

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**DESENVOLVENDO HABILIDADES EM CRÔNICAS: COMO
ALCANÇAR A PROFICIÊNCIA LEITORA DE DISCENTES A
PARTIR DESTA GÊNERO?**

THAÍS DE PAIVA SANTOS

SEROPÉDICA, 2015.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**DESENVOLVENDO HABILIDADES EM CRÔNICAS: COMO
ALCANÇAR A PROFICIÊNCIA LEITORA DE DISCENTES A
PARTIR DESTA GÊNERO?**

THAÍS DE PAIVA SANTOS

Sob a orientação do Professor Doutor
Gerson Rodrigues

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Letras** no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

SEROPÉDICA, 2015.

Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237d Santos, Thaís, 1989-
DESENVOLVENDO HABILIDADES EM CRÔNICAS: COMO
ALCANÇAR A PROFICIÊNCIA LEITORA DE DISCENTES A PARTIR
DESTE GÊNERO? / Thaís Santos. - Valença , 2015.
95 f.: il.

Orientador: Gerson Rodrigues .
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, ProfLetras, 2015.

1. Ensino de Leitura. 2. Competências e
Habilidades. 3. Gêneros Textuais. 4. Crônica. I.
Rodrigues , Gerson, 1971-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. ProfLetras III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

THAÍS DE PAIVA SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/12/2015.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva
(UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Andrea Rodrigues (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Rívia Silveira Fonseca(UFRRJ)
Avaliador interno



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 2021

TERMO Nº 43/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 28/01/2021 13:08)

GERSON RODRIGUES DA SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: 1449160

(Assinado digitalmente em 28/01/2021 12:18)

RIVIA SILVEIRA FONSECA
CHEFE DE DEPARTAMENTO TITULAR

DeptLCS (12.28.01.00.00.87)

Matrícula: 1309144

(Assinado digitalmente em 29/10/2021 10:20)

ANDRÉA RODRIGUES

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 814.007.727-53

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:
43, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **28/01/2021** e o código de verificação: **fd620e72b0**

Para Iraci da Silva Paiva, minha avó. Por ter apostado em meu futuro e não ter medido esforços para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ser o responsável por cada conquista em minha vida.

Ao programa PROFLETRAS pela oportunidade e à CAPES pelo financiamento do curso.

Ao querido orientador Gerson Rodrigues, por todo o incentivo, paciência, generosidade, trocas ensinamentos, não só durante a elaboração da dissertação, mas ao longo de todo o mestrado.

À minha mãe por várias sextas-feiras anuladas para me acompanhar às aulas.

À amiga Francis e a seu esposo Fábio por terem me acompanhado inúmeras sextas-feiras.

Aos familiares e amigos que souberam entender algumas renúncias que precisei fazer durante o curso.

Às amigas de sempre, Ana Carolina, Renata, Myrna, Janaína, Joyce, Lucília e Clarissa por me apoiarem e incentivarem durante todo o mestrado e na vida. Às amigas de PROFLETRAS, Flávia, Patrícia, Thatiana por toda a parceria e bons momentos durante essa caminhada.

À minha família por estar sempre comigo em todos os momentos.

E, aos meus alunos do Colégio Estadual Nephtalina Carvalho Ávila, meus parceiros de sempre e impulsionadores deste estudo, já que o mesmo foi feito por e para eles.

RESUMO

SANTOS, Thaís de Paiva. **Desenvolvendo habilidades em crônicas: como alcançar a proficiência leitora de discentes a partir deste gênero?**. 2015. 95 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

A dissertação apresenta uma proposta, que tem por objetivo apresentar caminhos para que os alunos da rede pública de ensino, do 9º ano do ensino fundamental, possam tornar-se leitores competentes. Para isso, foi elaborada, a partir do gênero crônica uma sequência didática fundamentada nas teorias de Koch, Adam, Hanks, Marcuschi e Bahktin, na qual buscou-se levar os alunos a ir além da mera decifração do código escrito, buscando pistas nos textos de modo a atingirem a construção de sentidos por meio da leitura. A pesquisa teve um caráter investigativo e intervencionista. Verificou-se a necessidade de desenvolver este trabalho após a observância de resultados obtidos pelos alunos do Colégio Estadual Nephtalina Carvalho Ávila nas avaliações SAERJINHO e SAERJ, em situações que exigiam a demonstração de habilidades de leitura e também pela observação dos resultados a nível do estado do Rio de Janeiro: as habilidades que envolviam leitura eram, de modo geral, as que apresentavam menores percentuais de acertos. Além disso, a leitura é uma espécie de princípio básico junto à escrita para que o discente alcance o domínio de outras habilidades nas mais diversas disciplinas escolares e também para seu desenvolvimento pessoal, seja no mercado de trabalho ou em qualquer situação social que lhe exija uma participação ativa. É por meio dela que se descobre e compreende o mundo interior e o mundo no qual o leitor se insere.

Palavras-chave: Gênero textual; Leitura; Crônica; Habilidades; Competências; Proficiência leitora.

ABSTRACT

SANTOS, Thais de Paiva. **Developing skills in chronicles: How to achieve student reading proficiency of this genre?**. 2015. 95 p. Dissertation (Professional Master's degree in Letters). Institute of Human and Social Sciences. Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropedica, RJ,2015.

The dissertation presents a proposal, which aims to present ways for students in the public school system, in the 9th grade of elementary school, to become competent readers. In order to do so it was drawn up, from the chronicle genre a didactic sequence based on Koch, Adam, Hanks, Marcuschi and Bahktin's theories from which we sought to bring students to go beyond the mere deciphering the written code, seeking clues in texts so as to achieve the construction of meaning through reading. The research was investigative and interventionist. There was the need to develop such work after observing results obtained by the students of Nephtalina Carvalho Ávila State College in SAERJINHO and SAERJ assessments in situations requiring the demonstration of reading skills and also by observing the results the state level Rio de Janeiro: the skills involving reading were generally those that had lower percentages of hits. Also, reading is a kind of basic principle with the writing for the student to reach the mastery of other skills in various school subjects and also to their personal development, whether in employment or in any social situation that requires you an active participation. It is through it that you discover and understand the inner world and the world in which the reader is inserted.

Keywords: textual Gender; Reading; Chronic; Skills; Competences; Proficient reader.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Habilidades de Leitura – Resultado Estadual.....	50
Gráfico 2: Habilidades de Leitura da Rede Estadual: Resultado do Município de Rio das Flores.....	51
Gráfico 3: Resultado Saerjinho 1º bimestre de 2014.....	68
Gráfico 4: Resultado das atividades de intervenção.....	72
Gráfico 5: Resultados do Nono Ano.....	75

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Características da Crônica	56
Imagem 2 – Frame de Segurança.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Procedimentos de Leitura.....	16
Tabela 2 – Habilidades dos Exames Externos	40
Tabela 3 – Características dos Contos e Crônicas	48
Tabela 4 – Tipos de Leitor	66

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	ENSINO DE GÊNEROS: DESAFIOS E IMPASSES	19
3.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
3.1	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL	29
3.2	QUESTÕES DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO E ASSOCIAÇÕES COM A LINGUÍSTICA COGNITIVA	33
4.	PISA E SAERJ/SAERJINHO: BREVE ESTUDO COMPARATIVO.....	39
5.	CRÔNICA: A RIQUEZA NA SIMPLICIDADE	42
6.	CRÔNICA X CONTO: A IMPORTÂNCIA DA DISTINÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO.....	46
7.	METODOLOGIA	50
8.	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	59
8.1.	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	59
8.2.	ANÁLISE DOS DADOS.....	65
9.	CONCLUSÃO	78
10.	BIBLIOGRAFIA.....	80
10.1.	WEBGRAFIA	83
11.	ANEXOS.....	88

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo propor uma análise do desempenho dos discentes em avaliações externas a partir de um estudo realizado com base nas habilidades contidas nas mesmas e busca elaborar propostas didáticas que auxiliem os docentes a alcançar uma melhoria no ensino da leitura e, conseqüentemente, nos resultados de atividades ou avaliações que exijam a demonstração da competência leitora por parte dos alunos.

Criar situações estimulantes e motivadoras ao exercício da leitura, mais especificamente dos gêneros que circulam na escola, vem sendo um grande desafio, pois muitos professores ainda se veem despreparados para produzir estratégias de ensino desse tipo. Tornar as aulas atrativas é algo bastante complexo, pois muitos se sentem inseguros, já que durante a formação superior, nem sempre é dedicado o tempo necessário para discussões acerca da elaboração de materiais didáticos e do bom uso de materiais já disponíveis, como por exemplo, livros didáticos.

Além disso, há docentes que não se sentem confiantes no que diz respeito ao domínio de determinados conteúdos que fazem parte dos currículos. Em casos como estes, se faz necessário um investimento na formação continuada dos profissionais, afinal a língua é um organismo vivo e em constante mudança. O que é aprendido durante a formação superior não garante a formação em sua totalidade, a atualização é de suma importância e o interesse em continuar aprendendo também. De nada adianta a oferta de cursos se o professor não demonstrar interesse pelo que faz e por sua clientela.

Procurar conhecer a realidade dos alunos, trazer temas e textos atuais para o ambiente escolar são coisas que podem fazer com que haja uma maior receptividade por parte do alunado, contudo não comprova um bom trabalho, um ensino de qualidade. Esse resultado só se conquista com a junção desses elementos a uma boa formação, à confiança do profissional em seu próprio domínio dos conteúdos e na transmissão dessa confiança aos alunos.

A leitura é, muitas vezes, integrada aos estudos como uma obrigação nada atraente. Não se mostra toda a magia existente no ato de ler, a riqueza encontrada no uso das palavras dentro de um texto e todo o conhecimento sobre os mais variados assuntos que podem ser encontrados seja nos livros, jornais ou demais suportes. Mais do que em qualquer outra disciplina, o professor de língua portuguesa deve buscar criar formas de cativar o aluno por meio do uso dos textos.

Na verdade, a criança deveria ser introduzida ao universo textual desde bem pequena pelos adultos, os quais teriam a função de apresentar a ela os escritos que permeiam o seu cotidiano e como estes podem ser usados de forma que a mesma, aos poucos, fosse compreendendo seus sentidos, as diferenças entre fala e escrita e, conseqüentemente, o mundo em que vive. Sabe-se, entretanto, que a presença familiar na formação do aluno é cada vez menos frequente.

Mais do que fazer da leitura um hábito, compreender o que um texto diz não é uma tarefa simples, já que vai além do mero entendimento do que está escrito. Há um processo de interlocução em que o imaginário se conduz a partir da convivência em sociedade e do conhecimento de mundo adquirido por cada um nesse convívio, e requer interesse de todas as partes envolvidas. Nessa concepção, os sujeitos (locutor/interlocutor) são como atores, pois interagem de modo a construir e serem construídos pelo texto e fazem deste evento comunicativo uma atividade de produção de sentidos.

É o que afirmam Ferreira e Dias (2002):

Ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e rejeita, confirma e/ou reelabora as suas próprias respostas. É ele quem inscreve ou reinscreve o significado do escrito a partir de sua própria história. (FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde e DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A Escola e o Ensino da Leitura. 2002. p.40)

Infelizmente, ainda hoje, alguns professores tratam esse processo como um mero objeto escolar, desvinculado da realidade e de sua função social, histórica e cultural e agem de forma mecânica e técnica em muitos momentos, quase sempre sem demonstrar algum tipo de motivação e prazer. Estes, que são em muitos casos o único tipo de referência positiva para os estudantes no que se refere ao saber literário, se demonstram desinteresse pelo que ensinam, dificilmente obterão resultados satisfatórios por parte dos discentes.

No contexto educacional, não basta que o professor crie situações de efetivação de tal ato, mas que demonstre as contribuições reais dele. Parece que há uma espécie de lacuna no que corresponde à teoria e prática docente. Muitos profissionais entram em sala sem saber o que fazer e não conseguem aliar esses dois elementos em suas aulas, se vendo perdidos no que compete a melhorar a prática pedagógica para o ensino da leitura e da escrita. Sobre o letramento para o local de trabalho, Kleiman (2008) considera que:

Um dos aspectos necessários do processo envolve, então, a ação de um docente que busca desenvolver, cotidianamente, estratégias que lhe permitam a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, com segurança, não pelo fato de já conhecer todos os potenciais gêneros com que irá se deparar numa situação comunicativa qualquer, mas porque pode mobilizar as capacidades, recursos, tecnologias que conhece de outras situações para essa nova situação e, assim continuar seu processo de letramento ao longo da vida. (KLEIMAN, Angela B.. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. 2008. p.512)

Embora a função de criar condições em que a aquisição e o desenvolvimento dessas habilidades se torne agradável não seja exclusivamente da escola, esta acaba por ter a responsabilidade de introduzir o contato com os livros na vida dos alunos, uma tarefa lenta e árdua, que se constrói diariamente e que precisa ser interessante e criativa para que os incentive a buscar os textos progressivamente e de forma autônoma fazendo deles leitores, questionadores e formadores de opinião.

Este talvez seja um dos grandes desafios no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa. Gasta-se muito o tempo das aulas com o ensino da metalinguagem de análise da língua e têm-se poucas atividades de uso da mesma. Saber a língua ultrapassa a realização de exercícios metalinguísticos e o domínio de conceitos, requer habilidades em situações concretas de interação, a compreensão, a produção de enunciados e a adequação aos mais diversos contextos. É o que pontua Marcuschi (2008):

É claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua. Também não se deve reduzir a língua à ortografia e às regras gramaticais. (...) O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua. (MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 2008. p. 57)

Nas práticas escolares, o que se vê são atividades linguísticas artificiais, nas quais os papéis de locutor/interlocutor são assumidos, mas não de forma efetiva, já que a simulação

nessas ações é evidente. Além disso, o discente não consegue enxergar esse ambiente de aprendizagem como um lugar em que se realizam práticas reais como as que ele vivencia em seu cotidiano, mas como um local em que seu sucesso será exigido para que alcance a aprovação.

A análise da competência leitora pautou-se na observância dos índices de desempenho dos alunos de 9º ano do ensino fundamental nas avaliações SAERJINHO e SAERJ, que trabalha no tópico I, intitulado **Procedimentos de Leitura**, cinco habilidades a partir de diversos gêneros textuais. São elas:

Tópico I – Procedimentos de leitura	H01 – Localizar informações explícitas em um texto
	H02 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	H03 – Inferir uma informação implícita em um texto
	H04 – Identificar o tema de um texto
	H05 – Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.

Tabela 1 – Procedimentos de Leitura

É por meio delas que se buscará compreender a dificuldade do alunado em suas interações com textos. O que se propõe é uma reflexão sobre as propostas e métodos de ensino que vem sendo adotados, a importância do professor na construção do conhecimento e na motivação para a escrita e a leitura.

Será apresentada ainda uma sequência didática formulada com o gênero crônica, que costuma agradar os adolescentes por possuir uma linguagem acessível, aproximar-se do cotidiano, ser uma narrativa curta e, muitas vezes, possuir tom leve e bem humorado. Para isso, se partirá não só da análise textual, mas também de atividades dinâmicas que tornem o ato de ler algo agradável e interessante.

Esta dissertação está dividida em 10 partes. No capítulo 1, foram apresentados os

objetivos e os fatores que motivaram este estudo. No capítulo 2, serão tratados assuntos pertinentes ao ensino de gêneros. Nele serão trazidas as principais definições às quais a maioria dos professores tem acesso, uma vez que ainda existem dúvidas sobre os textos com os quais trabalham. Nesse capítulo serão discutidos, ainda, os problemas que o trabalho com gêneros traz para o dia a dia da sala de aula.

No capítulo 3, serão trazidas as propostas que fundamentam esta pesquisa, a saber, pressupostos teóricos da Linguística Textual em mais de uma de suas vertentes, partindo de autores como Koch (2009), Adam (2011), Hanks (2008), Marcuschi (2008) além do pensamento seminal de Mikhail Bakhtin (2011). O capítulo busca demonstrar, ainda, uma associação entre a construção de sentidos e aspectos apresentados pela linguística cognitiva. Tendo por base autores desse viés teórico também se buscará explicar como os alunos alcançam determinados movimentos de interpretação.

O capítulo 4 é destinado à apresentação dos exames de proficiência que são realizados entre alunos das diferentes séries, tendo como base o PISA, o SAERJINHO e o SAERJ. Além da apresentação também será feito um breve estudo comparativo das habilidades, isto é, quais delas servem de base para a formulação de cada avaliação, o que há de comum e de divergente entre as mesmas. Entende-se como importante a aplicação de tais exames para que se façam os diagnósticos de como estão as diferentes habilidades desenvolvidas em sala de aula.

O capítulo 5 traz informações sobre o gênero a ser estudado, que é a crônica, e qual a sua devida importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas séries do Ensino Fundamental.

O capítulo subsequente diferencia crônica de outro gênero importante para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental, que é o conto. Justifica-se esse paralelo entre os gêneros devido ao fato de que, no 9º ano, ambos compõem juntos o eixo de estudo do segundo bimestre e, por serem distintos por limites bem tênues, essa distinção se faz necessária.

O capítulo 7 apresenta a metodologia adotada para o alcance da melhoria na competência leitora dos alunos, com toda a sequência de atividades aplicadas no decorrer do período letivo.

No capítulo seguinte tem-se a proposta de intervenção com as questões aplicadas na turma, a justificativa de sua criação e as habilidades envolvidas em cada uma delas, juntamente com a análise da competência leitora dos discentes antes da realização da intervenção e depois

da realização da mesma. Será comentado o percurso da turma, o desempenho apresentado em cada habilidade antes e durante a intervenção e, em seguida, será apresentado um gráfico comparativo dos índices obtidos pelas turmas de 9º ano no SAERJ nos anos de 2012, 2013 e 2014.

O capítulo 9, apresenta as conclusões a que se chegaram após o estudo realizado e, o capítulo 10, traz os referenciais bibliográficos que fundamentaram a pesquisa.

2 ENSINO DE GÊNEROS: DESAFIOS E IMPASSES

A escola é idealizada pela sociedade como uma instituição que tem por finalidade o ensino, e que, por conta disso, teria por incumbência propiciar ao aluno situações que estimulassem seu desenvolvimento cognitivo, tornando-o participante ativo na construção de seu próprio conhecimento junto ao professor.

Com a criação dos PCN's passou a discutir-se sobre a questão de o ensino ter de se voltar para as necessidades do indivíduo. Para isso, as propostas curriculares vêm sendo reformuladas no intuito de tornar mais próximas a realidade vivenciada no cotidiano pelo discente e a instituição escolar, convencionada até então como um espaço regido por pessoas instituídas para um determinado tipo de comando e que deve ser frequentado desde bem cedo, de modo a se ter contato com conhecimentos tidos como importantes para a inclusão da pessoa em sua comunidade.

Wachowicz (2012) aponta para as mudanças curriculares ocorridas nos últimos anos no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, ao fato de ter-se que trabalhar com o texto em sala de aula e aos inúmeros questionamentos que povoam a cabeça do professor a partir de então.

O gênero torna-se o elemento-chave nas propostas de trabalho com texto e cabe à escola aprofundar a abordagem de situações comunicativas com maior complexidade no que compete ao letramento.

Segundo Schneuwly & Dolz (1999, p.7) os gêneros textuais,

(...) por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

Em relação a utilizar o texto como um pretexto e à escassa exploração do mesmo na sala de aula não se pode responsabilizar única e exclusivamente o docente, pois são inúmeras as falhas presentes no principal instrumento de apoio à aprendizagem, isto é, o livro didático. Em vários momentos a falta de material para o trabalho de conteúdos propostos no planejamento

prejudica o processo de ensino. Rodrigues (2012, In. Palomanes e Bravin, 2012), no capítulo *Modelos de Leitura e Interpretação de Texto* (p.56) fala a esse respeito e pontua o desafio enfrentado pelo professor:

(...) as contribuições da linguística textual não se traduzem nos materiais didáticos de uma forma geral, a não ser em questões muito básicas sobre gêneros e tipologias textuais. Não se encontram indicações sobre a noção de referenciação, por exemplo.

Mudam-se os currículos e os planejamentos deixam de pautar-se apenas em normas, sendo inseridos nas propostas gêneros textuais que permeiam as vivências sociais, porém a didática não se mostra pertinente ao ensino efetivo da leitura e da escrita, dois dos fatores mais relacionados ao fracasso escolar. Os textos são inseridos nas aulas, mas não podem sofrer interferências, são apenas produtos analisados sem possibilidade de transformação e que não permitem ao aprendiz uma interação tal que o faça imaginar uma situação de aplicabilidade real da língua, já que ele sabe que esse material o submeterá a uma avaliação na qual deverá mostrar-se capaz de conseguir aprovação e sucesso na escola.

De acordo com Bezerra (2002, apud Karwoski, Gaydecza e Brito, 2011) gêneros, que seriam uma espécie de ponte entre as práticas sociais e os objetos escolares são muito mais explorados em seu caráter estrutural e formal e acabam por ter seus aspectos comunicativos e interacionais desconsiderados, passando a ser vistos como formulários preenchidos, no caso da leitura, ou a preencher, no caso da escrita.

Professores despreparados, livros didáticos com atividades precárias, alunos desmotivados continuam a fazer parte do cenário educacional. Isso porque o foco continua sendo a língua e não o aluno e sua forma de construir o significado, ou seja, estes últimos continuam a exercer o papel que durante anos já lhes era imposto: o de aprendizes passivos e completamente invisíveis com os quais não há preocupação alguma no que compete ao estímulo de suas capacidades processuais e que os leva a construir sua autonomia como falante, leitor e redator.

Geraldi (1984, In. Geraldi 2014), no artigo *Prática de Leitura na Escola*, salienta a importância de se tentar ultrapassar a artificialidade no uso da linguagem em exercícios de língua portuguesa buscando criar situações mais concretas de interação, nas quais o aluno possa exercer um papel de sujeito e desenvolver habilidades de uso da língua.

O que se vê ainda hoje é uma prática escolar baseada na artificialidade em que o professor é sempre aquele que ensina e o aluno aquele que aprende, o que culmina na reprodução por parte do aluno da fala do professor em situações de interlocução, isto é, o discente anula sua voz da forma que a utilizaria em outros contextos para reproduzir a voz que se espera que ele tenha.

O autor refere-se ao que acontece no cenário educacional como uma sucessão de simulações na qual a mais caótica é a que ignora a diferença existente entre a variedade ensinada na escola e a variedade dominada pelo discente, ou seja, sabe-se que ela existe, mas, simplesmente, impõe-se o que é socialmente instituído como correto, sem se explicar o porquê de substituir-se uma variedade pela outra em situações propostas nas aulas.

Geraldi (1984, In. Geraldi 2014) afirma ainda que o principal compromisso do docente deve ser o de propiciar ao aluno o domínio efetivo da língua padrão para que, no decorrer do percurso de aprendizagem, este consiga ter a capacidade intuitiva de utilizar as formas linguísticas mais adequadas às situações comunicativas em que esteja exposto.

Mas, para que ele seja capaz de tomar tais decisões sozinho, faz-se necessário que o professor o ensine a explorar rigorosamente todo o material oferecido durante as aulas, a ir além das informações superficiais oferecidas em um gênero textual, por exemplo, investigando, progressivamente, as materialidades linguístico-discursivas adotadas pelo locutor ao produzir enunciados de forma que esse exercício vá se tornando algo natural ao longo da aprendizagem.

Gerhardt (2010) levanta uma hipótese a respeito do ensino de Língua Portuguesa em seus estudos:

(...) o foco dos planejamentos curriculares de língua portuguesa tem recaído sobre *a língua*, e não sobre *os alunos*, daí se considerarem as condições de produção dos materiais linguísticos, mas não as condições em que os alunos constroem significados em contato com eles em sala de aula, e com quais objetivos e recursos os fazem. (GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. *As identidades situadas e os caminhos abertos para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil*. p. 3)

Esses problemas se refletem claramente no desempenho dos alunos na realização de avaliações externas, que servem não só como um mero método avaliativo, mas também se mostram uma importante ferramenta no que diz respeito à comprovação da ineficácia dos métodos de ensino que vem sendo adotados. Alunos que não veem sentido no que aprendem e que não são levados à construção de sentido durante as aulas, dificilmente terão um bom domínio de habilidades que envolvam a competência leitora, por exemplo.

A leitura é fundamental não só no que diz respeito ao processo de decodificação de informações, mas também à formação social e intelectual do ser humano. Ela é um processo contínuo e não corresponde somente à capacidade de traduzir os sons em letras, e sim em apreender o sentido daquilo que se lê independente do suporte utilizado.

Segundo Koch e Elias (2013, p. 11),

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Embora se viva hoje na chamada *era da informação*, com acesso rápido e facilitado a notícias, o que se vê é que, para grande parte da sociedade, em especial a menos letrada, o ato de ler textos em que há o predomínio da linguagem verbal desempenha um papel secundário, mas isso nem sempre ocorre por desinteresse. Jovens e crianças oriundas de tais famílias não têm, muitas vezes, o apoio necessário em sua educação por possuírem familiares com baixo nível de escolaridade e instrução, baixas condições financeiras que não possibilitam a

aquisição de um acervo literário ou informativo e, por isso, as oportunidades acabam sendo àquelas ofertadas pela escola.

Outro problema pode ser desencadeado pela falta de estímulo. Se o professor não explora e incentiva verdadeiramente a leitura, o aluno não se vê motivado e se o professor não tem uma boa formação leitora, dificilmente despertará em seus alunos o entusiasmo e o encanto que um texto pode propiciar.

No espaço escolar, é importante que a leitura se faça presente a todo instante, não só nas aulas de língua portuguesa, mas em todas as disciplinas e sob a orientação do professor. De nada adianta a escola possuir um acervo literário diversificado se o aluno não tiver ideia da necessidade e da importância do contato com os livros para a sua formação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde que se adotou como base para a formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – e dos currículos nos estados – proposta fundamentada em estudo dos gêneros textuais, tem-se como suporte teórico a chamada Linguística Textual. A partir da adoção desse viés teórico, entende-se que os alunos tendem a absorver de forma menos traumática conteúdos que anteriormente eram tratados de maneira formal e bastante improdutiva.

Sendo assim, aqui serão apresentadas as visões de autores como Bakhtin, Koch, Schneuwly e Dolz, Marcuschi, Hanks e Adam tendo por propósito apresentar e justificar a importância dessa mudança para o ensino de língua materna, isto é, as contribuições que a utilização de gêneros pode trazer para a assimilação e aplicação de conhecimentos por parte dos alunos tanto no contexto escolar quanto nos demais contextos nos quais os mesmos se veem constantemente inseridos.

Segundo as ideias de Bakhtin, a língua sempre é utilizada em um dado gênero, ainda que de forma inconsciente pelo falante. Incontáveis são os gêneros existentes, e estes se concretizam tanto via comunicação oral como via comunicação escrita. Para garantir sua autonomia discursiva, o indivíduo precisa estar preparado para interagir nas mais diversas situações e, para isso, lhe será exigido domínio de gêneros que circulem nas mais diversas esferas sociodiscursivas e, mesmo que seja competente no âmbito linguístico-discursivo, se não conseguir adequar-se ao contexto, não haverá uma comunicação eficaz.

Koch (2009, p. 161) cita a distinção dos gêneros feita por Bakhtin. Para este autor, eles se dividem em dois grupos: o primário, que abrange os discursos que fazem parte das situações de comunicação sociais ligadas ao cotidiano, como por exemplo, o diálogo e a carta; e o secundário, no qual se encaixam as situações de interação mais complexas, muitas vezes mediadas pela escrita.

Sobre o caráter sociodiscursivo do gênero a autora postula que:

(...) os gêneros devem ser vistos como arcabouços cognitivo-discursivos ou enquadres enunciativos determinados pelas necessidades temáticas das diversas práticas sociais, pelo conjunto dos participantes de tais práticas, de suas relações sociais e de seus propósitos enunciativos, as quais se distinguem, conforme Bakhtin, além da forma composicional, pelo tipo de conteúdo temático e pelo estilo que lhes é próprio. (p. 163 – 164)

Seguindo perspectiva similar, Marcuschi (2008) caracteriza gêneros textuais como a materialização dos textos em situações comunicativas cotidianas, referindo-se a eles como “uma fértil área interdisciplinar”. Tal fator é realmente algo que se destaca no trabalho com gêneros em sala de aula, porque além de serem exemplos da língua em funcionamento, eles podem trazer em si alguma contribuição histórica, social, cultural ou estabelecer algum contato com conteúdos vistos em outras disciplinas.

O autor ainda frisa que não se deve encarar os gêneros como modelos estanques, eles são formas de ação culturais e cognitivas, mas possuem uma identidade, já que a utilização de alguns elementos em um texto podem defini-lo como sendo de um gênero e não de outro.

Schneuwly & Dolz (1997), já com o viés mais voltado para um contexto específico, associam gênero e objetos escolares dizendo que, o primeiro, tem a função de articular as práticas sociais a estes últimos, em especial no que abrange a compreensão e a produção de textos. Para eles, é através dos gêneros que essas práticas se “encarnam” nas atividades de aprendizagem. De fato, o uso dos gêneros textuais em sala de aula traz uma possibilidade de contato entre o contexto social, todas as vivências e experiências do aluno e o contexto escolar, abrindo caminhos para que o discente encontre algum tipo de identidade entre o universo no qual está inserido e o que aprende.

A abordagem utilizada pelos autores torna-se de tamanha importância para os trabalhos com gêneros em sala de aula, tendo em vista o suporte teórico que vem oferecendo para a criação de sequências didáticas, além do estabelecimento da noção da artificialidade a que gêneros escolares estão submetidos. Como dito anteriormente, deve-se reforçar a questão de simulação para se identificar caminhos de produção futura pelos alunos de diferentes gêneros.

Nessa perspectiva, Adam (2011: p.45 - 46) ressalta que Foucault foi o formulador do primeiro conceito para a formação discursiva, postulando que uma frase, ainda que formada pelas mesmas palavras, mantendo o mesmo sentido e preservando sua identidade sintática e semântica, não constitui o mesmo enunciado, pois preservará as características do gênero em que for empregada. Esta visão é a mesma defendida por Bakhtin que afirma que proposições ocorridas no fluxo da fala podem ser repetidas inúmeras vezes, de forma idêntica, mas jamais poderão ser reiteradas, produzindo, assim um novo enunciado.

Segundo Adam, Foucault complementa sua fala mostrando que uma unidade linguística só se torna uma unidade de discurso quando se liga esse enunciado a outros. Assim, uma frase só possui sentido se for relacionada com todo um campo adjacente em que estejam

contidos outros enunciados.

Na visão do autor, o contexto relaciona-se à memória intertextual. Quando os enunciados são apresentados fora de seu co(n)texto, como, por exemplo, em livros de gramática, se tornam interpretáveis e recorre-se a um co(n)texto padrão na tentativa de imaginar uma situação de enunciação em que estes enunciados possam ser considerados. Essa interpretação apoia-se na reconstrução de enunciados, isto é, do cotexto, que é o ambiente linguístico do texto. Entretanto, se este está disponível e se mostra suficiente, o interpretante não precisará procurarem outro lugar.

Assim sendo, propõe uma pragmática textual atrelada à análise do discurso, na qual se coloca a ação da linguagem em um dado setor do espaço social que deve ser pensado como uma formação sociodiscursiva, isto é, em um lugar social associado a uma língua e a gêneros de discurso, caracterizando a área de estudos que hoje conhecemos como Análise Textual dos Discursos.

Para comprovar que um texto raramente advém de um só gênero, o pesquisador suíço toma por base diversos exemplos e afirma que toda ação de linguagem insere-se em dado setor do espaço social devendo ser pensada como uma formação sociodiscursiva, na qual se associam a língua (socioleto) e gêneros do discurso em um lugar social. Pode-se, portanto, concluir que a identidade do gênero constrói-se não somente por sua forma, mas também por sua configuração contextual, ou seja, pela atividade social que desempenha.

Nas concepções de Hanks (2008, p.120:121) texto e textualidade, isto é, a qualidade no fator coerência/conectividade que caracteriza o texto, estão interconectados e são parte de uma família de conceitos:

(...) “co-texto”, que designa o fragmento discursivo associado a uma porção textual em um dado texto, ou seja, o fio discursivo que precede ou sucede uma fração de enunciado; “meta-texto”, que diz respeito a qualquer discurso que descreva, estruture ou se refira à interpretação do texto; “con- texto”, referindo-se ao ambiente mais amplo (linguístico, social, psicológico) ao qual o texto responde e sobre o qual ele opera. O que poderia ser chamado de “pré-texto” inclui tudo o que prepara o terreno para o texto ou justifica sua produção ou interpretação; “sub-texto”, que focaliza todos os conhecimentos ou temas que formam o pano de fundo ou as dimensões tácitas de um texto, inferíveis mas não explicitamente afirmadas. A miríade de resultados e de consequências da produção, distribuição ou recepção de um texto, se pretendidos e previstos ou não, poderiam ser pensados como um “pós-texto”.

O autor propõe ainda uma reflexão sobre a prática linguística e a coloca como uma atividade comunicativa em que o ator social tem voz dominante, podendo acrescentar suas experiências sociais ao texto de forma a torná-lo completo e a produzir sentidos. Para ele, as

práticas linguísticas são passíveis de modificação e não podem ser consideradas sem que se leve em conta as ações e interferências feitas pelo sujeito durante as ações linguísticas. Essas interferências nas práticas podem exercer um papel de destaque e acabam por constituir a dimensão ideológica da linguagem às quais se tornam indissociáveis à existência da linguagem em âmbito social.

O que se observa é que a leitura de um gênero envolve diversos fatores, etapas e todo um preparo de ambiente para que seja bem desenvolvida e não se torne apenas algo superficial, uma mera decodificação. Por isso, é fundamental que o docente planeje bem cada passo que será desenvolvido a partir da escolha do texto que levará para a aula: como a atividade será introduzida, o que justifica a realização de determinada leitura, quais conexões e interpretações espera-se que o aluno faça, que temas são abordados e como isso se constrói ao longo do texto, quais ganchos tais temas estabelecem com a realidade vivenciada atualmente e o que se pode depreender durante essa atividade.

Segundo Hanks (2008), para definição do texto como um objeto completo e coerente, o contexto desempenha uma função central e, juntamente com a forma, permite uma interpretação adequada do mesmo. A desconstrução, propõe a não-fixidez do sentido textual e tem por foco seus sentidos paradoxais. Em seus estudos ressalta a falta de unidade no texto e mostra que eles possuem contradições inevitáveis; é como se houvesse um espaço entre aquilo que é pretendido pelo autor e o texto. Esse espaço, no entanto, é preenchido no momento em que se dá a leitura, evidenciando-se o papel fundamental do leitor na construção dos sentidos e deixando clara a importância de uma abordagem para o tratamento da pesquisa sobre o texto num viés sociodiscursivo/sociointerativo.

A mudança do enfoque estruturalista que via o texto como um artefato linguístico para a ideia de processo ilimitado de interação entre leitor/texto/autor teve inúmeras consequências, como, por exemplo, a mudança no papel do leitor que se torna um sujeito ativo na constituição de sentido no próprio texto. Esse papel deve ser evidenciado, principalmente pelo professor quando trabalha a construção desses gêneros – que, na escola, embora sejam apenas simulacros, constituem-se como recurso de aprendizagem –, uma vez que é o ambiente em que os alunos têm acesso básico à leitura.

Assim, para que o texto alcance uma unidade são necessárias as contribuições trazidas pelo leitor. Na realidade de sala de aula, caberá ao professor ao iniciar esse trabalho sequencial

de leitura, interpretação e construção/desenvolvimento de habilidades, provocar nos alunos esse diálogo, essa troca entre a realidade proposta pelo autor e a realidade vivenciada por eles. A textualidade, na visão antropológica, não pode ser tratada simplesmente como uma propriedade de um conjunto limitado de objetos simbólicos, mas deve ser observada como um instrumento, produto e modo de ação social sem ser confinada a um setor linguístico, separado na divisão de trabalho antropológico, pois isso empobreceria ambos os campos de estudo.

Detendo sua análise às teorias de Ingarden (1973 apud Hanks 2008), Hanks (op. cit.) afirma que o texto só se torna completo em união com o mundo sociocultural externo. Portanto, um texto só é centrado (isto é, concretizado) quando está situado em um contexto social localmente definido, e tem suas funções como fonte de informação para um autor ou leitor no intuito de complementar a interpretação de um artefato textual.

Pode-se dizer que todo texto se mostra incompleto ao oportunizar ao leitor a concretização, o preenchimento das lacunas de forma distinta daquela realizada por outro leitor, ainda que hajam vistas esquemáticas propostas à execução, como já dito anteriormente.

Hanks (2008: p.153) afirma que o texto pode ser visto “como uma forma de capital cultural, como a realização de um poderoso ato de fala, como modo de naturalizar ou vulgarizar realidades sociais, como instrumento de autoridade, e como o meio (e a medida) da disputa política”. Isso significa que a análise textual é capaz de contribuir com as mais diversas áreas no que corresponda à pesquisa social.

Muitos são os pesquisadores que se dedicam à interação, ao discurso e aos gêneros textuais. Mikhail Bakhtin (2011) vê como indissociáveis as relações entre linguagem e sociedade, pois as diferentes esferas da atividade humana dialogam entre si e produzem formas relativamente estáveis de enunciados as quais se denominam gêneros discursivos.

3.1 Competências e habilidades no atual cenário educacional

Nos últimos anos, principalmente após a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, vêm se tornando cada vez mais comum a abordagem dos termos *competências* e *habilidades* em textos relativos ao ensino. Mas que tipo de relação se pode estabelecer entre esses termos e o ambiente escolar?

A escola, até há pouco tempo, tinha por prioridade a transmissão de conceitos de uma forma superficial, desvinculada da realidade e bastante engessada. Apresentavam-se apenas definições e não havia a preocupação com o que era assimilado pelo discente e com a importância do que era transmitido.

Professores queixando-se constantemente de os alunos não conseguirem ler problemas nem realizar questões propostas associam tal conduta à indisciplina e ao desinteresse, sem pensar que tal fato poderia estar ligado a não capacidade de interpretar ou encarar a atividade como um desafio. Porém, enquanto professor deve-se refletir sobre a importância de dedicar, não só em aulas de língua portuguesa, mas nas de todas as disciplinas, alguns momentos à leitura e à análise das situações propostas.

Em aulas de língua portuguesa, exercícios repetitivos com frases soltas e tiradas muitas vezes de clássicos literários exigiam a memorização de regras gramaticais; leituras obrigatórias e, em sua maioria, completamente desvinculadas da realidade dos alunos e por vezes sem motivação; cópias de textos e produções escritas sem nenhum propósito fizeram com que a disciplina fosse estigmatizada e considerada difícil.

Coscarelli (1996: p.1-2) aponta em seus estudos caminhos para o ensino da leitura. Para a autora, o uso de subdivisões como método de ensino desta atividade é funcional e proporciona resultados positivos, pois mesmo que envolva domínios diversos, não há a necessidade de o docente se preocupar com o fato de um tipo de habilidade receber maior ênfase, assim como não há a necessidade de que se conclua um subprocesso para que se inicie outro, já que muitos deles ocorrem simultaneamente:

A leitura pode ser subdividida em partes e essas partes podem ser trabalhadas e desenvolvidas separadamente. É claro que a leitura, propriamente dita não é só processamento lexical, nem só geração de esquemas, e sim a junção de todas essas partes. *(Não é a toa que a gente costuma achar que a leitura é indivisível.)* Mas é possível, em diferentes momentos, dar uma ênfase maior a um ou outro subprocesso da leitura. Desenvolver habilidades de cada domínio é uma forma de melhorar os resultados da leitura como um todo.

Cabe ao professor, conhecedor do perfil da turma, verificar as habilidades nas quais a mesma enfrenta maiores dificuldades para direcionar o foco de seu trabalho, que níveis de leitura são mais complexos de serem assimilados pelos discentes.

Atualmente, ainda que o ensino venha passando por transformações, o avanço tecnológico tenha se tornado um dos facilitadores da transmissão do conhecimento e da preparação de materiais didáticos, muitas salas de aula são mantidas com alunos dispostos sempre de forma bastante tradicional, enfileirados e recebendo um tratamento homogêneo, como se tivessem as mesmas aptidões e aprendessem todos de forma simultânea e igualitária.

É impossível tratar este processo de forma homogênea. Sabe-se que cada pessoa tem seu próprio tempo para aprender, suas limitações e dificuldades não só mentais, pois em uma sala de aula há discentes pertencentes a realidades diversas (ambiente familiar, classe social, cultura). Não há como prever um tempo para que todos assimilem e dominem um conteúdo e muito menos que o façam da mesma maneira.

Estudiosos como Perrenoud (2000) e outros que dedicam suas pesquisas à educação vem incorporando em suas reflexões e propostas termos como *heterogeneidade* e *diversidade*, levando profissionais que lidam com o ensino a repensar as práticas pedagógicas e o papel de cada indivíduo envolvido no processo de ensino/aprendizagem.

Hoje o cenário educacional se vê em um dilema, pois a construção de competências demanda tempo e há profissionais que acreditam que, com isso, a distribuição de conhecimentos torna-se comprometida, ou seja, veem competência e conhecimento como coisas opostas e que não podem ser desenvolvidas concomitantemente, o que é um erro, porque praticamente todas as ações praticadas pelo ser humano dependem de que algum tipo de conhecimento seja acionado.

Perrenoud (2000) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para

demonstrar-se competente, o indivíduo utiliza sua cognição em busca de recursos que se apliquem ao contexto em que está inserido. Encontra-se aqui um problema, pois o processo de aprendizagem no qual o aluno se vê inserido muitas vezes não o prepara de forma a agir de maneira eficaz nos mais variados contextos com os quais se depara em seu cotidiano.

Outra questão já mencionada é que o ensino pautado na aquisição de competências demanda mais tempo, pois, para que aconteça, é necessária a aquisição do conhecimento, a vivência de experiências em situações complexas que mobilizem os recursos cognitivos adquiridos (conhecimentos) e uma análise dessas experiências, ou seja, além de colocar o alunos em contato com situações que exijam a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino de determinado conteúdo, há a necessidade de fazê-lo refletir sobre essas situações e procedimentos.

Habilidade, assim como competência, envolve as capacidades cognitivas do indivíduo, representa o potencial que se expressa, diz respeito a uma facilidade que a pessoa possui para lidar com informações e situações-problema. Entretanto ambas não são equivalentes, pois a competência requer investimento, experiências de aprendizagem bem-sucedidas.

Não seria útil para o indivíduo receber um vasto número de conhecimentos que não tivessem nenhuma ou quase nenhuma aplicabilidade real. Por isso, visando a uma formação pautada nas vivências do cotidiano, a um ensino voltado para a prática, para o uso do que é estudado, tem havido reformulações curriculares, na formação dos docentes e no processo de ensino.

Além disso, o mercado de trabalho passou a procurar pessoas mais competentes para desempenharem cada função e uma alternativa seria o estudo cada vez mais precoce voltado para o desenvolvimento das competências de modo a garantir profissionais futuramente mais bem capacitados e cidadãos mais bem preparados para as constantes mudanças no mundo. Perrenoud (2000: p.14) aborda essa questão em seus estudos dizendo que:

Se tal preocupação tornou-se uma palavra de ordem para os sistemas educacionais na última década do século XX, isso não se deve a uma nova utopia: a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. O acento dado às competências não chega tão longe. Não é uma extensão furtiva dos programas de educação cognitiva que se interessam pelos alunos com grande dificuldade de desenvolvimento intelectual e de aprendizado. A abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua

sua implementação.

Acentua a implementação, pois mais que a transmissão de conceitos, o ensino pautado em tornar o aluno competente impõe mais que exercícios a serem resolvidos, nesse tipo de ensino, o aluno não é apenas um reprodutor do que lhe é transmitido, ele é desafiado, levado a interpretar, raciocinar para que chegue a um resultado, uma resposta. Esse processo é mais longo e exaustivo, mas objetiva aplicações práticas, o discente precisa verdadeiramente ter algum nível de conhecimento e acessar seus esquemas cognitivos.

Macedo (1999, p.15) propõe reflexões sobre essa mudança de enfoque no processo de ensino falando sobre a importância da mobilização de toda a equipe frente às mudanças, a importância de se discutir estratégias, compartilhar êxitos e falhas, elaborar projetos visando alunos com maior grau de dificuldade e, acima de tudo, a necessidade de desafiar os alunos não a solucionarem exercícios, mas a solucionarem problemas. O autor apresenta uma clara distinção dessas duas propostas afirmando que:

(...) exercício é o repetir, como meio para outra finalidade: por exemplo, caminhar para promover um trabalho cardiovascular. Problema é o que surpreende nesse exercício, é o novo, o que supõe invenção, criatividade, astúcia.

O que se pode fazer é propor um problema dentro do exercício, criar situações que estimulem atividades mentais nas quais o aluno exerça seu papel ativo, imaginativo e criador. Mais do que ensinar é preciso ensinar a pensar.

Entretanto, nada do que foi discutido até agora poderá ocorrer caso um dos principais envolvidos nesse processo não tenha competência: o professor. De nada adiantam reformulações curriculares, discussões pedagógicas, mudanças de materiais didáticos se o docente não estiver suficientemente preparado para que todo esse processo aconteça.

3.2 Questões de construção de sentido e associações com a linguística cognitiva

Desde a mais tenra idade, o ser humano é exposto a inúmeras situações de interação. Por meio delas o indivíduo partilha suas vivências, adquire conhecimentos linguísticos e desenvolve sua capacidade cognitiva. Assim sendo, pode-se afirmar que é a partir do contato com o outro e da percepção das intenções do mesmo que a criança começa a se enxergar como um ser intencional, que age com propósitos.

A esse respeito Michael Tomasello (2003) afirma que:

(...) cada criança que compreende seus co-específicos como seres mentais/intencionais iguais a ela mesma – ou seja, cada criança que possui a chave sociocognitiva dos produtos cognitivos historicamente constituídos de seu grupo social – pode agora participar da coletividade conhecida como cognição humana, e pode-se dizer (como Isaac Newton) que ela vê tão longe porque “está de pé sobre os ombros de gigantes”. (TOMASELLO, Michael. Origens Culturais da aquisição do conhecimento. p. 10)

Através do convívio com seu grupo social, a criança adquire habilidades de aprendizagem cultural e com elas passa a conhecer e se apropriar de símbolos linguísticos e outros símbolos comunicativos que lhe permitirão adotar múltiplos pontos de vista sobre uma mesma situação. É ainda com aquisição e uso desses símbolos que o sentido se constrói durante a interação. De acordo com Vanin (2009, p. 45) “o sentido não é uma propriedade intrínseca da linguagem, mas pressupõe cooperação. É através do outro, das experiências de vida trazidas por ele e vivenciadas na troca comunicativa, que o sentido se forma, num jogo de linguagem”.

Em seus estudos, Koch (2003, p.13-20) faz colocações importantes a respeito de língua, sujeito, texto e construção de sentido. Segundo a autora, a concepção de sujeito do texto é algo variável, pois depende da concepção de língua adotada para a construção de sentido. Sendo assim tem-se que:

Ao conceber a língua como representação do pensamento, o sujeito é individual e constrói seu texto a partir de sua vontade e de suas ações, colocando-se, no entanto, como um ser interativo, pois visa que sua representação mental seja captada pelo interlocutor tal como foi mentalizada. Esse tipo de sujeito estabelece um diálogo direto com seu interlocutor, fazendo-se, com isso, um sujeito social e histórico.

Ao conceber a língua como estrutura, configura-se a concepção de um sujeito assujeitado, que dá voz a um enunciado social, do qual não é dono e sobre o qual não tem domínio, ou seja, o que este sujeito produz não traduz sua identidade ou personalidade.

Ao conceber a língua como lugar de interação, os sujeitos (locutor e interlocutor) fazem-se entidades psicossociais, sujeitos situados, construídos por meio da interação com participação ativa na situação na qual se inserem o que faz deles (re)produtores do social.

Na primeira concepção de língua o texto resulta numa espécie de produto, pois é uma representação mental do sujeito que deve ser somente captada pelo interlocutor junto com suas intenções, cabendo a este exercer um papel passivo.

Na segunda concepção de língua o texto é um mero instrumento de comunicação codificado pelo sujeito/emissor e que deve ser decodificado pelo receptor. Neste caso as informações são completamente explícitas e só depende de que o receptor tenha conhecimento do código, exercendo novamente uma postura passiva.

Na terceira concepção o texto transforma-se em um lugar de interação. Os interlocutores são sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, no qual se podem construir variados tipos de implícitos identificáveis apenas quando há como pano de fundo um contexto sociocognitivo dos atuantes.

No contexto escolar, através dos gêneros, exploram-se os três tipos de concepção de língua e sujeito e, nas avaliações externas, pode-se dizer que ocorre o mesmo, porque as habilidades que envolvem leitura buscando que o aluno construa sentido no texto vão desde a captação das informações explícitas, que exigem deles apenas o papel de decodificadores, até as inferências e busca de informações implícitas, que necessitam de uma interação mais complexa e a ativação de conhecimentos enciclopédicos, internalizados a partir das experiências vividas pelos discentes.

É preciso despertar no aluno uma sede pela leitura, por isso propõe-se a iniciação desse processo interpretativo e de construção de sentidos com textos mais atrativos e com linguagem mais acessível. O que se tem em vista é que ele acesse todos os tipos de conhecimento que tenha em relação à temática textual e faça uso de estratégias cognitivas visando construir uma representação coerente da realidade proposta pelo locutor por meio de pistas e sinais inseridos no plano textual.

Koch (2003, p.19) vê essa construção de sentidos como um “jogo da linguagem”, no qual produtor e interpretador de texto se comportam como “estrategistas” ao mobilizarem diversas estratégias para a produção de sentido. Assim ela descreve as peças do “jogo”:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.

Nota-se que a leitura deve ser encarada como um evento dialógico e comunicativo tal qual qualquer outro, pois se configura como uma troca entre as três peças constituintes do “jogo”: autor, texto e leitor, que podem ou não pertencer a um mesmo grupo social, a uma mesma época, mas que precisam estar interligados, em constante diálogo e partilharem, ainda que parcialmente, de um contexto sociocognitivo semelhante para que a construção do sentido se dê de forma efetiva.

Por isso, conforme já dito, é importante que o docente mostre ao discente que a leitura não se realiza apenas no plano textual, assim como o autor não escreve sem pressupor um leitor. São os fatos narrados no texto e as vivências de cada leitor que vão construindo o sentido do texto por meio desta troca e isso faz com que cada indivíduo possa construir sentidos de uma forma, por possuir experiências diferentes. Além disso, as conexões entre o texto e o contexto social também se fazem necessárias, pois o tema pode não estar inserido na realidade particular do aluno, mas ser um problema ou uma situação dos quais ele tenha algum tipo de conhecimento.

A compreensão não seria, portanto, formulada a partir de uma sensação e de sentidos primários, mas sim por meio do reconhecimento de um objeto com categorias e esquemas cognitivos internalizados através de elaborações coletivas. Segundo Marcuschi (2008) “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

Entender o mundo e se fazer entender pelo outro é fundamental tanto na vida escolar quanto no cotidiano. Enunciados mal formulados ou mal compreendidos podem gerar sérios transtornos e, por isso, diz-se que a compreensão circunda todas as nossas atividades humanas e, além disso, envolve múltiplos saberes.

Para a construção dos sentidos é importante que se estabeleçam determinadas atividades cognitivas que podem ser descritas por vieses teóricos que se associem à proposta da Linguística Textual, como no caso da Linguística Cognitiva. Sendo assim, algumas noções que são caras a essa vertente dos estudos linguísticos também se observam nesta pesquisa.

Chiavegatto compara as construções linguísticas e a produção de sentido a uma encenação como a de um ato dramático:

Para que as construções linguísticas façam sentido, é necessário que interpretemos os sinais que compõem os enunciados em relação à interação social no qual se inscreve: o sentido não se constrói em si mesmo, mas sempre para alguém, nem que seja para si mesmo. Assim, fazer sentido envolve assumir um papel e uma perspectiva sobre uma cena, com todos os ingredientes que um ato dramático requer. Há cenários, sonoplastia, personagens, enfim, papéis sociais a representar. (CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Introdução à Linguística Cognitiva. p.84)

Representar nesse sentido deve ser entendido como incluir-se na cena social, na interação comunicativa, extraindo dela interpretações sobre o mundo de modo a produzir conhecimento social. É a partir das situações comunicativas que o ser humano vai adquirindo conhecimentos que vão sendo armazenados na memória. Esta exerce, portanto, um papel fundamental no processo de leitura, porque a compreensão textual depende do acesso a essas informações já internalizadas pelo indivíduo.

O sentido do texto é construído pelo leitor mediante a interação de diversos níveis de conhecimento que interagem entre si e que estão armazenados na memória em forma de blocos denominados, *frames*, *esquemas*, *scripts* e *cenários*. Esses blocos permitem que se dê coerência ao mundo e são alimentados através das experiências diárias.

Os *frames* estariam inseridos no conhecimento de mundo do indivíduo, acumulados a partir das vivências e que não possuem nenhum tipo de ordenação sequencial. Seriam uma espécie de rede de registros, que seguem padrões prototípicos e estereotípicos, acionada no momento da interpretação textual para a realização de inferências, porém totalmente atrelados ao contexto, que é o responsável pela validação das construções. Duque e Costa (s/d) ressaltam

a importância dos *frames* para a compreensão textual:

O conhecimento prévio sobre o mundo, adquirido por meio das experiências corporificadas e interação social, é crucial para o processo de compreensão de um texto. (...) Esse conhecimento possibilita grande economia cognitiva devido à seletividade que ele promove: o que é mais recorrente no desenvolvimento de uma ação acaba sendo realizado sem reflexão ou pensamento. De uma cena, focaliza-se apenas o que é diferente, inesperado. Por esse motivo, durante a leitura de um texto, não são necessários os detalhes de uma cena para que o leitor a recupere por inteiro. Por meio do seu conhecimento prévio do mundo, o leitor é capaz de realizar inferências, na tentativa de (re) construir os itens apagados, preenchendo os *slots* vazios à medida que processa as informações de um texto. (...) É como se, na memória de longo termo, esses conhecimentos estivessem organizados na forma de um repertório sobre o mundo. Adquiridos das interações sociais e das experiências corpóreas acumuladas durante toda a vida, tais conhecimentos são armazenados na memória em blocos cognitivos conhecidos, respectivamente, como *frames* e *esquemas*.

Enquanto os *frames* relacionam-se à memória social, os *esquemas* correspondem à memória pessoal, já que, de acordo com Duque e Costa (s/d) “constituem o modo como a memória de um indivíduo se organiza em termos de experiências corpóreas”.

No processo de produção e compreensão textual o ser humano cria e modifica diversos cenários que compõem a história e, para isso, aciona e combina *frames* e *esquemas*, muda pontos de vista e perspectivas na busca da construção de sentidos e da apreensão das informações as quais está tendo acesso.

Silva (2009) expõe que é possível que se note pelo menos três formas de leitura, que seriam: *leitura mecânica*, *leitura de mundo* e *leitura crítica*. A *leitura mecânica* seria a habilidade de se decifrar códigos e sinais, a *leitura de mundo*, assim denominada, segundo a autora por Paulo Freire, se dá como um processo contínuo e que se estende por toda a vida do leitor. Ela é marcada pela subjetividade e pela habilidade do ser humano de ler o mundo que o cerca, precede a leitura mecânica e deve ser somada a esta, pois permite percepções, interpretações diferentes, que transcendem a decodificação de códigos e vão ao dialogismo entre autor e leitor nos quais se estabelecem identidades entre experiências, e descobertas.

Como a leitura de mundo avança de acordo com as vivências do indivíduo, um mesmo texto lido em momentos diferentes pode resultar em interpretações distintas. A interpretação, portanto, não varia apenas em relação a percepções da obra por leitores distintos, mas também por uma bagagem de experiências que se adquire ao longo da vida.

A terceira forma é a *leitura crítica* que se alia às duas primeiras e na qual se busca ir

além do que é dito no texto, ou seja, perceber intenções, estabelecer conexões com outras leituras, fazer questionamentos e conclusões. Este patamar exige um percurso por parte do leitor, é adquirido por meio do aprendizado, de uma bagagem cultural e o professor deve, durante o processo de ensino, ser uma espécie de guia para que seus alunos atinjam tal nível.

Silva (2009) propõe seis etapas na trajetória percorrida pelo leitor em relação a sua crescente competência, e quatro delas devem ser completadas, segundo a autora, na primeira fase do Ensino Fundamental. Estas podem ou não coincidir com sua idade e série escolar e são:

- Pré-leitor (apenas ouve uma narrativa ser lida ou contada; ou lê uma narrativa guiado pela sequência de suas imagens ou, ainda, com a ajuda de um adulto);
- Leitor iniciante (lê sem ajuda textos breves e facilitados);
- Leitor em processo (lê textos de dificuldade média, seja em relação ao vocabulário, à construção narrativa ou ao uso da linguagem);
- Leitor fluente (lê textos mais extensos e complexos);
- Leitor competente (lê textos mais complexos e é capaz de reconhecer artifícios de construção, bem como estabelecer conexões entre diversas leituras);
- Leitor crítico (lê com total autonomia textos de qualquer extensão, identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que conhece em suas vivências diárias de cidadão, sendo, inclusive, capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido).

O que se espera é que, ao ingressar no Ensino Médio, o aluno tenha atingido o último patamar de leitura, fato que o ajudará no contato com disciplinas mais aprofundadas e complexas e é neste momento que se encontra o maior problema do professor de português, já que muitas vezes há um descompasso entre o percurso de leitura, o desenvolvimento físico e a progressão escolar do leitor.

Uma boa formação leitora tem seu início na infância. É nesta época da vida que se deve buscar meios de seduzir, encantar a criança, apresentando-lhe meios para criar sua própria trajetória de leitura. O papel da escola e da família nesse processo é de fundamental importância, pois é com o incentivo dessas pessoas, pela maneira que a criança vê a relação dos que fazem parte de seu convívio com os livros e pela maneira como estes são apresentados a ela, que a mesma começará a ter ou não seu interesse despertado.

4 PISA E SAERJ/SAERJINHO: BREVE ESTUDO COMPARATIVO

Há algumas décadas vem surgindo avaliações que objetivam mensurar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas, em especial as públicas. No Brasil, vários nomes já surgiram ao longo do tempo como, por exemplo, o antigo *Provão*, *SAEB*, *Prova Brasil* e *ENEM*. Essas são provas que foram e vem sendo aplicadas a nível nacional, mas estados e municípios vêm criando suas próprias avaliações com o propósito de saber o nível e qualidade de ensino recebido pelo alunado.

No estado do Rio de Janeiro, duas avaliações são aplicadas: o SAERJINHO, que é uma prova diagnóstica bimestral realizada pelos alunos do 1º ao 3º bimestre, e o SAERJ, avaliação externa realizada anualmente no 4º bimestre.

Em ambas as avaliações são exigidas dos alunos as mesmas habilidades relativas à leitura. O que as diferencia é o fato de que, o SAERJINHO é uma das ações do SAERJ e caracteriza-se por ser uma avaliação diagnóstica, pautada nos conteúdos previstos pelo Currículo Mínimo para o decorrer do bimestre em que a prova será aplicada, e seu resultado serve como um diagnóstico para que o professor e a unidade escolar consigam acompanhar as dificuldades apresentadas pelo aluno no decorrer do ano letivo de modo a minimizá-las por meio de intervenções durante o processo de ensino-aprendizagem.

Já o SAERJ é uma avaliação externa em larga escala que tem por objetivo trazer respostas oficiais de aprendizagem a todos os envolvidos no processo educacional, desde a comunidade escolar até a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. É através dos dados do SAERJ que o estado consegue acompanhar as competências e habilidades adquiridas pelos alunos, buscar caminhos para a melhoria do ensino e comparar o nível deste com o dos demais estados brasileiros. Embora também tenha como referência para as questões o currículo, o SAERJ é mais abrangente e busca avaliar o conhecimento adquirido pelo discente no ano letivo em exercício. Quanto ao peso das questões, diferentemente do SAERJINHO em que todas elas recebem a mesma pontuação, o SAERJ pontua de acordo com o nível de dificuldade.

Num âmbito internacional, pode-se citar como um instrumento avaliativo o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), que teve início no ano 2000, e vem sendo aplicado de três em três anos em jovens de 15 anos, idade na qual se espera que já se tenha concluído o ensino fundamental. Esta prova engloba em seus testes as áreas de Leitura, Matemática e Ciências. A cada edição uma destas áreas é colocada em foco e ocupa o equivalente a dois terços da prova.

A parte do PISA que exige a demonstração do domínio da leitura é formulada com base em três características principais, que são a *situação (contexto)*, em que se leva mais em conta o propósito com que o texto foi escrito e não o uso que se faz dele; *o texto*, já que este é incorporado na prova em variados tipos e formatos; e *os aspectos*, que correspondem às estratégias utilizadas pelo leitor para interagir com o texto. Ao elaborar os itens a partir de tais características, há uma tentativa de se garantir que todas as áreas do letramento se façam presentes na prova.

Analisando de forma comparativa as estratégias utilizadas para a formulação das avaliações do estado do Rio de Janeiro e do PISA foram encontrados alguns pontos semelhantes que serão vistos a seguir.

Elaborou-se um quadro para comparar as habilidades de leitura contidas no SAERJINHO/SAERJ e os aspectos que compõem as subescalas de leitura do PISA:

SAERJINHO/SAERJ	PISA
Localizar informações explícitas em um texto	Localizar e recuperar informação
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; Identificar o tema de um texto; Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato	Integrar e interpretar
Inferir uma informação implícita em um texto	Refletir e analisar

Tabela 2: Habilidades dos Exames Externos

O que se nota é que os aspectos levados em consideração na elaboração do PISA são mais abrangentes, como por exemplo, o que leva o avaliado a *integrar e interpretar* pode exigir múltiplos casos de conexões no universo textual, a identificação de temas, a construção de significados, a identificação das intenções do autor e da mensagem que este deseja transmitir. *Refletir e analisar*, além de serem aspectos em que se pode englobar a realização de inferências, podem também fazer com que se reflita para além do texto, que se faça relações entre o que é fornecido pelo texto e o conhecimento de mundo da pessoa de modo que ela estabeleça diálogos, comparações, formule hipóteses e várias outras coisas que envolvem esses processos.

O PISA propõe ainda um aspecto o qual intitula *complexo* que é mais voltado para textos digitais, já que estes circulam em um meio que possibilita maior liberdade e possui atividades que não são facilmente definidas.

Embora haja muitas críticas a esses tipos de avaliações externas, pois estas são mais frias e não levam em consideração certas diferenças culturais existentes entre seus candidatos, estas podem servir como um instrumento de auxílio para o trabalho do professor ao apontarem certas dificuldades na demonstração de habilidades as quais avaliam. É o que pontuam Oliveira e Antunes (2013, p. 65 – In: Ricardo e Machado (Org.), 2013):

Se 80% do pouco que lemos está intimamente vinculado às práticas escolares e se as avaliações em grande escala mostram que nossos alunos não estão entendendo o que leem, torna-se imperioso olhar detidamente para nosso fazer pedagógico, abandonar o velho hábito de pensar a leitura como prática escolar de mera decodificação de um código e assumir o papel da mediação do professor como fator preponderante para a formação da cidadania dos nossos alunos. (...) Os resultados desses sistemas de avaliação, no tocante à leitura e compreensão de textos, poderiam ser diferentes, caso os educadores adotassem a postura de agentes de letramento, e não de meros repassadores de conteúdos aprendidos.

Assim, no caso da leitura, é importante que o docente assuma uma postura maior e que vá além da de mero transmissor de conhecimentos. É preciso olhar para si, questionar seu trabalho e buscar soluções para que seja um profissional capaz de preparar seus alunos mostrando que o texto transcende um amontoado de palavras, que ele traduz muitas coisas e que as informações que pode transmitir ultrapassam, inclusive, o universotextual, e que podem traduzir, por exemplo, críticas, indignações, humor, ironia e que isso podem não estar explícito. Isso é fazer do discente um letrado, criar situações que o estimulem a buscar mais do que aquilo que vê no papel, contextualizar a leitura, o momento em que o texto foi escrito e o que ele traduz, estabelecer conexões.

5 CRÔNICA: A RIQUEZA NA SIMPLICIDADE

A crônica seria, segundo Candido (1982), um gênero menor se comparada a outros gêneros literários, pois ao escrevê-la o autor não faz uso de uma linguagem rebuscada, pomposa e alegórica, não se limita a formas e padrões fixos. Isso, porém não a torna um texto sem qualidade e que não mereça ser estudado, muito pelo contrário, a crônica pode ser vista como um dos gêneros mais ricos a serem explorados na sala de aula.

Ela mescla características dos textos jornalísticos, como por exemplo, a concisão, por ser uma narrativa breve, com características literárias, como o recriar de forma poética e mágica, o cotidiano. Além disso, o registro do circunstancial faz-se de forma subjetiva, isto é, os fatos são relatados segundo a visão do narrador.

Essas marcas típicas do gênero podem ser vistas em *A última crônica*, de Fernando Sabino. O autor inicia sua narrativa transmitindo ao leitor a angústia que perpassa por seu dia pelo fato de não encontrar um assunto para escrever uma crônica:

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

Nesse trecho além da presença marcante da subjetividade do narrador há ainda um metatexto, pois o narrador utiliza-se da crônica para falar do próprio ato de escrever uma crônica. Ao observar a seu redor, ele nota a presença daqueles que serão os protagonistas de sua narrativa: uma casal de pretos e “uma negrinha de seus três anos”. Tem-se aqui o assunto de sua crônica, aqueles a que ele passa a observar e dos quais descreve cada ação e cada sentimento aparente durante o ritual de comemoração do aniversário da menina. Aqui também encontram-se aqueles que com toda sua timidez e simplicidade encantaram-no, fazendo com que recriasse de forma poética aquela cena e encerrasse seu texto dizendo “Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso”, e trazendo ao leitor reflexões

inúmeras, quer pela magia com que retrata o que vê, quer por questões sociais e pela desigualdade que permeia a vida humana.

Este gênero, que se enquadra entre os predominantemente narrativos, apresenta peculiaridades que permitem ao professor utilizá-lo de modo a criar estratégias de incentivo à leitura, já que propõe uma interação no plano textual com o diálogo entre locutor e interlocutor do texto, e fora do texto com o diálogo entre locutor, interlocutor e sociedade, pois possibilita ao leitor acionar o seu conhecimento de mundo durante o processamento textual e estabelecer pontes com sua realidade.

Conforme pontua Mello (2002), ao longo da história, no período das grandes navegações, as crônicas serviam para registro dos acontecimentos das viagens e dos descobrimentos de outras terras e tinham o papel de documentar o relato cronológico dos fatos, ou seja, os personagens, cenários e feitos segundo a observação do próprio narrador ou a partir de informações colhidas por este com pessoas diretamente ligadas ao fato narrado.

(...) A crônica histórica assume, portanto, o caráter de relato circunstanciado sobre feitos, cenários e personagens, a partir da observação do próprio narrador ou tomando como fonte de referência as informações coligidas junto a protagonistas ou testemunhas oculares.

Nesta época a crônica tinha, portanto, uma função histórica, de preservar momentos heroicos, de conquistas europeias, durante a Idade Média e o Renascimento, e, para grande parte dos países da Europa, é com este sentido que ela vista até a atualidade, isto é, como um gênero histórico. Daí a ideia de *chronos*, termo de origem grega usado para nomear um deus mitológico que representa o tempo e ao qual se liga etimologicamente a palavra crônica.

Sá (2001) aponta a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal como sendo a primeira vez em que a paisagem brasileira desperta o interesse de um cronista. Este título, no entanto, é discutível, porque ainda que Caminha tenha se mostrado fiel em seus relatos às circunstâncias encontradas no Brasil, a tipologia predominante em seus escritos é a descritiva. Ele tenta transmitir, de forma minuciosa tal como uma imagem, tudo o que vê e vivencia em terras brasileiras a D. Manuel, o então rei de Portugal.

Tem-se na carta de Caminha um exemplo do que se pode chamar de intergenericidade, conceito que, nas palavras de Koch (2013) “é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. No caso da carta isto ocorre porque Caminha a escreve com o propósito de comunicar-se com o rei contando suas vivências na terra recém-descoberta. No entanto, ainda que existam na carta traços característicos de crônica, como os registros do cotidiano, a função do texto escrito pelo português é a de uma carta, pois há um destinatário específico ao qual ela é endereçada e outras marcas específicas desse gênero, como vocativo, local e data, despedida, assinatura, além do já citado propósito comunicativo.

A visão documental da crônica perdura até o início do século XIX, com o surgimento da imprensa e após os jornais tornarem-se parte do cotidiano, sendo mais acessíveis à população. É assim que o termo adquire, sem se ter exatidão se em Portugal ou no Brasil, uma conotação diferente passando a ser usado para designar um gênero mais específico e ligado ao jornalismo.

A partir dessa época, os jornais dedicavam um pequeno espaço para que fossem realizados comentários sobre os fatos de maior destaque durante a semana ou que mais haviam despertado a atenção do autor. Com isso, a palavra crônica que já havia adquirido novo sentido no Brasil, passa novamente por uma ressignificação, tornando-se, nas palavras de Coutinho (1986) “um gênero literário de prosa, ao qual menos importa o assunto, em geral efêmero, do que as qualidades de estilo, a variedade, a finura e argúcia na apreciação, a graça na análise de fatos miúdos e sem importância, ou na crítica de pessoas”.

Candido (1982) define a crônica como um gênero genuinamente brasileiro, por toda sua história no país e pela naturalidade com a qual se instalou e desenvolveu-se. O gênero que surge em breves espaços nas páginas de jornal, para leitores que dispõem de pouco tempo, vai ganhando caráter literário por meio da maneira como o cronista opta por relatar os fatos. O cotidiano, um acontecimento banal, uma linguagem despreocupada e próxima ao leitor pode atingir uma grandiosidade nunca captada na correria diária e é a isso que se dedica o autor: a transmitir como numa conversa despreziosa a poesia existente na vida:

(...) consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um; e, quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava. Como no preceito evangélico, aquele que quer salvar-se acaba por perder-se; e aquele que não teme perder-se acaba por se salvar. No caso da crônica, talvez como prêmio por ser tão despreziosa, insinuante e reveladora. E também porque ensina a conviver intimamente com a palavra, fazendo que ela não se dissolva de todo ou depressa demais no contexto, mas ganhe relevo, permitindo que o leitor a sinta na forma dos seus valores próprios.

É também nessa aparente falta de seriedade que penetra no mais íntimo do sentimento dos homens, adquirindo uma função humanizadora e incutindo, por vezes, a crítica social fazendo com que o interlocutor reflita sobre coisas que lhe passam despercebidas no dia a dia.

Essas questões e características permitem dizer que a crônica pode ser uma grande aliada do professor de forma a despertar nos alunos o interesse pela leitura, a capacidade de imaginação e de interpretação, já que aborda temas cotidianos e muitas vezes próximos à realidade dos discentes em um tom mais atraente e até mesmo divertido, que acaba ampliando sua visão de mundo e desenvolvendo nos mesmos um espírito mais crítico e reflexivo frente à sociedade.

6 CRÔNICA X CONTO: A IMPORTÂNCIA DA DISTINÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO

Embora o foco deste trabalho seja o estudo da crônica como instrumento de incentivo à leitura e ao desenvolvimento de habilidades que a envolvam, faz-se necessário estabelecer a distinção entre os gêneros crônica e conto, visto que ambos apresentam semelhanças e são foco do conteúdo de 2º bimestre em turmas de 9º ano do ensino fundamental do Estado do Rio de Janeiro.

Tanto a crônica como o conto são gêneros narrativos curtos e que apresentam situações do cotidiano como pano de fundo para sua concretude. A respeito disso, Sá (2010) estabelece algumas diferenças e faz algumas considerações tais como a de que:

[...] o *conto* tem uma densidade específica, centrando-se na exemplaridade de um instante da condição humana, sem que essa exemplaridade se refira à valoração moral, já que uma grande mazela pode muito bem exemplificar uma das nossas faces. A crônica não tem essa característica.

O conto desenvolve-se com maior densidade dramática, a personagem é analisada, caracterizada, o tempo do desenrolar das ações é maior, pois elas podem durar de dias a anos, e, além disso, o conflito é resolvido no desfecho; o que não acontece na crônica, onde não há um aprofundamento na caracterização/análise das personagens, as ações são capturadas em um instante quase que banal do cotidiano. O cronista não dá um desfecho para o seu texto, deixa-o pelo caminho para que o leitor dialogue com o que leu, reflita e chegue a ele sozinho.

Traçou-se um meio para que o professor conseguisse esclarecer tais diferenças para seus alunos por meio da utilização da crônica *Segurança*, de Luís Fernando Veríssimo, que já é instrumento deste estudo, e do conto *Essas meninas*, de Carlos Drummond de Andrade. O critério de escolha, neste caso, foi o fato de ambas terem a mesma temática, ou seja, tanto o texto de Drummond quanto o de Veríssimo tem a violência como pano de fundo.

No conto, a caracterização das meninas no que diz respeito ao seu estado emocional é de fundamental importância, pois é o que torna clara a ocorrência do conflito: as meninas que sempre passavam rindo na rua, de repente, ficam sérias, “como se nunca mais voltassem a rir e falar de coisas sem importância”, e culmina no desfecho, mostrando o motivo de estarem

sérias: a violência sofrida por uma delas, fato que se torna de conhecimento comum, por ser noticiado em um jornal, e torna as demais meninas “adultas” repentinamente.

Na crônica tem-se o relato de reforços serem realizados nos esquemas de segurança de um condomínio a cada assalto sofrido pelos moradores, não há aprofundamento na caracterização das personagens e este não é um fator determinante para o entendimento do texto. O aumento da segurança culmina no fato de os próprios residentes do condomínio se tornarem prisioneiros e tentarem fugir, sendo contidos, de forma repressora, pela guarda. O texto encerra-se com a seguinte frase “A guarda tem sido obrigada a agir com energia”.

E o que acontece a partir de então? Os condôminos não saem mais de casa? E suas vidas são interrompidas pelo que aconteceu? Isso o narrador deixa no ar, cabe uma reflexão a respeito de a segurança ter sido realmente estabelecida, pois “os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua”.

No conto há uma definição do conflito no desfecho, as meninas não sorriem mais, pois uma das que pertencia ao grupo foi assassinada, as demais foram obrigadas a amadurecer, a ficarem sérias. Na crônica o texto encerra-se apresentando uma ação que vem sendo realizada pela guarda, não há um desfecho concreto para os bandidos ou para os condôminos.

É isso que o docente deve apresentar para os alunos. Realizar a leitura de ambos os textos, projetá-los, ir pontuando e sistematizando tais diferenças com a participação dos alunos de modo a fazê-los percebê-las para que, posteriormente, consigam identificar essas características, sozinhos. Essa sistematização pode ser realizada conforme proposto no quadro a seguir:

Texto	Autor	Gênero	Tema	Características
Segurança	Luís Fernando Veríssimo	Crônica	Violência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situação do cotidiano como pano de fundo: o narrador relata os reforços realizados nos esquemas de segurança de um condomínio a cada assalto sofrido pelos moradores; ✓ Não há a caracterização das personagens – fator não implica no entendimento do texto; ✓ Não há desfecho – texto encerra-se com a seguinte frase “A guarda tem sido obrigada a agir com energia”; ✓ Não há uma conclusão para a história, cabe uma reflexão a respeito de a segurança ter sido realmente estabelecida.
Essas meninas	Carlos Drummond de Andrade	Conto	Violência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situação do cotidiano como pano de fundo: o narrador observa a passagem diária das meninas; ✓ Caracterização do estado emocional das meninas evidencia a ocorrência do conflito – estavam sempre rindo x ficam sérias;

				<p>✓ Caracterização das meninas, do estado emocional delas, da cena do crime e das condições em que o corpo da que sofreu a violência fora encontrado minúcias acrescentadas pelo narrador para provocar no leitor a construção mental daquilo que é relatado e conferir maior dramaticidade ao texto;</p> <p>✓ Há um desfecho – uma das meninas fora assassinada conforme relatara uma notícia de jornal: a violência sofrida por uma menina torna as demais adultas de forma repentina.</p>
--	--	--	--	---

Tabela 3 – Características dos Contos e Crônicas

7 METODOLOGIA

Após a observância do desempenho dos alunos da rede estadual nas avaliações SAERJINHO e SAERJ e mais especificamente do desempenho dos alunos do Colégio Estadual Nephtalina Carvalho Ávila no ano de 2013, verificou-se a necessidade de realizar uma investigação mais aprofundada a respeito da dificuldade enfrentada por eles nas habilidades que envolviam a demonstração da competência leitora.

Ainda que nem todas as habilidades que exigiam a demonstração dessa competência tenham apresentado resultados críticos, elas servem como método de verificação do nível de leitura em que se enquadra a maior parte do alunado e podem ser as que servem de base para o alcance das habilidades menos desenvolvidas.

Resultados que serviram de motivação para a pesquisa:

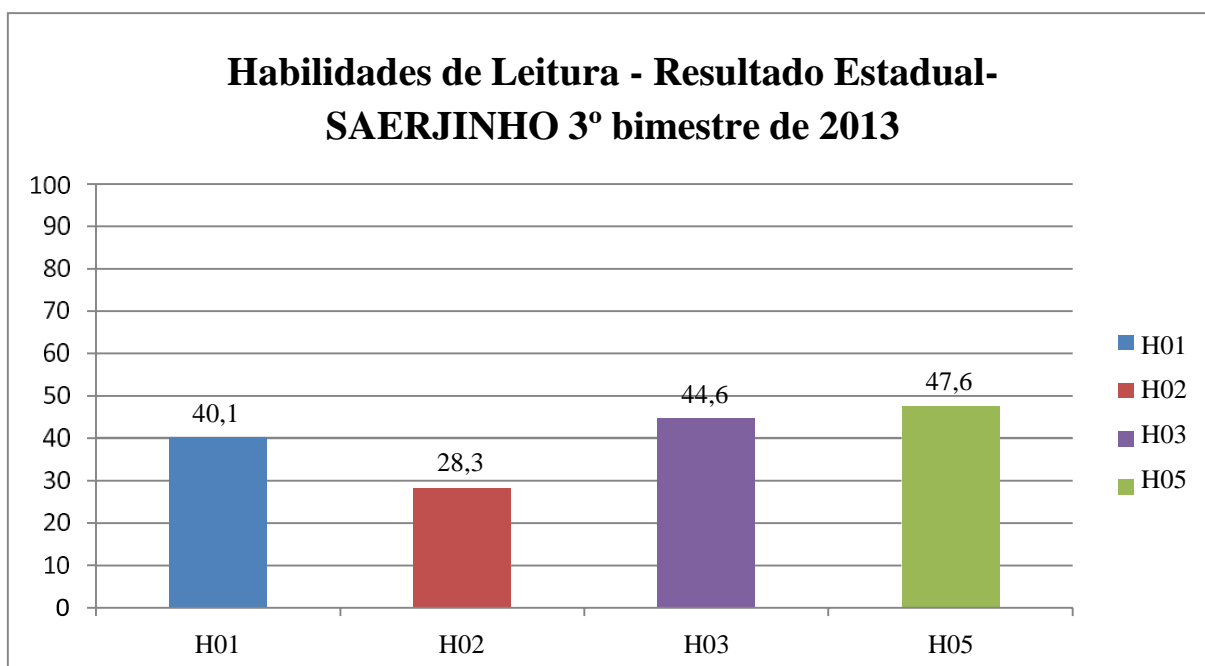


Gráfico 1: Habilidades de Leitura – Resultado Estadual

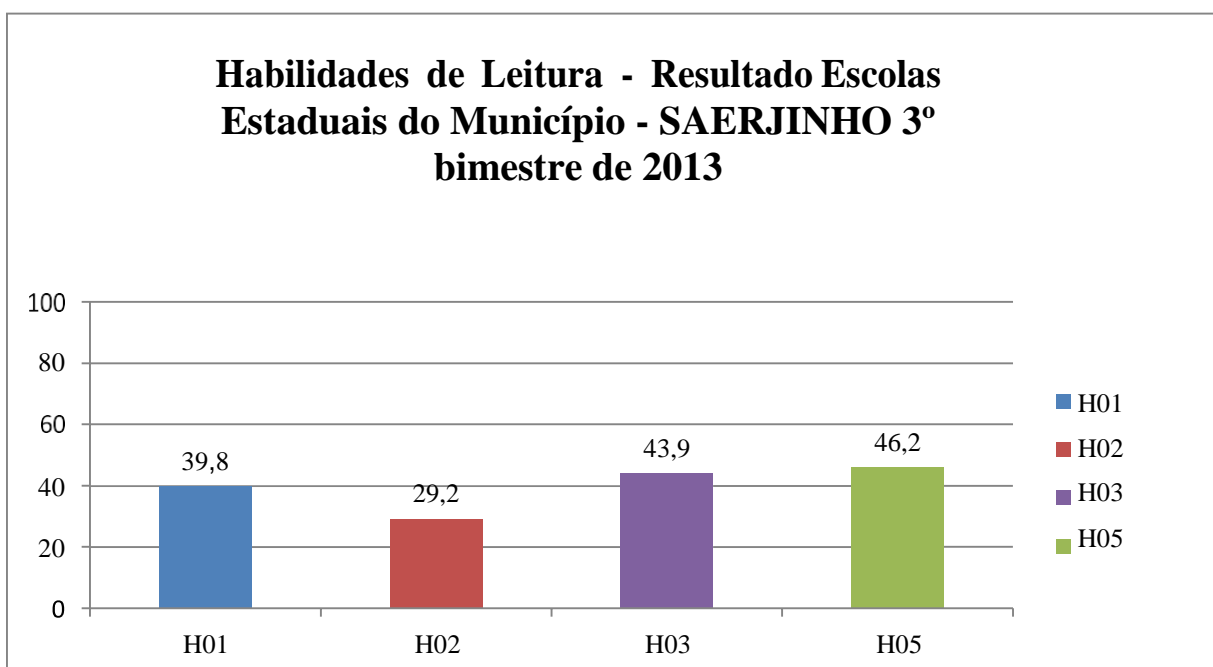


Gráfico 2: Habilidades de Leitura da Rede Estadual: Resultado do Município de Rio das Flores

A presente pesquisa foi realizada no município de Rio das Flores, situado na região sul do estado do Rio de Janeiro. O município é pequeno, conta com apenas dois colégios estaduais: um na região central da cidade e outro, no qual foi desenvolvido o trabalho aqui descrito, em um de seus bairros principais, porém mais distante do centro.

A cidade encontra-se na zona limite entre os estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e é conhecida por pertencer à região do Vale do Café e por suas fazendas históricas. Embora esteja localizado em área urbana, o bairro não possui acesso facilitado a indústrias e comércio e os alunos são, em sua grande maioria, pertencentes a famílias de assalariados, bastante humildes, com pouco acesso às tecnologias e tendo quase que como únicos meios de acesso à cultura e arte, programas realizados pelo governo e pelas escolas.

O estudo foi desenvolvido pelo método indutivo, já que partiu da análise de dados colhidos de atividades realizadas pelos alunos, com foco nas habilidades de leitura por meio das quais são elaboradas as questões das avaliações externas propostas pelo governo estadual. Colheram-se ainda informações do desempenho dos alunos nestas avaliações para detectar as maiores dificuldades dos mesmos e seus possíveis avanços no decorrer da pesquisa.

Pretendeu-se com o trabalho observar até que ponto vão as dificuldades dos discentes em demonstrar sua competência leitora e, partindo desse ponto, criar estratégias que lhes permitam ser capazes de compreender e apreender significados dos textos que leem de forma autônoma.

As análises foram realizadas de maneira que sirvam de instrumento para que o professor, visando o aprendizado dos alunos, aperfeiçoe suas estratégias de ensino no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades. Para isso, serviu de base a noção de pesquisa-ação, na qual se leva em conta a ideia de que as pessoas, distintas umas das outras, podem possuir habilidades diferentes, necessitar ou não de apoio, ter intenções diferentes, assim como o modo de colaboração e a situação comunicativa são distintos.

O estudo teve, portanto um caráter prático e intervencionista, com o objetivo de aprimoramento dos métodos utilizados em ambiente escolar para lidar com os textos que são apresentados aos alunos. A respeito desse aprimoramento, Fiorin (s/d) enfatiza a importância da contribuição dos novos conhecimentos linguísticos no processo de ensino:

O objetivo central do ensino de português nos níveis fundamental e médio é fazer do aluno um leitor eficaz e um competente produtor de textos. Isso é condição necessária para o desenvolvimento de suas plenas potencialidades humanas, para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos em nível superior e para a inserção no mercado de trabalho. (...) No ensino da leitura, as questões de interpretação de textos, em geral, não passam de solicitações para localizar informações na superfície textual. Nos livros didáticos, com raras exceções, não há questões que levem ao entendimento global do texto e à compreensão dos mecanismos de constituição do sentido. (...) O ensino do texto precisa fundamentar-se no estudo cuidadoso de mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido. Sem isso, ensina-se a ler um texto determinado e não a ler qualquer tipo de texto.

Com a constatação do problema, feita após o estudo dos resultados lançados nas avaliações estaduais, percebeu-se a necessidade de criar um projeto que tivesse como foco central a leitura, sua importância e utilidade no dia a dia do aluno, não só para buscar uma melhoria nos índices, mas para torná-la algo interessante, atrativo e que se mostre útil nos contextos com os quais o indivíduo, em fase escolar, se depara no cotidiano.

A participação atuante do discente no andamento deste projeto se fez extremamente necessária, mas não como um mero coadjuvante e que acata as obrigações impostas pelo professor, e sim como construtor e direcionador em conjunto com este, opinando sobre temas

que lhe despertam interesse durante uma leitura, auxiliando na implementação e percepção dos êxitos e insucessos das mudanças na prática.

O projeto foi implementado inicialmente, em caráter prototípico, em uma turma do 9º do Ensino Fundamental e sua aplicação se deu a partir do segundo bimestre de 2014. Foi escolhido este nível de escolaridade por ser o ano final do ciclo de ensino fundamental e preceder o ingresso ao ensino médio, que exigirá uma maior demonstração de competência leitora.

A turma possui um perfil bastante diversificado, sendo em sua maioria, vinda de classes econômicas mais baixas. Grande parte dos alunos possui apenas a escola como meio de acesso a maior parte de informações, já que muitos não possuem sequer computador. Em relação à leitura, poucos se mostram habituados e estimulados. Vêm de famílias pouco comprometidas com seu aprendizado e costumam apresentar um desempenho mediano.

Trabalhar com os textos tem sido também um desafio diário. Esse fator somou-se ao que se acompanha nas avaliações e estimulou ainda mais a elaboração do projeto. Como as crônicas já faziam parte do conteúdo curricular e, geralmente, são o gênero que mais se aproxima da realidade por abordar situações do cotidiano e por terem uma linguagem mais simplificada além de abordarem variados temas, foram os textos escolhidos para o desenvolvimento da intervenção pedagógica.

Foi confeccionado um mural de incentivo à leitura no pátio da escola para que todos os alunos tivessem acesso. É importante despertar a curiosidade e o interesse pelos livros o mais cedo possível, assim como se deve criar no discente a consciência da importância de ser um leitor competente, já que este ato é um fator preponderante para o convívio e o agir em sociedade.

Algo que também necessita de ênfase é o fato de a leitura estar envolvida em todas as disciplinas escolares. Precisa-se despertar a consciência de que, quando não se compreende um enunciado, um conteúdo, uma imagem, um gráfico ou qualquer outro suporte visual ou textual é impossível ter um bom desempenho escolar.

Foram ainda realizados bate-papo com autoras da região, visita à livraria e piquenique literário. Essas atividades envolveram alunos de todos os níveis de escolaridade por se tratarem de incentivo ao universo literário.

O projeto iniciou-se com uma roda de leitura da crônica *A última Crônica*, de Fernando Sabino. A escolha do texto foi feita por, conforme já mencionado, dentro dele haver um metatexto, isto é, pelo fato de o autor fazer uso de uma crônica para relatar ao leitor a experiência de escrever uma crônica (no caso do narrador, a última), e pelo enredo trazer como pano de fundo um local banal e pessoas comumente invisíveis pela sociedade.

Antes da leitura, foi questionado aos alunos o que seria uma crônica. Alguns relacionam ao livro e aos filmes *As crônicas de Nárnia*, mas a grande maioria desconhecia o que seria este gênero. Partiu-se para a leitura do texto antes de prévia explicação do gênero pedindo aos alunos que ouvissem atentamente o que lhes seria contado.

Não há esclarecimento do gênero no momento pré-leitura, pois o objetivo é que o texto escolhido sirva de referência para a posterior identificação das características de uma crônica. Como o título acaba sendo bem explícito no que diz respeito ao assunto da crônica, embora tenha sido um dos questionamentos da atividade de pré-leitura, não gerou tantas dificuldades em relação ao levantamento de hipóteses quanto ao assunto da crônica.

Dando sequência à aula, houve a transmissão do vídeo *Crônica – Série Palavra Puxa Palavra* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rjHJT2WwVtg>), por meio de data show. O intuito do vídeo é o de iniciar a sistematização do conceito de crônica fazendo com que os alunos associem o que é explicado no vídeo com o que foi lido no texto de Fernando Sabino.

Posteriormente foi apresentado o conceito de crônica de forma projetada no quadro:

Crônica é uma narrativa breve, na qual o narrador relata fatos do cotidiano, aparentemente banais, segundo sua própria visão, a partir de uma linguagem mais simples, uma aparente conversa, dando a esses fatos certa magia, certa poesia, certo humor ou tecendo críticas, com o intuito de provocar no leitor uma reflexão sobre coisas que geralmente lhe passam despercebidas.

O conceito foi explicado tendo como foco principal deixar claro para a turma que o fator principal para que a crônica se desenvolva é a existência de um fato cotidiano que desperte a atenção do cronista. Não se trata e não é necessário que seja algo extraordinário, mas que paralise o olhar daquele que o conta, tal como acontece na crônica de Sabino. Neste momento retoma-se o primeiro parágrafo do texto para que a explicação tenha um exemplo, seja mais concreta, pois ainda que num texto ficcional, há ali a manifestação de todo o sentimento que pode envolver um autor no momento da escrita e, ao mesmo tempo, alguns dos elementos que caracterizam uma crônica.

Dados esses conceitos e explicações, projetou-se o seguinte esquema para os alunos:

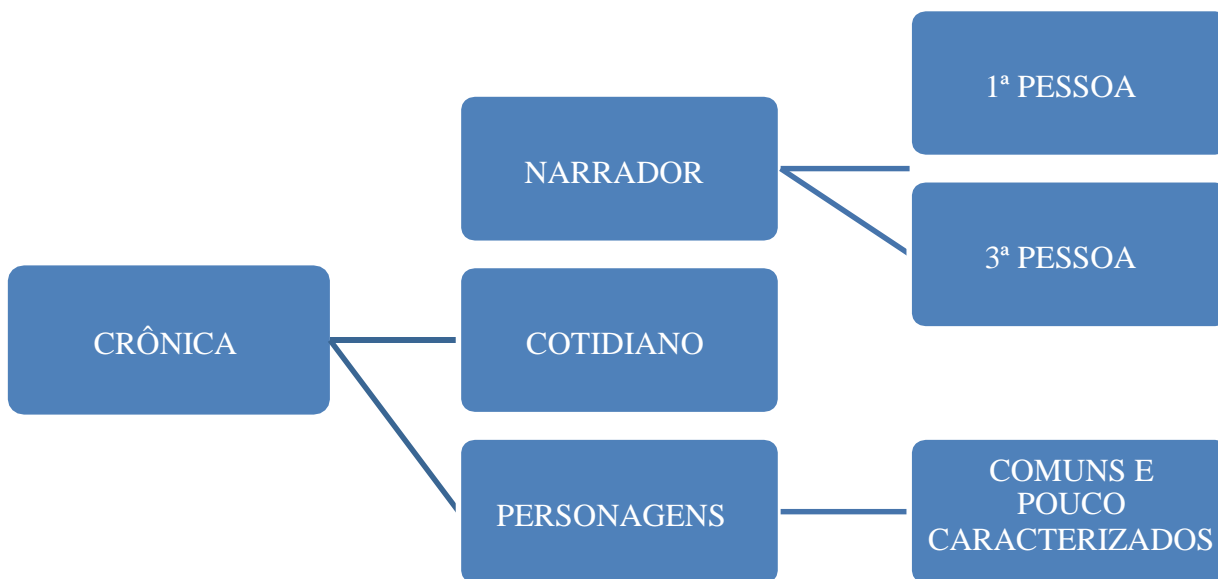


Imagem 1 – Características da crônica

Nesta etapa, a participação dos alunos é fundamental para o preenchimento do esquema com os elementos presentes no texto. Questionaram-se os alunos de forma a preencher as três ramificações saídas do termo crônica: *narrador*, *cotidiano* e *personagens*. Em conjunto com a sistematização de crônica e o estudo do texto, nessa parte trabalham-se também os elementos da narrativa. Para que saibam responder sobre o tipo de narrador que ocorre no texto, é necessário que haja uma explicação sobre os tipos de narrador existentes e sobre foco narrativo. A partir daí, não tiveram dificuldades em identificar por meio das pistas do texto, que se tratava de um narrador personagem, estando, por isso, em 1ª pessoa. Destacaram-se verbos e pronomes em 1ª pessoa para comprovação.

Na ramificação *cotidiano* pediu-se aos alunos que identificassem no texto o lugar que serviu de cenário para a construção da história e o fato que a gerou. Também não houve dificuldades para responderem que a história acontecia em um botequim da Gávea e que o fato contado pelo narrador é a comemoração do aniversário de uma menina com seus pais.

Na ramificação *personagens* eles deveriam dizer quais personagens compunham a história.

Deve-se tomar o cuidado de esclarecer para os alunos que algumas sinônimas são usadas pelo narrador com um recurso para evitar repetições e até mesmo para apresentar mais características a respeito das personagens. Assim, *casal de pretos*, *pai*, *mãe*, *homem e mulher*,

são palavras que se referem ao casal que chega ao botequim e *negrinha* e *filha* são palavras usadas como referência à filha do casal, além deles há ainda o garçom, o homem atrás do balcão e o narrador, a quem também cabe uma observação por parte do professor de modo a lembrar que, quando o está em 1ª pessoa, deve ser incluído no número de personagens da narrativa.

Leva-se, com tudo o que é apresentado no texto, a turma a observar que nenhuma das personagens recebe nome e é profundamente descrita, esta é mais uma característica das crônicas, a não densidade e o não aprofundamento na caracterização das personagens.

Na aula seguinte pediu-se aos alunos que escolhessem uma crônica, a apresentassem aos colegas em slides e falassem a respeito do que tinham compreendido a partir da leitura, apontando também as características de acordo com o esquema da aula anterior. Os mesmos foram auxiliados antes e durante a apresentação em relação às dúvidas apresentadas.

Na semana seguinte foi iniciado o trabalho com a crônica *Segurança*, de Luís Fernando Veríssimo. Antes da leitura, foi transmitido o vídeo *Raio X do perigo: Domingo Espetacular testa segurança de condomínios 18/05/2014* (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r84yKT7tQZg>) através de data show, para contextualização, motivação e acionamento de *frames*. Em seguida, cópias do texto foram distribuídas aos alunos com o pedido de que analisassem o título e dessem sugestões sobre o que seria abordado na crônica. Como o título já é, de certa forma, sugestivo para o assunto que aborda, os palpites foram relacionados a situações que envolviam segurança (prisões de bandidos, policiais, roubos, críticas à segurança no país etc.).

Fazer com que a leitura seja algo além da sala de aula, que envolva não só o texto em si, mas seja uma leitura da vida, da sociedade, preparar o aluno o máximo possível, inclusive para mais do que lhe é exigido pelo mundo em que vive, pelos currículos e de modo a enriquecê-lo de conhecimentos, torná-lo crítico e atuante pelo seu próprio saber são fatores que contribuem para uma boa formação em todas as esferas. Buscar relacionar textos literários e outros textos, discursos ou situações reais, segundo Rojo (2002: p.1) é importante no desenvolvimento do leitor porque:

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

práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Seguindo estas ideias, realizou-se a leitura do texto e discussão do mesmo relacionando-o ao vídeo. Os alunos ficaram surpresos ao perceberem relações entre um texto ficcional publicado pela primeira vez em 2001 e a reportagem transmitida em 2014, pois aquele, mesmo passados mais de dez anos, dialoga com a realidade vivenciada nos dias atuais.

Tendo realizado a leitura com a turma foram levantadas as questões que envolviam as habilidades do SAERJINHO/SAERJ em folhas impressas. Tais questões realizaram-se individualmente, de forma a garantir a análise após o trabalho desenvolvido.

8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

8.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Inicialmente para a realização de um bom trabalho é importante que o professor conheça sua turma para que possa traçar seus objetivos, escolher leituras iniciais que estejam mais dentro do universo do qual a mesma faz parte de forma a fazer com que se sinta motivada e estimulada por se identificar com os assuntos tratados nos textos.

Quando o universo textual dialoga com o contexto no qual o aluno está inserido, a formulação de hipóteses, as antecipações e inferências se realizam de forma mais natural e dão ao discente mais segurança e liberdade para que compartilhe suas impressões em relação à leitura realizada além de torná-lo mais certo de que de fato esteja aprendendo. O que se pretende aqui é a formação de *leitores ativos*, posição na qual, segundo Koch (2013):

(...) estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo.

Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura.

(KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e Compreender, p.18)

Foram utilizadas, em um primeiro momento, cinco crônicas com temas, linguagem e autoria diferentes. Nesta etapa, o principal objetivo é criar uma familiaridade dos alunos com o gênero, incentivar a leitura por meio da escolha livre do texto a ser lido.

Após prévia explicação sobre a estrutura e função do gênero narrativo, os alunos foram levados à biblioteca para escolherem seus textos. Logo após foi solicitado que realizassem uma leitura silenciosa dos mesmos para apreciação, compreensão e assimilação do enredo, e em seguida, a turma foi disposta em círculo para compartilhar as impressões e o enredo lido, de forma resumida, para os colegas.

Atividade de troca das experiências de leitura, além de envolver um breve resumo a respeito das obras lidas, teve também por intuito a identificação das características comuns a

todas elas, que foram anotadas no quadro de modo a sistematizar a estrutura do gênero textual.

Dando continuidade ao projeto e iniciando o outro foco, isto é, o desenvolvimento da competência leitora atrelado ao conhecimento prévio dos alunos foi lida a crônica *Segurança*, de Luís Fernando Veríssimo. Antes da leitura do texto, questionou-se aos alunos o que acreditavam que seria abordado na história com a leitura do título. Essa pergunta teve por objetivo levá-los a acionarem seus *frames*. Mais uma vez, coube o registro das respostas para que, após a realização da leitura, professor e aluno percebessem se havia relação entre elas o tema do texto.

Possibilidades de frames a serem acionados pela palavra segurança no imaginário dos alunos:

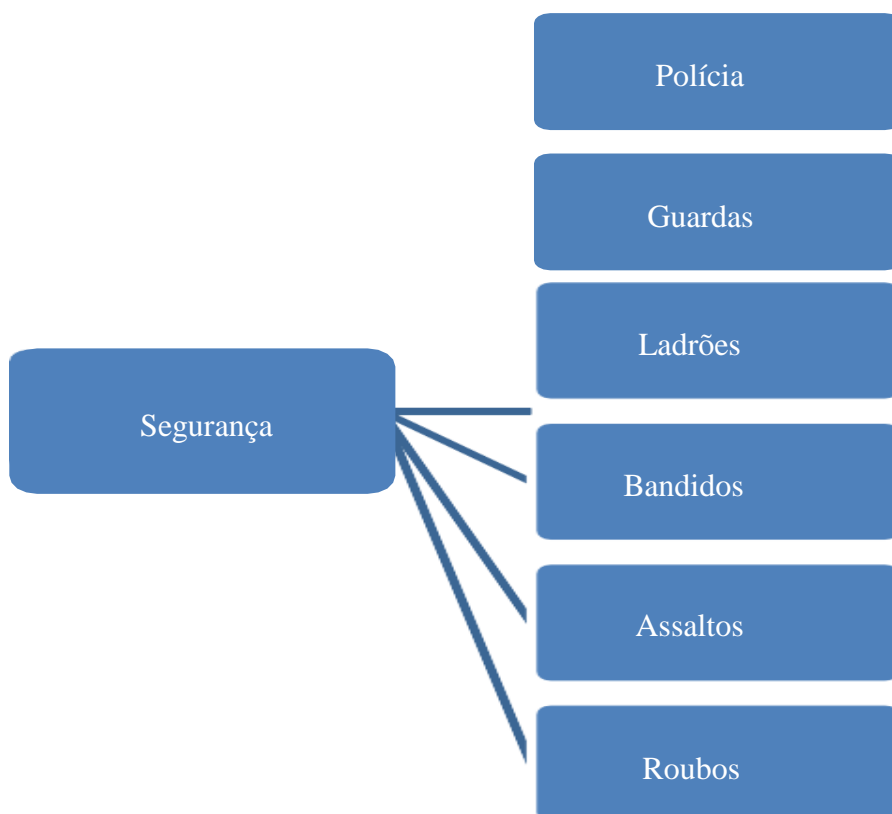


Imagem 2 – Frame de Segurança

Tendo realizado a leitura com a turma foram levantadas novas questões em folhas impressas que foram realizadas individualmente, de forma a garantir a análise após o trabalho desenvolvido:

1) Todo texto é construído a partir de uma conexão entre palavras e ideias formando um todo organizado, que tem por objetivo transmitir uma mensagem, um conteúdo específico, ao qual denominamos **tema**. Através de pistas dadas pelo narrador na construção do texto, como por exemplo, algumas palavras-chave que se relacionam à história contada, podem indicar o assunto sobre o qual se fala. Sabendo disso, procure estabelecer uma ligação entre as palavras e a história contada na crônica **Segurança** e assinale o tema abordado na mesma.

- (A) As visitas feitas por pessoas devidamente identificadas.
- (B) Os constantes assaltos no condomínio.
- (C) **A segurança e as medidas adotadas em sua busca.**
- (D) A eficiência da guarda do condomínio.

Nesta questão serão trabalhadas as seguintes habilidades: **H01** – Localizar informações explícitas em um texto; e **H04** – Identificar o tema de um texto.

Para responder a esta questão, o aluno será levado a buscar no texto os elementos que compõem o cenário narrativo. Estes são os elementos concretos presentes no enredo, as informações explícitas. Durante a resolução da questão e com a leitura do texto deverá ser ativado o *frame* **segurança** no discente que o fará selecionar em sua memória os conhecimentos que possui a respeito relacionando- os às opções de resposta.

2) Percebe-se que inúmeras medidas de segurança foram adotadas para que o condomínio estivesse protegido dos assaltantes e isso acontece. Entretanto, observando o final da crônica percebe-se que, em relação aos moradores:

- (A) As medidas de segurança foram positivas, visto que não ocorriam mais assaltos.

(B) As medidas de segurança fizeram com que os próprios moradores fossem aprisionados e perseguidos pelos guardas por tentarem fugir.

(C) As medidas de segurança foram negativas, pois depois de um tempo os assaltos continuaram.

(D) As medidas de segurança tiveram um impacto positivo mesmo com as famílias tornando-se prisioneiras.

Na segunda questão está sendo abordada a habilidade **H03** – Inferir uma informação em um texto. De acordo com Marcuschi (2008) o sentido do texto se dá a partir da relação interativa entre autor, texto e leitor. As inferências seriam uma espécie de hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Esta parte da informação textual e, considerando o contexto em que se insere, constrói uma nova representação semântica.

A realização de inferências está atrelada ao processamento cognitivo e depende da compreensão dos fatos narrados para que possa acontecer. Este tipo de atividade possui um maior nível de complexidade, já que os alunos precisam tirar suas conclusões das pistas que lhes são ofertadas pelo texto, formulando, assim uma resposta.

3) A expressão em destaque “A guarda tem sido obrigada a **agir com energia**” é utilizada pelo narrador para:

(A) Indicar a rigidez e rigurosidade no tratamento da guarda em relação aos condôminos.

(B) Indicar o ânimo e a disposição para o trabalho dos guardas.

(C) Indicar a satisfação dos guardas com seu trabalho.

(D) Indicar a facilidade dada pelos guardas no acesso ao condomínio.

Novamente têm-se o trabalho com a inferência nesta questão com a abordagem da habilidade **H02** – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

O aluno deverá levar em conta o contexto para a produção de sua resposta a esta questão.

4) Nos textos, é comum a ocorrência de fatos, e opiniões, em alguns momentos, são introduzidas em relação a esses fatos. Sabendo que fato é algo que ocorre independente da vontade do narrador, e que opinião é uma maneira pessoal de ver um acontecimento na qual se pode fazer juízo de valor, encontre, entre os trechos abaixo, o que representa uma opinião do narrador:

(A) “Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto”.

(B) “Mas os assaltos continuaram”.

(C) **“O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança”.**

(D) “Não tem havido mais assaltos”.

O que se pretende a partir desta atividade é fazer uma proposta de exercício da habilidade **H05**- Distinguir fato de uma opinião relativa a esse fato. Ela tem por objetivo estimular o aluno a refletir sobre a própria língua e sobre o emprego das palavras, ou seja, a carga semântica das mesmas de acordo com o contexto no qual se inserem.

O item C representa uma opinião do narrador, pois a utilização da expressão **mais forte** reforça a ideia de que a segurança era, dentre os demais problemas existentes no condomínio, o maior e no qual mais se investia.

A expressão da opinião não é uma característica exclusiva dos gêneros opinativos. De acordo com Koch & Elias (2013), ao utilizar expressões nominais o autor pode não somente sumarizar ou recategorizar o conteúdo textual, mas também categorizar e avaliar sua própria enunciação. A esse fenômeno as autoras se referem como *categorização enunciativa*, que seria uma espécie de reflexão do próprio dizer ou do dizer do outro pelo locutor/autor, e são usadas por ele para destacar algo que lhe pareça relevante e auxilie na construção do sentido.

É válido destacar que o professor deve ter consciência de que, ao envolver o ensino da

leitura em suas práticas, deve encará-la como um processo com subdivisões composto de decodificação e decifração de códigos, por exemplo, já que, é necessária a tradução dos sinais gráficos em sons e a transformação destes em ideias, o que possibilita a realização de diversas atividades mentais e envolve diferentes níveis de leitura.

8.2 ANÁLISE DOS DADOS

PRIMEIRAS IMPRESSÕES: DESCOBRINDO O PERFIL DE LEITORES DA TURMA

Esta proposta didática motivou-se pelo acompanhamento das dificuldades dos discentes em relação às habilidades de leitura presentes no SAERJINHO e no SAERJ ao longo dos anos de 2012 e 2013. A observância de duas turmas de anos anteriores em cada bimestre e habilidade permitiu um apanhado das deficiências mais recorrentes para que se realizasse um trabalho mais minucioso.

Sabe-se que cada turma possui um perfil e alunos com dificuldades distintas, mas o estudo e a análise das habilidades críticas não se detiveram apenas às turmas da escola. O apanhado foi feito também se levando em conta os índices apresentados por alunos de todo o estado, o que atestou a importância de uma dedicação maior das aulas de língua portuguesa ao exercício de atividades de leitura e interpretação, já que, atingindo a competência nestas atividades, a facilidade da aquisição de outras habilidades tende a tornar-se maior.

Além disso, a turma na qual a proposta fora desenvolvida já vinha sendo analisada desde o ano anterior (2013), quando cursava o 8º ano do ensino fundamental. Isso foi importante para que o perfil de cada aluno enquanto leitor já viesse sendo traçado, o que veio a facilitar na identificação dos que apresentavam mais dificuldades em atividades de interpretação, e que, conseqüentemente, exigiriam maior acompanhamento e auxílio por parte do professor.

A não compreensão de leituras com as quais o indivíduo se depara principalmente em sua vida escolar gera um desestímulo, já que a pessoa se vê como alguém limitado. Por isso, a identificação desses discentes e o direcionamento por parte do professor são necessários. Conforme pontuam Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p.114) compreender um texto:

(...) exige muito esforço, o leitor privado de ajuda ou de estímulos exteriores desiste. Em compensação, aquele que lê com facilidade “compreende” sem sequer dar-se conta e apropria-se do texto à sua maneira: pode compará-lo a outros já lidos, projetar nele suas próprias

preocupações, selecionar uma única informação, encontrar material para irritação ou satisfação, etc.

Alunos que não atingem a real compreensão de textos e não são incentivados para que consigam atingi-la tendem a se desinteressar e a não realizar atividades que envolvam interpretação. Para muitos professores, isso pode soar como um desinteresse, mas tente imaginar-se em uma situação em que se veja completamente alheio ao que acontece a sua volta. Assim acontece com estes alunos e é por fatos como este que o docente precisa posicionar-se como um mediador ou ainda aproximar dos mesmos colegas que os estimulem a ler e mostrem que quanto mais familiaridade há com o universo textual, maior o nível de entendimento deste universo.

Por isso, atividades que envolvam trocas de experiências, como as rodas de leitura e discussões de textos em grupos, por exemplo, podem gerar bons resultados, já que além da troca entre discentes e docentes há uma troca entre a própria turma de informações. Quando um aluno vê o outro falar, as chances de enxergar-se capaz de executar as mesmas ações se tornam ainda maiores.

As habilidades de leitura envolvidas neste projeto podem ser dispostas em categorias, o que, inclusive pode facilitar na identificação de que nível de leitura já foi atingido pelo aluno. O SAERJ, por exemplo, organiza a demonstração da competência dos alunos em uma escala que vai de 0 a 500 pontos. Aqui, será adotada uma escala baseada em percentuais que vão de 0 a 100 por cento, mas com alguns dados em relação a competências colhidos da revista pedagógica fornecida pela SEEDUC sobre sua avaliação externa:

Tipos de leitor (com base nas habilidades)		
<i>Nível</i>	<i>Percentual</i>	<i>Competências</i>
Leitor nível 1	0% a 20%	Alunos que se encontram entre estes níveis percentuais não foram capazes de desenvolver nenhum tipo de habilidade.
Leitor nível 2	20% a 25%	Alunos que se encontram entre estes níveis

		percentuais só conseguem localizar informações e realizar inferências em textos compostos de poucas frases e que, por vezes, se pautam em uso de linguagem mista. Ainda que seja um nível considerado baixo, indivíduos aqui localizados conseguem estabelecer significados para sentenças completas.
Leitor nível 3	25% a 35%	Alunos que se encontram entre estes níveis percentuais localizam informações em textos curtos, mas com os quais têm certa familiaridade. Realizam inferências a partir do uso de determinadas pontuações e efeitos de humor também presentes em textos mais comuns em seu cotidiano.
Leitor nível 4	35% a 45%	Alunos que se encontram entre estes níveis percentuais localizam informações em textos mais extensos, porém que lhes sejam familiares e conseguem selecionar as que lhes forem mais relevantes. No que envolve a realização de inferências, conseguem compreender e apreender o significado do emprego da linguagem conotativa no texto.
Leitor nível 5	45% a 100%	Alunos que se encontram entre estes níveis percentuais localizam informações em textos extensos que, inclusive, não lhes são familiares e conseguem inferir informações em textos em que há o emprego de linguagem mais complexa, estabelece relações entre o texto e seu conhecimento de mundo e reconhece o efeito de sentido gerado pelo emprego de recursos estilísticos.

Tabela 4 – Tipos de leitor

Esse quadro pode servir como referência para que o docente consiga localizar que tipo de leitores tem em sua sala de aula, quais lhe exigirão um acompanhamento maior e um trabalho mais cuidadoso. Essa pesquisa pode, inclusive, possibilitar que o docente reconheça alunos com um nível de leitura mais avançado e que possam auxiliar os colegas no processo de aprendizagem.

De modo geral, os alunos do 9º ano de 2014 apresentavam inicialmente um perfil de leitura de mediano para fraco, alguns, inclusive, compreendiam apenas textos mais curtos e objetivos, os quais acabam por exigir menos da capacidade interpretativa.

No primeiro bimestre, a intervenção ainda não havia sido iniciada e isso se justifica por ter-se como objetivo a verificação da competência leitora com a qual os discentes ingressariam no 9º ano. Optou-se por incluir neste estudo os resultados obtidos por eles para a realização de um comparativo entre o nível de leitura com o qual chegaram ao último ano do ensino fundamental e os avanços alcançados no decorrer e após a intervenção.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

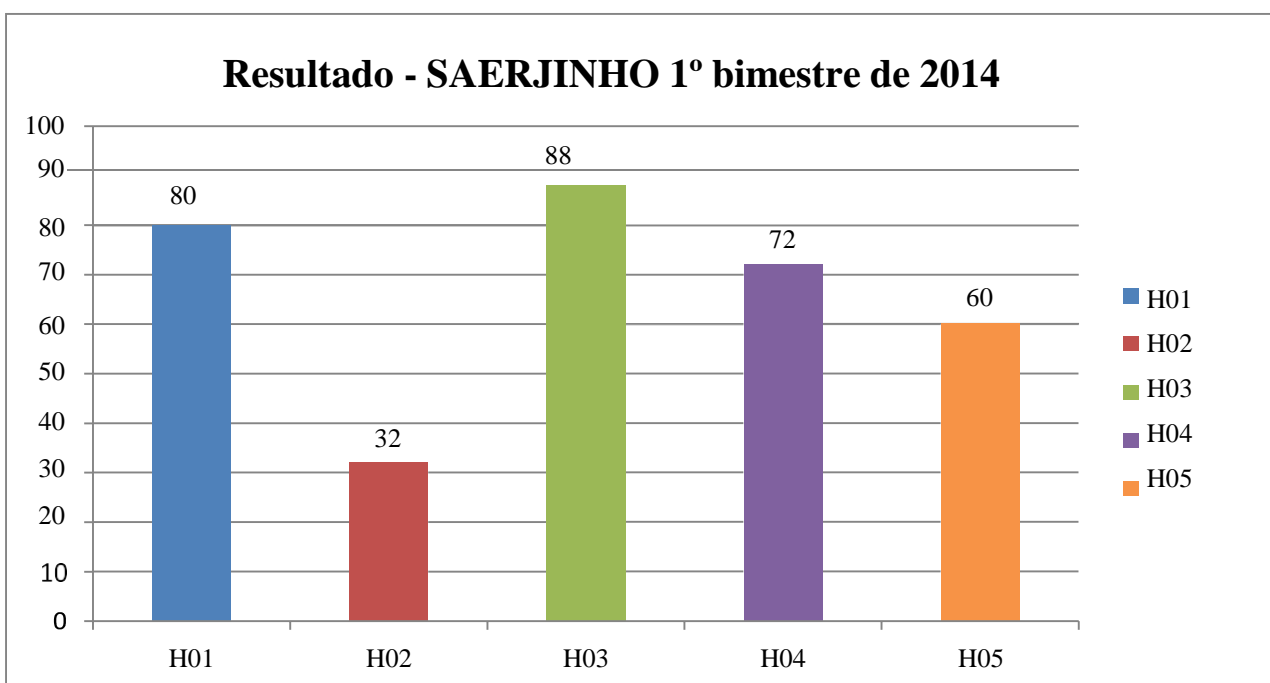


Gráfico 3 – Resultado Saerjinho 1º bimestre de 2014

Percebe-se que, com exceção da habilidade H02 que envolvia a inferência de sentido de uma palavra ou expressão, os alunos apresentaram um bom desempenho em questões relacionadas à leitura de textos mais objetivos e próximos à realidade, nos quais as informações são transmitidas de forma um pouco mais explícita. Além disso, nesse bimestre, não há a abordagem de textos literários, são trabalhados gêneros mais comuns ao cotidiano: o *curriculum vitae* e alguns tipos de cartas (pessoal, de apresentação, do leitor, formal).

Ainda que nos bimestres seguintes sejam explorados neste ano de escolaridade textos narrativos nos quais o caráter subjetivo é mais evidente, fazendo com que o nível de complexidade dos textos se torne maior, o que foi apresentado pelos alunos no 1º bimestre em relação à compreensão textual mostra que eles já possuem noção de como localizar informações e conseguem o entendimento do que leem.

Atividades pautadas na realização de inferências são mais complexas, pois a inferência é um processo cognitivo em que o leitor necessita de reconhecer as intenções do autor dentro do texto de forma a atribuir coerência ao mesmo, ao relacioná-lo com o contexto em que a leitura se insere e o contexto no qual ele mesmo enquanto indivíduo está inserido.

Esse tipo de ação requer um leitor maduro, que consegue relacionar seu conhecimento prévio e o texto para a construção de significados sem inferiorizar ou privilegiar nenhum deles, é crítico, questionador, consegue reconstruir saberes a partir das informações que possui e leva em conta o contexto de comunicação.

Segundo Ferreira e Dias (2004: p.442) a atividade inferencial:

(...) é uma habilidade que aumenta com a idade, estando sujeita ao desenvolvimento cognitivo e às situações de aprendizagem. Se a criança tem capacidade de armazenar na memória as premissas contidas na história, se ela tem um conhecimento geral e de mundo suficiente para atribuir significado ao que lê ou ao que é lido para ela, então é importante que o adulto desempenhe um papel de suporte. Este papel de suporte pode favorecer a ativação do conhecimento que a criança já possui e a relação deste com a nova informação trazida pelo texto, explicitando para ela a relevância desta atividade, tanto em situação de aprendizagem informal como formal.

Portanto, enquanto mediador do conhecimento, o que o professor deve fazer é deixar de pautar suas aulas de leitura em questões que exploram somente a literalidade do texto, mas desafiar os discentes e propor situações que os levem a ativar seus conhecimentos pessoais relacionando-os ao texto, propor diálogos entre o universo do aluno e o universo textual mostrando que, muitas vezes o autor se vale da linguagem para criar um novo olhar sobre a realidade.

É importante e necessário que se dispense tempos da aula para uma leitura mais minuciosa mostrando ao aluno que o texto não é algo pronto, mas algo que se constrói num processo, resultado de um diálogo entre o que foi produzido pelo autor e as bagagens trazidas por cada um enquanto leitor e que, por isso, há diversas leituras possíveis de um mesmo texto, até pela mesma pessoa em diferentes momentos da vida, mas que todas elas devem ter coerência com o que é apresentado pelo autor.

Além da leitura mais atenta e detalhada, as atividades de interpretação devem ultrapassar o óbvio, o explícito e estimular os alunos na busca de informações que envolvam a construção de sentido, que incentivem o encontro de pistas deixadas pelo autor no texto. Esse é um trabalho gradativo e árduo, mas que se faz necessário para a formação de um bom leitor. Elaborar atividades que cumpram essa tarefa e analisar as atividades de leitura contidas nos livros didáticos são papéis que o docente precisa desempenhar.

A respeito da análise aqui realizada, ressalta-se que o objetivo maior era, e ainda é, fazer com que o máximo de alunos possível atinja um nível satisfatório de competência leitora e que isso não visa apenas uma melhoria em índices para a escola ou em resultados escolares. O que se pretende aqui é formar um cidadão, uma pessoa que possa agir e interagir em sociedade, que consiga se posicionar, ser crítico e compreender o mundo a sua volta.

A INTERVENÇÃO E SEUS IMPACTOS NA COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS

A proposta de intervenção teve como foco habilidades de leitura, pois esta atividade é uma das quais os estudantes apresentam maior dificuldade em desenvolver e também por esta estar atrelada a inúmeras outras, já que abrange todo o conteúdo escolar de qualquer disciplina, é importante para a escrita e para o desenvolvimento intelectual, cultural e social do indivíduo.

Conforme diz Dall'Alba (2002, p.54 e 55):

(...) a leitura é meio e não um fim em si mesma, que deve servir para alguma coisa mais do que a simples informação experiencial de cada um, não sendo apenas um entretenimento fútil de alguns, nem exercício cabal, como sugerem outros. A leitura é importante à medida que liberta o leitor das amarras da ignorância, não a ignorância do pobre, que a tem como impedimento por falta de acesso a alguma informação, mas a ignorância do desconhecimento do pensado, do feito sob a luz da curiosidade mais simples e que pode resultar em grande libertação da alma humana. (...) Ler passa a ser uma atividade humana rotineira, tão rotineira que influi diretamente no modo de pensar e agir e no modo de poder usar o livre arbítrio sobre o mundo, porque a leitura leva ao conhecimento e este, ao poder, seja ele da linguagem, seja ele um fim em si mesmo, como estamos mais acostumados a ver. A leitura é vital para o conhecimento da linguagem nossa e do outro, do nosso mundo e do outro, e quem sabe, de outros mundos. A leitura modifica o mundo, tornando-o mais rico e mais compreensível, na medida em que prolonga a vida em todas as suas formas.

Fazer um aluno tornar-se competente em leitura é algo fundamental, pois a partir desta competência desenvolvem-se outras. Através deste exercício lhe são apresentadas novas palavras, o que aprimora o vocabulário e acarreta uma melhora na produção de textos. As aulas devem envolver textos dos mais diversos suportes e assuntos, o que colaborará para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos discentes. Além disso, por ser uma atividade mental, ler favorece a memória e as atividades cognitivas.

Ainda que as questões tenham por objetivo a coleta dos dados da melhora na proficiência leitora dos alunos, ela acabou também servindo de base para que

intervenções continuassem sendo feitas em habilidades onde havia resultados mais baixos, sendo, portanto, uma outra forma de diagnóstico de algo que pudesse não estar compreendido a nível de leitura para os mesmos.

Na data de aplicação da proposta de intervenção, havia 23 de uma turma de 27 alunos do 9º ano do ensino fundamental. A partir das respostas dadas pelos mesmos às questões de múltipla escolha propostas com base nas habilidades de leitura contidas nas avaliações externas, obteve-se o seguinte resultado:

Resultado das Atividades de Intervenção

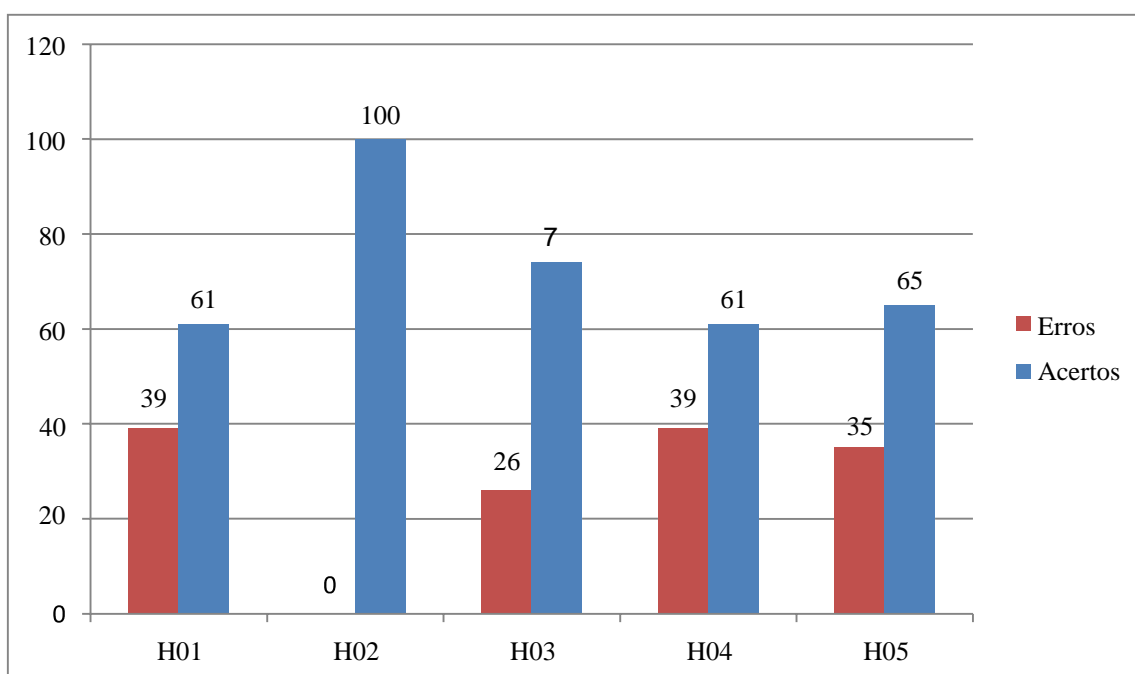


Gráfico 4 – Resultado das atividades de intervenção

Ao observar o gráfico, nota-se que planejar aulas tendo como foco a junção do mundo ficcional retratado nos textos literários e a realidade facilita tanto o envolvimento da turma com o texto quanto a ativação dos esquemas cognitivos, o que acarreta maior compreensão durante a leitura. É como se o aluno projetasse no texto o contexto no qual se insere por meio da realidade em que vive e identificasse no que o autor diz um diálogo com o seu mundo particular.

É o que salienta Koch (2013, p.19) a respeito de leitura e produção de sentido:

(...) é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade.

É por essa razão que falamos de **um** sentido para o texto, não **do** sentido, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais.

Sabe-se, no entanto, que cada pessoa traz consigo experiências e bagagens culturais distintas e essa pluralidade não se extingue no universo da sala de aula, o que acarretará possibilidades de leituras diferentes. É nesse ponto que o docente deve agir direcionando a leitura e mostrando aos alunos que o autor deixa pistas para que não se fuja por completo do objetivo pelo qual o texto foi escrito.

Como as questões de intervenção foram aplicadas no segundo bimestre, o levantamento dos resultados permitiu que não só se notassem os avanços principalmente nas atividades que exigiam maior compreensão textual dos alunos, mas propiciou a chance de que novas intervenções da mesma espécie fossem feitas no decorrer do período letivo para que a formação leitora dos alunos pudesse ir se tornando cada vez mais efetiva.

A primeira questão da proposta de intervenção exigia que os discentes identificassem o tema do texto. Para realizar tal ato, era necessário que os mesmos tivessem em mente que tema e título são coisas distintas e que, para identificar o tema, é necessário atentar para o texto de um modo geral, já que o mesmo pode abordar mais de um assunto. O que se espera aqui é que o estudante consiga notar que há um assunto principal e que este deve ser considerado tema. O docente deve ir esclarecendo essas diferenças no decorrer das aulas ao praticar análise textual, pois é muito comum que essa confusão de conceitos ocorra.

Pelo resultado obtido, mais da metade da turma conseguiu realizar uma leitura estabelecendo ligações entre as pistas dadas pelo autor e a história contada, o que lhes possibilitou identificar o tema da crônica. No entanto, um número ainda expressivo não havia adquirido esta habilidade (39%) e isto também mereceu atenção, provocando um repensar de estratégias.

Durante as rodas de leitura, a prática de extrair os assuntos tratados nas narrativas e encontrar entre eles o principal era uma constante. Isso também acontecia em atividades de

interpretação individual.

A segunda e a terceira questões envolviam a realização de inferências. A primeira com base no sentido de uma expressão, e a segunda uma inferência que dependia da compreensão do texto como um todo para dar-lhe um desfecho.

Essas eram algumas das maiores dificuldades que, até então eram percebidas durante as aulas, atividades de interpretação e também no primeiro SAERJINHO realizado pela turma. Nenhum dos alunos errou a segunda questão e um bom percentual dos alunos acertou a terceira questão. Isso mostrou um resultado bastante positivo no que diz respeito ao fato de ter sido dada maior ênfase aos estudos de textos no decorrer do período letivo, já que ir além do que está dito não é algo que se realiza com facilidade e boa parte dos discentes não dominava essa habilidade.

Ambas dependem de um bom entendimento do contexto apresentado na obra e da percepção das intenções do autor na escolha das palavras. Inicialmente, na abordagem de outros textos, algumas palavras ou expressões eram destacadas para que fossem pesquisadas em dicionários e para que os discentes verificassem qual dos significados se adequava à situação proposta pelo autor. Aos poucos isso foi sendo modificado e eles precisavam tentar inferir sozinhos a respeito de fragmentos de textos.

A quarta questão também teve um bom índice de acertos, embora, no início desta proposta fosse outra habilidade em que se via uma dificuldade maior. Isso porque para perceber que algo se trata de opinião, o indivíduo precisa notar a carga semântica que uma palavra ou expressão passa a ter no contexto em que está inserida.

Essa habilidade não foi analisada pelos alunos apenas em textos narrativos durante a intervenção, mas também nos jornalísticos, nos quais, por mais que predomine a linguagem objetiva, muitas vezes há embutida em um adjetivo, advérbio ou em alguma expressão, uma opinião a respeito da matéria publicada.

O que se nota é que, verificando os dados de um modo geral, pode-se concluir que a maior parte da turma conseguiu avançar bastante em leitura, adquirindo, inclusive, um nível de maturidade ao lidar com textos. No entanto, essa proposta, assim como o SAERJINHO, serviu como um diagnóstico para verificar o que havia avançado e o que ainda merecia maior ênfase e deveria ser mais trabalhado com a turma. A metodologia descrita neste estudo foi mantida, sendo usados outros textos e gêneros até o fim do 4º bimestre, no qual os alunos realizariam o

SAERJ.

No gráfico abaixo, serão apresentados os índices alcançados pelas turmas de 9º ano nos anos de 2012, 2013, 2014 no SAERJ:

Resultado 9º ano E.F. – Colégio Estadual Nephtalina Carvalho Ávila – 2012, 2013, 2014

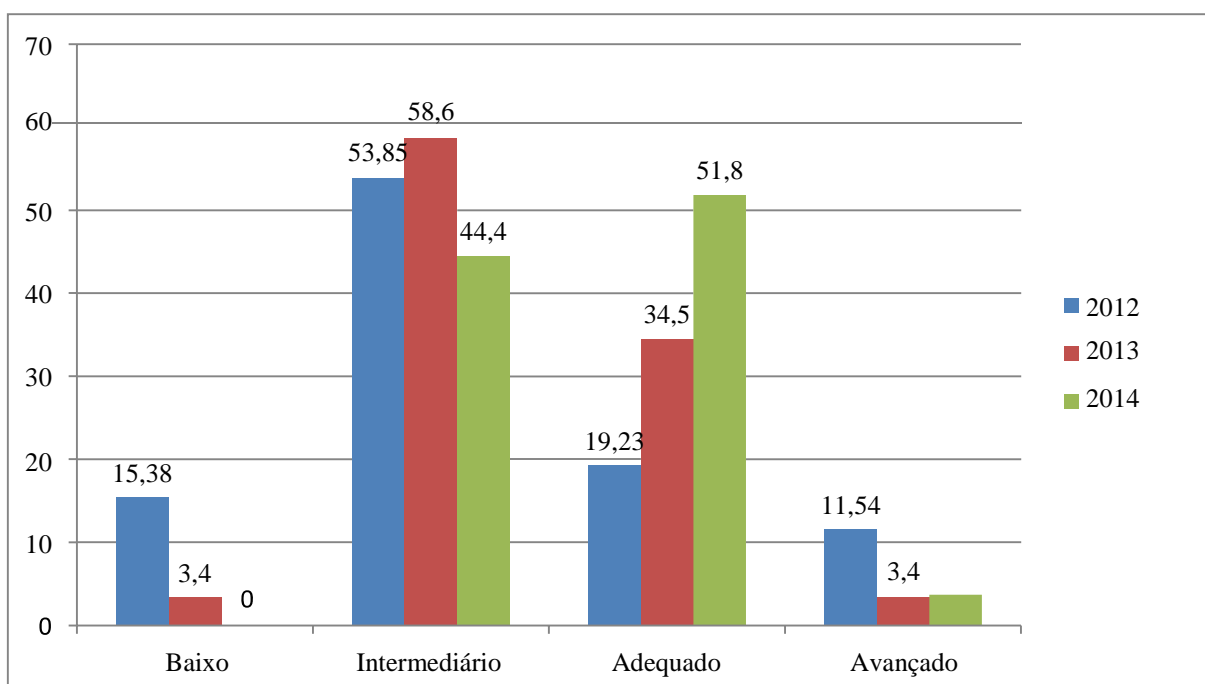


Gráfico 4 – Resultados do Nono Ano

Optou-se por apresentar os resultados partindo do ano de 2012 para acompanhar a evolução dos índices alcançados pela escola. Deve-se levar em conta o fato de cada turma apresentar um perfil de alunos diferenciado, com níveis de dificuldades diferenciados. Cada nova turma representa um novo desafio e o professor deve elaborar seus planejamentos com base nesse perfil.

O gráfico apresenta resultados de três turmas de 9º ano da escola. No ano de 2012 realizou-se a primeira experiência como professora deste nível de escolaridade e também estava sendo iniciada a implementação do Currículo Mínimo pela SEEDUC. Tudo era muito novo,

mas a turma já possuía alunos com um nível mais avançado, já que continha alunos que tinham o hábito da leitura presente em sua rotina pessoal, o que inclusive pode explicar o fato de este ser o ano com maior número de discentes no nível avançado.

Nesse período, a intervenção já começava a ser pensada devido às constantes reuniões em que dados eram apresentados. Já era notória a necessidade de um trabalho que focasse em competências e habilidades não só pelo que se via na escola onde o projeto fora desenvolvido, mas pelo que era apresentado pelo estado como um todo nas habilidades avaliadas. As dificuldades apresentadas pelos alunos da rede eram praticamente as mesmas e isso despertou a atenção para a criação de estratégias que tivessem foco a análise de textos.

No ano de 2013, a turma já possuía outro perfil: pouquíssimos alunos tinham interesse pelo universo literário. No entanto, existia o conhecimento do que era importante ser enfatizado nas aulas de língua portuguesa e isso fez com que os textos fossem sendo introduzidos, análises textuais fossem incorporadas, projetos de leituras de romances e simulados com questões baseadas nas avaliações do estado fossem feitos e discutidos detalhadamente durante as aulas. Mesmo com menos alunos no nível avançado, o trabalho de leitura já era mais direcionado se comparado ao ano anterior, o que colaborou com a melhoria da competência leitora dos alunos.

Em 2014, o perfil da turma é bem semelhante ao de 2013. Muitos alunos desmotivados, alguns com uma grande dificuldade de leitura, desafio que motivou ainda mais a criação de planejamentos e exercícios que tivessem como foco esta atividade. De acordo com o que fora descrito na metodologia, inúmeras ações de incentivo além da intervenção foram realizadas com os alunos fazendo com que o universo textual estivesse plenamente integrado nas aulas o que trouxe um resultado bastante positivo, a partir do qual, conclui-se que todos os alunos da turma conseguem ler e compreender textos pouco familiares e mais complexos, pois nenhum deles ingressou no ensino médio tendo uma competência leitora considerada insuficiente. Todos se mostraram capazes de realizar conexões entre as partes do texto, inferências e conseguem identificar posicionamentos dentro do universo textual.

Conforme se previa na hipótese e com a comprovação de melhoria na competência leitora dos alunos através dos dados apresentados nos gráficos, é possível afirmar que a mudança de enfoque nas aulas de português de exercícios puramente metalinguísticos para um trabalho mais minucioso e motivador com textos gera impactos bastante positivos que não só interferem no cotidiano escolar, mas na vida do aluno como um todo por ser a leitura um

“instrumento” que se adquire e com o qual se passa a interferir no mundo, seja para a elaboração de críticas, a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento cultural, intelectual, cultural e da escrita.

9 CONCLUSÃO

Conforme se viu ao longo deste estudo, é impossível falar de ensino de língua portuguesa sem mencionar gêneros textuais, pois estes fazem parte não só dos currículos atuais, mas também permeiam o dia a dia, já que são elementos-chave para a concretização das atividades comunicativas.

Por esse motivo a capacitação do professor é fundamental. É importante que o profissional estude as propostas e busque meios de incorporá-las ao ensino da língua criando situações mais próximas o possível da realidade, afinal o essencial nas aulas de língua materna é que o aluno possa fazê-la um instrumento comunicativo e não se limitar a exercícios metalinguísticos que tem por objetivo explicá-la.

A dissertação teve como foco o ensino de leitura, pois após a coleta real de dados que comprovaram a dificuldade que os discentes possuíam ao se deparar com questões que envolviam uma compreensão mais aprofundada de textos, percebeu-se a necessidade de uma intervenção com ênfase nessa atividade mental de suma importância para a formação do indivíduo enquanto ser social.

Criar estratégias que busquem formar leitores competentes deve ser um compromisso assumido pelo docente, e esta não é uma tarefa impossível quando se tem conhecimento dos tipos de alunos que compõem a sala de aula. O primeiro passo para que isso aconteça é realizar uma investigação para que se descubra o perfil do alunado e que tipos de textos poderiam despertar mais interesses.

A tarefa é árdua e mesmo a proposta aqui apresentada pode não se adequar a qualquer universo escolar. O que se tentou, a partir do gênero crônica, foi mostrar que é possível apresentar a leitura aos alunos com uma linguagem menos rebuscada, mais atraente e bem humorada, aproximá-la de seu conhecimento de mundo, das suas vivências de forma a tornar o diálogo entre autor, texto e leitor um evento comunicativo mais simples.

Embora muitos vejam as avaliações externas de uma forma negativa, elas podem se mostrar boas aliadas conforme fora mostrado nesta pesquisa, já que, por meio delas, o acompanhamento mais detalhado das habilidades e competências que os alunos ainda não atingiram se tornou possível.

Com o estudo aqui descrito pretendeu-se mostrar que é possível aliar teorias a respeito do ensino de gêneros a práticas que podem ser bem-sucedidas no ambiente escolar. Cabe ao professor elaborar sequências didáticas que se adequem à realidade de sua sala de aula.

10 BIBLIOGRAFIA

ADAM, Jean- Michel: *A linguística textual: iniciação à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. *Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO; MACHADO, V. (Orgs.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental - PCN*. Brasília, Secretaria de Educação, 1997.

BRAVIN, Angela Marina & PALOMANES, Roza. *Práticas de Ensino do Português*. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTRO, Gustavo de & GALEANO, Alex. (Orgs.) *Jornalismo e Literatura: A sedução da palavra*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

HANKS, W. *A língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: INEP/MEC, 2005.

KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

MEURER, J.L., BONINI, Adair & MOTTA-ROTH. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MICHAELIS. *Dicionário Escolar Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Rio de Janeiro: ARTMEDEditora, 1999.

PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2007.

RIO DE JANEIRO. Secretaria do Estado de Educação. SAERJ – 2012/2013/2014. *Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental*.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira da Educação. N.11, 1999.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura Literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

10.1 WEBGRAFIA

AMOSSY, Ruth. *Da noção retórica de ethos à análise do discurso*. Disponível em: <<http://lojahaggai.com.br/images/sumario/50906.pdf>>. Acesso em 03 de dezembro de 2013.

ASES, Associação de Escritores de Bragança Paulista. *Gêneros Literários – Crônica*. Disponível em: <<http://www.asesbp.com.br/literatura/cronica.htm>>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

AZEVEDO, Tânia Maris de e ROWELL, Vania Morales. *Problematização e ensino de língua materna*. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13938/13938.PDF>> Acesso em 10 de julho de 2015.

BONAMINO, Alicia, COSCARELLI, Carla e FRANCO, Creso. *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n81/13933.pdf>>. Acesso em 16 de junho de 2015.

CAED/UFJF. *Informações sobre as avaliações SAERJINHO e SAERJ*. Disponível em: <<http://www.saerjinho.caedufjf.net/diagnostica/>>. Acesso em 05 de junho de 2013.

CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés-do-chão – texto integral*. Disponível em:

<<https://avidaaoresdochao.wordpress.com/versao-integral/>>. Acesso em 05 de abril de 2015.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. *Introdução à Linguística Cognitiva*. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga24/arqs/matraga24a03.pdf>>. Acesso em 05 de junho de 2014.

DALL'ALBA, Eduardo. *A importância da Leitura*. Disponível em: <<http://ojs.fsg.br/index.php/global/article/viewFile/454/391#page=51>> Acesso em 10 de julho de 2015.

DELONG, Silvia Regina. *As noções de frames e esquemas no processo de leitura compreensiva em espanhol língua estrangeira*. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/4033/Final.pdf;jsessionid=E9F275A5321617077880B6C9A16A3388?sequence=1>> Acesso em 31 de julho de 2014.

DOMINGUES, José Juiz, TOSCHI, Nirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>>. Acesso em 16 de junho de 2015.

DUQUE, Paulo Henrique e COSTA, Marcos Antônio. *A análise construcional do discurso: uma alternativa cognitiva para o estudo dos gêneros discursivos*. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Paulo%20Henrique%20Duque%20\(UFRN\)%20e%20Marcos%20Antonio%20Costa%20\(UFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Paulo%20Henrique%20Duque%20(UFRN)%20e%20Marcos%20Antonio%20Costa%20(UFRN).pdf)>. Acesso em 05 de agosto de 2014.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde e DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. *A Escola e o Ensino da Leitura*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>> Acesso em 03 de dezembro de 2013.

GENTILE, Paola e BENCINI, Roberta. *Construindo Competências Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra*. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Acesso em 16 de junho de 2015.

GONÇALO, Fabiana da Costa. *Referenciação em atividades de leitura com crônicas: uma análise dos livros didáticos do português*. Disponível em: <<http://www.leonorwerneck.com/media/textos/dissertacao-fabiana.pdf>> Acesso em 30 de julho de 2014.

KLEIMAN, Angela B. *Abordagens da leitura*. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Part_e01_art01.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2013.

KLEIMAN, Angela B. *Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna*. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>> Acesso em 30 de junho de 2014.

LOPES, Alice Casimiro. *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273a.htm>>. Acesso em 16 de junho de 2015.

MODESTO, Artarxerxes. *Entrevista de Fiorin à revista Letra Magna*. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/fiorin.htm>>. Acesso em 05 de agosto de 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências é virar as costas aos saberes?* Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em 16 de junho de 2015.

PRIMI, Ricardo, Santos, Acácia A. Angeli dos, VENDRAMINI, Claudette Medeiros, TAXA, Fernanda, MULLER, Franz August, LUKJANENKO, Maria de Fátima e SAMPAIO, Isabel Silva. *Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7875>>. Acesso em 16 de junho de 2015.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. *Gênero discursivo crônica: um estudo do contexto de produção*. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/genero_discursivo_cronica_um_estudo_do_contexto_de_producao.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2014.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Disponível em: <http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULA_R-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2015.

SILVA, Adriana da & GOMES, Maria Carmem Aires. *Ethos e Estereótipo: Análise da campanha da Kibon*. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_36/adriana_e_maria_carmen.pdf>. Acesso em 03 de dezembro de 2013.

SIM-SIM, Inês. *A formação para o ensino da leitura*. Disponível em: <http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/forma_ensino.pdf>. Acesso em 11 de outubro de 2013.

SOUZA, Cláudia Mara de. *Por que eles não leem? Refletindo sobre as implicações do não-desenvolvimento de habilidades de leitura*. Disponível em: <<http://www.letrasufmg.br/atelaetexto/revistatxt4/claudiamara.htm>>. Acesso em 10 de outubro de 2013.

TEIXEIRA, Claudia de Souza. *A referência textual numa abordagem cognitiva*. Disponível em: <<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/28-345-1-PB.pdf>> Acesso em 30 de julho de 2014.

TONELLI, Regina de Oliveira. *A desfronterização do gênero crônica na comunicação contemporânea*. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp023287.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2014.

TUZINO, Yolanda Maria Muniz. *Crônica: uma Intersecção entre Jornalismo e Literatura*. Disponível em: <<http://bocc.unisinos.br/pag/tuzino-yolanda-uma-interseccao.pdf>>. Acesso em 25 de julho de 2014.

VERCEZE, Rosa Maria Nechi. *Gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem*. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_05.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2014.

11 ANEXOS

Segurança

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados.

Mas os assaltos começaram assim mesmo. Ladrões pulavam os muros e assaltavam as casas.

Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto. Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem os bebês.

Mas os assaltos continuaram.

Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.

Mas os assaltos continuaram.

Grades nas janelas de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem os altos muros, e o fio de alta tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segunda cerca, de arame farpado, erguida dentro do perímetro, não conseguiriam entrar nas casas. Todas as janelas foram engradadas.

Mas os assaltos continuaram.

Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para a sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno.

Mas os assaltos continuaram.

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos.

E ninguém pode sair.

Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua.

Mas surgiu outro problema.

As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade.

A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

(VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 97-99)

Essas meninas

As alegres meninas que passam na rua, suas pastas escolares, às vezes com seus namorados. As alegres meninas que estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora; essas meninas; essas coisas sem importância.

O uniforme as despersonaliza, mas o riso de cada uma as diferencia. Riem alto, riem musical, riem desafinado, riem sem motivo: riem.

Hoje de manhã estavam sérias, era como se nunca mais voltassem a rir e falar coisas sem importância. Faltava uma delas. O jornal dera notícia do crime. O corpo da menina encontrada naquelas condições, em lugar ermo. A selvageria de um tempo que não deixa mais rir.

As alegres meninas, agora sérias, tornaram-se adultas de uma hora pra outra; essas mulheres.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos Plausíveis. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 72)

A última crônica

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

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

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho - um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discretoritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se munede uma caixa

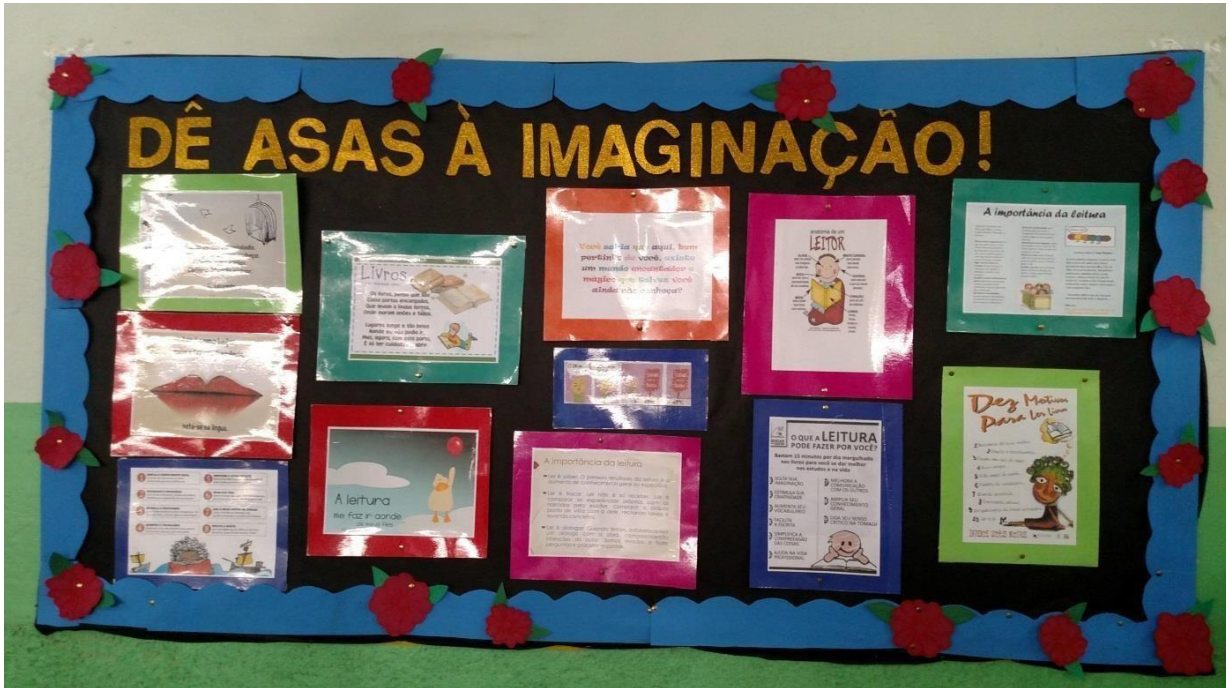
de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

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

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

(Disponível em: http://www.releituras.com/i_samuel_fsabino.asp)

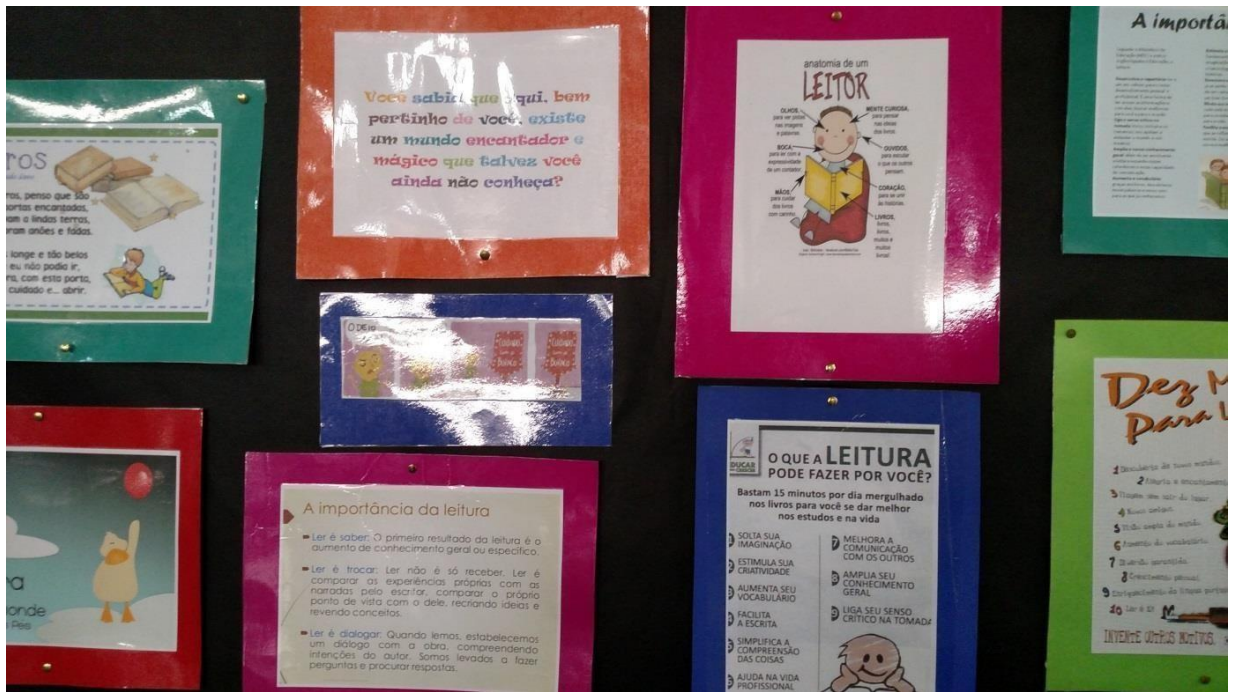
FOTOS



MURAL DE INCENTIVO À LEITURA



MURAL DE INCENTIVO À LEITURA



MURAL DE INCENTIVO À LEITURA



BATE-PAPO COM AUTORAS DA REGIÃO



PIQUENIQUE LITERÁRIO