

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

---

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

---

2020

# Formação de leitores: a crônica literária como mediadora do letramento de professores em formação inicial

Branco, Osnir

Universidade Estadual do Norte do Paraná

---

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/720>

*Baixado de Repositório Institucional UENP*



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO  
PARANÁ**

***Campus Cornélio Procópio***

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

---

**OSNIR BRANCO**

**FORMAÇÃO DE LEITORES:**

**A CRÔNICA LITERÁRIA COMO MEDIADORA DO  
LETRAMENTO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

---

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR  
2020**

OSNIR BRANCO

**A FORMAÇÃO DE LEITORES:**

**A CRÔNICA LITERÁRIA COMO MEDIADORA DO  
LETRAMENTO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

BB816f Branco, Osnir  
Formação de leitores: a crônica literária como mediadora do letramento de professores em formação inicial / Osnir Branco; orientadora Eliana Merlin Deganutti de Barros - Cornélio Procópio, 2020.  
129 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2020.

1. Ensino. 2. Formação de leitores. 3. Letramentos. 4. Protótipo de leitura. 5. Crônica literária. I. Barros, Eliana Merlin Deganutti de, orient. II. Título.

OSNIR BRANCO

**FORMAÇÃO DE LEITORES:**

**A CRÔNICA LITERÁRIA COMO MEDIADORA DO  
LETRAMENTO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública, o trabalho foi considerado:

---

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

---

Profa. Dra. Marilu Martens Oliveira  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

---

Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer  
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 20 de julho de 2020.

*O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor. (William Faulkner)*

Dedico este trabalho à memória de minha avó materna e à de meu pai, para os quais minha formação era motivo de orgulho. Eles que, por ventura do destino ou descuido divino, partiram antes deste momento feliz de minha formação acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente a Deus, por ter me dado força e sabedoria durante a jornada acadêmica, também ter possibilitado encontros transformadores em minha vida;

À minha orientadora, professora Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, que academicamente teve todo o cuidado comigo, orientando-me com maestria. Agradeço de todo o coração pela compreensão e generosidade. Agradeço por ter feito com que meu trabalho se tornasse o que é, para mim uma conquista gratificante.

À minha “orianja”, professora Dra. Letícia J. Storto, minha amiga e parceira, que, para além dos muros da universidade, esteve de mãos dadas durante essa jornada acadêmica, e para além dela orienta-me pelos caminhos da vida;

Às professoras da banca, Dra. Marilu Martens Oliveira e Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, pelas valorosas contribuições;

Aos professores que contribuíram com minha formação desde a educação infantil até o dia de hoje, pois todos, sem exceção, de alguma forma fizeram com que eu sentisse vontade de buscar cada vez mais o conhecimento e a não desistir por causa dos obstáculos, mas resistir e usá-los como aprendizado;

Aos amigos, majoritariamente mulheres, que se tornaram minha família, sendo compreensão, afeto, diversão, apoio financeiro, entre outros fatores, que muitos têm em familiares.

Gostaria ainda de agradecer também a algumas pessoas, que contribuíram para que meu trabalho ganhasse consistência, ou seja, disponibilizaram tempo e conhecimento para apreciação do meu trabalho.

BRANCO, Osdir. **A formação de leitores:** a crônica literária como mediadora do letramento de professores em formação inicial. 2020. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa centra-se em uma abordagem qualitativa de cunho interventivo, fundamentada na pesquisa-ação. Parte de problematizações observadas no contexto educacional, a partir de dados extraídos de diversas fontes, como o PISA de 2006, em nível internacional, e a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2016, realizada pelo Instituto PRÓ-LIVRO. Os índices sobre leitura apresentados por essas fontes evidenciam pouquíssimas alterações no decorrer dos anos, o que mostra que ainda há uma grande dificuldade por parte dos leitores em atingir uma compreensão plena dos textos. Sendo assim, a pesquisa visa, em uma primeira etapa, à criação/sistematização de um *protótipo de leitura* que norteie o ensino da leitura em contextos didáticos diversos. Esse protótipo é a base para a elaboração e desenvolvimento de uma sequência de atividades de leitura organizada em torno do gênero “crônica literária”, implementada em um primeiro ano de um curso de Licenciatura em Letras. Da pesquisa resultam dois produtos educacionais: um protótipo de leitura e uma sequência de atividades de leitura para a crônica literária consubstanciados em um Caderno Pedagógico. Como objetivo geral, a pesquisa busca validar tanto o protótipo como a sequência de atividades elaborados para o direcionamento do ensino da leitura. Como objetivos secundários, a pesquisa intenciona identificar: a) quais os resultados do diagnóstico inicial da leitura de crônicas literárias feito pela pesquisa?; b) como os níveis de leitura são mobilizados pelos participantes da pesquisa em cada uma das etapas da leitura da crônica? c) o que o diário reflexivo do professor revela em relação ao ensino e aprendizagem da leitura de crônicas?. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em estudos teóricos sobre leitura – concepções, conceitos, estratégias, metodologias, avaliação – nos mais diversos campos das Linguística e Literatura. Ou seja, a investigação não se alicerça em bases teóricas pré-estabelecidas, pois busca contemplar conceitos, concepções e metodologias para construir uma metodologia própria, que ofereça uma maior flexibilidade nas escolhas de gêneros textuais e literários e na implementação em contextos plurais. Na segunda etapa do trabalho, por meio de uma pesquisa exploratória, a crônica literária é alvo de estudo pelo viés bibliográfico, a fim de se estabelecer diretrizes para uma abordagem da leitura literária instrumentalizada por esse gênero. Após o planejamento das ações didáticas, a intervenção é conduzida pela articulação prática-teoria e registrada em diários reflexivos do pesquisador-professor, geradores de dados para a validação da sequência de atividades proposta para o ensino da leitura de crônica literária sistematizada por meio do protótipo criado pela pesquisa. Os dados para a análise do desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos são coletados por meio do questionário inicial, atividades escritas e orais de/sobre as crônicas lidas e diários reflexivos do pesquisador-professor. Os resultados mostram que os participantes tinham, no início da intervenção, dificuldades na recepção de crônicas literárias, o que reforça a necessidade de desenvolver capacidades leitoras para a apreciação do gênero. Durante os encontros, na realização de atividades escritas e orais, as

atividades vão possibilitando maior autonomia de leitura aos alunos, embora ainda bastante apegados às formas tradicionais de respostas às questões de leituras.

**Palavras-chave:** Ensino. Formação de leitores. Letramentos. Protótipo de leitura. Crônica literária.

BRANCO, Osnir. **The formation of readers: the literary chronicle as mediator of initial teachers' literacy.** 2020. 129p. Dissertation (Professional Masters in Education) –State University of Northern Parana, Cornélio Procópio, 2020.

## ABSTRACT

This research is focused on an interventional qualitative approach, based on action research. It starts from problematizations observed in the educational context, underpinned on data extracted from various sources, such as PISA 2006, at an international scope, and a research entitled Portraits of Reading in Brazil 2016, carried out by Pró-livro Institute. The reading indexes presented by these sources show very few changes over the years, revealing that there is still a broad difficulty of readers to achieve a deep understanding of texts. As a result, the research aims, firstly, to create / systematize a reading prototype that guides the teaching of reading in different didactic contexts. This prototype is the basis for the elaboration and development of a reading sequence of activities organized around the text genre "literary chronicle", implemented in a first year of an undergraduate course of Languages, from a state university in Paraná. The research results in two educational products: a reading prototype and a sequence of reading activities for literary chronicle, embodied in a Pedagogical Notebook. As a general goal, the research seeks to validate both, the prototype and the sequence of activities designed to guide the teaching of reading. Secondly, the research seeks to identify: a) what are the results of the initial diagnosis of reading literary chronicles, made by the research ?; b) how are the reading levels mobilized by the participants, in each of the stages of reading the chronicle? c) what does the teacher's reflective diary reveals in relation to teaching and learning of chronicles reading? Finally, the research is grounded on theoretical studies on reading - concepts, strategies, methodologies, assessment - in the most diverse fields of Linguistics and Literature. In other words, the investigation is not based on pre-established theoretical bases, as it seeks to contemplate concepts and methodologies on its own, which offers a greater flexibility in text choices and literary genres and in implementation in multiple contexts. In the second stage of the work, through an exploratory research, the literary chronicle is studied through bibliographic bias, in order to establish guidelines for a literary reading approach, instrumentalized by this text genre. After the planning of the didactic actions, the intervention will be conducted by the articulation practice-theory and registered in reflective diaries of the participants, data generators for the validation of the proposed activity sequences for the teaching of systematic literary reading through the prototype created by the research. The data for the analysis of the development of students' reading capacities are collected through an initial questionnaire, written and oral activities of/about the chronicles read and reflective diaries of the researcher teacher. The results show, for example, that these research participants , when first answered, demonstrate little deepening in the answers, which leads us to infer that it is due to the little domain in the reception of literary chronicles, some respond as inept and reinforces the need to develop reading capacities in order to appreciate the text genre in question. During the meetings, in the accomplishment of written and oral activities, as well as in the reports in the researcher teacher reflective diary, the reading activities allow greater reading autonomy and more confidence in the answers, although it also reveals certain attachment to traditional responses.

**KEYWORDS:** Teaching. Readers Education. Literacies. Reading Prototype. Literary Chronicle.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perspectivas de leitura .....	43
Quadro 2: Classificação da crônica para Beltrão .....	54
Quadro 3: Classificação da Crônica para Coutinho.....	55
Quadro 4: Classificação da crônica para Massaud Moisés .....	55
Quadro 5: Classificação de crônica para Candido .....	56
Quadro 6: Classificação da crônica para Arriguci Júnior.....	57
Quadro 7: Índices de leitura no (PISA - 2015).....	62
Quadro 8: Índices de leitura em <i>Retratos da Leitura no Brasil (2015)</i> .....	63
Quadro 9: Perguntas norteadoras para formação de leitores.....	73
Quadro 10: Sinopse da Sequência de atividades.....	76

## FIGURAS

Figura 1: Conhecimentos e habilidades de leitura avaliados no PISA 2015 .....	63
Figura 2: Protótipo de Leitura .....	72

# SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2.</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>22</b>
2.1	A Perspectiva dos Letramentos.....	22
2.1.1	Alfabetização X Letramento .....	22
2.1.2	Os Estudos do Letramento.....	25
2.1.3	Do Letramento aos Multiletramentos.....	26
2.2	O protótipo de Ensino como Ferramenta para os Multiletramentos.....	31
2.3	A Leitura Como Prática Social Letrada.....	33
2.4	leitura como Construção de Identidades .....	34
2.5	níveis e Concepções de Leitura .....	39
2.6	Operações Cognitivas e Metacognitvas .....	44
2.7	Estratégias de Leitura.....	47
2.8	Leitura Literária: Um olhar sobre a Crônica Literária .....	48
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>59</b>
3.1	Enquadramento da Pesquisa .....	59
3.2	Procedimentos Metodológicos da Pesquisa .....	64
3.3	Contexto e Participantes da Pesquisa.....	68
3.4	A Elaboração do Protótipo de Leitura.....	68
3.5	A Elaboração da Sequência de Atividades de Leitura.....	75
3.5.1	Sinopse da Sequência de Atividades .....	76
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROTÓTIPO DE LEITURA .....</b>	<b>79</b>
4.1	Diagnóstico de Leitura: Crônica.....	81
4.2	Análise dos Dados Gerados por meio das Atividades Didáticas .....	84
4.2.1	No Nível Sensorial.....	84
4.2.2	No Nível Emocional .....	91
4.2.3	No Nível Racional.....	96
4.2.4	No Nível Reflexivo: a Autoavaliação para Autonomia no Desenvolvimento de Leituras.....	101

4.3	(Re)concepções do Fazer Docente à Luz dos Diários Reflexivos do Pesquisador-Professor.....	102
5.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>113</b>
	APÊNDICE A: A CRÔNICA PELA CRÔNICA .....	114
	APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO: A INTROSPECÇÃO NA CRÔNICA – TEXTUALIDADES E REPRESENTAÇÕES .....	115
	APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO: O HUMOR E A CRÍTICA SOCIAL NA CRÔNICA.....	117
	APÊNDICE D: AS FORMAS DE LER E A REFLEXÃO NA CRÔNICA ..	118
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>119</b>
	ANEXO 1: LETRA DE “O SAMBA NÃO PODE MORRER” .....	120
	ANEXO 2: TEXTO “EXERCÍCIO DA CRÔNICA”, DE VINICIUS DE MORAES.....	121
	ANEXO 3: TEXTO “O FRÍVOLO CRONISTA”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE .....	123
	ANEXO 4: TEXTO “O MILAGRE DAS FOLHAS”, DE CLARICE LISPECTOR.....	125
	ANEXO 5: TEXTO “INFERNO NACIONAL”, DE SÉRGIO PORTO.....	126
	ANEXO 6: “EU SEI, MAS NÃO DEVIA”, DE MARINA COLASANTI.....	128

## 1. INTRODUÇÃO

A ciência muito tem avançado quando diz respeito ao Ensino, embora essa seja uma área reconhecida recentemente no Brasil pelos órgãos responsáveis pelo Ensino Superior (a área do Ensino foi instituída em 2011 como área 46, por decisão do Conselho Superior da CAPES e está inserida na grande área Multidisciplinar).

Pesquisas nas áreas do Ensino e da Educação já foram realizadas e apresentam hoje resultados muito produtivos, que nos servem como conteúdos basilares e são de muito proveito nos programas de pós-graduação. Dentre elas podemos destacar: Shulman (1987); Nóvoa (1995); Zabala (1998); Pimenta (1999); Gauthier et al (2006); Moreira (2011); Tardif (2012); Charlot (2013).

Na fase preliminar da pesquisa, de reflexões sobre o ensino no campo das Letras, muitas problemáticas vieram à tona. Definir o tema da pesquisa não foi muito fácil, a começar pelas linhas de pesquisa, Literatura ou Linguística? Escrita ou oralidade? Textos escritos ou multimodais/multissemióticos? Quais teorias ter como base? Sem contar o fato de ter de decidir quais seriam os participantes da pesquisa e outras possibilidades que estão ao entorno da sociedade, escola, sala de aula.

Depois de muito refletir para definição ou redefinição do projeto, chegamos<sup>1</sup> ao campo específico da leitura e da crônica literária como gênero unificador da proposta didática. Em relação aos participantes, o intuito sempre foi trabalhar com os alunos do curso de Letras, pois gostaríamos de ter um material que ao mesmo tempo que servisse de apoio para professores letradores já em exercício pudesse ser utilizado para aqueles ainda em processo de formação, com a finalidade de desenvolver capacidades leitoras. Material este que também sistematizasse um modo de trabalho com a leitura em sala de aula. Determinados o foco da pesquisa (leitura) e o gênero (crônica literária), a opção foi trabalhar com o 1º ano do Curso de Letras da UENP, *campus* de Cornélio Procópio, na disciplina de “Leitura e Produção de Textos”, no primeiro semestre do ano de 2019. Assim, a pesquisa começou a ganhar “alma” e também um planejamento prévio.

---

<sup>1</sup> Na Dissertação, serão utilizadas pessoas gramaticais diferentes, para que o texto fique coerente com o propósito discursivo. Por exemplo, o verbo “chegamos” refere-se ao trabalho colaborativo entre pesquisador e orientador da pesquisa.

A justificativa da escolha da crônica literária se dá por se tratar de um gênero de curta extensão, e que, por isso, possibilita a leitura do texto na íntegra em sala de aula. É um texto que transita entre duas esferas sociais – jornalística e literária –, o que provoca, sempre, um debate profícuo, pois são campos que têm objetivos bastantes conflituosos. É um gênero que pode conter diversos pontos de vista em relação à sociedade, desde um muito crítico até um mais ameno, pois, em se tratando de textos que retratam fatos do cotidiano e atitudes e valores sociais diversos, a amplitude de temáticas e posicionamentos é muito vasta.

Sua tarefa "vã e cansativa" acaba por dar a conhecer, de algum modo, a medida da importância dos seres, da nobreza da matéria, do valor de cada pequena coisa, quando vivamente enraizada na experiência humana. (ARRIGUCI JÚNIOR, 1987, p.42).

Passada a fase de definições, fizemos uma revisão de literatura das pesquisas e dados sobre leitura. No Brasil e, em muitos outros países, várias pesquisas na área da leitura foram realizadas levando em consideração os mais diversos aspectos teóricos e didático-pedagógicos. Dessas pesquisas, o trabalho apropriou-se de estratégias que se mostraram mais pertinentes em relação à leitura, para que, num primeiro momento, de modo mais amplo, fosse elaborado um *protótipo de leitura* (inspirado no protótipo de ensino de ROJO, 2017), protótipo esse que poderá servir de apoio à abordagem de vários gêneros textuais/literários, no que concerne à prática de leitura em sala de aula. Nas palavras da autora, protótipos são:

[...] espécies de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas com uma arquitetura vazada e não preenchidas completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros digitais, para que sirvam como elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente (por isso, **protótipos**). (ROJO, 2017, p.20 – grifos da autora).

A pesquisa busca, em uma primeira etapa, a criação/sistematização de um protótipo de leitura que norteie o ensino da leitura em contextos didáticos diversos, desde a educação básica até o ensino superior. Esse protótipo será

validado<sup>2</sup> por meio da elaboração e desenvolvimento de uma sequência de atividades de leitura organizada em torno do gênero “crônica literária”, implementada em um primeiro ano de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade estadual do Paraná. Sendo assim, da pesquisa resultarão dois produtos educacionais: um protótipo de leitura e uma sequência de atividades de leitura para a crônica literária. Como **objetivo primário**, a pesquisa busca validar tanto o Protótipo de Leitura como a Sequência de Atividades de Leitura elaborados para o direcionamento do ensino da leitura. Como **objetivos secundários**, a pesquisa intenciona: a) quais os resultados do diagnóstico inicial da leitura de crônicas literárias feito pela pesquisa?; b) como os níveis de leitura são mobilizados pelos participantes da pesquisa em cada uma das etapas da leitura da crônica? c) o que o diário reflexivo do professor revela em relação ao ensino e aprendizagem da leitura de crônicas?

Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em estudos teóricos sobre leitura – concepções, conceitos, estratégias, metodologias, avaliação da leitura – nos mais diversos campos da Linguística e da Literatura. Ou seja, a investigação não se alicerça em bases teóricas pré-estabelecidas, pois busca contemplar conceitos, concepções e metodologias para construir uma metodologia própria, que ofereça uma maior flexibilidade nas escolhas de gêneros textuais e literários e na implementação em contextos plurais. Para fundamentar a pesquisa, trazemos, assim, estudos sobre a crônica literária, os quais servem de aporte para a realização da nossa sequência de atividades. Dos autores que aqui se fazem relevantes, pode-se citar Martins (2006), Solé (1998), Koch (2006) (2009), Kleiman (2013), Menegassi (2005), Cosson (2006) e Jouve (2013) que já realizaram pesquisas no âmbito da leitura e buscaram desde discutir o conceito de leitura e sua importância na vida do ser humano, tanto fora quanto dentro do ambiente escolar, as capacidades necessárias ao realizar a prática da leitura, até a criação ou propostas de como trabalhar com a leitura em sala de aula. Outro estudioso nesse processo é Cosson (2006), que propõe procedimentos metodológicos para o trabalho com o letramento literário.

---

<sup>2</sup> Tendo em vista que esse trabalho se fundamenta na pesquisa-ação, procedimento no qual a pesquisa é construída de modo participativo a validação se dá por meio de contribuições teóricas e metodológicas apresentadas pela banca de qualificação, a qual é composta por especialistas da área da Leitura, da Linguística Textual e da Literatura.

Na segunda etapa do trabalho, por meio de uma pesquisa exploratória, a crônica literária é alvo de estudo pelo viés bibliográfico, a fim de se estabelecer diretrizes para uma abordagem da leitura literária instrumentalizada por esse gênero. Após o planejamento das ações didáticas, a intervenção é conduzida pela articulação teoria-prática-teoria e registrada em diários reflexivos do pesquisador-professor, geradores de dados para a validação da sequência de atividades proposta para o ensino da leitura de crônica literária sistematizada por meio do protótipo criado pela pesquisa. Os dados para a análise do desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos são coletados por meio dos questionários inicial e final aplicados com os alunos, das atividades didáticas e produções textuais desenvolvidas em sala de aula.

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa de cunho interventivo, fundamentada na **pesquisa-ação**, a partir dos trabalhos de Moita Lopes (1992) e Thiollent (2011). A pesquisa interventiva foi realizada numa turma do curso de Letras – Português/Inglês, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) –, em Cornélio Procópio, na disciplina “Leitura e Produção de Textos”. A intervenção foi realizada pelo próprio pesquisador, que recebeu autorização do Diretor do CLCA/CCP e da coordenadora do curso de Letras para assumir a disciplina no período da pesquisa.

O plano de ação, ferramenta importante na metodologia da pesquisa-ação, foi motivado por uma problematização observada pela experiência do pesquisador: índices que avaliam a competência leitora dos jovens estagnados. Está organizado em sete fases. **1) Revisão da literatura** – momento em que o pesquisador investiga pesquisas já realizadas e apreciação de resultados já obtidos por elas, primeiramente voltada ao tema “leitura”, seguindo para o gênero crônica literária; **2) Sistematização do Protótipo de leitura** – criação de um protótipo de leitura com base em estudos sobre prototipagem, principalmente no protótipo de ensino proposto por Rojo (2017); **3) Diagnóstico do Contexto** – aplicação de um questionário de interpretação textual de um exemplar de uma crônica literária (Apêndice A); **4) Planejamento da sequência de atividades** – elaboração de atividades sequenciadas a partir do protótipo de leitura criado pela pesquisa, atividades essas orientadas pelos estudos teóricos sobre leitura e sobre o gênero

realizadas na primeira etapa dessa pesquisa; **5) Intervenção didática/avaliação** – baseada na articulação entre teoria/prática; nessa fase são produzidos, pelo pesquisador, diários reflexivos que para servirem de instrumentos de análise da pesquisa, coletará atividades didáticas dos alunos desenvolvidas em sala de aula; **6) Análise/Avaliação** – com base nos objetivos estabelecidos pelo pesquisador para as atividades e na coleta de dados fornecidos pelos participantes da pesquisa, o pesquisador valida a sequência de atividades, expondo limitações e contribuições obtidas por meio da pesquisa; **7) Elaboração do produto validado** – após análise dos resultados obtidos pela pesquisa, é elaborado um Caderno Pedagógico com a sequência já validada.

Pretendemos, com a sequência de atividades, desenvolver/aprimorar as estratégias de leitura dos alunos, de modo a contribuir para uma resignificação das práticas de leitura, sobretudo, de crônicas literárias. Visamos, pois, colaborar para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos envolvidos nesse processo de forma que ultrapassem as barreiras do gênero crônica, ou seja, também para outros gêneros, uma vez que quando tratamos de níveis de leitura temos como foco o desenvolvimento de habilidades/competências que podem ser reaproveitadas pelo leitor em outras leituras.

Pretendemos, de forma mais ampla, contribuir para a fomentação das pesquisas relacionadas ao ensino da leitura no âmbito da língua portuguesa, buscando, também, em breve, uma mudança mais significativa nos resultados de pesquisas que medem as capacidades leitoras dos brasileiros.

O trabalho ficará disponível no banco de teses e dissertações do Portal CAPES e na página do programa de Pós-Graduação em Ensino no *site* da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

O texto da Dissertação contempla, na primeira seção, intitulada “Fundamentação Teórica”, estudos sobre os letramentos traçando um panorama histórico desde o seu surgimento, tanto no Brasil como em outros países, até os dias atuais, momento esse em que o letramento é visto de diversas perspectivas e abordagens.

A seção teórica busca, também, relacionar a leitura, tema da nossa pesquisa, com os letramentos, dando continuidade com estudos sobre a leitura e

abordagens de leitura tanto com o enfoque literário quanto o textual, momento esse que fundamentamos nossa concepção e proposta de trabalho para com a leitura. Para encerrar essa seção, trazemos uma breve discussão sobre o surgimento, estudos e categorizações do gênero crônica. Na segunda seção, apresentamos a organização metodológica da pesquisa desde o enquadramento e procedimentos metodológicos, contexto e participantes, até a apresentação do protótipo de leitura e da sinopse da sequência de atividade. Na quarta seção, ainda em construção, trazemos uma análise da implementação da sequência de leitura para possíveis reajustes na proposta. Na quinta seção, em construção, faremos considerações sobre todo o percurso da pesquisa, desde o início – suporte teórico e metodológico até os resultados obtidos pelas análises da implementação da proposta.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, apresentamos de forma sumarizada as teorias que nos dão respaldo para a pesquisa, e tendo em vista que trabalhamos com os conceitos de letramentos, leitura como prática e processamento textual, e também leitura como objeto de apreciação estética e de valor humano (com relação à Literatura que tem papel de formar para a humanidade), dividimos o conteúdo em subseções nas quais adentramos as especificidades no âmbito da leitura e fazemos nossas observações.

### **2.1 A PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS**

Nessa seção abordamos a discussão em torno do letramento, desde a sua concepção em território brasileiro, que, segundo alguns estudiosos, destoa do restante do mundo por aqui estar muito relacionada ao processo de alfabetização, enquanto em outros países aparece atrelada à necessidade de melhor preparação para as práticas sociais.

Diante disso, e cientes de que essa concepção sobressai ao tratarmos do ensino de modo geral, mas mais especificamente do ensino de línguas, nesse trabalho, trata-se de uma perspectiva vigente em contextos de ensino e aprendizagem no território nacional.

Logo em seguida, apresentamos o ensino da leitura nessa perspectiva, discutindo como propiciar práticas de leitura de modo a possibilitar o desenvolvimento de habilidades/capacidades leitoras para a prática social, ou seja, trazer reflexões sobre como possibilitar a formação individual e social de um indivíduo por meio da leitura. Dando continuidade a essa formação, no sentido mais subjetivo abordamos a importância da leitura como fator importante na formação de identidades.

#### **2.1.1 Alfabetização X Letramento**

Dando início às discussões a respeito dos estudos sobre letramento, cabe aqui apontar que esse termo se refere à tradução de *literacy*, da língua inglesa,

e teve suas primeiras inserções no Brasil na década de oitenta, do século XX, com a finalidade de distinguir a prática de alfabetização (aquisição do código linguístico) das práticas sociais de leitura e escrita, como podemos observar em Soares (2004):

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetterisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation (SOARES, 2004, p.6).

O termo *letramento* surgiu, assim, da necessidade de conceituar um fenômeno que extrapolava a alfabetização, fenômeno esse definido, inicialmente, como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos” (KLEIMAN, 2004, p.19). Isso porque o conceito de alfabetização não dava mais conta de explicar as capacidades requeridas para o domínio da leitura e da escrita atreladas às práticas sociais, uma vez que a alfabetização estava (e ainda está) condicionada aos procedimentos de codificação e decodificação da língua.

No entanto, segundo Soares (2004), embora a inserção das discussões sobre letramento tenha acontecido de forma concomitante em diversos países, há a necessidade de se considerar que se trata de realidades/contextos diferentes:

[...] a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illetterisme, literacy e illiteracy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre à lire et écrire, reading instruction, emergent literacy, beginning literacy –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] (SOARES, 2004, p.8).

Como podemos notar, pela citação, é no Brasil, o *letramento* aparece atrelado à *alfabetização*. Segundo Soares (2004), inicialmente o letramento

foi vinculado ao ensino da língua nas séries iniciais, o que causou uma perda da especificidade da alfabetização (própria deste contexto) e, em razão disso, trouxe consequências negativas para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, no Brasil. De acordo com a autora, essa fusão entre letramento e alfabetização provocou certo “apagamento” da alfabetização, diferentemente de outros países que, por tratarem os dois fenômenos de forma diferenciada, não tiveram esse problema.

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –, espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2004, p. 9).

Diante desses fatos, Soares (2004) posiciona-se criticamente com relação ao desenlace entre alfabetização e letramento, uma vez que ambos os conceitos exercem papel fundamental na formação para a leitura e a escrita. Para a autora, no contexto atual de ensino, muitos equívocos têm sido cometidos ao tentar sobrepor um ao outro, enquanto, na verdade, é necessário se conciliar a alfabetização às práticas de letramento.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto

o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2004, p. 16 – grifos nossos).

Dando continuidade aos estudos do letramento, foco deste trabalho, abordamos, a seguir, fatores que corroboram para a realização de estudos baseados na(s) concepção(ões) de letramento(s).

### **2.1.2 Os Estudos do Letramento**

Um dos nomes mais expressivos no contexto brasileiro no que se refere aos Estudos do Letramento é Kleiman (2004):

Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais no nível macroinstitucional, as metodologias etnográficas para a geração de dados, assim como os métodos analíticos dos estudos discursivos (da sociolinguística interacional, da pragmática ou das teorias da enunciação) utilizados nessa abordagem, permitem focalizar atividades situadas, locais, nas quais são construídos contextos sociais em que há distribuição do poder e nos quais podem ser subvertidos – mesmo que temporariamente – posicionamentos predeterminados e papéis fixos já institucionalizados (DE CERTEAU, 1994 apud KLEIMAN, 2004, p.290 – grifos nossos).

A partir do exposto, fortalecemo-nos no sentido de a nossa sistematização de um protótipo de leitura partir de uma realidade diagnosticada e analisada pelo pesquisador no que concerne às capacidades leitoras mobilizadas nos momentos de leitura, por um público definido em momento histórico e político definido, e também por ser uma proposta que possibilita adaptação, recriação ou transformação.

Os textos selecionados (crônicas literárias de vários autores) serviram de ferramentas para a análise de quais os valores atribuídos a eles por

meio da leitura, e uma intervenção por meio da aplicação de um protótipo de leitura adaptado a essa realidade vem ao encontro com o nosso objetivo, de não somente analisar, mas também propiciar o desenvolvimento de capacidades para a prática da leitura.

### **2.1.3 Do Letramento aos Multiletramentos**

Haja vista que o termo letramento está relacionado às práticas contextualizadas de ensino e aprendizagem, quando abordamos essa perspectiva em âmbito mais generalizante, os múltiplos letramentos estamos referindo as diversas possibilidades de abordagens nessa perspectiva. Em outras palavras, estamos nos referindo à possibilidade de *letrar* em diversas áreas do conhecimento, podendo se utilizar de diferentes estratégias e meios para essa finalidade.

Tratando da área da linguagem e estudos do texto, o termo “multi” acrescenta ao ato de significar e utilizar os textos novas concepções. Os textos passam a ser vistos de formas mais diversificadas e suas significações extrapolam o limite da estrutura para os contextos nos quais estão inseridos.

Em vários textos (ROJO, 2012; 2013a; ROJO; BARBOSA, 2015), apontamos que o prefixo multi-, modificador do conceito de letramentos, remete concomitantemente a duas multiplicidades presentes nas práticas de letramento da atualidade: a multiplicidade de linguagens e semioses presentes, cada vez com maior intensidade, nos textos contemporâneos – em muito devido às tecnologias digitais -, como discutido anteriormente, e a multiplicidade de culturas ou a diversidade cultural que atua nas práticas de letramento dos indivíduos cada vez mais evidentemente. (ROJO, 2017, p.194)

Diante disso, pode-se acrescentar que se causado pelas novas tecnologias ou não, os textos (produções humanas) se transformam com o passar do tempo e a transformação das culturas, ganham novas formas e novas significações, e assim sendo multiletramentos refere-se a práticas que busquem pela compreensão desses fenômenos e apropriação do texto em sua diversidade tanto no âmbito da linguagem quanto em âmbito cultural.

De acordo com Rojo (2017), as práticas de letramento também exigem uma nova postura daquele que está diante desses textos.

[...] o estudo dos multiletramentos seria o estudo da multiplicidade de linguagens e culturas que compõem os mais variados textos contemporâneos, assim como das práticas letradas que esses textos exigem em sua “produzagem” (BRUNS, 2009)<sup>3</sup>. (ROJO, 2017, p.197).

Com isso, se de um lado temos uma diversidade de textos tanto em forma quanto em conteúdo, devemos também ter receptores e produtores de textos com competências para a recepção e produção desses. Logo, desenvolver habilidades/ competências com a finalidade de possibilitar a interação desse sujeito com o mundo da leitura e escrita nessa perspectiva é torná-lo crítico, ativo e inseri-lo em práticas sociais por meio delas.

Rojo (2017, p.199) apresenta ainda os “novos letramentos”, que, segundo a autora, estão mais diretamente relacionados às novas tecnologias da comunicação e da informação e são resultado de “hierarquias substituídas por redes de relações; a linha de produção é substituída pelo ciberespaço; serviços são mais importantes que mercadorias; o valor principal é a dispersão e a distribuição e não a raridade da informação”, sendo essa uma nova realidade de recepção e criação de textos possibilitada principalmente pelas novas relações causadas por esse boom da tecnologia.

Fazendo esse contraponto das relações antes e pós “novas tecnologias”, Rojo (2017) apresenta os “novos letramentos” diante dessas transformações:

Se, no letramento convencional, a autoria individual é um valor precioso, a ponto de gerar processos por plágio, nos novos letramentos o valor é a colaboração, a participação contínua, a relação em rede, os textos como um domínio público e não privado. Se no letramento convencional a raridade e o ineditismo dos textos eram um valor importante, determinantes de cânones intocáveis, nos novos letramentos, ao contrário, o valor é a distribuição mais ampla possível desses textos (reblogagem, compartilhamento) e a apreciação que deles se faz em rede (curtir, comentar, apropriar-se deles remixando ou hibridizando diferentes textos). Se, no letramento convencional, a distribuição dos textos era controlada por casas publicadoras, por editores e livrarias, por direitos de autor, nos novos letramentos a apropriação, a avaliação e a reelaboração (remix) dos textos em circulação é o principal modo de funcionamento. (ROJO, 2017, p.199-200).

---

<sup>3</sup> Nessa citação, apenas o termo “produzagem” é de autoria de Bruns (2009).

Sendo assim, o conceito de “novos letramentos” surge relacionado às novas formas de viver e agir no mundo, possibilitadas pelo desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação, principalmente as práticas sociais atreladas à Web/Internet, ou seja, quando as relações autor-texto-leitor e seus desdobramentos passaram a ser vistos e vividos de outras formas, que não as convencionadas até então.

Diante da multiplicidade de abordagens para o termo letramento, cabe aqui colocar que o entendemos como um processo de ensino e de aprendizagem que busca o agir de forma crítica e consciente, e, que seus novos conceitos e multiplicidade de abordagem estão relacionados as áreas do conhecimento ao qual está vinculado e as práticas nas quais estão inseridos.

Tendo em vista que, em se tratando dos letramentos, podemos ter várias abordagens específicas e também uma multiplicidade de possibilidades de vivenciá-los, seja na escola ou em outras esferas da sociedade, neste trabalho nos ateremos ao que concerne ao letramento literário na escola, ou melhor dizendo, na formação de leitores letrados.

Trazemos nessa pesquisa os questionamentos sobre a literariedade do texto de Culler (1995) e possibilitamos aos nossos participantes da pesquisa tais reflexões já no encontro de diagnóstico de leitura, pois é pertinente que esses compreendam antes de iniciar as leituras as implicações para que um texto seja consagrado como literário.

Mas 'o que é a literatura?' pode igualmente significar 'o que distingue a literatura de um certo número de outras coisas': o que é que a distingue dos outros discursos ou dos outros textos, das outras representações? O que é que a distingue dos outros produtos do espírito humano ou das outras práticas? Perguntar qual é/quais são a ou as qualidades distintivas da literatura é levantar a questão da literariedade: qual/quais os critérios que faz/fazem com que algo seja literatura? (CULLER, 1995, p.45)

Dando continuidade às discussões sobre o caráter literário de um texto, e ainda pautados em Culler (1995), trazemos uma breve noção do que pode tornar um texto literário ou não para mais à frente discutir aspectos da crônica que a concede tal *status*.

Por um lado, a literariedade é definida em termos da sua relação com uma realidade suposta – como discurso fictício ou imitação dos atos de linguagem cotidianos. Por outro lado, o que se visa são certas

propriedades da linguagem – eventualmente uma certa organização da linguagem. Embora convergindo em determinados aspectos, essas duas respostas devem ser examinadas em pormenor e separadamente. (CULLER, 1995, p.47)

Com isso, definimos nossa concepção de literatura, como se nota nas palavras do próprio autor, como uma ficcionalização da realidade e também como um projeto estético da linguagem. Dessa forma, temos como literatura aquilo que estabelece relação estreita com a realidade, ainda que de forma ficcionalizada, e apresenta boa textualidade. Esses dois fatores serão avaliados por várias esferas, os cânones literários, que poderiam também ser discutidos, e sendo reconhecidos de valor literário atribuem ao texto esse *status*, mas nos atemos a aspectos de literariedade.

Segundo Cosson (2006), a literatura tem enfrentado problemáticas das mais variadas no âmbito escolar e social por uma interpretação equivocada do que se trata e da importância da mesma, uma vez que muitos ainda a veem como uma atividade reservada às elites. No ambiente escolar, quando não tratada como história da literatura, num exercício desinteressante de decoração de autores, características de estilos de época e figuras de linguagem, é deixada em segundo plano, como um complemento à disciplina de Língua Portuguesa e não como parte dela.

Dessa forma, o autor, em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (COSSON, 2006), traz uma proposta de ensino de literatura, de letramento literário que possa contribuir para a formação do professor de literatura no sentido de tornar esse exercício mais significativo tanto para si próprio quanto para seu alunado. A obra refere-se ao:

Resultado de vários anos de leitura, pesquisas, práticas de sala de aula minhas e de colegas, de alunos e de alunos de alunos, não foi escrito para especialistas, mas sim para professores que desejam fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e para seus alunos. (COSSON, 2006, p.11).

Em outras palavras, trata-se da desconstrução de uma visão equivocada de literatura tida por muitos e de uma proposta que contribua para a formação docente daqueles que têm o texto literário como ferramenta de ensino e querem uma devolutiva positiva com relação a ele. Sendo assim, Cosson (2006), na perspectiva dos letramentos, concebida por ele como a “[...] apropriação da escrita e

das práticas sociais que estão a elas relacionadas” (COSSON, 2006, p.11) e, em se tratando de letramento literário, apresenta-o como:

[...] o processo de letramento que se faz via texto literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p.12).

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p.23).

Diante do exposto, pode-se perceber que se trata de uma proposta voltada ao reconhecimento do texto literário como forma diversificada de escrita presente na sociedade que deve ser responsabilidade da escola, uma vez que já está presente em outras esferas, mas que a sistematização de propostas de ensino que condizem com o papel humanizador da literatura ainda parece um desafio mesmo para os mais especializados na área.

No entanto, trazer o texto literário para o contexto de sala de aula e estabelecer estratégias de ensino que venham ao encontro de sua funcionalidade social é papel da escola, ou seja,

[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente o entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. (COSSON, 2006, p.26-27).

Com isso, concluímos que o letramento literário é a inserção do alunado em práticas de leitura e escrita atreladas aos textos literários tanto em ambientes escolares como na vida social de forma que compreendam as demandas impostas por eles para sua apreensão e para que se cumpra o fim a que se destina, humanizar.

Temos aqui humanização como um processo de construção de identidades individuais e coletivas que converge para o que temos como princípios éticos e estéticos de sociedade, em outras palavras, referimo-nos ao trato de

indivíduos para com todas as formas de relações humanas. Nas palavras de Cândido (1998) trata-se do

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 1988, p. 180)

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com a Literatura não se trata somente de apreciação estética, mas sim de um exercício de construção e reconstrução de sujeitos para a vida.

## 2.2 O PROTÓTIPO DE ENSINO COMO FERRAMENTA PARA OS MULTILETRAMENTOS

Nesta pesquisa, assumimos o conceito de protótipo de ensino como uma espécie de “estrutura vazada de atividades” que permite alterações ou recriações. Para chegar a essa conceituação, partimos da definição de Rojo (2017), voltada para a abordagem dos multiletramentos:

[...] espécies de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas com uma arquitetônica vazada e não preenchidas completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros digitais, para que sirvam como elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente (por isso, **protótipos**). (ROJO, 2017, p.209)

Em consonância com o previsto para a realização de um protótipo de ensino, segundo Rojo (2017), é preciso mesclar o uso de materiais didáticos (produzidos pelos próprios pesquisadores) e objetos e ferramentas da web com o objetivo de proporcionar diferentes experiências no que tange à prática da leitura e ao uso de diferentes tecnologias para a consolidação de práticas do ensino e aprendizagem.

O protótipo de ensino, segundo Bruns (2009 apud ROJO, 2017) tem como objetivo formar “produsuário” (crítico capaz de criar ou transformar

significações e discursos). O termo “produsuário” é utilizado por se tratar de uma estrutura que possibilita a interação entre os envolvidos, tanto professores quanto alunos. Por se tratar de uma estrutura vazada, o protótipo pode ser adaptado ou recriado de acordo com as situações de uso, com ênfase tanto na produção como no uso, por isso “produsuário”.

O protótipo de ensino proposto por Rojo (2017) é uma espécie de *template* que possibilita a ação do professor com relação ao adequar as atividades para um contexto, objetivos, cultura entre outros fatores específicos de uma realidade de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para formar professores como didatas. O *protótipo de ensino* de Rojo (2017) é

[...] uma espécie de “esqueleto” didático composto a partir de um conjunto de princípios pedagógicos e teóricos, visando a formar um produsuário (BRUNS, 2009) crítico que seja um designer (“transformer”) de novas significações e discursos, inclusive no que diz respeito ao (a) professor (a) como didata. (ROJO, 2017, p.213)

Na perspectiva dos multiletramentos podemos notar que surgem novas demandas de construções, ou revisões, teóricas e metodológicas para abordagem de conteúdos em sala de aula. Como dito anteriormente, se trata de um processo de desenvolvimento tecnológico que possibilita diferentes formas de práticas sociodiscursivas, em que os textos ganham novas formas de produção, circulação, reprodução, recepção e significação.

Diante disso, uma nova realidade de ensino, na qual o texto não é mais visto de modo estanque, mas como uma produção na qual se pode utilizar diversos recursos (letras, sons, imagens, cores, movimentos, texturas etc.).

Assim sendo, a prototipagem apresentada por Rojo (2017) como proposta metodológica para os multiletramentos nos parece o caminho mais viável também para o ensino da leitura.

Nesse trabalho, nos valem desse modelo de proposta metodológica para também trazeremos uma proposta de ensino da leitura numa perspectiva dos multiletramento. Nessa proposta, que nomeamos de Protótipo de Leitura, assim como Rojo (2017), nos valem de princípios teóricos e metodológicos já apresentados em estudos da área e para validar essa proposta nos valem de apreciações feitas pela banca de qualificação, composta por

especialistas das áreas da Leitura, da Literatura e da Linguística Textual, a qual essa pesquisa foi submetida.

O protótipo de leitura formulado por nossa pesquisa e apresentado em seção adiante traz a leitura como núcleo de uma figura, os níveis de leitura de Martins (2006) acrescidos de um nível (Nível reflexivo), que, a nosso ver, se faz necessário pela necessidade de o leitor se reconhecer como tal ao ponto de auto diagnosticar suas falhas e êxitos diante de tal exercício.

Atrelados aos níveis apresentamos, as etapas de leitura de Menegassi (2005) de acordo com a frequência que acreditamos situar cada nível. Após a figura um quadro de questões norteadoras que facilitam a compreensão da figura é apresentado. O protótipo de ensino de Rojo (2017) foi, dessa forma, apenas um parâmetro conceitual para a elaboração do protótipo de leitura.

### **2.3 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL LETRADA**

Dado que a concepção atual de letramentos (sempre no plural) estar relacionada à inserção do sujeito em práticas sociais de uso das linguagens, ou seja, a práticas que envolvem a leitura, a produção e a análise de textos que circulam em contextos sociais diversificados, nesta subseção abordamos a leitura como uma prática de letramento, ou seja, a leitura inserida em práticas sociais de uso da língua(gem), sempre situadas e contextualizadas

Tendo em vista que, de modo genérico, em se tratando das múltiplas formas de conceber a leitura como prática social, Martins (2006) a apresenta como:

[...] um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo. (MARTINS, 2006, p. 11-12).

A leitura se faz presente na vida dos seres humanos desde o nascimento, uma vez que no primeiro contato com o mundo choramos, fato que alguns estudiosos já apontam como uma reação ao experimentar as sensações e o estranhamento pela saída da zona de conforto proporcionada pelo ventre da mãe.

Com o passar dos anos, vamos lendo e relendo, nos construindo e reconstruindo pelo contato com o mundo (objetos, pessoas) e com o próprio eu, e assim, vamos construindo nossa identidade como indivíduos leitores.

Com o amadurecimento, aqui este termo nada tem a ver com idade, mas com a forma como lidamos com os textos e com os sentidos que atribuímos a eles e a importância que passam a exercer na construção de nossas subjetividades, vamos criando estratégias e desenvolvendo capacidades leitoras que nos possibilitem uma interação mais efetiva com os textos que nos rodeiam.

No entanto, um texto não pode ser considerado somente como uma materialidade linguística que corrobora para o crescimento pessoal (como fonte de conhecimentos ou humanização), mas também como uma projeção do outro, que situado em determinado momento na história, movido por motivações próprias busca por meio de sua configuração estética e de conteúdo compartilhar essa visão de mundo. Em outras palavras, ressaltamos aqui que o enunciador/emissor de um texto também se compõe de construções prévias e significações próprias, fatores esses que devem ser observados pelo leitor/receptor do texto para a significação desse.

Embora aqui apontemos para o fato de o autor se projetar por meio de seus textos, temos também que alertar para com o cuidado que se deve ter ao traçar interpretações de determinadas produções, uma vez que, em se tratando de textos ficcionais (da literatura), a construção de personagens, os usos de pseudônimos etc. dificultam essas projeções, pois o autor se utiliza de outras instâncias para enunciar discursos, e esses não podem ser atribuídos a ele.

## **2.4 LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

A leitura, nessa seção, será trazida como um agente na formação de identidades, afinal, o que é identidade?

Segundo Ciampra (1989, p.61), um dos autores mais citados nas pesquisas acadêmicas quando se trata do tema em questão, a identidade tem sido explorada por “Psicólogos, sociólogos, antropólogos, os mais diversos cientistas sociais têm estudado a questão da identidade; filósofos também”, pois estamos tratando de uma temática complexa, que, além de possibilitar vasto campo de pesquisa, é um tema atual pelas suas possibilidades de interpretação, podendo-se

dizer que fatores contribuirão para novas construções ou interpretações de identidades. Conforme demonstra Ciampra (1989, p.61):

Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.

Num primeiro momento, nos atemos ao que concerne à unidade, à identidade do “eu”, pois embora a identidade vista de modo mais abrangente contribua para a formação desse “eu”, o fator ao qual damos ênfase é a formação da identidade por meio do processo de leitura que se realiza no encontro com o outro, da obra, de personagens, de histórias, condições, culturas etc. Interessa-nos saber: como essa leitura se insere/apresenta na identidade do leitor? Como esse leitor se constrói, desconstrói e reconstrói por meio de leituras? Qual a identidade de um leitor?

Para isso, primeiramente apresentamos uma breve discussão em torno do “eu”, do “quem sou eu?”, e com esse motivo temos que retomar a pergunta inicial: “o que é identidade?”, pois há uma imbricação entre elas e o “eu” é somente uma parcela da identidade,

Ou seja: só posso comparecer no mundo frente a outrem efetivamente como representante do meu ser real quando ocorrer a negação da negação, entendida como deixar de presentificar uma apresentação de mim que foi cristalizada em momentos anteriores — deixar de repor uma identidade pressuposta — ser movimento, ser processo, ou, para utilizar uma palavra mais sugestiva se bem que polêmica, ser metamorfose (CIAMPRA, 1989, p. 70).

Dessa forma, identidade é algo mais complexo e trata da representação do “eu”, de uma composição de instabilidades múltiplas na condição de um único ser. Em outras palavras, trata-se da construção social, histórica, psicológica e cultural de um indivíduo que apresenta muitas variações e instabilidades, que proporciona vários “eus”, pois podemos perguntar “quem era eu?”, “quem sou eu” e “quem serei eu?” pela dinamicidade e constante transformação que um indivíduo apresenta. E ainda assim estaríamos diante de uma grande pergunta, e poderíamos ser falhos ou mesmo não saber responder, como

apresentado na obra *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*<sup>4</sup>, quando a personagem Alice diante dos outros personagens começa a questionar sobre sua própria identidade, seu próprio “eu”, veja a seguir:

“Quem é você?” perguntou a Lagarta.

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.”

“Que quer dizer com isso?” esbravejou a Lagarta. “Explique-se!”

“Receio não poder me explicar”, respondeu Alice, “porque não sou eu mesma, entende?”

“Não entendo”, disse a Lagarta.

“Receio não poder ser mais clara”, Alice respondeu com muita polidez, “pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador” (LEWIS, 1865, p.36).

Diante disso, percebemos que a questão aborda uma complexa reflexão diante de “mim mesmo”, do “outro” e dos/as “fatores e condições que determinam minha identidade” para poder me compreender e me localizar no mundo, descobrir quem sou eu. Segundo Ciampra (1989, p.69),

[...] cada comparecimento meu frente a outrem envolve representação num tríplice sentido: 1) eu represento enquanto estou sendo o representante de mim, 2) eu represento, em conseqüência, enquanto desempenho papéis, e 3) eu represento, finalmente, enquanto reponho no presente o que tenho sido, enquanto reitero a apresentação de mim — re-apresentado como o que estou sendo — dado o caráter formalmente atemporal atribuído à minha identidade pressuposta que está sendo repostada, encobrendo o verdadeiro caráter substancialmente temporal de minha identidade.

Assim sendo, podemos dizer que somos um plural de identidades num único “eu”, que se transforma no tempo e nas ações/situações nos quais estamos inseridos.

Neste trabalho muito nos interessa saber “como ler” contribui na formação da identidade, tendo em vista que, segundo Cavalcanti (2010), “ler é construir sentidos”, ou seja, indivíduo e texto, ambos carregados de sentidos, estabelecem uma interação dialógica.

De um lado, temos o leitor, que, embora esteja impossibilitado de agir sobre a materialidade do discurso, por exemplo, ao indicar uma leitura a

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://caminhopoetico.files.wordpress.com/2014/08/lewis-carroll-alice-no-pac3ads-das-maravilhas-atravc3a9s-do-espelho-e-o-que-encontrou-por-lc3a1.pdf>. Acesso em: 10 abril 2019.

“outrem”, se posiciona e atribui valores ao texto que podem ser confirmados ou negados pelo outro. Assim, o leitor ainda que não interaja com o texto, no sentido de modificá-lo ou recriá-lo materialmente, pode atribuir sentidos e significados a ele de acordo com suas apreciações. Essas apreciações podem ser individuais, ou seja, em que o leitor guarda seus próprios significados para si mesmo, ou coletivas, quando se pretende divulgar o texto, em outras palavras, diante de uma leitura o texto é sempre colocado em juízo por aquele que o lê. Por outro lado, um leitor que se apresenta diante de uma leitura com um conhecimento prévio daquilo que o texto apresenta, e no ato da leitura pode atribuir novos sentidos a aquilo que já o tinha significado, ou até mesmo reforçar ou negar o que lhe pertencia inicialmente.

No entanto, para que esse processo seja possível há a necessidade de um “leitor ativo”, que realize uma “leitura autoral”, ou seja, seja capaz de dialogar/interagir com o texto “de caráter social e histórico, é construída, assim, por sujeitos ativos, que dialogam com os textos, que interagem com outras compreensões do mundo, avaliando e criticando diferentes pontos de vista”. (CAVALCANTI, 2010, p. 14).

Nessa perspectiva, a interação entre o “eu” e o “outro”, um eu-leitor e um outro-representado pela materialidade discursiva, que pela troca atribuem ou renunciam a sentidos pré-existentes. Com relação ao outro, cabe ainda ressaltar que esse ao produzir um texto predita um público leitor, o que determina formas, sentidos e escolhas a serem feitas durante a produção.

No território da literatura, a identidade pode ser percebida no leitor por meio da leitura, quando essa é uma possibilidade de alteridade do “eu”, ou seja, possibilita ao leitor vivenciar experiências que não são vividas por ele até o momento da leitura, e passam a ser vivenciadas por uma imersão em personagens, espaços e tempos diferentes, uma espécie de estar/viver no lugar do outro. Cosson (2006), ao discorrer sobre o funcionamento da leitura/escritura literária para a formação do homem, demonstra que:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais do que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos

viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p.17).

Assim, o exercício da escrita e da leitura do texto literário possibilita para aquele que o faz a melhor compreensão do seu próprio “eu” e do mundo que o cerca, nos liberta para sermos o que somos, permite “vestir/encourçar” em outros corpos, histórias, tempos e espaços sem ao menos deixar de ser “eu”, possibilitando experimentar ser “outro” sem deixar de ser “eu”, e de forma autônoma selecionar o que quero continuar sendo ou me tornar.

No fim das contas, o que está em jogo na identificação, de forma mais ou menos inconscientemente, é a própria identidade do sujeito. A leitura é sempre uma afirmação de si diante do texto e cada leitura conduz a uma recomposição das representações e de repertório de valores do leitor. Por meio da identificação, o sujeito descobre a alteridade que está nele mesmo. (ROUXEL, 2012, p.17).

Diante disso, podemos afirmar que a leitura, assim como qualquer outra experiência humana, contribui para a formação de um ser, um indivíduo, uma identidade, pois se trata de um processo de afirmação e reafirmação de um “eu” diante de um texto, um “eu” que pode ser metamorfoseado subjetivamente pelas representações e sentidos que absorve de suas leituras.

Sendo assim, cabe no território dos estudos literários ressaltar a importância da subjetividade na construção de identidade, pois ainda que essa construção passe muitas vezes despercebida para o leitor, ela acontece, como podemos observar em Jouve (2013), ao abordar as subjetividades/identidade na leitura:

Que a reapropriação subjetiva do texto seja legítima ou acidental, o fato é que sua importância é considerável. Ela explica como a relação com a obra é sempre ao mesmo tempo exploração do sujeito por ele mesmo. [...] É finalmente quando as configurações subjetivas do leitor são questionadas pelo texto (quer dizer, quando a subjetividade acidental) que a experiência da volta é mais importante (JOUVE, 2013, p. 60).

Segundo Jouve (2013, p. 54-57 e 58), a subjetividade se divide em *legítima*, quando “Certas operações de leitura exigem realmente o investimento pessoal do leitor para andar bem. É o caso, por exemplo, do processo de representação”; e *acidental*, quando está relacionada aos momentos de leitura em

que as subjetividades do leitor extrapolam o previsto pelo texto, ou seja, trata-se de considerar que “a intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor”.

Dessa forma, o autor afirma que para a reapropriação da leitura “a experiência da volta”, ou seja, a subjetividade acidental se sobressai, como se pode observar:

[...] Espaço intermediário entre o eu do leitor e o não eu do texto, entre o sujeito que lê e o outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, ela é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada da nossa identidade. (JOUVE, 2013, p. 61)

Assim, Jouve (2013) apresenta os possíveis diálogos entre os “eus” presentes na leitura possibilitados pela interação texto-leitor, na qual tanto a materialidade linguística quanto as subjetividades pertinentes aos envolvidos no processo encontram-se imbricados. Com isso, neste trabalho iniciaremos as discussões da próxima sessão com foco nos *níveis de leitura* para compreendermos as abstrações tidas pelos leitores e, logo em seguida, buscaremos compreender esses processamentos do texto.

## **2.5 NÍVEIS E CONCEPÇÕES DE LEITURA**

Para adentrarmos o território da leitura, cabe aqui iniciarmos com a concepção de leitura em âmbito mais geral, trazida por Martins (2006) como:

[...] um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo. (MARTINS, 2006, p. 11-12)

Portanto, podemos perceber que embora se trate de um processo complexo e evolutivo inerente aos humanos, é muitas vezes tido de forma tão natural e simplista que não tem seu merecido reconhecimento.

Dando continuidade a essa visão mais ampla da leitura, cabe aqui ressaltar que a autora acredita que o ato de ler está diretamente ligado às vivências de cada ser humano: “[...] enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em

crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo” (MARTINS, 2006, p.14). Com isso, enfatizamos que o ato de ler está condicionado às experiências vividas por esse leitor, e está atrelado à aquisição de conhecimentos e sabedoria de vida, ou seja, a leitura de um indivíduo é fruto de sua relação com o “eu”, o outro, e o mundo nos mais diversos aspectos.

Um outro aspecto que se faz relevante ao tomarmos a leitura nessa dimensão é destacar que não só as vivências influenciam no ato de ler, mas que o ato de ler também influencia as vivências do indivíduo leitor. “Assim como a aprendizagem em geral e da leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica igualmente um comprometimento, acarreta alguns riscos” (MARTINS, 2006, p. 20). Assim, a leitura desenvolve no leitor a autonomia diante do mundo fazendo-o compreender os fenômenos da vida e aceitá-los ou negá-los conforme aquilo que acredita, possibilita uma visão de mundo por outras perspectivas (as perspectivas apresentadas no texto), mas para isso precisa-se que o leitor se comprometa e esteja disposto a se ressignificar diante de leituras, um leitor que não se sinta pronto e acabado, mas em construção.

O leitor sabendo se aproveitar das diversas leituras passa a ocupar o lugar de agente no mundo, um agente consciente e reflexivo que compreende a si e ao mundo que o cerca, que não se permite ser assujeitado por outros. Nas palavras de Mafalda, personagem de Quino, podemos perceber o quão importante é a leitura na formação de identidades, - “Viver sem ler é perigoso. Te obriga a crer no que te dizem” (QUINO, 2003) e expõe o risco de se tornar massa de manobra.

Todavia, tal concepção neste trabalho nos parece muito ampla, assim necessitamos afunilá-la no que diz respeito à leitura em ambiente escolar e de textos, não a desconsiderando totalmente, pois “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 2006, p.25). Sendo assim, ler está atrelado às formas de viver, também está para o aprender e ser e agir no mundo.

A leitura se apresenta inicialmente de forma generalizante, válida para todas as linguagens e formas de leitura, mas aprofundamos os estudos de forma a trazer uma sistematização para escolarização (Ensino da Leitura) e buscamos estudos que viessem ao encontro de leituras verbais escritas (leitura de crônicas literárias) buscando não só desenvolver nos alunos habilidades de leitura, mas

também reconhecimento de aspectos linguísticos e também apreciação estética dos textos.

A leitura reduzida a livros ou textos escritos causa nos profissionais da educação e estudiosos uma falsa “crise da leitura”. Por outro lado, a mudança de concepção sobre leitura acarretaria numa nova visão de ensino e aprendizagem e poderia ser uma possibilidade de novas abordagens para a prática da leitura.

Segundo Martins (2006, p.30), “[...] considerar a leitura como um processo de compreensão e expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”, ou seja, ler é a interação entre o indivíduo e o mundo e a capacidade de emitir apreciações ou depreciações dessa relação de forma a considerar os fatores conexos a ambos.

Na concepção de leitura trazida por Martins (2006) e na perspectiva proposta pela autora para a escolarização da leitura, pressupõe-se que a leitura seja abordada como uma experiência individual, de interpretações possibilitadas pelos mais variadas conhecimentos adquiridos pela experiência humana e a posteriori como possibilidade de interação e confronto, não só entre o leitor e o texto, mas também entre vários leitores com sentidos e significados próprios atribuídos ao texto (uma leitura coletiva na qual os alunos podem compartilhar suas experiências individuais bem como apreciar a de outros e consolidarem sentidos). Ela abrangeria muito mais que a decodificação de textos.

Já o professor, nessa concepção, deve assumir uma postura de parceiro de leitura, ler com o aluno e não para o aluno, tornando essa prática um momento de troca de leituras e experiências que possibilite o aprendizado para ambos os envolvidos no processo.

Com relação as condições de leitor, a autora apresenta níveis de leitura, que embora não possam ser tidos separadamente, sobrepõem-se um ao outro dependendo do leitor. São eles: sensorial, emocional e racional.

**Leitura sensorial:** Não se trata de uma leitura elaborada; é antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se com as primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações [...] vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. (MARTINS, 2006, p. 40 – 42 - grifo nosso).

**Leitura emocional:** Emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo. (MARTINS, 2006, p. 52).

**Leitura racional:** Partindo do pressuposto de que nada é gratuito num texto, tudo tem sentido, é fruto de uma intenção consciente, importa - e muito - na leitura racional captarmos como se constrói esse sentido ou sentidos. Para tanto, um dos aspectos mais significativos está no reconhecimento dos indícios textuais. [...] aprendemos a ler os indícios à medida que nossas experiências de leitura se sucedem; começamos assim a perceber como são construídos e dispostos no texto, qual a intenção do autor ao criá-los. (MARTINS, 2006, p.74-76).

Apresentados os níveis de leitura, cabe-nos aqui defender a posição de que o racional estará em evidência em nosso trabalho, pelo fato de estarmos trabalhando com capacidades leitoras e buscando contribuir para a formação de leitores no Ensino Superior. O nível racional está em evidência por conta da complexidade dos textos literários e também das apreciações que se espera dos alunos. Num primeiro momento, somente pela leitura esperamos que pela apreciação da estética dos textos os alunos já possam reconhecer aspectos que os tornam literários sejam esses ligados a estrutura textual ou função desses textos na sociedade. Dado isso, num segundo momento, observamos como os alunos por meio de seus repertórios de saber mobilizam conhecimentos para interpretação e análise desses textos a fim de compreender como atribuem sentidos a essas leituras (neste momento, trabalhamos com as composições dos textos buscando compreender os sentidos de termos, conexões (intertextualidades, inferências etc.), bem como temáticas e abordagens (discursos que perpassam os textos). Um exercício que demanda conhecimentos de mundo e de língua, ou seja, racionalidade para a construção de sentidos.

Todavia, este trabalho será realizado de forma que os níveis, embora apresentados de forma separada para melhor compreensão da demanda de cada um, serão desenvolvidos na sequência de atividades produzida pela pesquisa, de forma concomitante, pois não há como serem abordados separadamente.

Para melhor explicitar nossa abordagem teórico-metodológica, trazemos neste trabalho também uma síntese das concepções e perspectivas de

leitura apresentadas por Menegassi (2005) e Striquer (2007), as quais apresentam-se focalizadas em elementos diferentes (texto, leitor, interação texto e leitor e discursos presentes do texto).

**Quadro 1: Perspectivas de leitura**

PERSPECTIVAS	DESCRIÇÃO
<b>Textual</b>	<p>A concepção de leitura nessa perspectiva “constitui um modelo de processamento ascendente (“botton-up”), em inglês, como é muito conhecido na literatura sobre leitura), isto é, um processamento que vai do texto para o leitor, considerando-se a posição do texto que normalmente está abaixo dos olhos” (MENEGASSI, 2005, p.18).</p> <p>Desse modo, Striquer (2007, p.39) explica que “processar, assim a leitura, é partir dos níveis inferiores, das letras, das palavras, para chegar aos níveis superiores do texto, as frases, os parágrafos e por fim o texto todo e seu significado global. ” E dando continuidade à explanação sobre essa Concepção, ao citar Leffa (1999), a autora enfatiza a importância da visão nessa perspectiva, uma vez que a ação de ler implica movimentos oculares, ou seja, os olhos realizam movimentos lineares, uniformes, sequenciais, da esquerda para direita, de cima para baixo, página-a-página, sem recuos e sem saltos.</p> <p>Assim, na leitura de um texto, nada pode ser desprezado e o texto deve ser processado em sua totalidade, pois cada palavra é importante. Para essa perspectiva, as atividades predominantes referem-se a questionários com respostas identificadas no texto facilmente.</p>
<b>Do leitor</b>	<p>Enquanto na perspectiva do texto a construção acontece de forma ascendente, essa, por sua vez, traça o sentido inverso, no qual esse sentido é construído de forma descendente, ou seja, do leitor para o texto. Segundo Menegassi (2005, p. 21) o significado “se dá sempre por força da contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, isto é, conhecimentos prévios. ” De acordo com Kleiman (2000) Apud Striquer (2007), ao mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida o leitor interage com o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo, cada qual com suas especificidades e inerentes ao ato de ler. No entanto, o conhecimento de mundo merece mais destaque nessa concepção. Com relação as atividades mais frequentes nessa última concepção Menegassi (2005, p.25) afirma que: “diante da convicção de que é preciso valorizar a leitura do aluno, toda e qualquer interpretação passa a ser professor dão lugar a interpretações do leitor, independente do sentido/significado que esse atribui ao texto.</p>
<b>Interação Leitor-Texto</b>	<p>Segundo Menegassi (2005, p. 25) nessa perspectiva ocorre a “inter-relação entre processamentos ascendentes e descendentes na busca pelo significado. ” O que também pode ser percebido em Leffa (1999) Apud Striquer (2007) ao elucidar que “[...] a leitura é vista como um diálogo entre autor e leitor que se realiza através do texto.”. Sendo assim, De acordo com Estriquer “o papel da escola então, no ensino de leitura, é o de promover condições para que ler não seja sinônimo de reproduzir os significados estabelecidos pelo professor e pelo livro didático, mas sim permitir que o leitor seja “sujeito leitor”, criando, recriando, produzindo sentidos aos textos que lê, podendo posicionar-se e participar ativamente das transformações sociais do mundo em que vive. (STRICHER, 2007, p. 4) fato esse que vai ao encontro com o apresentado por Menegassi (2005, p.29) ao dizer que “[...]ao ler o</p>

	<p>sujeito-leitor constrói um “outro” texto, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiências, dos seus conhecimentos, sempre a partir da interação com o texto, conseqüentemente, com o autor do texto que se apresenta no discurso efetivado no material linguístico lido.”. A rumo de conclusões, as atividades escolares norteadas por essa perspectiva tendem a estabelecer o diálogo leitor-texto de forma que os sentidos que o texto possibilita, ainda que esse seja específico e particular de cada leitor.</p>
<p><b>Discursiva</b></p>	<p>Nessa perspectiva, que orientada pela análise do discurso (AD) o texto deixa de ser visto somente como materialidade para ser visto como um conjunto de subjetividades, ou seja, um texto não pode ser somente uma produção linguística, mas sim uma produção subjetiva situada num tempo espaço e condição, em outras palavras discursos produzidos em forma de texto, materialização de discursos. Dessa forma, segundo Orlandi (2001 apud MENEGASSI, 2005, p.31-33) “o texto organiza a discursividade. Portanto, deve ser visto na relação com outros textos, com os sujeitos, com as circunstâncias de enunciação, com a exterioridade, com a memória do dizer”, e sendo assim, “[...] A produção de sentidos se dá e circunstâncias sempre novas. Por isso, não é o texto que determina as leituras, mas a posição a partir da qual fala o sujeito. Lê-se sempre a partir de uma formação discursiva. Há tantas leituras quantas forem as formações discursivas.”</p>

Fonte: o autor (2020).

Diante do exposto, é pertinente explicitarmos a concepção de leitura defendida por nossa pesquisa, uma vez que é ela que norteará todo o processo de elaboração da sequência de atividades. A perspectiva que melhor corresponde aos nossos anseios é a discursiva, uma vez que essa apresenta uma concepção de leitura que ultrapassa a materialidade textual e os conhecimentos do leitor, ou seja, possibilita por meio de discursos uma significação diferenciada, tanto pelas conexões que estabelece com outros textos quanto pela investigação de instâncias, contextos e formas que possibilitam novas significações.

## 2.6 OPERAÇÕES COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

Nesta subseção adentramos aos estudos para a compreensão das operações cognitivas e metacognitivas de leitura fenômeno quando dentro da sala de aula, como um eixo da disciplina de LP que em forma de conteúdo, assim como outros, demanda de uma organização curricular e avaliações de ensino e aprendizagem ao qual está relacionado. Sendo assim, a leitura como qualquer outro componente curricular exige uma sistematização que contribua para a execução de um plano de ensino.

Dessa forma buscamos compreender como se dá a relação leitor-texto, processamento da informação e possíveis estratégias para uma abordagem mais significativa e eficaz da leitura em sala de aula. No entanto, aqui tratamos de estratégias não relacionadas às práticas didático-pedagógicas, mas que são inerentes às práticas de leitura.

Segundo Kleiman (2013), o leitor por si só estabelece estratégias próprias para a prática de leitura, e essas podem ser notadas por meio da relação desse indivíduo com o texto, como esse leitor reage após, ou mesmo durante a leitura. kleiman (2013, p. 74) classifica as estratégias do leitor em:

[...] estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. Assim, se concordamos com autores que dizem que as estratégias metacognitivas da leitura são, primeiro, autoavaliar constantemente a própria compreensão, e segundo, determinar um objetivo para a leitura, devemos entender que o leitor que tem controle consciente sobre essas duas operações saberá dizer quando ele não está entendendo um texto e saberá dizer para que está lendo um texto (Grifos nossos).

Diante disso, podemos perceber que a forma como o leitor lida com aquilo que lê diz muito sobre a mobilização de estratégias de leitura, ou seja, sobre o processamento do texto que ele faz/mobiliza, pois se de um lado temos leitores que de forma mais superficial realizam leituras não intencionais e inconscientes, e de outro leitores mais experientes, que selecionam suas leituras de acordo com suas necessidades, sabem o porquê leem determinada coisa e como leem além de compreender seu processamento da informação/da leitura.

Sendo assim, cabe aqui ressaltar que sem ignorar o processamento cognitivo da leitura, que em nosso protótipo seria os níveis sensorial e emocional, principalmente; cabe ao responsável pelo ensino da leitura, em ambientes de ensino sistematizado buscar pelo desenvolvimento e aprimoramento do processamento metacognitivo, que se tratando do nosso protótipo encontra-se predominantemente nos níveis racionais e reflexivos.

Ainda sobre o protótipo se faz de extrema importância enfatizar que a leitura não trata de mobilizações de níveis isolados, mas da junção deles de forma que aquele que tem essa proposta/material como base para o ensino da leitura inicie seu trabalho de forma mais cognitiva, ou seja, busque pela compreensão do já

construído pelo aluno e trazido para o texto, no sentido de possibilitar o momento de uma inferência particular do leitor no texto por meio de elementos que sobressaem ao texto, que mobilizam sentidos e sensações independentes do processamento racional. E somente num segundo momento, por meio de estratégias apresentadas na próxima seção e também na sequência de atividades para leitura da crônica, poderemos perceber a inclusão de níveis relacionados ao racional e reflexivo, pois esses demonstram-se mais complexos em sua elaboração pelo fato de serem os responsáveis pela compreensão da necessidade de produção/leitura, contextos, veículos de circulação, materialidade linguística, significados e sentidos dos enunciados etc.

Ou seja, trata-se de partir de níveis mais simples para níveis mais complexos de leitura, de forma que não desconsidere as subjetividades do leitor quanto das necessidades de compreender efetivamente o sentido do texto de modo que tenhamos ao fim do processo um leitor mais experiente.

De acordo com Kleiman (2013), o leitor experiente é aquele que sabe a razão pela qual lê determinado texto e compreende o texto por meio de diversos procedimentos de compreensão como mobilização de conhecimentos já tidos por ele, ou mesmo na busca por conhecimentos que contribuam para maior compreensão da leitura. Com isso chegamos ao momento em que somente ter um objetivo e fazer a leitura não é suficiente para que um leitor seja considerado proficiente, mas o que lhe dá a proficiência é a forma como ele compreende o processo de leitura e as habilidades que ele mobiliza para fazê-la.

De acordo com Kleiman (2013), ao tratar do da segunda estratégia – compreender o que lê – destaca-se que estamos diante de:

Consideramos que a segunda estratégia, chamada de automonitoração da compreensão, será desenvolvida naturalmente, uma vez que o leitor tenha objetivos para sua leitura. Nesse caso, e só nele, o leitor ficará ciente de um problema de compreensão, porque passar o olho pela página não o levará a atingir seu objetivo. Passaremos a discutir, então ações pedagógicas que poderiam mostrar ao aluno a importância de ler com um objetivo e que poderiam suprir, num primeiro momento, a ausência de objetivos definidos pelo próprio leitor. (KLEIMAN, 2013, p. 76-77)

Diante disso, percebemos que o ensino sistematizado da leitura deve propiciar o entendimento, por parte do aluno, da necessidade de se ler e como

ler, o que também traremos na próxima seção como conhecimentos a serem mobilizados na leitura.

## **2.7 ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

Dando sequência ao apresentado anteriormente como mobilizações cognitivas e metacognitivas, abordaremos nesta seção a abordagem da leitura visando ao aperfeiçoamento ou ao desenvolvimento de habilidades/capacidades que possibilitem a leitura letrada. Diante da necessidade de se ter uma proposta didática para a abordagem da leitura em ambientes de ensino e aprendizagem destacamos aqui que estratégias de leitura podem/devem ser planejadas como o objetivo de contribuir para a leitura mais autônoma e crítica dos envolvidos no processo.

De acordo com Solé (1998, p.117) “ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva”, a autora ainda fala sobre o desenvolvimento autônomo (sem intervenção de um mediador) ou mediada pelo professor afirmando que em ambos os casos essas podem ser elaboradas e desenvolvidas e que em alguns momentos um sobressai ao outro, ou seja, algumas leituras pedem um processamento mais individualizado enquanto outras carecem de uma mediação/intervenção de alguém seja pela complexidade do texto ou pela maturidade do leitor. Ou seja, para Solé (1998) as estratégias são esses procedimentos realizados na busca pela compreensão.

Nesse sentido, também temos Menegassi (2005) que as apresenta como “[...] procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura. ”, em outras palavras, estamos referindo a ações realizadas por um leitor durante a leitura na busca pela compreensão do objeto lido.

Tendo em vista que estamos diante de uma proposta de ensino, não deixaremos de dizer que a leitura em sala de aula é tida como um processo individual ou coletivo de mobilização de estratégias/técnicas para a recepção do texto com objetivos de formação de leitores, ou melhor dizendo de preparação para a leitura letrada.

Sendo assim, temos nesse trabalho a concepção de Kleiman (2013) de que estratégias de leitura são “[...] operações regulares para abordar o texto. Essas podem ser inferidas a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor [...], como também da maneira com que ele manipula o objeto [...]”, ou seja, visamos construir um material que estruture atividades de forma que desenvolva durante as etapas de leitura – Pré-leitura, leitura e pós-leitura – os níveis expostos no protótipo – sensorial, emocional, racional e reflexivo - de modo que ao fim do processo possamos ter um leitor mais proficiente e consciente de sua leitura tanto com relação ao texto como consigo mesmo e como o mundo que o rodeia.

Para isso buscamos primeiramente demonstrar, no quadro 03 – Perguntas norteadoras para formação de leitores –, quais os objetivos para cada fase em cada nível de leitura. Os níveis estão imbricados no ato da leitura e seria impossível separá-los, mas ter consciência do que diz respeito a cada um deles é muito importante para o desenvolvimento da leitura, uma vez que não queremos um leitor capaz somente de fazer a leitura do texto, mas de se ler diante dele e usufruir dos benefícios propiciados por essa leitura.

Diante de tais fatos buscamos não só a orientação e análise dessas capacidades leitoras/estratégias de leitura mobilizadas pelos alunos, mas a compreensão de como se dá a relação leitor e texto e as possíveis melhorias a serem apresentadas.

## **2.8 LEITURA LITERÁRIA: UM OLHAR SOBRE A CRÔNICA LITERÁRIA**

A crônica no Brasil, desde o seu surgimento, está diretamente vinculada à imprensa, principalmente ao jornal, meio no qual circula desde as primeiras produções de escritores brasileiros até os dias atuais, porém, com o passar do tempo e o advento de novas tecnologias, a crônica passou a circular também em outros suportes como: livros, *sites*, *blogs* pessoais etc. De acordo com Candido (1992),

No Brasil ela tem uma boa história, e até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu. Antes de ser crônica propriamente dita foi “folhetim”, ou seja, um artigo de

rodapé sobre as questões do dia – políticas, sociais, artísticas, literárias. Assim eram os da secção “Ao correr da pena”, título significativo a cuja sombra José de Alencar escrevia semanalmente para o Correio Mercantil, de 1854 a 1855. Aos poucos o “folhetim” foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância. Depois, entrou francamente pelo tom ligeiro e encolheu de tamanho, até chegar ao que é hoje. (CANDIDO *et. al.*, 1992, p. 15)

Contudo, podemos observar que se antes a crônica estava limitada a uma forma de escrita ou um único suporte, o que lhe reduzia as formas de escrita e temas abordados pela questão do público leitor, hoje podemos observar que os públicos são muito diversificados e a demanda de temas variados se faz necessária para a manutenção do público leitor e circulação do texto. Conforme demonstra Gottardi (2007),

[...] a própria transformação da crônica, nos moldes como hoje é praticada aqui no Brasil, revela a influência do leitor a determinar os caminhos do texto, ilustrando uma das vertentes de estudo daquela estética, que busca esclarecer até que ponto as mudanças na composição e, conseqüentemente, na ideologia e no gosto de um público leitor, contribuem para o surgimento de novas formas literárias. (GOTTARDI, 2007, p. 15-16)

Dessa forma, tem-se inicialmente a necessidade de não delimitar o gênero, pois isso não seria possível pelo alto grau de hibridismo com outros gêneros textuais ou pela variedade de tipologias que o mesmo gênero pode apresentar, mas ao menos estabelecer algumas das características mais evidentes, mais comuns e que ocorrem mais especificamente desse gênero para um recorte e maior clareza na da pesquisa.

Nesse sentido podemos observar que Gottardi (2007), ao tratar das oscilações que a crônica apresenta, ou seja, das possibilidades em que podemos encontrar o texto, apresenta aspectos relacionados à linguagem, materialidade linguística que compõe o texto, para estabelecer des(parâmetros) e define alguns aspectos, como podemos observar a seguir:

[...]a crônica oscila entre a matéria jornalística, que faz do cotidiano sua fonte de vida, e a matéria literária, que transcende o dia-a-dia pela universalização de suas virtualidades latentes. Quando de cunho literário, a crônica ora resvala pela poesia, explorando a temática do eu, permeando-se de lirismo, ora pelo conto, dando ênfase ao acontecimento, deixando entrever um enredo ou uma narrativa. Na verdade, a ambigüidade da crônica é mais radical, não reside apenas na matéria, mas é marca do gênero em si mesmo: o

enfoque pessoal, o desapego da verossimilhança, o manuseio do material metafórico, o uso do humor, da ironia e da sátira desestruturam a realidade e multiplicam as leituras, distanciando-a da veracidade jornalística ou científica. (GOTTARDI, 2007, p.15)

Dessa forma, o que podemos afirmar sobre a crônica é que já se tornou quase que consensual entre os estudiosos do gênero que ela surgiu como relato histórico e, com o passar dos anos, seu grau de ficcionalidade foi aumentando até que se chegasse ao “não compromisso com a verdade”, uma de suas características que diferencia um cronista de um jornalista ou historiador. Isso porque, se esses devem ter comprometimento com a verdade e tentar estabelecer imparcialidade no discurso o cronista pode a partir de fatos reais criar situações nas quais expõe seus pontos de vista de forma clara e pode atribuir seus posicionamentos diante de tais fatos.

Sobre a aclimatação que o gênero ganhou, especialmente no Brasil, cabe ressaltar que inicialmente a crônica estava diretamente ligada a grandes acontecimentos e registros históricos, ou seja, estabelecia um emparelhamento com grandes fatos (estritamente ligados a nobreza, realeza, a corte) e história. Já em terras brasileiras, a crônica surge atrelada ao jornal e, assim como esse veículo de comunicação, tem seu prazo de validade curto, cuidando somente de fatos atuais, como já exposto inicialmente na citação de Candido (1992) ao demonstrar o percurso do gênero.

Podemos também observar em Siebert (2014) a transformação relacionada as temáticas que norteiam o gênero e a nova linguagem, ou melhor dizendo, “roupagem” que o deu o status de literatura, firmando o termo crônica.

Até o início do século XIX, a crônica funcionava como relato histórico, e o destaque era dado aos acontecimentos realizados pelos conquistadores, os colonizadores. Era uma reconstituição, pela escrita, das conquistas à corte. Porém, ao ter contato com as Américas, ou melhor, com o Brasil, o termo passou a funcionar de outra maneira: “a palavra foi ganhando roupagem semântica diferente. “Crônica” e “cronista” passaram a ser usados com o sentido atualmente generalizado na literatura: é um gênero específico, estritamente ligado ao jornalismo” (COUTINHO, 2003 *apud* SIEBERT, 2014, p. 677).

Mas afinal, o que é crônica? Em resposta a essa pergunta trazemos primeiramente uma definição pautada na etnografia da palavra apresentada por Moisés (2003, p. 101) na qual o termo está relacionado ao tempo:

Do grego *chronikós*, relativo a tempo (*chrónos*), pelo latim *chronica*, o vocábulo “crônica” designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em sequência cronológica. Situada entre os anais e a história, limitava-se a registrar os eventos sem aprofundar-lhes as causas ou tentar interpretá-los. Em tal acepção, a crônica atingiu o ápice depois do século XII, graças a Froissart, na França, Geoffrey of Monmouth, na Inglaterra, Fernão Lopes, em Portugal, Alfinso X, na Espanha, quando se aproximou estreitamente da historiografia, não sem ostentar traços de ficção literária. A partir da Renascença, o termo ‘crônica’ cedeu vez a ‘história’, finalizando, por conseguinte, o seu milenar sincretismo.

Em se tratando de tempo, esse pode estar presente na crônica tanto em suas primeiras realizações, que se tratavam de tornar histórico, registrar, atravessar o tempo, durabilidade etc. como na visão mais moderna de crônica, que está relacionada ao passageiro, instantâneo, efêmero etc., pois em ambas as produções podemos notar uma estreita relação com o tempo mesmo que em uma esse seja tido como duradouro e na outra como transitório.

Se num primeiro momento a crônica estava ligada aos grandes acontecimentos e ao registro histórico de grandes feitos (como a descoberta de novas terras, a exemplo da carta de Pero Vaz de Caminha que ainda causa dúvidas quanto ao seu valor se documental ou literário), agora atem-se a fatos corriqueiros do cotidiano e não mais serve como registro histórico, mas sim como um gênero do entretenimento que se faz de caráter efêmero, como os outros da esfera jornalística. Como podemos notar em (GOTTARDI 2007, p.12),

O sentido “maior” da crônica, aparentado à História, vai-se apequenando para os limites do cotidiano, para as pequenas coisas do dia-a-dia, para os acontecimentos de mera importância local, às vezes mesmo para os boatos e fofocas, assumindo a crônica também a acepção de biografia escandalosa. Neste manuseio da matéria do cotidiano, a crônica representa uma criação brasileira, afastando-se do sentido historicista, de documento, que lhe emprestavam os franceses, principalmente. No seu imediatismo, reage de pronto aos acontecimentos, sem deixar que o tempo lhe filtre as impurezas ou lhe confira as dimensões de mito.

Numa visão dicionarizada, temos o termo conceituado no *Dicionário Online de Português* (2020, s/p) de Português como:

**Substantivo Feminino:**

Gênero literário que consiste na apreciação pessoal dos fatos da vida cotidiana. [Literatura]

Coletânea de fatos históricos, de narrações em ordem cronológica: a "Crônica de D. Fernando", de Fernão Lopes.

Conjunto de notícias que circulam sobre pessoas.

Seção de um jornal em que são comentados os fatos, as notícias do dia:

crônica policial.

**Adjetivo:**

De longa duração; que dura muito tempo; permanente.

**Sinônimos:**

Permanente, duradouro, habitual, repetido, inveterado, radicado, crônico, narração, relato.

Sendo assim, percebemos que, na primeira definição, o termo aparece de forma mais generalizante, ou seja, gênero literário que se refere a apreciação pessoal do cotidiano. Cabe ressaltar que, como já apresentado anteriormente, trata-se de um gênero que nasce para o jornal e, assim sendo, poderíamos afirmar que mesmo sendo literário há uma dualidade por conta de sua origem. Com relação ao como definir/categorizar o gênero podemos afirmar que se trata realmente de uma apreciação, e que estudos sobre o gênero se encarregam de analisar as especificidades da linguagem e categorias de crônicas. Na segunda definição, refere-se ao fato de no passado ser atribuído ao gênero a função de registrar fatos históricos. A terceira definição está relacionada a banalidades, ao cotidiano etc. Na quarta definição, temos a definição de um suporte de veiculação do gênero – inicialmente –, e dessa vez o gênero se incube de trazer comentários sobre notícias etc.

Faz-se necessário ainda ressaltar que crônica tida como adjetivo, assim como os sinônimos atribuídos para esse termo, refere-se a tempo, no entanto, somente o tempo duradouro, sendo que a concepção de gênero literário hoje pauta-se na efemeridade, no passageiro, instantâneo etc.

Até aqui apresentamos uma visão etimológica e dicionarizada para a crônica. Pretendemos a partir de agora tratá-la de forma mais teórica, ou seja, compreender como aqueles que escrevem crônicas (cronistas) a concebem, e como os estudiosos da área de Letras definem esse gênero. Nas palavras de Sabino e Lispector (2011), apresentam uma excelente definição de crônica, pois ao mesmo tempo que resgata aspectos eminentes ao gênero como as exigências de uma produtora de jornais, também fala sobre a necessidade da proximidade entre o cronista e o leitor, que aqui aparece indagada por Clarice Lispector, mas que acaba

cedendo e decidindo assinar suas crônicas com a abreviação C.L., conforme podemos observar a seguir:

[...] possível eu escrever para a Manchete – uma espécie de ‘bilhete dos E.E.U.U.’, com notícias e comentários variados (livros, acontecimentos, fatos, etc.), provavelmente em estilo curto, rápido, na quantidade que a Manchete quisesse ou precisasse – e até no estilo que quisessem – como você vê, não estou sendo nada difícil. É possível uma coisa dessas? Eu assinaria com um pseudônimo qualquer, onde me sinto mais à vontade – até Tereza Quadros poderia ressuscitar, dessa vez sem se especializar em assuntos femininos, já que ela é tão espertinha e versátil. Acontece que o dinheiro que eu tinha de A Noite, e reservado para os fins mais nobres, já gastei. Gostaria assim de me pôr de novo em movimento, e esse movimento seria escrever para Manchete, se fosse possível, se isso interessasse a eles de algum modo” (Sabino & Lispector, 2011, p. 94).

Francamente, se Hélio Fernandes quiser, paro imediatamente, se possível mais rápido que imediatamente. Hélio Fernandes não precisa hesitar em dizer que não quer – acho mesmo muito difícil mandar notícias, sem saber o que serve ou não; o mais possível é que não sirva. E acontece que só gostaria de assinar C. L.” (Sabino & Lispector, 2011, p. 107).

Dessa forma, podemos notar que, para o cronista, trata-se de compartilhar uma visão sobre as coisas, fatos, vida etc., mas uma visão particular, própria, muitas vezes íntima. Visão essa que, nas palavras de Clarice Lispector, não é tarefa tão fácil, pois compartilhar com um veículo jornalístico e com muitos desconhecidos aquilo que é só seu e, em alguns momentos, dividido somente com os seus mais íntimos, trata-se de um desvelar-se, expor-se, abrir-se para o desconhecido.

Diante disso, temos mais uma das características que acreditamos ser essencial para a definição desse gênero: o compartilhamento de coisas íntimas – sentimentos, visões de mundo, emoções etc. –, coisas essas que podem estar relacionadas ao conhecimento, a outras leituras (notícias, livros), ao próprio “eu”, no sentido de subjetividades, mas que, de certa forma, trata-se de um compartilhamento de apreciações do cronista com relação ao mundo e ao próprio “eu”.

Com relação aos conceitos de crônica no âmbito acadêmico, podemos perceber que essa se caracteriza de diferentes formas, por diferentes

fatores, tanto para estudiosos do jornal quanto da literatura, conforme apontado por Melo (1985, p. 11):

Na bibliografia sobre crônica brasileira encontramos quatro tentativas de classificação: Luiz Beltrão usa um critério jornalístico; Afrânio Coutinho toma como base a tipologia literária; Massaud Moisés procura uma correspondência com os gêneros literários; Antônio Cândido orienta-se pela estrutura da narrativa.

Diante disso, criamos quadros para sintetizar essas classificações, com base no exposto por Tuzino (2009):

**Quadro 2:** Classificação da crônica para Beltrão

Quanto à natureza do tema	Quanto ao tratamento dado ao tema
<b>Crônica geral:</b> é aquela com espaço fixo no jornal, onde o autor aborda assuntos variados.	<b>Analítica:</b> nesta os fatos são expostos e dissecados de modo breve e objetivo; é dialética.
<b>Crônica local:</b> também conhecida como “urbana”, trata dos temas quotidianos da cidade.	<b>Sentimental:</b> o autor apela à sensibilidade do leitor; os fatos comovem e influenciam a sensibilidade.
<b>Crônica especializada:</b> o autor, que é um “expert” no assunto, trata de assuntos referentes a um campo específico de atividade.	<b>Satírico-humorística:</b> critica, ironiza, ridiculariza fatos ou pessoas com a finalidade de advertir ou entreter o leitor; possui feição caricatural.

**Fonte:** o autor, com base em Beltrão (1980, p. 68).

Diante dessas classificações, podemos notar que de um lado estamos diante de uma classificação pautada na abrangência do tema e público leitor ao qual é destinada. A *crônica geral* poderíamos dizer que trata de temas que podem ser apreciados também em âmbito geral, em outras palavras, que seja comum ao maior número possível de leitores. Na crônica local, trata-se de temáticas localizadas, ou seja, que são específicas de um grupo de convívio social, estabelecendo vínculos locais. Já a crônica especializada diz respeito a um vínculo temático restrito com áreas do conhecimento que delimitam, por isso serve a um público específico.

Com relação ao tratamento dado nos temas da crônica, a classificação, segundo Beltrão (1980) também se divide em três, tendo como parâmetro as posturas assumidas pelo cronista: narrar, sensibilizar ou apreciar criticamente determinada coisa de forma irônica.

Numa outra forma de classificação, Coutinho (1967) estabelece quatro categorias para a crônica, com base na natureza do assunto e movimento interno que ela apresenta. Como podemos observar, a *crônica narrativa* apresentada

pelo autor assemelha-se muito com a *crônica analítica* (BELTRÃO, 1980) já apresentada.

Vejamos o quadro a seguir:

**Quadro 3:** Classificação da Crônica para Coutinho

Natureza do assunto	Movimento interno
<b>Crônica narrativa</b>	Cujo eixo é uma história, o que a aproxima do conto, como no exemplo de Fernando Sabino;
<b>Crônica metafísica</b>	Constituída de reflexões mais ou menos filosóficas sobre os acontecimentos ou os homens, como é o caso de Machado de Assis ou Carlos Drummond de Andrade, que encontram sempre ocasião e pretexto nos fatos para dissertar ou disreter filosoficamente;
<b>Crônica-poema em prosa</b>	De conteúdo lírico, mero extravasamento da alma do artista ante o espetáculo da vida, das paisagens ou episódios para ele significativos, como é o caso de Álvaro Moreyra, Rubem Braga, Manuel Bandeira, Ledo Ivo
<b>Crônica-comentário dos acontecimentos</b>	Que tem, no dizer de Eugênio Gomes, 'o aspecto de um bazar asiático', acumulando muita coisa diferente ou díspar, como são muitas de José de Alencar, Machado e outros.

**Fonte:** o autor, com base em Coutinho (1967, p. 97-98).

No quadro 3, podemos notar que, com relação ao tratamento dado aos temas, segundo Coutinho (1967, p. 97-98), as crônicas podem ser narrativas quando os trata de forma superficial, como quem somente vê acontecer e narra sem penetrar nos acontecimentos, por isso, aproxima-se da notícia. Elas podem ser metafísicas quando o caráter filosófico torna o acontecimento físico pretexto para divagações e reflexões subjetivas. Podem ser poemas em prosa quando o lirismo possibilita um extravasar da alma e o texto se torna sentimental e sonoro como uma poesia. E, por último, mas não menos importante, podem ser espécies de comentários que agrupam várias coisas para se tratar de uma só, aproximando-se de uma resenha. Numa definição mais simples e mais geral, podemos observar as colocações de Moises (2003), que coloca a crônica em duas categorias, conforme segue:

**Quadro 4:** Classificação da crônica para Massaud Moisés

<b>Crônica-poema</b>	Explora a temática do 'eu', concentra-se nas emoções do autor que "não raro impelindo o cronista a transformar o texto em página de confissão, de diário íntimo ou de memórias" (MOISES, 2003, p.111). Nestas, o os cronistas podem, inclusive, fazer versos ao longo do texto ou mesmo encerrá-lo com uma estrofe. Exemplo de cronista deste tipo é Carlos Drummond de Andrade.
<b>Crônica-conto</b>	É aquela em que um fato chama a atenção do cronista e este o narra como se fosse um conto. Nestas o cronista assume o papel.

**Fonte:** O autor baseado em Massaud Moisés (2003, p. 108-109).

Para Moisés (2003), com relação ao tratamento dos temas em crônicas, a temática pode ser mais próxima do conto quando refere-se a fatores físicos, acontecimentos que podem ser observados pelo cronista e narrados com o distanciamento de quem não vive a história como num conto. Pode ser mais próxima da poesia quando se refere a subjetividades humanas e a sentimentos e quando as emoções do cronista são compartilhadas com o leitor de forma que possa se observar na linguagem um tom de lirismo que, segundo o autor, pode ser expresso até em versos.

Candido (1989) também se utiliza de tratamento dos temas para estabelecer critérios de classificação para a crônica e divide-a em quatro tipos, que seguem exposto no quadro a seguir:

**Quadro 5:** Classificação de crônica para Candido

<b>Crônica-diálogo</b>	Onde o cronista e seu interlocutor imaginário se revezam, intercambiando informações e pontos de vistas; exemplos: Gravador (Carlos Drummond de Andrade) e Conversinha mineira (Fernando Sabino)
<b>Crônica narrativa</b>	Tem certa estrutura de ficção, marchando rumo ao conto
<b>Crônica exposição poética</b>	Divagação livre sobre um fato ou personagem; cadeia de Associações
<b>Crônica biografia lírica</b>	Narra poeticamente a vida de alguém.

**Fonte:** o autor, com base em Candido (1989 Apud MELO, 1985, p. 118)

Com relação à crônica-diálogo estabelecida por Candido (1989), fica bem nítida a justificativa dessa nomenclatura, pois trata-se de um texto que apresenta um diálogo do cronista com o seu interlocutor imaginário, uma espécie de conversa com o interlocutor. Por exemplo, “caro leitor aqui você poderia dizer que...” - Nesse caso, o texto da crônica poderia dar continuidade levando em conta as possíveis respostas que se poderia ter do leitor.

Na crônica-narrativa, a mais comum no nosso ponto de vista. Fazendo uma analogia, podemos relacioná-la à classificação crônica-conto de Moisés (2003), de crônica narrativa de Coutinho (1967) e de crônica analítica de Beltrão (1980). Trata-se de um texto sobre uma temática observável do cotidiano e de cunho analítico, sem muito aprofundamento em níveis físicos e psicológicos. Trata-se, portanto, de um narrar próximo do conto pela necessidade de contar de forma breve, algo pontual, sem divagações ou se perder diante do acontecimento principal.

Outro autor, que vale ressaltar pela relevância em trabalhos acadêmicos, trata-se de ARRIGUCI JÚNIOR, que nos apresenta uma visão de crônica pela abordagem temporal, nas palavras do autor a crônica “sempre tece a continuidade do gesto humano na tela do tempo.” (ARRIGUCI JÚNIOR, 1987, p.51) e sendo assim traz observações sobre esse gênero desde a suas origens até os dias de seus escritos.

Lembrar e escrever: trata-se de um relato em permanente relação com o tempo, de onde tira, como memória escrita, sua matéria principal, o que fica do vivido – uma definição que se poderia aplicar igualmente ao discurso da História, a que um dia ela deu lugar. Assim, a princípio ela foi crônica histórica, como a medieval: uma narração de fatos históricos segundo uma ordem cronológica, conforme dizem os dicionários, e por essa via se tornou uma precursora da historiografia moderna. (ARRIGUCI JÚNIOR, 1987, p.51 – 52).

Percebemos que nessa abordagem o autor, assim como outros já apresentados anteriormente e também o conceito trazido do dicionário traz essa visão de crônica como um instrumento de fazer história, no entanto com ressalvas de que essa se tornou um gênero sem responsabilidades com a História, mas sim com o tempo.

**Quadro 6:** Classificação da crônica para Arriguci Júnior

TEMPO	CONCEITO
<p><b>Na acepção Histórica:</b> o cronista é um narrador de história.</p>	<p>O historiador escreve os fatos, buscando-lhes uma explicação, enquanto que o cronista, que o precedeu, se limitava a narra-los, de uma perspectiva religiosa, tomando-os como modelos da história do mundo e deixando toda explicação na sombra da divindade com seus designios insondáveis. [...] o cronista era um hábil artesão da experiência, transformador da matéria-prima do vivido em narração, mestre na arte de contar histórias.</p>
<p><b>Hoje:</b> Trata-se simplesmente de um relato ou comentário de fatos corriqueiros do dia-a-dia.</p>	<p>A crônica virou uma seção do jornal ou da revista. Para que se possa compreendê-la adequadamente, em seu modo de ser e significação, deve ser pensada, sem dúvida, em relação com a imprensa, a que esteve sempre vinculada sua produção. Mas seria injusto reduzi-la a um apêndice do jornal, pelo menos no Brasil, onde dependeu na origem da influência europeia, alcançando logo, porém um desenvolvimento próprio extremamente significativo. O cronista moderno, é claro, está mais perto dos fatos do dia do que da tradição ora ou histórica, como comentarista que é dos acontecimentos do cotidiano; mas de vez em quando retoma, por assim dizer, a persona de seus ancestrais.</p>

**Fonte:** O autor com base em ARRIGUCI JÚNIOR (1987, p. 52 - 53).

Diante disso, cabe a nós aqui trazer um pouco mais da visão de crônica em terras brasileiras, uma vez que não pela primeira vez apresentamos

como um gênero que ganhou aspectos próprios e talvez até mais relevantes por aqui, enquanto em outros países morreu com o surgimento de outros gêneros mais coerentes com os registros históricos. Segundo Arriguci Júnior (1987, p.53) a crônica

Teve aqui um florescimento de fato surpreendente como forma peculiar, com dimensão estética e relativa autonomia, a ponto de constituir um gênero propriamente literário, muito próximo de certas modalidades da épica e às vezes também da lírica, mas com uma história específica e bastante expressiva no conjunto da produção brasileira, uma vez que dela participaram grandes escritores, sem falar naqueles que ganharam fama sendo sobretudo cronistas.

A crônica, vista por essa perspectiva adquire formas estéticas e temas variados, como já dito anteriormente, mas sempre “bem perto do chão, no cotidiano da cidade moderna e escolhe a linguagem simples e comunicativa, o tom menor do bate papo entre amigos, para tratar das pequenas coisas que formam a vida diária, onde às vezes encontra a mais alta poesia” (1987, p.55).

Esse texto pode apresentar-se de várias formas e às vezes tem dicção poética, às vezes satírica, de confissão entre muitas outras, “o que levou Fernando Sabino a repetir sobre ela a famosa piada de Mário de Andrade a propósito do conto: tudo que o autor chamar assim”.

### 3. METODOLOGIA

Nessa seção, apresentamos inicialmente o enquadramento da pesquisa de forma a possibilitar a compreensão das concepções de pesquisa e procedimentos que nortearam esse trabalho. Essa pesquisa se fundamenta na pesquisa-ação, uma pesquisa de cunho interventivo que visa colaborar para a qualidade de determinada área.

Num segundo momento, explicitamos cada procedimento realizado na pesquisa de forma sucinta para que compreenda o percurso traçado para obtenção de tais resultados.

E por último, apresentamos as orientações teórico-metodológicas para sistematização do Protótipo de leitura bem como um plano de trabalho utilizados para a intervenção dessa proposta, buscando esclarecer o como se estruturou tal intervenção.

#### 3.1 ENQUADRAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa é orientada por uma abordagem *qualitativa* (FLICK, 2013) de cunho interventivo<sup>5</sup>, fundamentada na *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 2011).

Flick (2013), ao traçar um paralelo entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, descreve a segunda como uma abordagem que, de forma geral, não se preocupa com a padronização da situação de pesquisa. Além disso, não estabelece, de antemão, quadros teóricos nem tampouco estabelece hipóteses para serem confirmadas.

O objetivo é menos testar o que é conhecido (p.ex., uma teoria ou hipótese já existente) do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses e/ou uma teoria a partir dessas descobertas. Por isso, a situação da pesquisa não é padronizada; ao contrário, ela é projetada para ser o mais aberta possível (FLICK, 2013, p. 23-24).

Moita Lopes (1992) aponta para a existência de duas tendências que predominam quando se trata de investigações relacionadas ao ensino e

---

<sup>5</sup> Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, CAAE: 03037618.1.0000.8123.

aprendizagem, sendo uma calcada na *investigação de construtos teóricos* e proposições/idealizações para o contexto de sala de aula sem que se tenha um contato direto com ela, e outra calcada na *investigação do produto da aprendizagem de línguas* que busca compreender implicações teóricas por meio da prática, sendo quase que uma pesquisa experimental que, por meio de causa e efeito entre a hipótese e o resultado do processo, busque algum resultado. Moita Lopes complementa seu raciocínio, dizendo que:

[...] tanto em uma quanto na outra o processo de ensino/aprendizagem fica fora do alcance do pesquisador. Por um lado, temos sugestões para sala de aula e, por outro, temos a investigação destas sugestões com foco no resultado da aprendizagem, sem que o processo de ensino/aprendizagem propriamente dito seja considerado (MOITA LOPES, 1992, p. 09)

Dessa forma, Moita Lopes (1992) aponta para a necessidade de se distinguir pesquisas feitas *para a sala de aula* e *na sala de aula*. A primeira investiga a escola como um objeto teórico, a fim de que os resultados possam ser futuramente aplicados nesse contexto. A segunda busca na sala de aula resultados que possam ser analisados com a finalidade de validação de processos didáticos.

Compreendemos a nossa pesquisa como uma fusão das duas perspectivas, uma vez que inicialmente realizamos um estudo teórico sobre o ensino da leitura para sistematizar um protótipo que pudesse gerar sequências de atividades diversas para o ensino da leitura, a partir do qual, elaboramos uma sequência específica com foco na crônica literária. Num segundo momento, buscamos, por meio da implementação, resultados que pudessem validar essa proposta, a fim de trazer um produto educacional consistente para ser utilizado por professores de Licenciaturas.

No que se refere ao papel do professor-pesquisador na perspectiva da pesquisa *na sala de aula*, é importante destacar também as reflexões trazidas por Moita Lopes (1992, p. 12): na função de professor-pesquisador “o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de investigador crítico de sua própria prática”, ou seja, o professor desenvolve sua pesquisa vinculada a sua própria prática, de modo que busque compreender e melhorar a sua atividade em sala de aula.

Entretanto, destacamos a relevância de pesquisas como a nossa em que as duas funções aparecem também de forma amalgamada, mas trazendo um movimento inverso, em que o pesquisador assume o papel de professor, ou seja, de um pesquisador-professor. A importância dessa perspectiva está no fato de o pesquisador gerar os seus próprios dados de investigação e não os coletar de contextos alheios à prática docente, mas assumir essa função para que os dados se revelem com mais clareza e pertinência e possa contribuir para a área do ensino.

Para Moita Lopes (1992), o movimento do professor-pesquisador é o que define a *pesquisa-ação*, movimento esse que pode ser entendido de duas formas: “como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido a percepção interna do processo que o professor tem, e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica sobre o seu trabalho” (MOITA LOPES, 1992, p.12).

Compreendemos que a pesquisa-ação pode ser realizada também pelo pesquisador-professor, uma vez que os objetivos e a forma de realização da pesquisa são os mesmos, pois, o pesquisador que se dispõe a fazer tal pesquisa tem interesse tanto em “gerar conhecimento sobre a sala de aula” como “promover uma reflexão crítica sobre seu trabalho”, uma vez que também está em processo de formação continuada.

Sendo assim, trata-se de um tipo de pesquisa que visa estabelecer um elo entre teoria e prática, de forma que contribua tanto para o avanço nos estudos e discussões teóricas, quanto para a melhoria de práticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Seguindo esse raciocínio, Thiollent (2011) define pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Diante do exposto, pode-se perceber que se trata de uma pesquisa que visa contribuir para a melhoria ou resolução de uma problemática social. Ou seja, que visa, além de articular teorias e práticas para a resolução de uma problemática, também compreender as ações dos participantes da pesquisa.

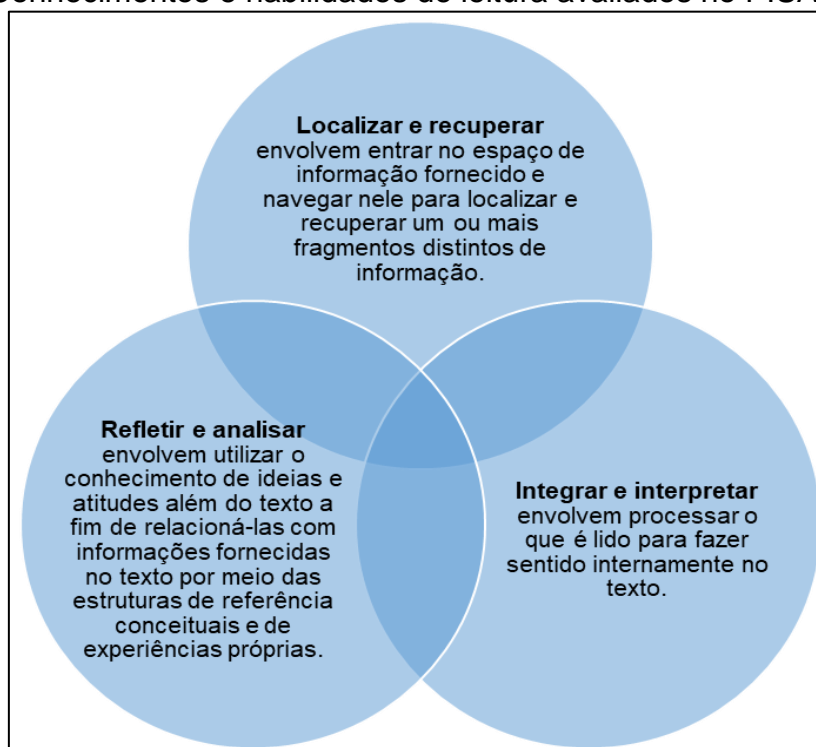
Esse tipo de pesquisa foi definido para a designação desse trabalho, que parte de uma problemática evidenciada em diversas pesquisas e avaliações externas, a saber, os baixos índices de leitura verificados pelo PISA e Retratos da Leitura no Brasil, que ao nosso ver designa também um problema educacional.

#### Quadro 7: Índices de leitura no (PISA - 2015)

<b>PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA) - 2015</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ O PISA avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna.</li> <li>◦ Permite ao Brasil aferir conhecimentos e habilidades dos estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, contrastando com resultados do desempenho de alunos dos países membros da OCDE, além de 35 países/economias parceiras.</li> <li>◦ Em 2015, fizeram parte do PISA os <b>35 países da OCDE, 35 países/economias parceiras</b>, incluindo o Brasil, participaram.</li> <li>◦ As <b>27 unidades</b> da Federação participaram do PISA 2015.</li> <li>◦ Entre <b>5.000 e 10.000 por país/economia parceira</b>, com algumas exceções, como <b>Brasil (23.141)</b>, Itália e Espanha, que contam com uma amostra maior de escolas e estudantes para produzir <b>resultados mais confiáveis</b> para grupos da população específicos.</li> <li>◦ <b>Vinte codificadores de ciências, doze de leitura, seis de matemática e seis de letramento financeiro foram selecionados, com base em critérios estabelecidos pelo consórcio internacional e pelo INEP.</b></li> <li>◦ Todos tinham formação na área, experiência mínima de dois anos no Ensino Médio e experiência em correção de provas de concurso ou avaliação em larga escala. A equipe pedagógica do INEP passou por treinamento internacional e acompanhou por aprox. 20 dias esse trabalho.</li> <li>◦ O <b>INEP</b> é o responsável por todo o planejamento e execução e, em 2015, contou com a empresa <b>Consulplan</b>, contratada por licitação para a aplicação do teste.</li> <li>◦ Leitura no Pisa – 2015: na <i>Figura 4.1</i> - A definição de <b>letramento em leitura</b> – PISA 2015 refere-se a <b>compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos</b>, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade.</li> <li>◦ A Figura 4.24 apresenta os resultados médios dos estudantes de 15 anos do Brasil e dos 13 países selecionados na escala de leitura do PISA 2015. A nota média dos jovens brasileiros foi 407, significativamente inferior às dos estudantes dos países da OCDE (493). <b>(p.128)</b></li> <li>◦ Médias, intervalos de confiança e percentis dos escores por <b>unidade da Federação, leitura – PISA 2015 – (p.133)</b></li> </ul>

**Fonte:** O autor com base nos dados da OCDE (2016), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy.

**Figura 1:** Conhecimentos e habilidades de leitura avaliados no PISA 2015



**Fonte:** o autor, com base nos dados da OCDE (2016), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy.

**Quadro 8:** Índices de leitura em *Retratos da Leitura no Brasil (2015)*

Retratos da leitura no Brasil – 2015	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro e da leitura</li> <li>◦ Promover a reflexão e estudos sobre os hábitos de leitura do brasileiro para identificar ações mais efetivas voltadas ao fomento à leitura e o acesso ao livro.</li> <li>◦ Promover ampla divulgação sobre os resultados da pesquisa para informar e mobilizar toda a sociedade sobre a importância da leitura e sobre a necessidade de melhorar o “retrato” da leitura no Brasil</li> <li>◦ População brasileira com 5 anos ou mais – 2007 (173 milhões) / 2011 (178 milhões) / 2015 (188 milhões)</li> <li>◦ 5.012 entrevistados</li> <li>◦ Entrevistas pessoais face a face domiciliares, com utilização de questionário elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.</li> <li>◦ Período de campo: 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015.</li> <li>◦ <b>CONCEPÇÕES</b></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <b>Leitor</b> é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <b>Não leitor</b> é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Estimativa populacional de leitores e motivações para leitura. (Ver p. 22 e 23)</li> <li>◦ Ver (p. 26) influenciadores de leitura</li> <li>◦ Ver (p. 33) suportes de leitura</li> <li>◦ Ver (p. 38) dificuldades de leitura</li> <li>◦ Ver (p. 44 e 59) formas de acesso aos livros, leitor-não leitor por região</li> <li>◦ Ver (p.72 e 75) gosto pela leitura e influenciadores ao gosto</li> <li>◦ Ver (p. 86) representações da leitura</li> </ul>	

**Fonte:** O autor, com base nos dados da pesquisa: “Retratos da Leitura no Brasil” (2006).

Ambas avaliações trazem concepções de leitura bastante abrangente, bem como o conceito de leitor, e em suas avaliações trazem também capacidades básicas de leitura conforme se pode observar no Figura 1 - Conhecimentos e habilidades de leitura avaliados no PISA 2015. No entanto, os índices apresentados evidenciam pouquíssimas alterações no decorrer dos anos, o que mostra que há uma grande dificuldade por parte dos leitores em atingir uma compreensão plena dos textos.

Para tratar desse problema, buscamos respaldo na pesquisa-ação, uma vez que queremos não somente refletir sobre o assunto teoricamente ou diagnosticar contexto de ensino de leitura, mas entender como esse problema é evidenciado em sala de aula em contexto de formação de professores. Sendo assim, selecionamos uma turma de 1º ano de um curso de Letras, dupla licenciatura, de uma universidade Estadual do Paraná, como lócus da pesquisa-ação. Para tanto, iniciamos como um diagnóstico de leitura, tendo a crônica literária como instrumento mediador do ensino. Com isso, buscamos contribuir para a ressignificação da importância do trabalho com leitura para o pesquisador e também para os alunos enquanto leitores.

### **3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A pesquisa-ação pressupõe, segundo Thiollent (2011), um plano de ação. “A ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema. Dependendo do campo de atuação e da problemática adotada, existem vários tipos de ação, cuja tônica pode ser educativa, comunicativa, técnica, política, cultural etc.”. No nosso caso, a ação tem função *educativa* (cf. THIOLENT, 2011), mais precisamente, uma função didática.

Para Thiollent (2011), essa função *educativa* se refere a ter um foco de ação e transformação específico com direcionamentos muito explícitos durante a pesquisa, os quais podem contribuir para o “esclarecimento das microssituações escolares e para definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” (THIOLENT, 2011, p.85), ou seja, delimita um problema e uma ação por meio da qual se visa transformar ou ao menos contribuir para a transformação da realidade dada por ela.

Nessa perspectiva, na função educativa pressupõe-se que para a maior abrangência dos resultados tidos pela pesquisa se faz necessário a produção de material didático, como se propõe a nossa pesquisa, que pretende publicar uma sequência de leitura, consubstanciada em um caderno pedagógico.

O plano de ação, de cunho educativo, deve envolver, segundo Thiollent (2011), planejamento, deliberação e avaliação, ou seja, pressupõe escolhas planejadas, que passam por um filtro avaliativo, para determinar o contexto de ação, os participantes, o momento da intervenção, etc. A nossa pesquisa partiu de uma problemática evidenciada, sobretudo, na Educação Básica, que se refere à deficiência de leitura dos jovens, detectada por vários pesquisadores acadêmicos e institutos de pesquisas, como os relatados na Introdução deste trabalho. Essa problemática impulsionou para que buscássemos um contexto de investigação em que pudéssemos não somente diagnosticar o problema, mas também intervir para que ele fosse amenizado. Para isso, selecionamos uma turma do primeiro ano de um Curso de Licenciatura em Letras dupla licenciatura, de uma Universidade pública, do estado do Paraná. Essa seleção se deve pelo fato de esses alunos serem o reflexo da Educação Básica, no que se refere à leitura.

Com isso, buscamos, como pesquisador, contribuir também para uma análise específica em relação ao ensino da leitura, tendo como foco o gênero “crônica literária”. Pretendemos colaborar não somente com a formação de leitores, mas de futuros profissionais das Letras, que terão a leitura como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Para sistematizar, metodologicamente, a pesquisa, planejamos as etapas que compõem a nossa trajetória investigativa.

1. **Revisão da literatura** – Nessa fase, buscamos por meio de leituras diversas sobre a temática leitura melhor compreender as pesquisas realizadas nessa área, e quais os resultados obtidos por essas, trazendo uma síntese de algumas concepções que se mostraram mais relevantes e discussões em torno de estratégias/técnicas que envolvem o processo da leitura tanto dentro quanto fora de sistemas de ensino. Do mesmo modo, apreciamos estudos sobre o gênero crônica literária para posteriormente trazermos aqui um breve histórico do gênero e suas especificidades. Buscamos também por meio de leituras compreender o que é um protótipo de ensino, pois esse nos serve de parâmetro para a criação de um protótipo de leitura.

2. **Sistematização do protótipo de leitura** – Após a realização de estudos em nas áreas – leitura, ensino da leitura, gênero textual/discursivo – crônica literária, protótipo de ensino – construímos um protótipo de leitura que contempla os níveis de leitura apresentados por Martins (2006) de forma que as estratégias/técnicas de leitura pudessem ser utilizadas nas fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura para o desenvolvimento de capacidades leitoras nos níveis trabalhados pela autora, ou seja, trazemos aqui um material que busca trabalhar a leitura em sua complexidade para melhor compreensão de professores e estudiosos diante de tal exercício – o ensino da leitura.

3. **Diagnóstico do contexto** – Nessa fase, que se deu concomitantemente a revisão da literatura, buscamos por meio de um questionário (Apêndice A) levantar dados sobre o perfil de leitores que participariam da nossa pesquisa e também diagnosticar a relação existente com o gênero crônica literária. Sendo assim, aplicamos um questionário que contempla questões de cunho social para identificação de sexo, idade e grau de instrução, questões de reconhecimento do gênero e frequência de leitura da crônica, e questões para orientar um trabalho de análise das crônicas – “Por que não?”, de Mariana Ianelli (Anexo 1) e “Exigências da vida moderna”, de Luís Fernando Verissimo (Anexo 2). Por meio do questionário buscamos analisar se os alunos compreenderam o caráter literário dos textos, o seu conteúdo temático e os sentidos apreendidos pela leitura. A aplicação do questionário se deu no horário da aula de “Leitura e produção de texto”, disciplina que acolhe essa pesquisa. Teve duração de duas horas, pois antes do questionário o pesquisador apresentou a pesquisa, leu o termo de consentimento e os alunos assinaram. Logo em seguida, o pesquisador autorizou que os alunos respondessem as questões até as que fossem referentes ao texto. Assim feito, o pesquisador fez a leitura de ambos os textos em voz alta e permitiu que iniciassem a análise e refizessem a leitura de modo individual e silencioso se fosse necessário. Temos 28 alunos participantes da pesquisa, que não significa o total de alunos da turma – 31 alunos matriculados, mas os que aceitaram participar da pesquisa até o momento ou se fizeram presentes no dia da intervenção. Os dados referentes a esse diagnóstico serão apresentados na seção 2.3 contexto e participantes da pesquisa.

4. **Planejamento da sequência de atividades** – Nessa fase buscamos primeiramente criar uma sinopse da Sequência de Atividades para melhor descrever a sequência em que essas aconteceram e quais as estratégias, objetivos

e avaliações foram feitos para cada uma. Logo em seguida, foram elaboradas as atividades que compõem uma sequência como o previsto e apresentado na sinopse.

5. **Intervenção didática/avaliação** – Essa proposta acontece num movimento de teoria-prática-teoria-prática (produto) –, ou seja, partimos de estudos teóricos e metodológicos para o ensino da leitura para a planificação de um pano de ensino, o qual será implementado em contexto de sala de aula, por meio da prática de leitura e atividades relacionadas. Logo, com os resultados obtidos nessas atividades faremos uma análise das capacidades leitoras mobilizadas pelos participantes da pesquisa com o suporte de teorias já estudadas, assim como outras que contribuam para essa finalidade; vislumbrando um novo planejamento ou possíveis adaptações para melhores resultados.

6. **Análise avaliação – prática-teoria-prática** – Essa etapa se dará com a observação de atividades práticas, que serão registradas por meio de um diário reflexivo gerado pelo pesquisador-professor após suas intervenções, num segundo momento as atividades realizadas pelos alunos serão analisadas com base nos princípios teóricos norteadores da pesquisa para verificar quais as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para compreensão e apreensão do conteúdo temático e como os níveis são mobilizados. Sendo assim, servirão como instrumentos para geração de dados o diário reflexivo por parte do pesquisador-professor e as diversas atividades de leitura por parte dos participantes da pesquisa. A análise, nesse trabalho, foi orientada também pelos níveis e fases de leitura que fundamentam essa proposta teórico-metodológica de ensino da Leitura, ou seja, analisamos as respostas dos alunos buscando demonstrar como esses mobilizam capacidades leitoras em cada encontro de leitura. Cabe frisar que embora nesse trabalho apresentemos a proposta e análise com os níveis de forma fragmentada, esses não podem ser tomados dessa forma. São trazidos assim somente para a tomada de consciência de cada um deles e para melhor visualização de como desenvolver cada um em encontros de leitura. Tendo em vista que nos encontros realizamos atividades orais e escritas, os dados de análise foram gerados pelos diários reflexivos escritos pelo pesquisador-professor durante e após os encontros e as respostas dos alunos aos questionários de leitura. Os alunos selecionados para a coleta de dados de análise são aqueles que fizeram mais presentes e participativos durante os encontros, num total de sete alunos, com um equilíbrio entre homens e mulheres.

7. **Elaboração do produto validado** – Nessa fase da pesquisa, o pesquisador-professor, com a análise dos resultados obtidos pela implementação da pesquisa e com a contribuição da banca de qualificação fará uma reflexão em torno de seus produtos educacionais (Protótipo de leitura e Sequência de atividades) e trará uma versão que pode ser diferente da proposta e implementada inicialmente.

### **3.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Esta pesquisa se trata de uma investigação feita por meio de atividades de leitura realizada por alunos de graduação em **Letras** de uma universidade no Norte do Paraná na disciplina de **Leitura e Produção de Textos**, do 1º ano do curso. A turma contava com 31 alunos à época da pesquisa. A autoria dos textos dos alunos será omitida em todas as divulgações da pesquisa conforme estabelecido no termo de compromisso livre e esclarecido – TCLE e aprovado pelo parecer do CEP/UENP: CAAE: 03037618.1.0000.8123.

Na ementa da disciplina, consta o seguinte: “Leitura e produção de gêneros acadêmicos, literários e não literários. Produção de gêneros orais e escritos. Análise linguística voltada à produção dos textos: coerência, coesão verbal e nominal, conexão, seleção lexical, modalização, utilização das vozes discursivas, paragrafação, pontuação, elaboração das sentenças”. Assim, o trabalho realizado estava em acordo com a ementa do curso.

A professora regente da turma, apesar de estar ciente das atividades e da sinopse, não participou ativamente da intervenção em sala de aula. A implementação ficou sob responsabilidade deste pesquisador-professor, que é formado em Letras Português-Inglês (2013-2016), pela mesma universidade em que cursa o Mestrado em Ensino. No momento da pesquisa, não atuava na docência.

### **3.4 A ELABORAÇÃO DO PROTÓTIPO DE LEITURA**

Nesta pesquisa, assumimos o conceito de protótipo de ensino como uma espécie de “estrutura vazada de atividades” que permite alterações ou

recriações. Para chegar a essa conceituação, partimos da definição de Rojo (2017), voltada para a abordagem dos multiletramentos:

[...] espécies de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas com uma arquitetônica vazada e não preenchidas completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros digitais, para que sirvam como elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente (por isso, protótipos). (ROJO, 2017, p.209)

Dessa forma, compreendemos que antes de elaborar um projeto de ensino com base em um protótipo se faz necessário um primeiro contato com o contexto no qual será realizado, para, a partir daí, e de acordo com os objetivos do professor e necessidades apresentadas pelos alunos, elaborar as atividades.

Sendo assim, o *protótipo de leitura* aqui proposto serviu como base para a elaboração da sequência de atividades desenvolvidas para leitura de crônicas literárias. Esse protótipo também poderá ser utilizado por outros pesquisadores/professores que busquem uma sistematização do ensino da leitura de textos literários.

A sequência de atividades elaborada a partir do protótipo de leitura é planejada a partir de um diagnóstico feito por uma primeira intervenção do pesquisador, por meio do *questionário de interpretação textual* (Apêndice A), no qual objetivamos delimitar um perfil de leitor com relação ao gênero crônica e aferir as capacidades leitoras dos alunos em relação à leitura desse gênero.

As atividades da sequência, em consonância com o previsto para a realização de um protótipo de ensino, segundo Rojo (2017), devem mesclar o uso de materiais didáticos (produzidos pelos próprios pesquisadores) e objetos e ferramentas da web com o objetivo de proporcionar diferentes experiências no que tange à prática da leitura e ao uso de diferentes tecnologias para a consolidação de práticas do ensino e aprendizagem. Entretanto, esse não é o foco do protótipo de leitura que estamos sistematizando, uma vez que nosso foco não são os multiletramentos. O Protótipo de Ensino de Rojo (2017) foi apenas um parâmetro conceitual.

O protótipo de ensino, segundo Bruns (2009 *apud* ROJO, 2017) tem como objetivo formar “produsuário” (crítico capaz de criar ou transformar significações e discursos). O termo “produsuário” é utilizado por se tratar de uma

estrutura que possibilita a interação entre os envolvidos, tanto professores quanto alunos. Por se tratar de uma estrutura vazada, o protótipo pode ser adaptado ou recriado de acordo com as situações de uso, com ênfase tanto na produção como no uso, por isso “produsuário”.

O protótipo de ensino proposto por Rojo (2017) é uma espécie de *template* que possibilita a ação do professor com relação ao adequar as atividades para um contexto, objetivos, cultura entre outros fatores específicos de uma realidade de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para formar professores como didatas.

Na nossa pesquisa, construímos um *protótipo de leitura*, inspirado no protótipo de ensino de Rojo (2017), que seria uma:

[...] uma espécie de “esqueleto” didático composto a partir de um conjunto de princípios pedagógicos e teóricos, visando a formar um produsuário (BRUNS, 2009) crítico que seja um designer (“transformer”) de novas significações e discursos, inclusive no que diz respeito ao (a) professor (a) como didata. (ROJO, 2017, p.213)

Dessa forma, nos valendo dos *níveis de leitura* apresentados por Martins (2006), estabelecemos objetivos e estratégias que possibilitam desenvolver/despertar capacidades leitoras nas diversas fases da leitura em sala de aula: pré-, durante e pós-leitura.

Segundo Martins (2006), os três níveis de leitura – sensorial, emocional e racional – estão relacionadas às capacidades humanas, desde as relações mais superficiais permitidas pelos órgãos dos sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição), assim como as relacionadas aos sentimentos e emoções em âmbito mais subjetivo e individual, até chegar ao pensamento mais crítico e especulativo que possibilita a reconstrução de conhecimentos e apreciação dos textos lidos.

Neste trabalho, embora apresentemos os níveis de forma separada para melhor visualização e compreensão do que seria cada um, enfatizamos sobre a necessidade de se reconhecer que eles estão imbricados e seria impossível mobilizá-los separadamente, ainda que um possa sobressair ao outro, dependendo do nível de proficiência/maturidade do leitor e do grau de dificuldade apresentado pelos textos.

Martins (2006, p. 81), ao tratar da inter-relação estabelecida pelos níveis de leitura afirma que “Mesmo querendo forçar sua natureza com posturas extremistas, o homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos”, ou seja, a leitura pode também ser vivida e apreciada por aquele que a experimenta de modo mais superficial ou profundo, dependendo de fatores específicos de cada leitor ou texto.

Diante do exposto, concluímos que se a leitura pode ser tida como uma forma de apreciação de tudo que vivemos, ou seja, tudo que podemos emitir valores por nossas percepções – apreciações ou depreciações – possibilitadas pelas mais variadas capacidades humanas de análise, e que texto também pode ser tido de modo mais generalizante como tudo aquilo que faz sentido e está passível de juízos de valor.

Com isso, chegamos à conclusão de que será necessário o acréscimo do nível reflexivo, pois ainda que Martins (2006) apresente o nível racional e esse seja definido como de:

[...] caráter eminentemente reflexivo, dialético. Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, e busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta a sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado. (MARTINS, 2006, p.66)

Este nível está relacionado a compreender a relação entre leitor e texto possibilitada por uma percepção mais aguçada. Se nos outros níveis o leitor mobiliza-se pelas emoções e sentidos, nesse momento o conhecimento é mobilizado e pontes entre o texto e o leitor são criados por ele. Conforme a autora:

Em síntese, a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. (MARTINS, 2006, p.66)

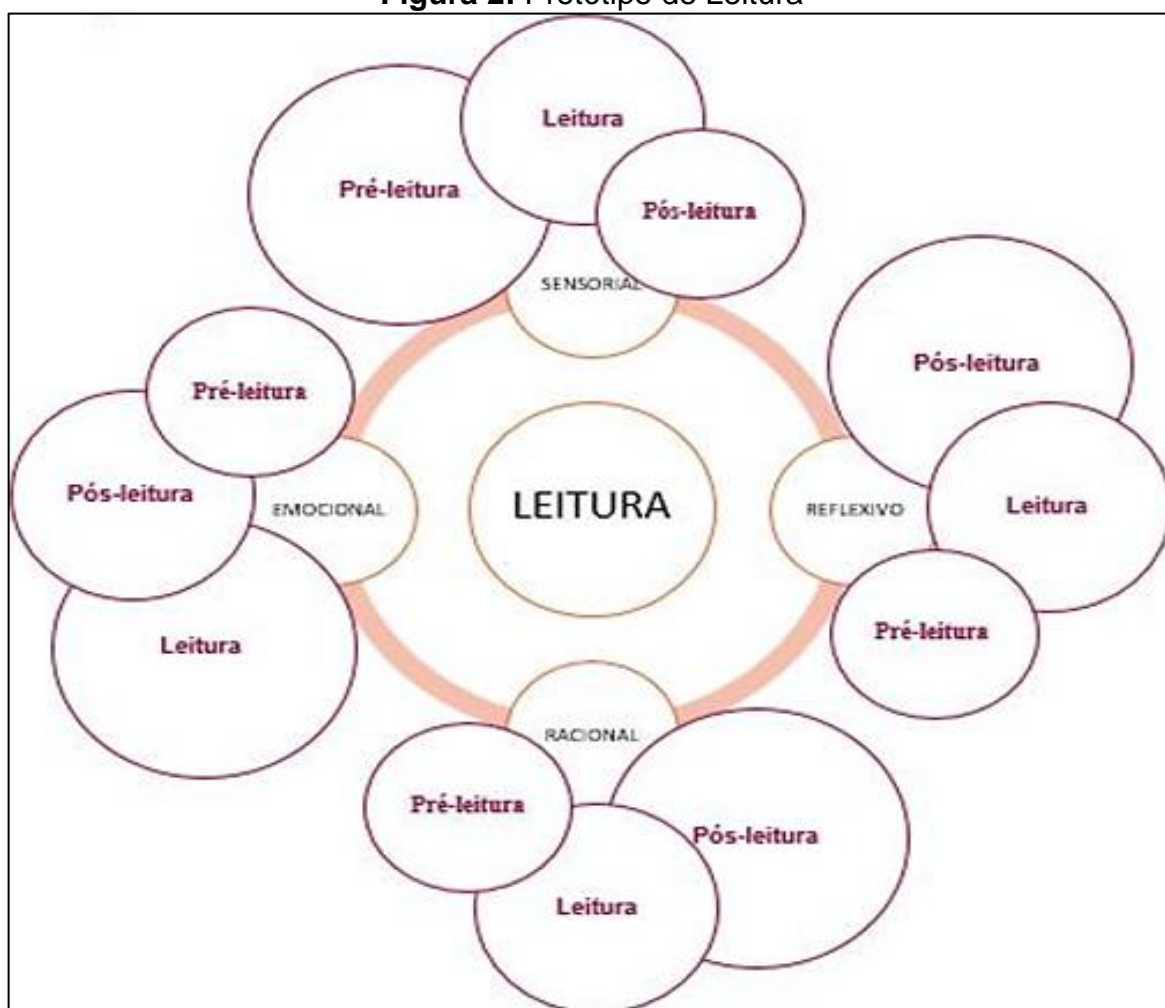
Nesse nível, embora apareça o termo “reflexão”, esse está mais para a relação leitor – texto e não leitor – leitor, como propomos. Ou seja, no nível racional o leitor pode apresentar reflexões, mas essas limitam-se ao olhar para o

texto e individualidades relacionadas aos significados emitidos, mas não do leitor como leitor, um olhar para dentro que visa buscar por meio da reflexão a compreensão de possíveis falhas e acertos no ato de ler.

Sendo assim, propomos um nível da reflexão que, por se tratar de um olhar para si – como leitor –, e não do texto com reflexões causadas por conhecimentos já tidos, busca uma leitura do “eu” como leitor, nas quais pudesse o próprio leitor se indagar sobre suas limitações e significados tidos dos textos.

Com base nas reflexões epistemológicas trazidas na fundamentação teórica da pesquisa, com suporte dos conceitos de níveis de leitura de Martins (2006) e de etapas da leitura de Solé (1998), propusemos um protótipo de leitura inspirado na noção de protótipo de ensino de Rojo (2017), ou seja, um esquema vazado para orientar o professor na elaboração de sequências de leitura. Para tanto, elaboramos uma figura que representa, de forma ilustrativa o nosso protótipo.

**Figura 2: Protótipo de Leitura**



Fonte: o autor.

No protótipo criado pela pesquisa, o ensino da leitura é sistematizado, tendo como eixo central o desenvolvimento de níveis de leitura de Martins (2006) – sensorial, emocional e racional –, acrescido, pelo pesquisador-professor, do nível reflexivo, levando em consideração uma concepção de leitor como “leitor de si mesmo”, que é capaz de reconhecer suas habilidades para com a leitura, buscando o aperfeiçoamento após uma tomada de consciência de sua condição como leitor que se organiza em etapas de leitura (SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 2005).

Com relação à representação, devemos observar que o termo “leitura” aparece centralizado, tendo ao entorno um esquema interligado de níveis – sensorial, emocional, racional e reflexivo –, aos quais estão atrelados esferas de tamanhos diferentes que demonstram a predominância dos níveis em cada etapa (quanto maior o círculo, maior a ênfase do nível na etapa de leitura correspondente). Pela análise da figura podemos ver que o nível sensorial, por exemplo, acontece principalmente na pré-leitura. Os níveis racional e reflexivo se intensificam na pós-leitura, pela demanda de maturação cognitiva e apropriação do texto como um todo, enquanto o nível emocional consideramos ser mais frequente na fase de leitura, pelo fato de o leitor poder vivenciar esse momento de forma mais intensa, aflorando suas emoções.

Para sistematizar o protótipo de leitura, elaboramos um quadro que relaciona as etapas e os níveis de leitura, trazendo perguntas que orientam o trabalho docente na formação de leitores.

**Quadro 9:** Perguntas norteadoras para formação de leitores

FASES DA LEITURA	NÍVEIS DE LEITURA			
	SENSORIAL	EMOCIONAL	RACIONAL	REFLEXIVO
<b>PRÉ-LEITURA</b>	Quais <b>aspectos visuais, auditivos, sonoros ou táteis</b> me motivam a ler? (Cores da capa e imagens, fonte dos títulos, ambientes barulhentos, silenciosos,	O que o texto, levando em consideração seu contexto de produção e recepção, <b>Representa Emocionalmente</b> para mim? (Ativa a memória de algum	Quais as possíveis hipóteses sobre a leitura posso levantar com base em meus conhecimentos, ao observar aspectos <b>não verbais, Paralinguísticos e/ou extralinguísticos?</b> <b>É possível antecipar os Propósitos comunicativos do texto?</b> (Título, subtítulo, orelha e contracapa de	Por que eu Consigo <b>Mobilizar</b> sensações, emoções e Levantar hipóteses sobre a leitura <b>sem ler o texto na sua integridade.</b> (Reconhecer como leitor já

	organizados etc.).	momento vivido; trata-se de indicação de alguém; vem ao encontro de anseios subjetivos – amor, Espiritualidade etc.?)	livro, autor, sumário, tamanho e cores das letras, layout, textura do material, etc.)	construído pelas Vivências políticas, sociais, culturais, religiosas etc.)
--	--------------------	---	---	--

<b>FASES DA LEITURA</b>	<b>NÍVEIS DE LEITURA</b>			
-------------------------	--------------------------	--	--	--

	<b>SENSORIAL</b>	<b>EMOCIONAL</b>	<b>RACIONAL</b>	<b>REFLEXIVO</b>
<b>LEITURA</b>	Como os aspectos visuais, auditivos, sonoros ou táteis estão contribuindo para a construção dos sentidos do texto?	Quais emoções emergem na leitura e influenciam na sua construção de sentidos do texto? (medo, tristeza, alegria, risos, indignações, espanto etc.)	As hipóteses levantadas na pré-leitura se confirmaram? Consigo, agora, identificar os propósitos do texto? Seu gênero textual/literário? Quais estratégias uso para relacionar os elementos paratextuais ao texto? Como articulo o conteúdo temático com suas vivências? Quais as dúvidas/limitações apresento como leitor desse texto? Como resolvo minhas dificuldades de leituras? Com relação aos aspectos linguístico-discursivos, reconheço a importância do uso de pontuações, organizações sintáticas, estrutura etc. Com relação a outras linguagens, como os movimentos, discursos e sons se articulam para a produção de um sentido? Quais inferências precisei fazer durante a leitura?	Diante da leitura eu me identifico com acontecimentos, personagens, consigo projetar mentalmente lugares e ambientações etc.? Compreendo por que sou capaz de abstrair esses sentidos na leitura? Quais os fatores textuais e pessoais me levaram a tal significação?

<b>FASES DA LEITURA</b>	<b>NÍVEIS DE LEITURA</b>			
-------------------------	--------------------------	--	--	--

	<b>SENSORIAL</b>	<b>EMOCIONAL</b>	<b>RACIONAL</b>	<b>REFLEXIVO</b>
<b>PÓS-LEITURA</b>	Quais as sensações/percepções foram despertadas pela/durante leitura? (Vento, chuva, barulho do trem,	Ativei minhas emoções ao ler e ao me colocar no lugar dos outros implicados no texto? Como	O título estabeleceu uma relação com o conteúdo? E a capa? E as imagens? Etc. Os aspectos linguísticos devem ser retomados para que o leitor compreenda a	Como esse texto pode ser útil para a construção do “eu”? Qual minhas novas visões de mundo e do “outro” após

	recursos estilísticos como aliteração, assonância, repetição, etc.; em se tratando de textos multimodais ou das mídias podemos contar com outros elementos).	essas emoções influenciaram a minha construção de sentidos?	importância dos tipos textuais – descrever, narrar, expor, argumentar – e gêneros de texto? Com relação ao vocabulário é acessível? Quais os discursos que podem ser observados no texto? Consegui estabelecer relação intertextuais?	a leitura? Como eu acredito que essa leitura pode interferir nas minhas relações interpessoais e pessoais? Quais sentimentos e emoções eu pude perceber alterados com essa leitura?
--	--	---	---	---

Fonte: o autor.

Dessa forma, construímos nosso protótipo com base na sistematização dos níveis de leitura (MARTINS, 2006), em articulação com as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura de Solé (1998), enfatizando as possibilidades de abordagem para cada fase de leitura, ou seja, desde o momento em que entramos em contato com o texto até as reflexões que nos tornam insistentes mesmo ao encerrar a leitura, conforme demonstra o quadro 03.

O próximo passo foi, a partir do protótipo criado, elaborar uma sequência de leitura para a crônica literária que vise desenvolver capacidades leitoras nos diferentes níveis. No entanto, por se tratar de um contexto de ensino superior os níveis racional e reflexivo prevaleceram, pois buscamos uma compreensão mais crítica e reflexiva possível nas leituras realizadas.

### 3.5 A ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE LEITURA

A pesquisa envolve, de um lado, a busca pelo aperfeiçoamento de capacidades leitoras dos alunos participantes da pesquisa. Para tanto, busca sistematizar um protótipo de leitura que oriente os professores para o ensino da leitura em contextos didáticos diversos, o qual serve de base para a elaboração de uma sequência de atividades de leitura centrada nas crônicas literárias.

Para tal, selecionamos os seguintes tipos de crônicas para esta sequência: metacrônica, metafísica intimista, filosófica universal, crítica social.

Tendo em vista o apresentado no protótipo de leitura e seguindo uma ordem de leitura pré-leitura, leitura e pós leitura buscaremos desenvolver habilidades nos diversos níveis em cada etapa da leitura. Conforme segue:

### 3.5.1 Sinopse da Sequência de Atividades

No quadro 8, apresentamos a forma como são conduzidas as leituras durante as intervenções, de acordo com cada fase da leitura, ou seja, aqui apresentamos o como e o porquê de tais abordagens. Os níveis de leitura são apresentados de forma implícita na realização das atividades. Esses, como já dito anteriormente, não podem ser abordados de forma isolada. No entanto, damos ênfase em um ou outro, dependendo da atividade e do momento da leitura. Podemos observar que na **pré-leitura** o nível sensorial é mais intensificado pelo fato de se ater aos títulos e imagem e as discussões centrar-se nas hipóteses e possibilidades de abordagem do conteúdo-temático, sem ao menos uma primeira leitura. Na **leitura**, o nível emocional ganha destaque pelo fato de ater-se a apreciações da leitura. Na **pós-leitura** o nível racional está em evidência, pela necessidade de registros das apreciações da leitura e discussão de aspectos não trazidos no texto lido. Já o nível reflexivo acrescentado pelo pesquisador-professor pode ou não acontecer, mas trata-se de um retorno a si próprio que o leitor faz após a realização da leitura, sendo que esse poderia ser analisado com questões subjetivas e autônomas.

**Quadro 10:** Sinopse da Sequência de atividades

ENCONTROS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	OBJETIVOS
<b>Encontro I:</b> “O exercício da crônica”, de Vinicius de Moraes e “O frívolo cronista”, de Carlos Drummond de Andrade.	<b>PRÉ-LEITURA</b> ✓ Vídeo e discussão do poema “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa, com foco na metalinguagem. (Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WDb4mNUfijQ">https://www.youtube.com/watch?v=WDb4mNUfijQ</a> . Acesso em: 10 de set. de 2019)	✓ Introduzir a compreensão sobre metalinguagens. ✓ Apreciar a leitura das crônicas. ✓ Identificar aspectos, relacionados aos termos negritados no questionário, no texto.
	<b>LEITURA</b> ✓ Leitura das duas crônicas em voz alta para a turma. ✓ Aplicação de questionário sobre a leitura. ✓ Discussão oral sobre as respostas dos alunos, com ênfase na classificação do gênero <i>metacrônica</i> e os demais aspectos, em destaque no questionário, tais como valorização, classificações e uso da linguagem.	✓ Apresentar respostas do questionário para a discussão oral sobre essas especificidades do gênero crônica, principalmente a <i>metacrônica</i> . ✓ Reconhecer e estabelecer
	<b>PÓS-LEITURA</b> ✓ Criação de um decálogo da crônica, individual, com base no apresentado pelos textos lidos. Esse será utilizado no encontro III para a produção de crônica. ✓ Indicação de leitura: “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo.	

		princípios para o gênero crônica.
<b>Encontro II:</b> “O milagre das folhas”, de Clarice Lispector	<p style="text-align: center;"><b>PRÉ-LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação do título da crônica.</li> <li>✓ Pergunta sobre primeiras impressões sobre o título.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura silenciosa do texto.</li> <li>✓ Questionário referente à linguagem, discursos e significados no texto.</li> <li>✓ Discussão oral fundamentada nas respostas do questionário.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>PÓS-LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Questionário sobre reflexões proporcionadas pela leitura.</li> <li>✓ Discussão oral fundamentada nas respostas do questionário.</li> <li>✓ Escrever poema com o título “milagre” com base no poema “Felicidade”, de Bertold Brecht, “A arte de ser feliz”, de Cecília Meireles (Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_N0L1CPzQKg">https://www.youtube.com/watch?v=_N0L1CPzQKg</a>. Acesso em: 11 de set. de 2019), “As coisas simples da vida”, de Bráulio Bessa (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ksXEU5oA34Q">https://www.youtube.com/watch?v=ksXEU5oA34Q</a>) ou música “Felicidade”, de Seu Jorge (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Zm5V_b47IM8">https://www.youtube.com/watch?v=Zm5V_b47IM8</a>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer que o título da crônica pode por meio de hipóteses antecipar sentidos.</li> <li>✓ Apreciar o texto por meio de leitura silenciosa.</li> <li>✓ Recuperar aspectos linguísticos relacionados a aproximação escritor-leitor, discursos externos ao texto (intertextualidades)</li> <li>✓ Recuperar estratégias linguísticas usadas no texto para aproximação escritor-leitor. (Dar ênfase nas interrogações por se tratar de uma crônica reflexiva).</li> <li>✓ Expor e confrontar os significados de milagre no texto no leitor.</li> <li>✓ Refletir sobre possíveis alterações no significado de milagre após a leitura.</li> </ul>
<b>Encontro III:</b> “Inferno Nacional”, de Sérgio Porto	<p style="text-align: center;"><b>PRÉ-LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussão oral sobre o título “Inferno Nacional” - Chamou atenção? Por quê?</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura da crônica feita pelo professor com intervenções para a observação de aspectos da tradição oral.</li> <li>✓ Questionário sobre a origem da crônica, intertextualidade, humor e linguagem informal/coloquial.</li> <li>✓ Assistir vídeo: “Mulher corre de repórter ao ser perguntada se é funcionária da Assembléia” (Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=reEoIU5nAsQ">https://www.youtube.com/watch?v=reEoIU5nAsQ</a>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconhecer que o título possibilita inferências sobre o conteúdo temático de um texto.</li> <li>✓ Apreciar leitura da crônica e atentar-se aos aspectos linguísticos típicos da oralidade (Expressões orais).</li> <li>✓ Observar o humor (ver: O nome da rosa, de</li> </ul>

	<p>Acessado em: 10 de set. de 2019.)</p> <p style="text-align: center;"><b>PÓS-LEITURA</b></p> <p>✓ Produção de uma crônica orientada pelo decálogo produzido no primeiro encontro e pela piada “Céu X inferno”</p>	<p>Umberto Eco. ✓, que embora sutil, apresenta-se como uma crítica aos costumes. ✓ Apreciar outras leituras para a produção de uma crônica. ✓ Reconhecer a importância de se planejar a escrita (ver decálogo).</p>
<p><b>Encontro IV:</b> “Eu sei mais não devia”, de Marina Colasanti</p>	<p style="text-align: center;"><b>PRÉ-LEITURA</b></p> <p>✓ Nesse encontro, iniciamos com leitura do texto na íntegra.</p> <p style="text-align: center;"><b>LEITURA</b></p> <p>Leitura silenciosa</p> <p>✓ Escrever impressões iniciais da leitura</p> <p>✓ Ver o vídeo da leitura feito por Antônio Abujamra (Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ax7TIU9pmc4">https://www.youtube.com/watch?v=Ax7TIU9pmc4</a>. Acesso em: 10 de set. de 2019).</p> <p style="text-align: center;"><b>PÓS-LEITURA</b></p> <p>✓ Confrontar as formas de leitura individual e leitura multimodal com relação à apropriação dos sentidos.</p> <p>✓ Assistir depoimento “Eu não quero me acostumar” de Marina Colasanti (Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wZQjrGiyICI">https://www.youtube.com/watch?v=wZQjrGiyICI</a>. Acesso em: 10 de set. de 2019), a autora da crônica, sobre as motivações e reflexões em torno do tema</p> <p>✓ Conversa informal sobre a (banalização do mal - ver Hanna Arendt) e as (relações humanas pós-moderna – Baumann)</p> <p>✓ Hanna Arendt – Banalização do mal – reflexões sobre como isso se deu no passado e na atualidade. As relações pós-moderna de Baumann – Explicar que as pessoas vivem sob a pressão do sistema capitalista, e por conta de atividade, despreocupam-se com o coletivo, tornam-se mais egostas. Robotizando-se.</p> <p>✓ Produção de relatos auto-biográficos de acordo com a temática da crônica.</p>	<p>✓ Comparar formas de leitura silenciosa – multimodal, principalmente co relação aos sentidos obtidos por elas.</p> <p>✓ Professor fala que se trata de um texto filosófico-existencial, que foca a banalização de tudo, inclusive da vida. Isso é reforçado pela anáfora (repetição no início de frases) “A gente se acostuma...”.</p>

Fonte: o autor.

#### 4. ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROTÓTIPO DE LEITURA

Nesta seção, inicialmente, apresentamos uma análise dos dados gerados pelo diagnóstico de leitura, realizado no primeiro encontro do projeto de ensino, com a totalidade de licenciandos da turma<sup>6</sup>. Esses dados são representados integralmente pelas respostas dadas pelos alunos no questionário inicial (Apêndice A), as quais não passaram por nenhum um tipo de correção por parte do pesquisador-professor, nem mesmo no que tange a aspectos formais da língua. Nesse diagnóstico, procuramos verificar as concepções dos alunos a respeito da “literariedade”, da funcionalidade do gênero “crônica” e também apreciações sobre duas crônicas: “Por que não?”, de Mariana Ianelli, e “Exigências da vida moderna”, de Luís Fernando Veríssimo.

Cabe ressaltar que nossa concepção de literariedade neste trabalho está pautada em Jhonatan Culler (1995), que estabelece três aspectos que diferenciam um texto literário de demais textos. São eles:

[...] *foregrounding* (evidenciação) da própria linguagem; 2) a dependência do texto relativamente a convenções e os laços que o ligam a outros textos da tradição literária; e 3) a perspectiva de integração composicional dos elementos e dos materiais utilizados num texto (CULLER, 1995, p.48).

Nesse momento, embora estejamos reduzindo a questão da literariedade ao texto, por se tratar de um diagnóstico breve, não desconsideramos que existam outros fatores como: as instâncias de legitimação (pesquisas universitárias, prêmios literários, escritores já consagrados) que também corroboram para a atribuição de tal valor.

Já a expressão “funcionalidade dos gêneros”, abordada no questionário diagnóstico, pauta-se na concepção de Bazerman (2006, p.23)<sup>7</sup> de que:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para ação social. São ambientes para aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações

---

<sup>6</sup> O diagnóstico foi realizado a partir da análise de todos os questionários recebidos pelo pesquisador, uma vez que a intenção é buscar, de modo geral, os conhecimentos prévios da turma.

através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Ou seja, inicialmente, trazemos uma concepção ampla da funcionalidade dos gêneros que possibilita a apreciação de um maior número de respostas dadas pelos alunos, mas que se afunila com o já apresentado anteriormente como *função humanizadora da literatura* (CANDIDO, 1998).

Num segundo momento, apresentamos, de forma fragmentada, a análise das atividades escritas realizadas por seis estudantes, de acordo com os níveis de leitura apresentados nessa pesquisa (Sensorial, Emocional, Racional e reflexivo). O critério de seleção dos dados foi baseado na frequência e participação oral dos alunos nos encontros de leitura e na equidade entre homens e mulheres. Como já dissemos, esses níveis não devem ser trabalhados de forma segregada, mas para maior clareza da proposta, assim o trazemos. Cabe retomar, nesse momento, que a proposta de ensino da leitura se orienta pelos pressupostos teóricos e metodológicos de Martins (2006) e Menegassi (2005) e tem como base a estrutura de prototipagem para o ensino de Rojo (2017).

Num terceiro momento, apresentamos uma reflexão sobre os registros feitos nos “diários reflexivos” à luz da proposta de Schon (2000, p.33), segundo o qual o diário reflexivo “tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer na ação” e visa a “[...] reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas”.

Sendo assim, retomamos os registros diários das observações feitas no decorrer dos encontros de leitura, a fim de refletir sobre os procedimentos adotados para a mediação da leitura e sobre as interações ocorridas nos encontros que não puderam ser capturadas nos registros escritos dos alunos. O objetivo é trazer à tona os registros do pesquisador em relação aos discursos orais emitidos pelos alunos e pela mobilização de conhecimentos por parte do pesquisador que aconteceram no momento de interação.

#### 4.1 DIAGNÓSTICO DE LEITURA: CRÔNICA

A implementação desta pesquisa se deu com aplicação de um questionário de “avaliação diagnóstica” (Apêndice A), como já apresentado na subseção anterior, por meio do qual constatamos percepções recorrentes, relacionadas a: 1) o caráter literário dos textos; 2) a função do gênero “crônica”; o conteúdo temático dos textos lidos; sobre as quais discorreremos a seguir.

Com relação ao **caráter literário dos textos**, para alguns alunos está relacionado ao “proporcionar a reflexão” e ao “não utilitarismo”, ao “despertar das emoções”, à temática estar relacionada com a vida, ao tratar de atualidades, pela função que exerce “informar ou emocionar”, à seriedade da abordagem no conteúdo temático, conforme excertos que seguem, esses dados como resposta para questão: “na sua opinião a crônica lida pode ser classificada como literária? Justifique sua resposta a partir das características da crônica lida.”.

<p><i>Sim, porque ela tem uma história, um contexto de reflexão</i></p> <p><i>Não, porque parece mais um manual de como ter uma vida saudável</i></p> <p><i>[...] porque nos traz a emoção do texto em palavras</i></p> <p><i>Sim, são histórias que contam sobre a vida e o modo que as pessoas vivem</i></p> <p><i>Sim, pois tratam de assuntos atuais</i></p> <p><i>Sim, a crônica pode ser literária de acordo com sua finalidade</i></p> <p><i>[...] não, pois deveriam abordar assuntos mais complexos e sérios. Na verdade, não sei quais são as características reais de uma obra literária</i></p> <p><i>Sim, pois o narrador é um personagem e este expõe fatos</i></p> <p><i>Não possuo referência para responder</i></p> <p><i>Sim, pois ambos os textos possuem diversas características do gênero literário</i></p> <p><i>Sim, pois contém linguagem formal, referência e um tema conivente.</i></p> <p><i>Sim, pois trata-se de uma crônica de humor com linguagem formal e dinâmica, contém traços do cotidiano</i></p>
---

Dos 28 alunos que aceitaram participar e conceder dados para a pesquisa, essas são algumas das respostas mais recorrentes, devendo aqui destacar que alguns licenciandos também responderam como “não aptos” a responder essa questão. Dessa forma, acreditamos que esses alunos ainda não compreendem aspectos relacionados a literariedade dos textos.

Nessa pesquisa, embora nossa concepção de literatura tenha centrado somente em dois aspectos que podem tornar um texto literário ou não, conforme apresentado em Culler (1995), que dizem respeito à relação que os textos estabelecem com a realidade e o projeto de escrita que representam, podemos

afirmar que os alunos ainda não possuem o senso estético para diferenciar um texto literário de outros, pois como já dito anteriormente, ou colocam de forma muito superficial a temática do texto ou trabalho com a palavra feito pelo escritor.

No diagnósticos, os alunos não demonstram, por exemplo, que uma crônica se diferencia de uma notícia pelo caráter ficcional e ambas podem ter como tema um mesmo acontecimento, ou sequer diferenciam a linguagem de uma crônica comparando-a com qualquer gênero textual não literário, que não há uma construção artística com o uso da linguagem, nem usam de alguma metáfora para dizer que “Literatura é a arte da palavra” ou coisa do tipo para atribuir valor ao projeto estético do texto literário.

Cabe ainda ressaltar que essa é uma abordagem que possivelmente será feita no decorrer do na disciplina de “Teoria da Literatura I”, dessa forma consideramos que esses alunos na retomada dessa pesquisa poderão apresentar uma outra visão de Literatura e dos seus aspectos.

Quanto à **funcionalidade do gênero “crônica”**, o diagnóstico inicial verificou a percepção de funções como: 1) deleite ou correspondência aos gostos pessoais do leitor; 2) por despertar a curiosidade/interesse pelos elementos composicionais, propiciar reflexões sobre a vida cotidiana; 3) obter conhecimentos; 4) fuga de atividades mais “pesadas”, ou seja, de leituras obrigatórias e trabalhos de rotina, pedagógica, construção e reconstrução de concepções da realidade, entre outros, quando os alunos foram questionados sobre: “por que você acha que alguém lê uma crônica? “.

*Por gostar do conteúdo apresentado.*

*Por se sentir atraído pelo título, alguma imagem que acompanhe, ou apenas por hábito e/ou apreciação.*

*Por interesse nesse tipo de leitura, geralmente também leitores de outros gêneros textuais. Por prazer ao tipo de escrita, as crônicas muitas das vezes nos trazem reflexões sob assuntos corriqueiros.*

*Não sei.*

*Para identificar no texto características de nossa sociedade em uma situação, que geralmente cotidiana, demonstra os aspectos bons e ruins do homem.*

*Para aumentar seu domínio de gêneros textuais e uma nova forma de leitura e escrita.*

*Para obter mais conhecimento e porque se interessa pelo gênero.*

*As pessoas que leem uma crônica gostam de textos desse gênero literário.*

*Não sou leitor e tenho um conhecimento raso sobre, mas imagino que para ter visões políticas e sociais melhores.*

*Porque na maioria das vezes possui uma linguagem simples de fácil compreensão, e é uma leitura dinâmica.*

*Para se divertir, passar o tempo...*

*Para fugir das leituras 'pesadas' dos livros, textos científicos e jornais. Às vezes, as crônicas carregam um pouco de humor, isso faz com que as pessoas se interessem. Acredito que há duas opções, quem goste de ler crônicas e quem é obrigado a ler por questões de trabalhos escolares/universitários. Por ser uma leitura normalmente mais curta do que as de outros gêneros e ao mesmo tempo, possibilitar uma reflexão através dos acontecimentos por trás do enredo da história que está sendo contada. Trazendo assim concepções novas sobre a realidade.*

Como podemos perceber, várias são as funções apresentadas pelos participantes dessa pesquisa e não desconsideramos nenhuma das respostas, pois embora a crônica não seja exatamente para alguns fins aqui apresentados, elas têm sido usadas com esses propósitos.

Contudo, cabe ressaltar que a crônica como gênero literário tem o papel de “humanizar” (ver Cândido 1998) e, independentemente do tom que apresenta (humorístico, reflexivo etc.), serve para possibilitar uma visão sobre as relações humanas, as coisas, o mundo, que permita ao leitor por meio de um olhar minucioso a apreciação da pequenez/grandiosidades de tudo isso.

Nesse critério de análise podemos perceber que os alunos destoam entre as possíveis funções do gênero crônica. Alguns até aproximam da resposta correta, porém sem uma discussão não poderiam ter certeza de tais respostas. Outros se dizem inaptos para responder, o que torna ainda mais necessária uma intervenção didática por meio desses encontros de leitura para possibilitar uma descoberta do gênero em sua materialidade e funcionalidade.

Com relação ao **conteúdo temático dos textos lidos** (Anexos 1 e 2), usamos para realização dessa observação de leitura os textos *Por que não?*, de Mariana Ianelli e *Exigências da vida moderna*, de Fernando Verissimo, um muito diferente do outro com relação ao projeto estético e também com relação a abordagem da temática, pois enquanto um é um texto bastante curto e cheio de subjetividades e lirismos, o outro é um texto longo, bastante apegado a atividades do cotidiano, ou seja, retrata bastante o mundo material, e se utiliza do humor, um humor sutil para fazer crítica a freneticidade com que a vida “moderna” acontece.

Muitos alunos ainda estão acostumados com perguntas e respostas tradicionais de leitura, prendendo-se ao texto no processo de leitura. Apesar disso, podemos perceber que muitos, mesmo que ainda sem uma justificativa plausível, arriscam-se em colocar suas opiniões e apreciações de leitura. Isso se mostra em

algumas respostas para a seguinte questão: “Em suma, sobre o que fala a crônica lida? ou seja, qual a temática principal?”.

*[...] contentamento e forma como algumas pessoas enxergam as situações positivamente apesar de não serem assim tão positivas.  
A vida moderna em uma crítica bem-humorada de que não há como se viver ‘bem’ em todos os quesitos, pois parece algo fora do alcance em nossa sociedade atual  
Uma crônica que relata pelo que entendi, que devemos sempre elevar o lado bom da vida, sempre com um sorriso no rosto.  
Algo para nos motivar, que não devemos desistir  
Temática de sonhos, sentimentos, razão contra o sentimento e da aparência do perfeito  
Seria sobre a questão da saúde, de vida, como aproveitar o melhor dela e como administrar nosso tempo.  
[...] valores que são impostos na sociedade sob sua população.  
Fala sobre as coisas lindas que podemos ver.*

Ao apreciarmos as significações apresentadas pelos alunos, podemos perceber que compreendem o caráter subjetivo/metafísico do texto “Por que não?” e o humor e abordagem crítica sobre a vida moderna apresentada no texto “Exigências da vida moderna”. Podemos perceber que os alunos atribuíram uma função de motivação e de reflexão sobre as perspectivas que alguém pode ter sobre a vida para a primeira, e na segunda perceberam a crítica às imposições sociais as quais estamos submetidos e em alguns casos como se pode notar “crítica bem-humorada” destacam o humor presente no texto.

## **4.2 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS POR MEIO DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS**

Nesta seção, apresentamos, em consonância com nossa metodologia de ensino, direcionada pelos níveis de leitura, uma análise dos resultados do desenvolvimento da sequência de leitura obtidos por meio de atividades de interpretação e análise de crônicas literárias.

### **4.2.1 No Nível Sensorial**

O nível sensorial não pode ser observado nesse trabalho na **fase de pré-leitura**, pois a escolha das leituras não se deu de forma individual e independente, mas fora trazida pelo pesquisador, o que não significa que o que o

tenha levado a selecioná-las não pode estar relacionado aos órgãos do sentido, conforme apresentado no Quadro 9. Por exemplo: a seleção da crônica *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti, se deu por conta de, ao acessar o Youtube, a leitura ter aparecido no vídeo *A dor da vida: a gente se acostuma*, na voz da *drag queen* Lorelay Fox. Em outras palavras, o que motivou a seleção da leitura, inicialmente, foram aspectos visuais que atraíram a atenção do leitor-pesquisador, uma vez que esse é inscrito no canal da *drag* no Youtube e tem interesse por conteúdos publicados por ela.

Nesse sentido apoiamos em Martins (2006, p.42) para justificar tal escolha e a percepção do uso do nível sensorial na leitura realizada pelo pesquisador e demonstramos como isso pode acontecer com outros diante de textos diversos.

Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizados essa é a leitura que conta. Quem já teve oportunidade de vivenciá-la e de observar a sua realização sabe o quanto ela pode render. (MARTINS, 2006, p.42)

Nos valendo de tal assertiva, ampliamos a concepção de suporte de leitura, que na citação é trazido em forma de livro, de modo a atender a proposta dos multiletramentos, na qual a concepção de texto ultrapassa o uso da linguagem verbal escrita, mas possibilita uma abordagem multimodal/multissemiótica em que, pelo avanço das tecnologias, permitem diversas plataformas de escrita e leitura de textos. Sendo assim, percebemos que em outros suportes esse nível sensorial permanece, porém acontece de forma também mais ampla. Por exemplo, o leitor pode se sentir atraído por um texto pela sua configuração, o suporte ultrapassa a materialidade de um livro, em que se apresenta (redes sociais, Youtube, blogs, revistas *on-line*) e essas podem variar em somente imagens (Fotografias, banners, cartum, etc.), somente sons (músicas, podcast, *audiobooks*), somente linguagem verbal escrita (uma gama de textos que vão desde acadêmicos – artigos científicos a literários – as crônicas deste trabalho), a mescla de um com o outro (memes, charges, cinema mudo ou até mesmo a junção de todos (*videoclips*, palestras, filmes, séries entre tantos outros). Ou seja, há uma gama de textos que circulam fora do suporte livro que também despertam nossos sentidos de modo que nos cativam para a leitura e possibilitam a discriminação daquilo que gostamos ou não.

Com relação ao que atrairá mais ou menos determinado leitor, além do seu gosto pessoal, cabe aqui explicitar o desenvolvimento do senso estético e a cultura em que esse leitor se enquadra. Alguns leitores ainda demonstram apego a materialidade das coisas, outros já se adaptaram as novas formas trazidas com o advento e constante avanço das tecnologias. Alguns priorizam a linguagem escrita outros já se flexibilizam para a diversidade na composição dos textos.

Neste trabalho, além da motivação ligada ao gosto pessoal e a atração pelos sentidos visão (gosta da aparência da drag) da audição (gosta da voz da drag) o pesquisador sentiu-se interessado também por conta do trabalho com crônica que desenvolveria e ao ver o título da crônica não teve dúvidas em apreciar tal texto.

Em consonância com esse momento da leitura e nível, Menegassi (2005, p.54) diz que “O primeiro ponto a se observar com o trabalho antes da leitura é a motivação para a tarefa, juntamente com a determinação de objetivos para a leitura.”. Esse momento, porém, foi realizado pelo próprio pesquisador. No entanto, o autor diz que

Na escola, as leituras são feitas de maneira artificial, pois são trazidos os textos da sociedade que são lidos em locais certos, com público determinado e objetivos marcados, os quais, no ambiente escolar, são artificialmente lidos, sem consideração do contexto natural/social de sua compreensão (MENEGASSI, 2005, p. 54).

Frente a tal problemática refletimos sobre as escolhas dos textos e a possibilidade de trazer motivações ou objetivos nessa fase para que os próprios alunos tivessem a necessidade de ler o texto, levando em consideração que a fruição da leitura e a aquisição de competências críticas são consequências naturais no desenvolvimento do aluno vide os múltiplos contatos com diversos gêneros textuais. Porém, no contexto desta pesquisa, a crônica literária tendo a palavra como forma de expressão, é um gênero que soma, pois além da literalidade e o trabalho com as técnicas linguísticas e possibilidades de formulação comunicativa, trabalha-se os territórios sensoriais, emocionais e racionais inerentes ao sujeito.

Nessa fase da sequência de leitura, já havia sido apresentado os fatores naturais/culturais que culminam na produção de uma crônica, bem como proporcionadas reflexões em torno dos objetivos daquele que as escreve, sobre as esferas a que pertence e os meios de circulação. Propusemos a leitura do texto

como uma atividade da disciplina (escolarizamos o texto), pois, segundo a professora pesquisadora Maria Lajolo (1982), a presença do texto literário no contexto escolar é superficial. A professora, ao retomar a etimologia das palavras texto, pretexto e contexto, argumenta, em *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?* (LAJOLO, 2009), que a utilização do literário na escola não pode constituir-se uma situação fechada em si mesma, que não leve em consideração — a dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto (LAJOLO, 1982, p. 107).

No entanto, na fase de pré-leitura sempre houveram discussões orais sobre as primeiras impressões dos alunos antes de adentrar a leitura, e em seguida, os alunos fizeram, uma leitura silenciosa e anotaram aspectos que lhes pareciam pertinentes para que, após uma outra leitura (multimodal), confrontassem os sentidos obtidos por ambas, uma vez que a leitura do texto literário:

Nos pega ao pôr em contato o que somos com o que não somos – tempos, experiências individuais e coletivas, linguagens e valores que se tornam nossos sem serem nossos. É preciso passar pela diferença a que o texto nos submete (WISNIK, 2014).

Na **fase de leitura**, podemos observar o nível sensorial na realização da atividade de comparação entre as leituras tradicionais orais ou silenciosas e as multissemióticas, aqui destaca-se a respeito do papel do professor, pois:

O professor atua não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário (BRASIL, 2006, p.72).

Tais atividades se diferenciam pelos recursos que se utilizam, pois se, na leitura tradicional, estávamos acostumados a usar os olhos e ouvidos somente para apreciar a decodificação do texto, nas multimodais podemos vê-las com uma multiplicidade de recursos, como imagens e sons que se alinham ao conteúdo do texto e dá, além de uma nova forma de leitura, novas significações ao texto. Segundo Gasparetto Sé (2008, p. 1),

[...] os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.

Dentro dessa perspectiva, os textos multimodais consistem em textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual). Quando essa junção acontece, dizemos que o texto é multimodal. Ou seja, ele traz consigo tanto signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases), quanto elementos visuais e sonoros, tais como: cores, formas, formatos, sons diversos e movimentos entre outros.

Sendo assim, proporcionamos aos participantes da pesquisa a apreciação de dois tipos de leitura: 1) leitura de texto verbal escrito silenciosa e individual, 2) leitura de cônica feita por outra pessoa acompanhada de imagens e sons (vídeo).

Nesse momento, optamos por outro texto que não o motivador da leitura do pesquisador-professor por conta de após pesquisa encontra um que condiz melhor com a proposta (voz de pessoa para a leitura – Abujamra, sequência de imagens, sons instrumentais). Em resposta à pergunta “você acredita que os sentidos obtidos pela leitura são os mesmos? Por quê?”, os participantes responderam que:

**Aluno 1:** *Não, pois a leitura com a tonalidade do leitor do vídeo, com as expressões na voz, mostra sentidos que passam dispersos pela leitura silenciosa.*

**Aluno 2:** *Particularmente quando realizei a leitura de forma silenciosa não percebi o quanto os ritmos de leitura em diversos trechos do texto poderiam ser aproveitados, por exemplo, quando o narrador aumenta o ritmo da fala dando ênfase, faz referência, a ritmo de vida, ou seja, os recursos audiovisuais contribuem com o texto.*

**Aluno 3:** *Não, pois a entonação da leitura acaba mudando o sentido.*

**Aluno 4:** *A leitura silenciosa não permite o uso de entonação e, conseqüentemente, faz com que a compreensão do texto seja menos impactante que a leitura feita através do vídeo. A leitura silenciosa, apesar de ser emocional por conta do texto não é tão emocional quanto o vídeo, pois os outros recursos (como a música de fundo e as imagens) auxiliam a nossa percepção do sentimento que a autora quis passar.*

**Aluno 5:** *Sim, pela profundidade do texto.*

**Aluno 6:** *Os sentimentos mudam, pois, a entonação, o ritmo e a altura vão variando e isso traz sentimentos diferentes.*

**Aluno 7:** *Quando assistimos o vídeo meche como o imaginário e nos faz refletir sobre como é o mundo e como tudo passa tão rápido que em percebemos.*

Diante de tal apreciação podemos notar que os alunos, embora bastante retraídos, demonstram que reconhecem o valor de outras linguagens para a construção de sentidos em um texto. Alguns até pontuam aspectos que

possibilitam essa ampliação, no entanto isso se deu graças à intervenção do pesquisador-professor, pois os alunos inicialmente demonstraram muitas dificuldades e se queixaram oralmente sobre não compreenderem a questão.

Num segundo momento, responderam à questão “como você avalia a disposição de imagens e sons que acompanham a leitura no vídeo?”, de interpretação sobre o uso das linguagens na construção do sentido na crônica lida no formato multimodal:

**Aluno 1:** *Uma soma com a outra, as imagens trazem mais sentidos para as palavras ditas na crônica. Tonificando o aspecto emocional do texto.*

**Aluno 2:** *Avalio como excelente trabalho cinematográfico, direção de arte muito bem realizado facilitando o entendimento do texto. Uma representação sonora e visual agrega grande valor ao texto. A partir dos recursos fica mais fácil compreender a mensagem do texto.*

**Aluno 3:** *Ajudam na compreensão das frases.*

**Aluno 4:** *As imagens e os sons foram muito importantes para compreender a interação da autora, pois elas representam a sociedade descrita no texto: uma sociedade vazia e infeliz.*

**Aluno 5:** *Mostra a realidade do ser humano adulto na vida contemporânea.*

**Aluno 6:** *São bons e nos colocam ainda mais dentro do texto.*

**Aluno 7:** *São imagens com uma resolução boa que acompanha bem a fala do narrador. Choque de realidade.*

Nesse momento, embora os alunos não tivessem nenhum estudo aprofundado em torno dos tipos de leitura, principalmente quando tratamos de leitura multimodal, esses, por meio da percepção dos sentidos, demonstraram consciência sobre a relevância de outros fatores para significações de um mesmo texto. “Não se trata de uma leitura elaborada; é antes uma resposta imediata às exigências e ofertas que esse mundo apresenta; relaciona-se com as primeiras escolhas e motiva as primeiras revelações” (MARTINS, 2006, p.40). Ou seja, diante do apresentado, os alunos reconheceram a leitura como algo para além de uma atividade de decodificação e interpretação de “linguagem escrita”, em outras palavras, apreciaram o vídeo e aspectos geradores de sentido (sons, imagens, entonação da voz, ritmo da leitura etc.) como passíveis de leitura. A leitura multimodal é reconhecida e apreciada, contrastando com a leitura silenciosa convencional. Cabe ressaltar, que todas as questões desse encontro demandaram discussões prévias para melhor compreensão do que se esperava como resposta.

Ainda sobre o confronto sobre Leitura tradicional e leitura multimodal/multissemiótica foi solicitado para que os alunos justificassem sua forma favorita de leitura.

**Aluno 1:** *Leitura em voz alta, pois me faz prestar mais atenção no que estou lendo, assim, dando mais sentido ao texto.*

**Aluno 2:** *Gosto de leitura silenciosa, porém quando se trata de literatura estrangeira que esteja em outra língua, por exemplo, inglês uso de recursos em áudio (audiobooks).*

**Aluno 3:** *Gosto de ouvir outras pessoas lendo, é mais fácil de absorver a informação.*

**Aluno 4:** *Prefiro a leitura feita através do vídeo, pois está se faz mais clara e ilustrativa, já a leitura silenciosa conta apenas com a imaginação do leitor.*

**Aluno 5:** *Eu prefiro ler devagar e em silêncio para captar cada mensagem no texto.*

**Aluno 6:** *Gosto de ler em voz alta, traz mais impressões e sentimentos.*

**Aluno 7:** *É quando o texto me chama a atenção, quando eu posso mergulhar no conhecimento, me imaginar dentro da história.*

Podemos observar, por meio dos excertos, que, embora alguns alunos prefiram ambientes silenciosos e a leitura individual, eles reconhecem a contribuição de outras formas de leitura tanto para a significação do texto quanto para a satisfação de gostos de variados leitores. Nas palavras de Martins (2006, p.42), o nível sensorial de leitura possibilita ao leitor “[...] conhecer o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar”.

Na nossa sequência, utilizamos formas diferentes de leitura de um mesmo texto para possibilitar a escolha, pelos próprios leitores, e obtivemos um plural de respostas, o que não nos surpreende, pois buscamos não impor uma forma de leitura, mas possibilitar o reconhecimento dos gostos particulares e reconhecimento das habilidades de leitura de cada um.

No momento de **pós-leitura**, podemos observar o nível sensorial atuando. No encontro II, os alunos reconhecem a estratégia de utilização de perguntas para estabelecer o diálogo entre autor e leitor, ou seja, observam que, primeiramente, a estrutura do texto se parece com um diálogo e as pontuações (como as interrogações) fazem com que se crie uma proximidade entre o autor/escritor e leitor. O que se pode notar em respostas dadas a questão “quais estratégias linguísticas você percebeu como uma aproximação do Eu-narrador com o Eu-leitor (res)?”

**Aluno 1:** *A linguagem coloquial e a forma de ligar o “milagre das folhas”, com a vida de todos, portanto, ela aproxima o leitor e narrador, utilizando de fatos que acontecem na vida de ambos.*

**Aluno 2:** *O fato de fazer perguntas e estabelecer um diálogo com o leitor a partir das questões presentes no texto.*

**Aluno 3:** *A autora inicia o texto com a frase “Não, não me acontecem milagres”. O tom em que usa a frase dá a entender que faz parte de um diálogo com o leitor. Ao longo do texto Clarice utiliza perguntas, linguagem informal.*

**Aluno 4:** *A autora utiliza vírgula, no início do texto, uma estrutura que remete a um diálogo, como se o leitor tivesse feito à autora uma pergunta e ela respondendo.*

**Aluno 5:** *A aproximação com o leitor se retrata as indagações e questionamentos que ela traz sobre o que é a vida é feita de simples grandes coincidências e um diálogo reto.*

**Aluno 6:** *Ela usa fatos do cotidiano, coisas que acontecem conosco para nos aproximar. Por exemplo, as “[...]visões fugitivas antes de adormecer todos temos”. Usa a reflexão, indagação para aproximar-nos.*

**Aluno 7:** *A autora mantém uma conversa com o leitor, é como se ela estivesse contando uma história comum, ou um episódio que lhe aconteceu referente ao milagre. Usa da estratégia reflexiva – indagação.*

Assim, diante das atividades realizadas em vários encontros, analisamos os níveis em diversas etapas de leitura. A pré-leitura – mais relacionada à escolha do objeto a ser lido – foi pautada no pesquisador-leitor, o qual selecionou os textos para os encontros. Na fase de leitura, os alunos apreciaram as composições de dois textos, um verbal/escrito e outro multimodal e demonstraram seus gostos pessoais para com a realização de leitura. Na fase de pós-leitura, demonstraram observações acerca da estrutura do texto *O milagre das folhas*, de Clarice Lispector, para justificar aspectos que possibilitassem o diálogo autor/escritor e leitor.

Com isso podemos perceber que os alunos, sem a mediação do professor não seriam capazes de responder algumas dessas perguntas, mas somente com uma pequena intervenção que alerta para os detalhes faz com que reflitam sobre a composição e sentidos que se podem obter a partir das apreciações sensoriais.

#### **4.2.2 No Nível Emocional**

Antes de iniciar as discussões em torno dos dados coletados nesse nível, se faz necessário retomar o Quadro 9, o qual estabelece formas de tratar a leitura emocional à luz das etapas e níveis de leitura apresentados pelos aportes teóricos dessa proposta teórica-metodológica e ressalvamos que “No terreno das

emoções as coisas ficam ininteligíveis, escapam ao controle do leitor, que se vê envolvido por verdadeiras armadilhas trançadas no seu inconsciente” (MARTINS, 2006, p.51). Assim sendo, estamos diante de um conhecimento que não pode ser mensurado ou avaliado por outro, mas somente apreciado, discutido e refletido.

Ainda nas palavras de Martins (2006, p. 51), “Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção”, uma posição particular de cada leitor diante da leitura, de uma subjetividade própria construída de forma específica e única, de uma realidade singular.

Na fase da **pré-leitura**, observamos em nível emocional, que diante da questão “quais suas primeiras impressões da leitura?” os alunos em se tratando de apreciação de um texto, por nós classificado como filosófico existencial, se colocariam no lugar da escritora/narradora/eu-lírico para fazer suas pontuações com relação ao texto, uma vez que deixamos aberto a interpretações pessoais.

**ALUNO 1:** *Acho importante ressaltar, que o texto aborda um tema de extrema presença na sociedade, nossa camuflagem sobre as coisas do mundo como nos escondemos e achamos normal algo no mundo, sendo que não é favorável a nós. A gente se acostumando com as coisas ruins do nosso mundo “a gente se acostuma a morar em apartamentos de fundo e não ter vista do que as janelas ao redor”. Aceitamos, não falamos ou questionamos os acontecimentos de nosso planeta.*

**ALUNO 2:** *O texto me pareceu conter críticas sociais sobre o ritmo da vida das pessoas, mostrando uma rotina desenfreada, tudo o que pode se dizer é consequência do capitalismo.*

**ALUNO 3:** *A autora fala sobre o fato de estarmos acostumados com coisas artificiais e nos espantarmos com o natural.*

**ALUNO 4:** *O texto sintetiza muito bem o mal-estar da sociedade contemporânea. Temática como a poluição, o individualismo e até mesmo o receio circulam o texto. É interessante fazer uma relação com a temática discutido por Bauman no livro “Modernidade Líquida”, que toca justamente na questão do indivíduo nessa sociedade moderna; cercado de tecnologia, mas vazio de si mesmo. O texto faz uso de uma linguagem simples e utiliza a repetição da frase “a gente se acostuma” para enfatizar sua intenção de alertar o leitor sobre numerosas coisas que fazemos no automático porque nos acostumamos.*

**ALUNO 5:** *Eu sei, mas não devia, desde o título se encontra uma direção a maturidade humana, onde se perde o “inocente” de ser criança. “A gente se acostuma a morar em apartamentos e ao não ter outra vista que não as janelas ao redor”, “Lutar e ganhar dinheiro” tudo se retrata a correria monótona do ser humano e o processo de resiliência e maturidade.*

**ALUNO 6:** *Eu achei muito legal o tema, pois na correria do cotidiano não vivemos o agora, é o que exatamente o autor trata no texto, o que me faz refletir muito.*

**ALUNO 7:** *É um texto bem complexo de primeira impressão, me chocou os pensamentos, e pensando bem é a verdade nua e crua.*

Diante de tais respostas, podemos perceber que os alunos se colocam juntamente com o emissor do texto, pois reconhecem a situação em que a humanidade se encontra. O aluno 1 aponta para o fato de fugirmos de nossas responsabilidades como humanos; o aluno 2 aponta para o capitalismo como responsável pelo aceleramento do ritmo nas atividades humanas; o aluno 3 fala sobre condicionar-se a condições apresentadas no texto; o aluno 4 reflete sobre as relações humanas e chega a citar Bauman, um sociólogo que estuda a pós-modernidade; o aluno 5 usa a palavra “monótono” para retratar o ritmo de vida apresentado no texto; o aluno 6 se põe a refletir após a leitura; e o aluno 7 diz que o texto retrata a “realidade nua e crua”.

Todos, diante do texto, demonstram indignação e inconformidade com as condições humanas apresentadas e alguns até concordam com a verossimilhança com a realidade. Dessa forma, podemos observar que os alunos, por meio da leitura estabelecem num ato de empatia, o que na Literatura é tido como alteridade, reflexões semelhantes às da escritora/narradora/eu-lírico do texto

Na **fase de leitura**, citamos a atividade realizada no encontro II, na qual os alunos deveriam contrastar suas concepções de milagre com as concepções trazidas por Clarice Lispector no texto e refletir sobre uma possível preconcepção do termo “milagre”. Tal Atividade se concretiza com as respostas às questões: a) qual o significado de milagres para a narradora?, b) qual o significado de milagres para você?, e c) após a leitura da crônica você percebe alguma alteração no significado de milagres para você?

**ALUNO 1:** *Milagre não existe, pois para mim são as vontades de Deus.*

*Não. Apenas somou.*

*Sim. Como dito, somou. Eu refleti que há coisas que acontecem que não são percebidas, e é necessário ser notada.*

*Milagre.*

**ALUNO 2:** *Para o narrador, o milagre é algo simples, corriqueiro, reduzindo a nada.*

*Milagre para mim é vida, suas diversas formas.*

*Sim, irei prestar mais atenção em pequenos detalhes, na simplicidade da vida.*

*Sim, me fez refletir sobre as pequenas coisas.*

**ALUNO 3:** *A autora usa o termo para se referir a folha de árvore que cai em sua cabeça.*

*A intenção é se referir ao fato dela ter caído sem sua cabeça como um milagre.*

*O fato de se tratar de um “milagre” remete a passagem da bíblia que Jesus transforma a água em vinho.*

**ALUNO 4:** *As coisas pequenas, as coincidências, coisas grandiosas e impossíveis. Sim.*

*Sim, o respeito do próprio conceito de milagres.*

**ALUNO 5:** *“A folha caindo como um pequeno grande milagre” pequenas coisas que vejo Deus em um mundo perplexo.*

*Sim, que aos poucos fui vendo, que as simples coisas (cuidado pode ser um milagre). Olhar as pequenas coisas.*

**ALUNO 6:** *Ela vê um milagre como um nada “[...] milagres de folhas transformadas em uma única [...]”. Milagre para mim é tudo, das pequenas às grandes coisas. Não, cada um vê de um jeito, minha forma de pensar continua a mesma.*

*Sim, no sentido de qual lugar ocupamos no mundo, quão pequenos somos e ainda assim há um Deus que olha e realiza por nós.*

**ALUNO 7:** *O milagre está nas pequenas coisas. O milagre para mim é graça de Deus, é a sua misericórdia. Não vejo mudança alguma. O texto me fez pensar melhor nas coisas mais simples.*

Nessa atividade podemos perceber que as concepções de milagre são amplas e quase sempre estão associadas a uma divindade (Deus). Para os alunos, essas não são vinculadas aos grandes acontecimentos. Porém, após a leitura do texto, os alunos demonstram que estarão mais atentos às pequenas coisas e dispostos a valorizar a simplicidade da vida; falam das coisas que passam despercebidas para alguns, mas que podem ser tidas como milagres para outros.

Nas palavras de Martins (2006, p. 60), “[...] a resposta do leitor depende de inúmeros fatores presentes no ato de ler. Estando predisposto a entregar-se passivamente ao texto, tende a se deixar envolver pela ideologia ou ideologias nele expressas (explícitas ou não), daí a sua vulnerabilidade”, então nesta atividade podemos perceber uma entrega quando esses colocam suas concepções frente a da escritora e demonstram refletir e rever os conceitos já trazidos por eles.

Vemos nesse momento a necessidade de expor que essa entrega pode se dar em diversos gêneros textuais e que o professor, estando no papel de mediador da leitura, deve tomar cuidado para não deixar que seus alunos sejam tão vulneráveis a ponto de perderem suas identidades ou mesmo negá-las, o que se espera é que “[...]num processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós.[...]” tenhamos “[...]disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior, mesmo se depois venhamos a rechaçá-lo.” (MARTINS, 2006, p. 52), senso assim, fica claro que embora estejamos frente a outra realidade temos a autonomia de aceitá-la ou rechaçá-la de acordo com aquilo que acreditamos.

No **nível emocional** de leitura “O inconsciente individual e o universo social orientam seus passos. [...] geralmente é considerada de menor significação para os estudiosos, enquanto para muitos leitores adquire validade principalmente em momento de lazer, descomprometimento. ” (MARTINS, 2006,

p.58). Aqui nos valem desse nível não para alimentar o leitor inconsciente e despreparado para uma leitura e nem para reforçar ou refutar algo do universo social, mas possibilitar o reconhecimento e reflexões sobre essas coisas que, muitas vezes, acontecem sem a devida atenção. Segundo Martins (2006, p. 60):

Tudo o que lemos, à exceção da natureza (isso se não considerarmos a interferência do homem nela), é fruto de uma visão de mundo, de um sistema de ideias e técnicas de produção, caracterizando um comprometimento do autor com o que produz e, por certo, com seus possíveis leitores. Há, portanto, relação entre texto e ideologias, pois estas são inerentes à intenção (consciente ou inconsciente) do autor, a seu modo de ver o mundo, tornando-se também elementos de ligação entre ele e os leitores de seu texto (este não nos interessa aqui pelo seu valor intrínseco — se artístico ou não, discutível ou elogiável, bem ou mal realizado — importa antes como algo sujeito a leituras).

Nesse momento, procuramos não movidos por uma “pseudo intelectualidade” da leitura, desconsiderar as subjetividades advindas das experiências culturais e sociais de nossos leitores, mas considerá-los em suas especificidades e possibilitar o confronto de ideias particulares com as trazidas pelas emoções proporcionadas no texto.

Ainda de acordo com Martins (2006, p.60), “A resposta do leitor depende de inúmeros fatores presentes no ato de ler. Estando predisposto a entregar-se passivamente ao texto, tende a se deixar envolver pela ideologia ou ideologias nele expressas (explícitas ou não), daí a sua vulnerabilidade”. Diante disso, cabe aqui ressaltar que estamos diante da mobilização de níveis de leitura com a mediação de um profissional, o qual, embora tenha permitido inicialmente uma leitura individual, possibilita uma posterior discussão e reflexão coletiva em sala de aula.

Na **pós-leitura**, o **nível emocional** se funde ao reflexivo, e o que já fora apresentado como manifestação de emoções no texto ou do leitor aparece como reflexões sobre o cuidado ao apreciar um texto — Ideologias do texto e do leitor, emoções, convenções sociais históricas, culturais ou religiosas etc. Essa etapa aconteceu de forma oral e pode ser observado que na maioria das vezes há um consenso entre as apreciações de leitura. Não cabe aqui julgar esse posicionamento, mas nas palavras de Martins (2006, p.62)

A convivência, senão a conveniência social, cultural e política, principalmente nos centros urbanos, vai-nos transformando em

joguetes de nossas racionalizações, levando-nos a expressar emoções dissimuladas, quando não contrárias ao que realmente sentimos.

Se movidos pela racionalidade imposta pela sociedade e cultura que pertence ou não, importa-nos nesse momento contrastar emoções e ampliar as possibilidades de significação e sentidos de um texto, e não subjugar os conceitos apresentados por eles.

#### 4.2.3 No Nível Racional

Nesse nível conforme mencionado na discussão teórica desse texto, analisamos as capacidades leitoras dos alunos que se referem aos construtos relacionados à racionalidade, principalmente o conhecimento de língua e de mundo que podem tornar os indícios presentes no texto mais significativos durante a leitura.

Estamos, no nível racional, diante de um olhar mais analítico para a materialidade linguística, que tem o texto como um construto não inocente e que deixa marcas na forma como se organiza textualmente bem como as relações que estabelece com outros textos.

Iniciamos nossas atividades e a análise pela atividade realizada no nível racional com a percepção da estratégia do uso de metalinguagem, pois assim já podíamos, mesmo que ainda de forma bastante informal, ou seja, pelo próprio texto literário, iniciar os alunos na compreensão em torno do gênero crônica. Além da percepção de aspectos do gênero, os alunos puderam apreciar como se deu a metalinguagem nos textos escolhidos.

Cabe ainda ressaltar que, *a priori*, essa discussão se deu oralmente, e os alunos não conseguiram perceber a intertextualidade mesmo após a leitura do texto *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa. Após a apresentação dos dois textos e a análise comparativa entre eles pelos estudantes, o pesquisador-professor recorreu a dois outros textos que se utilizam dessa estratégia, uma música e uma escultura, o primeiro o samba *O samba não pode morrer*, na voz de Alcione, e o segundo *Self Made Man*, de autoria de Bobbie Carlyle, com isso os alunos perceberam. No entanto, os alunos não falaram sobre a metalinguagem, fazendo que o pesquisador-

professor perguntasse: “Vocês sabem o que é metalinguagem?”. Como resposta, os alunos começaram a se manifestar e demonstrar descuido na apreciação dos textos.

Em resposta a questão “por que esses textos podem ser considerados metatrônicas?” os participantes demonstraram de forma superficial, ou seja, sem delongas o que é metalinguagem para eles.

**ALUNO 1:** Pois os dois escritores dentro da crônica falam sobre a própria crônica.  
**ALUNO 2:** Porque as duas crônicas abordam a construção, produção de uma crônica, ou seja, o texto falando sobre o texto.  
**ALUNO 3:** Por que são crônicas falando sobre crônicas.  
**ALUNO 4:** Porque os escritores utilizam a crônica para falar da própria crônica e do ofício de cronista  
**ALUNO 5:** Por que a crônica fala da crônica  
**ALUNO 6:** É como a metalinguagem; são metacrônicas pois é uma crônica falando de crônica.  
**ALUNO 7:** Porque são crônicas que retratam o próprio gênero narrativo

No segundo encontro, iniciamos a aula com discussões em torno do título do texto a ser abordado. No entanto, diferentemente do primeiro encontro, os alunos deviam responder o questionário escrito antes da discussão oral, buscamos dessa forma apreciar as possibilidades de sentidos atribuídas ao texto que os alunos fizeram somente por meio da leitura do título, conforme segue: “com relação ao título desse texto, o que se pode inferir? Quais os possíveis sentidos para 'folhas'?”

**ALUNO 1:** Folhas de papéis - o que uma folha de papel pode trazer, o conteúdo que pode haver escrito em um papel, pode carregar algo fictício quanto uma vida real. Folhas de arvore- folhas que nascem, crescem e caem, e no lugar nascem novas para renovar o vazio.  
**ALUNO 2:** É possível inferir diversos sentidos, as folhas da arvores, ou folhas em geral, documentos, folhas de pagamento, em relação as folhas das arvores que podem iniciar as estações do ano.  
**ALUNO 3:** Folhas de arvores que caem e nascem de novo; folhas de papel que são usadas para escrever crônicas e livros.  
**ALUNO 4:** Através do título, é possível deduzir que a história fala a respeito de alguma erva medicinal ou talvez uma referência poética ao próprio vento, que movimentam as folhas. Além disso, é possível fazer uma inferência a própria leitura.  
**ALUNO 5:** Primavera, outono, árvores silvestres, árvores frutíferas, flor, folha de papel, folha de seda e páginas  
**ALUNO 6:** A crônica pode estar falando de uma folha de papel, um caderno, por exemplo, em que uma pessoa coloca nele seus sentimentos (nela) e a partir daí acontecem milagres. Pode ser também do processo natural que as plantas passam, a fotossíntese, tratando isso como um milagre.  
**ALUNO 7:** A ideia transmitida pelo título sugere a renovação de um ciclo.

Nessa atividade, os alunos demonstraram que mobilizam capacidades leitores referentes a inferência de diversos sentidos para um mesmo termo em um título de um texto, o que nos indica que são capazes de pensar em diversas possibilidades de temáticas e abordagens em um texto somente pela leitura do título. Cabe salientar que o pesquisador-professor demonstrou as possibilidades de sentido para a palavra mesa a partir do estudo de Ferdinand Saussure sobre (signo – significado – significante), pois os alunos tiveram dúvidas com relação ao que deviam fazer nessa atividade.

Acreditamos que nessa atividade os alunos se limitaram em uma única palavra “Folhas” e suas inferências demonstram relação estreita com as discussões tidas anteriormente sobre a crônica, essa se faz mais notável na resposta do aluno 3 ao inferir “livro de crônica”.

Nesse encontro foi solicitado também para que os alunos estabelecessem conexão do texto lido com outros textos já conhecidos, assim discutimos intertextualidade, foram várias as respostas e vários os fatores que proporcionaram a conexão. Por exemplo, o aluno 1 citou o livro *As estrelas sob nossos pés* e acredita que a conexão está no fato de ambos falarem sobre oportunidades; o aluno 5 estabelece relação com a *Bíblia* pelo tratamento dado as coisas pequenas, sobre a perspectiva em que se olha as coisas, o aluno 7 estabelece relação com o filme *As mil palavras*, no qual as folhas despertam nos personagens pensamentos sobre a vida e as relações diárias. Essas conexões foram discutidas oralmente, e mereceu destaque a resposta de uma aluna que citou o mito de Sisifo, resposta esperada pelo pesquisador-professor pelo conteúdo do texto e também para refletir sobre a conexão das crônicas com textos variados, que vão desde uma fala do cotidiano a arte, a literatura, as religiões, a cultura entre outros.

No terceiro encontro, o uso da racionalidade se dá em torno da composição dos textos, pois, como já apresentamos anteriormente, não nos limitamos a trabalhar com textos escritos, sendo assim apresentamos um mesmo texto lido de duas formas e, com isso, procuramos analisar a apreciação que os alunos fazem das formas de manifestação contrastando uma com a outra e expondo suas observações com relação a mudança nos sentidos tido por um e por outra. Para isso, colocamos em nosso questionário as questões: a) você acredita que os sentidos todos pelas leituras são os mesmos? Por quê?; b) como você avalia a

disposição de imagens e sons que acompanham a leitura no vídeo?, e c) Justifique sua forma favorita de leitura.

**ALUNO 1:** Sim. Não, pois a leitura com a tonalidade do leitor do vídeo, com as expressões na voz mostra sentidos que passam dispersos pela leitura silenciosa, Uma soma com a outra, as imagens traz mais sentidos para as palavras ditas na crônica, tonificando o aspecto emocional do texto.

Leitura em voz alta, pois me escutando me faz prestar mais atenção no que estou lendo. Assim, dando mais sentido ao texto.

**ALUNO 2:** Particularmente quando realizei a leitura de forma silenciosa não percebi o quanto o ritmo de leitura em diversos trechos do texto poderia ser aproveitado, por exemplo, quando o narrador aumenta o ritmo da fala dando ênfase e referência ao ritmo da vida. Ou seja, os recursos áudio visuais contribuem com o texto.

Avalio como excelente trabalho cinematográfico, direção de arte muito bem realizado facilitando o entendimento do texto, uma representação sonora e visual, agrega grande valor ao texto, a partir dos recursos fica mais fácil compreender a mensagem do texto.

Gosto de leitura silenciosa, porem quando se trata de leitura estrangeira que esteja em outra língua uso de recursos em áudio (audiobook).

**ALUNO 3:** Não, pois a entonação da leitura acaba mudando o sentido.

Ajuda na compreensão das frases.

Gosto de ouvir outras pessoas lendo, é mais fácil de absorver a informação.

**ALUNO 4:** A leitura silenciosa não permite o uso de entonação, e consequentemente, faz com que a compreensão do texto seja menos importante que a leitura feita através do vídeo. A leitura silenciosa, apesar de ser emocional por conta do texto, não é tão emocional quanto o vídeo, pois os outros recursos (como a música de fundo e as imagens) auxiliam a nossa percepção do sentimento que a autora quis passar.

As imagens e os sons foram muito importantes para compreender a intenção da autora, pois elas representam a sociedade descrita no texto: uma sociedade vazia e infeliz.

Prefiro leitura feita através do vídeo, pois está se faz mais clara e ilustra o que a leitura silenciosa, que conta apenas com a imaginação do leitor.

**ALUNO 5:** Sim, pela profundidade do texto

Mostra a realidade do ser humano adulto na vida contemporânea

Eu prefiro ler devagar e em silêncio para captar cada mensagem no texto.

**ALUNO 6:** Os sentidos mudam, pois, a entonação, o ritmo e a altura vão variando e isso traz sentimentos diferentes;

São bons e nos colocam ainda mais dentro do texto;

Gosto de ler em voz alta, traz mais impressões, sentimentos

**ALUNO 7:** Não. Acredito que os impactos causados pela leitura e o drama retratando os acontecimentos da narrativa são muito diferentes, pois a leitura nos permite maior imaginação e reflexão. Já o vídeo ao vermos as imagens causam em nós mais surpresa e espanto, delimitando também alguns pensamentos do leitor.

Como complementares e realísticas.

Leitura pessoal impressa, pois particularmente me transmite maior conhecimento pela forma da escrita e também pela curiosidade em entender as interpretações que podem ser feitas

Com isso, percebemos que os alunos não conseguiam sozinhos estabelecer relações entre as formas de leitura e somente após a explicação do professor é que comentam os recursos utilizados na composição do texto multimodal/multissemiótico, e ainda assim demonstram pouca experiência em

leituras desse tipo. Com relação ao retratarem suas formas favoritas de leitura são múltiplas as respostas e essas correspondem ao modo como cada um acredita que faz melhor proveito do texto.

No encontro IV, na fase de pré-leitura mobilizamos o nível racional, pois a partir das questões: a) Castigar Ridendo Mores (com o riso, castigam-se os costumes). Como esse brocardo latino aplica-se ao texto de Sérgio Porto?; e b) por que o riso (o cômico) é considerado desconstrutor?

**ALUNO 1:** É algo tão comum que acabamos até nos identificando, não por trazer o mesmo ato, porém agir de tal forma e não querer admitir e o riso é a consequência de um ato que não quer ser admitido.

Porquê quando lemos temos a impressão de impressionante e acabamos caindo na risada, porém, depois analisamos a situação de que rimos, percebemos que estamos naquela determinada situação e ficamos decepcionados com nossa posição referente a tal situação.

**ALUNO 2:** Porque a partir do momento que algo é tido como engraçado, cômico pode haver falta de importância ou banalização.

Porque a comédia aborda diversas críticas sociais, políticas entre outras, de forma divertida, mas que no profundo faz refletir.

**ALUNO 3:** O tom cômico do texto se relaciona com os costumes trazendo a tona atitudes errôneas que muitas vezes não percebemos.

Usar o cômico disfarçado como crítica é mais eficaz, pois o riso é uma forma de adentrar o subconsciente.

**ALUNO 4:** O brocardo latino faz referência ao texto, pois os costumes brasileiros estão sempre atrelados à preguiça e a malandragem. Podemos verificar tal fato na obra nacional Macunaíma, onde o herói nacional é um homem preguiçoso. A crônica provoca riso porque identificamos essas características na nossa realidade brasileira, apesar de ser uma atitude errônea.

Porque após o riso, fazemos a reflexão a respeito da situação em que nos encontramos. Ser ridicularizado é incomodo, mas ao mesmo tempo cômico, porque nos identificamos e sabemos que não somos os únicos.

**ALUNO 6:** O costume se relaciona com a cultura, o dia a dia, o cotidiano e relacionando com o texto e o vídeo, com o riso as pessoas tentam enganar elas mesmas nos "costumes".

O cômico é desconstrutor, pois depois de rir a gente reflete que muitas vezes o motivo do riso somos nós mesmos.

**ALUNO 7:** Relaciona-se com o fato de que por vezes nos deparamos com situações de negligência de serviços públicos que se tornaram tão natural que nos provoca o riso, desse modo quando alguma providencia é tomada parte-se da ideia de que a situação decadente que foi naturalizada, na verdade foi uma resposta das autoridades tentando de alguma forma mostrar que a seriedade ainda existe em meio a tanta desordem.

Porque descaracteriza uma ideia que tínhamos de algo que seria ideal.

Nesse encontro, com essas duas questões buscamos compreender como os alunos compreendem o uso do humor na crônica para a realização de crítica social e percebemos que os alunos ficam muito apegados ao exposto na própria questões e não demonstram autonomia para utilizar dos próprios recursos

textuais para demonstrar como o humor é formado e os efeitos de sentido que pode causar no leitor. Por exemplo, os alunos poderiam estabelecer uma analogia do conteúdo temático da crônica com fatos corriqueiros do convívio deles e explicar como se dá o humor e quais as críticas que se consolidam por meio dele.

Com relação ao impacto do humor, como desconstrutor, pode-se observar em nenhum dos alunos traz em suas respostas a palavra seriedade se opondo a comicidade, ou seja, eles deveriam mostrar que fatos que deveriam ser tratados com comicidade pelo fato de estar em estado tão crítico a ponto de se tornar piada, mas que a pior parte é que não se trata de algo realmente engraçado, mas das nossas próprias realidades.

Nesse nível de leitura, sentimos que os alunos muito têm a melhorar com relação às apreciações dos textos, tanto com relação à forma quanto ao conteúdo, pois poderiam se apropriar mais dos próprios recursos linguísticos trazidos pelos textos para demonstrarem suas interpretações.

#### **4.2.4 No Nível Reflexivo: a Autoavaliação para Autonomia no Desenvolvimento de Leituras**

No nível reflexivo, podemos afirmar que esse se dá em cada encontro de leitura nos momentos em que o professor por meio de discussões orais possibilita a exposição e discussão das apreciações de cada texto, e se concretiza em produções escritas, as quais os alunos podem fazer com mais tempo e desenvolverem uma escrita na qual coloque verdadeiramente suas percepções sobre o mundo e sobre si mesmo proporcionadas pela interação com as crônicas.

Ao findar os encontros, nos valem da estratégia de autoavaliação, como já explicito neste trabalho, para promover a reflexão dos alunos sobre suas habilidades de leitura e comprometimento com as mesmas.

Acreditamos que esse trabalho tenha sido bastante interessante para esses alunos, embora eles não tivessem tido nenhuma experiência com relação a isso. Para essa autoavaliação o pesquisador-professor explanou os objetivos que tinha para cada encontro de leitura e entregou a eles as questões norteadoras que acompanham o protótipo. Essas não serão disponibilizadas neste trabalho, porém o que podemos afirmar é que os alunos foram bastante realistas

com relação as suas limitações de leitura e avaliaram positivamente a postura e domínio do conteúdo do pesquisador professor.

#### **4.3 (RE)CONCEPÇÕES DO FAZER DOCENTE À LUZ DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS DO PESQUISADOR-PROFESSOR**

A escrita dos diários reflexivos se deu ao encerrar cada momento da intervenção didática apresentada neste trabalho, que começa na apresentação da pesquisa e na obtenção do consentimento dos alunos pelo (TCLE) da utilização dos dados coletados para análise e possíveis trabalhos vinculados a ele.

O primeiro encontro se deu no dia 19 de março de 2019, no qual se deu a apresentação da pesquisa e o preenchimento do termo de consentimento de uso dos dados coletados por esta intervenção.

Na data, a Universidade realizou a palestra de uma professora externa, o que fez que nosso tempo se tornasse mais curto, pois não poderíamos perder a oportunidade. Então, fiz a leitura do termo, falei sobre a pesquisa e seus procedimentos e sobre mim, e encerrei com a implementação de um questionário diagnóstico.

Nesse momento, não pude fazer observações muito significativas a respeito dos alunos, mas sobre mim. Observei que estava tomado por emoções por ter sido aluno ali, senti que fosse muito recente o meu retorno e muito quis saber sobre as subjetividades daqueles alunos.

*Lembrei-me do período que passei por aquela sala, aquelas cadeiras-carteiras e da expectativa que tinha com relação ao curso que iniciara, vieram à tona também os esforços que realizei para me manter ali e os sonhos que me moviam. (O autor, Diários reflexivos).*

Essa reflexão se faz de muita relevância, pois não estamos diante de máquinas, mas sim de humanos que se vêm movidos por sonhos, expectativas e objetivos de vidas tão singulares, e não devemos ignorá-los para que nossa ação como formadores melhor se efetive. Nas palavras de Tardif (2002, p. 11),

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história

profissional, com sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.

Eu me vi naquele lugar, o lugar dos meus futuros alunos, com toda minha história e sentimentos e percebi o quanto aquele curso significou e significa para mim. Conforme observado em Tardif (2002) podemos afirmar que nesse processo de reflexão da ação fica nítida a relação do saber com a nossa construção enquanto sujeito, nossa identidade, pois esse é construído nas relações com o mundo, com o outro e com nós mesmos.

Nesse momento, eu me não somente rememorei meu cursado na formação inicial, mas além de me ver naqueles alunos, me vi também na posição daqueles que foram meus formadores e conseqüentemente fiz seleções mentais sobre a prática que deveria ou não ali exercer para que esse processo se torne de igual para melhor em comparação com o que vivi.

No segundo encontro, realizado na data de 16 de setembro de 2019, iniciei os encontros de leitura de crônicas com as “crônicas metalinguísticas”: “O exercício da crônica”, de Vinícius de Moraes, e “O frívolo cronista”, de Carlos Drummond de Andrade, com o objetivo de que os alunos pudessem reconhecer alguns aspectos próprios do gênero bem como seu alto teor para hibridizações com outros gêneros.

Nesse momento, senti que minhas expectativas não foram correspondidas, uma vez que, ao iniciar a aula, li com os alunos o poema “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa, com o intuito de motivá-los para as leituras seguintes e alertá-los para a estratégia da metalinguagem utilizada nos textos que seriam lidos, porém ao abrir para a apresentação de suas apreciações do poema, acredito que pela cultura trazida por eles de atividades de leitura, não houve muitas participações, as quais estiveram limitadas à discussão da temática do texto, nada foi dito sobre a linguagem. Ainda não contente com as respostas e sentindo a necessidade de ampliar as oportunidades para que os alunos chegassem ao almejado na pré-leitura, decidi apresentar outras manifestações do fenômeno, sendo assim:

*Sendo assim, não estando previsto no planejamento para dar outras oportunidades para que os alunos dissessem algo sobre o exercício da metalinguagem apresentei a escultura “Self made man”, de Bobbie Carlyle e o samba “Não deixe o samba morrer”, de Alcione. Ainda assim os alunos não falaram da língua ou dos exercícios de a*

*produção (crônica, escultura, música) falar delas mesmo. (O autor, Diários reflexivos).*

Diante do acontecido, não consegui deixar que iniciassem a leitura sem conversar um pouquinho sobre a metalinguagem, então fiz as seguintes perguntas: “Vocês já ouviram falar em metalinguagem?”, “o que é metalinguagem?” e dessa forma consegui que eles retomassem as apreciações do poema, da música e da escultura para observá-la. Em seguida, pedi para observarem a metalinguagem durante a leitura e marcar aquilo que lhes parecesse conveniente para realização das atividades que viriam a posteriori.

Embora naquele momento tenha pensado “[...] que os alunos não tenham correspondido muito bem às minhas expectativas, o que me deixou um pouco triste”. Observei que havia neles “interesse em aprender e empenho na realização das atividades”, o que me fez sentir motiva a querer ajudá-los.

Para realização de tal apoio, resolvi utilizar do *WhatsApp*, ferramenta na qual poderiam ser disponibilizadas leituras complementares aos conteúdos abordados em aula e em que eu poderia também sanar as dúvidas dos estudantes. Já tínhamos um grupo, porém não fora criado para esse fim. Nessa ferramenta, pude perceber que não houve muita interação por parte dos alunos, e muitas vezes me peguei questionando sobre o nível de afinidade entre mim e eles: “seria diferente se eu fosse o professor-pesquisador?”, “seria por ser uma atividade que acontece fora do horário de aula?”, “seria a falta de interesse?”. Essas questões não podem ser respondidas somente pela minha observação, pois os conteúdos apresentados como complementares não foram contemplados nas atividades de sala de aula.

No entanto, lembro-me de, em algum momento durante a aula, uma aluna ter comentado sobre algo que eu tinha disponibilizado lá e atribuído relevância ao feito, então continuei utilizando a ferramenta e colaborando com aqueles que tivessem interesse e, às vezes, comentava sobre os enviados durante as aulas.

No terceiro encontro, no dia 23 de setembro de 2019, realizamos o encontro de leitura da crônica “O milagre das folhas”, de Clarice Lispector, no qual procurei despertar maior interesse dos alunos para com a participação de forma oral. Nesse encontro, pedi para que realizassem a leitura silenciosa e alertei para o fato de que eles deveriam falar sobre suas apreciações de leitura e que iríamos realizar a atividade escrita coletivamente.

Embora no momento da leitura tenha tido que chamar a atenção de alguns alunos que se dispersaram com celulares e conversas paralelas, acredito que tenham correspondido às minhas expectativas, pois no momento da discussão todos compartilharam suas opiniões e discutimos os significados obtidos na leitura e também aspectos do texto.

No quarto encontro, que se deu no dia 30 de setembro, foi a vez de trabalharmos com a crônica “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti. Nesse dia, busquei possibilitar aos alunos a apreciação de uma nova forma de leitura (Leitura multimodal/multissemiótica), uma leitura possibilitada pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação, que mescla recursos visuais e auditivos na construção de textos e sentidos, bem como proporcionar a reflexão sobre vantagens e desvantagens que essas tecnologias podem ocasionar aos textos originais.

Seguindo na mesma proposta, apresentei aos alunos o vídeo da própria autora falando da crônica lida, de seus significados, fazendo reflexões acerca dos temas abordados, demonstrando seu posicionamento diante do mundo e se firmando como uma indignada diante de tanta desigualdade e indiferença. Em seguida pedi para que realizassem a atividade escrita e fizessem um relato autobiográfico com base na fala da escritora sobre algo que fosse do seu convívio e lhes causasse alguma indignação. Gostei muito da atenção dada pelos alunos, todos assistiram com muita atenção e “[...] pude perceber que maior parte dos alunos em suas falas demonstraram uma preocupação com os problemas que assolam a humanidade e estou muito ansioso para ler seus relatos.”. Penso que consegui cumprir pelo menos com um dos objetivos previstos para esse encontro somente pela discussão oral possibilitada após a leitura, pois vejo que o texto despertou para um olhar mais aguçado sobre a realidade e possibilitou a reflexão sobre formas como agir sobre aquilo que tanto nos causa desconforto.

Vejo a função humanizadora da literatura dessa forma, como um modo de ler e reconstruir o mundo, ler criticamente e reconstruir consciente e humanamente, de modo que possamos de alguma forma alterarmos a nós mesmos num primeiro momento, mas com ações transformarmos o mundo num lugar melhor.

No quinto encontro, que se deu no dia 07 de outubro, trabalhamos de forma mais tradicional a leitura da crônica “Inferno nacional”, de Sérgio Porto. Esse encontro foi iniciado com anotações, por parte dos alunos de possíveis

inferências possibilitadas pelo título, seguindo da leitura da crônica na íntegra e implementação de questionário de interpretação. Durante a realização da atividade,

*[...] grande parte dos alunos encontrou dificuldades e fez muitas perguntas, então comentei que o humor não é usado somente para fazer rir, mas também para refletir sobre o lugar que ocupamos na sociedade, por exemplo, como rimos de algo sabendo que nós somos os maiores prejudicados, no texto apresentado fica nas entrelinhas o tão famoso “jeitinho brasileiro” as corrupções que as pessoas fazem para se beneficiarem. (Apêndice D, Encontro 3).*

Percebi, nesse encontro, que os alunos apresentaram dificuldades em compreender as causas/ motivações do humor no texto, embora o tenham percebido. Ajudei-os com alguns comentários, mas não adentrei as questões propostas na atividade escrita, pois penso que utilizando de exemplos em outros textos poderia auxiliar os alunos na realização de tal atividade de forma independente no texto proposto.

Para finalizar os encontros de leitura, senti necessidade de dar um *feedback* aos alunos, no entanto senti muita dificuldade em fazê-lo e após muita reflexão cheguei à conclusão de que uma autoavaliação seria uma ótima estratégia para não só observar o que os alunos reconhecem como saber adquirido, mas também ter um retorno sobre a minha conduta como docente e pesquisador e da apreciação dos conteúdos abordados e ao mesmo tempo fazer meus agradecimentos pela colaboração na realização da pesquisa.

Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p.25) ao se referirem as diversas modalidades de avaliação apontam para o fato que

*[...] essas diferentes modalidades da avaliação distinguem-se mais pelos objetivos que cada uma se propõe atingir do que pelos instrumentos que utiliza para alcançar determinada meta, sendo que o mesmo instrumento poderá ser relevante para diferentes modalidades. É a finalidade com que se recolheu e analisou a informação facultada por esses diferentes instrumentos que irá determinar o tipo de avaliação realizada.*

Assim sendo, esclarecemos nesse momento que embora se tenha optado pela autoavaliação como o instrumento de análise do ensino e aprendizagem, isso não se deu de forma inconsciente. Trata-se de uma escolha que vai ao encontro dos objetivos, fazer com que os alunos reconheçam suas limitações como leitores assim como suas competências e como avaliadores de suas práticas de leitura se policiem para aprimorá-las mesmo que de forma autônoma.

Gostei muito desse último encontro, pois embora estivéssemos diante de avaliações que se materializariam de forma escrita, muitos sentiram necessidade de expressar oralmente suas apreciações dos encontros, o que me pareceu muito positivo.

Diante de tais reflexões, uma das primeiras observações que fiz foi sobre a forma como organizei minhas intervenções, pensei na construção do “Protótipo de leitura”, nas questões norteadoras que o segue, nas etapas e níveis que o compõe e o vi como um facilitador nesse processo de construção e mediação de atividades de leitura, pois nele tive amparo em princípios teóricos e metodológicos já consolidados na área da leitura por estudiosos renomados, tive claro meus objetivos para tais atividades e as organizei de forma a concretizar tal fim. Outra estratégia que vejo como muito significativa nesse trabalho foi a organização dos encontros em uma sinopse (Ver Quadro 10 - Sinopse da Sequência de Atividades) com o passo-a-passo de cada um deles, primeiro por não deixar que me sentisse desorientado com relação a ordem das atividades e objetivos de cada uma delas, e segundo pela visualização que possibilita a outros envolvidos na pesquisa de como os procedimentos serão feitos em sala de aula.

Com relação ao gênero crônica pude perceber que além de ser um texto curto que permite a realização da leitura no momento da aula trata-se de um texto que vai muito além da conversa fiada e despropositada como muitos a veem. Trata-se de um texto com uma gama de qualidade literárias e não literárias que o justificam como objeto de pesquisa e ensino. Desde a linguagem elaborada, temáticas diversas, recursos textuais variados (título, pontuação, organização sintática, referências a outros textos etc.) até aos sentidos trazidos as coisas mais miúdas e menos significativas que compõe a vida que passam despercebidas diante de olhos desatentos.

Nesta pesquisa, por trabalharmos na área da leitura, não deixamos de abordar aspectos referentes ao texto, mas poderão ser observadas nas atividades analisadas na seção a seguir que os sentidos e as significações são ressaltados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações apresentando as problemáticas na realização deste trabalho para possibilita desdobramentos tanto no que se refere à pesquisa, ao desenvolvimento de novos materiais para o ensino da leitura como à implementação de projetos de leitura em outros contextos de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, elaboramos um protótipo de leitura que visa, por meio de princípios teóricos e metodológicos, a mediar o processo de ensino da leitura por meio de algumas atividades, as quais sistematizam de forma bastante simples e visual a maneira como se dá o processo de leitura.

Para consolidar a proposta do protótipo organizamos uma sequência de atividades de leitura de crônicas literárias que, por limitações de tempo, se deram em quatro encontros. Diante dos resultados obtidos, percebemos que esse gênero é suficiente para desenvolver os níveis de leitura racional e reflexivo, que mais nos interessavam para a análise do desenvolvimento das capacidades leitoras no contexto selecionado.

Salientamos que a proposta do ensino orientada pelo desenvolvimento de níveis não deve trazê-los de forma fragmentada, pois eles acontecem simultaneamente, sendo que não há hierarquia entre eles. O que se pode fazer em uma proposta é elaborar atividades que privilegiem o desenvolvimento de um ou de outro, dependendo do contexto de implementação e das necessidades de leitura dos alunos-leitores.

Nesta proposta, tivemos como foco o nível racional e reflexivo por estarmos diante de alunos do ensino superior do curso de Letras e acreditarmos que precisavam desenvolver esses níveis, o que pode ser confirmado pela pesquisa pela grande dificuldade que apresentaram na realização das atividades.

Finalizamos nossas considerações com o desejo de que o professor se sinta mais preparado para com o ensino da leitura, após leitura deste material, e que esses possam desempenhar trabalhos significativos a partir da prototipagem.

## REFERÊNCIAS

- ARRIGUCCI JÚNIOR, D. **Enigma e comentário**: ensaios sobre a literatura e experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BELTRÃO, L. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. São Paulo: Edusp, 1992.
- BRASIL. Congresso nacional. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDU, 2009.
- CANDIDO, A. et al. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. *In*: CÂNDIDO, A. **Para Gostar de ler**: crônicas, São Paulo, Ática, 1989, vol.5. s/p.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1988.
- CARROL, L. **Aventuras de Alice no país das maravilhas & através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Ilustrações originais de John Tenniel. Tradução de M. L. de A. Borges. Disponível em: <https://caminhopoetico.files.wordpress.com/2014/08/lewis-carroll-alice-no-pac3ads-das-maravilhas-atravc3a9s-do-espelho-e-o-que-encontrou-por-lc3a1.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.
- CAVALCANTI, J. R. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CIAMPRA, A. C. Identidade. *In*: CODO, W.; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- COUTINHO, A. **A literatura no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Global, 2003.
- COUTINHO, A. **Antologia brasileira de literatura**. Rio de Janeiro, Letras e Artes, vol.3, 1967.

CRÔNICA. *In*: **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cronica/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

CULLER, J. A. Literariedade. ANGENOT, M. et ali (Orgs). **Teoria Literária: problemas e perspectivas**. Trad. Ana Luisa Faria e Miguel Terras Pereira. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.43-58.

CULLER, J. A. **Teoria Literária: uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca produções culturais Ltda, 1999. 70 p.

FLICK, U. **Introdução a metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso. 2013.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995.

GOTTARDI, Ana Maria. **A crônica na mídia impressa**. São Paulo: Arte e Ciência, 2007.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p.53-65.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15.ed. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, A. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MARCUSCHI, al. A. Gêneros textuais: Configuração, dinâmica e circulação. *In*: MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 13.reimpr. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005a, p. 87-106.

MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005b, p. 41-63.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005c, p. 167-189.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C.M.P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (Orgs.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p.15-40.

MOISÉS, M. **A criação Literária**: Prosa II. São Paulo: Cultrix, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**. Santa Maria. v.4, n.1, p. 7-13, jul./dez. 1992.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.58-75.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p.15-34.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um Web-Currículo. *In*: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 189-216.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

SABINO, F.; LISPECTOR, C. **Cartas Perto do Coração**: Dois Jovens Escritores Unidos pelo Mistério da Criação. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. *In*: WITTROCK, M. (Ed.) **La investigación de la enseñanza I**. Barcelona, Buenos Aires – México. Paidós, 1989.

SIEBERT, S. A crônica brasileira tecida pela história, pelo jornalismo e pela literatura. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 675-685, set./dez. 2014.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.25, p.5-17, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMd, 1998.

STRIQUER, M. S. D. **Os objetivos de leitura no livro didático**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo. Cortez, 2011.

TUZINO, Y. M. M. **Crônica**: uma intersecção entre o Jornalismo e Literatura. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/tuzino-yolanda-uma-interseccao.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A:**  
**A CRÔNICA PELA CRÔNICA**

**QUERID@S ALUN@S**, respondam ao questionário com base na conversa que tivemos no momento da pré-leitura e nas crônicas *O exercício da crônica*, de Vinicius de Moraes e *O frívolo cronista*, de Carlos Drummond de Andrade.

**Questões**

- 6) Por que esses textos podem ser considerados *metacrônicas*?
  
- 7) No texto de Vinicius de Moraes há uma **valorização da crônica**, vista como um “gênero menor” por muitos autores. Você concorda? Comprove sua resposta com fragmentos do texto.
  
- 8) No texto, Vinicius de Moraes apresenta uma **tipologia informal** e divertida, na linha da “prosa fiada”, dos diferentes cronistas e suas produções. Calcado em tal assertiva, crie uma **classificação dos diferentes tipos de crônica**.
  
- 9) Como Drummond **explicita e valoriza** a “inutilidade” da crônica?
  
- 10) Segundo Eduardo Portella, **a crônica bem-feita transcende a vida efêmera do jornal**. Comente.
  
- 11) **Decálogo da crônica** – A exemplo de Moisés, nos *Dez Mandamentos*, e tendo em vista os textos de Moraes e Andrade, estabeleça 10 princípios fundamentais da crônica.

**APÊNDICE B:**  
QUESTIONÁRIO: A INTROSPECÇÃO NA CRÔNICA – TEXTUALIDADES E  
REPRESENTAÇÕES

**QUERID@ ALUN@**, com base na leitura da crônica *O milagre das folhas*, de Clarice Lispector, responda ao questionário:

**Questões**

- 1) Com relação ao **título** desse texto, o que se pode inferir? Quais os possíveis sentidos para “folhas”?
- 2) Em qual momento do texto aparece o termo “folhas”? Qual a **intenção** da escritora ao usá-lo?
- 3) Quais **estratégias linguísticas** você percebeu como uma aproximação do Eu-narrador com o Eu-leitor?
- 4) Você consegue estabelecer **relações entre esse texto e outros** já lidos por você? Quais? Por quê?
- 5) Com relação ao gênero crônica
  - 5.1) Quais aspectos, na sua opinião, sobressaltam aos olhos no que diz respeito à estrutura e à linguagem dessa crônica? Justifique-os.
- 6) Com relação aos sentidos do texto.
  - 6.1) Qual o significado de milagres para a narradora?
  - 6.2) Qual o significado de milagres para você?
  - 6.3) Após a leitura da crônica, você percebe alguma alteração no significado de milagres para você?
  - 6.4) O texto proporcionou reflexões? Quais?
- 7) Escreva um poema com o título “Milagre” com base no poema “Felicidade”, de Bertold Brecht.

**FELICIDADE**

O primeiro olhar da janela de manhã  
O velho livro perdido reencontrado  
Rostos animados  
A neve, a sucessão das estações  
Jornais  
O cachorro  
A dialética  
Tomar banho, nadar um pouco  
A música antiga

Sapatos macios  
Compreender  
A música nova  
Escrever, plantar  
Viajar, cantar  
Ser camarada

**Fonte:** BRECHT (2000).

**APÊNDICE C:**  
**QUESTIONÁRIO: O HUMOR E A CRÍTICA SOCIAL NA CRÔNICA**

QUERID@ ALUN@, responda ao questionário a seguir, com base nos conhecimentos adquiridos pelo texto teórico e pela discussão oral que tiveram.

**Questões**

- 1) Comente o primeiro parágrafo da crônica.
- 2) *Castigat ridendo mores* (Com o riso, castigam-se os costumes). Como esse brocardo latino aplica-se ao texto de Sérgio Porto?
- 3) Por que o riso (o cômico) é considerado desconstrutor? Filme: *O nome da rosa*, de Umberto Eco.
- 4) Retire do texto expressões populares/coloquiais e coloque seus possíveis significados.
- 5) Qual a classificação da crônica, segundo seus aspectos temáticos? Justifique.
- 6) Após as discussões, escrever uma crônica pautada na piada a seguir

**CÉU X INFERNO**

Ao atender o telefone, São Pedro ouve a inconfundível voz do Diabo: - Estou lhe desafiando para uma partida de futebol no próximo final de semana. O Céu contra o Inferno, aceita? - Aceito, sim - respondeu São Pedro, humildemente. - Mas, a honestidade me obriga a lhe dizer que vocês vão perder. Tenho os melhores jogadores de todos os tempos no meu time.

- Pode ser! Mas não se esqueça de que eu tenho os piores juízes!

(AUTORIA DESCONHECIDA)

**APÊNDICE D:**  
**AS FORMAS DE LER E A REFLEXÃO NA CRÔNICA**

**QUERID@ ALUN@**, após apreciar a crônica e o vídeo com leitura da crônica *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti responda ao questionário a seguir e aprenda um pouco mais sobre a diversidade na composição e sentidos dos textos (Multimodais/ multissemióticos).

**Leitura: Textual ≠ Multimodal**

**1 – Leitura Silenciosa**

Quais as primeiras impressões da leitura?

**2 – Com relação ao confronto da sua leitura com o vídeo:**

Você acredita que os sentidos tidos pelas leituras são os mesmos? Por quê? Como você avalia a disposição de imagens e sons que acompanham a leitura no vídeo? Justifique sua forma favorita de leitura.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1:**  
**LETRA DE “O SAMBA NÃO PODE MORRER”**

**NÃO DEIXE O SAMBA MORRER**

Não deixe o samba morrer  
Não deixe o samba acabar  
O morro foi feito de samba  
De samba pra gente sambar  
Quando eu não puder  
Pisar mais na avenida  
Quando as minhas pernas  
Não puderem aguentar  
Levar meu corpo  
Junto com meu samba  
O meu anel de bamba  
Entrego a quem mereça usar  
Eu vou ficar  
No meio do povo espiando  
A Mangueira perdendo ou ganhando  
Mais um carnaval  
Antes de me despedir  
Deixo ao sambista mais novo  
O meu pedido final  
Antes de me despedir  
Deixo ao sambista mais novo  
O meu pedido final  
Não deixe o samba morrer  
Não deixe o samba acabar  
O morro foi feito de samba  
De Samba, pra gente sambar  
Falaram que meu companheiro

Meu amigo surdo  
Parece absurdo

Apanha por tudo  
Ninguém canta samba sem ele apanhar  
Não viram que seu companheiro  
Amigo Pandeiro  
Também tira coco do mesmo coqueiro  
E apanha sorrindo pro povo cantar  
Pandeiro, não é absurdo mas é o meu  
nome  
Não me chamo surdo mas aguento fome  
Pandeiro não come mas pode apanhar  
Ao povo que vive  
Na força do som brasileiro  
Não é só o surdo  
Nem só o pandeiro  
Tem uma família sambando legal  
Você, cantando, tocando e batendo na  
gente  
Passando por tudo tão indiferente  
Não conhece a dor de um instrumental  
Batuqueiro, ê batuqueiro  
Cantando o samba pode bater no  
pandeiro Batuqueiro, ê batuqueiro

Compositores: Aloissio Silva / Edson  
Gomes Da Conceicao

**Interpretação de Alcione disponível em:**

[https://www.youtube.com/watch?v=TnLPDG8ZM](https://www.youtube.com/watch?v=TnLPDG8ZMA)  
[A](#)

**ANEXO 2:**  
TEXTO “EXERCÍCIO DA CRÔNICA”, DE VINICIUS DE MORAES

**O EXERCÍCIO DA CRÔNICA**

*Vinicius de Moraes*

Escrever prosa é uma arte ingrata. Eu digo prosa fiada, como faz um cronista; não a prosa de um ficcionista, na qual este é levado meio a tapas pelas personagens e situações que, azar dele, criou porque quis. Com um prosador do cotidiano, a coisa fia mais fino. Senta-se ele diante de sua máquina, acende um cigarro, olha através da janela e busca fundo em sua imaginação um fato qualquer, de preferência colhido no noticiário matutino, ou da véspera, em que, com as suas artimanhas peculiares, possa injetar um sangue novo. Se nada houver, resta-lhe o recurso de olhar em torno e esperar que, através de um processo associativo, surja-lhe de repente a crônica, provinda dos fatos e feitos de sua vida emocionalmente despertados pela concentração. Ou então, em última instância, recorrer ao assunto da falta de assunto, já bastante gasto, mas do qual, no ato de escrever, pode surgir o inesperado.

Alguns fazem-no de maneira simples e direta, sem caprichar demais no estilo, mas enfeitando-o aqui e ali desses pequenos achados que são a sua marca registrada e constituem um tópico infalível nas conversas do alheio naquela noite. Outros, de modo lento e elaborado, que o leitor deixa para mais tarde como um convite ao sono: a estes se lê como quem mastiga com prazer grandes bolas de chicletes. Outros, ainda, e constituem a maioria, “tacam peito” na máquina e cumprem o dever cotidiano da crônica com uma espécie de desespero, numa atitude ou-vai-ou-racha. Há os eufóricos, cuja prosa procura sempre infundir vida e alegria em seus leitores e há os tristes, que escrevem com o fito exclusivo de desanimar o gentio não só quanto à vida, como quanto à condição humana e às razões de viver. Há também os modestos, que ocultam cuidadosamente a própria personalidade atrás do que dizem e, em contrapartida, os vaidosos, que castigam no pronome na primeira pessoa e colocam-se geralmente como a personagem principal de todas as situações. Como se diz que é preciso um pouco de tudo para fazer um mundo, todos estes “marginais da imprensa”, por assim dizer, têm o seu papel a cumprir. Uns afagam vaidades, outros, as espicaçam; este é lido por puro deleite, aquele por puro vício. Mas uma coisa é certa: o público não dispensa a

crônica, e o cronista afirma-se cada vez mais como o cafezinho quente seguido de um bom cigarro, que tanto prazer dão depois que se come.

Coloque-se porém o leitor, o ingrato leitor, no papel do cronista. Dias há em que, positivamente, a crônica “não baixa”. O cronista levanta-se, senta-se, lava as mãos, levanta-se de novo, chega à janela, dá uma telefonada a um amigo, põe um disco na vitrola, relê crônicas passadas em busca de inspiração – e nada. Ele sabe que o tempo está correndo, que a sua página tem uma hora certa para fechar, que os linotipistas o estão esperando com impaciência, que o diretor do jornal está provavelmente coçando a cabeça e dizendo a seus auxiliares: “É... não há nada a fazer com Fulano...” Aí então é que, se ele é cronista mesmo, ele se pega pela gola e diz: “Vamos, escreve, ó mascarado! Escreve uma crônica sobre esta cadeira que está aí em tua frente! E que ela seja bem-feita e divirta os leitores!” E o negócio sai de qualquer maneira.

O ideal para um cronista é ter sempre uma ou duas crônicas adiantadas. Mas eu conheço muito poucos que o façam. Alguns tentam, quando começam, no afã de dar uma boa impressão ao diretor e ao secretário do jornal. Mas se ele é um verdadeiro cronista, um cronista que se preza, ao fim de duas semanas estará gastando a metade do seu ordenado em mandar sua crônica de táxi – e a verdade é que, em sua inocente maldade, tem um certo prazer em imaginar o suspiro de alívio e a correria que ela causa, quando, tal uma filha desaparecida, chega de volta à casa paterna.

**Fonte:** MORAES (1998).

**ANEXO 3:**  
TEXTO “O FRÍVOLO CRONISTA”, DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

**O FRIVOLO CRONISTA**

*Carlos Drummond de Andrade*

Um leitor de Mato Grosso do Norte escreve deplorando a frivolidade que é marca desta coluna. Hoje não estou para brincadeira, e retruco-lhe nada menos que com a palavra de um sábio antigo, reproduzida por Goethe em *Italianische Reisen*. Vai o título em alemão, para maior força do enunciado. Os que não sabem alemão temos o maior respeito por essa língua. A frase é esta, em português trivial: “Quem não se sentir com tutano suficiente para o necessário e útil, que se reserve em boa hora para o desnecessário e inútil”. É o que faço, respaldado pela sentença de um mestre, endossada por outro.

E vou mais longe. O inútil tem sua forma particular de utilidade. É a pausa, o descanso, o refrigerio, no desmedido afã de racionalizar todos os atos de nossa vida (e a do próximo) sob o critério exclusivo de eficiência, produtividade, rentabilidade e tal coisa. Tão compensatória é essa pausa que o inútil acaba por se tornar de maior utilidade, exagero que não hesito em combater, como nocivo ao equilíbrio moral. Não devemos cultivar o ócio ou a frivolidade como valores utilitários de contrapeso, mas pelo simples e puro deleite de fruí-los também como expressões da vida.

No caso mínimo da crônica, o auto-reconhecimento da minha ineficácia social de cronista deixa-me perfeitamente tranqüilo. O jornal não me chamou para esclarecer problemas, orientar leitores, advertir governadores, pressionar o Poder Legislativo, ditar normas aos senhores do mundo.

O jornal sabia-me incompetente para o desempenho destas altas missões. Contratou-me e não vejo erro nisto, por minha incompetência e desembaraço em exercê-la.

De fato, tenho certa prática em frivoleiras matutinas, a serem consumidas com o primeiro café. Este café costuma ser amargo, pois sobre ele desabam todas as aflições de mundo, em 54 páginas ou mais. É preciso que no meio dessa catadupa de desastres venha de roldão alguma coisa insignificante em si, mas que adquira significado pelo contraste com a monstruosidade dos desastres. Pode ser um pé de chinelo, uma pétala de flor, duas conchinhas na praia, o salto de um

gafanhoto, uma caricatura, o rebolado do corista, o assobio do rapaz da lavanderia. Pode ser um verso, que não seja épico; uma citação literária, isenta de pedantismo ou fingindo de pedante, mas brincando com a erudição; uma receita de doce incomível, em que figurem *cantábiles* de Haydn misturados com aletria e orvalho da floresta da Tijuca. Pode ser tanta coisa! Sem dosagem certa. Nunca, porém em doses cavalares. Respeitemos e amemos esse nobre animal, evitando o excesso de graça. Até a frivolidade carece ter medida, linha sutil que medeia entre o sorriso e o tédio, pelo excesso de tintas ou pela repetição de efeito.

Não pretendo fazer aqui a apologia do cronista, em proveito próprio. Reivindico apenas o seu direito ao espaço descompromissado, onde o jogo não visa o triunfo, à reputação à medalha; o jogo esgota-se em si, para recomeçar no dia seguinte, sem obrigação de seqüência. A informação apurada, correta, a análise de fenômenos sociais, a avaliação crítica, tarefas essenciais do jornal digno deste nome, não invalidam a presença de um canto de página que tem alguma coisa de ilha visitável, sem acomodações de residência. Como você tem em sua casa, um cômodo ou parte de cômodo, ou simplesmente gaveta, ou, menos ainda, caixa de plástico ou papelão, onde guarda pequeninas coisas sem utilidade aparente, mas em que os dedos e os olhos gostam de reparar, de vez em quando: os nada de uma existência atulhada de objetos imprescindíveis e, ao cabo, indiferentes, quando não fatigantes.

Meu leitor (ou ex-leitor) mato-grossense do norte, não me queira mal porque não alimento a sua fome de conceitos graves, eu que me cansei de gravidade, espontânea ou imposta, e pratico o meu número sem pretensão de contribuir para o restauro do mundo. O sábio citado por Goethe me justifica, absolve e até premia. Eu disse no começo que não estou para brincadeira? Mentira; foi outra frivolidade. *Ciao*.

**Fonte:** ANDRADE (2014).

**ANEXO 4:**  
TEXTO “O MILAGRE DAS FOLHAS”, DE CLARICE LISPECTOR

**MILAGRE DAS FOLHAS**

*Clarice Lispector*

Não, nunca me acontecem milagres. Ouço falar, e às vezes isso me basta como esperança. Mas também me revolta: por que não a mim? Por que só de ouvir falar? Pois já cheguei a ouvir conversas assim, sobre milagres: “Avisou-me que, ao ser dita determinada palavra, um objeto de estimação se quebraria”. Meus objetos se quebram banalmente e pelas mãos das empregadas. Até que fui obrigada a chegar à conclusão de que sou daqueles que rolam pedras durante séculos, e não daqueles para os quais os seixos já vêm prontos, polidos e brancos. Bem que tenho visões fugitivas antes de adormecer – seria milagre? Mas já me foi tranquilamente explicado que isso até nome tem: cidetismo, capacidade de projetar no campo alucinatório as imagens inconscientes.

Milagre, não. Mas as coincidências. Vivo de coincidências, vivo de linhas que incidem uma na outra e se cruzam e no cruzamento formam um leve e instantâneo ponto, tão leve e instantâneo que mais é feito de pudor e segredo: mal eu falasse nele, já estaria falando em nada.

Mas tenho um milagre, sim. O milagre das folhas. Estou andando pela rua e do vento me cai uma folha exatamente nos cabelos. A incidência da linha de milhares de folhas transformadas em uma única, e de milhões de pessoas a incidência de reduzi-las a mim. Isso me acontece tantas vezes que passei a me considerar modestamente a escolhida das folhas. Com gestos furtivos tiro a folha dos cabelos e guardo-a na bolsa, como o mais diminuto diamante. Até que um dia, abrindo a bolsa, encontro entre os objetos a folha seca, engelhada, morta. Jogo-a fora: não me interessa fetiche morto como lembrança. E também porque sei que novas folhas coincidirão comigo. Um dia uma folha me bateu nos cílios. Achei **Deus** de uma grande delicadeza.

**Fonte:** LISPECTOR (1969)

**ANEXO 5:**  
TEXTO “*INFERNO NACIONAL*”, DE SÉRGIO PORTO

**INFERNO NACIONAL**

*Sérgio Porto*

A historinha abaixo transcrita surgiu no folclore de Belo Horizonte e foi contada lá, numa versão política. Não é o nosso caso. Vai contada aqui no seu mais puro estilo folclórico, sem maiores rodeios.

Diz que uma vez um camarada que abotoou o paletó. Em vida o falecido foi muito dado à falcatrua, chegou a ser candidato a vereador pelo PTB, foi diretor de instituto de previdência, foi amigo do Tenório, enfim... ao morrer nem conversou: foi direto ao Inferno. Em chegando lá, pediu audiência a Satanás e perguntou:

– Qual é o lance aqui? Satanás explicou que o inferno estava dividido em diversos departamentos, cada um administrado por um país, mas o falecido não precisava ficar no departamento administrado pelo seu país de origem. Podia ficar no departamento do país que escolhesse. Ele agradeceu muito e disse a Satanás que ia dar uma voltinha para escolher o seu departamento.

Está claro que saiu do gabinete do Diabo e foi logo para o departamento dos Estados Unidos, achando que lá devia ser mais organizado o inferninho que lhe caberia para toda a eternidade. Entrou no departamento dos Estados Unidos e perguntou como era o regime ali.

– Quinhentas chibatadas pela manhã, depois passar duas horas num forno de duzentos graus. Na parte da tarde: ficar numa geladeira de cem graus abaixo de zero até as três horas, e voltar ao forno de duzentos graus.

O falecido ficou besta e tratou de cair fora, em busca de um departamento menos rigoroso. Esteve no da Rússia, no do Japão, no da França, mas era tudo a mesma coisa. Foi aí que lhe informaram que tudo era igual: a divisão em departamento era apenas para facilitar o serviço no Inferno, mas em todo lugar o regime era o mesmo: quinhentas chibatadas pela manhã, forno de duzentos graus durante o dia e geladeira de cem graus abaixo de zero, pela tarde.

O falecido já caminhado desconsolado por uma rua infernal, quando viu um departamento escrito na porta: Brasil. E notou que a fila à entrada era maior do que a dos outros departamentos. Pensou com suas chaminhas: “Aqui tem peixe por debaixo do angu”. Entrou na fila e começou a chatear o camarada da frente,

perguntando por que a fila era maior e os enfileirados menos tristes. O camarada da frente fingia que não ouvia, mas ele tanto insistiu que o outro, com medo de chamarem atenção, disse baixinho:

- Fica na moita, e não espalha não. O forno daqui está quebrado e a geladeira anda meio enguiçada. Não dá mais de trinta e cinco graus por dia.

- E as quinhentas chibatadas? – perguntou o falecido.

- Ah... O sujeito desse serviço vem aqui de manhã, assina o ponto e cai fora.

**Fonte:** PONTE PRETA (1998).

**ANEXO 6:**  
**“EU SEI, MAS NÃO DEVIA”, DE MARINA COLASANTI**

**EU SEI, MAS NÃO DEVIA**

*Marina Colasanti*

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnorteado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e

cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá.

Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço.

Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

**Fonte:** COLASANTI (1996).