da vida privada* (1994), que possui mais de vinte edições. O autor alcançou um público leitor grande tanto no jornal como nos livros, Verissimo já vendeu mais de cinco milhões de exemplares e também tem suas crônicas publicadas em livros didáticos. A crônica *O nariz*, por exemplo, presente em outro livro, *O nariz e outras crônicas* (1994), aparece com frequência em coletâneas para o Ensino Fundamental II.

Os estudantes do 9º ano, geralmente, gostam muito dessa crônica e de outras do Verissimo. Em algumas turmas em que trabalhei, sempre que líamos e a interpretávamos, havia interesse, participação e envolvimento, por isso, ela foi escolhida para fazer parte do nosso projeto pedagógico. Com a turma 902 (2019) não foi diferente, houve interação, e os estudantes conseguiram interpretá-la bem e refletiram juntos sobre a mensagem.

O recurso que tem mais ênfase na obra de Verissimo é o humor, mas esse vem, geralmente, acompanhado por um chamado para a reflexão. O cronista apresenta aos leitores variados assuntos, de acordo com sua visão atenta de observar o mundo, em tom descontraído. Suas crônicas são marcadas por um humor crítico que, ao mesmo tempo que faz rir e diverte, também leva o leitor a olhar uma situação corriqueira por um outro ângulo, talvez nunca visto por ele antes, mas agora contado pelo narrador, que pode ser apenas observador ou personagem, para que o leitor analise o fato, reflita sobre o mesmo e também o comente. Como explica Simon:

A crônica que funde acontecimento e comentário do acontecimento é propícia como espaço para aquilo que o “eu” vê, para que o “eu” fica sabendo ou ainda para o que acontece com esse “eu”, desdobrando-se, em seguida,

para expressão dos sentimentos, comentários e reflexões face ao que foi \_às vezes, muito brevemente narrado (SIMON, 2011, p. 53).

Em alguns textos, o autor foge da subjetividade e escreve de forma impessoal, distanciando-se de uma das características bastante comum entre textos do gênero, a subjetividade. Tal característica foi destacada pelo professor Massaud Moisés em seu livro *A criação literária, no qual afirmou* que, na crônica, o foco narrativo situa-se na primeira pessoa do singular, e que os cronistas não só desconhecem impessoalidade como também a rejeitam (1982, p. 116 *apud* SIMON, 2011, p. 218).

Outro autor que se destaca no gênero crônica é Fernando Sabino (1923-2004), considerado um dos mais importantes cronistas brasileiros, ele foi um escritor, jornalista e editor. Em 1944 mudou-se para o Rio de Janeiro, onde em 1946 concluiu o curso na Faculdade Nacional de Direito. Nesse mesmo ano, foi para Nova Iorque, trabalha no Escritório Comercial do Brasil e posteriormente no Consulado Brasileiro. Durante esse período envia crônicas para o diário carioca, O Jornal. Em 1948 retorna ao Brasil.

Em 1960 passa a colaborar com o Jornal do Brasil. Publica “O Homem Nu” (1960) e “A Mulher do Vizinho” (1962), que recebeu o prêmio Fernando Chinaglia do Pen Clube do Brasil. Nesse mesmo ano, junto com Rubem Braga, inaugura a “Editora do Autor”. Em 1971, em parceria com David Neves, começa a organizar uma série de documentários sobre escritores brasileiros, que é lançada em 2006 em curtas e DVD.

Em 1979, depois de 23 anos, publica “O Grande Mentecapto”, que lhe rendeu o Prêmio Jabuti e foi adaptado para o cinema e teatro. Em 1999 recebeu o Prêmio Machado de Assis, pelo Conjunto da Obra. Fernando Sabino faleceu no Rio de Janeiro, no dia 11 de outubro de 2004.

Um outro grande cronista que fez parte do nosso projeto pedagógico foi Moacyr Jaime Scliar. Ele nasceu em 23 de março de 1937, em Porto Alegre (RS), em um bairro chamado Bom Fim, local que até hoje reúne a comunidade judaica, filho de José e Sara Scliar. Sua mãe, professora primária, foi quem o alfabetizou. Formou-se em médico em 1962.

Scliar publicou seu primeiro livro, “Histórias de um Médico em Formação”, em 1962. A partir daí, não parou mais. São mais de 67 livros, de variados gêneros: o romance, a crônica, o conto, a literatura infantil, o ensaio, pelos quais recebeu inúmeros prêmios literários. Sua obra é marcada pelo flerte com o imaginário fantástico e pela investigação da tradição judaico-cristã. Algumas delas foram

publicadas em vários países como: Inglaterra, Rússia, República Tcheca, Eslováquia, Suécia, Noruega, França, Alemanha, Israel, Estados Unidos, Holanda e Espanha e em Portugal, entre outros.

No ano de 1968, publica o livro de contos "O Carnaval dos Animais", o qual o autor considera de fato sua primeira obra. Também colaborou com diversos dos principais meios de comunicação da mídia impressa, entre eles, os jornais Folha de São Paulo e Zero Hora. Alguns de seus textos foram adaptados para o cinema, teatro e TV.

Nos anos de 1993 e 1997, foi para os Estados Unidos como professor visitante no Departamento de Estudos Portugueses e Brasileiros da Brown University. Em 31 de julho de 2003, foi eleito por voto para a Academia Brasileira de Letras (ABL), cadeira nº 31, ocupada até março de 2003 por Geraldo França de Lima. Tomou posse em 22 de outubro daquele ano, sendo recebido pelo poeta gaúcho Carlos Nejar. O escritor faleceu no dia 27/02/2011, em Porto Alegre (RS).

As crônicas de dois jovens autores, ainda não muito conhecidos no meio literário, também contribuíram bastante com o nosso trabalho pedagógico e despertaram o interesse dos estudantes pela leitura, eles são: João Paulo da Silva e Arnaldo Pagano.

João Paulo da Silva é jornalista, nascido em Alagoas, mas reside em Natal (RN). Escreveu algumas crônicas e artigos que foram publicados no Portal do PSTU. Possui um blog chamado *As crônicas do João*: contando ninguém acredita.

O jovem autor Arnaldo Pagano nasceu em São Paulo em 1987, é jornalista e bacharel em filosofia com formação pela USP. Trabalha desde 2010 como redator do Portal R7, na Record TV. Lançou de forma independente em 2017 seu primeiro livro, a coletânea de contos "Museu de Selfie e outras histórias".

Esses e outros autores brasileiros enriquecem o conjunto de obras do gênero e mantêm a crônica como um gênero vivo, que persiste e resiste ao tempo e à internet, abordando trivialidades, a partir de um olhar detalhista e diferenciado, ou temas com um caráter mais sério, de forma lírica, irônica e/ou crítica, que aproximam o leitor e o texto de uma forma especial, fazendo com que aquele se identifique tanto com alguns textos que, ao lê-los, sente-se próximo do autor, como se estivesse em uma conversa com um amigo.

Segundo Simon (2011, p. 54), também existe uma vasta produção de textos que relatam o próprio fazer poético, do dia a dia dos escritores e da ambiguidade em

que o cronista está inserido: entre o meio jornalístico e o universo literário. Logo, a diversidade dos recursos linguísticos proporciona aos leitores de crônicas contato com ricas e variadas formas de elaboração de linguagem por meio das crônicas.

## 5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO NA TURMA 902: LENDO CRÔNICAS

“Por que é necessário ensinar as estratégias de compreensão?”

Solé afirma que a necessidade de se ensinar as estratégias de compreensão leitora parte do desejo de professores de formarem leitores competentes, capazes de compreender “de forma inteligente” textos com traços diversos, na maioria das vezes, utilizados durante o ensino. Para esses estudantes, os textos podem ser difíceis de interpretar por serem muito criativos ou por apresentarem problemas de escrita. Sendo assim, como esses textos correspondem a grande variedade de objetivos que motivam a leitura, podemos esperar que a sua estrutura, assim como a sua compreensão, também possam apresentar variações. “Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos” (SOLÉ, 1998, p. 72). Compartilhando desse desejo, atividades pedagógicas envolvendo os gêneros textuais crônica, carta e conto foram feitas com a turma 902.

Após todas as conversas informais sobre o nosso projeto pedagógico, explicando a sua motivação, os seus objetivos e de que forma trabalharíamos de acordo com o planejamento feito até aquele momento, as primeiras atividades do projeto foram as rodas de leituras, feitas na sala de aula, a princípio e, depois, em outros espaços da escola.

Os textos lidos foram crônicas que estão sempre presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Essas crônicas foram selecionadas de acordo com a percepção que tive sobre o interesse e a receptividade de outras turmas do mesmo ano escolar em que trabalhei anteriormente em relação aos textos.

Antes das duas primeiras atividades com a leitura do texto *Carta da mamãe*, de Paulo Gustavo, algumas estratégias de leitura foram utilizadas, mas sem serem expostas para a turma, principalmente para explorar os propósitos implícitos da leitura: “Que tenho que ler?”; Por que/ Para que tenho que lê-lo? (SOLÉ, 1998, p. 73).

Considerarei importante analisar as habilidades leitoras da turma, antes de começar a ensinar as estratégias, por isso, as rodas de leitura foram bem livres, momentos de reflexão sobre os textos, de identificação da compreensão e de construção de sentidos em grupo, com um ajudando o outro a construir significados

para os textos lidos. Propus as leituras como atividades com um fim prazeroso, e não pedagógico para que os educandos ficassem mais à vontade e descobrissem prazer no ato de ler.

Todas as atividades que foram analisadas neste capítulo foram feitas em duas aulas – período aproximado de 50 minutos cada uma. Algumas se estenderam a outras aulas, conforme o interesse da turma ou por algum imprevisto que impediu o término da atividade no dia proposto. Em todas as atividades, as estratégias de leitura apresentadas por Isabel Solé foram trabalhadas de forma conjunta, em especial, esta sequência: prever, verificar e construir uma interpretação, mas em cada atividade uma estratégia foi selecionada para ser ensinada à turma com mais ênfase. Elas foram divididas em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Em algumas ocasiões, durante a aula, o foco e, conseqüentemente, a estratégia destacada mudaram conforme as demandas da turma em relação aos textos.

As crônicas abaixo, que constam no Anexo C, foram lidas durante as rodas de leitura:

- *Menino de rua*, Fernando Sabino; (p. 150-151)
- *O da foto*, Luis Fernando Verissimo; (p. 152-153)
- *A namorada*, Ronald Claver; (p. 153-155)
- *Povo*, Luis Fernando Verissimo; (p. 156-158)
- *Bons dias*, Machado de Assis. (p. 158-160)
- *A dança das gerações - Pais*, Luis Fernando Verissimo; (p. 160-161)
- *Sem asas, porém*, Marina Colasanti; (p. 161-163)

Após o período em que fazíamos rodas de leituras ou a leitura de apenas uma crônica para iniciar cada aula, planejei fazer atividades com base em uma crônica por aula, a fim de ensinar as estratégias já citadas, destacando uma estratégia específica, dividindo o tempo da atividade em três partes: antes, durante e depois da leitura, assim como orienta Solé (1998).

Quadro 7 – Atividades realizadas

<b>Atividades</b>	<b>Texto abordado</b>	<b>Estratégia de leitura enfatizada</b>	<b>Duração</b>
Roda de leitura	<i>Carta da mamãe</i>	Intertextualidade	50 minutos
O professor como guia	<i>O nariz</i>	Dirigir a atenção ao fundamental em detrimento do que pode parecer trivial.	50 minutos

Processo de construção conjunta	<i>Lágrimas de cebola e outras lágrimas</i>	Avaliar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio.	50 minutos
Roda de leitura	<i>Rolezinhos</i>	Elaborar hipóteses, previsões e conclusões.	50 minutos
Releitura	<i>Rolezinhos</i>	Identificar informações implícitas e explícitas.	50 minutos
Leitura dramatizada	<i>Rolezinhos</i>	Compreensão crítica através da empatia, se colocando no lugar do outro.	50 minutos
Participação do aluno	<i>Rolezinho</i>	Identificar informações implícitas.	50 minutos
Releitura	<i>Menino de rua</i>	Recapitulação dos parágrafos.	50 minutos
Leitura silenciosa	<i>A doida</i>	Autoavaliação da compreensão leitora.	50 minutos

Fonte: A autora, 2019.

### 5.1 Vamos ler! Explorando as estratégias de leitura

No primeiro dia de atividade, os estudantes estranharam bastante a proposta, inclusive, a arrumação do espaço, embora soubessem que faríamos atividades variadas durante o projeto. Para a realização da atividade, cheguei com antecedência à sala e arrumei as cadeiras de forma circular. Logo que entraram, começaram a me questionar:

▪ “O que vai acontecer aqui?”
▪ “Por que a sala está assim?”
▪ “É prova?”
▪ “Vai valer ponto?”
▪ “Como a gente vai copiar do quadro?”

▪ “Vamos usar o caderno?”
▪ “É trabalho?”
▪ “Todo mundo vai ter que ler?!”
▪ “Não quero participar!”

Alguns, mesmo sem saberem o que ia acontecer, sentaram fora do círculo, dizendo que não iriam participar e/ou não iriam ler. Outros que também sentaram afastados, quando pedi que mudassem de lugar, fizeram isso sem problemas, entretanto, há sempre alguns estudantes que se opõem ao que é proposto e demoram a aceitar que precisam colaborar para que a atividade aconteça.

Após o intervalo, com a chegada dos mais atrasados, pedi que procurassem um lugar para se sentarem, sem responder às perguntas que faziam ao entrar; então, depois de um pequeno tumulto, foram se acomodando perto dos amigos mais chegados, ainda meio desconfiados, esperando que eu falasse que atividade fariam.

Figura 12 – Roda de leitura



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Depois de bastante agitação, começaram a questionar novamente:

▪ Jonas disse: “Fala logo o que a gente vai fazer, professora!”.
▪ Respondi: “Vamos ler!”
▪ Gustavo, rapidamente, perguntou: “Então, vamos precisar do caderno?!”. ▪ Respondi que não.
▪ Ele retrucou: “Como a gente vai responder às perguntas do texto?!”. ▪ Disse: “Só vamos ler”.
▪ Marlon falou: “Se não é para responder às perguntas, vamos ler para quê?”.
▪ Respondi: “Para ter prazer, refletir e aprender com o texto”.

▪ Renato falou: “Mas eu nem gosto de ler!”.
▪ Melissa comemorou: “Que bom que não vamos copiar nada”.
▪ Maria Clara perguntou: “Todo mundo vai ter que ler alto?”.

Então, só depois de alguns minutos de conversa, pedidos de colaboração e chamamentos, conseguimos iniciar a atividade. Houve dificuldade para todos conseguirem parar de falar e se concentrarem no que estava sendo feito. Muitas interrupções e brincadeiras, durante a atividade, atrapalharam um pouco o desenvolvimento da mesma. Devido às manifestações de infantilidade de alguns estudantes da turma, o tempo de aproveitamento foi menor do que o esperado.

Também houve dificuldade para coordenar as falas, pois a maioria tinha dificuldade de ouvir a professora e também de ouvir os outros colegas, pois todos falavam ao mesmo tempo enquanto participavam. Através dessas perguntas, os estudantes tentavam compreender os propósitos implícitos da leitura: “O que tenho que ler? Para quê? Por quê?”, mesmo sem terem, ainda, a consciência das estratégias, porém já buscavam objetivo para a leitura.

As estratégias de compreensão leitora às quais faremos referência neste trabalho são “procedimentos de caráter elevado” que envolvem os objetivos a serem realizados e o planejamento das ações que nos levam a atingi-los.

Como Valls frisou (1990) a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos (VALLS *apud* SOLÉ 1998, p. 69).

Considerando que todos os estudantes da turma possuem habilidade para decodificar, demos início às atividades de leitura com a turma 902, baseando-nos no que afirmam as autoras Palincsar e Brown (1984) sobre compreensão leitora, já mencionado no capítulo III. Elas afirmam que, segundo a perspectiva cognitivista/construtivista, para que o leitor consiga compreender o que lê, é necessário que o próprio texto se deixe compreender, isto é, que seja claro e coerente; e que o leitor deve possuir conhecimentos adequados para interpretá-lo. Outro fator importante para a compreensão é a consciência do que se entende e do que não se entende sobre o texto para que esse, durante o ato de ler, possa resolver possíveis problemas.

Geralmente, nas turmas em que leciono, os estudantes que têm algum tipo de dificuldade na leitura e compreensão do texto não sabem relatar qual é a sua dificuldade de forma específica. Alguns dizem, quando são solicitados a ler: “Eu não sei ler”; outros falam que leem e não entendem. Quando é perguntado o que não entendem, dizem: “Nada!”. E logo desistem da leitura. Alguns, ainda, afirmam: “Não adianta ler de novo que não vou entender”. Grande parte dos estudantes que apresenta dificuldades na leitura também demonstra uma autoestima muito baixa, não acredita na capacidade que possui de aprender ou acha que nem tem essa capacidade.

Durante as rodas de leitura, houve espaço para múltiplas interpretações, debatemos sobre vários pontos apresentados pelos textos, sobre sua coerência e acerca do que cada integrante da turma construiu através da leitura. Muitos estudantes estranharam, quando observaram a possibilidade de variadas compreensões, porque ainda acreditavam em uma interpretação única e correta para cada texto. Mesmo sem usar o termo letramento crítico, orientei-os sobre conhecimento prévio, contexto, bagagem cultural e sobre o papel do leitor ativo e crítico no ato de ler.

No início, as rodas de leitura eram bastante agitadas, conseguir que a turma fizesse silêncio e se concentrasse no que estava sendo lido era bastante complicado. Grande parte do tempo era “perdido” chamando atenção de alguns estudantes, geralmente dos mesmos, em quase todas as aulas. A princípio, houve até dificuldade em identificar se os estudantes estavam compreendendo os textos ou não, por isso, embora meu objetivo não fosse passar atividades escritas em relação aos textos, considerei importante aplicar um exercício sobre o segundo texto, a crônica *O nariz*, de Luiz Fernando Verissimo, (Anexo E, p. 167-169). O processo foi complicado e muito desgastante! Saí da sala muitas vezes frustrada por não ter alcançado os objetivos propostos e perdi um pouco da motivação para fazer o projeto nessa turma. Devido ao mau comportamento, sempre tinha que manter uma postura rígida para conseguir fazer as atividades, com isso, um pouco do prazer de fazer as atividades com eles se extinguia. Com isso, percebi que faltava algo que nos ligasse e despertasse o interesse deles pelo projeto, constatei que havia pouca aproximação entre mim e a turma. Então propus uma conversa informal para nos conhecermos melhor.

## 5.2 Apenas uma conversa?!

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 18).

Após repensar sobre minha prática em sala de aula, a turma – seu comportamento e os resultados das atividades –, e também de fazer uma autoavaliação sobre a minha postura como professora e do meu planejamento, decidi fazer uma roda de conversa com temas livres para nos conhecermos melhor. Mais uma vez arrumei a sala em círculo e esperei a entrada deles. Novamente, a disposição das cadeiras despertou bastante curiosidade. Um estudante ao entrar na sala logo perguntou:

▪ “Vamos fazer aquele bagulho de leitura?”
▪ Respondi que não, que iríamos só conversar. [Todos que ouviram a minha resposta ficaram admirados e começaram a perguntar].
▪ “Não vai ter dever?”
▪ “A gente não vai ler?”
▪ “Vamos conversar sobre o quê?”
▪ “O que a gente fez?!”

Depois de um pouco de agitação, todos observaram que eu estava em silêncio esperando para começar. Em seguida, disse:

▪ Vocês gostam tanto de conversar, então vamos conversar! [Quase todos ficaram muito admirados com a minha proposta e, desconfiados, voltaram a questionar].
▪ “Conversar sobre o quê?”
▪ “A gente vai levar uma chamada?”
▪ “Vamos falar sobre leitura?”
▪ Então, respondi: “Vamos falar sobre o que vocês quiserem. Sobre o que você
▪ vocês querem conversar?”.

A partir daí, a exaltação tomou conta da sala, todos falavam juntos, me faziam mais perguntas, até que resolvi escrever as sugestões de assunto no quadro para organizar a nossa conversa informal. Muitas sugestões foram citadas, dentre elas: filmes, séries, internet, jogos, sexo e drogas. Escolhemos séries para começar, e eles

adoraram. Um deles perguntou admirado: “Professora, você vê séries?!” Respondi que sim, e comentamos sobre algumas que tínhamos assistido.

Alguns ainda continuavam incrédulos em ver que realmente era só uma conversa informal, sem texto e sem exercícios. A conversa envolveu quase todos os estudantes com motivação. Passamos um período conversando sobre vários assuntos, rindo, nos conhecendo melhor. O clima da turma tornou-se muito agradável.

Na aula seguinte, ao entrar na sala, pude notar que a turma já me recebeu de forma diferente, mais simpática e amigável. Gustavo falou: “Oi, fessorinha! Hoje vamos conversar de novo?”. Conversamos um pouco sobre a aula anterior, depois lemos uma crônica: *Menino de rua*, de Fernando Sabino (Anexo C, p. 150-151). Durante a leitura houve mais atenção do que nas aulas anteriores e refletimos bastante sobre alguns pontos do texto. Após a leitura, pude falar sobre as crônicas que gosto, e já houve pedido para que eu levasse os textos na próxima aula: *O nariz*, de Luis Fernando Verissimo foi um deles (Anexo E, p. 167-169).

Com o passar do tempo, alguns estudantes começaram a se interessar pelas leituras e também a cobrar dos colegas mais agitados uma postura mais madura em sala. Ao observar o perfil da turma, mudei de estratégia para não os deixar entediados com várias leituras no mesmo dia, pois ainda não demonstravam concentração para isso, então, decidi começar as aulas com a leitura de apenas uma crônica. O retorno foi melhor, a atenção começou a ser despertada, e alguns começaram a pedir para eu levar textos sobre os quais eu comentava o enredo para despertar a curiosidade deles. Um deles foi o texto *Carta da mamãe*, de Paulo Gustavo (Anexo E, p. 166-167). Também pedi para que eles levassem textos que consideravam interessantes para iniciarmos as aulas com leitura, mas poucos levaram, mesmo assim continuei a iniciar as aulas com a leitura de uma crônica.

Lentamente, o processo começou a se desenvolver, tornamos o ambiente de sala de aula um lugar de questionamentos e reflexão, mais propício para se tornarem leitores que constroem sentidos no ato de ler. De acordo com Solé (2003, p. 21 *apud*, KOCH; ELIAS, 2011, p. 13), esse tipo de leitor processa, critica, contradiz e avalia a informação que tem diante de si, desfruta e rechaça, dá sentido e significado ao que lê, mas para isso precisa interagir com o texto, ouvir e pensar sobre ele.

### 5.3 Uma carta diferente: Carta da mamãe

Seguindo as orientações do Currículo Mínimo do 1º bimestre para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, o primeiro texto lido não foi uma crônica, mas uma carta, porém com características de crônica, pois relata fatos da vida cotidiana de mãe e filhos de forma crítica e bem humorada.

A nossa pesquisa-ação teve como objetivo trabalhar a leitura crítica e autônoma, em especial, utilizando textos do gênero crônica, mas também outros gêneros que fazem parte do currículo – como a carta e o conto – foram trabalhados durante esse período, pois, como professora da Rede, não poderia deixar de trabalhar os conteúdos propostos, e, como educadora, crítica, não posso trabalhar apenas com os conteúdos propostos.

Embora faça algumas críticas ao Currículo Mínimo da Rede Estadual, no capítulo III, sobretudo, por não ser atualizado desde 2012 e por não incluir em seu programa textos que sejam mais atrativos para os jovens, como os multimodais, pois, concordo com o que afirma Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 20), “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas que se desenvolvem”.

Na vida dos jovens, a leitura e a escrita estão sempre muito presentes, já que, diariamente, práticas diversas de letramentos os envolve. Foi possível observar pelas respostas do questionário (Anexo A, p. 147) que os estudantes têm acesso a esse tipo de texto, mas muitos não se consideram leitores porque não os veem na escola, logo, acreditam que só devem considerar como leitura textos escritos e impressos, sobretudo, os que leem com fins pedagógicos.

Sendo assim, conforme afirmam Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 19), concordo que haja a necessidade de ampliar habilidades de leitura dos jovens, mas é preciso, reconhecer que eles já participam do mundo letrado; é primordial também identificar de que formas isso acontece, fora da escola, e ajudá-los a descobrirem prazer na leitura.

Mesmo valorizando as leituras feitas fora do ambiente escolar, também considero importante trabalhar alguns conteúdos que são propostos pelo Currículo Mínimo, já que quase todos os tipos de texto têm sua relevância na nossa vida, no cotidiano e/ou, inclusive, na história, assim como a carta. Também considero importante que a Rede Estadual tenha uma certa uniformidade de conteúdos para

que os estudantes possam, quando necessário, trocar de escola, mas é essencial considerar as diferenças apresentadas por cada unidade e por cada turma, por isso, simultaneamente ou de forma alternada, trabalho o que é proposto e o que é necessário para o desenvolvimento dos estudantes como discentes e como cidadãos.

Todos os anos, ao iniciar o bimestre com o gênero textual carta, fico um pouco incomodada com a indiferença em relação a esse gênero, que não é mais tão usado nos dias atuais, principalmente, pelos jovens; mas que possui conteúdo bastante vasto e rico, ligado a várias disciplinas, então, resolvi levar uma carta diferente, considerando o perfil da turma, e que despertasse a atenção dos estudantes, cujo título é *Carta da mamãe*. Ouço sempre os mesmos questionamentos e críticas:

▪ “Por que temos que aprender sobre carta?”
▪ “Ninguém mais escreve carta hoje em dia!”
▪ “Só conheço carta de cobrança!”

Embora explique a importância desse gênero, até mesmo depois da Internet, e faça comparações com gêneros mais modernos como o e-mail, a falta de motivação, geralmente, permanece, por isso a escolha do texto.

No início da atividade, com o objetivo de usar como estratégia a construção conjunta, só li o título do texto e perguntei sobre o que eles supunham que a carta falasse, dei total liberdade para que os estudantes fizessem antecipações, criassem hipóteses e discutissem entre si sobre o texto. A turma ficou ainda mais agitada, mas, dessa vez, foi uma agitação produtiva que levou a muitos questionamentos. Então comecei a indagá-los, através de perguntas geradoras.

- Quem já escreveu ou recebeu uma carta?
- Para quem você escreveu?
- Para quem foi escrita a Carta da mamãe?
- Onde foi escrita?
- Quando? Há muito tempo ou recentemente?
- Para um adulto ou uma criança?
- Com que objetivo?
- Para falar sobre que assunto?
- Foi enviada ou entregue em mãos?

Poucos relataram que já haviam escrito ou recebido uma carta. Aqueles que escreveram disseram que fizeram cartas para familiares, quando eram crianças, e que as entregaram em mãos. Alguns contaram que já haviam recebido “cartinhas de amor” durante a infância, na escola.

### 5.3.1 O professor como guia

Com base na afirmativa de Solé, “A leitura e a escrita são procedimentos; seu domínio pressupõe poder ler e escrever de forma convencional. Para ensinar os procedimentos é preciso ‘mostrá-los’ como condição prévia à sua prática independente” (SOLÉ, 1998, p. 63). Nesta atividade desempenhei a função de guia, demonstrando os procedimentos para os estudantes durante a leitura, assim como professores de outras matérias fazem para explicar uma sentença matemática ou para fazer uma experiência científica. Observando como o professor usa as estratégias de leitura, o estudante pode compreender melhor o processo de leitura.

Alguns autores denominam essa maneira de proceder como “demonstração de modelos” (Graves, 1983, Nisbet e Shucksmith, 1990 *apud* SOLÉ, 1998: 63-64) utilizada para ensinar as crianças que estão sendo alfabetizadas a conhecer os “segredos” utilizados pelo professor nos atos de ler e escrever para que ela se aproprie gradativamente dos mesmos.

Os estudantes que estão participando da atividade pedagógica já passaram dessa etapa há tempos, mas alguns não aprenderam esses procedimentos, por isso, muitos acreditam que não sabem ler ou que, diante de algumas dificuldades, é melhor desistir da leitura do que tentar superá-las. Eles precisam compreender que, como afirma Isabel Solé, aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança (o leitor) possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-los e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é caminho duro e cheio de obstáculos (1998, p. 65).

A escolha de *Carta da mamãe* para ser o primeiro texto foi motivada pelo objetivo de mostrar a uma turma agitada, que tem muita dificuldade de concentração,

que a leitura pode ser prazerosa, divertida e apaixonante. Então, após a boa recepção do texto, começamos a pensar sobre ele, antes, durante e após a leitura.

Durante os comentários sobre o suposto assunto da carta, uns pensaram que fosse uma carta de despedida de uma mãe que iria viajar; outros que a mãe estivesse viajando e teria enviado uma carta; e houve quem imaginou que fosse uma carta de despedida, deixada antes da morte da mãe. A maioria pensou que seria uma carta triste. Estranhando o fato, indaguei:

▪ “Por que muitos acham que é uma carta triste?”
▪ Caíque logo respondeu: “Porque é uma carta, deve ser um assunto sério!”.
▪ Então disse: “Não poderia ser para dar uma boa notícia?”.
▪ O mesmo estudante respondeu: “Pode, mas, sei lá, eu acho que é triste...”.

Deixamos as reflexões livres até o início da leitura do texto.

Ao começarem a ler, identificaram, exaltadíssimos, que o texto é baseado no filme *Minha mãe é uma peça*, de André Pellenz (2012), e ficaram muito animados para prosseguirem na leitura.

▪ “É do filme!”, alguns disseram em uníssono.
▪ Leandro perguntou: “Como é o nome daquela mulher mesmo?”.
▪ “É dona Hermínia, do filme!”, disse Carla.
▪ “Ela é muito engraçada!”, falou Thaís.

A partir da identificação, muitos comentários foram feitos, muitas lembranças de cenas do filme foram comentadas, seguidas de muitas risadas. A intertextualidade foi um fator motivador, pois reconheceram a relação do texto que estavam lendo com o filme, e alguns também relacionaram com um outro gênero, o texto teatral, que muitos gostam de conhecer quando estudam no 8º ano. Como afirmam Koch e Elias,

Assim, identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância (KOCH; ELIAS, 2011, p. 78).

Comentei com a turma sobre o fato de o filme ser uma adaptação de um texto teatral. Uma grande parte da turma não sabia que uma peça antecedeu o filme *Minha mãe é uma peça*, pois a maioria não tem o hábito de ir a teatros. Os estudantes que

relataram que já assistiram a uma peça, contaram que só foram ao teatro através de passeios da escola.

Retomamos o texto após alguns pedidos de silêncio para dar prosseguimento à leitura. A partir desse momento, houve silêncio, envolvimento e identificação com os personagens. Os próprios estudantes exigiram silêncio dos colegas. A participação guiada permitiu que todos interagissem com o texto, com os colegas e comigo. Foi um momento muito feliz! Vi estudantes tendo interesse real de continuar a leitura, por curiosidade e/ou prazer, sem o objetivo de ganhar ponto ou acertar questões de um exercício.

Após a leitura, elogiaram bastante o texto. Um estudante, que é sempre muito indisciplinado disse com bastante empolgação: “Esse texto é muito legal! Você deveria trazer mais textos assim pra gente”. Outros também acrescentaram: “Muito bom!”, “Engraçado!”.

### 5.3.2 Construção conjunta

[...] pode ser muito útil e necessário que os alunos assistam ao modelo do professor. Mas nunca deveriam se transformar em “participantes passivos” da leitura, isto é, em alunos que respondem às perguntas, que atuam, porém que não interiorizam nem se responsabilizam por essas estratégias nem por qualquer outra (SOLÉ, 1998, p. 121).

Após a minha leitura, alguns estudantes quiseram reler o texto para a turma. Dois aceitaram fazer uma leitura dramatizada, dando o tom certo da personagem. No final, houve mais comentários sobre o texto. Depois dos comentários, comparações com o modo de agir das suas mães, em especial, sobre as partes em que a personagem se mostra mais estressada. Então, comecei a chamar a atenção deles para a mensagem do texto que, diferentemente do que muitos pensaram em um primeiro momento, não estava voltada apenas para o humor.

Em seguida, perguntei à turma que finalidade levou a personagem a escrever a carta. A maioria não identificou o motivo principal, quase todos disseram que a carta foi escrita por dona Hermínia para avisar aos filhos que tinha ido à padaria. Pedi para que lessem o final, mas, mesmo assim, grande parte da turma continuou afirmando que esse era o motivo da carta. Para me provarem que estavam certos, alguns reliam

e me mostravam o trecho em que a personagem diz essa informação. Então, perguntei se essa era a informação principal que ela queria passar para os filhos. Dois ou três estudantes disseram que não, uma menina, então, reproduziu o que a personagem falou sobre a comemoração do Dia das Mães: “Se a sua tia ligar, pode dizer pra ela que este ano o Dia das Mães não vai ser aqui em casa. É isso. Fui na padaria e já volto”. A partir daí, alguns perceberam que esse era o recado a ser dado caso alguém ligasse, e que a segunda informação – que ela tinha ido à padaria – era secundária. Mesmo assim, alguns ainda insistiam: “Mas ela disse que ia à padaria!”.

Falamos um pouco sobre a ideia principal de um parágrafo, os estudantes demonstraram que as informações foram se organizando para eles. Em seguida, indaguei sobre outros dados contidos no texto para ajudá-los a perceber quais são principais e quais são triviais, de pouca relevância:

- A princípio, o que dona Hermínia queria falar para os filhos?
- Por que ela incluiu tantas outras informações em seu texto?
- Será que ela tinha a intenção de falar sobre todos os assuntos mencionados?
- Os assuntos tinham relação entre eles?
- Que tipo de mãe ela é (casada/ separada/ solteira, rica/ pobre, que trabalha/ que não trabalha)?
- Sua intenção era escrever que tipo de texto?
- Por que o texto se transformou em uma carta?

Alguns estudantes perceberam que, a princípio, a intenção da personagem era escrever um bilhete, entretanto, como é muito falante e tinha várias insatisfações, aproveitou o texto para desabafar, sendo assim, transformou o bilhete em carta, uma carta com características de crônica. Aproveitei a oportunidade para falar sobre gêneros textuais e de como eles se mesclam dentro de alguns textos, também destaquei que nem sempre é possível determinar com exatidão a que gênero textual pertence um texto, visto que “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 20).

Observamos semelhanças e diferenças entre a estrutura da carta e as crônicas que lemos durante as rodas de leitura. Os estudantes citaram elementos do gênero textual carta que não estavam presentes na *Carta da mamãe* e apontaram características presentes do gênero crônica, como a linguagem simples e o tema voltado para o cotidiano.

Muitos aproximaram a sua realidade do contexto apresentado na carta. Em seguida, os comentários foram em torno da semelhança entre a mãe do texto, dona Hermínia, e as suas mães. Observaram características psicológicas da personagem, lembraram fatos parecidos com os citados na carta, comentaram sobre cenas do filme e conversaram sobre o estresse elevado de algumas mães.

Conhecendo a situação familiar de alguns que vivem apenas com as mães, outros que nem conheceram os pais, e de mães que trabalham muito, pois são responsáveis pela manutenção do lar e dos filhos, chamei a atenção dos estudantes para as responsabilidades que essas mulheres têm e indaguei-lhes se elas não possuem motivos para estarem estressadas. Eles começaram a refletir e a reconhecerem que algumas mães têm muitos motivos para estarem com o nível de estresse alto devido à grande responsabilidade que têm com a família.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Renato disse: “Nunca tinha pensado nisso. Minha mãe sai de casa às 7h da manhã e só volta 7h da noite. Coitada!”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caíque falou: “A minha também trabalha muito!”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maria Clara disse: “Minha mãe cria eu e meus irmãos sozinha e não deixa faltar nada para a gente”.</li> </ul>

O texto divertiu, mas também suscitou reflexões. Os estudantes puderam perceber que um texto tem mais de uma função e que pode despertar emoções variadas. Em seguida, falamos sobre as palavras do texto desconhecidas pelos estudantes. Eles relataram que não tiveram dificuldade para ler, que a linguagem estava clara e que quase não havia palavras difíceis, apenas duas desconhecidas: “Allan Kardec” e “Brizola”. Perguntaram quem era Allan Kardec.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marlon disse: “O que é isso?”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Corrigi o pronome, dizendo: “O que, não! Quem?”</li> </ul>

A turma riu. Ninguém disse ter ouvido esse nome antes, então foi necessário falar um pouco sobre quem ele foi e sua ligação com a origem da religião Kardecista. Depois da explicação, um estudante disse já ter ouvido sobre a religião.

A outra palavra citada foi “Brizola”. A maioria dos estudantes disse que já ouviu falar dele. Uma menina afirmou que ele foi um político. Alguns meninos começaram a brincar com a palavra “Brizolão”. Conteí que os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) são obras de Leonel Brizola, que mandou construí-los durante o seu

mandato como governador do Estado do Rio de Janeiro, na década de 1980. Muitos ficaram admirados por nunca terem relacionado os nomes Brizola e Brizolão – como são chamados os CIEPs popularmente. Jonas disse: “Caramba, estudei em um Brizolão um tempão e não sabia disso!”.

Em seguida comentei sobre os radicais das palavras, das relações que fazemos enquanto lemos e dos sentidos que devemos buscar usando o nosso conhecimento prévio.

#### 5.4 Agora, sim, crônica!

Após a leitura do título do texto *O Nariz*, de Luis Fernando Verissimo (p. 169-171), muitas brincadeiras foram feitas com os estudantes da turma que têm o “nariz grande”, pois a primeira hipótese foi que o texto tratava da história de um personagem narigudo. Logo no início do texto, lido pela por mim perceberam que as suas hipóteses sobre a crônica não se confirmaram, o personagem não era narigudo. A partir daí, a brincadeira cessou, e eles começaram a prestar mais atenção na leitura. Embora sejam agitados, quando um conteúdo desperta a atenção deles, a maioria para por alguns minutos e presta atenção.

Enquanto liam o texto, alguns não perceberam claramente a sua mensagem, continuaram a achar engraçado o fato de o protagonista usar um nariz de borracha e falavam repetidamente “Ele é maluco!” e riam.

No final da primeira leitura, perguntei o que entenderam do texto. Muitos continuaram a afirmar que o personagem era louco. Em seguida, indaguei novamente: “Todos acham que o dentista era louco?”. A turma se dividiu: metade continuou afirmando que sim, principalmente, os meninos, e a usar argumentos para provar a loucura do personagem: “Ele foi trabalhar com o nariz, como não é maluco?”. Meio duvidosos afirmaram que sim. Diante dessa última afirmação, me direcionei à turma e perguntei: Se nós não entendemos um texto, o que devemos fazer? Em uníssono eles responderam: “Ler de novo!”

▪ “A mulher até se separou dele!”
▪ “Todo mundo se afastou, porque tinha medo dele!”
▪ “Se ele não é maluco, não entendi nada!”
▪ Então, perguntei: “O texto tem sentido? É coerente?”.

A partir dessa resposta da turma sobre a segunda leitura, tive certeza de que, quando conversávamos durante as atividades anteriores, mesmo que estivessem agitados, prestavam atenção no que eu falava, pois essa frase foi dita por mim várias vezes no início do projeto. A princípio, alguns não aceitavam, porque tinham preguiça de reler o texto, mas, com o decorrer do tempo, perceberam que esta é uma estratégia que ajuda na compreensão, pois viam que, quando eu lia os textos, sempre fazia a leitura mais de uma vez e relia as partes que algum estudante dizia que não ficaram claras para que ele pudesse entendê-las, e, em muitas ocasiões, essa estratégia foi válida.

Começamos a segunda leitura, agora com mais concentração. Ao ler, eu dava ênfase nas partes que mostravam que o dentista era um cidadão normal, sem problemas psiquiátricos, sempre indagando, em alguns parágrafos, o que haviam entendido. Um estudante questionou no meio da leitura: “Se ele não é maluco, por que usava aquele nariz, então?!”.

Pedi para que voltássemos ao texto e seguíssemos na leitura. No final, muitos compreenderam que o personagem só queria que as pessoas valorizassem mais o que ele era, seu caráter, do que sua imagem. Alguns afirmaram que só entenderam a mensagem no fim do texto, através da conversa do dentista com o médico. Partimos para as conclusões sobre o sentido do texto para cada um. Para iniciar um pequeno debate, relemos mais uma vez esta última fala do protagonista.

– Estranho é o comportamento dos outros! – disse ele. – Eu continuo o mesmo. Noventa e dois por cento do meu corpo continua o que era antes. Não mudei a maneira de vestir, nem de pensar, nem de me comportar. Continuo sendo um ótimo dentista, um bom marido, bom pai, contribuinte, sócio do Fluminense, tudo como antes. Mas as pessoas repudiam todo o resto por causa deste nariz. Um simples nariz de borracha. Quer dizer que eu não sou eu, eu sou o meu nariz? (VERRISSIMO, 1994. p. 73-74).

Continuei a indagá-los: Qual é a ideia fundamental desse trecho? Em seguida, deixei um tempo livre para que, aqueles que quisessem, voltassem ao texto para reler trechos que ainda não haviam compreendido. Após as leituras, perguntei novamente sobre o tema do texto, e muitos responderam que era sobre preconceito, julgamento pela aparência. Alguns comentaram que perceberam que o entendimento ficou mais claro depois da segunda leitura.

A partir daí, começamos a comentar a postura dos personagens secundários em relação ao protagonista. Os estudantes relacionaram outros casos de julgamento

pela aparência, vividos por eles ou por pessoas próximas, ao caso citado no texto, e discordaram da imposição de padrões pela sociedade.

Perguntei se as hipóteses feitas antes da leitura foram confirmadas. A turma inteira disse que não, pois antes da leitura, não pensaram que o texto falaria de um assunto tão sério, sobretudo, devido ao título. Em seguida, foi proposto que formassem duplas para discutirem o assunto enquanto respondiam ao questionário sobre o texto. A atividade foi realizada sem dificuldades.

### **5.5 Ilustrações sobre a escrita e a leitura na vida cotidiana**

Após a observação da turma e a aplicação do questionário sobre letramentos, envolvendo leitura e escrita na vida cotidiana, fora da escola (Anexo A- p. 147), a primeira proposta de atividade para a turma foi a construção de um mural na sala de aula com fotos de pessoas lendo fora do ambiente escolar.

Para a realização dessa atividade, pedi aos estudantes que levassem fotos recortadas de jornais, revistas ou retiradas da internet, porém apenas dois levaram. Em todas as aulas seguintes eu relembrava, mas a maioria dizia que não tinha revista nem jornal e que também não possuía impressora em casa, sendo assim, a atividade não foi feita antes de iniciarmos as leituras dos textos – conforme o que fora planejado.

A segunda proposta para construirmos o mural foi através de desenhos que eles mesmos fizessem, já que tínhamos poucas figuras. Alguns gostaram da ideia, outros disseram que não sabiam desenhar. Um estudante perguntou, surpreso: “Desenhar?! A gente voltou para o jardim?!”.

Na hora da atividade, retomamos a conversa sobre os lugares em que as pessoas leem fora da escola. Os estudantes citaram muitos locais que não haviam citado no questionário (Anexo A), depois, escrevemos os nomes dos lugares no quadro e cada um escolheu o local que ia desenhar. Observei que a visão deles sobre práticas de leitura já havia mudado. Em seguida, desenharam e estavam concentrados.

Aqueles que sabiam desenhar ajudaram alguns colegas que tinham mais dificuldades e o mural foi produzido com sucesso, pois aprender para nós “é construir,

reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura ao espírito” (FREIRE, 1996, p. 69).

O mural foi feito em um espaço aberto da escola, próximo a uma área onde há plantas, mesas e cadeiras, um lugar agradável em que os estudantes costumam ficar, quando não estão em aula, por isso, próximo ao mural colocamos uma caixa com crônicas para que os estudantes de outras turmas pudessem lê-las.

Nossa turma também fez uma roda de leitura no local.

Figura 13 – Produção do Mural



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 14 – Mural



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

## 5.6 Cardápio de crônicas

A aula foi iniciada com um cardápio de crônicas escrito no quadro. Os estudantes leram e estranharam o termo “cardápio” relacionado a textos. Alguns, mais engraçadinhos, disseram que o cardápio deveria ser de alimentos e começaram a dar sugestões de pratos. A turma logo se agitou. Chamei a atenção deles para os textos e disse que o cardápio do dia era literário.

Um estudante ressaltou: “Você poderia ter unido comida à leitura”. Concordei que poderíamos fazer assim em um outro momento. Então decidimos fazer um café literário, posteriormente. A turma vibrou com a ideia e alguns já queriam organizar o café. Houve dispersão por alguns minutos.

Depois de vários chamamentos, já atentos, os estudantes começaram a ler o cardápio, alguns pediam para eu dizer o tema dos textos, antes de escolher. Não disse nada, pedi que escolhessem pelo título. Alguns escolheram por estranhamento e diziam: “Um texto falando sobre cebola?!”. Gustavo exclamou: “Não tinha assunto melhor pra falar, não?! Falar logo de cebola!”.

A curiosidade motivou a escolha da maioria, o fato de um simples acontecimento doméstico gerar um texto.

### **Cardápio de crônicas**

*Lágrimas da cebola & outras lágrimas*, Moacyr Scliar

*Em frente à padaria*, Wyllyam Muniz dos Santos

*Meu ideal seria escrever*, Rubem Braga

Baseada em um fato doméstico, o uso da cebola, simultaneamente, com uma notícia de uma descoberta científica que beneficiaria muitas pessoas, a crônica surpreendeu os estudantes no desenrolar dos fatos. Em seguida, vários questionamentos foram levantados sobre o comportamento “estranho” da personagem principal. O “fato miúdo” como fonte de inspiração do autor suscitou interesse na turma, assim como atrai os cronistas. “Ao evitar as grandes notícias, o cronista revela a atração pelo fato miúdo”, traço já observado nas descrições do gênero feitas por Antonio Candido e Davi Arrigucci Jr. (*apud* SIMON, 2011, p. 75).

A partir de um fato aparentemente insignificante, como o ato de cortar uma cebola, o cronista consegue abordar questões sérias que merecem reflexão, driblando o evento simples e pequeno do cotidiano no intuito de não “naufragar agarrado ao efêmero” (ARRIGUCCI JR, 1987, p. 55 *apud* SIMON, 2011, p. 75).

A leitura foi iniciada por mim, mais uma vez. Os estudantes, já compreendendo que é melhor reler o texto para um bom entendimento, não reclamaram de repetir a leitura dessa vez. Yara pediu para reler, dividindo com uma amiga. As estudantes que se prontificaram a ler esperaram a turma se acalmar novamente para começarem.

No início do projeto, durante nossas rodas de leitura, o silêncio e a atenção eram perdidos com muita facilidade, mas, gradativamente, alguns estudantes compreenderam que é muito difícil ter uma boa compreensão em meio ao tumulto, por isso, eles tomavam a iniciativa de pedir silêncio enquanto eu ou um colega lia. Às vezes, o próprio pedido de silêncio tumultuava, por ser muito alto ou de uma forma grosseira, então, partimos para um outro tipo de conscientização: a forma como tratar o outro. E assim seguia o nosso projeto: aprendendo sobre leitura, respeito e convivência, sobre a vida. Assim, como afirma Paulo Freire,

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar dos momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos (FREIRE, 1996, p. 94-95).

Finalizada a leitura, começam os comentários e questionamentos:

▪ “Coitada, nem pode chorar!”, disse Melissa.
▪ Tayná completa: “Também, com essa família machista!”.
▪ Renato, desviando da linha de pensamento das amigas, pergunta: “Mas essa história da cebola é verdade?”.
▪ Leonardo diz: “Que mulher chata, só vive chorando”.
▪ “Ela era feia?”, perguntou Carlos.
▪ Outro indaga logo em seguida: “Como ela vai chorar agora?”.
▪ Yara diz: “Se eu tivesse uma família assim, fugiria”.
▪ Tayná acrescenta: “Que família machista!”.
▪ Jhonatan: “Coitada, a mulher nem pode chorar!”.

E continuaram a debater entre eles em duplas, trios e grupos. Após esse período de conversa livre, retomamos o texto para esclarecer algumas dúvidas. Pedi que um estudante relese apenas a notícia, antes de perguntar se tinha alguma palavra que não entenderam.

*Cientistas da Nova Zelândia e do Japão criaram uma cebola "antilágrimas". Eles anularam, no alimento, a atuação de um gene responsável pela gênese da enzima que causa este efeito. Um dos diretores da pesquisa, Colin Eady, disse que a descoberta pode acabar com um dos maiores "problemas" da cozinha: o fato de que cortar uma simples cebola nos faz chorar (Folha Online, 1º de fevereiro de 2008).*

Exercendo a função de guia, fiz algumas perguntas que os levassem a responder seus próprios questionamentos e a construir uma compreensão sobre o texto. Para Rogoff, a participação guiada pressupõe uma atividade educativa que tem como finalidade auxiliar o educando a fazer um contraste entre seu conhecimento prévio com o que será necessário para realizar a atividade, relacionando-os. Nessas situações, os estudantes assumem, progressivamente, a responsabilidade de seu desenvolvimento até se tornarem autônomos e competentes em relação ao que foi aprendido (1984, *apud* SOLÉ, 1998, p. 76).

Durante as atividades percebi que, se eu não propusesse que começassem a ter uma certa autonomia, a maioria iria insistir para que eu sempre fosse um “guia” que conduz toda a atividade, desde a leitura até as conclusões que se tira de um texto, por isso, mesmo entendendo que eles ainda precisavam ser “direcionados” em algumas leituras, deixei-os um pouco mais livres para que vissem que são capazes.

Sendo assim, a primeira pergunta que fiz foi: De onde vem o assunto que originou a crônica? Grande parte respondeu: “De um jornal”.

▪ Eu perguntei: “Se é uma notícia, é verdade ou mentira?”.
▪ Renato logo se manifestou: “Ah, é mentira, claro!”.
▪ Então, indaguei: “E a história contada é real ou fictícia?”.
▪ Alguns estudantes disseram: “Acho que é real!”.
▪ Outros falaram: “Não é real”.
▪ Nathan disse: “Mas não é baseado em uma notícia? Notícia é verdade”.

Continuei a indagá-los: Um texto não pode conter realidade e ficção? Houve silêncio, refletiram um pouco e logo surgiram outras perguntas: “Ter uma parte de verdade e outra de mentira? Pode?”. Não respondi e continuei a questioná-los: “o autor não pode usar uma notícia como base para criar um texto fictício?”.

▪ Caíque ressaltou: “Esse autor é criativo”.
▪ Voltando ao texto, perguntei: “O que a notícia diz?”;
▪ “Ao primeiro olhar, seria uma notícia boa ou ruim?”.

Novamente a turma começou a conversar sobre o que a notícia relata, mas agora contando relatos pessoais – principalmente as meninas. A agitação dispersou um pouco a turma. Então, tive que chamar a atenção algumas vezes para retomarmos o texto.

Após algumas meninas fazerem algumas críticas à postura “machista” dos personagens secundários, começaram a ouvir outros pontos de vista, como, por exemplo, a possibilidade de eles serem assim devido à criação ou hábitos do lugar onde viviam. Uma estudante destacou que, mesmo depois do casamento com um bom marido, a protagonista permanecia triste. Continuamos a conversar sobre a tristeza da mulher e sua necessidade de chorar escondido.

Alguns estudantes comentaram que muitas pessoas fazem a mesma coisa, choram no chuveiro, no ônibus etc., para que ninguém perceba a sua tristeza. Embora tenha percebido que alguns estudantes estavam relatando experiências próprias, como ninguém quis dizer que se identificou com a protagonista da crônica, continuamos a conversa usando a terceira pessoa. Esses fatos mostraram que a crônica:

na sua despreensão, humaniza, e esta humanização lhe permite como compensação sorradeira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela inesperada embora discreta candidata à perfeição (CANDIDO, 2003, p. 89).

Portanto, é por isso que grande parte dos estudantes se identifica com algumas crônicas: sua simplicidade os atrai, o fato comum faz com que eles se identifiquem e a linguagem acessível, usada na maioria dos textos, os faz acreditar que é possível ler, compreender e gostar.

### **5.7 “Rolezinhos” pelo mundo da leitura: antecipar informações e ativar conhecimentos prévios**

[...] processo interno inconsciente, do qual não temos prova [...] até que nossas previsões deixem de se cumprir, ou seja, até comprovarmos que o que esperamos ler não está no texto. Isso significa que prevíamos que algo ia suceder ou seria explicado, e esse algo não aparece, ou é substituído por outra coisa (SOLÉ, 1998, p. 25).

Baseando-se na perspectiva interativa, que compreende a leitura como um processo de produção de sentidos, que não está centralizado no texto nem no leitor, mas na relação entre eles; a interação entre texto e leitor acontece através dos elementos linguísticos, da sua organização e da mobilização de um vasto conjunto de saberes no ato comunicativo (KOCH, ELIAS 2011). Durante esse contato, o leitor é um processador ativo, que utiliza seus conhecimentos prévios, fazendo previsões, verificações de hipóteses para construir uma compreensão, e enquanto constrói significados, também deve ter habilidade de controlar a sua própria compreensão. Portanto, o leitor utiliza, simultaneamente, seu conhecimento prévio e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele.

As propostas baseadas nessa perspectiva consideram importante que os estudantes aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, conhecendo também as estratégias que o auxiliam na compreensão durante a atividade interativa. A fim de que os estudantes pensem e compreendam sobre esse processo bastante complexo, no início da atividade, expliquei a turma que iríamos ler mais uma crônica. Aproveitei a oportunidade para verificar se os estudantes já haviam compreendido algumas características do gênero, e os indaguei sobre o assunto do texto:

- Sobre o que vocês supõem que seja o assunto do texto? Lembrem-se de que é uma crônica! Sobre o que, geralmente as crônicas relatam?

▪ Ramon, rapidamente, disse: “Sobre o que acontece com a gente todo dia!”.
▪ Leonardo, logo, em seguida acrescentou: “Sobre um assunto simples”.

Mais uma vez conversamos sobre algumas características do gênero, ressaltando que nenhum autor está preso a regras fixas e imutáveis, que o gênero tem como ponto de partida fatos do cotidiano, já que, em muitos casos, é baseado em uma notícia, mas que o autor tem liberdade de criação sem sair do gênero.

Em seguida, os estudantes começaram a tentar adivinhar sobre o tema da crônica. “Assalto”, “Violência” e “Internet” foram os mais citados, dentre outros. Logo após as sugestões, escrevi o título no quadro e começamos a conversar sobre o significado da palavra “rolezinho”, pois, considero, assim como Kock e Elias, que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” – por isso quis ouvi-los sobre o entendimento que tinham acerca da palavra.

Alguns leram e demonstraram um certo estranhamento, outros já conheciam a palavra, poucos começaram a formar frases como:

▪ “Ontem dei um rolezinho no baile!”
▪ “Vamos dar um rolezinho na praça hoje?”
▪ “Professora, você gosta de dar um rolezinho onde?”

Após esse momento de descontração, perguntei a todos sobre o significado e o uso da palavra:

- O que é um “rolezinho”?
- Vocês costumam usar essa palavra no dia a dia?
- Onde vocês vivem as pessoas usam essa palavra com frequência?

Todos disseram que já a ouviram, mas poucos falaram que a usavam em seu cotidiano e que ouvem algumas pessoas falando, mas não com muita frequência. Então percebi que esse termo, embora seja ainda atual, já não é mais tão utilizado por adolescentes como na época em que o texto foi escrito, devido à grande divulgação e à polêmica causada pelos rolezinhos feitos em shoppings, principalmente, em São Paulo e na zona sul do Rio de Janeiro.

Continuamos a levantar hipóteses sobre o local em que aconteceram os fatos do texto. Perguntei: “Onde vocês acham que aconteceu o rolezinho?”. A maioria supôs que havia acontecido em um baile funk, poucos citaram shopping, dentre esses, alguns citaram shoppings localizados em São Gonçalo. Rapidamente um estudante gritou: “Prefiro o Plaza, em Niterói”.

A partir daí, começou uma discussão sobre que shopping é melhor, então a turma logo se agitou. Isso é comum acontecer na turma 902, pois tudo é motivo de dispersão, inclusive algum ponto do próprio assunto. Às vezes, é complicado retomar a atenção para o texto, mas pelo interesse despertado pelo tema, retomamos o texto, dessa vez, com facilidade, com silêncio e atenção pouco vistos na turma antes.

A sala de aula estava arrumada com as cadeiras em círculo, todos atentos, esperando o início da leitura. Entreguei os textos. Antes que eu comentasse sobre a ilustração antes do texto, um menino falou sorrindo:

▪ “Eles estão tomando uma dura!”
▪ [Outros meninos riam] Renato comentou: “Parece até aqui em Trindade!”.
▪ Leonardo, acrescentou: “Parece a gente” – e todos riram mais uma vez.

Perguntei se eles já haviam sido revistados por policiais. Um dos meninos disse que sim, apenas uma vez. Outro disse que sempre.

Pedi que voltassem à figura do texto e observassem mais uma vez (Anexo E, p. 171). Renato falou bem alto: “Pai! O próprio pai está revistando o garoto! Não acredito, que pai é esse?!”. Alguns começaram a comentar sobre a postura do pai. A maioria foi contrária à atitude dele, mas uma menina defendeu dizendo: “É o trabalho dele”.

Marina destacou que quase todos os meninos da figura são negros. E mais uma vez começaram a falar sobre preconceito, injustiça e morte de jovens negros.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (FREIRE, 1996, p. 30).

Mais uma vez, atendendo a pedidos, fiz a primeira leitura do texto.

Antes de ler o livro *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé, confesso que pensava que não deveria ler para uma turma de 9º ano, por isso, sempre perguntava quem queria ler o texto, individualmente ou dividindo-o em partes e, raramente, fazia a leitura. Em muitas atividades, o resultado era satisfatório, mas, em outras, alguns estudantes que se propuseram a ler tinham dificuldades para fazer uma “leitura corrida” e levavam muito tempo para concluir. A lentidão no ato de ler acabava comprometendo o entendimento do texto como um todo e fazia com que alguns parassem de acompanhar a leitura e se dispersassem.

Segundo Isabel Solé, de acordo com estudos sobre problemas de decodificação, parece que, quando não se consegue ler com fluidez, o leitor fica bastante ligado ao que está escrito no texto, por isso, ele faz várias interrupções durante a leitura. Essas interrupções o levam a prestar atenção e a confiar apenas no texto a fim de resolver seus “problemas”. Logo, a leitura resume-se ao “dizer o que está escrito”, em vez de ser um lugar de interação e construção de conhecimento (1988, p. 126).

Havia ocasiões, em que o estudante apresentava problemas de decodificação, e a turma não tinha paciência com ele, e a sequência da narrativa sempre era prejudicada pelas interrupções dos estudantes, ora tentando ajudar quem lia, ora reclamando que o colega não sabia ler direito. Sempre era necessário interromper a

leitura para pedir respeito aos colegas e, então, seguir ou, até mesmo, recomeçar a leitura, dependendo do nível de dispersão da turma. Em muitas vezes, eu também li algumas palavras para alguns que apresentavam dificuldades na leitura com o intuito de ajudá-los a passarem pelo “obstáculo” e para evitar o constrangimento desses diante da turma, sem perceber que, fazendo isso, não estava levando-os a identificar as suas dificuldades nem a usar estratégias para superá-las.

É preciso que os estudantes identifiquem o que compreenderam e o que não compreenderam durante a leitura de um texto, se perguntando, continuamente, se compreenderam ou não. De acordo com Markman (1981): “O conhecimento que temos sobre o nosso grau de compreensão é um subproduto da própria compreensão” (*apud* SOLÉ, 1998, p. 125).

Solé afirma que para ler com eficácia é preciso saber o que é necessário fazer quando um obstáculo é encontrado para que se possa tomar decisões importantes no ato de ler. A maioria dos estudantes, quando encontra um obstáculo, desiste da leitura ou pula o obstáculo, sem identificar o porquê de uma palavra ou sentença ser de difícil compreensão para ele. Alguns, após a leitura de um texto, encontrando muitos obstáculos, generalizam e dizem: “Não entendi nada”. Entretanto, na verdade, apenas algumas partes não foram bem compreendidas, por isso, é importante que o professor também identifique quais são as dificuldades que cada estudante apresenta, o que ele compreende e o que não compreende para ajudá-lo a usar estratégias de leitura.

Allington (1980, *apud* SOLÉ, 1998, p. 126) descobriu que a maioria dos professores se limitava a pronunciar corretamente o que o aluno leu errado, em uma pesquisa realizada para explorar essa questão. É importante destacar também que os professores tendem a corrigir com mais frequência os estudantes que são considerados “maus leitores” (74%) do que os que são classificados como “bons leitores” (34%). A forma como faziam essas correções, no caso dos “maus leitores” era dizendo a forma correta da pronúncia da palavra ou despertando a atenção deles para aspectos da decodificação. Já com os “bons leitores”, era chamar a atenção para o contexto para que eles próprios pudessem consertar seus erros ou preencherem as lacunas

Eu, como muitos professores, errava tentando acertar, mas como afirma Paulo Freire, sou um ser inacabado, e como um professor crítico, “[...] sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (1996, p. 50). Sendo

assim, vou redescobrir formas de ensinar e aprender e, durante o projeto pedagógico, constantemente, me autoavalio e vejo o quanto estou aprendendo com os estudantes.

A leitura do texto *Rolezinhos*, de João Paulo da Silva, despertou sentimentos, houve muita indignação em relação aos fatos relatados envolvendo discriminação racial demonstrada através de muitos comentários, interjeições e até pelas expressões faciais. Embora os estudantes mostrassem vontade de debater e criticar algumas posturas de personagens do texto, antes de a leitura terminar, como era habitual na turma, eles não abandonaram o texto; pelo contrário, liam com cada vez mais atenção e curiosidade.

Aqueles que, frequentemente, têm dificuldade de concentração e não costumam ficar atentos até a conclusão das atividades, em alguns momentos, não se continham e se manifestavam enquanto liam alguma passagem mais polêmica. Os outros, logo chamavam a atenção deles e a leitura seguia. Às vezes, só era preciso aumentar o tom de voz na leitura para que eles voltassem ao texto, pois o próprio diálogo da crônica os instigava.

No fim da leitura, quase todos queriam comentar sobre o texto, alguns um pouco exaltados diziam:

▪ “Racistas!”
▪ “Só porque os caras são pobres e pretos!”
▪ “Eles acham que são donos do shopping?”
▪ “Todo mundo tem direito a ir ao shopping!”
▪ “O shopping não é só para os brancos!”

Em seguida, começamos a comentar sobre as informações explícitas no texto, que são a maioria, pois através da fala dos personagens a discriminação fica clara. Os estudantes sentiram muita empatia pelos personagens discriminados, muitos se identificaram com alguns deles, por isso, concordo com o questionamento Freire: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (1996, p. 30). Essa “intimidade” aproximou a turma do texto.

Depois de um período livre para comentários em geral, voltamos à análise do título para checar as hipóteses levantadas antes do início da leitura:

- O rolezinho foi onde você imaginou?
- Foi como você previu?

- E o número de pessoas/ personagens envolvidas foi maior ou menor do que você supôs?

A maioria das antecipações não foi confirmada e esse foi um fator que despertou o interesse dos estudantes pelo texto, pois mostravam-se admirados pelo desenrolar do enredo e também com o desfecho. Houve identificação e interação durante a leitura. Os estudantes puderam compreender que, como afirma Hilary Janks: “O ponto inicial para aprendizagem, com vistas à leitura de textos de modo crítico é reconhecer que textos são representações parciais do mundo” (2016, p. 21).

A fim de localizar informações explícitas, chamei a atenção da turma para a primeira frase do texto: “Enquanto isso em um shopping...”, indaguei à turma:

- Em que shopping?
- Onde fica esse shopping?
- Será que a omissão do nome do shopping foi proposital?
- Por quê?

Os estudantes começaram a voltar ao texto para responderem às perguntas. A maioria afirmou que a omissão do nome do shopping foi proposital. Alguns suspeitaram que a omissão aconteceu, porque o texto narra um fato que envolve racismo. Um estudante indagou: “Essa história é verdadeira?”. Disse que não, mas que, provavelmente, há partes que são baseadas em fatos verídicos. Conversamos sobre os “rolezinhos” reais – onde aconteciam, como eram marcados e sobre as pessoas que costumavam participar. Muitos estudantes nunca ouviram falar nessa prática e fizeram alguns questionamentos.

Logo em seguida, assistimos a uma parte de um vídeo de um “rolezinho”, em São Paulo, para que eles entendessem melhor de que forma aconteciam. Depois de assistirem ao vídeo, a opinião da turma se dividiu: enquanto alguns defendiam o direito dos jovens de fazerem os “rolezinhos” nos shoppings, outros diziam que também sentiriam medo, se estivessem em um shopping e vissem grandes grupos de pessoas chegando.

Após toda motivação demonstrada pelos estudantes em relação ao texto lido, propus fazermos uma leitura dramatizada. A turma gostou da ideia e ficou muito animada para começar a releitura, muitos quiseram participar. Os personagens foram divididos, o narrador definido, então, começamos. A maioria acompanhou a releitura

com atenção, sem reclamar; alguns, muito atentos às falas, corrigiam os colegas e reclamavam do tom de voz.

Devido às muitas interrupções, opiniões e consertos feitos durante a leitura, os próprios estudantes pediram para repetir. Sugerir que fizessem uma pequena encenação, eles aceitaram, imediatamente, e vibraram com a sugestão. Em seguida, começaram a arrumar as cadeiras e a definir o elenco. Havia mais pessoas querendo participar do que número de personagens, por isso, repetimos a performance também. Diante do entusiasmo da turma, compreendi que o perfil da turma apontava para atividades mais dinâmicas, então, combinamos que em uma próxima aula faríamos a atividade da quadra. Todos aprovaram a ideia!

Grande parte do elenco da encenação foi formada com os estudantes mais indisciplinados da turma, aqueles que sempre dispersavam os demais nas outras atividades. Eles foram os primeiros a aceitarem a minha proposta e a se empenharem para que tudo ficasse organizado para começarem.

Figura 15 – Encenação do texto Rolezinhos



(a)



b)



c)



(d)



(e)

Legenda: (a) – A vendedora e a cliente conversam sobre os rolezinhos no shopping; (b) – O narrador lê a sequência dos fatos; (c) – Os meninos conversam na praça de alimentação; (d) – Os meninos são abordados pelo policial; (e) – Os meninos são revistados pelo policial.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

### 5.8 Releitura: mais um “rolezinho”

Parece-me que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo (SOLE, 1998, p. 43).

Ao iniciar a aula, informei aos estudantes que continuaríamos a trabalhar com o texto *Rolezinhos*, lido na aula anterior. Eles gostaram e demonstraram bastante

motivação. Muitos levaram o texto, conforme o que foi combinado, fato raro antes do projeto – pois a maioria dos estudantes não levava o que era solicitado. Com os textos nas mãos, em dupla, começamos a dialogar sobre as vozes presentes no texto: de quem narra e das personagens. Algumas perguntas foram escritas no quadro para que a turma refletisse sobre elas:

Quem fala no texto? Com quem fala? De onde fala? Como fala? Por que fala?
---

Houve estranhamento, enquanto os estudantes liam as perguntas escritas; logo em seguida, um deles disse: “Um monte de pergunta, não estou entendendo nada!”. Então, pedi que pensassem nas posições que cada personagem ocupava no texto e expliquei que cada uma representava posição na sociedade, e que, como afirma Fiorin, o discurso é determinado por coerções ideológicas (1998, p. 36).

Retomando o texto, continuei a indagá-los:

- Quem é o narrador?
- Ele participa da história?
- Ele se posiciona em relação aos fatos relatados ou fica neutro?
- Ele expressa uma opinião clara?

Os estudantes ficaram um pouco pensativos e se dividiram em opiniões: uma parte da turma afirmou que o narrador não se posicionou; a outra, que ele defendeu os meninos. Alguns preferiram voltar ao texto antes de posicionarem. Depois de um tempo de discussão, um estudante que releu o texto afirmou que o narrador criticou o fato que aconteceu de forma irônica logo na primeira frase do texto: “Enquanto isso, nos shoppings brasileiros... o país da democracia racial se revela.” Outra concordou veemente: “Não poderia ser mais irônico: “...o país da democracia!” Depois dessas falas, a maioria concordou que ele criticou a postura dos policiais e a situação do nosso país em relação ao preconceito.

Sobre a pergunta “Com quem fala?”, os estudantes acharam que a resposta era lógica: com os leitores, não conseguiram perceber que a mensagem, embora seja direcionada a todos, precisa atingir algumas pessoas em especial. Para que eles compreendessem, os questionei como algumas perguntas:

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Na sua opinião, qual foi a intenção do autor ao escrever esse texto?”</li> </ul> |
|--|

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Responderam: “Falar sobre o racismo que acontece nos shoppings”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “De que gênero textual o texto é?”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “É uma crônica!”, a maioria respondeu.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Quais são os principais objetivos da crônica?”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Um estudante, logo respondeu: “Divertir, fazer humor!”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Só?!”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grande parte da turma respondeu: “Para fazer uma crítica também!”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Que crítica está sendo feita?”</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Sobre o preconceito racial!”, disse Agnes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “E de pobreza também! Ninguém queria que os caras ficassem no shopping só porque eles eram pretos e pobres” – disse Gustavo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em seguida, a próxima pergunta: De onde fala?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marcelo, rapidamente respondeu: “Do shopping, ele viu para depois contar”, e começou a rir junto com a turma quase inteira.</li> </ul>

Houve dispersão, pedi atenção para retomarmos e perguntei: Que posição social os personagens ocupam? Retomamos o diálogo, no princípio, entre a vendedora e a cliente. Os estudantes citaram muitas frases preconceituosas na fala delas, como:

“- Ai, querida... não sei você, mas eu ando tão assustada com essa onda de... como é mesmo que eles chamam? ‘Rolezinhos’, não é?”

“Imagine o absurdo que é uma pessoa importante como senhora vir ao shopping e se deparar com esse tipo de gente batendo perna por aqui. Inaceitável.”

“- É verdade, querida. Virou uma bagunça. Eles entram, passeiam pelo shopping inteiro, ficam na praça de alimentação, cantam funk. Um horror.”

“...É como dizem por aí: cada macaco no seu galho. Ou melhor, cada macaco na sua periferia.”

Depois de comentarmos sobre cada frase, Tainá ressaltou, indignada: “A vendedora é mais preconceituosa do que a cliente, porque a cliente é rica, mas ela também é pobre como os meninos”. Outra acrescentou: “Se acha, só porque trabalha no shopping, mas, às vezes, até mora em comunidade”.

Os meninos ficaram revoltados com a crítica ao funk, falaram que também era preconceito não gostar do ritmo, porque é um ritmo de origem humilde

Seguimos adiante para analisar as outras perguntas: “Como fala?” e “Por que fala?”, nas falas dos jovens e dos policiais. Nesse momento os estudantes se exaltaram e ficaram bastante incomodados com o preconceito explícito, disseram que todos eram muito racistas e se achavam donos do shopping, por isso queriam excluir os jovens do espaço, embora não houvesse motivos para essa atitude.

Em seguida, perguntei se algum deles, já havia sofrido preconceito dentro de shoppings. A maioria afirmou que não e um destacou: “Nos shoppings de São Gonçalo só tem pobres, então vai ter preconceito por quê?”. Todos riram.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marcelo, retrucou: “Tem preconceito, sim, um vendedor já ficou me vigiando em uma loja”.</li> </ul>      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leonardo: “Quando vai um grupo, eles ficam com medo de a gente roubar, mas só ficam olhando”.</li> </ul> |

Em seguida, começaram a citar frases preconceituosas:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1- “...A presença de vocês. Incomoda os clientes. Vou ter que pedir pra vocês se retirarem.”</li> <li>2- “Não fizeram nada?!”</li> <li>3- “Vocês vem ao shopping, ficam andando, conversando na praça de alimentação, dando risada e ainda dizem que não fizeram nada. Isso tudo é muito suspeito. Ainda mais com um bando de neguinho que nem vocês. – dispara o capitão.”</li> <li>3- “Opa, opa, opa... celulares. Muito suspeito. Na verdade, suspeito até demais.”</li> <li>4- “Cala a boca e fica quieto, moleque! Não existe racismo nesse país. Agora, todo mundo sabe que negro parado é suspeito, correndo é ladrão. E vocês estavam parados, o que é muito suspeito.”</li> <li>5- “Depende de onde você estiver usando. No presídio, é proibido.”</li> <li>6- “A gente não é bandido. Nem tá no presídio.”</li> <li>7- “Ainda não. Mas vocês chegam lá. Encontrou mais alguma coisa aí, Oliveira?”</li> </ol> |
|--|

Sobre as três primeiras frases, alguns estudantes demonstraram muita indignação, defendendo o direito à igualdade, de todos frequentarem lugares públicos, afirmando que o policial além de não respeitar o direito dos meninos de frequentarem o local, ainda os discrimina de forma explícita. Falaram:

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “É só porque esses são pretos, se fossem brancos, ninguém ia falar nada!”</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Yara disse: “Nem ri os meninos podem! Que horror!”.</li> </ul>                       |

▪ Renato disse: “Pensam logo que é bandido!”.
▪ Hugo afirmou: “Caracaaa, chamou de neguinho!”.
▪ Marlon disse; “Mas a maioria dos bandidos são de que cor? Pretos!”.
[Houve alvoroço]
▪ Caíque disse: “Você que é negro, falando uma coisa dessas!”.
▪ Marlon retrucou: “Mas é verdade!”

Os estudantes da turma 902 começaram a perceber os conceitos e preconceitos presentes no texto, nos colegas e neles mesmos. Segundo Street,

[...] os sujeitos estão imersos em um 'armazém' de conceitos, convenções e práticas, ou seja, vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais (STREET, 2014, p. 9).

A partir daí, conversamos um pouco sobre escravidão e suas consequências, racismo, igualdade, oportunidade de estudo e emprego no Brasil. Quase todos participaram e contribuíram bastante. Alguns apresentaram uma visão um pouco conformada sobre racismo e desigualdade e até riram desta frase: “Agora, todo mundo sabe que negro parado é suspeito, correndo é ladrão” – enquanto outros a consideraram absurda e usaram bons argumentos para defender a igualdade de direitos. Citaram as outras frases do quadro e comentaram sobre elas.

Leandro comentou que achou a atitude dos meninos muito passiva. Uma colega, acrescentou: “Mas o que eles poderiam fazer, discutir com um policial?”. Ela pensou bem e entendeu que, onde há desigualdades sociais: “As diferenças de identidade e poder afetam a decisão sobre quem tem o direito de falar e agir em diferentes situações” (JANKS, 2016, p. 30) – embora tenha destacado que todos devem respeitar os direitos do próximo, inclusive as autoridades.

Após os comentários, indaguei a turma sobre como seria um “rolezinho” em uma comunidade. A maioria me olhou meio espantada.

▪ Melissa perguntou: “Como assim?!”.
▪ Respondi: “Se um grupo da zona sul, fosse dar um rolezinho’ em uma comunidade, como seria? Em algumas comunidades do Rio, alguns turistas fazem visitas guiadas”.
▪ Tatiana logo falou: “No Rio, né, professora? Aqui não ia dar certo! Lá eles entram acompanhados”.
▪ Rickson: “Não iriam nem entrar!”, e riu.
▪ Paulo disse: “Eles iriam ver os caras armados e iam

meter o pé!”.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marlon acrescentou: “Eu moro em comunidade, não iam deixar eles passarem nem na entrada”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informei: “Na próxima aula, vamos ler um texto sobre um ‘rolezinho’ na favela”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Yara disse: “Legal!”.</li> </ul>

Os estudantes se envolveram bastante com o texto “Rolezinhos”, por isso, as atividades planejadas foram multiplicadas. Propus a turma se dividirem em grupos e apresentarem uma peça no final do bimestre. Eles aprovaram a ideia e logo começaram a pensar nos grupos. Os estudantes pediram para irmos para a quadra para passarmos o texto, mas o espaço estava ocupado, fomos na aula seguinte para fazer um ensaio para a futura peça.

Figura 16 – Ensaio para a peça na quadra I



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 17 – Ensaio para a peça na quadra II



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

## 5.9 Rolezinho invertido

As antecipações sobre o conteúdo do texto começaram na aula anterior, seguimos construindo hipóteses antes do início da leitura. Perguntei à turma, antes de entregar os textos: Como foi marcado o encontro? Quantas pessoas participaram do “rolezinho” na comunidade? Em que comunidade aconteceu?

Começaram a participar:

▪ Jonas advertiu: “Professora, esquece isso, não ia dar certo!”, e eles e seus amigos riram.
▪ Mateus disse: “Iam meter bala logo na entrada, um monte de gente entrando junto na favela, tá doido!”.
▪ Respondi: “Mas é um texto. Na literatura não há barreiras, podemos ir a qualquer lugar”.
▪ Yara disse: “Vocês não tem imaginação, não, é?!”.
▪ Tatiana falou: “Pelas redes sociais!”.
▪ Gustavo disse: “Pelo zap”.
▪ Tatiana retrucou: “E zap não é rede social?!”.

Os dois começaram uma pequena discussão e a turma se dispersou. Chamei atenção e nos voltamos para as perguntas novamente. Repeti a pergunta: Em que comunidade aconteceu?

▪ Marina disse, rapidamente: “No Salgueiro”.
▪ Renato gritou: “No BQ”. Todos riram.
▪ Leonardo falou: “No Catarina”.

Todos citaram comunidades de São Gonçalo, do bairro Trindade ou de bairros próximos, principalmente as mais perigosas e ficaram fazendo suposições de como seria se o fato acontecesse lá. Após as previsões, começamos a leitura. Um estudante, Jhonatan, pediu para ler. Ele iniciou a leitura com a turma em silêncio, pois só quis começar após todos estarem atentos.

Os estudantes acompanharam a leitura do texto em silêncio, não interromperam em nenhum momento nem demonstraram surpresa em nenhum trecho da crônica. Após a leitura, perguntei se a turma havia gostado do texto. Todos afirmaram que sim. Pedi que alguns estudantes resumissem o enredo do texto, então alguns narraram os fatos com ajuda dos colegas que iam acrescentando informações. Em seguida, começaram a fazer comparações com o texto *Rolezinhos*, de João Paulo da Silva:

▪ Jonas disse: “Esse é bom, mas o outro é melhor”.
▪ Carla comentou: “Esse é bem menor que o outro”.
▪ Leandro acrescentou: “Já pensou, esse bando de gente entrando junto na favela?”.
▪ Thaís: “Os moradores tinham que ter medo mesmo”.

- O que mais vocês identificaram de semelhante e de diferente entre os dois textos, além do tamanho?

▪ Melissa falou: “Não tem personagens conversando”.
▪ Mariana, ajudou a amiga: “Diálogo”.
▪ Hugo acrescentou: “O primeiro prende mais a nossa atenção”.

Após esses comentários, pedi para que os estudantes resumissem os dois textos oralmente, e, em seguida, continuamos a conversar.

- Qual é mais explícito?

A turma respondeu: “O primeiro”. Leandro acrescentou: “Por isso é mais fácil de entender”.

- O que vocês entenderam sobre o segundo?

▪ Leonardo disse: “Que tem gente desonesta em qualquer lugar”.
▪ Thaís completa: “Não tem bandido só na comunidade!”.
▪ Renato acrescenta: “Os caras ricos do texto roubam muito mais dinheiro que os pobres”.
▪ Yara falou: “Eles roubam da educação, da saúde...”

- Qual foi a postura das pessoas ao virem que pessoas estranhas estavam chegando à comunidade?

▪ Paulo respondeu: “Eles acharam estranho, claro!”
▪ Gustavo completou: “Mas não botou ninguém pra sair!”

- E qual foi a postura das pessoas que frequentavam o shopping, no texto Rolezinhos?

Elaine: “Eles se sentiam donos do shopping!”

- Na sua opinião, por que agiram diferente?

▪ Gustavo: “Porque as pessoas do shopping tinham dinheiro e não queriam pobres lá”.
▪ Thaís: “Acham que todo pobre é ladrão”.
▪ Rickson: “Tem um monte de ladrão rico”.
▪ Jhonatan: “Os políticos que o digam”.

Após o momento de comentário, retomamos o texto para confirmar ou não as antecipações:

- Por que meio de comunicação o “rolezinho” foi marcado?

Em uníssono, a turma respondeu: “Pelo Face”.

- A quantidade de pessoas foi a que você previu?

Carla, respondeu: “Muito menos, professora”. Tatiana, acrescentou: “Muita gente”.

- Aconteceu da forma que vocês imaginaram?

A maioria respondeu que não.

▪ Jonas disse: “Pensei que eles iam ser recebidos a bala” [sorriu].
▪ Eduardo falou: “Pra mim, eles nem iam entrar”.
▪ Renato completou, admirado: “E os moradores ficaram com medo”.
▪ “Por quê?”
▪ Renato continuou: “Não sei ...”.

Propus que voltássemos ao texto e perguntei: Quem eram as pessoas que entraram na comunidade?

▪ Thaís respondeu: “Só gente importante!”
▪ Ricardo acrescentou: “Com dinheiro e poder”.
▪ Renato falou: “Ah, agora entendi”.
▪ Yara completou: “Eles tinham medo de serem prejudicados”.

Pedi para que relessem o último parágrafo: “O pessoal da favela tá assustado, mas ninguém vai entrar na Justiça. Falaram que não daria em nada”. E perguntei:

- E o desfecho foi como vocês esperavam?

A maioria disse que não.

▪ Jonas disse: “Pensei que nem fosse ter o rolezinho!”
▪ Mariana falou: “Foi completamente diferente do que eu esperava.”
▪ Yara: “Mostrou que o povo da favela também tem medo.”
▪ Amina: “E que em todo lugar tem gente que não presta.”

- Comparem a reação das pessoas do local com a chegada de visitantes “estranhas” nos dois textos.

▪ Gustavo: “No texto <i>Rolezinhos</i> , as pessoas ricas queriam o shopping só p/ elas.”
▪ Thaís: “Só as ricas não, a vendedora era pobre, mas puxava o saco dos ricos.”
▪ Tayná: “No “rolezinho” na favela, as pessoas ficaram assustadas, mas não quiseram expulsar ninguém de lá.”

- Por quê?

Tayná respondeu: “Porque não se achavam donas do lugar.” Jonathan: “Eu acho que foi porque eles sabiam que não ia adiantar reclamar. Quem liga para favelado?”.

Depois da leitura e compreensão do texto acima, nós decidimos fazer duas peças: uma baseada no texto *Rolezinhos*, de João Paulo da Silva, e a outra, no texto *Rolezinho* de Arnaldo Pagano.

▪ Paulo perguntou: “O nosso grupo não pode fazer uma peça sobre um rolezinho em outro lugar?”
▪ Respondi: “As peças devem ser baseadas nos textos que trabalhamos”
▪ Jonas disse: “Paulo escreve peças! Deixa o nosso grupo fazer?”

Concordei e, em seguida, dividimos o número de estudantes da turma em três grupos. Cada grupo ficou responsável em distribuir os personagens, fazer o cenário e ensaiar.

## 5.10 Recapitulando com o Menino de rua

A última crônica trabalhada com a turma foi *Menino de rua*, de Fernando Sabino. Essa crônica já havia sido lida no início do projeto, em uma das rodas de leitura. Para fazer a última atividade, pedi que a turma escolhesse uma das crônicas já conhecidas por eles.

No início da atividade, houve alguns protestos:

▪ Renato disse: “Você quer que a gente lembre dos textos do começo do ano?!”
▪ Gustavo completou: “Eu não lembro nem o que comi ontem!”, e todos riram.
▪ Leandro disse: “Vai falando aí, professora, pra gente ir lembrando”.

Em seguida, algumas meninas começaram a citar partes do enredo de algumas crônicas, sem lembrar do título. Falei que iria ajudá-los, então comecei a escrever no quadro o nome de algumas crônicas, e, aos poucos, os estudantes iam lembrando dos personagens e do enredo de cada uma. Cada um contribuía com uma informação, assim, íamos recapitulando as histórias.

Após esse momento, pedi que escolhessem uma para relermos. Vários estudantes deram sugestões: “Lê aquela do menino que ficava escondido atrás da árvore para ver a menina que gostava”, citando o texto *A namorada*, de Ronald Claver. Outro disse: “Gostei daquela do Carnaval”, referindo-se à crônica *Povo*, de Verissimo. A maioria sugeriu relermos *Menino de rua*, de Fernando Sabino. Então pedi que um estudante lesse para a turma. Logo em seguida, Jonathan disse que queria ler. Não houve tumulto para a escolha do leitor nem para o começo da leitura.

Durante a leitura, a postura foi um pouco diferente da primeira vez em que lemos o texto. Quando a crônica foi lida na roda de leitura, alguns estudantes não perceberam a seriedade do tema: alguns riram do trecho que fala que a blusa do menino estava rasgada, outros ficaram debatendo sobre times e perderam o foco do texto. Dessa vez, fomos analisando por parágrafos, citando palavras desconhecidas e recapitulando trechos, quando necessário, para um melhor entendimento.

Após a leitura, percebi que os estudantes leram de forma mais atenta e crítica, comentaram sobre a postura do menino, criticaram a conduta da mãe e aprovaram o comportamento do homem que foi abordado por ele. Trazendo para a nossa realidade, falamos sobre os meninos de rua do nosso estado e cidade, e debatemos sobre de quem é a responsabilidade de cuidar deles. Muitos participaram desse debate, questionando e argumentando comigo e com os colegas. Os estudantes saíram da superficialidade e perceberam que recapitulando é possível entender o texto de forma mais profunda.

## 5.11 A doida nos cativou

### 5.11.1 Leitura silenciosa

O texto escolhido para a leitura silenciosa foi um conto, gênero textual que apresenta algumas semelhanças com o gênero crônica e que pertence ao planejamento dos conteúdos selecionados para o 9º ano do Ensino Fundamental II.

Durante o projeto, em alguns momentos em que estávamos trabalhando com crônicas, alguns estudantes citavam contos que leram, pensando que fossem crônicas, então considerei importante incluímos um conto no nosso projeto para analisarmos o enredo do texto e suas características e as semelhanças com o gênero textual crônica para que compreendessem também as diferenças entre os dois gêneros.

Ao escolher o texto, dentre tantos outros ótimos contos que poderia ter levado para a turma, sobretudo, considerando o perfil da 902, preferi o conto *A doida*, de Carlos Drummond de Andrade, por ser um texto de que eu gosto bastante, pois me tocou desde a primeira vez em que li, tanto que nunca me esqueci do seu enredo e da emoção que me despertou, e pelo texto suscitar tanta reflexão nos leitores, pelo menos era o que eu supunha.

No dia da leitura do conto, ainda na sala dos professores, fui informada que a turma 902 estava mais agitada que o normal e logo pensei em como seria difícil os estudantes se concentrarem para a leitura de um texto longo e tão sensível. Quando cheguei à sala, a turma estava totalmente desorganizada: alguns meninos e meninas em pé, sentados sobre as mesas, uns entrando, outros saindo. Então olhei para o texto e pensei em adiar a atividade. Após vários chamamentos, enfim, sentaram e me ouviram. Iniciei a aula e disse: Trouxe um texto muito bonito para vocês lerem, mas, como estão muito agitados, vamos vê-lo só na próxima aula.

▪ Gustavo falou, logo em seguida: “Ah, vamos ler o texto, porque assim não tem dever!”
▪ Gabriel disse: “É legal?”
▪ Mônica falou: “Qual é o nome?”
▪ Respondi: A doida
▪ Alguns riram, outros começaram a se interessar.
▪ Renato falou: “Se é sobre doido, deve ser maneiro.”

Então, sem muita pretensão, comecei a indagá-los.

- Vocês acham que a doida é de que idade?

A maioria respondeu: “Jovem!”

- Como é a aparência dela?

Leonardo falou: “Feia!”

Marlon disse: “Suja!”

Jonas descreveu a figura de uma bruxa.

Destaquei que a doida não era uma bruxa, e todos riram. A turma começou a se interessar mais pelo enredo e a fazer perguntas como:

▪ “Ela vive na rua?”
▪ “Mora com quem?”
▪ “Ela tem filhos?”
▪ “Vive naquele lugar de malucos, como é mesmo o nome?”
▪ “Ela ataca os outros?”

- Vocês acham que é uma história triste ou engraçada?

Quase todos falaram que era engraçada. Perguntei por quê.

▪ Renato respondeu: “Porque ela deve fazer um monte de maluquice, é engraçado!”
▪ Disse que estavam enganados.
▪ Marlon falou: Mas no texto de crônica sempre tem humor?
▪ Hugo respondeu: Não é crônica, é conto!

- Em todas as crônicas tem que ter humor?

Responderam que não. Yara falou: “Também tem crônicas que criticam e algumas que são tristes”. Jonas disse: “Ah, vamos ler logo!”. Depois do interesse despertado, vi que seria possível fazer a atividade, entreguei os textos. Mais uma vez tive que ressaltar que um autor não deve ficar preso às características de um gênero. Pedi para que lessem o texto, dessa vez, sem pensarem em gêneros textuais, que deixassem se envolver por ele. Quando entreguei o texto, quase todos ficaram assustados com o tamanho e começaram a reclamar:

▪ “Que isso?”
▪ “Vamos ler isso tudo!”
▪ “Só vamos terminar amanhã!”
▪ “Você vai ler para gente, né?”

Respondi que não e disse que para que houvesse um bom entendimento do texto, era necessário silêncio e concentração. Alguns continuaram a reclamar e a

pedir para que eu lesse ou que os colegas dividissem a leitura. Então expliquei a eles que a proposta da atividade era uma leitura individual e silenciosa. A minha intenção foi mostrar que eles eram capazes de ter autodireção na leitura.

Alguns já curiosos porque, anteriormente, havia afirmado que o conto não era engraçado, mas triste, quiseram dar início à leitura. Pedi que aguardassem o silêncio para que todos comesçassem juntos. Para minha surpresa, eles não só fizeram silêncio para começar, mas permaneceram em silêncio, seguiam a leitura com expressões de curiosidade e admiração, poucos se dispersaram e pararam de ler em algum momento, porém não atrapalharam a turma. A leitura seguiu até o fim, envolvente e apaixonante para alguns, confirmando o que Freire afirmou acerca da curiosidade:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento como sinal de atenção que surge alerta faz parte integrante do fenômeno vital (FREIRE, 1996, p. 32).

Essa inquietação indagadora os moveu e os envolveu, sem que muitos percebessem. Após alguns minutos, observei que a maioria havia acabado e perguntei o que acharam do texto. Quatro estudantes pediram para que eu esperasse porque não haviam terminado de ler. Depois de mais um tempo, refiz a pergunta, mas um estudante, um dos mais levados da turma, muito concentrado disse: “Eu não acabei, estou no fim, que história bonita e triste!”.

Esperamos todos acabarem e fomos aos comentários. Todos demonstraram bastante surpresa, não só com o desfecho, mas com todo o desenrolar do texto. Um estudante ressaltou: “Esse autor é muito inteligente!”. Então comentamos sobre o título, eu perguntei:

- Vocês acham que o título foi um recurso que o autor usou para chamar a atenção dos leitores?

▪ Jonas: “Se foi, ele conseguiu!”
▪ Rian: “Todo mundo quis saber o que aconteceu com a doida.”
▪ Thaís: “Eu acho que foi, professora!”
▪ Jhonatan: “O texto é muito emocionante, não tem nada a ver com o que a gente pensou!”
▪ Rickson: “Tem umas palavras que eu não entendi.”
▪ Alana: “Eu também não.”

- O que vocês costumam fazer quando não entendem uma(s) palavra(s) em um texto?

A maioria respondeu que “pula a palavra”; outros disseram que releem para entender; alguns disseram que ignoravam a frase inteira e seguiam para a seguinte. Outros que tentavam entender pelo contexto.

▪ Gustavo falou, sorrindo: “A gente pergunta pra você!” e riu.
▪ Jonas completou: “Ou pra um colega”. Todos riram.
▪ Renato acrescentou: “Vejo no google!”

- E essas “estratégias” dão certo?

A maioria respondeu que, às vezes, sim.

Expliquei a turma que quando há interrupção, o leitor “desliga”, perde o ritmo da leitura e precisa se ligar novamente. “Para Collins e Smith é importante ensinar diversas estratégias e ensinar também que aquelas que cortam a leitura só devem ser utilizadas em caso de real necessidade” (SOLÉ, 1998, p. 129).

Então, propus que voltassem ao texto e marcassem as palavras cujo significado fosse desconhecido por eles, depois relemos alguns trechos e utilizamos algumas “estratégias”. As palavras apontadas foram as seguintes: caixilho, calhaus, folha-de-flandres, soerguido, criado-mudo e repugnância.

Os estudantes chegaram à conclusão que a melhor forma de compreender o significado de palavras desconhecidas é pelo contexto, mas que nem sempre esse procedimento dá certo. Expliquei que o leitor deve decidir a melhor estratégia para usar no ato da leitura. Assim como afirma Solé.

Portanto, a primeira decisão a tomar perante um problema de leitura, perante uma incompreensão, é se deve-se ou não realizar alguma ação compensatória. Nesta decisão desempenham um papel fundamental os objetivos de leitura do leitor, sua necessidade de compreender e a própria estrutura do texto (SOLÉ, 1998, p. 129).

Alguns estudantes já haviam afirmado que em algumas ocasiões as estratégias usadas para entender o significado das palavras, sem interromper a leitura, não são suficientes para compreensão, então expliquei que nesses casos, devemos buscar auxílio fora do texto.

Recapitulamos alguns processos pelos quais passamos durante o ato de ler, como a previsão, a confirmação, a recapitulação, as estratégias para entender o significado das palavras desconhecidas, o resumo para que a turma compreendesse

que a leitura é um processo que precisa de autodireção, ou seja, o leitor deve conduzir esse processo para que haja interação entre leitor e texto.

No conto *A doída* houve bastante interação entre texto e leitor, os estudantes foram afetados pelo texto e conseguiram construir significados.

Figura 18 – Momento de leitura silenciosa



a)



b)



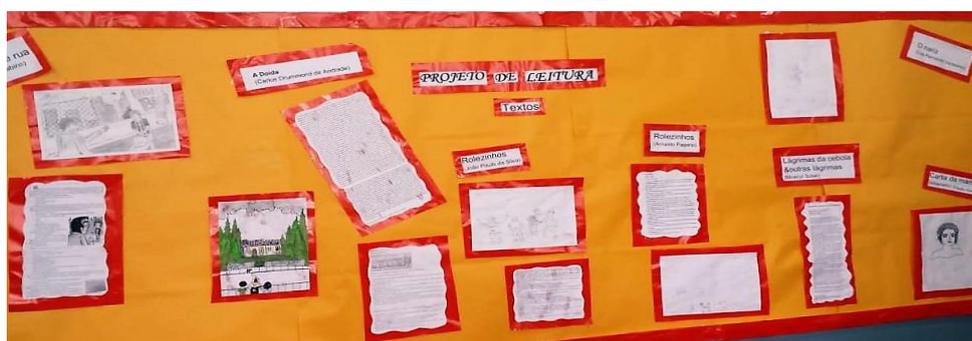
c)

Legenda: (a); (b); (c) – Estudantes da turma 902 fazendo uma leitura individual e silenciosa do texto *A doída*, de Carlos Drummond d Andrade.  
Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

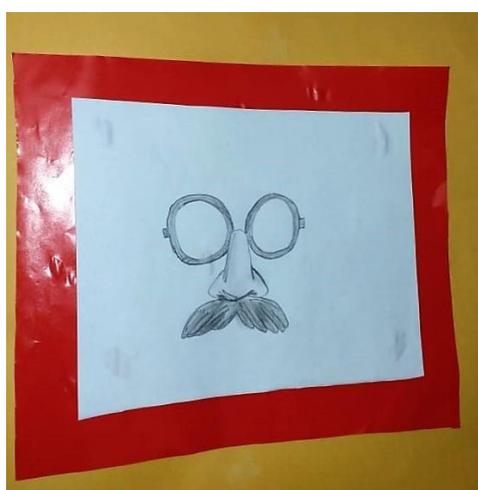
## 5.12 O retrato de nossa compreensão

Com a proximidade do final do ano letivo, começamos a preparar o fechamento do nosso projeto pedagógico. Conforme combinamos, anteriormente, faríamos um café literário. Essa atividade foi adiada algumas vezes devido a vários fatores, um deles foi o comportamento da turma. Após constatar o envolvimento da turma com o projeto e perceber como os discentes mudaram de postura durante a leitura e cresceram como leitores, marquei o evento para finalizarmos o projeto. Antes do dia do Café Literário, os estudantes fizeram um mural com desenhos ilustrativos dos principais textos trabalhados em sala. O mural da sala foi encapado por eles, alguns, com mais habilidade em desenho fizeram as ilustrações, outros recortaram e colaram os textos. O mural retratou um pouco da trajetória do nosso projeto:

Figura 19 – Ilustrações produzidas pelos estudantes



a)



b)



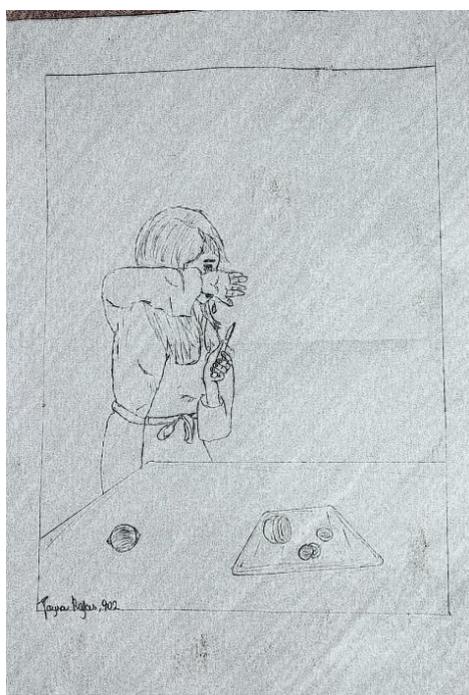
c)



d)



e)



f)



g)

Legenda: (a) – Ilustração dos textos trabalhados durante o projeto; (b) – Texto: *O Nariz*; (c) – Texto: *Rolezinhos*; (d) – Texto: *Carta da mamãe*; (e)-Texto *a doida* ; (f) – Texto: *Lágrimas de cebola & outras lágrimas*; (g) – Texto *Menino de rua*.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

### 5.13 Enfim, a peça!

Após vários problemas com organização de grupo, falta de acordo entre integrantes e tempo para ensaiar, as dramatizações foram adiadas várias vezes. Próximo ao último dia determinado para as apresentações, os grupos se desfizeram e um novo grupo formado por integrantes que queriam fazer apresentação foi formado. Uma peça sobre o texto *Rolezinhos*, de João Paulo da Silva, foi apresentada com improviso, sem cenário e ensaios planejados, mas a turma gostou bastante da apresentação.

Figura 20 – Apresentação da peça *Rolezinhos*



a)



b)

Legenda: (a) – Personagens: meninos na praça de alimentação, dois policiais os observando; (b) – Personagens: a vendedora, a cliente e o narrador.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

## 5.14 Café com crônicas

O último dia de aula do projeto foi iniciado com uma conversa informal sobre a concepção que os estudantes tinham acerca do ato de ler; antes, durante e após o nosso projeto; as leituras dos textos que fizemos, sobre todo o conhecimento que construímos durante esse período. Eles recordaram o enredo de alguns textos, falaram de suas preferências, ressaltando algumas partes, dando opiniões e expressando como foram afetados por estes. Alguns relataram como havia sido participar de um projeto feito para uma pesquisa de uma universidade. Entre os comentários, Renato ressaltou: “Me senti importante, porque é um projeto para faculdade”.

A aula foi dividida em três momentos:

- 1º momento: Resumir as crônicas lidas oralmente e responder ao questionário sobre o projeto;
- 2º momento: Café Literário;
- 3º momento: Amigo-oculto de crônicas.

### 5.14.1 Autoavaliação do projeto

Após a conversa informal, responderam outro questionário individual sobre leitura (Apêndice A - p. 145-146) em que relataram um pouco da sua experiência e fizeram uma breve autoavaliação do processo.

Se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perde o seu fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento. [...] Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência (KLEIMAN, 2008, p. 151).

Conforme afirma Kleiman (2008), a autoavaliação é importante para que o estudante identifique o conhecimento que está à sua disposição, inclusive, o que construiu. Através do resumo oral dos textos, alguns estudantes puderam constatar que não esquecem dos enredos lidos, quando se envolvem de fato com o texto. Antes

do projeto, grande parte sempre costumava falar, logo após a leitura, que não se lembrava mais do enredo e também não conseguia identificar quais eram as suas dificuldades na leitura.

Através das respostas do questionário pude confirmar o que havia percebido, por meio da observação durante o projeto: a maioria dos estudantes da turma 902 mudou suas percepções sobre leitura e tornou-se mais crítica. As respostas sobre a aprendizagem durante o projeto foram revigorantes para mim como professora-pesquisadora.

Sobre o que mudou no conceito de leitura deles, após o projeto, alguns responderam:

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maria Clara: “Eu aprendi que ler não é só saber o que está escrito, mas entender e tirar o que você aprendeu”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Paulo: “Leitura serve para melhorar o vocabulário, ter uma nova percepção de mundo”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elen: “Leitura não é só ler um livro, pois a leitura está presente em todos os lugares”.</li> </ul>

As frases marcantes dos textos escolhidas por eles também demonstraram que passaram a ler com uma visão mais crítica:

- Texto: *Carta da mamãe* - “Eu ando muito nervosa e tô cansada de ser maltratada, de ser esquecida”.
  - Texto: *O Nariz* - “Continua a usar o nariz postiço. Porque agora não é mais uma questão de nariz, agora é uma questão de princípios”.
- Texto: *Lágrimas de cebola e outras lágrimas* - “De uma coisa Aracy sempre teve certeza: cozinha e tristeza governavam a sua vida”.
- Texto *Rolezinhos* - “Preto parado é suspeito, correndo é ladrão” (citada por cinco estudantes):
    - “Não é que eu seja racista, longe de mim.”
    - “A presença de vocês incomoda.”
    - “O país da democracia racial se revela”
    - “A presença de vocês incomoda os clientes.”
  - Texto: *Rolezinho* - “O pessoal da favela tá assustado, mas ninguém vai entrar na justiça” (citada por dois estudantes).
  - Texto: *A doida* - “Sabia que não poderia fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar ali à beira da cama, pegar-lhe a mão e esperar o que ia acontecer.”

### 5.14.2 Café literário

Conforme o combinado quando solicitado na atividade IV com o cardápio de crônicas, fizemos o nosso Café Literário. Os estudantes demonstraram bastante motivação para participar desse momento, dando sugestões sobre onde faríamos e que alimentos iam compor a nossa mesa. Escrevemos as sugestões de itens de café da manhã no quadro, e a aluna Yara ficou responsável por fazer uma lista para que cada estudante escolhesse com o que queria contribuir para o lanche. Nossa mesa ficou assim:

Figura 21 – Mesa do Café Literário



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 22 – Turma 902 com Professora Glauce no Café Literário



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 23 – Turma 902 no Café Literário



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

#### 5.14.3 Doçura, amizade e literatura

O amigo oculto de crônicas foi um momento de descontração e de fortalecimento dos laços. Entretanto, nem todos os estudantes presentes quiseram participar, os mais tímidos não participaram por terem vergonha de falar em público – desse grupo, alguns também não quiseram tirar foto. Então, a vontade deles foi respeitada, eles apenas assistiram à dinâmica.

A princípio, a proposta era que cada um trouxesse uma crônica para dar a seu amigo-oculto, mas devido à proximidade da semana de avaliações, e por eles estarem com muitos trabalhos para entregar, refiz o planejamento: levei uma única crônica para todos intitulada *A turma*, de Domingos Pelegrinni (Anexo E, p. 180-181), cuja mensagem é o convívio e o envolvimento entre jovens e as influências causadas pela turma, que não é escolar, no comportamento daqueles que fazem parte dela .

No momento do amigo-oculto, as crônicas ficaram sobre uma mesa com um bombom em cima de cada uma; o sorteio foi feito no mesmo dia. Durante a atividade, os estudantes iam até a mesa e escolhiam o bombom que queriam dar junto com uma crônica, depois descreviam quem era o amigo secreto e entregavam a lembrança.

Figura 24 – Mesa do Amigo-oculto de crônicas



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 25 – Amigo-oculto de crônicas I



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Figura 26 – Amigo-oculto de crônicas II



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

E assim o nosso projeto foi finalizado, com uma conversa informal sobre as concepções de leitura, uma autoavaliação e a confraternização, unindo amizade, carinho e aprendizagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

*Paulo Freire*

Desde as primeiras aulas do primeiro semestre da disciplina Alfabetização e Letramento, com a professora Marcia Lisbôa, no Profletras, eu já havia definido o tema desse projeto pedagógico. Em meio a vários temas interessantes que poderiam ser desenvolvidos, resolvi escolher aquele que trazia uma questão que mais me angustiava há alguns anos: o fato de estudantes apresentarem dificuldades na leitura e, conseqüentemente, na escrita. Embora tivesse consciência de que o meu projeto não era uma fórmula mágica que faria desaparecer todas as dificuldades de aprendizagem de leitura dos estudantes, sempre quis contribuir para, pelo menos, amenizar essas dificuldades e mostrar-lhes que é possível aprender, mesmo em meio a alguns obstáculos dentro do ambiente escolar e fora dele.

Embora sempre tenha tentado sanar dificuldades de leitura dos estudantes das turmas em que lecionei em anos anteriores, percebia que essas persistiam e me perguntava como poderia ensinar a estudantes “alfabetizados” a ler compreendendo, até entender que eles precisavam compreender como ocorre o processo de leitura, de que forma o uso de estratégias de leitura poderia auxiliá-los durante o ato de ler, e que deveriam dominar a autodireção nesse processo. Então, o livro *Estratégia de Leitura*, da autora Isabel Solé (1998), foi uma grande contribuição para a realização desse projeto e para o meu aperfeiçoamento como profissional.

Ao pensar em estudantes já na fase da adolescência, que, em breve, estarão no mercado de trabalho, mas que não têm o domínio da leitura, penso em todas as conseqüências que essa aprendizagem deficiente trará na vida deles. Provavelmente, se tornarão adultos que não exercerão de forma plena a sua cidadania e que serão enganados por qualquer pessoa que tenha um bom domínio da linguagem, já que há uma estreita relação entre linguagem e poder, por isso, a finalidade do projeto foi a construção de leitores competentes e críticos.

Após a pesquisa de campo, as atividades planejadas para as nossas aulas foram pensadas a partir da necessidade de os estudantes se desenvolverem como seres sociais, não só como educandos. Essa tarefa foi difícil, pois parte do alunado não possuía uma boa autoestima, logo, não acreditava que poderia aprender nem que a aquisição da aprendizagem é capaz de transformar suas vidas – também devido ao desinteresse e ao mau comportamento da turma.

Durante o período inicial de observação e entrosamento com os estudantes, cheguei até a pensar em fazer o projeto pedagógico em outra turma, pois considero que deva haver motivação tanto do professor quanto dos estudantes para que os objetivos sejam alcançados; mas repensei e reconheci que aquela turma era a que mais precisava de um projeto pedagógico, porque era considerada a “turma problema” da escola, não só devido ao mau comportamento em todas as disciplinas como também pelo rendimento e que persistir com eles seria aprendizado para mim. Compreendi também que eles já tinham entrosamento, só faltava eu me envolver com a turma.

Sendo assim, analisei o que fizemos até aquela etapa e concluí que o processo deveria ter o primeiro foco na atenção, na concentração e no respeito ao próximo, e não na leitura. Então, mudei minhas estratégias para conseguir auxiliar os meus alunos a se tornarem leitores críticos e competentes. Assim como a autora Isabel Solé, considero que: “Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontraram sentido” (1998, p. 91). Em cada parte do processo, houve um tempo dedicado à conscientização em relação ao comportamento, atenção, respeito e postura diante dos textos. Lentamente, os estudantes foram se conscientizando e, logo, se envolvendo.

O trabalho com o primeiro texto, *Carta da mamãe*, fez com que eles percebessem que a leitura pode ser prazerosa, divertida e reflexiva ao mesmo tempo. A intertextualidade os fez observar que textos escritos, trabalhados na escola, têm relação com outras linguagens e suscitam questionamentos sobre nossa própria realidade. Aprenderam observando como se lê e lendo, usando os conhecimentos prévios e relacionando a sua realidade com o contexto apresentado na crônica.

A crônica *O nariz* colaborou para que eles não interpretassem um texto de forma superficial, mas lendo as entrelinhas, dirigindo a atenção para o fundamental em detrimento do que tem menos importância. Com um título desprezioso, o autor

os fez pensar criticamente sobre preconceito e imposição de padrões, e os fez perceber que através da simplicidade é possível debater temas importantes.

Lendo e analisando *Lágrimas da cebola & outras lágrimas*, começaram a adquirir mais autonomia na leitura e a entender um pouco mais sobre o gênero crônica, sua ligação com a notícia e a literatura. Identificaram, muito surpresos, como é possível um autor escrever sobre um assunto simples como cebolas e conseguir suscitar reflexões profundas. Reconheceram o poder das palavras, o trabalho do autor e, com os dois juntos, indo ao encontro dos seus conhecimentos prévios, construíram significados.

O texto *Rolezinhos*, de João Paulo da Silva, que relata um “rolezinho” de jovens em um shopping, foi uma grata surpresa para turma e para mim, pois não esperava que a crônica fosse motivar e agradar tanto. Levei-o para a turma a fim de fazermos uma comparação com o texto *Rolezinho*, do autor Arnaldo Pagano, que narra um “rolezinho” em uma comunidade. A minha intenção era dar destaque ao segundo e comparar a visão crítica de ambos. A atividade planejada para trabalharmos com aquele seria em uma ou duas aulas, mas houve uma identificação tão grande que não foi possível saber quantas vezes foi lido, debatido e até dramatizado. Em cada vez que a leitura era feita, novos questionamentos surgiam, sentimentos eram despertados: indignação, alegria, identificação, empatia, entre outros, a turma interagiu bastante com o texto.

Já o segundo “rolezinho” não despertou tanto interesse quanto o primeiro, houve mais identificação com o texto de João Paulo da Silva, por isso, o planejamento foi se adequando às demandas da turma. Através dos dois textos os estudantes passaram a ter um olhar mais crítico para o contexto que cada enredo apresentava e para a realidade em que vivem. Eles levantaram hipóteses, reconheceram informações implícitas e explícitas, e grande parte da turma conseguiu identificar o nível da sua própria compreensão. A experiência foi produtiva, divertida e envolvente.

Com o *Menino de rua*, de Fernando Sabino, aprendemos a nos colocar no lugar do próximo, através de outra leitura, outra visão, recapitulando, refazendo, construindo e reconstruindo significados.

O último texto, o conto *A doida*, revelou o amadurecimento da turma em relação à leitura, concentração e atenção, demonstrou mudança de postura diante do texto. Durante e após a leitura, houve interação entre leitores e texto, sem distrações nem interrupções. Os estudantes foram, visivelmente, afetados pelo texto.

Nas atividades ilustrativas, também pude ver as mudanças sobre concepções de leitura e compreensão em relação às atividades iniciais. No mural sobre leituras do cotidiano, fora do ambiente escolar, os estudantes demonstraram uma visão mais ampla sobre a presença da leitura em todas as esferas da sociedade. O segundo mural, feito para ilustrar os textos lidos, também revelou um olhar mais atento para o texto.

A autoavaliação, no final do percurso, confirmou o desenvolvimento das habilidades leitoras e os reflexos da perspectiva do letramento crítico sobre a visão de mundo dos estudantes. Um dos estudantes afirmou no questionário sobre sua percepção sobre leitura que o projeto: “... ajudou a ter outra visão sobre leitura, a leitura só nos beneficia”.

Durante toda a pesquisa, pude me autoavaliar e me reavaliar como profissional, como pessoa e como pesquisadora, também tive a oportunidade de me aproximar da turma e aprender com ela a ser mais paciente, menos formal, mais amiga e, mais do que isso, a reafirmar o que já acreditava: que é possível transformar caminhos e futuros através da educação, que a literatura ainda atrai, aproxima, conquista, enfim, afeta os leitores através da experiência interativa.

Figura 27 – A turma 902



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. A doida. *In: Contos de aprendiz*. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977, p. 32-40.

ARRIGUCCI JR, David. Fragmentos sobre a crônica. *In: ARRIGUCCI JR, Davi. Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ASSIS, Machado de. Bons dias!. *In: SANTOS, Joaquim Ferreira dos (Org.). As Cem Melhores Crônicas Brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, n. 19, jan/abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a el Rey Dom Manuel*. Transcrita e comentada por Maria Angela Villela. 2. ed. São Paulo: Ediouro, 1999.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. *In: Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, 2003. v. 5.

COLÉGIO ESTADUAL LAURO CORRÊA. *Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual*. São Gonçalo, 2018.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GULLAR, Ferreira et al. *O melhor da crônica brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; e CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. São Paulo: Pontes, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura*. 11 ed. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça ELIAS; Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Marcia L. C. de; RIBEIRO, Vanessa Teixeira. Na infância, minha filha, nada de escola: o mito do letramento nas concepções de estudantes da educação de jovens e adultos. *Revista (Con)Textos Linguísticos – Letramentos e educação linguística*, Vitória, v. 13, n. 26, p. 65-83, dez. 2019.

OLIVEIRA, Marcia L. C. de (Org.). *Letramentos no ensino de língua portuguesa: experiência, agência e crítica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PROJETO RELEITURAS. Resumo biográfico e bibliográfico Moacyr Scliar. 2011. Disponível em: [http://www.releituras.com/mscliar\\_bio.asp](http://www.releituras.com/mscliar_bio.asp). Acesso em: 28 fev. 2020.

QEDU. São Gonçalo: Ideb 2017 por escolas. São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2806-sao-goncalo/ideb>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RIBEIRO, Vera Mazagão et al. *INAF Brasil 2018: resultados preliminares*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro /Ação Educativa, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SÁ, Jorge. *A Crônica*. São Paulo: Ática, 1987.

SILVA, João Paulo da. Rolezinhos. In: *As crônicas do João: contando ninguém acredita*. 2014. Disponível em: <http://ascronicasdojoao.blogspot.com/p/artigos.html>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SILVA, Salvador Mata e. *Gonçalenses Adotivos*. São Gonçalo: Coleção IPDESG, 1996.

SIMON, Luiz Carlos. *Duas ou três páginas despreziosas: a crônica*, Rubem Braga e outros cronistas. Londrina: EDUEL, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

SOUZA, Ana Lúcia Silva e; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. Eventos de letramentos e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de Letramento. *In: MAGALHÃES, Isabel (Org.). Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professoras*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Escolarização do Letramento. *In: STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. *Delta*, São Paulo, v. 29, n. 1, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502013000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002). Acesso em: 01 mar. 2019.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. *In: Cope, B. and Kalantzis, M. (Eds.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, 2000.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Construção do conhecimento e metodologia da extensão*. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, João Pessoa. Anais...* João Pessoa, 2002. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu\\_anais/anais/conferencias/construcao.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf). Acesso em: 01 mai. 2019.

TRIPP, D. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

Verissimo, Luis Fernando. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1994. p. 73-74.

VIEGAS, Ana Cristina Continho. Para o início de uma conversa: a crônica na sala de aula. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 2, p. 169-179, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/7609>. Acesso em: 28 nov. 2019.

**APÊNDICE A** – Questionário de autoavaliação sobre o projeto

## II QUESTIONÁRIO SOBRE LETRAMENTOS – LEITURA E ESCRITA NA VIDA COTIDIANA

Idade:

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

## 1- A LEITURA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)

a- Você costuma ler fora da escola? ( ) sim ( ) não

b- Com que frequência você costuma ler fora da escola?

---

c- O que você lê fora da escola?

---

---

d- Com quais objetivos você lê em sua vida cotidiana?

---

---

---

## 2- Sobre o nosso projeto de leitura

a- Durante o nosso projeto, o seu conceito sobre leitura mudou? Por quê?

---

---

---

b- O que é preciso considerar antes da leitura de um texto? Por quê?

---

---

---

c- Qual das crônicas do projeto você mais gostou de ler? Por quê?

---

---

d- Escreva uma frase que te chamou atenção de uma das crônicas que você leu:

---



**ANEXO A** – Questionário sobre escrita e leitura na vida cotidianaQUESTIONÁRIO SOBRE ESCRITA E LEITURA NA VIDA COTIDIANA

Idade:

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

## 1- A ESCRITA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)

a- Você costuma escrever fora da escola?

( ) nunca ( ) todos os dias ( ) menos de uma vez por semana ( ) mais de uma vez por semana

b- O que você escreve fora da escola?

c- Com que finalidades você escreve fora da escola?

d- Quem lê que você escreve fora da escola?

e- Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas escrevem? O que elas escrevem?

## 2- A LEITURA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)

a- Você costuma ler fora da escola? ( ) sim ( ) não

b- Com que frequência você costuma ler fora da escola?

( ) nunca ( ) todos os dias ( ) menos de uma vez por semana ( ) mais de uma vez por semana

c- O que você lê fora da escola?

d- Com quais objetivos você lê em sua vida cotidiana?

e- Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas leem? O que elas leem?

f- Você leu algum livro recentemente? Qual ou quais?

Fonte: Marcia Lisbôa, 2018.

**ANEXO B – Excerto do Currículo Mínimo da Rede Estadual de Ensino**Língua Portuguesa – 9º ano

1º BIMESTRE- Carta (pessoal, do leitor ou formal) e Curriculum Vitae

**Leitura**

- Cartas pessoal e oficial (requerimento, ofício e solicitação) e suas finalidades.
- Estrutura e finalidade do currículo.
- Argumentação na carta ao leitor.
- Nível de formalidade empregado nos textos.

**Uso da língua**

- Pronomes de tratamento.
- Uso das expressões-padrão e os verbos nas cartas oficiais.
- Regência verbal e nominal.
- Regras de utilização da crase

2º BIMESTRE: Crônica e conto

**Leitura**

- Narrador, espaço, tempo, personagens e conflito.
- Elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho.
- Texto ficcional e não-ficcional; fato e opinião.
- Comparação dos gêneros em questão.
- Importância do conto oral para o povo indígena.
- Importância da crônica e do conto na literatura nacional.

**Uso da língua**

- Figuras de palavra, pensamento e de sintaxe nos gêneros estudados.
- Paragrafação e a pontuação.
- Encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação.
- Uso de conjunções coordenativas.
- Uso do discurso direto e indireto.

### 3º BIMESTRE: Romance

#### **Leitura**

- Diferença de sentido do termo “romance” na literatura e do uso comum.
- Diferenças estruturais entre romance, conto e crônica.
- Foco narrativo, espaço, tempo, personagens e conflito.
- Elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho.
- Significado de palavras desconhecidas a partir do contexto que são usadas.

#### **Uso da língua**

- Nexos lógicos, empregando adequadamente os tempos e modos verbais.
- Diferença e uso do discurso direto e indireto.
- Ponto de vista do narrador.
- Encadeamento das orações pelo mecanismo de subordinação.
- Uso de conjunções subordinativas.
- Emprego do modo subjuntivo à ocorrência de orações subordinadas adverbiais.
- Ortografia: uso do a/há e do onde/aonde.

### 4º BIMESTRE- Romance

#### **Leitura**

- Personagens, protagonistas e antagonista.
- Diferenças entre descrição objetiva e subjetiva.
- Características físicas e psicológicas das personagens, a sua composição como um todo.
- Figuras de linguagem recorrentes no gênero estudado.
- Significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas.
- Uso do dicionário.

#### **Uso da língua**

- Importância dos conectivos e da pontuação no encadeamento das orações.
- Discurso direto, indireto e indireto livre.
- Diferenças entre o processo de coordenação e de subordinação
- Vozes verbais em função da intenção comunicativa.

**ANEXO C – Textos das rodas de leitura**Texto I: *Menino de rua*, Fernando Sabino

Eram dez e meia da noite e eu ia saindo de casa quando um menino me abordou. Por um instante pensei que pedia dinheiro. Cheguei a lhe estender uma nota de dez cruzeiros, ele pareceu surpreso, mas aceitou. Usava uma camisa velha e esburacada do Botafogo, o calção deixava à mostra as perninhas finas que mal se sustinham nos pés descalços. [...] Segurava uma pequena caixa de papelão já meio desmantelada.

- Que é mesmo que você pediu? Não foi dinheiro?
- Uma coberta.
- Uma coberta? Para quê?
- Pra eu dormir.

Realmente estava frio, mas onde ele queria que eu arranjasse uma coberta? O jeito era voltar em casa, descobrir uma coberta velha, trazer para ele. Foi o que fiz: apanhei uma colcha já usada, mas ainda de serventia e lhe trouxe. Ele aceitou com naturalidade, sem me olhar nos olhos. Não parecia ter mais de nove anos, mas me disse que tinha treze.

- Onde é que você dorme?
- Num lugar ali - e fez um gesto vago para os lados de praça General Osório.
- Dorme sempre na rua? Não tem casa?
- Tenho.
- Onde?
- Em Austin.
- Onde fica isso? É longe daqui?
- Não é não. Fica no Estado do Rio.
- Por que você não vai pra casa?

Ele mordeu o lábio inferior, calado um instante, mas acabou respondendo:

- Mamãe me expulsou.
- Por quê? Alguma você andou fazendo.
- Não fiz nada não - reagiu ele, de súbito veemente:
- Minha irmã é nervosa.

Quebrou o vidro da televisão e disse que fui eu. Então minha mãe me expulsou.

- Quando foi isso?

- Tem quase três anos.

- Três anos? E você nunca mais voltou?

- Voltei não.

- Como é que você viveu esse tempo todo? Que é que você come?

- Peço resto de comida.

- Pra que serve este papelão?

- Pra cobrir o chão de dormir.

- Você tem algum amigo?

- Não gosto de amigo não, que amigo faz trapalhada e a gente é que acaba preso.

O nome dele era Carlos Henrique.

- Volta pra casa, Carlos Henrique.

E fiz uma pequena pregação: mãe é sempre mãe, ela devia estar sentindo falta dele. Melhor em casa do que ficar aí na rua, sem ter onde dormir. A mãe trabalhava em Nova Iguaçu, ele me havia dito (...), mas ainda era pra ele a melhor solução. Não tinha nem nunca teve pai.

- Você sabe ir até lá?

Sei. Tomo o ônibus até a Central e lá pego o trem até Austin.

- Então vai mesmo, hein?

Ele prometeu ir assim que o dia clareasse. Para isso dei-lhe mais algum dinheiro e ele se afastou, com sua colcha e seus pedaços de papelão, esgueirando-se pelos cantos como um ratinho.

Não acredito que tenha ido. Certamente continuará rolando por aí mesmo, mais dia menos dia transformando em pivete, se exercitando na prática de pequenos furtos, em que, pelo jeito, ainda não se iniciou. (...)

Fonte: SABINO, Fernando 1995, p. 31-34.

## Texto II: O da foto, Luis Fernando Verissimo

Ela com 18 anos, ele bem mais velho. Mas no seu chat pela internet os dois tinham mentido. Ela dissera "mais de 20", ele "menos de 35". Ela se descrevera como romântica, carinhosa e um pouco teimosa. Ou, como dizia a sua mãe, "cabeça dura". Ele fora mais vago: era sincero, amigo dos amigos, talvez um pouco obsessivo. Ela gostava de frutos do mar, rock e algumas novelas. Ele Chico e Caetano, e só ligava a TV para ver as notícias e o futebol.

Depois de algumas semanas, em que tinham descoberto alguns gostos e desgostos em comum, marcaram um encontro num bar. E trocaram fotografias.

Ela chegou no bar primeiro. Olhou em volta, procurando um rosto que correspondesse ao da fotografia que ele mandara. Ele ainda não estava lá. Ela pediu uma Coca Dieta e ficou olhando para a fotografia.

Pensando: tirei a sorte grande. Gostamos das mesmas coisas. Rimos das mesmas coisas. E ele, ainda por cima, tem esses olhos azuis.

Um homem parou ao lado da mesa e disse:

- Olá.

Ela levantou os olhos. Não era ele. Disse:

- Alô...

- Sou eu - disse o homem.

Não era ele. Ou não era o da fotografia.

- Desculpe - disse ela. - Estou esperando alguém que...

Sou eu - repetiu o homem. E disse seu nome.

- Mas esta fotografia... - mostrou ela.

- É do James Dean.

- Quem?

- James Dean. O ator.

O homem não era feio. Ou pelo menos não era repugnante. Mas era mais velho do que o da foto. E não tinha olhos azuis.

- Pensei que você fosse achar engraçado - disse ele.

- Achar o que engraçado?

- Eu mandar uma foto do James Dean em vez da minha.

- Por que eu acharia engraçado?

- Era uma brincadeira. Você logo ia ver que não era eu, que eu estava me auto ironizando e ...

O homem desistiu no meio da frase. Viu pela expressão no rosto dela que ela não estava entendendo nada. Perguntou:

- Você não reconheceu o James Dean, é isso?

- Eu não sei quem é o James Dean.

- Tá - disse o homem.

E sentou-se. Ainda conversaram um pouco, sem muito entusiasmo. Ela tentando esconder a decepção porque ele nem se parecia com o da foto. Ele pensando: que futuro eu posso ter com alguém que não sabe quem foi o James Dean? Com alguém do outro lado do abismo?

Ele pagou pela Coca, apesar dos protestos dela, se despediram e nunca mais se viram.

Fonte: <https://armazemdostextos.bolosport.com>

### Texto III: A namorada, Ronald Claver

A primeira vez que vi Glorinha, estava na casa da Ritinha. Usava fitas nos cabelos e seus dois olhos verdes saltaram sobre os meus. Foi um encontro casual e eterno. Não consegui ficar em sua presença mais do que um minuto. Foi rápido. O mundo desabou ali mesmo, na frente de todo mundo. Corri para o bardo Tião. Ritinha foi atrás querendo saber o que houve. Eu perdi a respiração e só soube dizer que não houve nada.

A partir daquele dia, seus grandes olhos verdes me perseguiram e os via em todos os olhos, seu rosto sorria em outros rostos e as fitas estavam em todos os cabelos. Glorinha, certamente, era um anjo – (mau, às vezes) – porque se multiplicava em mim e derramava em todo meu corpo – (às vezes bom) – quando penetrava sorrateiro em meu quarto e preenchia meus sonhos.

Glória vivia sempre em mim. Era uma outra pessoa que tinha adquirido, ou o travesseiro que faltava. E Glorinha tornou-se uma obsessão. Ela corria em meu sangue. Acordava comigo e não se separava mais. Tomava o café da manhã, almoçava, jantava e era a principal artista de meus sonhos. Até a bola de futebol

passou a se chamar Glorinha e foi por isso que resolvi ser goleiro. Não admitia chutar Glorinha. Preferia agarrá-la. Senti-la em meus braços.

Na escola, a professora era Glorinha, as meninas eram Glorinhas, até a dona Maria da cantina era Glorinha. A imagem de Glorinha me transbordava e fluía em todos os poros. Refletia nos óculos, nos espelhos, nos vidros, nas garrafas de refrigerante. Glorinha me inundava com sua presença, com seus olhos, pelos e cabelos. Glorinha me sugava, me surrava, incomodava. O seu nome me enchia a boca: Glorinha, glória, glória minha, Glorinha era a minha glória.

Glorinha domingava em mim e foi num domingo que consegui revê-la. Missa das 10, eram 9h45min. Perambulava no adro da igreja quando Glorinha apontou na esquina. Fiquei em pânico. Minhas pernas tremeram. O coração disparou. Me escondi atrás de uma árvore.

Ela vinha acompanhada de outras meninas e falava sem parar. Estava radiante e vestia vermelho. Ela passou perto da árvore onde estava. Não me viu. O medo e a ansiedade foram tantos que virei raiz, folha, tronco. Era outono e me despenquei lá de cima. Tinha virado uma folha. Uma folha seca. Mas um vento bom não me deixou perdido, à mercê de passos desavisados ou de alguma roda descuidada. A aragem dominical me levou até o templo e me alojou atrás de Glorinha. Se a morte era a glória celeste, Deus em sua infinita sabedoria, provavelmente, não conhecera a Glória terrestre. E ela estava ali, no templo. Perto Dele, orando a Ele, falando a mesma língua Dele.

E quando a missa terminou, ela saiu como entrara, ruidosa. Mas percebi que ela olhou para um rapaz. E aquilo foi um punhal, uma faca de muitos gumes. Fiquei arrasado e meu primeiro ímpeto foi matar aquele sujeito.

E meu dia transcorreu violento. Não almocei nem fui à matinê. Conheci o ciúme.

A noite foi infernal. Arquitetei mil planos para abordá-la. Imaginei cenas, encontros.

Construí diálogos. Ouvei a sua doce voz penetrando em meus ouvidos e dizendo sim, sim, sim. Neste momento virei palavra. E naveguei todo o quarto. E a palavra Glorinha tinha asas. Era um pássaro de mil cores. E sobrevoei o quarto várias vezes e esse pássaro era Glorinha que voava em mim.

O sono veio tarde. Delirei. Glorinha transformou-se em Julieta. Depois em Myriam Lane, em Narda e desfilou em mim com vários nomes. Às vezes tornava-se

Rapunzel e ficava na torre inexpugnável, pedindo socorro, lançando as tranças para o príncipe encantado. E este príncipe nunca era eu, pena.

Nesta mesma noite, caminhamos de mãos dadas. Estávamos em silêncio, mudos. O cenário era um pátio de longas paredes que não acabava nunca. Éramos os únicos naquela paisagem. Aproximei-me de seu rosto e ela recuou, negaceou, mas insisti. E quando lábios e olhos se tocaram, tudo evaporou. Acordei.

E Glorinha continuou no ofício de me percorrer, de me perseguir. De me domingar. E Glorinha me dominou durante muito tempo, quando uma ideia luminosa glorificou todo meu sofrimento: escrever uma carta, era a saída.

Rabisquei papéis. Rasguei. Não consegui escrever além de seu nome. Mas o Divino Espírito Santo, a terceira pessoa (ou a segunda?) da Santíssima Trindade, me encheu de luz: na segunda prateleira da estante de meu irmão, descobri um livro, o maior de todos: Cartas de Amor, roubei-o.

Na página 27 estava a minha declaração, a carta que pedira a Deus. O autor era um gênio, descobriu as minhas palavras. Era assim:

Estas mal traçadas são endereçadas àquela que torna meus dias como este céu de abril

(Abri a janela e o céu estava horrível, ia chover, e era maio)

Você é a Dulcinéia que tanto almejo

(Perguntei ao Bolinha quem era Dulcinéia e ele me disse que achava que era a miss Brasil)

Sou um cavalheiro errante

(Troquei “errante” por “certo” porque ela podia achar que era um cara cheio de erros)

Te vejo em todos os lugares. Chegou a hora de unirmos nossas solidões.

Teu

Romeu

Assinei, molhei as pontas do envelope com cuspe, surrupiei uns trocados na bolsa da mãe, comprei selo e coloquei a carta no correio com o coração ansioso.

Um mês depois, chegou a carta de Glorinha. Fui com sede ao pote. Abri sem cuidado. E fui lendo:

A resposta está na página 40, do mesmo livro.

Tua

Julieta.

CLAVER, Ronald. A última sessão de cinema. São Paulo: Melhoramentos, 1986. p. 58-60.

Texto IV: Povo, Luis Fernando Verissimo

- Geneci...
- Senhora?
- Preciso falar com você.
- O que foi? O almoço não estava bom?
- O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.
- Aqui na cozinha?
- Aqui mesmo. O seu patrão não pode ouvir.
- Sim, senhora.
- Você...
- Foi o copo que eu quebrei?
- Quer ficar quieta e me escutar?
- Sim, senhora.
- Não foi o copo. Você vai sair na escola, certo?
- Vou, sim senhora. Mas se a senhora quiser que eu venha na Terça...
- Não é isso, Geneci!
- Desculpe.
- É que eu... Geneci, eu queria sair na sua escola.
- Mas...
- Ou fazer alguma coisa. Qualquer coisa. Não aguento ficar fora do Carnaval.
- Mas...
- Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas? Qualquer coisa.
- Se a senhora tivesse me falado antes...
- Eu sei. Agora é tarde. Para a fantasia e tudo o mais. Mas eu improvisei uma baiana. Deusa grega, que é só um lençol.
- Não sei...
- Saio na bateria. Empurrando alegoria.
- Olhe que não é fácil...

— Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe. — Tudo bem.

— Eu também sou povo, Geneci! Quando vejo uma escola passar, fico toda arrepiada.

— Mas a senhora pode assistir.

— Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa. Sentir o que o povo sente. Vibrar, cantar, pular, suar.

— Olhe...

— Por que só vocês podem ser povo? Eu também tenho direito.

— Não sei...

— Se precisar pagar, eu pago.

— Não é isso. É que...

— Está bem. Olhe aqui. Não preciso nem sair na avenida. Posso costurar. Ajudar a organizar o pessoal. Ajudar no transporte. O Alfa Romeo está aí mesmo. Tem a Caravan, se o patrão não der falta. É a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer "a minha escola...". Eu teria assunto para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.

— Tratou, sim senhora.

— Meu Deus, a ama-de-leite da minha mãe era preta!

— Sim, senhora.

— Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faça qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.

— Bom, se a senhora está mesmo disposta...

— Qualquer coisa, Geneci.

— É que o Rudinei e Fátima Araci não têm com quem ficar.

— Quem?

— Minhas crianças.

— Ah.

— Se a senhora pudesse ficar com eles enquanto eu desfilo...

— Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.

— Eu posso trazer elas e...

— Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.

Fonte: <https://atividades.de.linguaportuguesa.blogspot.com>

### Texto V: Bons dias!, Machado de Assis

Vi não me lembra onde. É meu costume; quando não tenho que fazer em casa, ir por esse mundo de Cristo, se assim se pode chamar à cidade de São Sebastião, matar o tempo.

Não conheço melhor ofício, mormente se a gente se mete por bairros excêntricos; um homem, uma tabuleta, qualquer coisa basta a entreter o espírito, e a gente volta para casa "lesta e aguda", como se dizia em não sei que comédia antiga.

Naturalmente, cansadas as pernas, meto-me no primeiro *Bond*, que pode trazer-me à casa ou à Rua do Ouvidor, que é onde todos moramos. Se o *Bond* é dos que têm de ir por vias estreitas e atravancadas, torna-se um, verdadeiro obséquio do céu. De quando em quando, para diante de uma carroça que despeja ou recolhe fardos. O cocheiro trava o carro, ata as rédeas, desce e acende um cigarro: o condutor desce também e vai dar uma vista de olhos ao obstáculo. Eu, e todos os veneráveis camelos da Arábia, vulgo passageiros, se estamos dizendo alguma coisa, calamo-nos para ruminar e esperar.

Ninguém sabe o que sou quando rumino. Posso dizer, sem medo de errar, que rumino muito melhor do que falo. A palestra é uma espécie de peneira, por onde a ideia sai com dificuldade, creio que mais fina, mas muito menos sincera. Ruminando, a ideia fica integra e livre. Sou mais profundo ruminando; e mais elevado também.

Ainda anteontem, aproveitando uma meia hora de *Bond* parado, lembrou-me não sei como o incêndio do *Club* dos Tenentes do Diabo. Ruminei os episódios todos, entre eles os atos de generosidade tia parte das sociedades congêneres; e fiquei triste de não estar naquela primeira juventude, em que a alma se mostra capaz de sacrifícios e de bravura. Todas essas dedicações dão prova de uma solidariedade rara, grata ao coração.

Dois episódios, porém, me deram a medida do que valho, quando rumino. Toda a gente os leu separadamente; o leitor e eu fomos os únicos que os comparamos. Refiro-me, primeiramente, à ação daqueles sócios de outro *club*, que correram à casa

que ardia, e, acudindo-lhes à lembrança os estandartes, bradaram que era preciso salvá-los. "Salvemos os estandartes!", e tê-lo-iam feito, a troco da vida de alguns, se não fossem impedidos a tempo. Era loucura, mas loucura sublime. Os estandartes são para eles o símbolo da associação, representam a honra comum, as glórias comuns, o espírito que os liga e perpetua.

Esse foi o primeiro episódio. Ao pé dele temos o do empregado que dormia, na sala. Acordou este, cercado de fumo, que o ia sufocando e matando. Ergueu-se, compreendeu tudo, estava perdido, era preciso fugir. Pegou em si e no livro da escrituração e correu pela escada abaixo. Comparai esses dois atos, a salvação dos estandartes e a salvação do livro, e tereis uma imagem completa do homem. Vós mesmos que me ledes sois outros tantos exemplos de conclusão. Uns dirão que o empregado, salvando o livro, salvou o sólido; o resto é obra de sirigueiro. Outros replicarão que a contabilidade pode ser reconstituída, mas que o estandarte, símbolo da associação, é também a sua alma; velho e chamuscado, valeria muito mais que o que possa sair agora' novo, de uma loja. Compará-lo-ão à bandeira de uma nação, que os soldados perdem no combate, ou trazem esfarrapada e gloriosa.

E todos vós tereis razão; sois as duas metades do homem formais o homem todo... Entretanto, isso que aí fica dito está longe da sublimidade com que o ruminei. Oh! Se todos ficássemos calados! Que imensidade de belas e grandes ideias! Que saraus excelentes! Que sessões de Câmara! Que magníficas viagens de *bond*!

Mas por onde é que eu tinha principiado? Ah! Uma coisa que vi, sem saber onde... Não me lembro se foi andando de *bond*; creio que não. Fosse onde fosse, no centro da cidade ou fora dela. Vi, à porta de algumas casas, esqueletos de gente postos em atitudes joviais. Sabem que o meu único defeito é ser piegas; venero os esqueletos, já porque o são, já porque o não sou. Não sei se me explico.

Tiro o chapéu às caveiras; gosto da respeitosa liberdade com que Hamlet fala à do bobo Yorick. Esqueletos de mostrador, fazendo guifonas, sejam eles de verdade ou não, é coisa que me aflige. Há tanta coisa gaiata por esse mundo, que não vale a pena ir ao outro arrancar de lá os que dormem. Não desconheço que esta minha pieguice ia melhor em verso, com toada de recitativo ao piano: Mas é que eu não faço versos; isto não é verso: Venha o esqueleto, mais tristonho e grave Bem como a ave, que fugiu do além...

Sim, ponhamos o esqueleto nos mostradores, mas sério, tão sério como se fosse o próprio esqueleto do nosso avô, por exemplo... Obrigá-lo a uma polca,

habanera, lundu ou cracoviana... Cracoviana? Sim, leitora amiga, é uma dança muito antiga, que o nosso amigo João, cá de casa, executa maravilhosamente, no intervalo dos seus trabalhos. Quando acaba, diz-nos sempre, parodiando um trecho de Shakespeare:

"Há entre a vossa e a minha idade, muitas mais coisas do que sonha a vossa vã filosofia."

Boas noites.

Fonte: Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>

### Texto VI: A dança das gerações, Luis Fernando Verissimo

De repente, pais jovens, que sempre se consideraram modernos e liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem, as roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante... Conflito de gerações?

#### **Pais**

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabava de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

--- É --- disse um deles ---, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

--- A minha se juntou.

--- A minha á declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

--- Pior é a minha.

--- Ah, é?

Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

--- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

--- Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Á disse até que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

--- Sei.

--- “Burguesão”.

--- É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.

--- Querem nos matar. Querem nos matar.

--- E eu que sonhava com essa cena?

--- Nem me fala.

--- Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiota e desfilhar sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.

--- Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

Fonte: Luis Fernando Verissimo. Zoeira. Porto Alegre:L&PM,1996. p. 16-17.

### Texto VII: Sem asas, porém..., Marina Colasanti

Dura aldeia era aquela, em que às mulheres não era permitido comer carne de aves – não fossem as asas subir-lhes ao pensamento. Dura aldeia era aquela em que, apesar da proibição, voltando da caça ao final da tarde e sem nada mais ter conseguido abater, o marido entregou à mulher uma ave, para que a depenasse e a cozesse e fosse alimento para ambos.

E assim a mulher fez, metendo os dedos por entre as penas ainda brilhantes, arrancando-as aos punhados, e entregando à água e ao fogo aquele corpo agora morto, que a fogo e água nunca havia pertencido, mas sim ao ar e à terra.

Tivesse olhado para o alto por um minuto, tivesse detido por um instante sua tarefa e levantado o olhar, e teria visto pela janela bandos daquelas mesmas aves migrando rumo ao Sul. Mas a mulher só olhava para as coisas quando precisava olhá-las. E não precisando olhar o céu, não ergueu a cabeça.

Cozida a carne da ave, regalou-se, engolindo os bocados sem quase mastigar, firmou os dentes nos ossos, sugou o tutano. O marido não. Repugnou-lhe a carne tão escura. Limitou-se a molhar o pão no caldo, maldizendo sua pouca sorte de caçador.

Passados dias, a mulher nem mais se lembrava do seu raro banquete. Outras carnes assavam e eram ensopadas na cozinha daquela casa, na cozinha que era quase toda a casa.

Mas uma inquietação nova começou a tomá-la. Interrompia seus afazeres de repente, como nunca havia feito. Paradas breves, quase nada. Um suspender do queixo, um vibrar de pestanas. Um alerta. Resposta do corpo a algum chamado que ela sequer ouvia. A agulha ficava parada no ar, a colher suspensa sobre a panela, as mãos metidas na tina. E a cabeça, cabeça agora que se movia com a delicadeza que só um pescoço mais longo poderia lhe dar, espetava o ar.

A mulher olhava então para aquilo de que não precisava. E olhava como se precisasse.

Só por instantes, a princípio. Em seguida, um pouco mais.

Demorando-se, olhou primeiro adiante. Adiante de si. E adiante daquilo que tinha diante de si. Por uns tempos pousando o olhar nos móveis, nos poucos móveis daquela casa e nos objetos em cima deles. Depois varando-os, varando as paredes, olhou para a distância em linha reta. O que via, não dizia. Olhava, sacudia num gesto suave a cabeça. E tornava a abaixá-la. A agulha descia, a colher mergulhava na panela, as mãos afundavam na tina.

Talvez levada por aquele breve sacudir de cabeça, começou a olhar para os lados. Olhava para o lado esquerdo, demorava-se, imóvel. E, súbita, voltava-se para o lado direito.

Ninguém lhe perguntava o que estava olhando. O único olhar que nela parecia importar para os outros ainda era o antigo, de quando só olhava o que era necessário.

E assim um dia aquela mulher para a qual ninguém olhava olhou o céu. Sem que tivesse chovido ou fosse chover. Sem que houvesse relâmpagos. Sem que sequer houvesse nuvens ou o tempo fosse mudar, ela olhou o céu.

Delicado fazia-se seu pescoço agora que o movimento ligeiro conduzindo a cabeça nas suas perscrutações. Era um pescoço pálido, protegido da luz por tantos anos de cabeça baixa. E sobre esse pescoço a cabeça como que se estendia olhando para cima, com a mesma reta intensidade com que havia começado varando as paredes.

Olhava, pois para o alto, quando um bando das aves passou sobre a casa rumo ao Sul.

Há muito as folhas haviam-se banhado de cobre, o solo começava a fazer-se duro no frio. E as aves de carne escura seguiam no céu em direção ao sol.

De pé, a mulher olhava. E continuou olhando até que as aves empalideceram na distância.

O vento batia os longos panos da sua saia, estalava as asas franjadas do seu xale. Não, ela não voou. E como poderia? Saiu andando, apenas. Escura como a tarde, acompanhando o seu próprio olhar, saiu andando para a frente, sempre para a frente, rumo ao Sul.

Fonte: COLASANTI, M. Sem asas, porém... In: Longe como o meu querer. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 57-59.

**ANEXO D** – Exercício de compreensão do texto *O Nariz*, de Luiz Fernando Verissimo

I– Interpretação e compreensão do texto:

1- A crônica discute vários aspectos da vida social moderna: contudo, um deles se destaca. Dos itens seguintes, qual traduz o assunto central do texto?

( ) comportamento ( ) moda ( ) casamento ( ) beleza

2- Releia as frases que expressam a reação da mulher e da filha diante do comportamento do dentista:

a- A partir de que momento o comportamento bem – humorado da mulher e da filha começa a mudar?

---

3- Leia os pensamentos da esposa do dentista e responda:

“Uma carreira brilhante, uma reputação, um nome, uma família perfeita.”

a- De acordo com o texto, o que é mais importante para sociedade: o que o indivíduo realmente é ou o que ele parece ser? Justifique sua resposta.

---

4 – O mundo do dentista, até o episódio do nariz postiço, resumia – se a dois elementos básicos: a família ( esposa e filha ) e a profissão ( incluindo aí seus clientes e sua secretária).

a- Que comportamento têm essas pessoas quando ele insiste em agir de modo estranho ?

---

5- O psiquiatra conclui que o dentista está bem, apesar de apresentar um “comportamento estranho”.

---

a- Que argumentos contrários o dentista apresenta diante da opinião do psiquiatra sobre o seu comportamento?

6- Retire do texto um trecho descritivo:

7- O dentista diz ao psiquiatra : “ Quer dizer que eu não sou eu, eu sou o meu nariz?. E o psiquiatra responde: “ É ... [...] Talvez você tenha razão...” E o narrador nos propõe uma questão: “ O que é que você acha leitor? Ele tem razão?”  
Então dê sua opinião: O que é ser diferente? Somos o que somos ou o que parecemos ser?

---

---

---

Fonte: <https://armazemdostextos.blogspot.com>

**ANEXO E – Textos selecionados**Texto I: Carta da mamãe (adaptado), Paulo Gustavo

Marcelina, minha filha,  
quantas vezes eu já te falei que eu não quero mais ver casa zoneada, com tudo fora do lugar? Vai tirar aquelas calcinhas de dentro daquele box, senão vou tacar tudo pela janela. Por que você pendura essas calcinhas no banheiro? Aquilo molha e seca a semana toda que eu não sei como é que não te dá uma bicheira naquele lugar!

Outra coisa é seu irmão, que toma Nescau e é incapaz de passar uma aguinha no copo, depois eu quase perco os dedos pra descolar o açúcar do fundo, porque a vaca da Valdéa só chega às 10h. Ô raça de empregada, viu? Ela calcula o horário do movimento da cozinha e só chega depois! Tava só esperando sua tia ligar pra dizer que o almoço das mães não vai ser aqui em casa este ano. Eu já tô velha e tô enjoada dessa confusão. Todo ano sua tia lesa entra aqui no almoço das mães, dá meia hora, já tá um dando na cara do outro. Acho um desaforo ela vir falar mal de Brizola aqui dentro da minha casa. Vai falar mal de Brizola na casa dela! lesa com Brizola e Conceição com espiritismo: “Allan Kardec é isso... Allan Kardec é aquilo.” Eu não quero saber o que que Allan Kardec quer! Seu pai já ligou hoje cedinho pra me infernizar. Perguntou por que Juliano anda malcriado demais, como se a culpa fosse minha!

Seu pai devia levar o Juliano com ele mais vezes, porque de 15 em 15 dias é mole. Quero ver criar que nem eu criei. Quando eu falo, eu sou chata, sou cricri.

É comida, é escola, é empregada, que isso vocês não contam! E sua vó ainda vinha dizer pra mim que eu era nervosa, que eu agia por impulso, sem pensar. Ela que tinha um gênio do cão! Fechava uma cara que ninguém chegava perto. Ganhava rios de dinheiro, aposentada do INSS, e eu nunca vi a cor daquele dinheiro.

É por isso que quando eu morrer não quero ninguém no meu enterro. Me inferniza a vida toda, depois vem chorar na boca do caixão. Se chorar, eu levanto só de raiva!

Eu ando muito nervosa e tô cansada de ser maltratada, de ser esquecida. Vocês só vêm falar comigo quando estão precisando. Eu vou começar a cortar tudo agora. Telefone eu já tranquei, não sei se vocês perceberam. Se quiser telefone, vai

trabalhar. Trabalhei a vida toda pro Estado, agora eu quero é curtir. São vocês que vão trabalhar pra me bancar. Você já sabe da lei, né? Que filho tem que sustentar pai e mãe! É lei! Pode ir tratando de estudar e começar a correr atrás. Vai vender limão no sinal, mas vai trabalhar. Não quer estudar? Vai trabalhar!

Enfim, nem sei por que eu tô falando isso. Vocês me deixam doida! Se a sua tia ligar, pode dizer pra ela que este ano o Dia das Mães não vai ser aqui em casa. É isso. Fui na padaria e já volto.

Beijos, mamãe ama vocês.

Fonte: Paulo Gustavo, Revista O Globo, 11/05/2008.

Texto II: O nariz, de Luiz Fernando Verissimo.

Era um dentista respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes, mas de uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o susto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância. Era um daqueles narizes de borracha com óculos de aros pretos, sobrancelhas e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas o nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa de almoço – sempre almoçava em casa – com a retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com um nariz postiço.

– O que é isso? – perguntou a mulher depois da salada, sorrindo menos.

– Isto o quê?

– Esse nariz.

– Ah, vi numa vitrina, entrei e comprei.

– Logo você, papai...

Depois do almoço ele foi recostar-se no sofá da sala como fazia todos os dias.

A mulher impacientou-se.

– Tire esse negócio.

– Por quê?

– Brincadeira tem hora.

– Mas isto não é brincadeira.

Sesteou com o nariz de borracha para o alto. Depois de meia hora, levantou-se e dirigiu-se para a porta. A mulher o interpelou:

– Aonde é que você vai?

– Como, aonde é que eu vou? Vou voltar para o consultório.

– Mas com esse nariz?

– Eu não compreendo você – disse ele, olhando-a com censura através dos aros sem lentes. – Se fosse uma gravata nova, você não diria nada. Só porque é um nariz...

– Pense nos vizinhos. Pense nos clientes.

Os clientes, realmente, não compreenderam o nariz de borracha. Deram risadas (“Logo o senhor, doutor...”), fizeram perguntas, mas terminaram a consulta intrigados e saíram do consultório com dúvidas.

– Ele enlouqueceu?

– Não sei – respondia a recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos. – Nunca vi “ele” assim.

Naquela noite, ele tomou seu chuveiro, como fazia sempre antes de dormir. Depois, vestiu o pijama e o nariz postiço e foi se deitar.

– Você vai usar esse nariz na cama? – perguntou a mulher.

Vou. Aliás, não vou mais tirar este nariz.

– Mas, por quê?

– Porque não!

Dormiu logo. A mulher passou metade da noite olhando para o nariz de borracha. De madrugada começou a chorar baixinho. Ele enlouquecera. Era isto. Tudo estava acabado. Uma carreira brilhante, uma reputação, um nome, uma família perfeita, tudo trocado por um nariz postiço.

– Papai...

– Sim, minha filha.

– Podemos conversar?

– Claro que podemos.

– É sobre esse seu nariz...

– O meu nariz, outra vez? Mas vocês só pensam nisso?

– Papai, como é que nós não vamos pensar? De uma hora para outra, um homem como você resolve andar de nariz postiço e não quer que ninguém note?

– O nariz é meu e vou continuar a usar.

– Mas por que, papai? Você não se dá conta de que se transformou no palhaço do prédio? Eu não posso mais encarar os vizinhos, de vergonha. A mamãe não tem mais vida social.

– Não tem porque não quer...

– Como é que ela vai à rua com um homem de nariz postiço?

– Mas não sou “um homem”. Sou eu. O marido dela. O seu pai. Continuo o mesmo homem. Um nariz de borracha não faz nenhuma diferença. Se não faz nenhuma diferença, por que não usar?

– Mas, mas...

– Minha filha.

– Chega! Não quero mais conversar. Você não é mais meu pai!

A mulher e a filha saíram de casa. Ele perdeu todos os clientes. A recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos, pediu demissão. Não sabia o que esperar de um homem que usava nariz postiço. Evitava aproximar-se dele. Mandou o pedido de demissão pelo correio. Os amigos mais chegados, numa última tentativa de salvar sua reputação, o convenceram a consultar um psiquiatra.

– Você vai concordar – disse o psiquiatra depois de concluir que não havia nada de errado com ele – que seu comportamento é um pouco estranho...

– Estranho é o comportamento dos outros! – disse ele. – Eu continuo o mesmo. Noventa e dois por cento do meu corpo continua o que era antes. Não mudei a maneira de vestir, nem de pensar, nem de me comportar. Continuo sendo um ótimo dentista, um bom marido, bom pai, contribuinte, sócio do fluminense, tudo como antes. Mas as pessoas repudiam todo o resto por causa deste nariz. Um simples nariz de borracha. Quer dizer que eu não sou eu, eu sou o meu nariz?

– É... – disse o psiquiatra. – Talvez você tenha razão...

O que é que você acha, leitor? Ele tem razão? Seja como for, não se entregou. Continua a usar o nariz postiço. Porque agora não é mais uma questão de nariz. Agora é uma questão de princípios.

Fonte: Verissimo, Luis Fernando. *O nariz e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1994. p. 73-74.

Texto III - Lágrimas da cebola & outras lágrimas, de Moacyr Scliar

*Desde então ela se proibiu de chorar. Mas descobriu que, pelo menos, poderia verter lágrimas. Descascando cebolas*

*Cientistas da Nova Zelândia e do Japão criaram uma cebola "antilágrimas". Eles anularam, no alimento, a atuação de um gene responsável pela gênese da enzima que causa este efeito. Um dos diretores da pesquisa, Colin Eady, disse que a descoberta pode acabar com um dos maiores "problemas" da cozinha: o fato de que cortar uma simples cebola nos faz chorar. **Folha Online, 1º de fevereiro de 2008.***

De uma coisa Aracy sempre teve certeza: cozinha e tristeza governavam sua vida. À cozinha estava destinada desde muito criança: de família pobre, não conseguiu completar os estudos. A mãe, doente, não podia tomar conta da casa, e o pai decidiu que ela, a filha mais velha, assumiria esta função. E aí era aquela rotina: acordar às cinco da manhã, preparar o café para o pai e os irmãos, antes que eles saíssem para o trabalho na roça, depois limpar a casa, lavar a roupa, dar comida para a mãe.

À noite estava tão cansada que, depois de lavar os pratos do jantar, caía na cama direto. Será que minha vida vai ser só isso, perguntava-se, angustiada. Temia que sim: moça pobre, feia, sequer sonhava com um namorado, mesmo porque nunca tinha tempo para namorar. E quando pensava no triste futuro que a esperava tinha vontade de chorar.

Só que não poderia chorar. O pai, os irmãos não admitiriam isso, essa demonstração de fraqueza. Da única vez em que ela prorrompeu em prantos, enquanto servia o jantar, eles ficaram irritados: o que é isso, Aracy, chorar não adianta nada, chorar não melhora as coisas, faz como a gente e aguenta firme. Desde então ela se proibiu de chorar. Mas descobriu que, pelo menos, poderia verter lágrimas. Descascando cebolas.

Cebola não faltava no sítio: o pai e os irmãos gostavam muito, tinham até uma pequena plantação do vegetal. De modo que, quando ela se sentia triste, tudo o que tinha a fazer era preparar uma salada de cebolas. As lágrimas corriam-lhe livremente pelo rosto, mas não se preocupava sequer em enxugá-las; se o pai ou um irmão lhe perguntava a respeito, tudo o que tinha de fazer era incriminar a cebola: essa coisa faz a gente chorar.

O tempo passou. Os pais faleceram, os irmãos seguiram cada qual o seu caminho e Aracy acabou casando com o carteiro da região. Era um bom homem, muito gentil; viviam bem e tiveram três filhos, mas a vontade de chorar continuava perseguindo Aracy.

Era como se a tristeza a tivesse impregnado, passando a fazer parte do seu modo de ser. O marido não se irritava por vê-la chorando; mas ficava tão triste, e Aracy gostava tanto dele, que logo voltou às cebolas. O marido e os filhos nem gostavam muito de cebola, mas comiam para agradar à mãe. Afinal, se ela derramava copiosas lágrimas preparando a salada, eles tinham de mostrar que o sacrifício valia a pena.

Recentemente Aracy ficou sabendo que cientistas -esses cientistas, sempre inventando coisas- haviam descoberto uma cebola que não faz chorar. E esta notícia a deixou triste, tão triste que teve de correr para a cozinha e descascar uma cebola (daquelas antigas e boas cebolas) para chorar um pouco.

Mas a pergunta agora não sai de sua cabeça: como chorar quando as cebolas não provocarem mais lágrimas?

*Fonte: Moacyr Scliar, Folha de S. Paulo (SP) 11/2/2008*

#### Texto IV- Rolezinhos, de João Paulo da Silva



Enquanto isso, nos shoppings brasileiros... o país da democracia racial se revela.

Numa loja, a gerente da grife e a cliente rica conversam.

- Ai, querida... não sei você, mas eu ando tão assustada com essa onda de... como é mesmo que eles chamam? 'Rolezinhos', não é? Isso tem tirado o meu sossego, acredita?! A gente nem pode mais fazer compras em paz. Ai, que absurdo.

- É verdade, querida. Virou uma bagunça. Eles entram, passeiam pelo shopping inteiro, ficam na praça de alimentação, cantam funk. Um horror. Se ao menos eles comprassem alguma coisa, não é? Mas não. Só fazem atrapalhar as vendas.

- Com certeza. Olha, eu sou bem sincera. Não me sinto segura com essas pessoas ao redor. Não é que eu seja racista, longe de mim. Até tenho um primo distante que é preto. Mas aqui é um lugar para gente, digamos, mais civilizada, concorda?

- Completamente. Nós temos que proporcionar todo o conforto e segurança aos nossos clientes. Imagine o absurdo que é uma pessoa importante como senhora vir ao shopping e se deparar com esse tipo de gente batendo perna por aqui. Inaceitável.

- Exato. É como dizem por aí: cada macaco no seu galho. Ou melhor, cada macaco na sua periferia. Para falar a verdade, querida, eu não sei nem o que faria se me deparasse com um 'rolezinho' no shopping. Acho que morreria do coração. Olha, fico toda arrepiada só de pensar.

- Eu posso imaginar, querida. Mas já estamos tomando providências. Ao menor sinal desse pessoal, nós fechamos a loja e chamamos a polícia. Nunca roubaram nada, nem entraram aqui. Mas a gente tem que se prevenir. Não é preconceito. É só para garantir que as vendas não serão atrapalhadas por essa gente que acha que pode vir ao shopping. Concorda comigo?

- Completamente. Ai, que absurdo.

\*\*\*

Numa mesa da praça de alimentação, um grupo de jovens negros conversa, brinca, dá risadas e toma milkshake. A presença deles incomoda. A segurança é chamada, logo a polícia aparece.

- Posso saber o que tá acontecendo aqui?! – indaga o capitão da PM aos jovens.

- Oi, policial. A gente só tá aqui, de boa, curtindo. Esperando a galera – explica um dos rapazes.

- “De boa”? “Curtindo”? “Esperando a galera”?

- É. Só isso. Tem algum problema?

- Tem sim. A presença de vocês. Incomoda os clientes. Vou ter que pedir pra vocês se retirarem.

- Como assim?! A gente tem os mesmos direitos dos outros, policial – estranha um garoto.

- Olha, vocês tão pedindo para serem tratados como bandidos – ameaça o capitão.

- Mas nós não fizemos nada. Por que temos que sair daqui?

- Chega de conversa! Vamo, encosta ali. Todo mundo pra parede. Oliveira, revista um por um – ordena o capitão a outro policial.

- Vamo lá. Mão na parede, perna aberta. Ninguém se mexe.

- Mas a gente não fez nada. Isso é um absurdo! – insistiu mais um jovem.

- Não fizeram nada?! Vocês vêm ao shopping, ficam andando, conversando na praça de alimentação, dando risada e ainda dizem que não fizeram nada. Isso tudo é muito suspeito. Ainda mais com um bando de neguinho que nem vocês – dispara o capitão.

- O que é isso? Não pode falar assim, não. Isso é preconceito. Racismo é crime, policial.

- Cala a boca e fica quieto, moleque! Não existe racismo nesse país. Agora, todo mundo sabe que negro parado é suspeito, correndo é ladrão. E vocês estavam parados, o que é muito suspeito.

- Suspeito de quê? De frequentar o shopping? Quem o senhor pensa que é pra fazer isso? Isso é um abuso – protesta um dos rapazes do grupo.

- Olha o desacato, pivete! Viu só, Oliveira? Não pode dar liberdade. Quando começa a reclamar assim é porque aí tem coisa.

- E tem mesmo, capitão. Olha só o que eu encontrei aqui.

- Opa, opa, opa... celulares. Muito suspeito. Na verdade, suspeito até demais.

- Não tem nada a ver. A gente só tava trocando mensagem entre os amigos, policial.

- Trocando mensagem? Que tipo de mensagem? Verifica aí, Oliveira.

- Tá escrito assim, capitão: “Galera, vamo dar um rolezinho no shopping. Zoar, dar uns beijos, rolar umas paqueras”.

- Olha aí! Tô falando. É suspeito, sim. Aí tem coisa. Devem ser aquelas mensagens em código que os vagabundos gostam de usar.

- Isso não é verdade. Desde quando é proibido usar celular? – questiona outro garoto.

- Depende de onde você estiver usando. No presídio, é proibido.

- A gente não é bandido. Nem tá no presídio.
- Ainda não. Mas vocês chegam lá. Encontrou mais alguma coisa aí, Oliveira?
- Encontrei, capitão. O senhor não vai acreditar. Estão portando um coquetel molotov.
- Isso é o meu milkshake de Ovomaltine! – reclama o jovem que teve o sorvete apreendido.
- Milkshake de Ovomaltine? Tu tá pensando que eu sou otário, rapaz?! Pensa que eu não sei do que vocês são capazes?! Já ouvi a conversa de que era vinagre, pinho sol, água sanitária. Mas milkshake é a primeira vez.
- O que é isso, policial? Olha aí... é só creme com chocolate no copo.
- Você é da perícia por acaso?! Faz laudo técnico?! Quer ensinar o padre a rezar missa?
- Isso é discriminação. Agora ser negro e pobre é crime, é? – pergunta o rapaz.
- Oficialmente, não. Mas já é metade do caminho. Agora rolezinho é crime, sim. Onde já se viu?! Negro e pobre circulando no shopping tranquilamente. Não pode, não – sentencia o capitão.
- Quer dizer que se fosse branco poderia então?
- Se fosse branco, não seria rolezinho. Seria flash mob.
- Terminei aqui, capitão.
- Ótimo. Vamo embora, Oliveira. Apreende tudo e leva todo mundo pra delegacia. E cuidado aí com o MacGyver do milkshake.

Fonte: [ascronicasdoJoão.blogspot.com](http://ascronicasdoJoão.blogspot.com).

### Texto V – Rolezinho, Arnaldo Pagano

O encontro foi marcado pelo Facebook. No evento dizia que umas 500 pessoas compareceriam. Mas na hora não havia nem 300. Sabe como é, né, sempre tem gente que desiste na hora H. Mas seja como for, 300 pessoas podem causar um grande estrago. Até porque elas nunca iam pra lá.

O rolezinho começou pacífico, mas é claro que atraiu olhares assustados. O pessoal ficou receoso, procurou se afastar. Mas exceto um certo incômodo, tudo corria na mais perfeita paz. O local é público, ora. Reclamar do quê?

O problema é que no meio de 300 sempre tem alguém meio errado, né. Bandido mesmo. Uma pena. É claro que dá medo, vai dizer que não?

Quando a Dona Maria viu que o dono do shopping tava ali no morro, logo fechou as portas do barraco. O cara tava envolvido até o pescoço na máfia do ISS. Pagava propina pra tudo. Imagina quanto dinheiro do povo não botou no bolso. Perigoso. Não pode dar mole.

O seu Jurandir também fechou tudo e se escondeu no quarto com as crianças quando viu a dona da loja que vende roupa fabricada por escravos bolivianos.

O Bimba fechou o bar também quando viu os donos da construtora que fez o shopping. Os caras tinham costas quentes na Prefeitura, fazem o que querem. Não pode vacilar.

Parece que teve um furto ou outro. A maioria do pessoal era de bem, só queria conhecer alguma coisa nova.

Já vi pelo Face que o pessoal do shopping marcou outro rolezinho pra semana que vem.

O pessoal da favela tá assustado, mas ninguém vai entrar na Justiça. Falaram que não daria em nada.

Fonte: <https://arnaldopagano.wordpress.com/tag/conto-rolezinho/>

#### Texto VI: *Menino de rua*, de Fernando Sabino

Eram dez e meia da noite e eu ia saindo de casa quando um menino me abordou. Por um instante pensei que pedia dinheiro. Cheguei a lhe estender uma nota de dez cruzeiros, ele pareceu surpreendido, mas aceitou. Usava uma camisa velha e esburacada do Botafogo, o calção deixava à mostra as perninhas finas que mal se sustinham nos pés descalços. [...] Segurava uma pequena caixa de papelão já meio desmantelada.

- Que é mesmo que você pediu? Não foi dinheiro?
- Uma coberta.
- Uma coberta? Para quê?
- Pra eu dormir.

Realmente estava frio, mas onde ele queria que eu arranjasse uma coberta? O jeito era voltar em casa, descobrir uma coberta velha, trazer para ele. Foi o que fiz: apanhei uma colcha já usada, mas ainda de serventia e lhe trouxe. Ele aceitou com naturalidade, sem me olhar nos olhos. Não parecia ter mais de nove anos, mas me disse que tinha treze.

- Onde é que você dorme?
- Num lugar ali - e fez um gesto vago para os lados de praça General Osório.
- Dorme sempre na rua? Não tem casa?
- Tenho.
- Onde?
- Em Austin.
- Onde fica isso? É longe daqui?
- Não é não. Fica no Estado do Rio.
- Por que você não vai pra casa?

Ele mordeu o lábio inferior, calado um instante, mas acabou respondendo:

- Mamãe me expulsou.
- Por quê? Alguma você andou fazendo.
- Não fiz nada não - reagiu ele, de súbito veemente:
- Minha irmã é nervosa.

Quebrou o vidro da televisão e disse que fui eu. Então minha mãe me expulsou.

- Quando foi isso?
- Tem quase três anos.
- Três anos? E você nunca mais voltou?
- Voltei não.
- Como é que você viveu esse tempo todo? Que é que você come?
- Peço resto de comida.
- Pra que serve este papelão?
- Pra cobrir o chão de dormir.
- Você tem algum amigo?
- Não gosto de amigo não, que amigo faz trapalhada e a gente é que acaba

preso.

O nome dele era Carlos Henrique.

- Volta pra casa, Carlos Henrique.

E fiz uma pequena pregação: mãe é sempre mãe, ela devia estar sentindo falta dele. Melhor em casa do que ficar aí na rua, sem ter onde dormir. A mãe trabalhava em Nova Iguaçu, ele me havia dito (...), mas ainda era pra ele a melhor solução. Não tinha nem nunca teve pai.

- Você sabe ir até lá?

Sei. Tomo o ônibus até a Central e lá pego o trem até Austin.

- Então vai mesmo, hein?

Ele prometeu ir assim que o dia clareasse. Para isso dei-lhe mais algum dinheiro e ele se afastou, com sua colcha e seus pedaços de papelão, esgueirando-se pelos cantos como um ratinho.

Não acredito que tenha ido. Certamente continuará rolando por aí mesmo, mais dia menos dia transformando em pivete, se exercitando na prática de pequenos furtos, em que, pelo jeito, ainda não se iniciou. (...)

Fonte: SABINO, Fernando 1995, p. 31-34.

#### Texto VII- conto: A doida - Carlos Drummond de Andrade

A doida habitava um chalé no centro do jardim maltratado. E a rua descia para o córrego, onde os meninos costumavam banhar-se.

(...)

Os três garotos desceram manhã cedo, para o banho e a pega de passarinho. Só com essa intenção. Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la. As mães diziam o contrário: que era horroroso, poucos pecados seriam maiores. Dos doidos devemos ter piedade, porque eles não gozam dos benefícios com que nós, os sãos, fomos aquinhoados.

(...)

Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo.

(...)

Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras no seu tempo remoto (contava mais de 60 anos, e loucura e idade, juntas, lhe lavravam o corpo). Corria, com variantes, a história de que fora noiva de um fazendeiro, e o

casamento, uma festa estrondosa; mas na própria noite de núpcias o homem a repudiara, Deus sabe por que razão.

O marido ergueu-se terrível e empurrou-a, no calor do bate-boca; ela rolou escada abaixo, foi quebrando ossos, arrebatando-se. Os dois nunca mais se viram. Já outros contavam que o pai, não o marido, a expulsara, e esclareciam que certa manhã o velho sentira um amargo diferente no café, ele que tinha dinheiro grosso e estava custando a morrer.

(...)

De qualquer modo, as pessoas grandes não contavam a história direito, e os meninos deformavam o conto. Repudiada por todos, ela se fechou naquele chalé do caminho do córrego, e acabou perdendo o juízo. Perdera antes todas as relações. Ninguém tinha ânimo de visitá-la.

(...)

Às vezes uma preta velha arriscava-se a entrar, com seu cachimbo e sua paciência educada no cativo, e lá ficava dois ou três meses, cozinhando. Por fim a doida enxotava-a. E, afinal, empregada nenhuma queria servi-la. Ir viver com a doida, pedir a bênção à doida, jantar em casa da doida, passou a ser, na cidade, expressões de castigo e símbolos de irrisão.

(...)

E assim, gerações sucessivas de moleques passavam pela porta, fixavam cuidadosamente a vidraça e lascavam uma pedra. A princípio, como justa penalidade. Depois, por prazer. Pessoas sensíveis lamentavam o fato, sugeriam que se desse um jeito para internar a doida. Mas como? O hospício era longe, os parentes não se interessavam. E daí — explicava-se ao forasteiro que porventura estranhasse a situação — toda cidade tem seus doidos; quase que toda família os tem.

(...)

Os meninos pegaram calhaus lisos, de ferro, tomaram posição. Cada um jogaria por sua vez, com intervalos para observar o resultado. O chefe reservou-se um objetivo ambicioso: a chaminé.

(...)

A doida, porém, parecia não ter percebido a agressão, a casa não reagia. Aí o terceiro do grupo, em seus 11 anos, sentiu-se cheio de coragem e resolveu invadir o jardim.

(...)

O garoto empurrou o portão: abriu-se.

(...)

Era o primeiro a penetrar no jardim (...)

Recuou um pouco e olhou para a rua: os companheiros tinham sumido. Ou estavam mesmo com muita pressa, ou queriam ver até aonde iria a coragem dele, sozinho em casa da doida. Tomar café com a doida. Jantar em casa da doida. Mas estaria a doida?

(...)

O menino foi abrindo caminho entre pernas e braços de móveis, contorna aqui, esbarra mais adiante. O quarto era pequeno e cabia tanta coisa. Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a doida esticava o rosto para a frente, na investigação do rumor insólito. Não adiantava ao menino querer fugir ou esconder-se. E ele estava determinado a conhecer tudo daquela casa. De resto, a doida não deu nenhum sinal de guerra. Apenas levantou as mãos à altura dos olhos, como para protegê-los de uma pedrada. Ele encarava-a, com interesse.

(...)

E que pequenininha! O corpo sob a coberta formava uma elevação minúscula. Miúda, escura, desse sujo que o tempo deposita na pele, manchando-a. E parecia ter medo.

(...)

A criança sorriu, de desaponto, sem saber o que fizesse. Então a doida ergueu-se um pouco mais, firmando-se nos cotovelos. A boca remexeu, deixou passar um som vago e tímido. Como a criança não se movesse, o som indistinto se esboçou outra vez. Ele teve a impressão de que não era xingamento, parecia antes um chamado. Sentiu-se atraído para a doida, e todo desejo de maltratá-la se dissipou. Era um apelo, sim, e os dedos, movendo-se canhestramente, o confirmavam.

(...)

Talvez pedisse água. A moringa estava no criado — mudo, entre vidros e papéis. Ele encheu o copo pela metade, estendeu-o. A doida parecia aprovar com a cabeça, e suas mãos queriam segurar sozinhas, mas foi preciso que o menino a ajudasse a beber. Fazia tudo naturalmente, e nem se lembrava mais por que entrara ali, nem conservava qualquer espécie de aversão pela doida. A própria ideia de doida

desaparecera. Havia no quarto uma velha com sede, e que talvez estivesse morrendo.

Nunca vira ninguém morrer, os pais o afastavam se havia em casa um agonizante. Mas deve ser assim que as pessoas morrem. Um sentimento de responsabilidade apoderou-se dele. Desajeitadamente, procurou fazer com que a cabeça repousasse sobre o travesseiro. Os músculos rígidos da mulher não o ajudavam.

Teve que abraçar-lhe os ombros – com repugnância — e conseguiu, afinal, deitá-la em posição suave.

(...)

Água não podia ser, talvez remédio...

(...)

caso talvez de chamar alguém.

(...) E tinha medo de que ela morresse em completo abandono, como ninguém no mundo deve morrer.

(...)

Foi tropeçando nos móveis, arrastou com esforço o pesado armário da janela, desembaraçou a cortina, e a luz invadiu o depósito onde a mulher morria. Com o ar fino veio uma decisão. Não deixaria a mulher para chamar ninguém. Sabia que não poderia fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar-se à beira da cama, pegar-lhe nas mãos e esperar o que ia acontecer.

Fonte: <https://armazemdotexto.blogport.com>

### Texto VIII - A turma, Domingos Pellegrini

Eu também já tive uma turma, ou melhor, fiz parte de turma e sei como é importante em certa idade essa entidade, a turma. A gente é um ser racional, menos quando em turma. Existe, por exemplo, alguma razão para um grupo de pessoas sentar todo o dia numa escadaria ou meio-fio e passar horas conversando? Você pode falar a um filho, por exemplo, que refrigerantes engordam e chocolates dão mais

espinhas em quem já está na idade das espinhas. Ele nem ouvirá. Mas, se um dia a turma resolver, ele passará a tomar só água com limão e pegará nojo de chocolate.

Você pode falar que cabelo tão comprido é incômodo, calorento, atrapalha, mas que nada, ele te pedirá dinheiro para comprar mais xampu. Agora, se a turma resolver cortar careca, ele aparecerá de repente careca no café da manhã e nem quererá falar do assunto - Qual o problema em cortar careca? Você pode dizer que bossa nova é bom, e mostrar jornais e revistas, provar que só "Garota de Ipanema" já recebeu centenas de gravações em todo o mundo, mas ele aumentará o volume do rock pauleira ou tecno-bost. Até o dia em que alguém da turma aparece com um CD de bossa nova e ele troca Axel Rose por Tom Jobim de um dia pro outro. A turma tem modas, como quando resolvem todos arregaçar as barras das calças, que usavam arrastando pelo chão.

A turma tem traumas, como quando o namoradinho de uma se apaixona pela namoradinha do outro e... A turma tem linguagem própria, uma variante local de um ramal regional da vertente adolescente da língua. A turma adora sentar na calçada e na praça e falar sobre o que viram em casa e na televisão. A turma tem duplas de amigos e amigas mais chegados, e trios, e quartetos, que num grande minueto anarquista se misturam nas festas de aniversário. Ninguém da turma dança até que alguém da turma começa a dançar, aí dançam todos trocando de par até acabarem dançando todos juntos como turma que são. Um da turma se tatua, todos da turma querem se tatuar. Um bota uma argola no nariz, os outros, para variar, botam no lábio, na sobrancelha e na orelha e...

A turma é isso aí, cara, uma reunião diária de espinhas e inquietações, habilidades e temperamentos, o baralho das personalidades se misturando, o jogo das informações e dos sentimentos rolando nas conversas sem fim, nas andanças sem cansaço, nas músicas compartilhadas, no refri com três canudos e uma empadinha pra quatro. Na turma pouco dá pra todos, todo mundo divide, cada um contribui, a turma se une partilhando e repartindo. A turma ri como só na turma se ri. A turma julga quando erramos. A turma castiga com silêncios e ironias. A turma te chama, te reprime, te liberta, te revela, te rebela, te maltrata, te orgulha, te ama e te envolve, te afasta e te atrai, mas a turma é assim por que a turma é a turma. Até o dia em que - disse a todos os meus filhos - cansamos de ter turma e passamos a ser gente. Mas, aqui entre nós, como dá saudade!

Fonte: <https://armazemdotexto.blogport.com>