



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

VANUZA BATISTA DA COSTA DUARTE

**CRÔNICAS LITERÁRIAS HUMORÍSTICAS:
CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

GUARABIRA/PB

Agosto/2015

VANUZA BATISTA DA COSTA DUARTE

**CRÔNICAS LITERÁRIAS HUMORÍSTICAS:
CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Suely da Costa

GUARABIRA/PB

Agosto/2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

D812c Duarte, Vanuza Batista da Costa

Crônicas literárias humorísticas [manuscrito] : contribuições no processo de letramento literário no ensino fundamental / Vanuza Batista da Costa Duarte. - 2015.

120 p. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Maria Suely da Costa, Departamento de Letras".

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Literatura. 4. Crônica. I. Título.

21. ed. CDD 028

VANUZA BATISTA DA COSTA DUARTE

**CRÔNICAS LITERÁRIAS HUMORÍSTICAS:
CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovada, em ____ / ____ /2015.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Suely da Costa
UEPB - Orientadora



Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva
UEPB – Examinador Interno



Profa. Dra. Cássia de Fátima Matos dos Santos
UERN – Examinador Externo

Dedico este trabalho aquele que me ensinou a ser forte e a superar obstáculos, meu companheiro e eterno namorado, Alysson Emanuel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por sempre estar ao meu lado me guiando, re-
gendo e protegendo;

Aos meus pais, Antônio e Antônia, por serem os principais responsáveis pela minha
caminhada acadêmica;

Aos meus irmãos pelo carinho, compreensão e fraternidade;

Aos meus sobrinhos, José Antônio, Lucas, Gustavo Emanuel, Victor Hugo e Isabella,
pela doçura e inocência que me atingem diariamente;

Aos meus colegas de turma por me ensinarem tanto e se tornarem inesquecíveis.
Levo cada um no coração;

As companheiras de viagem Neuza Jorge, Janaína Azevedo, Deuzanete Cândido e
Michelline pelos laços estabelecidos durante todo o percurso;

Aos meus colegas de trabalho pelo intenso incentivo;

Aos meus amigos que direta e indiretamente torcem pelo meu sucesso;

Aos professores da UEPB – Campus de Guarabira - por todo conhecimento e apoio a
nós mestrando;

Ao Secretário do curso pela disponibilidade sempre que precisávamos;

A CAPES por proporcionar a nós, professores da rede pública, uma oportunidade
única de sermos mestres;

A direção da Escola Municipal Margarida Almeida dos Santos por abrir suas portas
para a pesquisa, a professora titular da turma por ceder parte de seu tempo e aos
alunos pela contribuição dada ao trabalho;

A minha orientadora, Maria Suely, por ser paciente e compressiva durante a cami-
nhada.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo discutir o uso pedagógico da crônica literária na formação do leitor na perspectiva do letramento literário em uma turma de 8º ano da Escola Municipal Margarida Almeida dos Santos, localizada na cidade de Remígio, interior da Paraíba. Partimos da hipótese de que as crônicas literárias humorísticas se adequam ao público adolescente, pois refletem dramas e comédias cotidianos pertencentes ao universo de interesse desses alunos. Os resultados desta pesquisa foram obtidos a partir da intervenção da pesquisadora ao aplicar duas propostas de atividades, com ênfase no texto literário: a primeira, baseada na sequência básica de Cosson (2014) e a segunda, no método recepcional de Bordini e Aguiar (1988). Uma pesquisa no âmbito literário se faz relevante ao considerarmos o letramento literário uma forma de assegurar um efetivo domínio do texto literário ao leitor, no sentido de que este não apenas seja capaz de ler um texto literário, mas dele se apropriar por meio da experiência estética, saindo da condição de mero espectador para a de leitor literário. É consenso que a leitura atende a diversas finalidades, a exemplo do deleite, da fruição e da reflexão. Neste caso, é fundamental centrar-se nas práticas literárias da escola, instituição que deve promover o letramento. A fim de discutirmos o ensino de literatura no Ensino Fundamental sob a perspectiva do letramento literário utilizamos como aporte teórico os estudos de Bordini e Aguiar (1988), Candido (1997), Iser (1999; 2001), Jauss (2001), Colomer (2007), Sá (2007), Soares (2007), Zilberman (2009), Cosson (2009;2011;2014a;2014b), Moisés (2012), dentre outros.

Palavras-chave: Letramento. Leitura. Literatura. Crônica.

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss the pedagogical use of the literary chronicle into the reader formation through the literary literacy approach in a 8th elementary school of the Municipal School Margarida Almeida dos Santos, located in the of Remígio, Paraíba. We have built on the hypothesis which humour literary chronicles conform to the teenagers audience because those texts reflect their day-by-day dramas and comedies that pertain to their interests. The results of this research were achieved from the intervention of the researcher in applying two activity proposals, with emphasis on the literary text: the first, based on the basic sequence by Cosson (2014) and the second, on the receptional method by Bordini and Aguiar (1988). A research in the area of literature makes its relevance by considering the literary literacy as a form to hold an effective grasp to the reader, in the meaning which this one is not just able to read a literary text, but come near it through an aesthetical experience. It is an understating that reading attends to several objectives, for instance, pleasure, fruition and reflection. In this case, it is quite fundamental to center on the school's literary practices, which is an institution that must promote literacy. In order to discuss the literature teaching in the Elementary School on the literary perspective approach we used as a theoretical framework studies by de Bordini e Aguiar (1988), Candido (1997), Iser (1999; 2001), Jauss (2001), Colomer (2007), Sá (2007), Soares (2007), Zilberman (2009), Cosson (2009;2011;2014a;2014b), Moisés (2012) among others.

Keywords: Literacy. Reading. Literature. Chronicle.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gosto pela leitura.....	56
Gráfico 2 – Leitura em sala de aula.....	56
Gráfico 3 – Leitura em casa.....	57
Gráfico 4 – Gêneros Literários em sala de aula.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Previsões dos alunos sobre o tema do texto, a partir do título.....	61
Tabela 2 – Tema/assunto do Texto 1.....	68
Tabela 3 - Que situação do dia a dia é retratada?.....	71
Tabela 4 – Qual o elemento surpresa?.....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA	16
1.1 O LEITOR E O TEXTO LITERÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E DA TEORIA DO EFEITO.....	24
1.1.1 <i>Método recepcional: uma prática de leitura literária em sala de aula. ...</i>	28
1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO LEITOR	30
1.2.1 <i>Pelos caminhos do Letramento.....</i>	30
1.2.2 <i>Letramento literário: formação de um leitor ativo</i>	32
1.2.3 <i>Escola e professor: mediadores no processo de letramento literário. ...</i>	36
2 REVISITANDO OS GÊNEROS LITERÁRIOS.....	40
2.1 A CRÔNICA: UM RECORTE DO COTIDIANO.....	43
2.1.1 <i>As múltiplas faces da crônica</i>	44
2.1.2 <i>Crônicas de humor: possibilidades para o universo de interesse dos alunos.....</i>	46
3 DOS MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	50
3.1 SITUANDO O LOCAL DA PESQUISA.....	51
3.1.1 <i>Dos sujeitos da pesquisa</i>	52
3.1.2 <i>Da coleta dos dados</i>	52
3.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: BUSCANDO SOLUÇÕES PARA A SALA DE AULA ...	53
4 ANALISANDO O PERCURSO	55
4.2 UM OLHAR SOBRE OS QUESTIONÁRIOS.	55
4.3 ANALISANDO O PERCURSO: UM OLHAR SOBRE A INTERVENÇÃO.	59
4.3.1 <i>Análise da proposta de atividades baseada na sequência básica de Cosson.....</i>	59
4.3.2 <i>Análise da proposta de atividades baseada no método recepcional</i>	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

APÉNDICES.....	97
ANEXOS.....	107

“Do mundo da leitura a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola”.

(Marisa Lajolo,2010)

INTRODUÇÃO

A literatura é um exercício do pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis.

(Antonie Compagnon)

O letramento, bem como a sua multiplicidade, apresenta-se como foco dos estudos relacionados ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Atualmente verifica-se um destaque significativo para o letramento digital, cujo estudo tem conquistado um grande número de pesquisadores, haja vista o avanço tecnológico e a necessidade imediata de formar indivíduos capazes de utilizarem-se da tecnologia de forma proficiente.

Do ponto de vista da leitura, processo presente diariamente em sala de aula, chama-nos a atenção o letramento no campo literário. Este tende a ser apontado por estudos que o identificam como relegado a segundo plano na escola, seja pelo fato da utilização do texto literário apenas como pretexto linguístico, ou ainda, sob uma visão estreita da literatura como “assunto” somente para o Ensino Médio (LAJOLO, 2009, p.102).

Assim, justifica-se a problemática de querer no Ensino Médio alunos proficientes em leitura e que já tenham um contato com a literatura quando durante a fase do Ensino Fundamental (EF) a literatura não esteve dentre as prioridades de ensino, ou mesmo quando em contato com o texto literário, o aluno nunca soube, a partir de uma ação pedagógica orientada, que se tratava de um gênero literário específico.

A escola tende a ser a porta de entrada para um mergulho mais profundo na literatura e o letramento literário é mais uma possibilidade de acesso às práticas sociais, além de configurar-se como um dos letramentos mais restrito a sala de aula, pois se não for através da escola que o aluno se apropriará do uso social da literatura, não será por mais nenhum lugar. Compreendemos, portanto, que “o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (COSSON, 2009, p.67).

Diante do exposto, o presente trabalho tratará a respeito das contribuições pedagógicas para a formação leitora de alunos do Ensino Fundamental, por meio da leitura de crônicas literárias humorísticas, sob a perspectiva do letramento literário.

Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Margarida Almeida dos Santos, localizada no bairro de Lagoa do Mato, na cidade de Remígio, interior paraibano. A turma selecionada é composta por apenas quatorze alunos com faixa etária entre 14 e 15 anos.

Uma pesquisa na perspectiva do letramento literário, direcionada a alunos do Ensino Fundamental, torna-se significativa quando consideramos a carência de práticas de leitura voltadas para o texto literário em sala de aulas.

É fato que inúmeras escolas, a exemplo da selecionada para campo de pesquisa, sequer possuem biblioteca e muitos dos livros de literatura existentes estão guardados dentro dos armários nas direções das escolas ou empilhados em uma estante num canto qualquer da escola. Situações como esta atestam a ineficiência da escola para o acesso à literatura.

Após a introdução dos preceitos trazidos pelos PCNs a escola passa a enfatizar a leitura a partir da perspectiva dos gêneros textuais e começa a utilizar-se de textos da esfera do cotidiano a exemplo de bulas, contas de água e luz, bilhetes, convites para efetivarem práticas de leitura.

Os manuais didáticos, uma vez se adequando a esta prática, reduziram mais ainda o contato do aluno com o texto literário em sala de aula. Esse fator associado à questão de que os textos utilizados em sala de aula nem sempre pertencem ao universo de interesse dos alunos, tende a interferir na formação leitora do educando expressando, assim, todo um insucesso da escola no que se refere ao gosto pela leitura.

Com base na problemática apontada este estudo se orienta em função dos seguintes objetivos: trabalhar a leitura de crônicas literárias humorísticas, na perspectiva do letramento literário com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Margarida Almeida dos Santos; construir o perfil dos alunos envolvidos na pesquisa a respeito de suas vivências com o texto literário; elaborar duas proposta de atividades a partir das crônicas selecionadas e aplicá-la; e analisar os resultados, a partir de uma ação pedagógica comprometida com a formação do leitor do texto literário sob a perspectiva do letramento literário.

Como referencial teórico de apoio às discussões utilizou-se estudos direcionados para o letramento com foco no letramento literário, a utilização do gênero crônica literária humorística como aporte pedagógico para o trabalho com a literatura em sala de aula, bem como as contribuições provenientes da estética da recepção, considerações a respeito do cômico e do riso.

Este trabalho está estruturado em três capítulos que compreendem a fundamentação teórica, a metodologia aplicada e a análise dos dados coletados durante a pesquisa.

No capítulo 1, referente à fundamentação teórica, abordamos a leitura e a literatura sob a perspectiva do letramento literário no Ensino Fundamental.

A discussão teve como embasamento teórico os preceitos a respeito da leitura e da literatura, propostos por Iser (1999), Candido (2004), Solé (2009), Lajolo (2009), Colomer (2014), além dos conceitos trazidos pelos documentos oficiais, PCNs (2001). Para o estudo das relações entre texto literário e leitor, adotamos a fundamentação teórica da estética da recepção apontada por Bordini e Aguiar (1988), Iser (1999; 2001) e Jauss (2001).

Ainda, no capítulo 1, tratamos sobre letramento literário, partindo dos conceitos de letramento apresentados por Soares (2001), Kleiman (2004) e Jung (2009) até a definição de letramento literário e suas possibilidades metodológicas apresentadas por Cosson (2009; 2014) e Paulino (2011), bem como das implicações do letramento literário para a formação do leitor e a importância do professor na ativação desse processo.

No capítulo 2, o foco se deu no gênero literário crônica humorística, traçando um breve percurso pelos gêneros discursivos e literários. A discussão adotará os apontamentos teóricos de Candido (1980), Bakhtin (2000), Fischer (2007), Sá (2007), Soares (2007), Ângelo (2010) e Moisés (2012), além da visão da crônica de humor como pertencente ao universo de interesse dos alunos e algumas considerações a respeito do cômico e do riso sob a ótica de Henry Bergson (1987) e Vladímir Propp (1992).

O capítulo 3 descrevemos a metodologia da pesquisa, bem como uma caracterização do local campo de pesquisa e dos sujeitos envolvidos nesta e a coleta dos dados. Na sequência, a proposta de intervenção para enfrentamento do problema apontado. A referida proposta constituiu-se de duas propostas de atividades, uma baseada nos preceitos do letramento literário proposto por Cosson (2014) e a outra no método recepcional, apontado por Bordini e Aguiar (1988).

No capítulo 4, apresentamos a análise dos resultados obtidos após a aplicação das atividades propostas, observadas as contribuições que estas podem trazer para o ensino de literatura sob a perspectiva do letramento literário.

Na sequência tem-se as considerações finais do trabalho em que constam os resultados obtidos durante a pesquisa com destaque para as contribuições pedagógicas a partir das atividades aplicadas, e as contribuições do gênero crônica literária humorística no processo de letramento literário.

Por fim apontamos o referencial bibliográfico de apoio às discussões aqui levantadas durante o processo de construção desta pesquisa, bem como, os apêndices e anexos que compuseram o trabalho.

1 LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

(Rildo Cosson)

É importante definir o conceito de leitura, uma vez que tanto no campo da Linguística como no da Literatura encontram-se formas bem peculiares de conceituá-la. Esclarecemos que, em função do nosso objeto de estudo, cabe-nos, pois, tecer essa relação conceitual vinculados aos preceitos literários, haja vista o trabalho focar a literatura.

Em *Estratégias de Leitura*, Solé (2009) define leitura como sendo o processo interativo entre o leitor e o texto em busca de alcançar os objetivos traçados, isto é, lemos com uma finalidade e dessa maneira buscamos informações que nos ajudem a construir o sentido. Nem um texto terá um único sentido, o sentido do seu escritor, pois cada leitor conforme seus objetivos, seus conhecimentos prévios é que darão sentidos novos ao mesmo texto.

Mesmo que a escola se respalde no modelo de interação entre texto e leitor, vale salientar aqui dois outros modelos de leitura que precede o ensino/aprendizagem desse processo e se fazem presentes em sala de aula em diferentes momentos da aprendizagem.

Esses dois outros modelos de leitura que pressupõem o modelo interativo são: modelo ascendente (*bottom up*) e o descendente (*top down*) apresentados pelos estudos da Linguística Aplicada sobre leitura.

De acordo com Solé (2009), o primeiro modelo de leitura, modelo ascendente, considera que o leitor diante do texto processa os elementos que o compõem - letras, palavras e frases - de forma ascendente, ou seja, do texto para o leitor.

Este modelo de leitura associa-se a decodificação como um processo importante para a compreensão, ou seja, para entender o texto, precisa o leitor decodificá-lo totalmente. Contudo, Leffa (1996) afirma que a leitura ascendente de um texto apresenta sérias limitações, pois o texto reflete o conteúdo para o leitor assim como um espelho reflete uma imagem, dessa forma:

Se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, aumentará seu conhecimento de tudo porque o texto é o mundo. Se o texto for pobre, mina sem ouro, o leitor perderá seu tempo, porque nada há para extrair. (LEFFA, 1996, p.13)

Por sua vez, o segundo modelo de leitura – modelo descendente – centra-se no leitor. Durante este processo de leitura o leitor necessita utilizar seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos próprios, a fim de permitir-lhe o estabelecimento de antecipações sobre o conteúdo do texto e sobre seu ponto de vista em relação ao texto. Isso significa dizer que quanto mais conhecimentos prévios tiverem os leitores menos informações precisarão lançar para compreensão do texto.

Esta perspectiva de leitura também apresenta fragilidade, segundo Leffa (1996), se houver informações a mais o texto tornar-se redundante para o leitor; se houver informações a menos exigirá dele mais conhecimentos prévios a fim de preencher as lacunas, pois no modelo descendente de leitura ler é preencher as lacunas deixadas pelo escritor.

Ainda com relação ao modelo descendente de leitura Paulo Freire (2003, p.13) endossa a proposição de Solé (2009) e Leffa (1996) ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, a compreensão do texto lido se dá pela relação entre texto e contexto.

No modelo interativo de leitura, apontado por Solé (2009), não há centralidade do leitor, tampouco do texto. Estando o leitor diante do texto este lançará mão de conhecimentos semânticos e lexicais e dos seus conhecimentos prévios fazendo, assim, uso simultâneo dos processos ascendente e descendente.

Dessa maneira, compreende-se que a compreensão leitora não se dá apenas do texto para o leitor ou do leitor para o texto, mas que se trata de um processo de mão dupla que depende da relação entre ambos.

Ao falar sobre o modelo interativo de leitura Leffa (1996, p.24) compara a interação entre texto e leitor a uma reação química ao dizer que “dois elementos distintos, leitor e texto, reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão”.

Sendo assim, a leitura é um processo simultâneo estabelecido entre o texto e o leitor em que se lança mão de habilidades decodificadoras e experiências prévias do leitor para construção de sentido daquilo lê.

Outros autores também comungam desta visão interacionista de leitura, a exemplo do que afirma Iser (1999, p.97) “a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo”, chamando a este processo de relação recíproca de interação. Esta concepção trazida pela estética da recepção aponta para o fato de que o leitor dá sentido ao texto, mas de maneira controlada, ou seja, o leitor faz suposições sobre o que lê e traça caminhos para chegar ao sentido através do que o texto lhe oferece.

Já Petit (2009) aponta duas vertentes da leitura, a primeira relaciona-se ao poder da palavra escrita, logo o domínio da palavra escrita representava um instrumento de poder; a segunda detém a relação de diálogo entre o leitor e o texto, visão defendida pela maioria dos autores pesquisados. O leitor age ativamente durante o processo de leitura, pois “não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor” (PETIT, 2009, p.32).

Esta segunda vertente defendida por Michèle Petit (2009), em *Os jovens e a leitura*, corrobora com a visão interacionista de leitura, porque tanto o texto quanto o leitor são afetados (ou transformados) durante o processo de leitura.

Nesta mesma linha de raciocínio Cosson (2014a, p.35) afirma que “ler é produzir sentido por meio de um diálogo, uma conversa”, mas não se trata de um diálogo apenas entre o texto e o leitor, mas de uma conversa com o passado, com a experiência do outro, permitindo que o leitor construa sentidos a partir de experiências vivenciadas através do texto, dessa forma a leitura não é uma atividade solitária, pois é uma competência ora individual, ora social.

Esse é o ponto de vista da leitura literária em que o ato de ler é “um processo que, qualquer que seja o ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo se resulta falho”. (COSSON, 2014a, p.41).

Percebe-se, dessa maneira, que leitura é bem mais que decodificação. Esta é atribuição de sentido dentro de uma relação intrínseca entre texto e leitor, autor e o mundo. Assim,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 2009, p.101)

A leitura inspira liberdade, através de um texto, seja qual for o seu gênero, o leitor consegue abstrair o que há de melhor para criar pontes ente outros textos, outros temas, e agir socialmente sobre si e sobre o mundo. Ler é uma maneira de transformar-se e de transferir conceitos do mundo ficcional para o seu cotidiano real.

É preciso entender a leitura para além do texto escrito, pois mais do que a compreensão do texto lido, ler é:

permitir ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que se “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão lugar. (PETIT, 2009, p.38)

Eis o papel de humanização do indivíduo por meio da literatura, defendido por Candido (2004). A literatura transcende o real e permite ao leitor recriar sua própria realidade a partir das leituras feitas ao longo da vida. Seria essa humanização por meio da leitura uma forma de nos tornarmos mais compreensivos e abertos para com o próximo, com a sociedade e com a natureza.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 13), “todos os livros favorecem a descoberta de sentido, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente”, ou seja, através do texto literário estes laços entre o texto e o leitor se tornam mais firmes, pois um texto informativo jamais permitirá ao leitor transportar-se da realidade concreta para desfrutar de uma realidade momentânea e imaginativa.

O texto informativo, pela sua natureza estrutural, traz todas as informações explícitas e acaba não permitindo ao leitor fazer muitas inferências sobre ele, enquanto isso navega o texto literário contra a correnteza do rio permitindo que o leitor aja ativamente sobre ele na busca pelo sentido.

Segundo Cosson (2014a, p.17) “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas (...) e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra”. Ou seja, o contato com o texto literário nos permite vivenciarmos a nós mesmos e aos outros, nos permite o rompimento da realidade sem deixarmos de ser quem somos. A literatura nos molda ao longo da nossa experiência literária.

Para Colomer (2014), há dois objetivos importantes para o trabalho com o texto literário. O primeiro, diz respeito à contribuição para a formação pessoal, e o segundo, refere-se ao enfrentamento da diversidade cultural e social, isto é, a literatura é capaz

de preparar o aluno para entender as mudanças sociais, bem como compreender a atualidade.

Quando Candido (2004, p.147) diz que “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, evidencia o papel da literatura na formação pessoal, social e cultural do indivíduo, pois todo ser humano é um construto das experiências vividas ou ainda das leituras acumuladas ao longo da vida.

Tais objetivos, contudo, encontram barreiras quando se pensa em literatura e escola, pois ela perde um pouco deste papel humanizador e/ou formador quando escolarizada. Nesta vertente, Cosson (2014a p.47) observa que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras”, possivelmente são estas práticas que impedem de atingir os reais objetivos do trabalho com texto literário.

O trabalho com a literatura deve estar distante do modelo tradicional de ensino em que o texto literário é posto como pretexto para o ensino da história da literatura, comumente, feito pelo Ensino Médio, ao passo que, no Ensino Fundamental, o texto tem sido mero pretexto para a apropriação de conceitos gramaticais, deixando-se de lado todo o teor literário, capaz de despertar no leitor sentimentos, reflexões e risos.

De acordo com Candido (2004, p.186), “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”, contudo isto tem sido uma prática quase que unanime das escolas ao se trabalhar a literatura sob esses aspectos.

A fim de incentivar o desenvolvimento do gosto pela leitura literária é necessário repensar a metodologia utilizada, pois as atividades devem despertar o debate, a criatividade, o posicionamento crítico do aluno.

Muitas vezes coloca-se a culpa no aluno por não conseguir extrapolar os limites impostos pelo professor, contudo, talvez seja o método utilizado que de fato carrega a carga maior de culpa.

Em função dessa realidade referente ao trabalho com o texto literário em sala de aula é comum o aluno não associar o prazer pela leitura à escola.

Nesta perspectiva, Zilberman (2012) refere-se às atividades proposta pela escola como tediosas, caracterizadas como aprisionamento, controle ou obrigação, como se não pertencessem ao universo escolar, pois, na verdade, aquele que lê “quer o lado de fora, para onde se desloca comandado pela imaginação” (ZILBERMAN, 2012, p.53).

Daí a necessidade da escola se ajustar no sentido de propor uma interação significativa entre leitor e o texto, processo no qual são fundamentais as condições de leitura oferecidas e a mediação do professor.

A escola é, muitas vezes, o primeiro lugar, quando não o único, onde alunos oriundos de uma classe social menos favorecida têm a oportunidade de se enveredar pela literatura. Portanto, a escola não pode se negar a abrir as portas para a leitura literária em detrimento de outros saberes quando esta é tão ilimitada, uma vez que consegue agregar os mais diferentes saberes.

Zilberman (2009, p.29) faz uma colocação interessante quanto à importância da literatura em sala de aula ao dizer que “Leitura e escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos”.

Ao reportarmos à antiguidade grega, percebemos o quanto faz sentido esta afirmação da autora, pois a literatura (*mousike*) era um dos quatro assuntos básicos da escola ateniense juntamente com a linguagem (*grammatike*), a aritmética (*logistike*) e o atletismo (*gumnastike*) e, ao longo do tempo, foi perdendo espaço para outros saberes e ficando em segundo plano, quando não esquecida dentro da escola.

Com relação a esta perda de notoriedade da literatura na sala de aula, Colomer (2014) diz que a partir da Segunda Guerra Mundial a literatura vai perdendo sua centralidade na escola em virtude da expansão dos meios de comunicação e avanços tecnológicos.

As novas formas de entreter e informar ficaram a cargo dos meios de comunicação quando anteriormente era papel da literatura e, portanto, isto se reflete diretamente na escola, fazendo com que o texto literário assuma lugar secundário nas salas de aula.

Outros textos, além dos literários, passam a fazer parte do cotidiano escolar, pois surge um novo conceito de ensino, advindo das teorias linguísticas do final do século XX, cujo objetivo era diminuir a distância entre as práticas de leitura realizadas em sala de aula e as de uso social fora da escola. Dessa maneira, a literatura reduz-se, conforme aponta Colomer (2014, p.35), “à finalidade de obter uma fruição mais qualificada do tempo livre nas sociedades de consumo”.

No Brasil uma das formas de organizar este novo modelo pedagógico se deu a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes para

o ensino de língua portuguesa, cuja finalidade é reorientar o currículo de Língua Portuguesa, bem como contribuir no processo de revisão e elaboração das propostas didáticas das escolas.

Os PCNs baseiam-se nas teorias linguísticas surgidas após a década de 80, em contraponto ao tradicional modelo de ensino, especificamente em relação aos usos que se faz da leitura e do texto em sala de aula.

Com efeito, deve-se perceber a sala de aula como espaço adequado para o contato com a leitura, bem como o desenvolvimento do gosto pela literatura, já que uma das atribuições da escola, conforme apontado nos PCNs (2001, p.19), é “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”.

Os PCNs asseguram, ainda, que a escola deve priorizar textos que busquem

favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 2001, p.24)

Conforme aponta o documento, para participar desta sociedade letrada de maneira autônoma e crítica, é preciso estar em contato com os mais variados gêneros textuais. Quanto mais contato com a diversidade textual, maior será a capacidade reflexiva do aluno seja qual for a sua posição dentro da sociedade.

Há necessidade de um olhar mais atento da escola para a promoção de atividades de leitura que priorizem o texto literário, pois estes textos também são capazes de contribuir para a formação cidadã do indivíduo, assim como para o desenvolvimento de sua criticidade.

Nesse processo de formação crítica e cidadã do aluno o professor tem parcela significativa, pois é o responsável imediato pelas escolhas dos textos e assim pelo sucesso ou insucesso da leitura em sala, principalmente no que diz respeito ao texto literário.

O texto literário pode ser também uma porta de acesso a esta efetiva participação na sociedade letrada, uma vez que, devido às suas características e peculiaridades de linguagem possibilita que o leitor tenha outras visões de mundo. Isso porque a leitura de textos literários permite ao leitor viajar pelo imaginário, questionar a sua realidade, além de proporcionar o contato com suas emoções.

Conforme apontado nos PCNs (2001, p.26), “texto literário é uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética”, isto é, um tipo de texto capaz de mediar sentidos entre o mundo e o indivíduo, uma imagem e um objeto, ou ainda mediar a (re) interpretação do mundo real ou atual e os mundos possíveis.

Contudo, ainda que os documentos oficiais enfatizem a utilização do texto literário, assim como dos outros gêneros textuais de “maior frequência na realidade social e no universo escolar” (BRASIL, 2001, p.26), percebe-se na prática um afastamento do que se propõe na teoria.

Esse afastamento é visível também na abordagem que os PCNs dão com referência ao texto literário. Embora seja frisada a relevância do trabalho com este tipo de texto em sala de aula parece-nos ainda uma abordagem tímida.

Diante do exposto é que surgem questões dignas de atenção tais como: o enfoque pontual dado em sala de aula e até mesmo nos livros didáticos do EF seria fruto da interpretação de que o texto literário é um gênero apenas do universo escolar e, portanto, não transcende a sala de aula? Fora da escola o aluno somente será leitor de artigos, editoriais, receitas, notícias, histórias em quadrinho, dentre outros textos práticos? Os textos literários devem ocupar espaço na formação do aluno?

Conforme postulado nos PCNs (2001, p.71), o trabalho com o texto literário deve:

permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica (...) para a leitura mais extensiva de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural (...) que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.

Sendo assim, o contato com o texto literário deveria ser um processo durante toda a vida escolar dos alunos, no entanto, às vezes, é reduzido a um papel secundário na escola ou ainda substituído pelo ensino de outros gêneros discursivos.

No contexto atual ainda se tem verificado a pouca relevância atribuída aos textos literários durante o Ensino Fundamental. Isso se deva, talvez, pelo fato de muitos professores considerarem que durante o Ensino Médio o aluno terá maior contato com o texto literário, por ser a literatura um dos conteúdos obrigatórios desta etapa do ensino, vista de forma isolada como se fosse uma disciplina a parte.

Também nesta fase constata-se que a escola continua a ensinar contextos históricos, biografias de autores de determinada época e a utilizar-se de textos fragmentados como exemplificação da história da literatura.

De acordo com Guimarães e Batista (2012), o texto literário está situado entre o real e o imaginário e é capaz de provocar modificações no leitor ou como bem enfatiza Colomer (2014, p.31), é capaz:

de contribuir para a formação da pessoa, uma formação aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Portanto, privar o aluno de um contato mais frequente com textos literários é o mesmo que o impedir de mergulhar no passado para construir uma visão mais crítica do mundo atual, de formar opiniões e ideais que possam contribuir para sua relação em sociedade. Isso porque

a literatura é a porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de cada um. Tudo o que lemos nos marca. (LAJOLO, 2010, p.44-45)

Sendo assim, é importante que se observe a relevância que o texto literário deve ter em sala de aula, pois mostra outros mundos sem que se saia do lugar. O contato com o texto literário possibilita desenvolver o gosto por ler, um gosto que se estenda para fora da escola tornando-se uma prática social na vida do aluno e não mera fruição como tem sido encarada muitas vezes.

1.1 O leitor e o texto literário: contribuições da estética da recepção e da teoria do efeito.

Toda a produção literária, em qualquer tempo, está voltada para a obra, o autor e o leitor. As teorias literárias, portanto, se voltam para estes três elementos. Antes do século XX, as teorias literárias tendiam a se voltar para o texto e o autor e desconsideravam a presença do leitor no processo de leitura. Aspecto este de interesse dos

estudos voltados para a estética da recepção, teoria que surge durante o pré-estruturalismo, na Alemanha, com um novo olhar para a Hermenêutica e em contraponto as correntes teóricas marxistas e formalistas por não considerarem os leitores, bem como o processo de leitura ou a experiência estética, como um dos elementos centrais para a interpretação e conhecimento da obra literária. (ZILBERMAN, 1989, p.15)

Segundo Jauss (2001, p.44), um dos maiores expoentes da teoria da recepção, “a estética se concentrava no papel de apresentação da arte e a história da arte se compreendia como história das obras e de seus autores”, dessa maneira a arte considerava apenas o lado produtivo da literatura, raramente o receptivo quase nunca ao comunicativo.

Do ponto de vista da prática dos estudos literários atuais nas escolas tem-se observado que o olhar da literatura se reverte para o escritor, a ênfase dos estudos tende a ser somente no ensino das biografias dos autores de destaque na literatura, bem como do contexto histórico em que a obra se insere. Por outro lado, quando o olhar literário recai sobre a obra em si os estudos se limitam a focalizar a linguagem, a estrutura do texto, o estilo e a textualidade.

Estas duas perspectivas de estudo literário ainda se fazem atuantes nas salas de aula desconsiderando a presença de um leitor capaz de interagir com o texto e atribuir-lhe sentido a partir do lugar que ocupa na sociedade.

Nesta perspectiva de abrir espaço para que o leitor se manifeste diante do texto surgem os estudos teóricos da estética da recepção. De acordo com essa teoria a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim nos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra (JAUSS, 2001). Tendo destaque:

o **papel ativo** do leitor no processo de construção do **sentido** presente na interpretação e na leitura crítica das obras. Sobretudo, fica em evidência a inesgotável capacidade de atualização das obras literárias na medida em que se altera o público leitor, modificando os sucessivos horizontes de expectativas (MOTA, 2011, p.3 grifos do autor)

Dentro desta perspectiva, “a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que

agora é estudada” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.81). A literatura é tida como um sistema fechado e definitivo, como mero objeto escrito que, em contato com o leitor, abre-se para um mundo historicamente situado extratexto em conversa com outros textos.

Jauss (2001) defende, assim, a existência de duas maneiras de se estabelecer a relação entre o texto e o leitor, uma vez que não existe livro sem leitor. É perceptível uma relação dialógica entre o texto e o leitor propiciado por dois momentos diferentes, mas em equilíbrio: de um lado o efeito estético condicionado pela obra, de outro a recepção condicionada pelo leitor, a fim de concretizar o sentido por meio da expectativa do leitor e de sua experiência. Segundo Jauss (1994, p.28),

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida.

Do ponto de vista estético, o significado do texto se constrói com base nos “horizontes de expectativas”¹ do leitor em relação ao texto em si. Do ponto de vista da recepção, os horizontes de expectativas do leitor estão direcionados ao social em que o texto se insere, bem como o lugar que o leitor ocupa.

Assim, a experiência estética consiste em que o leitor sinta e saiba que “seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte da obra e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio”. (AGUIAR, 1996, p. 29), de forma que o prazer estético envolve participação e apropriação. Segundo Bordini e Aguiar (1988, p.83), “a fusão de horizontes de expectativas se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto torna-se campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se.”

Ao lado da teoria da recepção, surge a teoria do efeito, proposta por Wolfgang Iser baseada na teoria de Ingarden, buscando resposta para situar a relação solitária de leitura. A discussão de Iser (1999) se centra nos dois polos da comunicação: o texto e o leitor.

A comunicação estabelecida entre eles é guiada pelo leitor, e este termina por ser afetado por sua leitura. Durante a leitura, a perspectiva do leitor pode divergir da perspectiva da obra, possibilitando a reflexão no leitor sobre suas concepções de vida

¹ Horizontes de expectativas são todas as convenções estético-ideológicas (social, intelectual, linguística e literária) que possibilitam a produção/recepção do texto. (Cf. Bordini e Aguiar, 1989, p.83)

e visão de mundo. Isso faz com que, segundo Iser (1999), a leitura se torne uma comunicação efetiva, um diálogo a partir do qual o leitor exerce sua atividade produtiva, pois o texto força o leitor a uma tomada de posição. Iser (1999, p.10) observa que “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades”.

Para Iser (2001, p.91) o texto é “um sistema de combinações e assim deve haver também lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios (*Leerstellen*) no texto, que assim se oferecem pelo leitor”. Dentro desta perspectiva de relação entre texto e leitor, além dos lugares vazios regularem a atividade de representação do leitor, Iser aponta para a existência de outros lugares constituídos por diversos tipos de negação formados pelas supressões no texto.

É por meio dos vazios do texto e das negações contidas nele que se processa a interação entre o texto e o leitor. Dentro desta vertente, não existem quadros de referência que governem e controlem a relação texto-leitor, pois o texto exige que se reagrupem as informações para que se estabeleçam as referências.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p.82),

O quadro de referências que permite a comunicação entre dois parceiros sociais é constituído pelas indicações e perguntas que cada falante faz ao seu interlocutor para assegurar-se de que está controlando a fluência comunicativa.

No entanto, isto não é possível mesmo que a obra ofereça pistas para o leitor seguir em busca de atribuir sentido ao lido. Isso porque o texto apresenta muitos espaços vazios exigindo do leitor a mobilização de seu imaginário, uma vez que não encontra no texto as orientações necessárias. Estes espaços vazios possibilitam um novo ângulo em relação à leitura, à medida que desafiam à participação do leitor. Iser (1999) salienta que os vazios que compõem o repertório do texto conduz o leitor à ação e ao uso de sua capacidade criadora.

A estética da recepção, na perspectiva de Jauss (2001), contribui para a ressignificação de questões literárias ligadas à estética e à história da literatura, além de atribuir ao leitor o papel de construir parâmetros de recepção de textos de épocas diferentes, já Iser (1999; 2001) defende o caráter dialógico entre o texto e o leitor, peça

fundamental durante o processo de leitura, uma vez que o leitor interage com o texto, recebe seus efeitos e age sobre eles.

Tais proposições da estética da recepção concebem a literatura como provocação durante o processo de busca de sentido ampliando a visão do leitor de maneira crítica, fazendo-o reconhecer-se como tal. Sendo assim, sob a perspectiva da recepção constitui-se uma fundamentação teórica bastante adequada para discutir, refletir e aprofundar questões referentes à recepção no ensino do texto literário, no sentido de ser possível integrar o destinatário aluno/leitor no processo de produção pessoal de significados, visando o letramento literário.

1.1.1 *Método recepcional: uma prática de leitura literária em sala de aula.*

O método recepcional da literatura está fundamentado na atitude participativa do aluno com os mais variados textos literários, permitindo-lhe comparar o que já conhece com o que lhe novo, o que lhe é próximo e distante no tempo e no espaço. De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p.86), o método recepcional é “eminente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais”.

Todo o significado do texto será construído pelo leitor a partir das suas experiências sociais e linguísticas, sendo assim o texto confirma ou não as expectativas do leitor, quanto mais familiar a obra for para o leitor menos lhe acrescentará, ao passo que quanto mais distante dos horizontes de expectativas do leitor mais amplo se tornará seu horizonte de expectativas.

Para se transformar os horizontes de expectativas do leitor, dentro da perspectiva do método recepcional, é preciso, conforme apontam Bordini e Aguiar (1988, p.88), a operacionalização de alguns conceitos básicos: a *receptividade* ligada à aceitação do novo, do diferente; a *concretização* das potencialidades do texto quanto a vivência imaginativa; a *ruptura* referente ao distanciamento crítico de seu horizonte cultural que a obra pode causar, o *questionamento* ligados a revisão do uso, comportamento, interesses do leitor e, por fim, a *assimilação* relacionada aos novos sentidos que integrarão o universo vivencial do leitor.

O plano de ensino pautado no método recepcional de literatura prevê as seguintes etapas, segundo Bordini e Aguiar (1988):

Determinação do horizonte de expectativas – nesta etapa é importante considerar as vivências do aluno com relação à cultura, crenças, preferências, etc. Para fazer esse levantamento, o professor deve levantar informações através de questionários, observação de comportamento, conversas, questionários.

Atendimento dos horizontes de expectativas – durante esta etapa, a experiência com o texto literário deve satisfazer o leitor em dois sentidos: inicialmente, em relação ao objeto, textos que correspondam ao esperado e, posteriormente, em relação às estratégias, que devem ser organizadas levando-se em consideração o que agrada ou não o aluno.

Ruptura dos horizontes de expectativas – marcada pela “introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos” (p.89), inicia-se o aluno a leituras mais densas com relação à temática, a estrutura ou a linguagem.

Questionamento dos horizontes de expectativas – este é o momento de os alunos traçarem um paralelo entre as etapas anteriores, a fim de debaterem sobre seu próprio comportamento em relação aos textos lidos.

Ampliação dos horizontes de expectativas – momento em que os alunos deverão perceber que leitura não é uma prática meramente escolar, mas que estão relacionadas à maneira como veem o mundo ao seu redor, tomando, assim, consciência de como a experiência com a literatura pode transformar sua realidade.

Os alunos ao relacionarem os horizontes de expectativas iniciais com os atuais perceberão que suas exigências se tornaram mais profundas, assim como a capacidade de decifrar o desconhecido aumentou, levando-os a buscar por novos textos que atendam as expectativas ampliadas.

A leitura do texto literário vista pelo método receptivo permite ao leitor torna-se agente do processo de aprendizagem, determinado a ele mesmo a continuidade no processo de leitura, buscando, assim, enriquecer-se cultural e socialmente, uma vez que o aluno se torna mais próximo do texto, desenvolvendo em si o gosto pela leitura literária

1.2 Letramento literário e formação do leitor

1.2.1 *Pelos caminhos do Letramento*

Letramento é um conceito novo, surgido em meados da década de oitenta, conforme afirma Soares (2009). A palavra letramento originou-se do termo inglês *literacy* cujo significado é estado ou condição daquele que aprendeu a ler e escrever.

O termo é comumente confundido como sendo sinônimo de alfabetização, no entanto, quando se diz que uma pessoa é alfabetizada significa que ela aprendeu a ler e a escrever, em quanto o letrado é aquele que se apropria socialmente da leitura e escrita. Rojo (2009, p.10-11) define a alfabetização como a ação de ensinar a ler e a escrever enquanto o letramento é definido pelos

usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando conceitos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Ao passo que a alfabetização se relaciona a aquisição do código, o letramento está ligado à habilidade de utilização deste código nos mais diversificados espaços sociais, estabelecendo-se a relação do letramento com as práticas sociais. Kleiman (2004, p.19) conceitua o letramento como sendo “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Na condição de ser uma instituição voltada para a formação do sujeito, a escola é, portanto, a mais importante das “agências de letramento” (KLEIMAN, 2004) ainda que, muitas vezes, a escola se preocupe com a “típica prática de letramento escolar” (ROJO, 2009, p.10) - a alfabetização, prática ligada somente ao desenvolvimento de uma habilidade individual e exclusiva para a promoção e sucesso escolar, enquanto isso em outros setores da sociedade como em casa, na rua, na igreja, no trabalho diversos letramentos são exigidos aos indivíduos.

Entende-se, pois, como letramento o fato de um indivíduo saber enviar um e-mail, preencher um envelope, mandar um convite, saber atender a uma ligação telefônica, compreender um trecho bíblico, pois todas estas atividades exigem domínio da língua escrita ou oral.

É na escola que o indivíduo se apropria da escrita e da leitura para utilizar-se destas habilidades dentro e fora dela, de posse destas infinitas necessidades de usos da leitura e escrita Kleiman (2004) aponta dois modelos de letramento que permeiam as práticas sociais envolvendo estas habilidades, são eles o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*.

Por *modelo autônomo de letramento* entende-se eventos ligados às práticas escolarizadas de letramento, que reduzem a escrita a um produto fechado em si, sem nenhuma ligação com seu contexto, como é o caso da alfabetização.

Ao enfatizar a escrita de maneira autônoma, há, por parte da escola, uma tendência de entender de atribuir o desenvolvimento cognitivo a aquisição da escrita, contudo se o indivíduo não adquiriu a habilidade de leitura e escrita, não poderá desenvolver-se cognitivamente, pois o “processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) formulações estratégicas que caracterizam a oralidade”. (KLEIMAN, 2004, p. 22).

Ainda, esse modelo autônomo, separa a escrita da oralidade de forma dicotômica, bem como delega poder a tudo que estiver ligado à escrita, ou seja, aqueles que não dominam a língua escrita estão sempre à margem da sociedade.

Quando a escola, segundo Jung (2009), adota este modelo autônomo de letramento termina colocando toda a culpa do fracasso escolar no indivíduo, uma vez que

o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. Este modelo não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprender. (JUNG, 2009, p.85).

A escola é a porta de acesso para uma vida melhor, possibilitando ao indivíduo a chance de modificar seu *status* social, pois enquanto não se apropriar da leitura e da escrita estará sempre a margem da sociedade e representará um fracasso dentro da escola.

Em contrapartida, *modelo ideológico de letramento* compreende que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 2004, p. 38), isto é, todas as práticas de letramento são determinadas cultural e socialmente, referindo-se a uma dimensão

maior de significados que a escrita passa a assumir dependendo do contexto em que esteja inserida.

Atualmente, a multiplicidade de práticas sociais tem contribuído para a pluralização do conceito de letramento, pois já se fala em letramentos e não mais em letramento, uma vez associado a diferentes práticas sociais, passamos a ter diferentes tipos de letramento: financeiro, digital, matemático, literário, dentre outros.

A escola representa um domínio social, dentre outros, em que professores e alunos estão inseridos, haja vista a escola não ser o único lugar capaz de oferecer aprendizagem, mas lugar prioritário para o desenvolvimento de práticas ligadas ao letramento.

Jung (2009) afirma que o conceito de letramento surge buscando ressignificar a ideia pluralista de aquisição e uso da escrita, uma vez que

as pessoas usam a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interação de forma diferenciada com o texto escrito, enfim, somente um conceito em termos de eventos e práticas sociais é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual o texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação (JUNG,2009, p.90)

Este olhar plural dado ao letramento exige que a escola desenvolva estratégias capazes de oportunizar o acesso dos alunos aos mais diversos letramentos. Segundo Rojo (2009) cabe a escola uma revisão das práticas de letramentos dominantes na atualidade, principalmente aquelas práticas tipicamente escolares, desse ponto de vista a escola necessita ampliar o olhar para casos como o do letramento literário, uma vez que Cosson (2014) compreende o letramento literário como uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.

Dessa forma, a escola, principal agência de letramento, deve lançar um olhar mais atento ao letramento literário a fim de possibilitar ao aluno desenvolvimento cultural, social e pessoal por meio da literatura.

1.2.2 Letramento literário: formação de um leitor ativo

O letramento literário é definido por Cosson e Paulino (2009, p.67) como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Con-

tudo, o letramento literário não deve ser considerado somente como “estudo das práticas sociais de leitura do texto literário ou, como tem se tornado ponto comum, os usos sociais ou público da leitura de escrita literária” (ZAPPONE, 2008, p.53).

É importante que se entenda o letramento literário como um processo pelo fato de estar em constante transformação, pois não é algo que se adquire de forma pronta e acabada que começa e finda dentro da escola, mas é uma aprendizagem que se renova a cada leitura feita. O que está em jogo, portanto, é a apropriação das condições de leitura, principalmente, ao considerarmos que não há um único significado para o mesmo texto, mas significados que são movidos pelas condições e objetivos que permitem essa apropriação.

Cosson (2009) afirma que o que faz do letramento literário um tipo singular dentre outros é o poder de interação verbal trazido pela sua apropriação, bem como a possibilidade de vivenciar o outro, de se (re)conhecer a partir da experiência vivida através da literatura, isto é, o contato com o texto literário é capaz de transformar a visão que o leitor tem da sua realidade, esta afirmação complementa a proposição de Candido (2004,p. 179) ao afirmar que “as produções literárias, de todos os tipos e níveis, satisfazem as necessidades básicas do ser humano, sobretudo, através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e nossa visão de mundo”.

Portanto, privar ou limitar o acesso do aluno ao texto literário em sala de aula é impedi-lo de experimentar outras formas de ver o mundo, senão aquela apresentada a ele através da janela. Sendo o letramento literário “compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p.53) tem-se, pois, no texto literário um campo extremamente fértil para a formação do leitor literário.

Paulino e Cosson (2009) apontam quatro práticas para a concretização do letramento literário em sala de aula e formação do leitor literário. A primeira diz respeito a comunidades de leitores, o professor deve lançar mão de atividades coletivas de leitura, como grupos de estudos, clubes de leitura a fim de permitir a circulação de textos na escola, bem como detectar as possíveis dificuldades de leitura.

A segunda prática relaciona-se à ampliação e consolidação da relação dos alunos com a literatura, sendo relevante o aluno entender que a literatura não se faz presente apenas em textos escritos, mas é capaz de expandir-se para outras formas, como, por exemplo, atividades de leitura e releitura de textos em confronto com outros

gêneros literários ou de outras esferas do cotidiano com a finalidade de ampliar os sentidos já conhecidos ou não.

A terceira prática trata da inferência crítica, diretamente relacionada à formação do gosto pela leitura por meio de atividades capazes de desenvolver um repertório literário estabelecendo uma estreita relação entre as atividades escolares a vida social e individual do leitor.

A quarta prática tem como centro a escrita como interação com a literatura. Atividades de escrita que possibilitem aos alunos, de acordo com Paulino e Cosson (2009, p.76) “se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentido que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita”, atividades promotoras do diálogo criativo com a literatura, a exemplo de paráfrases de um texto, paródia, etc.

Inúmeras são as possibilidades de se trabalhar a literatura como construção literária de sentidos, desde que o objetivo central seja a formação de um leitor capaz de produzir textos, selecionar livros, estabelecer intertextos, bem como atender aos interesses pessoais e de seu meio de convivência, pois a apropriação da literatura lhe permitirá (re) conhecer a si mesmo, aos outros e ao mundo resultando em um crescimento pessoal e cultural.

O processo de letramento literário como prática de sala de aula deve ter a experiência do literário como centro, de forma que enfoque recaia sobre o processo em si de letramento literário e não apenas na leitura de obras, pois a literatura é, segundo Cosson (2014a, p.47) “uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”.

O referido autor sistematiza as atividades com o texto literário em duas sequências, as quais intitula de sequência básica e expandida baseadas nas quatro práticas pontuadas anteriormente. A medida que apresenta as sequências enfatiza que não devemos entendê-las como modelos a serem seguidos, mas como exemplos de como se trabalhar a literatura na perspectiva do letramento literário, buscando não cair na mesmice de representar uma nova perspectiva de ensino que reveste velhas práticas.

As sequências apresentadas por Cosson (2014a) permitem-nos visualizar de maneira mais didática as quatro práticas anteriormente discutidas.

As duas sequências sistematizam o trabalho em sala de aula baseando-se em três perspectivas metodológicas: a primeira é a técnica da oficina que integra ativida-

des de leitura e escrita, bem como atividades lúdicas; a segunda, é a técnica do andaime ligada a atividades que reconstruam o saber literário ao envolver pesquisa e o desenvolvimento de projeto sob autonomia do aluno durante o processo; a terceira perspectiva é a do *portfólio*, relacionada as formas de registro das atividades desenvolvidas por parte de alunos e professores a fim de visualizarem o progresso do aluno ou da turma.

A sequência básica do letramento literário, apropriada para o Ensino Fundamental, constitui-se de quatro passos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A motivação, primeiro passo da sequência básica, corresponde ao momento de preparação do aluno para adentrar ao texto. Para se obter sucesso durante esta etapa, é preciso uma boa motivação para aguçar o interesse dos alunos pela obra selecionada.

O segundo passo é a introdução que se dá pela apresentação do autor e da obra, esta não deve ser uma etapa muito extensa, pois é uma forma de apresentar a obra de forma positiva ao se explorar elementos da capa e contracapa da obra, a leitura das informações contidas nas orelhas dos livros.

No terceiro passo a leitura relaciona-se a uma leitura acompanhada, quando se trata de um texto curto a leitura em sala de aula é interessante, no entanto em se tratando de textos mais extensos o ideal é uma leitura fora da sala de aula, como em casa ou em ambientes próprios (salas de leitura ou biblioteca). O acompanhamento da leitura permite ao professor auxiliar o aluno nas dificuldades encontradas durante o processo de leitura, assim como estabelecer ritmos para a leitura, a exemplo de determinação de quantos capítulos ler e até quando ou mesmo leituras conjuntas de alguns trechos ou capítulos ou ainda a leitura de textos menores que estejam relacionados ao tema da obra em questão.

O quarto e último passo da sequência básica está relacionado à interpretação, entendida por Cosson (2014a) como a externalização da leitura, ou seja, seu registro.

A sequência expandida constitui-se de uma ampliação da sequência básica, isto é, enquanto a sequência básica busca a *aprendizagem da literatura*, a sequência expandida ocupa-se da *aprendizagem sobre a literatura*.

As etapas são basicamente as mesmas, as quais se ampliam a partir da interpretação, pois nesta sequência abre-se espaço para mais de uma interpretação, a primeira volta-se para uma visão mais geral da obra, enquanto a segunda interpreta-

ção busca uma visão mais aprofundada da obra determinada por uma das contextualizações proposta pelo professor, Cosson (2014a) apresenta sete possíveis contextualizações para nortear o trabalho, são elas: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora ou temática e a etapa final da sequência expandida refere-se a expansão que busca um trabalho comparativo entre obras que precedem ou são posteriores a escolhida para o trabalho.

A sequência expandida é mais complexa e exige um leitor com um repertório de leitura significativo para melhor compreender a literatura.

1.2.3 Escola e professor: mediadores no processo de letramento literário.

De acordo com Colomer (2014), o principal objetivo de se trabalhar com o texto literário é contribuir para a formação pessoal em que ao leitor possa fazer comparações entre o mundo real e o mundo ficcional, bem como, comparar visões contemporâneas às anteriores a sua geração através da ficcionalidade dos textos com que toma contato.

É preciso que a escola tenha condições de oferecer aos alunos um embasamento em relação ao trabalho com o texto literário evitando sua leitura como uma atividade aleatória ou de passatempo, podendo chegar ao ponto de fracasso o que comumente vem se observando.

Não é raro ouvirmos de alunos a frase “detesto ler”, pois isto é reflexo de práticas de leitura que fracassaram dentro da sala de aula e professores não se dão conta da necessidade de um novo olhar para suas práticas, de um planejamento mais elaborado com atividades que envolvam seus alunos.

Segundo Zilberman (2012), o letramento literário se efetiva a partir do relacionamento estabelecido entre um objeto material, podendo ser o livro ou o texto literário e o universo da ficção expresso pelos gêneros, a exemplo da narrativa, da poesia, da crônica etc., com que cada indivíduo toma contato através da leitura.

Pode até ser que, fora da escola, o aluno tenha contato com o texto literário, mas sendo a escola a maior das agências de letramento, cabe a ela assegurar em todas as etapas de ensino um relacionamento estreito do aluno com o texto literário através de atividades metodologicamente adequadas.

É fato que a escola, na atualidade, ainda utiliza a leitura de literatura associada a outros saberes em Língua Portuguesa, como bem aponta Lajolo (2009), o texto é

utilizado como pretexto para o ensino de qualquer outro conhecimento que não o de literatura. Este afastamento da real finalidade da leitura do texto literário tem sido uma das falhas na formação de leitores literários, pois os alunos deixam a escola e junto com ela fica também o gosto pela leitura de textos literários.

A escola deve, de forma bastante planejada e orientada, manter o propósito de “formar um leitor capaz de compreender e apreciar a literatura.” (ZAPPONE, 2008, p.60). A leitura literária deve proporcionar ao aluno a interação com o texto de maneira a produzir sentidos pertinentes e não a mera reprodução dos sentidos que os livros didáticos impõem.

Quando em contato com o texto literário, o leitor “encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.15), portanto, o cuidado que a escola deve ter é o de não tornar o contato com o texto literário uma prática restrita a escola, uma vez que o conceito de letramento literário se aproxima muito mais do *modelo ideológico de letramento*, embora na realidade, as práticas vivenciadas pelas escolas se apresentem moldadas na perspectiva autônoma.

A apropriação do letramento literário na escola pelos alunos, assim como o desenvolvimento pelo gosto da leitura depende exclusivamente de um trabalho desenvolvido pelo professor, a peça chave da sala de aula durante a mediação das leituras que envolvem o texto literário.

No processo de letramento literário no cotidiano escolar, o professor é o intermediário entre a literatura e os alunos, ele, através de suas ações, determina os caminhos que os alunos seguirão em face da leitura literária, portanto é necessário um trabalho relevante não só para a sala de aula, mas também para além dela.

Dessa maneira, as atividades de leitura literária devem ser um contínuo durante a vida escolar, do início ao fim da escolaridade básica, pois o aluno assim construirá ao longo de sua permanência na escola uma vivência de leitura.

Ainda sob esta perspectiva, apontam Machado; Correia (2010, p.110) para o fato de:

A escola cuidaria, assim, da manutenção de uma rede de relações entre leitores que dê conta de sustentar o interesse pela literatura, fortalecendo a comunidade de leitores criada desde os primeiros anos do ensino fundamental.

A garantia de um trabalho efetivo está nas mãos do professor, o qual determinará o fortalecimento ou não da literatura na vida do aluno, pois práticas que não propiciam uma vivência com o texto literário, ou que o utilizem apenas como pretexto para o ensino de gramática, como já exposto anteriormente, só enfraquecerão a relação dos leitores com a literatura e perpetuarão o velho clichê “o aluno não gosta de ler”.

Portanto, a mediação do professor é essencial para o estabelecimento desta relação, para tanto o professor precisa utilizar-se de estratégias que realmente coloquem o aluno em contato estreito com a literatura, espaços para leitura, momentos destinados à leitura, visitação à biblioteca da escola, ou seja, a leitura literária necessita ser vivenciada continuamente permitindo que o aluno se sensibilize a cada leitura feita.

Dessa forma, cabe à escola o papel de proporcionar estes momentos que devem ser os mais divertidos possíveis, pois só assim permitirá ao aluno uma aproximação maior com a literatura.

O professor deve ousar durante estes momentos, sair do seu birô, movimentar-se pela sala, fazer leituras com entonações enfáticas, pois seu entusiasmo pela leitura possibilitará a sedução dos alunos para este mundo encantado da leitura literária.

Outro fator importante está no professor-leitor, ou seja, um professor que não é apaixonado pela literatura e não faz dela uma prática diária, com certeza não será capaz de despertar o gosto dos alunos pela leitura.

Oliveira (2010, p.51) afirma que é

muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos.

Como pode um professor fazer indicações de leitura se não a conhecer? Para propor um determinado livro e/ou texto se faz necessário uma experiência de leitura por parte do professor antes de levá-la até seus alunos, a fim de não cometer enganos em relação à leitura está ou não apropriado para a faixa etária de seus alunos, bem como se o tema do livro e/ou do texto é ou não do interesse daquela turma.

Cosson (2011) ressalta a importância do professor como mediador de leituras literárias ao afirmar ser uma função do professor imergir o aluno no mundo da leitura

literária, pois não basta apenas incentivá-los a ler obras literárias de excelente qualidade, mas de

oferecer a seus alunos uma abordagem pertinente do texto literário, uma maneira de ler que cumpra com os objetivos de formação do leitor e, por consequência, que os encaminhe para serem leitores maduros na vida adulta. (COSSON, 2011, p.290)

Para se trabalhar com qualidade a literatura, é preciso planejamento das leituras, porque não será o uso de atividades aleatórias de leitura que desenvolverá o gosto pela leitura literária, tampouco promoverá o letramento literário, tendo-se em vista que o “planejamento dá um rumo ao trabalho, por meio de uma programação de atividades” (FERNANDES, 2011, p.337).

O trabalho do professor mediador de leituras literárias requer bem mais que sugerir leituras em sala de aula. Vai mais além, pois é necessário ser um leitor literário e capaz de proporcionar atividades que prendam o interesse dos alunos durante as aulas destinadas a leitura literária e permita que os alunos o enxergue como exemplo de leitor.

O letramento literário exige do professor empenho maior nas questões relacionadas às atividades de leitura literária, assim como um planejamento de cada etapa constituirá seu trabalho em sala e fora dela a fim de que seus alunos se apropriem de fato do letramento literário, bem como a escola seja realmente o espaço adequado para este encontro com a literatura.

2 REVISITANDO OS GÊNEROS LITERÁRIOS

A crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite.

(Ivan Ângelo)

Retornando aos estudos literários da Grécia, compreende-se como surgiu essa necessidade de agrupamento dos gêneros. Platão, em *A República*, foi o primeiro a fazer referências aos gêneros literários através do conceito de imitação e estabeleceu os gêneros comédia, tragédia ditirambos e epopeia. Por outro lado, Aristóteles em *Poética* apresenta o processo da *mímesis*² artística, detendo-se a estudar mais profundamente os gêneros de poesia. Soares (2007) salienta que Aristóteles diferenciou os gêneros a partir de uma visão mais conteudista.

Os atuais estudos sobre gênero muito têm se pautado nas proposições trazidas a partir dos estudos de Bakhtin (2000), sobre gêneros do discurso, entendido como enunciados relativamente estáveis nas mais diversas esferas comunicativas.

Este novo conceito de gênero do discurso logo adentrou as escolas como modelo para o ensino de língua, a exemplo dos PCNs que recomendam o trabalho dentro da perspectiva Bakhtiniana, como podemos verificar no seguinte trecho do documento: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 2001, p.21).

Bakhtin (2000) faz uma divisão entre os gêneros do discurso em gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários ou simples “se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea”, enquanto os gêneros secundários ou complexos “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente evoluída, principalmente escrita” (BAKHTIN, 2000, p.281).

² “*Mímesis* designa imitação, representação. Para Platão, a arte era imitação (representação) das coisas, que, por sua vez, eram imitação das ideias. Para Aristóteles, os gêneros literários seriam formas de imitação, representação e variariam em função do objeto, do modo e do meio.” (TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014, p.96)

Fazem parte dos gêneros secundários, pois, os gêneros literários, por estarem inseridos numa comunicação cultural mais complexa, evoluída do ponto de vista cultural, científico e sociopolítico, além disso, são mais propícios ao estilo individual que os gêneros primários.

Estudos revelam que o conceito de gêneros literários foi preocupação de todos os períodos literários, sempre revisados conforme as perspectivas e bases teóricas de cada período.

De acordo com Soares (2007, p.7):

A denominação de gêneros literários, para diferentes grupamentos das obras literárias, fica mais clara se lembrarmos que gênero (do latim *genus-eris*) significa tempo de nascimento, origem, classe, espécie, geração. E o que se vem fazendo, através dos tempos, é filiar cada obra literária a uma classe ou espécie; ou ainda é mostrar como certo tempo de nascimento e certa origem geram uma nova modalidade literária.

Este conceito remete bem ao fato dos textos, ainda que literários, modificarem-se ao longo do tempo, um exemplo disso são os minicontos, surgidos em decorrência da rede social *Twitter*³, os quais refletem não apenas as transformações do gênero em si, mas também as mudanças na maneira de ler da sociedade atual.

Moisés (2012) aponta para fato dos gêneros não serem modelos fixos, mas categorias relativas manuseadas livremente pelo escritor, uma vez que eles estão a serviço do escritor e não o contrário. Os gêneros funcionam como guia e orientação para o escritor comunicar-se com seu leitor, pois têm a sua disposição um representativo repertório de moldes para utilizar-se como julgar mais apropriado.

Terra (2014, p.98) corrobora destes conceitos ao entender a necessidade de encarar “a questão dos gêneros literários não como uma tipologia fechada, já que a classificação de uma obra num determinado gênero não deve levar em conta os aspectos imanentes da obra, mas também sua função social, valores culturais e os horizontes de expectativas do receptor, que guiará a leitura”.

Quanto ao agrupamento dos gêneros literários este vem desde a Antiguidade Clássica e até hoje persiste a divisão feita por Aristóteles. Para o filósofo, os gêneros literários deveriam ser divididos conforme suas funções estéticas, tendo a seguinte

³ Rede social e servidor para *microblogging* onde seus usuários podem enviar e receber atualizações de outros usuários em textos de até 140 caracteres, chamados de *twittes*.

classificação: gênero ou forma lírica, gênero ou forma narrativa (épica) e gênero ou forma dramática.

Por outro lado, Moisés (2012) aponta a existência de apenas dois gêneros literários, a prosa e a poesia, pelo fato de representarem estruturalmente dois modos de ver o mundo e de nos situarmos diante da realidade. Ou seja, se o nosso modo de ver está voltado para fora, tem-se o gênero da prosa, se voltado para dentro, tem-se o da poesia. Dessa forma, o autor divide a poesia em lírica e épica, pontuando que as principais formas líricas são o soneto, a ode, a canção, o rondel, a balada entre outros; já a poesia épica possui três manifestações formais o poema épico, o poemeto épico e a epopeia.

A prosa, segundo Moisés (2012), não apresenta espécies, apenas formas, tais como a novela, o romance e o conto. Quanto às outras formas, o autor as analisa de modo específico, isolando da prosa e da poesia, por considerá-las formas híbridas ou paraliterárias, a exemplo do Teatro, do ensaio, da crônica, etc.

De acordo com Terra (2014), o gênero lírico é descendente da música e está centrado no individual, de caráter subjetivo e emotivo. Não possui narrador, como nos romances, mas tem um eu-lírico. Do ponto de vista estrutural manteve da música os recursos sonoros (ritmo, métrica, rimas, refrão, etc.). Quanto ao conteúdo, há casos de poesia voltada para subjetividade ou para a realidade objetiva, ou ainda, pela transcendência da objetividade à subjetividade.

O gênero épico ou narrativo é caracterizado pelo fato de narrar um acontecimento em verso, como é o caso das epopeias, ou em prosa. O que caracteriza estruturalmente este gênero é a presença de um narrador, bem como outros três elementos substanciais: os personagens, o evento e o espaço, além do tempo.

Já o gênero dramático deriva da palavra grega *drama* que significa ação. Este é um gênero feito tipicamente para ser representado para um público, a exemplo das peças teatrais. Estruturalmente, pode ser composto em verso ou em prosa, havendo predominância de sequências de diálogos.

Embora sejam estes os três tipos mais comuns de gêneros literários, Soares (2007) ainda denomina a crônica e o ensaio como “duas formas especiais” em virtude de ambos estarem localizados dentro de um território limítrofe entre o literário e o não literário.

Adotaremos aqui a classificação clássica, uma vez que o nosso estudo está relacionado a um dos gêneros considerados híbridos – a crônica. Este é considerado

um gênero a parte, pois absorve características da poesia e da prosa, além de ter como berço o jornalismo.

2.1 A crônica: um recorte do cotidiano

A palavra crônica, de “*khrónos*” (derivado do grego *khronikós*) ou “*chronica*” (em latim), significa tempo, segundo Moisés (2012, p.623). No início da era cristã a crônica designava “uma lista de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em ordem cronológica”, sendo, portanto, um gênero literário intimamente ligado aos acontecimentos efêmeros do dia a dia.

A crônica tem como berço o jornalismo, pois inicialmente era publicada em folhetins e se apresentava como um texto pequeno ao pé da página do jornal. De acordo com Sá (2007, p.10), a crônica herdou a efemeridade do jornal que “nasce, envelhece e morre a cada 24 horas”.

Apesar da crônica oscilar entre o jornalismo e a literatura, ela se distancia da frieza jornalística pelo seu objetivo, pois enquanto a reportagem tem a função de informar, a crônica busca recriar o cotidiano por meio da imaginação e da adição de ingredientes literários, a exemplo do humor.

A crônica, a partir do século XIX, ganha espaço dentro da literatura ao ultrapassar seu suporte original – o jornal – e ao ser publicada em livro, pois “o tratamento crítico de um texto literário implica, em regra, o livro” (MOISÉS, 2012, p.627). Esta evolução da crônica de um veículo de massa, como o jornal, para o livro, culturalmente privilegiado representa ser o fator responsável pela classificação dela como um gênero menor.

Fischer (2007) aponta a crônica como um gênero artístico menor, ao lado da caricatura e da canção popular, e afirma que o povo brasileiro tem predileção por esses gêneros em virtude de estarem inseridos nos meios de comunicação de massas, como o jornal, a televisão, o rádio e internet. Os gêneros maiores seriam, no curso inverso dos menores, o romance e a sinfonia que, provavelmente, não fazem parte da realidade da maioria da população.

Deste mesmo ponto de vista, Amaral (2008) diz que a crônica, mesmo quando apresentada como literatura, é, também, considerada “menor” em virtude do uso coloquial da linguagem e da proximidade com o cotidiano.

O fato de a crônica pertencer a este universo cotidiano é o que faz dela um gênero muito mais acessível e de gosto expandido. Dentro desse contexto, Candido (1980, p.5) aponta para o aspecto minoritário da crônica ao afirmar que

a crônica não é um 'gênero maior'(...) 'Graças a Deus', seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. E para muito pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura (...). Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo dia. Principalmente porque ela elabora uma linguagem de perto ao nosso modo de ser mais natural.

É possível se referir à crônica de maneira mais ampla, enquadrando-a no gênero narrativo por sua apresentação exterior: uma história em prosa, contada por um narrador. Entretanto, podemos conceituá-la mais estritamente, ao atentarmos para suas características interiores: linguagem simples, tom leve, estilo direto, etc.

Ainda que se considere, no âmbito da crítica literária, a crônica como um gênero menor, outro texto pouco seria capaz de tratar com a mesma riqueza estética e em poucas linhas de assuntos cotidianos com tanta intimidade, humor, elegância e estilo.

São estas características que fazem da crônica um gênero a parte, um gênero emergente dentro da literatura – saída dos jornais e aos poucos consegue materializar-se nos livros –, permitindo que fatos pitorescos de um determinado momento da vida social, cultural possam ser imortalizados, pois a crônica se destaca por ser “um campo textual próprio, que oferece possibilidades expressivas que nenhum outro gênero proporciona” (PINTO, 2014, p.12).

2.1.1 As múltiplas faces da crônica

A crônica, conforme apontado por Soares (2007), é identificada como polimórfica, em virtude das várias maneiras como se reveste, ora como diálogo, ora como monólogo, ora reflexiva, ora poética, ora humorística fazendo com que o texto se afaste da mera reprodução de fatos, de modo que a crônica tem várias máscaras. Moisés (2012) aponta dois tipos de crônica, considerando os aspectos que se sobressaem no texto: se contemplativo, crônica-poema; se narrativo, crônica-conto.

Como crônica-poema, apresenta temática centrada no “eu”; podendo o “eu” ser ao mesmo tempo assunto e narrador da crônica. Assim, o lirismo é utilizado pelo cronista para exprimir sua visão pessoal dos acontecimentos. Quando a crônica se volta

para o conto, ela prioriza o “não eu”, ou seja, a temática da crônica se volta para os acontecimentos. À medida que o cronista se detém a narrativa, corre o risco de ir em direção ao conto. Para se diferenciar a crônica do conto, é preciso estar atento ao fato dela ser “por índole e definição, o relato de acontecimentos diários e, portanto, depender deles para erguer-se como tal” (MOISÉS, 2012, p.635).

Esta ambivalência da crônica, apresentada por Moisés (2012), permite-nos entender a crônica como um equilíbrio entre os acontecimentos do cotidiano e o lirismo. Ângelo (2010, p.18), por sua vez, complementa a ideia de oscilação ao afirmar que “a crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não permite”. A crônica seria o equilíbrio entre o lirismo e os acontecimentos diários, podendo ser conceituada como poetização do cotidiano, como bem aponta Moisés (2012).

Köch (2012) considera a existência de dois tipos de crônica: a literária e a não literária. Porém, ainda que ambas tenham a mesma natureza de construção, o cotidiano, apresentam aspectos distintos. Assim, a crônica literária pertence ao universo do narrar, enquanto a não literária ao universo do relatar. Aqui interessa-nos, pois, apenas a crônica literária, considerando que, por sua característica narrativa, a crônica literária aproxima-se do conto.

Neste tipo de crônica o seu autor, o cronista, converte elementos objetivos em estéticos, reinventa a realidade por meio da linguagem subjetiva e conotativa, fazendo aflorar toda uma liberdade poética e capacidade imaginativa. De maneira que, segundo Soares (2007, p.64), a crônica literária “capta poeticamente o instante, perenizando-o”.

Além destes aspectos apresentados, ainda é válido salientar outras características determinantes da crônica. A primeira delas está relacionada a sua brevidade, ou seja, a crônica é um texto curto, característica proveniente dos jornais em virtude do espaço limitado para publicação. As crônicas, em sua maioria, não ultrapassam duas laudas quando publicadas em livros. Esta é uma característica que a determina e identifica o gênero.

A segunda característica, e mais relevante, relaciona-se a subjetividade, isso por que o foco narrativo da crônica costuma ser em primeira pessoa do singular, aproximando o leitor da narrativa, como se fizesse parte da intimidade do escritor.

Ainda que o texto se apresente em outro foco narrativo o que prevalece é a percepção dos acontecimentos, tanto para o cronista como para o leitor. Moisés

(2012, p.636) diz ser a crônica um “monólogo enquanto reflexão dirigida pela própria intimidade, diálogo enquanto projeção”, pois o cronista dialoga virtualmente com um interlocutor hipotético, mas o diálogo só se concretiza a partir de um leitor.

A linguagem é a terceira característica que define a crônica. Por se tratar de textos que versam sobre o cotidiano, a linguagem coloquial adicionada à literária marcam o gênero. A respeito dessa característica, Pinto (2014, p.10) afirma ser a crônica uma “superação do abismo que há, no Brasil, entre língua escrita e língua falada, entre linguagem literária e linguagem coloquial”.

Para o Brasil, o uso da linguagem coloquial era uma das formas de se desligar dos preceitos e modelos oriundos da literatura europeia e estabelecer uma literatura que priorizasse as características do país.

Sá (2007) enfatiza o dialógico equilíbrio entre o coloquial e literário tão comuns a crônica ao afirmar que

O coloquialismo, portanto, deixa de ser a transcrição exata de uma frase ouvida na rua, para ser a elaboração de um diálogo entre cronista e leitor, a partir da qual a aparência simplória ganha dimensão exata. (SÁ, 2007.p.11)

A crônica consegue a partir do seu lirismo tratar dos assuntos mais complexos, mais efêmeros ou insignificantes do dia a dia, isto é, o circunstancial da vida é retratado na crônica por meio de uma linguagem acessível e próxima do leitor.

Com efeito, os aspectos como o texto curto, a subjetividade, o dialogismo, a temática voltada para o cotidiano, o uso da linguagem coloquial em conjunto com a literária, fazem da crônica um gênero que ofertam inúmeras possibilidades de expressão como nenhum outro e com ares bem brasileiros.

2.1.2 Crônicas de humor: possibilidades para o universo de interesse dos alunos.

É certo que a seleção do texto literário deve ser adequada à faixa etária dos alunos, bem como sua temática deve estar no universo de interesse destes. Sabemos que o texto literário faz parte do cotidiano da sala de aula, embora o enfoque dado a ele não seja adequado para o trabalho na perspectiva do letramento literário. Em função disso, cabe à escola “propor práticas de leitura na escola em consonância com as

práticas desenvolvidas na vida social, de modo a torná-las mais significativas” (SILVA; MARTINS, 2010, p.27).

Segundo Oliveira (2010, p.41), “no texto literário, o fictício mobiliza o imaginário”. Sendo assim, cabe ao professor exercer papel fundamental durante a seleção de textos, uma vez que este deve mediar as leituras de tal maneira que permita ao aluno uma mobilização para imaginar, refletir e transpor os sentidos construídos, a partir do texto lido, também a sua vida fora da escola.

Dessa forma, a escolha por crônicas literárias humorísticas se justifica tendo em vista a maneira peculiar de tratar do cotidiano, assim também pelo o fato de o humor ser um fenômeno universal e ser ainda apontado como uma característica muito peculiar à realidade brasileira. O uso de tais textos, portanto, tendem a possibilitar que temas cotidianos se assemelham a de outras culturas, bem como as técnicas utilizadas, exceto, as relativas às peculiaridades linguísticas (POSSENTI, 2013)

Embora haja infinitas críticas formuladas à utilização deste gênero, como tecem Cosson (2009) e Dalvi (2013), adotamos à proposição de Alves (2013, p.36) ao dizer que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística”. Isso porque, se o intuito é formar leitores literários, não podemos simplesmente eleger um gênero como superior a outro.

O ponto em questão aqui não está na ideia de ser um gênero menor, conforme apontado, no sentido de considerar equivocadamente ser mais fácil ou menos importante. De outro modo, partimos do pressuposto de que alunos com pouca vivência com o texto literário não terão, possivelmente, paciência para leituras de textos mais longos em sala de aula, portanto, as crônicas podem ser vistas como um primeiro passo para adentrar ao mundo literário.

Do ponto de vista da comicidade, “O Brasil se caracterizou (...) pelas posturas sociais risíveis ao extremo” (SÁ, 2007, p.36). Fazer piada de tudo é uma marca muito presente no cotidiano. Contudo não é pelo fato do texto ser cômico que não possa trazer uma reflexão mais profunda e capaz de refletir-se na vida real do aluno. A ideia aqui é de que a crônica, assim como outros textos literários, “apresentam potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar na realidade” (SILVA; MARTINS, 2010, p.32).

Bordini e Aguiar (1998) apontam para o fato de que alunos que estão na sétima série (atual oitavo ano) não levarem em conta o gênero, mas se interessarem por assuntos relacionados às aventuras, ao amor e ao humor. Muitos cronistas, a exemplo

de Luís Fernando Veríssimo, abordam assuntos do interesse do público adolescente, a exemplo de temas voltados para assuntos como sexo, amor, dificuldades de relacionamento com pais, representados de maneira cômica.

Segundo Possenti (2013, p.27), “ ‘textos’ humorísticos, embora evidentemente não sejam sempre ‘referenciais’, guardam algum tipo de relação (...) com diversos tipos de acontecimentos”, ou seja, tem ligação direta com a realidade.

Conforme o autor, estes acontecimentos podem ser de natureza instantânea, ligados a acontecimentos do dia, como no caso das charges e piadas caracterizadas por humor negro, ou detêm-se também aos acontecimentos breves, em sua maioria relacionados ao rol das “desgraças”, a exemplo da queda de um avião, morte de uma personalidade etc. Há outros textos relativos a espaços de média duração, a exemplo de um mandato governamental; e, por fim, há os “imemoriais, quase naturais, isto é, aparentemente não são relacionados a acontecimentos” (POSSENTI,2013, p.28).

Dentre os casos imemoriais, podemos inserir as crônicas de humor, uma vez que a sua natureza temática está relacionada diretamente a fatos do cotidiano, portanto, a acontecimentos naturais, a exemplo de uma conversa, um acidente de trânsito, um reencontro entre amigos, uma conversa entre um casal ou as palavras de uma criança, qualquer um desses acontecimentos podem ser produto para o cronista encarar a realidade de maneira humorada.

Sendo assim, a crônica se apresenta como um gênero privilegiado para o trabalho em sala de aula, pois são geralmente curtos, apresentam marcas da oralidade. Isso faz com que se chegue o mais próximo possível do universo de interesse dos alunos desta faixa etária, mantendo vivo e dinâmico o trabalho com o texto literário.

A utilização do gênero crônicas humorística se fez relevante, também, em virtude de seu tom crítico, pois trata-se de um gênero capaz de utilizar-se do recurso cômico para fazer crítica social ou reflexão da sociedade.

Segundo Bergson (1987) o riso deve ser compreendido dentro de seu ambiente natural que é a sociedade. Sendo assim, assume uma função moral e útil na sociedade, por exemplo alguém tropeça e cai no meio da rua, automaticamente nossa primeira atitude é o riso, sequer pensamos na possibilidade de que nos sejamos o próximo a vivenciar tal acontecimento. O mesmo se dá para fatos trágicos que podem vir a tornarem-se cômicos a qualquer momento, uma vez que o riso é um gesto social.

Desse modo, qualquer hábito antissocial e a rigidez do ser humano são capazes de provocar risos. Por exemplo, em *Cobrança*, de Moacyr Scliar, o marido que

exerce a profissão de cobrador é obrigado a cobrar a sua esposa por falta de pagamento da geladeira que ela comprou. O cômico do texto reside no fato do marido cobrar a própria esposa em frente à casa onde residem.

De acordo com Propp (1992, p.28), o cômico e o riso não são algo abstrato e estão estritamente ligados ao humano, uma vez que “certos aspectos do riso se ligam a diferentes atitudes do ser humano”. O autor define o cômico como resultante da reação humana, neste caso o riso, diante do ridículo.

É válido registrar que esta condição é recorrente nos textos por nós selecionados para produção das propostas de atividades. Em *Cobrança* e *O homem nu*, aspectos da vida moral tornam-se ridículos e motivos de riso. Em *Cobrança*, a esposa tem a dívida cobrada pelo próprio marido (que é o cobrador) na porta de casa; enquanto em *O homem nu*, a personagem ao esconder-se do cobrador da prestação termina nua pelos corredores do prédio onde reside.

É preciso enfatizar ainda que, muitas vezes, o riso não reside na superfície daquilo que se vê. Especificamente na literatura, há obras que apresentam variados aspectos do cômico, exigindo do leitor um olhar mais atento aos possíveis e diversos aspectos provocadores do riso a fim de perceber traço do cômico.

Ainda apontamos para o fato de as crônicas literárias humorísticas revelarem profunda crítica social por meio do tom humorístico, pois são questões ligadas a erros médicos, como em *O homem trocado* e *A barba do falecido* que permitirão ao leitor refletir sobre sua realidade por meio das atrapalhadas situações contadas pelos escritores.

3 DOS MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Acreditamos que um desafio do professor é o de cultivar uma postura científica, investigativa em seus alunos e alunas, isto é cultivar a inquietação para depois aproximá-los de um método a fim de que não se percam no emaranhado das questões suscitadas.

(Hélder Pinheiro)

Partindo do pressuposto da necessidade de buscar soluções para melhoria do ensino de língua portuguesa na educação básica é que se propõe desenvolver uma pesquisa-ação, visto que “possibilita a participação dos investigados na pesquisa, de tal forma que os resultados analisados possam levar a comunidade a perceber e superar seus desequilíbrios, identificando-os e, em segundo momento, propondo atitudes de mudança que venham beneficiá-los” (ASSIS, 2011)⁴.

Desse modo, o interesse desta abordagem na linha da pesquisa-ação, centrada no campo das pesquisas das Ciências Humanas e Sociais, se justifica pelo fato de se permitir a inserção do pesquisador no processo da pesquisa, além da possibilidade da proposição de soluções para enfrentar problemas no sentido de transformar a realidade.

Dentro do universo das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, dois métodos importantes se sobrepõem o quantitativo e o qualitativo. Entende-se por método quantitativo aquele que “coleta de informações e o tratamento dos dados são caracterizados pelo uso da quantificação” (ASSIS, 2011, p.14), ao passo que o método qualitativo se preocupa em analisar e interpretar os dados em seu conteúdo psicossocial, uma vez que:

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais. É descritiva e não requer utilização de métodos e técnicas estatísticas. O pesquisador, considerado instrumento chave, tende a analisar seus dados indutivamente, no ambiente natural. (ASSIS, 2011, p.14)

⁴ ASSIS, Maria Cristina de Assis. Metodologia do Trabalho Científico. In: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/pub_1291081139.pdf. Acessado em 20/07/2014.

Portanto, esta pesquisa se configura como sendo quali-quantitativa, tendo em vista a análise dos dados coletados serem analisados sob a perspectiva de ambos os métodos.

Do ponto de vista quantitativo aplicou-se um questionário a fim de coletar dados referentes à constituição da turma, os gostos relacionados à leitura, à frequência com que leem em sala de aula e em casa, os gêneros textuais com os quais têm contato. Os dados foram tabulados e transformados em gráficos e a partir deles construímos o perfil da turma e adequação das atividades que compuseram as atividades propostas durante a intervenção.

Já do ponto de vista qualitativo analisamos os dados obtidos durante a aplicação das atividades, as respostas dos alunos às atividades, bem como as contribuições das propostas para o desenvolvimento do letramento literário em sala de aula.

3.1 Situando o local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Margarida Almeida, localizada no bairro de Lagoa do Mato, na cidade de Remígio, às margens da BR 104. A escola possui aproximadamente 110 alunos distribuídos nas quatro turmas de Ensino Fundamental (um sexto, um sétimo, um oitavo e um nono anos), funcionando dois turnos: no turno matutino, acontecem as oficinas do programa “Mais Educação”, e no turno vespertino, as aulas do Ensino Fundamental regular.

A escola foi fundada em 2006, mas ainda não possui sede própria, funcionando em um prédio anexo a igreja do bairro. O fato da escola não ter estrutura física adequada influencia negativamente na aprendizagem dos alunos, bem como no seu funcionamento em si, pois há muitas reclamações por parte dos alunos por não aceitarem o local como estrutura de escola e muitos sentem-se desmotivados por não verem a sua escola como as outras.

Além disto o prédio onde a escola funciona está localizado em uma das principais ruas do bairro, próximo ao posto de saúde, tendo grande fluxo de veículos e pedestres o que interfere diretamente nas salas de aula, pois o barulho externo é o grande vilão da escola.

Em função de seu pequeno porte, a escola conta com sete professores, um porteiro, uma merendeira, uma auxiliar de serviço e a gestora escolar.

A escola está caracteriza-se como pertencente à zona rural, uma vez que o bairro está situado em meio a diversas propriedades rurais de onde proveem a maioria dos alunos.

3.1.1 *Dos sujeitos da pesquisa*

Os sujeitos escolhidos para nossa pesquisa são alunos do 8º ano da E.M.E.F. Margarida Almeida dos Santos. A turma é formada por 14 (quatorze) alunos, com faixa etária entre 12 e 15 anos. A turma escolhida apresenta um caso especial de uma aluna de 34 anos que, segundo informação dos professores e da direção, apresenta certo grau de atraso na idade mental e dificuldades de aprendizagem.

Dos quatorze alunos em sala, 04 (quatro) são do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino, do total de alunos em sala três apresentam frequência instável. A maior parte dos alunos é oriunda da zona rural, uma vez que o bairro está localizado as margens da BR104, cercada de propriedades rurais e, portanto, ainda, cultiva estas características.

Vale salientar que a turma escolhida foi acompanhada pela pesquisadora nos anos anteriores (6º e 7º anos) e em função do seu afastamento para conclusão da pesquisa a turma estava com outra professora de Língua Portuguesa.

3.1.2 *Da coleta dos dados*

A coleta dos dados se deu em duas etapas, a primeira etapa composta pelo questionário de entrada (Cf. APÊNDICE A), visando levantamento de informações a respeito dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o perfil leitor da turma. O questionário contava com 09 questões, das quais 07 eram objetivas e 02 subjetivas.

A segunda etapa foi composta por duas propostas de atividades produzidas a partir das quatro crônicas literárias humorísticas selecionadas para a intervenção, e baseadas na proposta de letramento literário de Cosson (2014) e a técnica do método recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1988).

Quanto às crônicas selecionadas para a elaboração das propostas de atividades, optamos por textos que se aproximam em relação à temática, visando permitir ao aluno ter diferentes pontos de vista de um mesmo assunto e que representam momentos distintos na sociedade. *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo, A

barba do falecido, de Stanislaw Ponte Preta, ambas tratam da humoristicamente de trocas equivocadas. Ainda se tem *A cobrança*, de Moacyr Scliar e *O homem nu* de Fernando Sabino, que representam momentos cômicos na vida das personagens ao serem cobrados por suas dívidas.

Durante a aplicação das atividades, tornou-se importante manter a sala de aula e alunos dentro de um clima agradável e natural para que os resultados obtidos não se afastem da realidade pontuando negativamente os objetivos propostos.

3.2 A proposta de intervenção: buscando soluções para a sala de aula

Um trabalho com a literatura não se esgota no texto, mas se completa no ato da leitura pelas vivências do leitor, conforme propõe Bordini e Aguiar (1988). Isso porque, conforme “o método recepcional, o ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.85).

Os princípios do letramento literário proposto por Cosson (2014) e os preceitos do método receptivo proposto por Bordini e Aguiar (1988) nortearam, pois, a produção das propostas de atividades que fazem parte de nossa pesquisa.

Na perspectiva do letramento literário, Rildo Cosson apresenta duas sequências metodológicas: a básica, que se destina aos alunos do ensino fundamental e a expandida, que tem por foco o ensino médio. Ambas as sequências estão fundamentadas dentro de três perspectivas metodológicas: técnica da oficina, caracterizada pelo lúdico e pela ideia de aprender fazendo; técnica do andaime, que consiste na troca de conhecimentos entre professor e aluno; e a técnica do portfólio, que possibilita o registro das atividades desenvolvidas e permite a comparação dos resultados ao longo do processo.

Atrelada a esta perspectiva metodológica inscrevem-se alguns preceitos do método recepcional, pois seu sucesso consiste em “efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural e transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social”. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.86)

O método recepcional da literatura apresenta cinco passos: 1) Sondagem dos horizontes de expectativas; 2) Atendimento aos horizontes de expectativas; 3) Ruptura

dos horizontes de expectativas; 4) Questionamento dos horizontes de expectativas; e 5) Ampliação dos horizontes de expectativas.

Da junção destes dois princípios metodológicos é que se propôs, nesta pesquisa, um trabalho de leitura voltado para a formação do leitor literário com ênfase na leitura de crônicas literárias humorísticas.

Esta proposta apresenta por objetivo ampliar a vivência do aluno com o texto literário dentro e fora da escola, por meio da leitura do texto literário - crônica humorística, bem como proporcionar ao aluno maior contato com o gênero, conhecer a biografia dos autores de cada texto.

Para execução da proposta foram produzidas duas propostas de atividade baseadas nos quatro textos selecionados *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo, *A barba do falecido*, de Stanislaw Ponte Preta, *A cobrança* de Moacyr Scliar e *O homem nu* de Fernando Sabino.

4 ANALISANDO O PERCURSO

Refazer a experiência simbólica do outro cavando-a no cerne de um pensamento que é teu e é meu, por isso universal, eis a exigência da interpretação.

(Alfredo Bosi)

4.1 Um olhar sobre os questionários.

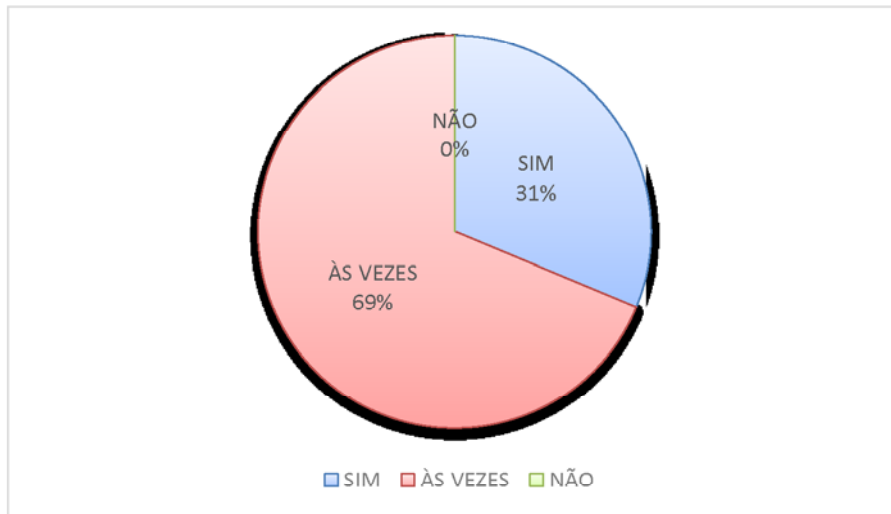
O questionário aplicado está composto por nove (09) questões, as três primeiras visam traçar um perfil do aluno, faixa etária, sexo, profissão dos pais. As questões de 4 a 7 são questões de múltipla escolha relacionadas à leitura dentro e fora da escola, assim como aos gêneros literários com que têm contato durante as aulas de Língua Portuguesa. As questões de número 8 e 9 são abertas e indicam as preferências dos alunos em relação aos temas dos textos, bem como a importância da leitura para eles.

As questões 1 e 2 relacionam-se a faixa etária da turma que varia entre 12 e 15 anos, contudo uma das alunas possui trinta e quatro anos (34), configurando-se como um caso especial que, segundo depoimentos dos professores e da direção, apresenta um atraso intelectual; porém, não há como fazer o seu enquadramento na Educação de Jovens e Adultos, pois a escola não oferece esta modalidade de ensino.

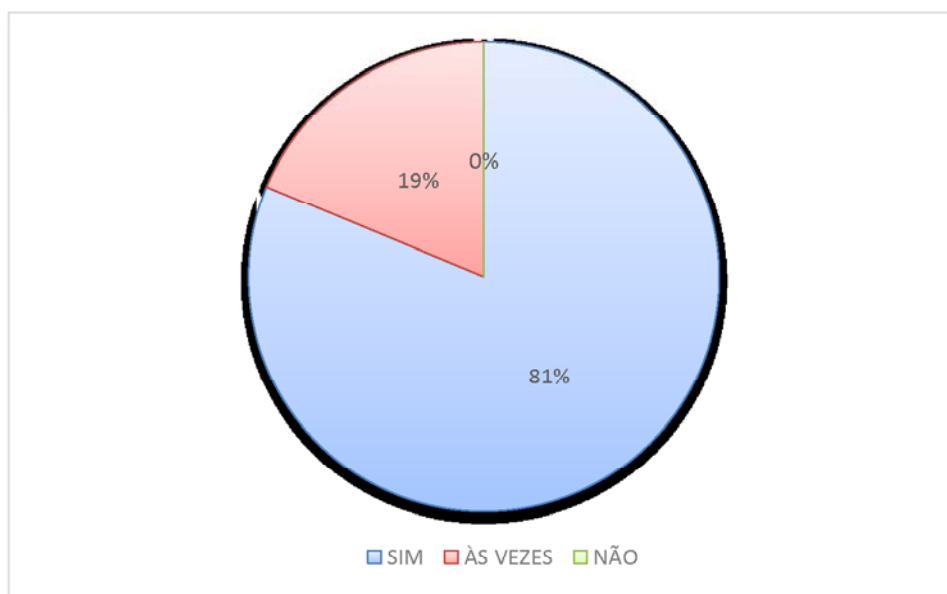
Dos quatorze alunos que compõem a turma, 29% são do sexo masculino e 71% do sexo feminino. Esta predominância feminina em sala de aula reflete um dado constatado em diversas pesquisas, mostrando que as mulheres têm um maior tempo de escolaridade que os homens.

Passemos a categorização dos dados coletados:

O gráfico 1 apresenta dados relacionados à questão 4 (Você gosta de ler?). Dentre os alunos que responderam 69% leem às vezes e, somente, 31% realmente gostam de ler. Embora eles não exponham diretamente que não gostam o ler, os dados são indícios de que a leitura não é uma prática contínua na vida desses alunos. A turma representa, portanto, campo fértil para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que há um número significativos de alunos que precisam ainda desenvolver o gosto pela leitura. Vejamos o gráfico 1:

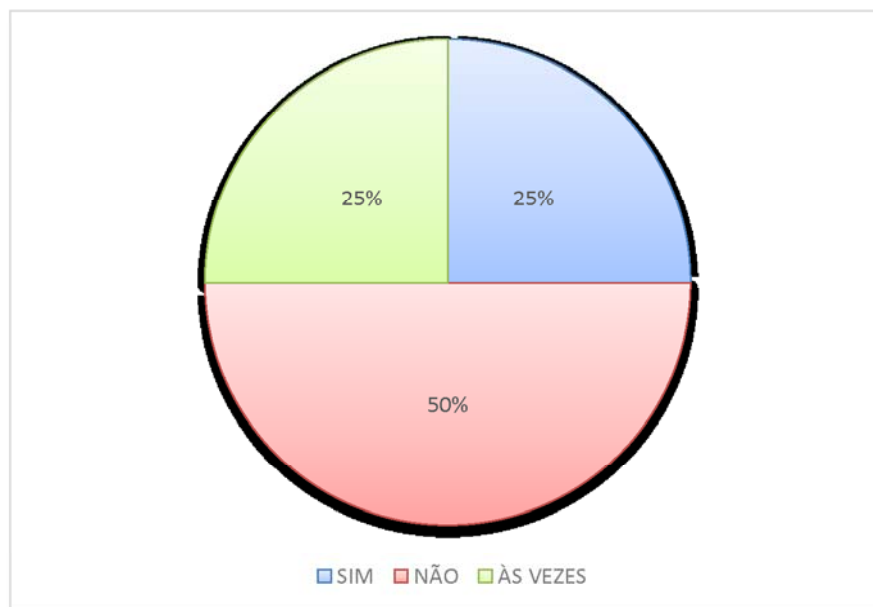
Gráfico 1 – Gosto pela leitura

Para a questão 5, o gráfico 2 ilustra as informações a respeito do trabalho com a leitura em sala de aula. 81% afirmam positivamente que a professora de Língua Portuguesa trabalha com leitura, e 19% responderam “às vezes”. Isso demonstra que há um trabalho com a leitura em sala de aula, mas esta prática parece não ser suficiente para o desenvolvimento do leitor, o que se confirma nas respostas dadas a questão posterior. Observemos o gráfico 2:

Gráfico 2 – Leitura em sala de aula

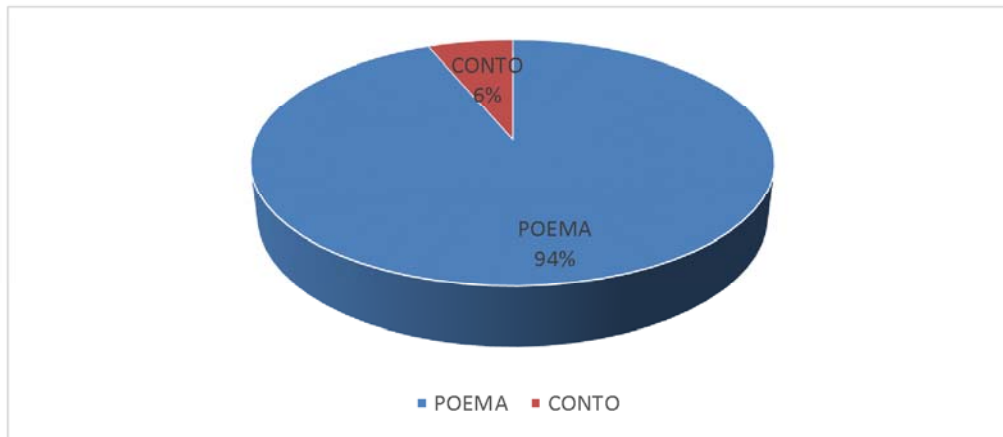
Para a questão 6, o gráfico 3 apresenta dados sobre levar livros disponíveis na escola para casa. Dos quatorze alunos, 25% afirmam levar para casa os livros, 50% não levam e 25% levam às vezes. Essa realidade comprova a hipótese de que a leitura não, ou muito pouco, transcende a sala de aula para que os alunos possam vivenciá-la fora da escola. Tem-se aqui confirmada a existência da problemática que conduz nossa pesquisa, relacionada à leitura de textos literários: a ineficácia da escola diante do acesso a literatura aos alunos. Vejamos:

Gráfico 3 – Leitura em casa



Questionados sobre os gêneros mais utilizados em sala de aula (questão de número 7), 94% alunos afirmaram ser o poema o gênero mais utilizado em sala de aula, e apenas 6% afirmam ser o conto. Os gêneros crônica e romance não são privilegiados em sala de aula, conforme dados apontados no gráfico. Verifica-se, pois, uma predileção ao trabalho com gênero poema nesta etapa da educação básica, talvez em razão da faixa etária. No entanto, consideramos positivo o fato dos alunos lerem e se identificarem com o gênero poema revelando-nos um processo de letramento literário se configurando em sala de aula. Atentemos para o gráfico 4:

Gráfico 4 - Gêneros Literários em sala de aula



Quanto aos assuntos que gostam de ler os alunos se reportam a conto de fadas, as histórias em quadrinhos, aos poemas, aos romances, as fábulas, aos gibis e as quadrinhas, chamando a atenção para o fato de identificarem os gêneros, mas não as temáticas abordadas nos textos que leem.

A última pergunta do questionário versava sobre eles considerarem ou não a leitura importante. 50% dos alunos responderam que leitura é um meio para aprendizagem; 19% veem a leitura como fruição, relacionada a uma viagem ao mundo da imaginação e da criatividade; 13% responderam apenas que é importante; 6% afirmaram que faz bem; e 6% relacionaram a leitura a algo importante para o ser humano, pois sem ela “não somos nada”; 6% responderam que é importante “porque mais para frente vai precisar dela”.

De acordo com as respostas dadas à questão, percebe-se que a maioria delas está ligada a concepção de leitura como uma prática meramente escolar. Apenas três respostas fazem essa relação da leitura com o mundo e a imaginação. As demais apresentam ideias sem muito fundamento, talvez pela imaturidade de perceber a importância da leitura para sua vida escolar e social.

Buscando preencher a lacuna deixada pela escola com relação as práticas relacionadas à leitura, é preciso rever a frequência de atividades desta natureza em sala de aula. Quais leituras são oferecidas, com que finalidade e como são desenvolvidas estas atividades, a fim de despertar nos alunos não só o gosto pela leitura, mas também permitir-lhes que entendam a importância que a leitura tem para sua vida.

É preciso entender, antes de tudo, que a visão de leitura propagada aos alunos não deve se esgotar apenas na aprendizagem da decodificação, mas na busca pelo prazer, pela vontade de conhecer outras formas de ver o mundo através da literatura, encarando a leitura como algo prazeroso e não como atividade meramente escolar.

4.2 Analisando o percurso: um olhar sobre a intervenção.

4.2.1 Análise da proposta de atividades baseada na sequência básica de Cosson

Durante a aplicação dos questionários para identificação dos interesses dos alunos a respeito de seus gostos sobre leitura ficou evidente o trabalho em sala de aula com o gênero literário poema. A partir disso, baseando-nos pelo fato de ser a crônica um gênero mais leve e capaz de ampliar o interesse do aluno para leituras mais densas, optamos por usar a produção literária dos autores estudados nesta fase do ensino, a exemplo de Luís Fernando Veríssimo, provavelmente, o cronista mais conhecido dentre os alunos.

Com base nos dados identificados durante a parte inicial desta pesquisa e devido ao interesse maior estar relacionado às contribuições trazidas pelas as crônicas literárias humorísticas para o letramento literário de alunos do 8º (oitavo) ano do Ensino Fundamental, trabalhamos com as crônicas humorísticas literárias nas propostas produzidas (cf. APÊNDICES B e C). Havia um tema em comum para os textos selecionados para cada proposta de atividade.

A primeira proposta de atividades (cf. Apêndice B) foi elaborada a partir da sequência básica de Rildo Cosson (2014a), para a qual utilizamos os textos *O homem trocado*⁵, de Luís Fernando Veríssimo e *A barba do falecido*⁶, de Stanislaw Ponte Preta. Em *O homem trocado*, o riso é provocado pelo fato do homem ter seu sexo trocado por meio de uma cirurgia, sem o seu consentimento, uma vez que esperava fazer uma cirurgia de apendicite. Já no caso de *A barba do falecido*, eis que uma característica física é a desencadeadora da comicidade do texto, pois a filha de Orozimbo descobre que o defunto não é o seu pai em virtude da barba.

⁵ Para referimo-nos a este texto utilizaremos a expressão **Texto 1**.

⁶ Para referimo-nos a este texto utilizaremos a expressão **Texto 2**.

A segunda proposta de atividades foi baseada no método recepcional proposto por Bordini; Aguiar (1988) tendo os textos *Cobrança*⁷, de Moacyr Scliar e *O homem nu*⁸, Fernando Sabino como centro da sequência.

A primeira proposta de atividades teve duração de oito aulas e foi dividida em quatro momentos: 1º momento destinado à motivação; 2º momento, à leitura; 3º momento, a introdução e 4º momento, à interpretação, em torno dos textos 1 e 2, ambos tratando a respeito de trocas equivocadas em hospitais.

O primeiro momento, composto por uma hora/aula, se deu pela atividade de motivação para a leitura. Esta atividade de motivação da leitura teve o papel de preparar o leitor para receber o texto sem que se anulasse o leitor ou o texto.

Conforme Cosson (2014a, p.56), “a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar suas leituras”. Sendo assim, distribuimos o título do Texto 1 para cada aluno, a fim de que pensassem sobre a provável temática do texto e escrevessem suas previsões em um papel. Posteriormente, as respostas foram trocadas entre eles e compartilhadas com os demais alunos.



(Título do texto)

⁷ Para referimo-nos a este texto utilizaremos a expressão **Texto 3**.

⁸ Para referimo-nos a este texto utilizaremos a expressão **Texto 4**.

Por meio do título do texto os alunos anteciparam as informações e identificaram a provável temática do texto através das palavras com as quais tiveram contato. Atividades, como esta, de pré-leitura, ativam os conhecimentos prévios do aluno e preparam-no para compreensão do texto.

Durante a atividade de motivação, estavam presentes em sala de aula doze (12) alunos, dos quais obtivemos as seguintes proposições para o título do texto, conforme visualizamos na Tabela 1:

Tabela 1- Previsões dos alunos sobre o tema do texto, a partir do título⁹

Proposições a respeito do título do texto “O homem trocado”	Nº alunos que responderam	Percentual
<i>“(...) acho que ele foi trocado na maternidade”</i>	04	34%
<i>“Pensei que ele foi trocado por algo ou alguém”</i>	02	18%
<i>“Era como uma pessoa de um jeito e de outro”</i>	01	8%
<i>“O homem foi trocando frases com outro”</i>	01	8%
<i>“(...) ele foi trocado no hospital”</i>	01	8%
<i>“Pensei que ele foi trocado...”</i>	01	8%
<i>“O homem que virou mulher”</i>	01	8%
<i>“Quando era bebê foi trocado por outro bebê”</i>	01	8%
TOTAL	12	100%

As inferências dos alunos relacionadas às trocas na maternidade e às trocas de bebês são fruto de seus conhecimentos prévios provenientes de suas vivências e, provavelmente, do que assistem nos telejornais, assim como de casos que ocorreram no município em que residem, já que relataram durante a discussão.

Quanto ao sujeito-leitor que aponta para o fato de ter sido uma troca de sexo, a resposta é resultante de sua maior experiência de vida em relação aos outros alunos, pois se trata de uma aluna em distorção idade-série, com 34 (trinta e quatro) anos, em condições especiais na escola.

⁹ As transcrições foram feitas *ipsis litteris* como os alunos responderam.

O segundo momento foi direcionado para a leitura do texto em sala de aula e não para a introdução, segunda parte da sequência básica, destinada a apresentação do cronista aos alunos.

Neste momento, trocamos a ordem proposta por Cosson (2014a), pois, como o próprio autor adverte, trata-se de uma possibilidade concreta de se organizar estratégias em sala de aula para o trabalho com a literatura e não um modelo pronto e acabado para ser seguido à risca. Decidimos modificar a proposta para não quebrar a sequência das atividades, uma vez que, após o trabalho com título, era necessário a leitura do texto, a fim de que a atividade não distanciasse tanto a motivação da leitura.

A apresentação do autor durante este passo da sequência não era tão essencial quanto a leitura do texto, pois já havíamos criado expectativas em relação ao texto, uma vez que durante a etapa de introdução também trabalhamos o gênero crônica em si, além da apresentação do autor.

O referido autor propõe que a leitura seja feita em casa, se o texto for extenso, ou em ambiente próprio, como a biblioteca ou sala de leitura, se o texto for curto, como no caso da crônica escolhida. Contudo, quando a escola não possui um lugar destinado as atividades de leitura cabe ao professor transformar sua sala de aula em um espaço adequado e propício ao desenvolvimento de atividades desta natureza possibilitando que a sala de aula seja um ambiente determinante para o desenvolvimento do letramento literário.

A leitura do texto foi realizada em dois passos: no primeiro passo, uma leitura silenciosa e, no segundo passo, uma leitura compartilhada momento em que dois alunos representaram os personagens.

Do ponto de vista do Letramento Literário, atividades que englobem a leitura silenciosa permitem ao aluno um encontro pessoal com o texto. Embora este tipo de leitura possa ser visto por alguns estudiosos como pouco eficaz, trata-se de uma atividade comum em sala de aula, como bem apresenta Cosson (2014b).

Muitas vezes, as escolas não dispõem de um lugar específico, como biblioteca e salas de leitura, para se trabalhar com os alunos. Fora das salas de aula, este é o modelo padrão de leitura literária: o leitor, o texto e o silêncio.

Cosson (2014b) aponta para uma leitura sem compromissos, uma leitura em busca pelo prazer de ler, a leitura silenciosa, como *Leitura Silenciosa Sustentável* (LSS). Assim, o professor pode destinar alguns momentos da aula para que os alunos

se deleitem de uma leitura de livre escolha. É válido observar, porém, que a leitura aqui executada é guiada, uma vez que se determinou o texto.

Outro exemplo de leitura silenciosa é a *leitura meditativa* aquela que permite ao leitor encontrar não só o sentido do texto, mas a partir do texto encontrar a si mesmo. Esta visão de leitura silenciosa meditativa é endossada por Petit (2009), ao afirmar que o texto permite um encontro do leitor consigo mesmo. Portanto, cabe aos professores de Língua Portuguesa destinarem mais tempo dentro de suas salas de aula para leituras desta natureza, fazendo com que a leitura literária cumpra não só um papel didático, mas um papel humanizador como propõe Candido (2004).

O segundo passo desta atividade foi a leitura compartilhada, ou melhor, a leitura em voz alta. Esta também é uma prática de sala de aula significativa em relação ao letramento literário, antigamente, em função do número de analfabetos a leitura em voz alta era um dos meios para se obter informação, hoje com o avanço dos meios de comunicação esta prática foi perdendo lugar dentro das casas e comunidades, no entanto ela ainda persiste na escola.

Cosson (2014b) afirma ser a leitura em voz alta uma forma de sociabilidade, pois para o autor não se tratar de oralizar o texto, mas de dividir e compartilhar o interesse pelo mesmo texto de forma que:

uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. (COS-SON, 2014b, p.104)

Dessa maneira, a leitura compartilhada ou em voz alta trata-se de uma primeira interação entre os leitores. Momento importante para uma melhor socialização entre os envolvidos.

Após a leitura do texto, a discussão se deu em torno dos seguintes questionamentos: *O que torna o texto o engraçado? O que surpreende no texto? Os sucessivos acontecimentos na vida da personagem são possíveis na vida de qualquer um?*

A atividade oral, após a leitura do texto, permitiu aos alunos maior interação entre eles, bem como uma socialização das visões que cada um tinha a respeito do texto. O trabalho com a literatura deve buscar sempre a interação entre o leitor e o texto, bem como a sua interação com outros e com o mundo. As atividades orais são

facilitadoras nesse encontro, pois proporciona aos alunos expressarem suas experiências em relação ao texto através das rodas de conversas.

Colomer (2014b, p.147) diz que “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia”, eis que a escola é o espaço adequado para que se construa essa ponte leitor-mundo e permita-lhes atravessá-la. As atividades de compartilhamento de ideias como as rodas de conversas e/ou debates são significativas no desenvolvimento do letramento literário, pois discussões em grupo favorecem a compreensão.

Durante a roda de conversa, evidenciou-se a percepção do humor pelos alunos com relação à trama em questão: a partir de um acontecimento trágico, porém cômico, o homem passa por uma cirurgia de troca de sexo quando deveria ter feito uma de apendicite. Conforme se constata no trecho abaixo:

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

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? – Perguntou, hesitante.

- É. A operação era para tirar o apêndice.

- Não era para trocar de sexo? (VERÍSSIMO, 2001, p.28)

Quanto ao gênero textual verificou-se, durante as discussões, o entendimento dos aspectos e os objetivos do gênero textual crônica ao tratar de maneira humorística assuntos árduos do cotidiano.

Nas duas aulas seguintes, correspondentes ao 3º momento da sequência, trabalhou-se a etapa da introdução por meio da exibição de uma parte da entrevista¹⁰ de Luis Fernando Veríssimo, concedida ao programa *É notícia*, com duração de 19 minutos e 23 segundos, em que o autor fala sobre sua vida pessoal e sua trajetória como escritor.

¹⁰ Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MFVepPmclY4>



Antes de assistirem ao vídeo, os alunos alegaram não conhecer o autor, entretanto durante a exibição da entrevista o reconhecimento foi instantâneo, pois no acervo da escola há livros do citado cronista. A escolha por apresentar um vídeo se deu pelo fato de aproximar o aluno do autor em atividade.

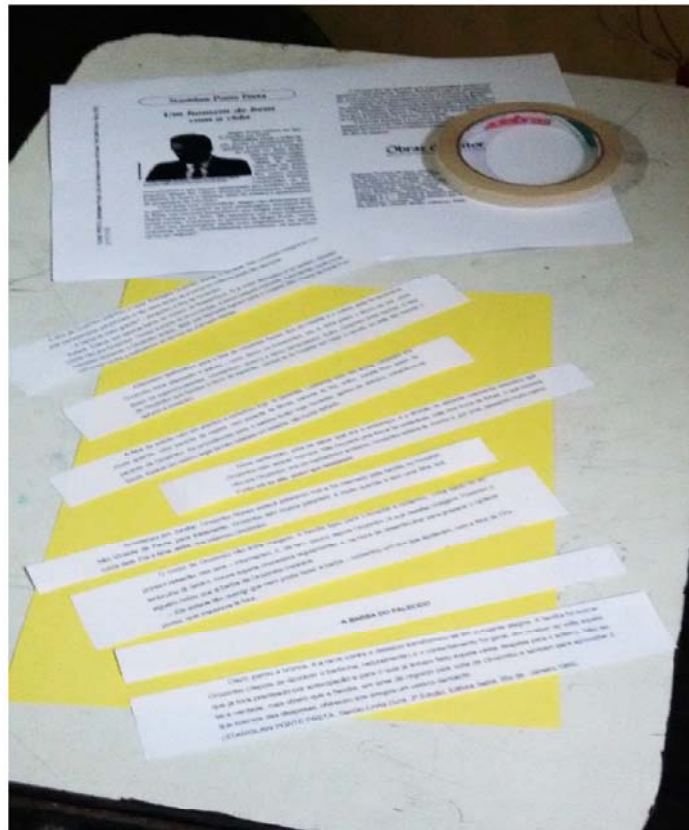
Esta etapa da introdução se estendeu para a apresentação do gênero literário crônica, suas especificidades e características, seus diversos tipos e ênfase nas crônicas humorísticas, enfoque de nossa pesquisa. Neste momento da sequência, apresentou-se por meio de *slides* sobre o gênero literário crônica para dinamizar a apresentação do conteúdo.

De acordo com Cosson (2014, p.61), esta é uma etapa de curta duração, porque “a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva”. No entanto, alongamo-nos um pouco mais em virtude da apresentação do gênero e suas especificidades aos alunos, pois durante a aplicação dos questionários 94% dos alunos afirmaram que a professora da turma trabalhava com o gênero poema o que nos levou a supor que crônicas não fazem parte do repertório de leituras dos alunos.

Dando continuidade à proposta de atividades nas duas aulas seguintes, as quais compuseram o 4º e último momento da sequência, introduzimos o texto *A barba do falecido*, de Stanislaw Ponte Preta por meio da técnica do texto fatiado, separou-se o texto em diversas partes para que os alunos o remontem.

Inicialmente, a turma foi dividida em grupos de quatro alunos, cada grupo recebeu o texto fatiado para montagem. Esta atividade estimula a curiosidade, bem como trabalha a construção do sentido, visto que o grupo deverá ler parte por parte buscando encaixá-las corretamente. Embora a técnica inicialmente tenha característica bem decodificadora seu desenvolvimento permitiu que os alunos se engajassem e trabalhassem coletivamente.

Vejamos a atividade abaixo:



(Texto fatiado)

Dos quatro grupos formados, apenas o grupo 2 montou o texto conforme o original e os grupos 1,3 e 4 inverteram algumas partes do texto. No entanto, vale salientar que todos os grupos acertaram o início e o fim do texto, pois possuem pistas claras. Isso porque o título apresentava-se em destaque por meio das letras maiúsculas, e o final do texto contém a bibliografia, como pode ser nas ilustrações a seguir visualizado a seguir:

A BARBA DO FALECIDO

(Título do texto)

Claro, parou a bronca, e a raiva contra o desleixo transformou-se em pungente alegria. A família foi buscar Orozimbo (depois de devolver o barbicha, naturalmente) e o contentamento foi geral, em receber de volta aquele que já fora pranteado por antecipação e para o qual já tinham feito aquela vasta despesa para o enterro. Não sei se é verdade, mas dizem que a família, em sinal de regozijo pela volta de Orozimbo e também para aproveitar o que sobrara das despesas, ofereceu aos amigos um velório-dançante.

(STANISLAW PONTE PRETA. *Garoto Linha Dura*. Rio de Janeiro: Agir, 2009, p.145-147.)

(Último parágrafo do texto)

Após os grupos montarem os textos foi feita uma leitura compartilhada por parte da pesquisadora a fim de cada grupo pudesse identificar a ordenação das partes do texto conforme texto original. Os grupos que apresentaram partes desconectadas, ao serem questionados a respeito, responderam que as partes pareciam fazer sentido quando lidas.

Após a leitura do texto, foi entregue aos alunos uma pequena biografia do autor para que conhecessem o cronista. Nesta etapa ficou evidente a partir das colocações dos alunos de que não conheciam o autor Stanislaw Ponte Preta e que não haviam lido nenhum texto dele.

Muitas vezes o professor preocupa-se em trabalhar o texto com os alunos e esquece de fazer menção ao seu autor, mantendo-o em situação de desconhecimento, ou ainda trabalha com os autores mais conhecidos que por vezes dispensam uma apresentação de sua biografia. Com efeito, é observável a importância deste momento da sequência, uma vez que muito comum os alunos lerem os textos, mas ficarem sem conhecer seus autores.

O intuito desta atividade era preparar a leitura comparativa entre os textos de Luis Fernando Veríssimo e Stanislaw Ponte Preta. Embora os equívocos provocados

na vida das personagens sejam distintos, as histórias têm em comum o humor, causado por situações inusitadas, e o mesmo ambiente, como pano de fundo para o enredo: o hospital.

A atividade de interpretação, segundo Cosson (2014), deve estar pautada no registro. O quadro (cf. APÊNDICE E) propõe alguns questionamentos para que os alunos estabelecessem a relação entre os textos lidos, a fim de detectarmos se conseguiram identificar a temática do texto, o tom da crônica, o ponto indicativo de humor em cada texto e a impressão que o desfecho lhes causou. Uma atividade com um nível de complexidade adequado para o 8º ano.

Esta é uma atividade avaliativa do processo de letramento literário construído durante a sequência, mas vale salientar, como bem propõe Rildo Cosson (2014, p.113), que a avaliação da literatura em sala de aula deve respaldar-se na literatura como experiência de leitura e não conteúdo a ser avaliado.

O objetivo principal do professor no processo de leitura deve ser o de “engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas [...]” (COSSON, 2014, p.113). Dessa maneira, muito mais que traçar erros e acertos, tem-se a possibilidade de se entender como os alunos chegaram a determinada resposta.

Participaram desta atividade onze alunos¹¹ da turma, a partir dos quais chegamos aos seguintes resultados agrupados abaixo conforme respostas dadas:

Tema/Assunto

Tabela 2 – Tema/assunto do Texto 1

Respostas	Nº alunos que responderam	Percentual
Erro de cirurgia	3	28%
Mudança de sexo	2	18%
Homem trocado no hospital	3	28%
Trocas sucessivas na vida do personagem	1	10%
Não responderam	2	18%
TOTAL	11	100%

¹¹ A turma em foco apresenta frequência irregular, embora seja composta por um número mínimo de alunos, poucas foram as vezes em que havia 100% de frequência.

Observando o quadro de respostas verifica-se que estas aproximam-se das inferências que fizeram durante a atividade de motivação, uma vez que 28% dos alunos apontaram para o fato do homem ter sido trocado no hospital.

Outros 28% afirmaram que o texto se tratava de uma troca equivocada de cirurgia, pois o personagem deveria ter sido operado de apendicite, mas teve seu sexo trocado. Verifica-se ainda que os alunos buscam elaborar suas respostas com respaldos em trechos do texto lido, além de apresentarem respostas diferenciadas o que evidencia a interação que cada leitor faz com o texto, considerando que nenhum texto será lido da mesma maneira por leitores diversos, cada leitor terá sua experiência única com o texto.

Com relação às respostas dadas ao Texto 2, 82% dos alunos responderam que o tema ou assunto do texto era sobre um homem que foi trocado por um “morto”, “defunto” ou “falecido” no hospital e 18%, correspondente a dois alunos, deixaram de responder ao questionamento.

Cenário (onde se passa a história)

Dez alunos apontam o hospital como cenário de ambos os textos, no entanto um aluno diz que o cenário é o Rio de Janeiro, talvez sua resposta tenha se respaldado pela bibliografia dos textos. No Texto 1, o cenário é deduzido por meio da descrição de onde se encontra o personagem “anestesia”, “sala de recuperação”, “enfermeira”, vejamos:

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem. (VERÍSSIMO, 2001, p.27)

Com relação ao Texto 2, *A barba do falecido*, a informação do lugar onde ocorre a história é mais direta, pois o autor do texto cita o nome do hospital, localizado em Jundiaí, vejamos:

Aconteceu em **Jundiaí**. Orozimbo Nunes estava passando mal e foi internado pela família no **Hospital São Vicente de Paula**, para tratamento. Orozimbo tem muitos parentes, é muito querido e tem uma filha que cuida dele. Foi a filha, aliás, que internou Orozimbo. (PRETA, 2009, p.145. Grifos meus)

Qual (is) a (s) personagem (s)

Quanto às personagens dos citados textos registraram-se as seguintes respostas: a) “a enfermeira e o homem trocado”, a opção de cinco alunos e “Lírio e a enfermeira”, opção de seis alunos. Para o segundo texto, as respostas foram: b) Orozimbo e a filha, dada por cinco alunos e Orozimbo, a filha, a moça do hospital e os parentes, resposta de seis alunos.

Todas as respostas são plausíveis, uma vez que os textos oferecem estas informações de maneira clara e facilmente detectáveis através da leitura, conforme os fragmentos abaixo:

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

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

[...]

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é **Lírio**?
- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e... (VERÍSSIMO, 2001, p. 27-28 Grifos meus)

Aconteceu em Jundiá. **Orozimbo Nunes** estava passando mal e foi internado pela família no Hospital São Vicente de Paula, para tratamento. Orozimbo tem muitos parentes, é muito querido e tem uma filha que cuida dele. Foi **a filha**, aliás, que internou Orozimbo. (PRETA, 2009, p. 145. Grifos meus)

O que leva alguns alunos a inserirem os parentes e a moça do hospital, se dá pelo fato da informação se repetir diversas vezes no texto como se pode ver nos parágrafos selecionados abaixo:

Orozimbo Nunes estava passando mal e foi internado **pela família** no Hospital São Vicente de Paula[...]Orozimbo tem **muitos parentes**

[...]

A filha do extinto caiu em prantos e convocou logo **os parentes** (...) Veio **parente** da capital, veio **parente** de Minas, **parente** do Rio

[...]

A família ligou para o hospital. [...]

(...) mas dizem que a família, em sinal de regozijo pela volta de Orozimbo e também para aproveitar o que sobrara das despesas, ofereceu aos amigos um velório-dançante.
(PRETA,2009, p.145-147. Grifos meus)

A crônica por ser um texto curto apresenta também um número reduzido de personagens, portanto a repetição dos sinônimos parentes e família em diversos momentos do texto levam os alunos a identificá-los também como personagens da trama, assim como identificaram os personagens principais: Orozimbo e a filha.

Que situação do dia a dia é retratada?

Tabela 3 – Que situação do dia a dia é retratada?¹²

Resposta para o Texto 1	Respostas para o Texto 2	Nº de alunos que responderam
A "se trata de varias situações como ser tocado no berçário"	A ¹ "Se trata de uma situação delicada. Que o homem morreu e confundiram ele com outro homem"	01
B "A má condição da saúde em relação aos hospitais e ao atendimento médico"	B ¹ "O desleixo com as fichas e uma má entrega de defunto a domicílio"	01
C "Os médicos se enganaram"	C ¹ "Que os médicos se enganaram"	02
D "Que os médicos se enganaram e as vezes acontece nos hospitais"	D ¹ "Que o hospital se enganou quando entregar o defunto mas na verdade não tinha defunto"	01
E "Se trata por varias situações"	E ¹ "Se trata de uma situação delicada que ele morreu que confundiram com outro homem"	02
F "Que a vida dele era cheia de enganos"	F ¹ "Na verdade Orozimbo não estava morto. Ele estava vivo."	01
G "O homem acorda da anestesia"	G ¹ "Que os médicos se enganavam"	01
H "Que os médicos se enganaram. Isso as vezes acontecem nos hospitais."	H ¹ "Que o hospital se enganou-se quando foi entregar o defunto mais na verdade não tinha defunto nenhum."	02

¹² As respostas dos alunos foram transcritas para a tabela da mesma forma como escreveram e são utilizadas vogais para identifica-las, a fim de manter o anonimato dos participantes da pesquisa

Com relação ao Texto 1 as respostas B, C, D e H são as que mais se aproximam da interação do leitor com o mundo exterior ao texto. Consideramos a resposta B a mais completa, pois os alunos conseguem fazer a ponte entre as informações do texto e o mundo real de forma bem clara ao citarem as más condições da saúde, isto leva-nos a perceber que o leitor não fez uma leitura só do texto, mas uma leitura do texto com mundo e refletiu criticamente sobre o texto.

Enquanto as respostas A, D, F e G são respostas retiradas de dentro do próprio texto sem inferência nenhuma do mundo real, cotidiano, entendemos, pois, que esses tipos de respostas representam leitores em processo de amadurecimento.

Para o Texto 2, as respostas B¹; C¹; D¹; G¹ e H¹ coincidem entre si, pois apontam para enganos médicos o que é comum nos noticiários. Com efeito, os alunos conseguem fazer intercâmbios entre o que leem e o que vivenciam no seu cotidiano, e as interpretações dadas aos questionamentos são frutos do processo de leitura. Não há respostas corretas para as atividades, pois de acordo com Cosson (2009), em atividades de leitura como esta não deve haver de imposição da interpretação do professor, mas é preciso espaço para interpretações diversificadas possibilitando a troca de experiência entre os leitores.

Qual o tom da crônica: lírico, humorístico ou reflexivo?

Para este questionamento, dez alunos identificaram os textos como sendo humorísticos, e apenas um aluno não conseguiu distinguir o tom da crônica, possivelmente, por não compreender o questionamento, pois sua resposta não se adequa a pergunta em questão. Com relação ao Texto 1, respondeu que “ *seu nome não era Lírio era para ser Lauro se enganaram no cartório.* ”, e como resposta para o Texto 2 “ *que ele estava vivo*”.

Os demais alunos perceberam a presença do humor a partir das circunstâncias trágico-cômicas que ocorrem com as personagens de ambos os textos. Segundo Propp (1992, p.38), “o cômico sempre, direta ou indiretamente, está ligado ao homem”, somente o ser humano tem possibilidade de ser ridicularizado através de características físicas que ao serem enfatizadas causam riso, como nos casos dos textos de Luis Fernando Veríssimo e Stanislaw Ponte Preta.

Qual o elemento surpresa?

Na tabela 4, podem-se observar as respostas que foram dadas pelos alunos com relação ao questionamento “Qual o elemento surpresa? ”, vejamos as respostas contidas na tabela 4:

Tabela 4 – Qual o elemento surpresa?

Resposta para o texto 1	Respostas para o texto 2	Nº de alunos que responderam
A “que quando ele tava no hospital quando era bebê”	A ¹ “que não tinha defunto nenhu na hora do enterro”	01
B “que quando ele tava na matemidade trocaram ele quando era bebê”	B ¹ “que não tinha defunto nenhum na hora do enterro”	01
C “A troca de sexo”	C ¹ “o homem que era morto e ficou vivo” C ² “O corpo de Orozimbo era na verdade de outro barbicha.”	02
D “que ele pensava que tinha trocado de sexo mas era apendicite”	D ¹ “a barba tá muito grande perguntou a filha de Orozimbo”	01
E “que ele era pra trocar de sexo que ele não sabia”	E ¹ “não era Orozimbo era outro homem”	02
F “Em vez da cirurgia de apendicite trocou de sexo”	F ¹ “Que não tinha defunto na hora do velório.”	01
G “A operação era pra ser de apêndice e foi uma troca de sexo ”	G ¹ “Que não tinha defunto nenhum na hora do enterro”	02
H “O elemento surpresa é que ele era pra fazer uma apendicite e fizeram uma troca de sexo.”	H ¹ “O elemento surpresa era que o homem não era Orozimbo era outro homem.”	01

Conforme registros, as respostas dadas são praticamente as mesmas, pois versam sobre ser o elemento surpresa. Para o Texto 1, a troca de sexo o elemento surpresa e causador de humor no texto, exceto as respostas A e B que destoam entre as demais, pois o elemento surpresa, para estes alunos, diz respeito à troca quando bebê

e não aquele apontado pelos demais alunos e debatida anteriormente durante as discussões.

Para o texto 2 três alunos apontaram para o fato de Orozimbo não ser o defunto, C², E¹ e H¹; um aluno, D¹, não identifica claramente o elemento surpresa, os demais apontam para o fato de não haver defunto para o enterro/velório e a resposta mais interessante é a C¹, o fato do homem morto estar vivo. É exatamente o fato de Orozimbo não estar morto que torna o texto engraçado, no entanto nenhum aluno atentou para o fato do velório ter se transformado em uma festa, este o momento do texto mais cômico, uma situação de dor é transformada em festa e auge da crítica feita pelo autor a sociedade.

Qual foi o desfecho? Que impressão lhe causou?

As respostas para este questionamento permitiriam ao leitor dar uma impressão pessoal a respeito dos textos lidos, no entanto nenhum aluno respondeu à questão - *Que impressão lhe causou?* - pois todas as respostas estão baseadas nos textos, ou seja, a leitura dos alunos não transcendeu o texto.

Os alunos detiveram-se a apresentar apenas os desfechos dos textos sem apontar nenhuma impressão pessoal a respeito deles. Apontamos o fato dos alunos não apresentarem suas impressões pessoais a respeito do texto pelo fato da pergunta estar associada ao desfecho, possivelmente, levando-os a dedicarem-se a responder somente a primeira parte da questão, contudo isto implica uma característica da turma em questão, os alunos apenas leem o texto e respondem as atividades de compreensão sem que extrapolar a leitura para além do texto, inferimos, pois que as aulas de leitura não estão surtindo o efeito desejado.

Nesta parte da proposta, buscou-se uma maior interação do leitor com o texto, a fim de, como proposto por Cosson (2014a), garantir um contato com crônicas humorísticas e a partir delas se apropriem do letramento literário como uma possibilidade de vivenciar experiências com o texto literário dentro e fora da escola.

Os resultados até aqui obtidos nos levam a inferir que os alunos ainda estão se apropriando da nova condição de leitor. Estando no 8º ano do Ensino Fundamental se esperava que esta construção crítica já estivesse ao menos em desenvolvimento, quando na realidade os alunos aparentam estar relativamente desnivelados em relação as habilidades de leitura para esta série.

4.2.2 *Análise da proposta de atividades baseada no método recepcional*

As atividades seguintes compõem a segunda proposta de atividades aplicada (cf. APÊNDICE C) com a mesma turma. Esta segunda sequência tem como temática central o consumo. Embora as propostas de atividades não versem sobre o mesmo assunto, tratam sobre comportamentos humanos trabalhados humoristicamente pelos autores dos textos selecionados. Os textos que compõem a segunda proposta são *A cobrança* (Texto 3), de Moacyr Scliar e *O homem nu* (Texto 4), de Fernando Sabino.

O texto 3 narra a história de uma mulher que compra uma geladeira, mas não consegue pagar e o cobrador vem a sua porta fazer a cobrança das prestações atrasadas. O humor do texto consiste no fato do cobrador ser seu próprio marido.

Já o texto 4 tem como personagem central um homem que adquire uma televisão e não tem o dinheiro da prestação. Este, buscando esconder-se do cobrador, termina nu no saguão do seu apartamento sem conseguir abrir a porta. O humor centra-se nos sucessivos constrangimentos vivenciados pelo homem na tentativa de esconder-se do cobrador o que não dá certo.

A primeira parte do método recepcional corresponde à determinação dos horizontes de expectativas, nesse momento o professor pode buscar sondar os interesses dos alunos. Entretanto, como a proposta deste trabalho se dedica às crônicas humorísticas, ao invés de buscarmos os interesses dos alunos, apresentamos um cartaz (ver a seguir) com alguns anúncios publicitários e gravuras de objetos e bens de consumo. O interesse estava em detectar algumas das preferências dos alunos dentre os produtos apresentados, uma vez que

Esses horizontes de expectativas conterá os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilo de vida, preferências quanto ao trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área da leitura. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.88)

Inicialmente, pediu-se para que os alunos observassem as gravuras o anúncio de uma televisão com acesso à internet, o anúncio de um carro de luxo, uma casa com piscina, anúncio de *smartphones* e roupas. Lançou-se três questionamentos a respeito do cartaz: 1) *O que você gostaria de comprar dentre os anúncios e/ou fotografias do cartaz?* 2) *Você tem dinheiro suficiente para adquirir este (s) produto (s) que*

deseja? 3) E se você comprasse e não pudesse pagar, o que faria? Vejamos o cartaz utilizado para início desta etapa:



(Cartaz)

Por se tratar de adolescentes é presumível que as escolhas seriam pelos *smartphones* ou pelas roupas, no entanto seus desejos se assemelharam aos bens desejados pelos adultos como a casa com piscina e o carro.

Agrupamos as respostas da seguinte forma: um grupo de 05 alunos respondeu que desejava comprar uma casa; um grupo de 04 alunos desejava comprar um carro e uma casa; apenas 01 dos alunos respondeu que gostaria de comprar uma televisão e 01 respondeu que gostaria de comprar um automóvel.

Os desejos dos alunos baseiam-se no que a sociedade consumista prega como sendo importante ter para se destacar em meio aos outros.

Diante do fato de a maioria dos alunos, um total de 09, querer comprar uma casa, representa um sonho familiar: ter a casa própria. Os sonhos dos pais se refletem diretamente no discurso do aluno, de tanto ouvirem em casa terminam por repeti-lo como um desejo seu também.

Mas a resposta que mais chama a atenção é a do aluno que deseja comprar uma televisão, pois diante dos outros bens este aparenta ser irrelevante, no entanto

evidenciamos a realidade vivida pelo aluno, a compra da televisão é um desejo pessoal e coerente em relação a sua faixa etária.

Em todas as respostas os desejos refletem a classe econômica a qual pertencem os alunos e por se tratar de uma comunidade carente é evidente o anseio de comprar uma casa, um carro ou uma televisão, uma vez que a maioria dos alunos são filhos de agricultores, assalariados ou autônomos refletindo assim uma vida simples.

Neste momento inicial da segunda proposta de atividades os alunos tendem a fazer uma interpretação além do cartaz e voltam a leitura para a vida, estabelecendo associações diretas com o mundo. O dia a dia dos alunos se faz presente a partir da reflexão que fazem sobre o cartaz, pois a leitura das imagens transcende a sala de aula e o momento da discussão.

Com relação ao segundo questionamento: 10 alunos responderam que não poderiam comprar, pois não trabalham, fazendo assim uma ponte com seu cotidiano e 01 aluno respondeu que não poderia comprar a televisão por ser muito cara.

Todas as respostas refletem a realidade momentânea dos alunos, não trabalham, portanto, não possuem autonomia financeira, são todos dependentes de seus pais para adquirirem os bens que desejam. Contudo, entre as condições reais e suas expectativas para o futuro externam o desejo de algum dia realizarem o sonho.

As respostas para o terceiro questionamento foram as mais interessantes, pois conseguiram argumentar a respeito do que pensam em relação ao seu cotidiano: 03 alunos disseram que devolveriam o que compraram, 05 alunos trabalhariam até conseguir pagar e 01 aluno respondeu que “ faria um empréstimo (...) no banco”, resposta representativa do que eles vivenciam em suas casas, os discursos a que estão submetidos se evidenciam a cada resposta.

A etapa seguinte da proposta de atividade relaciona-se ao atendimento dos horizontes de expectativas dos alunos, pois se trata do momento marcado pela leitura de textos que estejam relacionados às aspirações dos alunos nesse caso escolhemos o texto *Cobrança*, de Moacyr Scliar, que trata de uma cobrança feita pelo marido (o cobrador) a sua esposa (a devedora) por comprar uma geladeira e não pagar, e diretamente ligado às discussões proposta na etapa anterior: determinação dos horizontes de expectativas. O outro fator importante durante esta fase de atendimento aos horizontes de expectativas se relaciona as atividades aplicadas.

Com base nestes dois propósitos dividimos as atividades de atendimento aos horizontes de expectativas em dois momentos, o primeiro destinado à leitura e discussão do texto e o segundo, às atividades em grupo a partir do texto para posterior socialização das atividades executadas.

A primeira parte se deu pela leitura do texto seguida por uma discussão guiada pela pesquisadora. Esta foi uma das leituras mais atrativas, pois gerou com a turma um proveitoso debate sobre consumo, abordou-se a temática a partir do ponto de vista deles. Na ocasião, comentaram sobre as lojas que fazem cobrança na cidade, como elas fazem se por escrito ou como apresentada no texto por meio de um cobrador, sobre já terem recebido as visitas de cobradores em suas casas.

A respostas levaram-nos a perceber que o texto realmente ultrapassou as linhas estreitas da sala de aula e expandiu-se para além dela e fez com que os alunos refletissem sua realidade a partir da literatura.

Do ponto de vista de Cosson (2014) atividades de discussão como debates, exposições orais ou outras formas de exploração do oral em sala de aula são tão importantes e fundamentais quanto às atividades de leitura e escrita.

Muitas vezes os professores não abrem espaço para este tipo de atividade por considerá-las desperdício de tempo, no entanto, são atividades que trazem um resultado mais significativo para a apropriação do letramento literário que as atividades escritas, pois como bem aborda Colomer (2007, p.149) “a discussão em grupo favorece a compreensão”.

Essa atividade se deu pela divisão da turma em três grupos e proposição de três atividades de releitura do texto. O primeiro grupo deveria criar um novo final para a história; o segundo, transformar a história em teatro de dedoches construídos por eles mesmos e o terceiro grupo, transformar a história em quadrinhos.

A crônica *Cobrança*, de Moacyr Scliar, termina da seguinte forma:

Ela agora estava irritada:

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

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

Chovia mais forte, agora, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando seu cartaz. (SCLIAR, 2014, p.8)

O grupo 1, composto por quatro alunos, decidiu por um final amigável para as personagens, talvez movidos pelos finais felizes da maioria dos textos literários a que estão acostumados. Produziu um final curto sem muita criatividade em relação ao texto original, mas que satisfaz ao grupo no momento da produção e atendeu as expectativas criadas pelos alunos, pois frisaram nas discussões a importância de se fazer o possível para pagar a quem se deve.

O final feliz proposto pelo grupo reflete uma necessidade social, portanto, atende aos horizontes de expectativa dos alunos em relação à sociedade. Busca-se sempre a solução dos problemas de maneira amigável, sem maiores discussões, refletindo, assim, os discursos absorvidos dentro e fora da escola relativos aos comportamentos. Primeiro, por um âmbito capitalista, quem compra tem que pagar custe o que custar. Segundo, reflete a preocupação em não abalar a relação matrimonial das personagens por causa de uma dívida.

Segundo Bordini e Aguiar (1988.p.84),

As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor com relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que possui.

Sendo este final um dos diálogos possíveis com o texto, observemos a proposta de final para o texto:

*“ --- Meu amor, pare com isso. Entre e vamos conversar melhor.
Aristides resolve entrar pra casa. Já calmo.
---Ta bom já que você tá sendo carinhosa vou procurar um emprego melhor e a gente paga essa dívida, mas da próxima vez meus conselhos”.*

(Texto produzido pelo grupo 1)

Por outro lado, o fato dos alunos não desenvolverem o desfecho do texto mais elaborado é sinal evidente da pouca vivência com a literatura e por estarem em contato com atividades em sala de aula que não objetivam a criatividade e tampouco a escrita. O professor deve trabalhar a literatura não só com enfoque na leitura, mas a produção escrita é também uma atividade de apropriação do letramento literário. O intuito não é formar apenas escritores, mas alunos capazes de lerem e se posicionarem criticamente em relação às leituras que entram em contato na escola.

O grupo 02 ficou responsável por fazer um teatro de dedoches com os personagens, produzidos por eles mesmos, e a transformação do texto lido em uma dramatização para apresentação ao restante dos grupos. Evidenciou-se que o grupo se utilizou de trechos originais do Texto 3 para formular as falas das personagens dos dedoches, como se pode ver na ilustração seguinte:

“Cobrança

Aristides: *Você comprou, não pagou, você é uma devedora inadimplente.*

Ela: *não paguei porque não tenho dinheiro.*

Aristides: *Problema seu ouviu? O meu problema é lhe cobra. E é o que estou fazendo.*

Ela: *Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta.*

Aristides: *já usei de todas as formas discretas que podia, falei, expliquei, avisei e nada.*

Ela: *você vai se molhar. E vai acabar ficando doente.*

Aristides: *E daí, se você esta preocupada com minha saúde pague o que deve.*

Ela: *Acabe com isso Aristides e venha para dentro, afinal você é meu marido você mora aqui.*

Aristides: *Sou seu marido mas eu sou cobrador profissional e você é devedora”.*

(Texto produzido pelo grupo 2)

Os componentes do grupo 2 não copiaram as falas das personagens na íntegra, mas através de uma montagem dos trechos do texto original, produziram o próprio texto para a apresentação.

À medida que produziam as falas, o grupo ainda confeccionou os dedoches em cartolina e material emborrachado, conhecido pela sigla E.V.A, disponibilizados pela escola. Segue ilustrado a seguir:



(Dedoches produzidos pelos alunos do grupo 2)

A tarefa do grupo 3 era transformar a crônica em uma história em quadrinho. O grupo capturou a essência do texto e traduziu a sua percepção em apenas dois quadrinhos em linguagem não verbal.

No primeiro quadro os alunos representaram os momentos iniciais do texto quando se dá o encontro entre o cobrador e sua esposa que ao abrir a janela e dá de cara com o marido segurando o cartaz de cobrança. Vejamos a ilustração dos alunos a seguir:



(Quadrinho 1)

No segundo quadro, os alunos transpuseram a parte final do texto, momento em que começa a chover e o homem permanece debaixo da chuva mesmo com a esposa lhe oferecendo um guarda-chuva para que não fique doente. Vejamos abaixo a produção dos alunos:



(Quadrinho 2)

As três atividades aplicadas tiveram seus objetivos alcançados, pois o trabalho com a literatura em sala de aula transcendeu do mero conteúdo e cumpriu seu papel diante do letramento literário, no que diz respeito as práticas de escrita.

De acordo com Cosson (2014), a experiência do literário é o centro do ensino de literatura, dessa maneira, atividades simples, como as ilustradas aqui, são capazes de contribuir para que os alunos construam coletivamente o sentido do texto e ampliem seu conhecimento em relação ao mundo, Pinheiro (2011, p.305) aponta para o fato de “Todas às vezes que um leitor é convidado a discutir um texto literário e a ressignificá-lo, o processo de conhecimento de si e do mundo que o cerca se amplia”.

A atividade seguinte compõe o momento destinado à ruptura do horizonte de expectativas, entendido como a “introdução de textos e atividades de leituras que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termo de literatura ou de vivência cultural” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.89).

Iniciamos a atividade pela leitura da crônica *O homem nu* de Fernando Sabino, um pouco mais longa que a crônica de Moacyr Scliar, mas que se assemelha tematicamente a crônica anterior. Para a leitura deste texto foi solicitado que a turma ficasse em círculo e cada aluno pudesse compartilhar a leitura de um parágrafo do texto.

Logo após a leitura do texto e pequena discussão sobre a temática de ambos os textos, para concluir esta etapa, foi solicitado aos alunos uma produção escrita em que apontassem as semelhanças e diferenças entre os textos lidos, bem como suas impressões a respeito deles. O interesse estava em trabalhar o questionamento referente ao horizonte de expectativas, fase em que os alunos analisam quais dos textos exigiram um grau maior de reflexão, bem como os impactos de sentido para a vida deles.

Nesta etapa, selecionamos as respostas mais relevantes em relação aos questionamentos dos horizontes de expectativas. Isso porque, ao comparar os textos, identificamos alguns alunos que se detiveram apenas em resumir os acontecimentos apresentados neles sem apresentar nenhum posicionamento crítico diante das leituras feitas. Ficou constatado, no percurso da pesquisa, que a turma apresenta dificuldades com relação à leitura.

É presumível que alguns desses alunos não tenham avançado, ainda, no processo de letramento literário, tampouco significa dizer que eles não tenham apreendido nada. No entanto, verificamos que eles apresentavam ainda algumas dificuldades

em relação às atividades propostas, no entanto seria equivocado de nossa parte cobrar proficiência destes alunos, os quais estão visivelmente em processo de letramento.

Dentro desta perspectiva, a pouca proficiência de leitura apresentada pela turma tem relação não apenas com a aplicação de nossas propostas de atividades, mas com falhas resultantes também de todo um processo de ensino cujas práticas não têm contribuído para um maior desenvolvimento reflexivo e crítico, assim como, para um repertório de leitura diversificado.

Ao referir-se ao texto *Cobrança* o aluno 01¹³ destaca experiências pessoais proporcionadas pelo diálogo estabelecido com o texto.

Embora não tenha feito uma análise comparativa entre os textos lidos, o referido aluno atribui ao texto o valor de exemplo para a vida, evidenciando que o objetivo referente aos horizontes de expectativas foi alcançado pelo leitor. Isso porque esta etapa do método recepcional proporcionou transpor a situação vivenciada no texto para a vida real. Vejamos a resposta do aluno 1:

Cobrança

- e engraçado por que o cobrador era o marido da mulher, e ele nós deixa uma lição que sempre é bom ouvir os conselhos de alguém.

(Aluno 01)

O Aluno 02, ao fazer a análise comparativa entre os textos lidos evidencia sua predileção pela crônica de Fernando Sabino, uma vez que descreve os fatos ocorridos no texto como “nervosismo misturado com humor”, dessa forma percebemos que o aluno apreende a tensão existente no texto. Ainda considera o texto engraçado em virtude de a personagem ter passado por diversas situações complicadas para se esconder do cobrador, tudo em vão.

A resposta do Aluno 02, do ponto de vista do questionamento referente ao horizonte de expectativas, ainda está relacionado apenas aos conhecimentos escolares, pois compreendeu o efeito de humor no texto, mas não ligou os acontecimentos

¹³ Neste ponto da análise identificaremos os sujeitos por um numeral.

ao mundo exterior, uma vez que se trata de um leitor ainda em processo de amadurecimento crítico.

“Eu gostei do texto o homem nú por que é nervosismo misturado com humor e também por que ele passa por um sufoco para escapar do cobrador ai a mulher liga para a polícia mas quando a mulher dele abre a porta e ele consegue entrar dentro de casa alguém bate na porta ele diz deve ser a polícia mas não: era o cobrador por isso é engraçado”.

(Aluno 02)

O Aluno 03 faz um comparativo entre as crônicas lidas destacando os enredos destas, contudo deixa claro, em sua análise, que o texto que mais gostou foi o de Scliar, ao destacar o fato das personagens terem uma relação matrimonial, o marido cumpre com o objetivo de cobrar a própria esposa pela dívida.

Assim como o Aluno 01 a leitura feita pelo Aluno 03 também perpassa o sentido do texto e recai na vida do leitor, uma vez que, mesmo sem falar diretamente sobre ética, apresenta em sua discussão a atitude ética do marido em relação à esposa e ao seu emprego.

Aqui, pois, há indícios da sede que a sociedade tem pela existência de mais pessoas como a personagem, honestas e íntegras ao exercerem suas profissões, sem desvirtuação.

A necessidade de pessoas honestas se faz presente na vida do aluno, principalmente na atualidade, haja vista as inúmeras notícias de corrupção no país, portanto a urgência de mais pessoas como a personagem já que “na vida real” são raras. Observemos o texto do aluno 03:

“As semelhanças entre os dois textos é que o texto “A cobrança” e “O homem nu” tem o mesmo tema que é dívida.

Pois no texto A cobrança o marido estava na porta de sua esposa cobrando uma prestação de uma geladeira que ela comprou e não pagou.

Já no texto O homem nu uma mulher compra uma televisão só que no dia de pagar ela estava sem dinheiro nenhum.

O texto que mais mim chamou a atenção foi “A cobrança” porque apesar da devedora ser esposa dele, ele cumpriu seu trabalho, enfim ele cobrou a dívida como se fosse qualquer outra pessoa que estivesse devendo.

Seria muito bom sena vida real também tivessem profissionais assim como ele, pode até ter mais é muito raro”.

(Aluno 03)

A análise feita pelo aluno 04 aponta para as semelhanças temáticas e estruturais entre as crônicas, assim como para a semelhança entre os produtos comprados, pois são eletrodomésticos, com foco para a natureza dos cobradores ao frisar que no texto de Moacyr Scliar o cobrador é o próprio marido.

Durante sua análise, o referido aluno também enfatiza a transposição da leitura feita na escola para a vida exterior a escola ao afirmar que os acontecimentos vividos pelos personagens podem acontecer na vida real.

O momento mais interessante da análise do aluno é a construção de sentido que ele faz ao considerar o texto de Fernando Sabino mais próximo da vida e o de Moacyr Scliar muito próximo da ficção ao apontar a impossibilidade do marido debaixo de uma chuva forte segurar um cartaz de cobrança.

“ Ao ler os textos o que me chamou atenção foi que os textos são parecidos, os dois falam de dívidas, eles têm como personagens principais um casal em cada história, nos textos os objetos comprados são eletrodomésticos. Algumas diferenças são que no texto de Moacyr Scliar o cobrador é o marido, já no texto de Fernando Sabino o cobrador é outra pessoa, no texto “cobrança” se passa na casa onde a mulher está na janela e o cobrador está na frente da casa com um cartaz, no texto “O homem nu” se passa em um apartamento e o cobrador só aparece no final da história.

Os dois textos tem condições de acontecer na vida real, para mim o teto ‘O homem nu’ me pareceu realidade inspirada numa história real, já no texto ‘Cobrança’ a história de que ele estava na chuva forte com um cartaz me parece imaginada”.

(Aluno 04)

Todas as leituras feitas pelos alunos e aqui apresentadas correspondem positivamente ao questionamento dos horizontes de expectativas, uma vez que refletem sobre a realidade a partir dos textos lidos.

O registro de alunos que não conseguiram fazer uma análise próxima às quatro selecionada exemplifica uma realidade comum na maioria das salas de aula: a presença de leitores em formação, os quais necessitam de mais contato textos literários e atividades de leituras capazes de lhes propiciar um amadurecimento crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo escolar é escasso, mas ali se encontra a porta da literatura para as novas gerações e há que pensar-se muito detidamente a melhor forma de abri-la.

(Teresa Colomer)

Tendo por foco o letramento literário com alunos do Ensino Fundamental, mais especificamente alunos do 8º ano, optamos por desenvolver este trabalho de pesquisa com o apoio de crônicas literárias humorísticas. A iniciativa de aplicar um questionário possibilitou levantar dados sobre o interesse de leitura de cada aluno, bem como as práticas de leitura a que estavam submetidos no cotidiano da sala de aula.

Verificamos, por meio dos questionários, a predominância de um trabalho de leitura apenas com o texto poético. Essa era uma prática que refletia a predileção pelo gênero poema por parte do professor e, conseqüentemente, seu uso fez com que a turma também identificasse seu interesse por textos desta natureza.

Entretanto, identificamos que essa não é a proposta mais indicada para o trabalho com o letramento literário: submeter o aluno ao gosto literário do professor, não possibilitando o contato maior com demais gêneros. A compreensão é a de que quanto maior for a diversidade de textos sobre temáticas variadas, gêneros e estilos diferentes, maior será o repertório do aluno, permitindo a este conhecer e, assim, eleger o gênero que mais lhe atrai.

Com base nos dados colhidos passamos à etapa destinada à aplicação das sequências didáticas, conforme metodologia fundamentada na proposta de letramento Literário apresentada por Cosson e no modelo recepcional proposto por Bordini e Aguiar.

Durante o levantamento bibliográfico de suporte teórico à pesquisa, nos detivemos, primeiramente, em determinar alguns aspectos relacionados à leitura a fim de se entender a leitura literária como processo interacional em que texto e leitor têm sua relevância dentro do processo de construção de sentido. Os sentidos construídos durante o processo de leitura devem ir além da sala de aula e contribuir para o crescimento crítico do aluno dentro e fora dela.

Em função disso, as propostas de leitura do texto literário devem estar de acordo com o universo de interesse dos alunos, não apenas como leitura pretexto

para se estudar aspectos relacionados a análise linguística, pois dessa maneira esvaizia-se do texto de toda a representação estética e permanecemos a propagar as velhas e tão criticadas metodologias ultrapassadas.

Os documentos oficiais que regem o ensino tendem a apontar para novas formas no processo de formação de leitor. Mesmo assim, Os PCNs, por exemplo, que deveriam apresentar uma proposta sólida do trabalho com o texto literário, detém-se, quase que exclusivamente, aos aspectos dos gêneros textuais/discursivos sem apresentar muita relevância à literatura como parte do processo de letramento dos alunos. É consenso, entre os estudiosos da literatura no campo do ensino, que textos de natureza literária também são efetivamente capazes de contribuir para o letramento nas suas mais variadas formas e, de modo bem específico o letramento literário.

Assim, como a leitura de uma conta de luz, de uma bula de remédio é capaz de fornecer dados para a vida social do aluno, o texto literário também cumpre o mesmo papel, pois a partir dele o aluno enxerga a vida de maneira mais crítica e, por vezes mais clara e compreensiva. A literatura é capaz de informar, formar e, principalmente, humanizar, o que de acordo com Candido (2004) deva ser o seu enfoque principal.

Detectamos, através desta pesquisa, alunos no 8º ano do Ensino fundamental, as vésperas de adentrar no Ensino Médio, ainda em processo lento de amadurecimento como leitor crítico; o que reflete os vazios encontrados na escola com relação também ao processo de letramento literário.

Apresentamos, portanto, duas propostas de trabalho pedagógico com o texto literário em sala de aula, passíveis de serem reaplicadas, bem como podem ser melhoradas e reconstruídas de acordo com o contexto e, por exemplo, a faixa etária dos alunos.

A seleção de crônicas literárias humorísticas para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental apresentou-se adequada à faixa etária do grupo. Além disso, a crônica narrativa é um gênero capaz de despertar o gosto pela leitura em virtude de sua brevidade, linguagem coloquial e subjetividade; bem como desenvolver o olhar crítico dos alunos para o mundo, uma vez que suas temáticas versam sobre o cotidiano. É a vida real poetizada, como bem propõe Massaud Moisés (2012) em *Criação Literária* ao definir o gênero literário crônica.

Os resultados desta pesquisa nos indicam a necessidade de ações pedagógicas interessadas no processo de letramento literário no contexto do ensino fundamental. Cabe, pois, a escola e, prioritariamente, ao professor (re) pensar o trabalho em sala de aula, pois é preciso um olhar voltado para o desenvolvimento do aluno como ser humano, focando a socialização deste para agir sobre o mundo e sobre si, e, nesse processo, a literatura muito pode colaborar.

Atividades que privilegiem momentos de leitura em sala de aula, discussões individuais e em grupos, atividades de releitura dos textos e produções escritas, como as apresentadas nesta pesquisa, demonstram que há um caminho pedagógico que pode superar as velhas práticas de leitura do texto literário, pois em um processo de letramento literário já não há mais lugar para preenchimento de fichas de leituras ou para o uso do texto como pretexto para o ensino de outros conteúdos.

O letramento literário apresenta-se como um direcionamento para uma perspectiva metodológica capaz de diminuir esse distanciamento entre o aluno e o texto literário, permitindo-lhe acesso a todo um conhecimento adquirido na escola ou fora dela. Dessa forma, é preciso que a escola observe a sua insuficiência em relação à leitura do texto literário e busque eliminar, ainda que de maneira paulatina, as lacunas existentes.

Os dados analisados durante a pesquisa demonstram lacunas significativas em relação à formação de leitores do texto literário, ora por não se ter uma infraestrutura adequada, pois muitas escolas não possuem salas de leituras ou bibliotecas, ora por não se ter um profissional comprometido com a leitura de textos deste gênero, interferindo, pois, diretamente no processo de leitura na perspectiva do letramento literário.

É fato que o uso somente do livro didático como única fonte de leitura em sala de aula, realmente, tende a pouco colaborar para o processo do letramento. Isso porque a escola não deve limitar-se ao ensino de conteúdos quando o seu objetivo maior é formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre si e o mundo. Se pela literatura pode-se humanizar o indivíduo, a escola não pode enxergar a leitura do texto literário como mera fruição apenas, mas como caminho possível para se desenvolver o processo de o letramento literário.

Sendo a escola, principal agência de letramento, deverá subsidiar meios, como apontado anteriormente, para que o aluno vivencie todo tipo de experiência e uma delas deve ser com o texto literário, tal qual afirma Bordini e Aguiar (1988, p. 13) ao dizer que “uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e

a si mesmo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para este diálogo”.

A compreensão, portanto, é a de que o olhar da escola deve voltar-se não apenas para uma educação focada na formação conteudista, mas também com a formação de um ser que se humaniza e cresce através das experiências de leitura que a escola põe a sua disposição. Nesse campo, a literatura é muito rica em si, pois agrega uma diversidade de conhecimentos, possibilitando com que o aluno experimente outros tempos paralelamente ao seu.

Os dados levantados em nossa pesquisa, ainda que se apresentem insuficientes para justificar a eficácia de nossa proposta preliminar, tendem a representar um caminho para se atingir, no contexto pedagógico da sala de aula, o letramento literário.

Neste caso específico, vale salientar aqui que estivemos em contato com uma turma de quatorze alunos, que funciona de maneira improvisada no salão ao lado da igreja do bairro, sem nenhum atrativo, com um barulho extremo oriundo das outras salas improvisadas e da rua movimentada. Mesmo assim, o trabalho proposto foi desenvolvido. Isso demonstra que o papel do professor e da escola é fazer o diferencial, buscar meios de tornar as aulas de leitura um atrativo a mais, gerando no aluno a curiosidade de ler e buscar sentido para a sua vida nas leituras que faz.

Diante dos resultados aqui apresentados, e considerando o contexto real de nossas escolas públicas, torna-se evidente que é preciso algumas atitudes por parte do professor buscando um caminho para desenvolver o processo de letramento literário nos alunos. Um passo significativo está em rever as práticas de sala de aula, discutir com os alunos os temas de interesse, sondar os gêneros que mais gostam de ler e, a partir do que propuserem, traçar o caminho de uma ação pedagógica centrada no letramento.

A segunda atitude passa por uma formação adequada do professor com a finalidade de melhorar o seu planejamento, pois as atividades aqui propostas, bem como todas as demais possíveis, exigirão do professor um cuidado orientado metodologicamente para que de fato a proposta caminhe na busca do êxito.

As contribuições da proposta objeto desta pesquisa, certamente, não esteve em apresentar solução pronta e acaba, capaz de sanar todos os problemas de leitura em sala de aula, mas em pontuar contribuições para o processo de letramento literário por meio de crônicas humorísticas, cujos passos metodológicos são possíveis de serem aplicados em realidades múltiplas. A compreensão é que a escola faz parte da

vida do aluno, e esta deve contribuir para sua formação cidadã. Neste contexto, a literatura se revela como um caminho para que o desenvolvimento humano e crítico, capaz de modificar a realidade, tornem-se possíveis.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria literária. In: **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 124:23/34, jan – mar 1996.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo; Parábola. 2013.p.35-49

AMARAL, Heloísa. O gênero textual crônica. In: MADI, Sonia (coord.) **Na ponta do lápis**. Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro. CENPEC, Ano IV, n.10, dez. 2008.

ÂNGELO, Ivan. Sobre a crônica. In: LAGINESTRA, M.A; PEREIRA, M.I. **A ocasião faz o escritor-Caderno do professor: orientação para a produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010.p.18-19.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____ **A criação da estética verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes,2000, p.277-289.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**.2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987

_____. A comicidade de caráter. In: BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico**. São Paulo: Martins Fontes,2004, p.98-145.

BORDINI, M.G; AGUIAR, V.T. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CANDIDO, Antonio. Do direito à Literatura. In: _____ **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. P.169-191

_____. A vida ao rés-do-chão. In: **Pra Gostar de Ler**. São Paulo: Ática, 1980. vol.5, p.4-13.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global. 2014

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____. A prática do letramento literário na escola. In: GONÇALVES, A.V; PINHEIRO, A.S (ORG.) **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.281-298.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; JOVER-FALEIROS, R. (ORG.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo; Parábola. 2013.p.67-98

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, A.V; PINHEIRO, A.S (ORG.) **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p321-348.

FISCHER, Luís Augusto. **Literatura brasileira: modos de usar**. Porto Alegre: LP&M, 2008.

GUIMARÃES, A.H.T.; BATISTA, R.O. Leitura e ensino: algumas reflexões. In: **Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.p.17-37.

ISER, Wolfgang. **A interação entre o texto e o leitor**. In: _____ O ato da Leitura: Uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34. Vol. 2. 1999.

_____. A interação do texto com o leitor. In: Lima, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.p.83-132.

JAUSS, Hans Robert. JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Estética da recepção: Colocações gerais. In: Lima, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.p.43-60.

JUNG, Maria Neiva. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, Marcos et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**.2ed. São Paulo: Parábola, 2009. P.79-104.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.p.14-61.

KÖCH, Vanilda Salton (org.). Crônica. In: _____ **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Petrópolis: Vozes, 2012.p.69-82.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING (org.). **Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global. 2009.p.99-112

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. São Paulo: Ática, 2010.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-D.C.Luzzato, 1996.

MOISES, Massaud. **Criação Literária: poesia e prosa**. São Paulo: Cutrix, 2012.

MOTA, Débora T. M. da Silva. **Literatura e Estética da Recepção**. 2011, p.1-4 Disponível em: <http://www.ulbra.br/letras/files/literatura-e-estetica-da-recepcao-enade-2011.pdf>. Acessado em 01/08/2014

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING (org.). Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global. 2009.p.61-79.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINTO, Manuel da Costa. Crônica, o mais brasileiro dos gêneros literários. In: _____ **Crônica Brasileira Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2005, p.7-13.

POSSENTI, Sírio. Humor e acontecimento. In: _____ **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.p.27-38

PRETA, Stanislaw Ponte. A barba do falecido. In: _____ **Garoto linha dura**. Rio de Janeiro: Agir, 2009. p.145-148

_____. O humor é universal. In: _____ **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.p. 139-154

PROPP, Vladímir. **Comichidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador de leituras literárias. In: BRASIL, **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P.41-54.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 6ed. São Paulo: Ática, 2007.

SABINO, Fernando Sabino. O homem nu. In: **Deixa que eu conto**. São Paulo: Ática, 2002.p.5-8.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

SILVA, M.C; MARTINS, M.R. Experiências de leitura no contexto escolar. In: BRASIL, **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P.41-54

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

SCLIAR, Moacyr. A cobrança. In: **Coletânea de crônicas/Olimpíada de língua Portuguesa**. São Paulo: Cenpec, 2014.p.8

TERRA, Ernani. **A leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto. 2014.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. O homem trocado. In: _____. **Comédias pra se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.27-28.

ZAPPONE, Mirian H.Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n1, p.49-60, jan./abr.2008

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. V5, Nº1, jan. / jun. 2009a, p.9-20. Disponível em: <http://www.ufp.br/seer/index.php/rd/article/view924> Acessado em maio de 2014.

_____. **A escola e a leitura da literatura**. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING (orgs). **Escola e Leitura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global. 2009b. p.17-39.

_____. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado

QUESTIONÁRIO

IDENTIFICAÇÃO

Série: 8º ano do Ensino Fundamental

1. Qual a sua idade? _____ (anos)
2. Seu sexo é () feminino () masculino

Qual a profissão de seu pai? _____

3. Sua mãe trabalha? () Sim () Não

Caso assinale **sim**, responda: Qual a profissão dela? _____

RESPONDA

4. Você gosta de ler?

() Sim () Não () Às vezes

5. Na escola o (a) professor (a) trabalha com leituras em sala de aula?

() Sim () Não () Às vezes

6. Você leva livros que estão disponíveis na escola para casa?

() Sim () Não () Às vezes

7. Dos gêneros literários abaixo quais os mais utilizados pelo professor (a) em sala de aula?

() poema () conto
() crônica () romance

8. Sobre que assuntos ou temas você prefere ler?

9. Você considera a leitura importante? Por quê?

APÊNDICE B – Proposta de atividades com base na sequência básica de Rildo Cosson

Objetivos

Entrar em contato com o gênero literário crônica e reconhecer suas características;
 Ler crônicas as crônicas selecionadas;
 Discutir coletivamente sobre a temática das crônicas;
 Exibir entrevista de Luís Fernando Veríssimo;
 Analisar as crônicas lidas.

Conteúdo

Leitura do texto literário crônica humorística

Recursos utilizados

Papel ofício, lápis hidrográfico, textos impressos, cartolina, cola, uma caixa, projetor de slides, computador e /ou televisão e DVD.

Série

8º ano do ensino fundamental

Tempo estimado

8 horas / aula

1º Momento: Durante esta primeira etapa, iniciaremos o processo mostrando aos alunos apenas o título da crônica “O homem trocado”, a fim de que eles pensem a respeito do assunto sobre o qual tratará o texto. As respostas dos alunos deverão ser escritas nos papéis distribuídos e trocadas entre os colegas para posterior leitura das respostas. (cf. apêndice D)

2º Momento: Esta etapa será destinada a leitura do texto *O homem trocado*. A leitura será feita em duas etapas; a primeira, silenciosa e a segunda, será compartilhada. Na leitura compartilhada solicitar que dois alunos façam a leitura representando as personagens do texto.

Após a leitura do texto abrir espaço para uma discussão sobre o texto a partir dos questionamentos abaixo:

- *O que torna o texto o engraçado?*
- *O que surpreende no texto?*
- *Os sucessivos acontecimentos na vida da personagem são possíveis na vida de qualquer um?*

3º Momento: Exibir entrevista de Luís Fernando Veríssimo ao programa *É notícia*, disponível em: www.youtube.com/watch?v=MFVepPmcLY4

Após exibição da entrevista apresentar teoricamente por meio de slides o gênero crônica e suas particularidades, enfatizando a crônica humorística.

4º Momento: Nesta etapa, trabalharemos com o texto de Stanislaw Ponte Preta *A barba do falecido*, por meio da técnica do texto fatiado. Separar o texto em partes e dividir a turma em grupo para que os alunos (re) montem o texto.

Ler o texto para a turma identificar a ordem do texto original, após a leitura do texto apresentar a biografia do autor.

Após a leitura do texto aplicar a atividade de análise dos textos lidos.

Avaliação: A avaliação contará da observação do empenho dos alunos durante as atividades propostas, bem como de exercícios escritos baseados nos temas abordados, visando verificar se os objetivos da sequência foram alcançados.

Textos utilizados

VERÍSSIMO, Luís Fernando. O homem trocado. In: _____. **Comédias pra se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 27-28.

PRETA, Stanislaw Ponte. A barba do falecido. In: _____. **Garoto linha dura**. Rio de Janeiro: Agir, 2009. p.145-148

APÊNDICE C – Proposta de atividades baseada no método recepcional

Objetivos

- Ler crônicas as crônicas selecionadas;
- Discutir coletivamente sobre a temática das crônicas;
- Estabelecer relações entre o texto e o mundo;
- Perceber a construção do humor nos textos lidos;

Conteúdo

Leitura do texto literário crônica humorística

Recursos utilizados

Papel ofício, lápis hidrográfico, textos impressos, cartolina, cola, projetor de slides, computador.

Série

8º ano do ensino fundamental

Tempo estimado

8 hora/aulas

1º Momento: Apresentar um cartaz em que contenha figuras de objetos de consumo, por exemplo, uma casa, um carro, celulares, roupas, televisão, entre outros.

Solicitar aos alunos que respondam por escrito as seguintes perguntas:

1. *O que você gostaria de comprar dentre os anúncios e/ou fotografias do cartaz?*
2. *Você tem dinheiro suficiente para adquirir este (s) produto (s) que deseja?*
3. *E se você comprasse e não pudesse pagar, o que faria?*

2º Momento: Leitura compartilhada do texto do texto *Cobrança*, de Moacyr Scliar, seguido por um debate sobre consumismo, dívidas e o humor presente no texto.

Após a discussão propõe-se atividades de releitura do texto para posterior socialização das produções, esta atividade deverá ser feita em grupos de 3 ou 4 alunos. (cf. APÊNDICE F)

A primeira proposta será de produção de um novo final para crônica, a segunda, um teatro de dedoches e a terceira, transformar a crônica em uma história em quadrinho.

3º Momento: Leitura do texto *O homem nu*, de Fernando Sabino. Organizar a sala em círculo para melhor fruição da leitura do texto e maior envolvimento dos alunos.

Estabelecer relação entre os textos lidos (Cobrança e o Homem nu) por meio de uma breve discussão, seguida de uma análise escrita sobre os textos. Esta atividade deverá ser individual.

Avaliação: A avaliação será feita a partir da observação do empenho dos alunos durante as atividades propostas, bem como de exercícios em grupo e individual visando verificar se os objetivos da sequência foram alcançados.

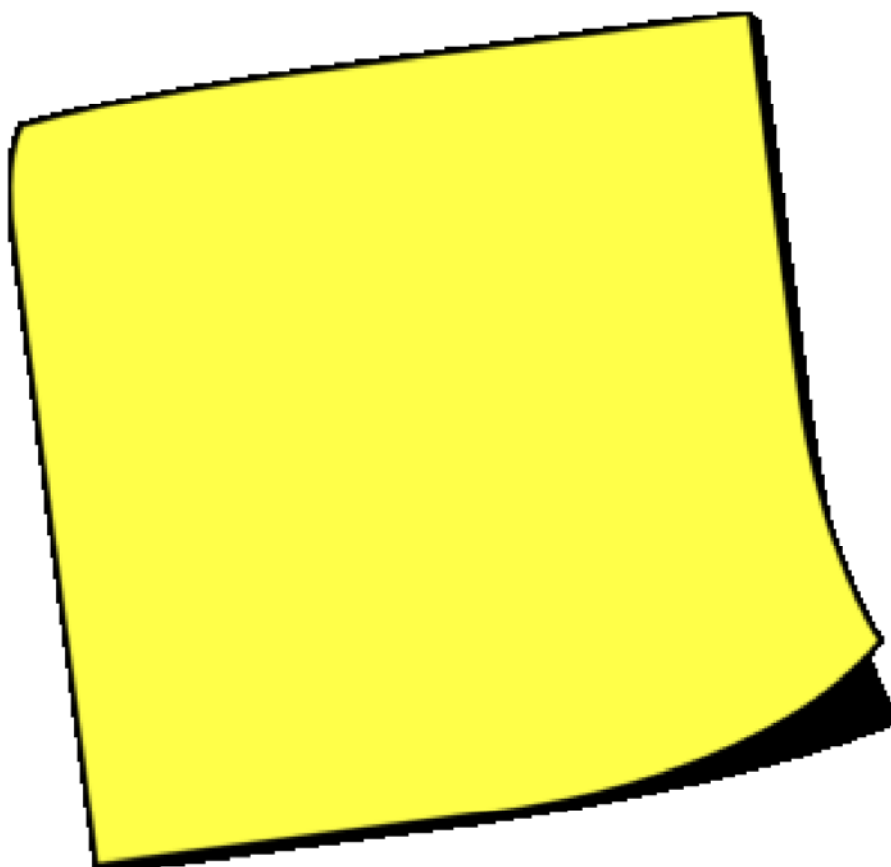
Textos utilizados

SCLIAR, Moacyr. A cobrança. In: **Coletânea de crônicas/Olimpíada de língua Portuguesa**. São Paulo: Cenpec, 2014.p.8

SABINO, Fernando Sabino. O homem nu. In: **Deixa que eu conto**. São Paulo: Ática, 2002.p.5-8

APÊNDICE D – Moldes para a atividade de motivação

O HOMEM TROCADO



APÊNDICE E – Quadro de análise das crônicas

Análise das Crônicas

Texto	Tema/asunto	Cenário (onde se passa a história?)	Qual (is) a(s) personagens?	Que situação do dia a dia é retratada?	Qual o tom da crônica? Lírico? Humorístico? Reflexivo?	Qual o elemento surpresa?	Qual o desfecho? Que impressão este desfecho lhe casou?
O homem trocado, Luis Fernando Veríssimo.							
A barba do falecido, Stanislaw Ponte Preta.							

APÊNDICE F – Propostas de atividades para releituras de textos

PRODUZA UM NOVO FINAL PARA O TEXTO *COBRANÇA*. SEJA CRIATIVO!

CONSTRUA DEDOCES BASEADOS NO TEXTO *COBRANÇA* E UM TEXTO COM AS FALAS DAS PERSONAGENS PARA APRESENTAR AOS COLEGAS.

TRANSORME O TEXTO *COBRANÇA* EM UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

ANEXOS

ANEXO A – O homem trocado, Luis Fernando Veríssimo

Fonte: Verissimo, Luis Fernando. Comédias pra se ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.p.27-28.

O Homem Trocado

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

— Tudo perfeito — diz a enfermeira, sorrindo.

— Eu estava com medo desta operação...

— Por quê? Não havia risco nenhum.

— Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

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

— E o meu nome? Outro engano.

— Seu nome não é Lirio?

— Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

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

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

— O senhor não faz chamadas interurbanas?

— Eu não tenho telefone!

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

— Por quê?

— Ela me enganava.

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

— O senhor está desenganado.

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

— Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

— Apendicite? — perguntou, hesitante.

— É. A operação era para tirar o apêndice.

— Não era para trocar de sexo?

ANEXO B – *A barba do falecido*, Stanislaw Ponte Preta

A BARBA DO FALECIDO

Stanislaw Ponte Preta

Aconteceu em Jundiaí. Orozimbo Nunes estava passando mal e foi internado pela família no Hospital São Vicente de Paula, para tratamento. Orozimbo tem muitos parentes, é muito querido e tem uma filha que cuida dele. Foi a filha, aliás, que internou Orozimbo.

Anteontem telefonaram para a filha de Orozimbo Nunes. Era do hospital e a notícia dada foi lamentável. Orozimbo tinha **abotoado o paletó** – como dizem os irreverentes. Isto é, tinha **posto o bloco na rua**, como dizem os superirreverentes, comparando enterro a bloco carnavalesco. Enfim, Orozimbo tinha morrido. A filha de Orozimbo que fizesse o favor de aguardar, porque lá do hospital iam fazer o carreto, ou seja, iam mandar o defunto a domicílio.

A filha do extinto caiu em prantos e convocou logo os parentes. Conforme ficou dito acima, Orozimbo era muito querido. Veio parente da capital, veio parente de Minas, parente do Rio, enfim, Jundiaí ficou assim de parente de Orozimbo. As providências para o **velório** foram logo tomadas, gastou-se dinheiro, compraram-se flores. Estava um velório legal se não faltasse um detalhe: não havia defunto.

O corpo de Orozimbo não tinha chegado. A família ligou para o hospital e reclamou. Tinha saído no expresso-**rabecão** das seis – informaram. E, de fato, pouco depois Orozimbo (à sua **revelia**) chegava. Puseram o embrulho lá dentro, houve aquela choradeira regulamentar e, na hora de desembulhar para preparar o cadáver, alguém notou que a barba de Orozimbo crescera.

– Ele estava tão doente que nem podia fazer a barba – comentou um dos que ajudavam, com a filha de Orozimbo, que esperava lá fora.

A filha de Orozimbo estanhou a coisa. Entregara Orozimbo doente, é verdade, mas Orozimbo chegara ao hospital perfeitamente escanhoado e não dava tempo de a barba ter crescido assim tão depressa.

– A barba tá muito grande? – perguntou a filha de Orozimbo.

Estava. Estava que parecia barba de músico da Bossa-Nova. Aí a moça desconfiou e foi conferir. Simplesmente não era Orozimbo. Tinham trocado as encomendas, e talvez naquele momento, outra família, noutro local, estivesse chorando o Orozimbo

errado. Mais que depressa ligaram para o Hospital São Vicente de Paula e reclamaram contra a ineficiência do serviço de entregas rápidas.

Nova verificação, para se saber qual era o embarço, e a direção do eficiente nosocômio descobriu que Orozimbo nem sequer morrera. Não houvera uma troca de cadáveres, mas uma troca de fichas. O que morrera não era Orozimbo, era um barbadinho anônimo. Orozimbo estava lá, vivo e, por sinal, passando muito melhor. Podia até ter alta, assim que desejasse.

Claro, parou a bronca, e a raiva contra o desleixo transformou-se em pungente alegria. A família foi buscar Orozimbo (depois de devolver o barbicha, naturalmente) e o contentamento foi geral, em receber de volta aquele que já fora pranteado por antecipação e para o qual já tinham feito aquela vasta despesa para o enterro. Não sei se é verdade, mas dizem que a família, em sinal de regozijo pela volta de Orozimbo e também para aproveitar o que sobrara das despesas, ofereceu aos amigos um velório-dançante.

(STANISLAW PONTE PRETA. *Garoto Linha Dura*. Rio de Janeiro: Agir, 2009, p.145-147.)

ANEXO C – Biografia de Stanislaw Ponte Preta

Fonte: PRETA, Stanislaw Ponte. Gol de Padre e outras crônicas. 7ed. São Paulo: Ática, 2003, p.117-119.

Stanislaw Ponte Preta

Um homem de bem com a vida



Carlos Saffner/Abria Imagens
A maior criação de Sérgio Porto foi um personagem inspirado nele mesmo: Stanislaw Ponte Preta.

Sérgio Porto nasceu no Rio de Janeiro em 1923.

Brincalhão desde a infância, não perdia a oportunidade de apelidar professores e colegas de escola ou fazer imita-

ções de artistas engraçados. Essa característica de trançar tudo em pi marcou seu trabalho como escritor e jornalista. Versado e conhecedor de

rios assuntos e um eterno apaixonado por futebol e música popular, Sérgio foi crítico musical, comentarista esportivo, roteirista de teatro e cinema, além de redator e apresentador de programas de televisão.

Com toda essa criatividade, Sérgio não demoraria muito para inventar o maior de seus personagens: Stanislaw Ponte Preta, um cronista humorístico que surgiu nas páginas de *Diário Carioca*, em 1951. Ele satirizava um certo colunista social esnobe. Conforme as palavras de Sérgio Porto, “revi criar um personagem ainda mais importante do que colunistas sociais, absolutamente irreverente, só para cá-lá-os no ridículo”.

O sucesso foi tão grande que o personagem acabou adquirindo vida própria. Assim, Stanislaw logo se transformaria num excelente contador de casos, provocando gargalhadas nos leitores dos principais jornais e revistas da época.

Campeão de tiradas e criador de tipos inesquecíveis, como Tia Zulmira, Primo Altamirando, Rosamundo e Bonifácio Ponte Preta, Stanislaw deixou algumas expressões populares e gírias que marcarem época: a “máquina de fazer doído”, para se referir à televisão, é apenas uma delas.

A intensa boemia e a correria da vida profissional acabaram provocando três ataques cardíacos em Sérgio Porto. O último foi fatal e levou o escritor a falecer em 1968, na cidade do Rio de Janeiro.

Obras do autor

.....

- Pequena história do jazz*, ensaio, 1953.
- O homem ao lado*, crônicas, 1958.
- Tia Zulmira e eu*, crônicas, 1961.
- Primo Altamirando e elas*, crônicas, 1962.
- Rosamundo e os outros*, crônicas, 1963.
- A casa demolida*, crônicas, 1963.
- Garoto linha-dura*, crônicas, 1966.
- Febraquia nº 1 — Festival de besteira que assola o país*, crônicas, 1966.
- Febraquia nº 2 — Festival de besteira que assola o país*, crônicas, 1967.
- As cartocas*, novelas, 1967.
- Na terra do crioulo doído*, crônicas, 1968.

ANEXO D – *Cobrança*, Moacyr Scliar

Cobrança

Moacyr Scliar

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

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

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

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

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

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

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

Neste momento começou a choviscar.

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

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

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

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

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

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

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

ANEXO E – O homem nu, Fernando Sabino

O Homem Nu

Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do para-peito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento. Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido. Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

SABINO, Fernando Sabino. O homem nu. In: **Deixa que eu conto**. São Paulo: Ática, 2002.p.5-8

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa:****CRÔNICAS LITERÁRIAS HUMORÍSTICAS:
CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, Maria Suely da Costa, Funcionária Pública, Professora da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do CPF 778.864.554-72 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Guarabira, 31 de julho de 2015.

Pesquisadora Responsável
Orientadora

Orientanda

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR
OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

Pesquisa:

**CRÔNICAS LITERÁRIAS HUMORÍSTICAS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE
LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, Maria Suely da Costa, Professora do Curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do CPF: 778.864.554-72 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Guarabira, 31 de julho de 2015.

Assinatura da Pesquisadora responsável
Orientadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **CRÔNICAS LITERÁRIAS HUMORÍSTICAS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da leitura literário ensino fundamental.
- Ao voluntário só caberá a autorização para **participar das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **33333747**.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE
(Menores de 18 anos)**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos auto-
rizo _____ a _____ participação _____ do
_____ de _____ anos na

Pesquisa CRÔNICAS LITERÁRIAS HUMORÍSTICAS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- Esta pesquisa que visa contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem da leitura literária no ensino fundamental.
- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **participe das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) **33333747**
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

_____, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do responsável pelo Participante

Assinatura do responsável pelo Participante



ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARGARIDA ALMEIDA DOS
SANTOS
REMÍGIO-PARAÍBA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização da pesquisa intitulada **CRÔNICAS LITE-
RÁRIAS HUMORÍSTICAS: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL** desenvolvida por VANUZA BATISTA DA
COSTA DUARTE aluna do Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS), da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA, sob a orientação da
professora MARIA SUELY DA COSTA.

Remígio, ____ de _____ de 2015.

Assinatura e carimbo do (a) gestor (a) escolar