



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

DÉBORA DE SOUZA VALENÇA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIAS
BÁSICAS COM O GÊNERO CRÔNICA**

FORTALEZA - CE

2016

DÉBORA DE SOUZA VALENÇA

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIAS BÁSICAS
COM O GÊNERO CRÔNICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, oferecido pela Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães

FORTALEZA - CE

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V2471 Valença, Débora de Souza.
Letramento Literário no Ensino Fundamental: Sequências Básicas com o Gênero Crônica /
Débora de Souza Valença. – 2016.
102 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa
de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães.
1. Letramento Literário. 2. Sequências Básicas. 3. Letramento. I. Título.

CDD 400

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: SEQUÊNCIAS BÁSICAS
COM O GÊNERO CRÔNICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido pela Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Dissertação aprovada em 25 / 11 / 16

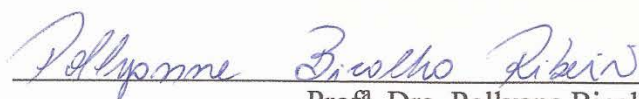
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães
Universidade Federal do Ceará – UFC/UnB
Orientadora



Prof^ª Dra. Maria do Socorro Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinadora



Prof^ª. Dra. Pollyane Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará – UFC
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A meus pais, por todo amor e dedicação.

À minha irmã, pelo companheirismo,

À Prof. Dra. Maria Izabel Magalhães, pela dedicação

Aos amigos, Karla Maria, Paulo Jakson e Mídián pela amizade e apoio.

A Capes, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo testar as sequências básicas de letramento literário, proposta metodológica de Cosson (2014), utilizando o gênero crônica em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental. A motivação para a realização deste estudo foi, como professora da turma objeto de estudo, contribuir de uma forma mais eficaz para o letramento dos estudantes. Dividiu-se a pesquisa em dois momentos: a avaliação da utilização do texto literário em sala de aula pelos docentes do sexto ano de uma escola de Ensino Fundamental do município de Fortaleza; e a realização de quatro oficinas para aplicação de sequências básicas de letramento literário. A pesquisa é colaborativa e qualitativa, contando com a participação de docentes de Língua Portuguesa da unidade escolar onde o estudo foi realizado. Como fundamentação teórica, utilizamos as teorias de Street (1984), Soares (2002), Cosson (2014), Kleiman (1995), Magalhães (2012) entre outros. Em relação ao primeiro momento, observou-se que os docentes envolvidos no estudo não adotavam práticas visando ao letramento literário dos estudantes. No que tange ao segundo momento, percebeu-se que a professora colaboradora da pesquisa aprovou a prática de sequências básicas de letramento literário, demonstrando interesse em continuar adotando a prática em suas aulas. Os discentes do grupo estudado demonstraram entusiasmo em participar das leituras e discussões realizadas durante as oficinas de sequência básica de letramento literário.

Palavras-chave: letramento literário, sequências básicas de letramento literário, oficinas de leitura literária.

ABSTRACT

This research had as objective to test the basic sequences of literary literacy, methodological proposal of Cosson (2014), using the chronic genre in a class of the sixth year of Elementary School. The motivation for this study was, as a teacher of the study group, to contribute in a more effective way to the students' literacy. The research was divided in two moments: the evaluation of the use of the literary text in the classroom by the teachers of the sixth year of a elementary school at Fortaleza city; and the realization of four workshops for the application of basic sequences of literary literacy. The research is collaborative and qualitative, with the participation of Portuguese language teachers from the school unit where the study was carried out. As theoretical foundation, we use theories of Street (1984), Soares (2002), Cosson (2014), Kleiman (1995), Magalhães (2012) among others. In relation to the first moment, it was observed that the teachers involved in the study did not adopt practices aiming at the literary literacy of the students. With regard to the second moment, it was noticed that the teacher collaborating in the research approved the practice of basic sequences of literary literacy, demonstrating interest in continuing to adopt the practice in their classes. The students of the group studied were enthusiastic about participating in the readings and discussions during the literary literacy basic sequence workshops.

Keywords: literary literacy; basic sequences of literary literacy; literary reading workshops.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APRECE	Associação dos municípios e prefeitos do estado do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAIC MAIS	Ampliação do Programa Alfabetização na Idade Certa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNICEF	Fundação das Nações unidas para a infância
UNDIME/CE	União Nacional dos dirigentes municipais de educação do estado do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri

**CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS APRESENTADAS
NESTE ESTUDO:**

BARRAS INCLINADAS: interrupções no fluxo de fala

PALAVRAS EM LETRAS MAIÚSCULAS: Pronúncias em tom forte, indicando ênfase

TRÊS PONTOS ENTRE PARÊNTESES: uma parte foi omitida.

COLCHETES: fala simultânea.

Magalhães (2000, P.15)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	13
2.1 Considerações sobre o Letramento literário	17
2.2 A sequência básica de letramento literário	19
2.3 O gênero crônica e o letramento literário na escola	22
3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES.....	28
3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	28
3.2 O PAIC e a formação de leitores	31
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	35
4.1 Tipo de pesquisa	35
4.2 Caracterização da pesquisa	35
4.3 Participantes da pesquisa	36
4.4 Etapas da pesquisa	37
4.5 Planejamento e execução da primeira Sequência Básica	37
4.6 Planejamento e execução da segunda Sequência Básica	40
4.7 Planejamento e execução da terceira Sequência Básica	42
4.8 Planejamento e execução da quarta Sequência Básica	45
5 DELINEANDO A PESQUISA: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS PRODUÇÕES ESTUDANTIS E RELATOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	48
5.1 Discussões acerca da experiência com as Sequências Básicas de letramento literário.....	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICES	79
ANEXOS	81

1 INTRODUÇÃO

As aulas de Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental, como no ensino Médio contam sempre com a presença dos gêneros literários. Normalmente, esses textos aparecem cercados por questões interpretativas ou gramaticais, funcionando como suporte para o ensino da língua culta. Após o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998), o ensino de Língua Portuguesa passou a focar o estudo dos gêneros discursivos, os quais em sua variedade, passaram a ocupar espaço nas aulas de língua materna. Assim, os gêneros literários deixaram de ser os únicos textos a serem estudados nas aulas de Português; no entanto, a leitura literária ainda é vista como um modelo ideal de leitura e escrita a ser seguido.

Docentes, pais e até mesmo os estudantes acreditam que a leitura literária pode solucionar todas as questões relacionadas à aprendizagem da língua; desde a ortografia até a compreensão e produção de texto. Apesar dessa valorização dos gêneros literários, a abordagem desses textos, em sala de aula, não desperta, na maioria dos educandos, o apreço pela leitura. Mesmo assim, em nossa experiência docente, percebemos que, assim como nós, os professores e professoras de Língua Portuguesa desejam despertar o gosto pela leitura em seus estudantes, para que eles tenham acesso a todos os benefícios que a Literatura pode proporcionar.

Para essa finalidade, acreditamos ser importante realizar práticas que levem o educando a conhecer e apropriar-se do texto literário de maneira reflexiva, o que vai ser importante para sua formação como cidadão e cidadã. Por isso, é relevante que a escola e os docentes de Língua Portuguesa responsabilizem-se em apresentar o texto literário adequadamente, pois muitas vezes a instituição escolar é o principal acesso dos estudantes à literatura.

Assim, experiências exitosas nesse campo são de grande valia para que, como educadores e educadoras, adotemos práticas mais eficazes em relação à leitura literária. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral testar a proposta de Cosson (2014) para letramento literário de estudantes do Ensino Fundamental, a qual é denominada pelo autor como Sequência Básica de letramento Literário.

Para a realização deste estudo, selecionamos uma turma do sexto ano de uma escola municipal de Fortaleza, para a qual lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa, em conjunto com outra professora. Optamos por realizar com essa docente, nossa pesquisa de forma colaborativa, pois ela aproxima pesquisadores e educadores, promovendo troca de

saberes e experiências entre esses sujeitos, permitindo que os envolvidos troquem conhecimentos entre si e enriqueçam suas áreas de atuação.

Vale salientarmos que este trabalho tem, também, como objetivos específicos, compreender como os docentes de Língua Portuguesa do sexto ano da escola em que atuamos utilizam o texto literário em sala de aula; e, interpretar como a aplicação de sequências básicas de letramento baseadas na proposta de Cosson (2014) interferem no processo de letramento literário dos estudantes.

No segundo capítulo da pesquisa, discorremos sobre a relevância dos estudos de letramento para o ensino de Língua Portuguesa e como eles podem influenciar as práticas pedagógicas dos docentes. Ainda no mesmo capítulo, abordamos a necessidade de desenvolver práticas eficazes que promovam a ampliação e o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes. Em seguida, apresentamos a proposta de Cosson (2014), a qual vem a ser aplicada nesta pesquisa, a chamada Sequência Básica de Letramento Literário. Apresentamos, também, as razões pelas quais escolhemos o gênero crônica para a realização das oficinas de aplicação de sequências básicas de letramento na turma objeto de estudo.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o parecer dos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca do letramento literário no Ensino Fundamental, além de apresentarmos as propostas do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o qual é aplicado nacionalmente nas séries do Ensino Fundamental até o quinto ano e que acreditamos ter influenciado nos resultados desta pesquisa.

No quarto capítulo, descrevemos a trajetória metodológica deste estudo, que é uma pesquisa colaborativa que desenvolvemos com uma professora que divide conosco a disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma de sexto ano, em uma escola municipal de Fortaleza- CE. A referida turma possui 35 estudantes matriculados, dos quais 25 frequentam regularmente as aulas e a faixa etária varia entre 12 e 15 anos de idade. Para este estudo, planejamos e realizamos quatro oficinas em que utilizamos a proposta de sequência básica de letramento de Cosson (2014) para o estudo de crônicas. Antes de realizarmos o trabalho com a turma objeto de estudo, fizemos entrevistas semi-estruturadas com as docentes de Língua Portuguesa dos sextos anos da escola, como também com a professora regente da biblioteca.

As oficinas de sequência básica foram planejadas e realizadas em conjunto com a professora colaboradora e continham quatro momentos, a saber:

- 1 - Motivação - momento de incentivar os estudantes a participar da atividade de leitura de texto literário.
- 2 - Introdução – momento de breve apresentação do autor e da obra estudada.

3 - Leitura - momento realizado em conjunto: pesquisadora/professora colaboradora e estudantes.

4 - Interpretação – momento de discussão sobre a compreensão do texto e ampliação de debates sobre o texto lido. Após essa etapa, é solicitada uma produção textual a qual servirá para a análise de dados.

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa. Para tal, foi utilizado o critério de categorização de conteúdos, elencando assim, quatro categorias a saber:

1 - Desafios da elaboração conjunta com a professora colaboradora de sequências básicas de letramento.

2 - Comparação do pré-texto com o pós-texto das sequências básicas.

3 - Avaliação da aplicação de sequências básicas de letramento literário no gênero crônica.

4 - Observação das conexões feitas pelos estudantes entre o texto literário e a realidade diária.

Em relação ao modo como as professoras da escola participante da pesquisa utilizam o texto literário em sala de aula, observamos que as docentes possuem concepções diferentes acerca da importância do texto literário em sala de aula, bem como adotam práticas bastante diferenciadas nesse aspecto. No entanto, ambas demonstraram não seguir uma proposta metodológica específica para o letramento literário de seus educandos. Em entrevista, também, a professora regente da biblioteca revelou não haver projetos de leitura literária naquele espaço, o qual muitas vezes seria utilizado para fins não adequados.

Quanto à aplicação das sequências básicas de letramento, percebemos, apesar dos desafios enfrentados, que a professora colaboradora envolveu-se com a realização desse dispositivo e demonstrou interesse em continuar aplicando as sequências básicas, adequando-as às suas necessidades. No que diz respeito aos estudantes participantes deste estudo, observamos que eles demonstraram entusiasmo para participar das oficinas, principalmente nos momentos de debate e troca de experiências acerca dos temas das crônicas a eles apresentadas.

Isto posto, fica claro que esta pesquisa pode motivar professores e professoras a elaborarem propostas baseadas nessa experiência, adaptando-as às suas realidades. Acreditamos que tanto o trabalho com a proposta metodológica de sequências básicas de letramento literário pode suscitar outras abordagens dos gêneros literários em sala de aula, quanto o trabalho colaborativo aqui apresentado pode ajudar os docentes a enfrentar os desafios cotidianos para aproximar seus estudantes da literatura. Dessa forma, esperamos

contribuir para que o letramento literário ocupe definitivamente espaço dentro das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As discussões sobre letramento muito têm contribuído para a busca de um ensino de Língua Portuguesa mais produtivo e eficaz. Educadores que não conhecem esse conceito, ainda prendem-se à noção de alfabetização, que é uma prática de letramento escolar, mas não a única, e justificam o rendimento não satisfatório dos estudantes durante todo o restante do período escolar por falhas no processo de aquisição de leitura e escrita. Essa concepção também se difunde entre os profissionais docentes de outras disciplinas, que reafirmam as falas dos docentes de Língua Portuguesa. Já aqueles que conhecem o conceito de letramento podem refletir sobre sua prática pedagógica e avançar em busca de um ensino de língua materna mais produtivo. Nesse contexto, como os estudos sobre letramento podem contribuir para um ensino de língua materna mais eficaz? Para isso, precisamos compreender que o “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 1998, p.72).

Com base nesse conceito ampliado das funções de leitura e escrita, as práticas de letramento na escola deveriam ser dinâmicas, reflexivas e inclusivas, do ponto de vista social, buscando um ensino/aprendizagem condizente com os conceitos de letramento.

Houve muitos avanços no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, seja em relação ao material didático, ou no que se refere a capacitações oferecidas aos docentes, as quais apresentam propostas de ensino da língua voltadas para o aspecto comunicativo, ou seja, o estudo de gêneros discursivos é uma realidade presente nas salas de aula brasileiras, mas ainda é preciso avançar em relação às práticas de letramento. Não basta reproduzir a estrutura de gêneros discursivos privilegiados pela escola, sem valorizar os gêneros conhecidos pelos estudantes. Sobre isto, Silva (2007, p.46) afirma que:

Os letramentos praticados nas aulas de Língua Portuguesa direcionam e moldam o entendimento que os estudantes têm sobre a leitura e a escrita porque transmitem múltiplos valores e crenças cultivados pela instituição escolar. As formas de letramento escolares constituem apenas uma forma de letramento, aceitas e legitimadas socialmente, em oposição a outras formas de letramento que são marginalizadas.

Portanto, ainda é preciso compreender o aspecto social do letramento e realmente adotar práticas que reconheçam e valorizem os diferentes usos de leitura e escrita adquiridos pelos estudantes em outros contextos que não os escolares. A valorização do letramento não

escolarizado é importante em todos os níveis de ensino e em todo tipo de escola, seja ela particular ou pública. No entanto, em escolas onde os estudantes pertençam a grupos sociais menos privilegiados, é de suma importância que os letramentos trazidos por ele sejam considerados e respeitados para que possam ser ampliados. Vale ressaltarmos que não basta os estudantes dominarem a língua padrão, sobretudo a escrita para serem considerados proficientes em língua materna. Segundo estudos sobre letramento, há aspectos importantes a serem discutidos no ensino de Língua Portuguesa. Conforme referencia Kleiman (1995:8): “A palavra de ordem nos estudos sobre letramento que se voltam para a transformação da ordem social é “Empowerment through literacy”, ou seja, potencializar pelo letramento”. Essa potencialização a qual a autora referencia, acontece através das práticas de letramento, as quais podem permitir, por exemplo, não só que o estudante tenha acesso à informação, mas que possa interpretá-la, questioná-la e posicionar-se sobre ela. Além desses aspectos, as práticas de letramento em sala de aula devem buscar potencializar o cidadão/cidadã para lidar com as estruturas de poder na sociedade.

Nesse aspecto, o papel dos docentes, não só de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas é bem mais amplo do que meramente repassar conteúdos programáticos e avaliar se os estudantes os assimilaram ou não. Entretanto, o aspecto conteudista prevalece em muitas de nossas escolas, as quais privilegiam determinados letramentos em relação a outros. Esse tipo de abordagem é o que Street (1984) denomina como modelo autônomo de letramento. Esse modelo focaliza a aprendizagem com base na aquisição das regras que as regem, desprezando o contexto social e distinguindo oralidade e escrita. Seguindo esse modelo, o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa é ensinar aos estudantes regras que lhes permitam dominar a língua escrita padrão, a qual é bastante privilegiada socialmente. Nesse contexto, o estudante de escola pública, muitas vezes oriundo de comunidades carentes financeiramente, percebe-se isolado, sem valorização do seu conhecimento prévio e muito distante da linguagem apresentada e valorizada na escola. Assim, ele perde o interesse pelas aulas e, sobretudo, desmotivado, não enxerga possibilidade de mudança social através do conhecimento. Sobre essa postura Silva (2007, p.11) informa que:

Tradicionalmente, as atividades de leitura e escrita em aulas de Língua Portuguesa têm-se restringido às formas linguísticas prestigiadas socialmente, devido aos gêneros que a escola tem privilegiado, cujo ensino adota a perspectiva dos grupos sociais dominantes, promovendo cada vez mais a exclusão social e cultural. Os professores/professoras têm ignorado os gêneros que constituem as práticas dos diferentes domínios e instituições sociais.

Esse posicionamento apresentado é condizente com o Modelo Autônomo de letramento. Em contrapartida, Street (1984) aponta o modelo ideológico como superior ao Modelo Autônomo, pois propõe que as práticas de letramento sejam ligadas às estruturas sociais e ideológicas, sem desconsiderar as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos do letramento. Nesse sentido, as aulas não devem se resumir à aprendizagem de regras ou de usos da língua considerados prestigiados. É preciso que os estudantes reflitam sobre sua realidade, opinem, conheçam outras e possam construir juntamente com o professor, conhecimento. Essa postura é fundamental para a formação de um cidadão/cidadã crítico, participativo e inserido no contexto social.

Observamos cada vez mais como o estudante é solicitado a fazer reflexões, a propor soluções, até mesmo em avaliações para o ingresso no Ensino Superior. Assim, não se justifica um ensino de língua que aponta para uma única finalidade. Sobre esse aspecto, diz Rojo (2009:115):

Neste sentido, o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. Como gosto de dizer, para transformar patrimônios em fratimônios. Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura poliglota em sua língua.

Esse entendimento sobre o papel da escola apontado pela autora acima citada dialoga com o conceito descrito por Street como Modelo Ideológico de letramento. Acreditamos que práticas de letramento embasadas nesse conceito sejam as mais adequadas para a formação de estudantes mais conscientes e capazes de interagir socialmente. Vale ressaltarmos também que ao terem seus conhecimentos prévios e sua cultura respeitados pela escola e pelos docentes, eles aprendem também a respeitar e valorizar culturas diferentes da sua, conforme diz Rojo (2009:115):

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores.

Nesse contexto, para que a escola realmente forme cidadãos/cidadãs em conformidade com as necessidades do mundo contemporâneo, é preciso que ela reflita sobre suas práticas de letramento, as quais ainda reproduzem aquilo que uma determinada camada

social da população considera ser ideal: o domínio dos padrões considerados cultos em leitura e escrita. É interessante que as instituições de ensino, junto com seus educadores/educadoras aprimorem os estudos sobre letramento para uma formação condizente com as necessidades dos estudantes. Em relação à leitura e à escrita, baseados no Modelo Ideológico de Letramento, Magalhães (2012, p.62) salienta que:

Fundamental na prática linguística crítica ou ideológica é incluir nos programas de ensino de línguas o estudo da intertextualidade/interdiscursividade. Mais importante do que escrever um texto gramaticalmente correto é relacionar o que se escreve à reflexão sobre o que leu. Da mesma forma, na leitura, estabelecer relação com outros textos ou discursos é o que movimenta o motor da reflexão.

Como nos mostra a autora, as aulas de língua materna têm um importante trabalho a realizar em relação à leitura e à escrita. Por isso, torna-se necessário, em primeiro lugar, reconhecer a necessidade de conduzir os estudantes a práticas reflexivas em leitura e escrita; e, depois elaborar as aulas destinadas a essas atividades condizentes com essa perspectiva. É importante que as atividades de leitura e escrita contemplem, além dos aspectos técnicos de aprendizagem da língua, o caráter social dessas práticas.

Dessa forma, acreditamos que ao adotarmos o Modelo Ideológico de Letramento contribuiremos para que os estudantes desempenhem seus papéis de leitores e produtores de textos mais eficientes para si e para o meio em que vivem.

É importante ressaltarmos o que Barton & Hamilton (1998) destacam em relação aos letramentos serem constituídos ideologicamente e estarem atrelados a relações de poder. Os autores afirmam que as instituições de poder têm a tendência de legitimar somente as práticas de letramento dominantes. Portanto, faz-se necessário que os docentes atentem para essas questões, afim de que as diferenças sociais não sejam reforçadas através dos letramentos a que os educandos são submetidos. Sobre esse aspecto, Kleiman (1995) afirma que a escola, tanto brasileira, quanto americana, através de suas práticas, mantém as desigualdades sociais e não contribuem para que os estudantes busquem algum tipo de ascensão.

Então, podemos perceber que os estudos de letramento podem contribuir bastante para que os docentes percebam o quanto suas práticas são importantes e como seus objetivos ultrapassam questões meramente estruturais, em relação à leitura e à escrita. Sobre a importância dos estudos de letramento, Bragança & Baltar (2016, p. 8) relatam que: “pesquisadores têm sugerido que o ensino de língua seja organizado em torno de projetos de letramento, o que de uma só vez, promove significativas alterações:

- (a) No currículo escolar, que se torna mais sensível culturalmente;

- (b) Na ação docente que, em relação às demandas discentes, se torna mais dialógica;
- (c) Na postura discente, porque passa a ser mais responsável, agente e criativa;
- (d) Na concepção e tratamento dos objetos de conhecimento, reconhecidos como uma construção histórica e, por isso, como processos”.

Como vimos, os autores sugerem a realização de projetos de letramento, os quais, segundo demonstram, trazem benefícios tanto para docentes e discentes, em suas esferas de atuação, quanto para o currículo escolar, o qual contempla um número maior de educadores e educandos envolvidos no processo.

Portanto, é de suma importância que os docentes conheçam esses aspectos aqui apontados em relação aos estudos de letramento para que possam refletir e elaborar suas práticas em sala de aula. Na próxima seção, discorreremos sobre o letramento literário especificamente.

2.1 Considerações sobre o letramento literário

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I, os estudantes são apresentados ao texto literário, através da contação de histórias, leitura de livros infantis disponibilizados na biblioteca da escola, dentre outros recursos disponíveis. Alguns estudantes, por interesse próprio, por influência de algum familiar, ou até mesmo por motivos religiosos, podem ter acesso a mais textos literários. Conforme o aluno/aluna interage com esse tipo de texto, vai formando e ampliando o seu letramento literário. No entanto, com o passar dos anos e com o ingresso do estudante no segundo ciclo do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano), o contato com a literatura, principalmente de fruição, torna-se mais escasso. Muitos textos literários bons são fragmentados, dispostos nos livros didáticos e aparecem cercados por questões de compreensão textual e de gramática. Sobre essa realidade Cosson (2014, p.22) afirma que:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

Com essa prática, o estudante não reconhece a plenitude desse tipo de texto e torna-se desmotivado em relação à literatura. Assim, o texto literário será visto apenas como

uma tarefa escolar, muitas vezes incompreensível e completamente distante da realidade do educando. Para compreender a importância da literatura, vejamos o que diz Lajolo (1981:38) sobre a definição de texto literário:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...] A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.

Por essa razão, torna-se necessário que o docente conduza o estudante para a leitura desse tipo de texto, apresentando-lhe todas essas características através do exercício da leitura, auxiliando e construindo significados para o texto de forma conjunta. No momento em que os textos literários são fragmentados e servem apenas como suporte para exercícios gramaticais, temos uma prática compatível com o Modelo Autônomo de Letramento (STREET, 1984). Práticas assim definidas não levam o estudante a refletir sobre o que leu, nem a relacionar os textos com os aspectos sócio-culturais em que vive. Outro ponto a ser salientado, é que o aluno/aluna não relaciona os textos apresentados no livro didático como pertencentes a um outro livro, o qual é voltado para a leitura de fruição.

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária, a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição, a leitura que situações de vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p. 33).

Portanto, a escola deve adotar as práticas relacionadas à compreensão de texto, os exercícios voltados para a escrita e até mesmo o ensino de regras gramaticais de acordo com a norma padrão da língua, mas ela não pode se eximir do papel de apresentar o texto literário, ampliar o conhecimento de mundo e proporcionar aos estudantes todas as possibilidades que o texto literário tem a oferecer. Sobre esses aspectos da literatura, Cândido (1989, p.117) destaca que:

[...] o 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 à natureza, à sociedade e ao semelhante.

Essa visão sobre a literatura apresentada pelo autor dialoga com o Modelo Ideológico de Letramento defendido por Street (1984), o qual visa à formação do indivíduo integralmente, como sujeito inserido no contexto social. Acreditamos que essa deva ser a

postura da escola e dos docentes em relação ao letramento literário dos estudantes. Para esse fim, é fundamental elaborar estratégias e propostas didáticas que aproximem os estudantes do texto literário, não deixando a cargo do próprio estudante essa tarefa, esperando que espontaneamente, sem nenhum tipo de incentivo, ele passe a gostar de literatura e através dela, supra todas as suas deficiências em relação à língua materna.

2.2 A sequência básica de letramento

A sequência básica de letramento é uma proposta de ensino de leitura literária na escola básica, desenvolvida por Cosson (2014). Segundo o autor, essa proposta é destinada a docentes que desejam fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e para seus alunos/alunas. Para o mesmo, há desafios para a utilização do texto literário em sala de aula, o qual muitas vezes é utilizado apenas como reforço das habilidades linguísticas dos estudantes. A proposta apresentada por ele visa contemplar aspectos importantes da literatura, como sua função social e humanizadora, como cita Antônio Cândido (1995):

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, 1995, p. 122).

Buscando modificar a escolarização da literatura, promovendo o letramento literário, Cosson desenvolve a sua sequência básica de letramento literário. Segundo ele, para esse fim, tornou-se necessário adotar um dos processos de leitura existentes para embasar a sua proposta. O autor toma a leitura como fenômeno simultaneamente cognitivo e social (p.39), por isso ele nos apresenta a síntese feita por Leffa; (1999), a qual reúne as diferentes teorias sobre a leitura em três grandes grupos:

Primeiro grupo: A leitura centrada no texto, a qual explora o processo de extração de sentido. Os críticos desse grupo dizem que essa visão é equivocada por dar ênfase ao processo linear da leitura. Para eles, ler não se restringe à decodificação, nem depende apenas do texto.

Segundo grupo: A leitura tem o leitor como centro. As abordagens partem do leitor. Ler depende mais do leitor do que do texto. Como aspecto positivo, desloca o foco do texto para o leitor, mas a valorização desse único aspecto pode levá-lo a ignorar o sentido do texto e fazê-lo ler apenas aquilo que deseja ler.

Terceiro grupo: A leitura passa a ter um caráter conciliatório: O leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação entre os dois. Leffa (1999 *apud* COSSON, 2014, p. 40) não aponta os aspectos negativos desse grupo, mas o autor da sequência básica indica que a leitura vista apenas como prática social faz com que se perca a individualidade de cada leitura, o que levaria uma volta ao texto.

Então, Cosson (2014) afirma que essas três maneiras de compreender a leitura devem ser vistas de forma linear, ou seja, todas teriam sua importância e devem ser contempladas em três etapas distintas:

- a) A antecipação: consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito.
- b) A decifração: consiste na entrada no texto através das letras e das palavras.
- c) A interpretação: consiste na negociação do sentido do texto, envolvendo um diálogo entre autor, leitor e comunidade. Esse diálogo, segundo o autor, deve ter como limite o contexto.

A proposta básica de letramento literário é pautada por essas três etapas como processo de leitura. Após essa definição, Cosson (2014) sistematiza a metodologia para a aplicação das sequências, a qual está dividida em três perspectivas:

- a) Oficinas: as sequências devem ser aplicadas em forma de oficinas, levando o estudante a construir pela prática seu conhecimento. As atividades devem alternar-se em leitura e escrita.
- b) Andaime: o docente deve dividir com os estudantes o conhecimento, além de transferir para eles condições para que os mesmos possam construir conhecimento também.
- c) “Portfolio”: o docente deve fazer o registro das atividades realizadas com o objetivo de visualizar o crescimento dos estudantes.

Por fim, definido o processo de leitura adotado e as estratégias metodológicas de aplicação, Cosson (2014) apresenta os quatro passos de sua sequência básica de letramento literário:

- **Motivação:** Primeiro passo da sequência, o qual consiste em preparar o estudante para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

- Introdução: Segundo passo, o qual corresponde à apresentação do autor e da obra aos estudantes.
- Leitura: terceiro passo, o qual deve ser acompanhado, ter uma direção para auxiliar os estudantes quando necessário. O acompanhamento não deve ser confundido com policiamento.
- Interpretação: quarto passo, o qual deve ser pensado em dois momentos: momento interior: decifração, parte por parte até a compreensão geral da obra; momento exterior: a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Essa é a distinção clara da leitura literária feita na escola daquela feita independentemente dela.

Em relação ao primeiro passo da sequência, a motivação, o autor afirma que ela se torna eficaz quando as práticas utilizadas para esse fim estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. Ele acrescenta que, durante a motivação, é preciso construir uma situação em que os estudantes devam responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema.

Sobre a introdução, que é a apresentação do autor e da obra, Cosson (2014) alerta para que o docente não faça uma longa exposição sobre a vida do escritor. Os aspectos comentados devem ser, principalmente aqueles voltados para a obra a ser lida.

Para a etapa de leitura, o autor coloca como essencial o acompanhamento do professor/professora desse processo, uma vez que a leitura escolar precisa de direcionamento, um objetivo a cumprir. O docente deve auxiliar o educando no momento da leitura, quando necessário.

No tocante à última etapa, a interpretação, Cosson (2014) ressalta que esse processo está dividido em dois momentos: o interior, que corresponde à decifração. Para ele, esse é o momento de encontro do leitor com obra e tem caráter individual. Já o momento exterior corresponde às discussões e trocas de experiência sobre a leitura e tem caráter coletivo. Após as discussões acerca da leitura, devem ser feitas propostas de interpretação, as quais correspondam ao registro de processo interpretativo. O tipo de atividade a ser solicitado pelo professor/professora deve adequar-se ao tipo de texto utilizado, à idade dos estudantes, à série escolar, dentre outros fatores. De acordo com o autor, as atividades de interpretação podem variar, desde a produção de resenhas, até a dramatizações, ou participação em eventos escolares.

Outro aspecto importante para a realização de oficinas de Sequências Básicas de Letramento é a seleção de textos. Em relação a isso, Cosson (2014, p. 35) diz que “Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade”.

Dessa forma, o autor sugere diversidade na escolha dos textos literários para o engrandecimento do letramento literário dos participantes das oficinas.

Para Cosson (2014, p. 120), o centro de sua proposta é a “formação de um leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos, de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário, enfim”.

Concluimos, então, que a formação de leitores é um dos pontos importantes da proposta de Sequência Básica de letramento literário de Cosson. No entanto, como ele esclarece, é preciso que esse leitor tenha uma postura reflexiva diante do texto. A formação de leitores é um tema muito discutido entre educadores e educadoras. A proposta de Cosson, que reafirma esse aspecto como um dos seus objetivos, dialoga com a reflexão de Nora Solaris quando a mesma explica que “Um segredo para formar leitores é misturar os momentos de leitura íntima, silenciosa e pessoal com outras de troca sobre como cada aluno se relaciona com o que leu.” Instigar os jovens a falar sobre textos literários com os colegas é uma boa maneira de manter e ampliar seus hábitos leitores. Ao fazer com que os estudantes se aproximem de um livro que querem ler, você os coloca diante de um desafio. “A turma terá de discutir e confrontar ideias para construir significados em relação à obra, terá de procurar as respostas escondidas nas entrelinhas (e esse prazer de entender melhor os livros é um dos grandes prazeres da literatura)” (MEIRELLES, 2010, p.1).

Dessa forma, a proposta de Sequência básica de letramento literário de Cosson (2014) parece-nos adequada para contribuir com o letramento literário de estudantes do Ensino Fundamental II, objeto de nossa pesquisa. Para a realização desse estudo, escolhemos o gênero crônica, sobre o qual discutiremos no próximo tópico.

2.3 O gênero crônica e o letramento literário na escola

Os gêneros discursivos têm sido amplamente utilizados nas aulas de Língua Portuguesa. É bastante comum encontrarmos nos livros didáticos conteúdos programáticos atrelados a gêneros discursivos específicos, escolhidos para cada série do Ensino

Fundamental. Podemos afirmar que essa prática representa um grande avanço no ensino dessa disciplina, pois trabalha o aspecto comunicativo da língua, tornando a aprendizagem mais produtiva e funcional. Esse avanço deve-se à publicação dos PCN's (1998) que modificaram a abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, agora voltados para a questão dos gêneros discursivos. No entanto, ainda é preciso discutir como os gêneros são abordados na escola, pois apenas colocá-los em evidência no material didático não garante um ensino/aprendizagem satisfatório. Um aspecto importante a ser considerado no trabalho com os gêneros discursivos é apontado por Silva (2007, p.21) quando relata que; “Na sala de aula, os gêneros que integram as práticas de letramento sempre são recontextualizados, porque são extraídos de suas bases e relações sociais e realocados em práticas de letramento dissociadas das práticas sociais”. Dessa forma, podemos perceber que, muitas vezes, os estudos dos gêneros discursivos em sala de aula não priorizam a reflexão sobre as questões sociais ligadas ao uso de determinado gênero, o que é extremamente importante, pois frequentemente os estudantes são apresentados a gêneros que não são utilizados por eles.

Para um ensino eficaz, é necessário valorizar os gêneros conhecidos pelos estudantes, realizar práticas que os incluam e, posteriormente, apresentar outros que não sejam de domínio deles. Ressaltamos que, além de dominar as técnicas de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, é importante que o educando reflita sobre como, onde e porque cada um é ou deve ser utilizado, porque determinados gêneros são mais prestigiados do que outros, por quais motivos alguns gêneros não são aceitos em determinado contexto social, ou seja, é preciso ir além do estudo estrutural dos gêneros discursivos. Sobre esse aspecto, Dias (2015) alerta-nos sobre um objetivo importante na prática escolar, que é a problematização da aparente neutralidade dos textos, que muitas vezes reforçam relações de poder cristalizadas. Segundo o autor, discussões a esse respeito podem fortalecer ou enfraquecer os sujeitos (docentes e discentes). Portanto, é importante optar por práticas que favoreçam e estimulem a autoconsciência de educadores e estudantes diante de relações e práticas sociais opressivas.

Em relação ao estudo dos gêneros discursivos secundários (literários) na escola, podemos perceber que também é preciso observarmos questões importantes.

Os gêneros secundários introduzem uma ruptura importante em pelo menos dois níveis: - não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação. – sua apropriação não se pode fazer diretamente, partindo de situações de comunicação, o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato. Além disso, essa situação não resultou direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas do aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações

mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.29).

Portanto, para que o estudante possa reconhecer e apropriar-se dos gêneros discursivos literários, é importante que o docente leia junto com ele, discuta e acompanhe o processo de compreensão, para que o educando perceba as características de funcionamento desse texto, ao qual ele muitas vezes não tem acesso. Ressaltamos que ler gêneros literários diversos, reconhecer suas características e estruturas, ser capaz de compreender o sentido desses gêneros e de produzir alguns deles são apenas alguns aspectos sobre o estudo de gêneros literários na escola. Aliás, podemos afirmar que rotineiramente os objetivos a serem atingidos com o texto literário são encerrados nessa etapa. No entanto, é importante, também, que os docentes promovam não só a discussão e reflexão sobre os textos literários em sala, como também o compartilhamento de experiências, a interação entre os estudantes e os textos que eles leiam e tornem a experiência de leitura plena de sentido para eles. Sobre esse aspecto, Schneuwly & Dolz (2004, p.31) relatam:

Pode-se mesmo dizer que a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem. Esta pode ser relativamente preparada localmente, pela aparição de alguns domínios novos que permitem à criança reestruturar localmente suas operações, mas no fim, tornar-se-á necessário retrabalhar a totalidade do sistema e, logo, proceder a uma verdadeira revolução do sistema.

Assim, fica nítida a importância da elaboração de práticas que favoreçam não só os aspectos técnicos e cognitivos do gênero literário, mas que contemplem todas as possibilidades de reflexão e de enriquecimento do letramento literário do estudante.

Durante o primeiro ciclo do Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), o estudante tem, na escola, acesso à leitura literária infantil. A partir do sexto ano, eles têm acesso ao gênero literário através do livro didático, o qual geralmente fragmenta o texto, além de apresentar uma série de questões relacionadas à compreensão do que foi lido e que devem ser respondidas por escrito. Contato com obras, visitas à biblioteca e leituras de fruição só acontecem se houver condições estruturais e disposição do docente para essa tarefa. Vale salientarmos que estamos falando da dinâmica de algumas escolas públicas de Ensino Fundamental, onde não há possibilidade de sequer haverá indicação de algum livro paradidático. Dessa forma, o estudante, a partir do sexto ano, fica cada vez mais distante e desinteressado em relação ao consumo de literatura. Torna-se necessário, então, apresentar práticas que reproximem o estudante do Ensino Fundamental II do texto literário. Por esse

motivo, esta pesquisa busca avaliar e interpretar a eficácia da sequência básica de letramento proposta por Cosson (2014), apresentada no tópico anterior.

As sequências básicas realizadas em forma de oficina, em conjunto com a professora de uma turma do sexto ano, tiveram como tema o gênero crônica. Optamos por esse gênero devido aos textos serem mais breves, possíveis de serem lidos e discutidos em uma aula de 55 minutos. Além desse fato, as crônicas possuem temas cotidianos, muito próximos da maioria das pessoas e muitas vezes um cunho humorístico, o que torna o texto mais atraente para os estudantes. Nossa proposta era partir de temas conhecidos, objetivando aproximar os estudantes da leitura e depois, no decorrer das oficinas, apresentar-lhes textos um pouco mais complexos. Apesar da crônica ser considerada como um gênero híbrido, que oscila entre o literário e o jornalístico, acreditamos no potencial do gênero para a formação de leitores, uma vez que, tanto a professora como nós, tivemos experiências positivas com o gênero em nossa formação como leitoras. Corroborando com esse nosso pensamento, Oliveira (2010) ressalta que nas crônicas os autores utilizam-se de várias figuras de linguagem, o que cria significados conotativos e denotativos para o texto. Os leitores são levados a atribuírem à produção diversas significações, assim a crônica ultrapassa os limites do texto jornalístico.

Neste aspecto, Portella (1958, p.11) salienta que:

A constância com que vêm aparecendo ultimamente os chamados livros de crônicas, que transcendem a sua condição puramente jornalística para se constituir em obra de arte literária, veio contribuir de forma decisiva, para fazer da crônica um gênero literário específico, autônomo.

Através das crônicas selecionadas, é possível, ainda, apresentar aos estudantes do Ensino Fundamental autores importantes de nossa literatura que se dedicaram a esse gênero, como: Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Rubem Braga, entre outros. Vale ressaltarmos que o objetivo maior não deve ser a valorização de determinados autores considerados canônicos, mas a apresentação de textos e autores variados, buscando ampliar o contato dos estudantes com o texto literário. Essa aproximação deve ter a cuidadosa mediação do professor/professora, auxiliando os educandos a desvendarem as pistas do texto, trocando ideias, ouvindo possibilidades interpretativas e discutindo opiniões e/ou sensações que o texto provoque. Reafirmando o valor da crônica para esse estudo, citamos o que nos diz Viegas, (2013, p.4) sobre esse gênero: “Mesmo tratando do trivial, muitas crônicas sugerem uma reflexão sobre grandes questões”. Apesar de produzidas na pressa da escrita e com hora marcada, constituem, em muitos casos, para usar uma metáfora de Caio Fernando Abreu, “jóias encravadas no dia-a-dia”.

Dessa forma, percebemos que a crônica pode contribuir para o letramento literário dos estudantes de maneira satisfatória, ressaltando-se que esse processo não deve se encerrar com o estudo desse gênero específico. Entretanto, seja através da crônica, ou de outro gênero literário, é fundamental o trabalho do professor/professora na escolha das crônicas e na elaboração das sequências básicas a serem aplicadas, para o rendimento satisfatório do trabalho.

Entendemos como rendimento satisfatório, não só a compreensão dos textos, o domínio dos gêneros discursivos ou a aprendizagem da língua padrão culta, mas também a reflexão sobre as mudanças que o texto literário pode provocar nas pessoas. Oferecer a oportunidade de, através de práticas conjuntas de leitura, do estudante emocionar-se, reconhecer-se e compreender o mundo sob diversos aspectos é também papel da escola. A esse respeito. Rojo (2009, p.114) nos fala:

São cruciais os letramentos críticos que tratam os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas. É preciso, portanto, um reenfoque do texto, fora da escola, mas principalmente nela, por sua vocação cosmopolita, por sua capacidade de agenciamento de populações locais na direção universal, dos patrimônios da humanidade.

Nesse aspecto, a escola tem muito a contribuir com o processo de letramento literário dos estudantes, que têm plena capacidade de interessar-se por textos literários, mas que precisam de seus professores/professoras para serem conduzidos à leitura literária. Por isso, acreditamos que o ponto de partida deve ser a elaboração de sequências que permitam o estudante conhecer e apropriar-se do discurso literário em toda a sua potencialidade.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2014, p. 120).

Assim, o processo de letramento literário, dada a sua complexidade, deve acontecer durante todos os anos escolares, visando o aprimoramento de estudantes e docentes nessa área. Escolhemos a crônica para a aplicação deste estudo, mas admitimos que outros gêneros podem servir como base para a aplicação das sequências básicas de letramento literário. Cosson (2014, p. 21) atenta para o fato de que a crônica é um dos gêneros preferidos para ser adotado como leitura escolar, devido a características que ela apresenta, como

contemporaneidade, brevidade e tom humorístico. No entanto, acreditamos que a seleção de textos e a condução das práticas de letramento possam tornar o estudo da crônica tão rico quanto o estudo de outros gêneros literários, como o conto, por exemplo.

A crônica também pode apresentar uma característica relevante para as práticas de letramento por utilizar-se de linguagem popular, regionalismos, gírias e expressões conhecidas dos estudantes, por fazerem parte da sua cultura, quanto de outras, desconhecidas por ele. Outros gêneros literários também podem apresentar essas características, mas a crônica, em geral, apresenta esse aspecto linguístico de maneira bastante evidente. Sobre esse aspecto, Bragança & Baltar (2016, p.8) dizem:

Os gêneros vêm acompanhados de formas linguísticas próprias, o que implica considerar que aconselhar que a escola insira em suas práticas novos gêneros, a fim de aceitar novas identidades socioculturais, é também aconselhá-la a aceitar novas formas linguísticas, especialmente aquelas que nem sempre são as padronizadas, as prestigiadas.

Dessa forma, acreditamos que a crônica adequa-se para esta pesquisa.

3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES.

Para realizar esta pesquisa, conferimos o que os documentos oficiais indicam em relação ao letramento literário, notadamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para o segundo segmento do ensino fundamental. No tópico seguinte, reportamo-nos as propostas do PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, (PAIC) E PAIC MAIS, os quais são voltados para o ensino fundamental até o quinto ano.

Acreditamos ser importante observar as indicações do principal documento oficial em relação ao letramento literário, além de conferir como a leitura de gêneros literários acontece nos anos anteriores ao sexto ano do ensino fundamental, nosso objeto de pesquisa.

3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o segundo segmento do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) são um documento oficial que busca nortear e unificar o ensino de língua materna no país. Em relação ao letramento literário, há na página 26 um tópico intitulado como “A especificidade do texto literário”, o qual, assim o define:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

A partir dessa definição, percebemos que o documento apresenta o texto literário como diferente dos demais textos com propósitos comunicativos e, por conseguinte, distante da realidade dos educandos, os quais precisariam mergulhar num universo ao qual não estão acostumados. Assim, é preciso que os docentes engajem-se para apresentar os estudantes à literatura e que ofereçam subsídios para que eles possam ter acesso ao texto literário e possam usufruir de todas as suas potencialidades. Sobre isso, Cosson (2014, p. 47), afirma que:

O ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras.

Dessa forma, compreendendo o texto literário como objeto de letramento e como prática social, a escola pode cumprir o importante papel de aproximar todos e todas da

literatura. Observamos, ainda, que os PCN's fazem as seguintes recomendações em relação ao texto literário:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Embora o texto citado tenha a preocupação em desvencilhar o uso do texto literário como suporte para exercícios de gramática, por exemplo, ainda existe o enfoque na percepção das particularidades do texto literário, tornando essa atividade bastante conteudista, como nos reporta Cândido (1989, p.122): “A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”.

Acreditamos que esse caráter da literatura é fundamental para a formação dos estudantes e deve ser ofertado a todos e todas sem qualquer tipo de distinção. Vale salientarmos que, conforme afirma Rios (2015), historicamente o letramento literário é considerado como mais prestigiado perante outros letramentos. Assim, aquele que têm acesso a livros e a bens culturais são considerados superiores a pessoas que possuem letramentos menos valorizados por terem pouco acesso à leitura e à escrita. No entanto, a escola deve buscar estratégias para a valorização de todo tipo de letramento e aproximar o texto literário dos estudantes, independente de sua condição social. Corroborando com esse pensamento, Lajolo (2008, p. 106) diz:

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola. Mas ler, no entanto, é essencial.

Outro enfoque importante a que o letramento literário propõe-se, é a formação de leitores literários, que de acordo com Cosson (2014, p.120), devem ir além da decodificação dos textos, mas apropriarem-se de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura. Sobre essa questão, os PCN's (1998, p.70) orientam que:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos

construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

Diante do exposto, podemos concluir que o documento oficial aponta que os últimos anos do Ensino Fundamental são importantes para a formação de leitores, uma vez que, segundo o texto acima exposto, é justamente nessa fase que os estudantes afastam-se da leitura literária. Fica claro, também, no texto, a responsabilização da escola pelo desenvolvimento de projetos que formem leitores ideais, os quais sejam capazes de ler “textos de complexidade real”, ainda que essa complexidade não esteja definida. Outro aspecto de que os PCN’s tratam é que a escola deve capacitar seus estudantes a ler “textos originais e integrais”; no entanto, o texto não aponta como realizar esses objetivos.

Percebemos, então, haver muitas expectativas em relação ao papel da escola e do docente para a formação de leitores no Ensino Fundamental. No entanto, sabemos que para cumprir esse objetivo, é necessário que alguns requisitos sejam cumpridos. De acordo com Bordini & Aguiar (1988, p.17):

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área de literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor.

Assim, os desafios para desenvolver práticas satisfatórias utilizando o texto literário são grandes, principalmente em escolas públicas, uma vez que alguns itens citados pela autora, como bibliotecas aparelhadas e acervo disponível não estão presentes em todas as unidades escolares. Outro fator importante mencionado pela autora é a figura do professor leitor e com boa fundamentação teórica e metodológica, o qual segundo Lajolo (2008, p.108) nem sempre assim se apresenta:

A gravidade aumenta quando se sabe que, para muito além do conhecimento mecânico de metodologias e técnicas de desenvolvimento da leitura, a formação de um leitor exige familiaridade com grande número de textos. É preciso, pois, que haja espaço para leitura nos cursos destinados a profissionais de leitura. Se afirmar isso soa redundante, cumpre lembrar que, em tais cursos, a ênfase fica geralmente por conta da prescrição de títulos, e do treinamento em atividades como fazer cartazes, recortar figuras, dramatizar textos, fazer jograis. Atividades interessantes, e que podem realmente tornar mais agradável o tempo de escola, mas que são inócuas quanto ao papel que representam na interação leito-livro, que é afinal, aquilo em que a leitura consiste.

Dessa forma, a autora alerta-nos para as deficiências em relação à formação de professores, a qual pode comprometer a formação de leitores nos moldes sugeridos pelos PCN's para o Ensino Fundamental II. Diante do exposto, podemos perceber a importância da formação de professores e da implementação de projetos que contribuam com o letramento literário dos estudantes. Esta pesquisa tem como grupo selecionado para estudo uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Fortaleza. Assim como todas as escolas municipais do estado do Ceará, essa escola participa de um importante projeto para o Ensino Fundamental I, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Os estudantes participantes das oficinas de letramento literário, enquanto eram alunos/alunas do Ensino Fundamental I, desenvolveram atividades desse projeto. A seguir, veremos algumas das propostas do PAIC voltadas para o letramento literário.

3.2 O PAIC e a formação de leitores

O PAIC é um programa criado pelo Estado de Ceará, em cooperação com municípios cearenses com o objetivo de alfabetizar os estudantes da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Esse projeto foi criado em 2004 pela Assembleia legislativa do Estado do Ceará, através de um comitê constituído por aquela instituição e a UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, além das universidades cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR.

Em 2007, o programa tornou-se uma política pública, através da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Em 2011, o governo lançou o PAIC MAIS, a fim de estender as ações que eram destinadas às turmas de Educação Infantil, primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental até o quinto ano das escolas públicas dos 184 municípios cearenses. Assim, o PAIC MAIS é uma ampliação do PAIC que propõe mais ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes da rede pública até o quinto ano de escolaridade.

As propostas do PAIC MAIS são:

- Mais apoio à gestão municipal;
- Mais apoio à formação dos professores de terceira à quinta séries em Língua Portuguesa e Matemática.
- Mais Literatura;
- Mais participação das famílias;
- Mais reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem em alfabetização

- Compromisso dos municípios

Como podemos observar, esse programa tem como objetivo fundamental a alfabetização de crianças até o quinto ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltarmos que, dentre os objetivos do projeto, encontra-se o incentivo à literatura.

O projeto possui um eixo denominado literatura e formação de leitor, o qual tem como meta, desenvolver uma política de formação de leitores (alunos e professores) e democratizar o acesso ao livro e à leitura por meio da aquisição e dinamização de acervos literários das escolas. O projeto apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos.

Objetivos específicos:

a) Crianças.

- Socializar acervos literários com a finalidade de despertar o interesse e o gosto pela leitura e escrita.
- Estimular a criação de ambientes favoráveis de leituras compartilhadas entre professores e alunos no ambiente escolar.

b) Educadores (professor, coordenador, técnicos)

- Realizar a dinamização do acervo de literatura infantil para formadores, gestores e professores.
- Editar uma revista contendo resenhas literárias, relatos de experiências, artigos e ensaios voltados para a formação de leitores.
- Elaborar uma agenda de uso diário, para distribuição entre educadores que tenha como foco a vida e obra de um escritor da Literatura brasileira, como meio de promoção da cultura, do conhecimento e incentivo à leitura.

Podemos perceber que os objetivos do programa contemplam aspectos citados nos PCN's (MEC, 1998, p. 43, 44) os quais recomendam desde a formação de uma boa biblioteca, até a inclusão da leitura como prática diária, com a mesma importância de outras atividades pedagógicas. O documento oficial recomenda, ainda, que a escola construa “uma política de

formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar” (MEC, 1998, p.44).

O programa distribui coleções de livros infantis, escritos por escritores cearenses, visando à formação de um acervo literário, o qual deve ficar alojado na sala de aula, compondo o chamado “Cantinho da leitura”. Há atividades regulares envolvendo o material e formação continuada para os docentes. Destacamos, ainda, a distribuição de uma agenda anual para professores e gestores, contendo trechos acerca da vida e obra de escritores brasileiros, objetivando dar conhecimento acerca da Literatura Brasileira a esses profissionais.

Assim, o programa busca aproximar também os docentes do texto literário, ainda que por meio de fragmentos de textos e biografias, já que como citado por Lajolo (2008), muitos professores de Língua Portuguesa não são leitores habituais de obras literárias.

O programa tem aspectos positivos, pois contempla o letramento literário tanto dos estudantes, quanto de docentes, promovendo interação inclusive com o núcleo gestor da escola, pois promove atividades de leitura compartilhada, oficinas e momentos de contação de histórias.

Como foi comentado no início desse tópico, os estudantes participantes deste estudo, mesmo os oriundos de outras escolas municipais de Fortaleza, tiveram acesso a esse programa. No entanto, a partir do sexto ano, início do Ensino Fundamental II, já não há programas governamentais semelhantes a esse, voltados para o letramento literário do estudante ou do professor. Durante este ano letivo, os estudantes do Ensino Fundamental II da escola em que realizamos esta pesquisa, participaram do Dia D da Leitura.¹ Nesse momento, foram realizadas apresentações baseadas em obras literárias infantis com a participação dos estudantes do Ensino Fundamental I. Os estudantes do Ensino Fundamental II apenas assistiram às apresentações.

Em relação a práticas como essas, Lajolo (2005 *apud* LINARD; LIMA, 2008, p.9) diz:

[...] é fundamental que as políticas de incentivo à leitura se descolem da mera organização de feiras ou da criação de bibliotecas e salas de leitura. O mais urgente, é investir em material humano, com a formação de mediadores e bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura por todo o país. “Mediadores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada”.

Como comentam os autores, é fundamental a formação dos docentes para o bom desenvolvimento do processo de letramento literário dos estudantes, o qual pode levar à

¹ É um dia de contação de histórias, personagens da literatura e brincadeiras com letras. Mais informações disponíveis no site: <http://www.forumdeliteraturace.wordpress.com>. Acesso em: 25 out. 2016.

formação de leitores de texto literário, objetivo muito buscado por programas e documentos oficiais. O PAIC e o PAIC MAIS têm mostrado-se eficientes, na medida que, além de oferecer material, capacita os docentes e os incentiva a práticas voltadas à leitura de textos literários em sala de aula. Apesar dos estudantes beneficiarem-se desse programa, ao ingressarem no sexto ano do Ensino Fundamental, eles não encontrarão um programa semelhante. Os projetos, quando existem, acontecem de forma isolada, dependendo da unidade escolar, ou do professor/professora terem a iniciativa de desenvolvê-los. Vale ressaltarmos que os PCN's, como exposto anteriormente, apontam que a partir do Ensino Fundamental II, os estudantes tendem a afastarem-se da leitura literária (MEC, 1998, p.70).

Por isso, acreditamos que a proposta de Sequências Básicas de Letramento Literário de Cosson (2014) pode motivar os docentes do Ensino Fundamental II a realizar práticas com texto literário em sala de aula sob uma nova perspectiva, reaproximando os estudantes da literatura, uma vez que nos primeiros anos escolares ele fora habituado com a literatura infantil.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é colaborativa. Segundo Dasgagné (2007), a pesquisa colaborativa articula-se a projetos cujo interesse de investigação baseia-se na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador ou pesquisadora acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Partindo desse princípio, convidamos uma professora que dividia conosco as aulas de Língua Portuguesa no sexto ano do ensino fundamental para participar deste estudo. A professora, em conversas informais, revelou-se interessada em contribuir para o enriquecimento literário dos estudantes. Ao ser informada dos objetivos da pesquisa, concordou em participar.

Inicialmente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a professora colaboradora da pesquisa, com outra professora do sexto ano de outro turno e com a professora regente da biblioteca da escola. Essas entrevistas foram transcritas e analisadas, visando caracterizar como o letramento literário é trabalhado na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental II (sexto ano). A seguir, iniciou-se o trabalho que constitui o objetivo principal da pesquisa: avaliar e interpretar a eficácia do que Cosson (2014) chama de sequência básica de letramento. Nós, em conjunto com a professora colaboradora, elaboramos quatro oficinas de sequências básicas de letramento literário e as aplicamos numa turma do sexto ano para a qual lecionamos.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Foram analisados os trabalhos escritos pelos alunos após a realização de cada oficina. Para essas análises, estabelecemos as seguintes categorias:

- Desafios da elaboração conjunta com a professora-participante de sequências básicas de letramento.
- Comparação do pré-texto com o pós-texto em cada sequência básica.
- Avaliação da aplicação das sequências básicas de letramento
- Observação das conexões feitas pelos estudantes entre o texto literário e a realidade diária.

4.2 Caracterização do campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, localizada na região central de Fortaleza. A escola atende cerca de 415 estudantes, distribuídos nos turnos manhã e tarde. São ofertadas turmas do Ensino Fundamental I e II e a clientela é oriunda de comunidades carentes próximas ao centro de Fortaleza. A unidade escolar possui biblioteca que conta com um professor regente em cada turno. Há um laboratório de informática desativado, devido à ausência de professor responsável pela utilização dos equipamentos instalados. Recentemente, foi adquirida uma lousa digital, a qual foi instalada no laboratório, mas poucos docentes conhecem ou sabem manejar o recurso. Há uma quadra esportiva, que necessita de reformas. Vale salientarmos que a escola fica localizada em uma região privilegiada da cidade, próxima à praia e a pontos turísticos importantes da cidade, bem como de equipamentos culturais bastante significativos, como o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura e a Caixa Cultural.

4.3 Participantes da pesquisa

Entrevistamos três professoras da escola: a professora colaboradora, a qual atua como substituta de um docente efetivo da rede que está de licença-médica; uma professora efetiva de Língua Portuguesa do sexto ano no período da manhã e uma professora de Língua Portuguesa readaptada, por motivo de saúde, que atua como regente da biblioteca escolar.

Como participantes das oficinas de sequência básica de letramento, foi escolhida uma turma de sexto ano, o sexto B, do turno vespertino, com 35 alunos matriculados, dos quais cerca de 25 frequentam regularmente as aulas. A faixa etária varia entre 12 e 15 anos de idade.

Atuamos como professora de Língua Portuguesa I (gramática e interpretação de texto) e a professora colaboradora é lotada como regente de Língua Portuguesa II (produção textual). No que se refere a Língua Portuguesa I são destinadas três aulas semanais de 55 minutos cada, já para a disciplina de Língua Portuguesa II é destinada uma aula de 55 minutos. Há ainda uma aula semanal destinada a Artes/Literatura. Atuam nessa disciplina professores com formação em Artes em geral, ou professores de Língua Portuguesa para complementar a sua carga horária. Em relação à Literatura, não há um direcionamento específico quanto aos conteúdos, ficando a cargo de cada docente a forma como a disciplina será ministrada.

4.4 Etapas da Pesquisa

Assim que o convite para participar da pesquisa foi aceito pela professora, foram realizadas as entrevistas com os docentes envolvidos no estudo. Em seguida, explicamos acerca do conceito de sequências básicas de letramento. Foi fornecido o livro do Cosson (2014) à professora colaboradora para que a mesma pudesse aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto a ser abordado durante as oficinas. No entanto, ela relatou não ter tempo suficiente para dedicar-se a essa leitura. Uma parte do planejamento semanal, às segundas-feiras, foi destinado à elaboração das quatro oficinas propostas em comum acordo com a professora colaboradora.

No tocante à realização dessas oficinas, houve uma preocupação da professora colaboradora, já que a mesma precisaria ceder uma de suas aulas, que em seu cronograma escolar seria dedicada à preparação dos alunos para a Olimpíada de Língua Portuguesa, evento bastante prestigiado pela rede municipal de Fortaleza. A disciplina ministrada por ela possui carga horária de uma aula semanal, portanto, ocupando a aula com as oficinas, não haveria como realizar a preparação para aquele evento. Comprometemo-nos a utilizar uma de nossas três aulas semanais (Língua Portuguesa I) a fim de preparar os estudantes para a Olimpíada. Assim, na segunda aula de quatro quintas-feiras nós poderíamos estar juntas no sexto ano B, aplicando as oficinas de sequência básica de letramento literário. Todas as etapas da pesquisa foram levadas a conhecimento da direção da escola e foram aprovadas pela diretora e coordenadora da unidade escolar.

4.5 Planejamento e execução da primeira Sequência Básica

Nós e a professora colaboradora analisamos as obras presentes na biblioteca da escola, de forma a escolher as que mais se adequassem ao contexto das oficinas. Foram encontrados livros de crônicas, mas não havia exemplares iguais suficientes para toda a turma. Decidimos utilizar um exemplar bem antigo da Editora Ática, “Para Gostar de Ler”, volume 1, 1981. O livro traz crônicas de Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga. Conhecíamos o livro e as crônicas; a professora leu algumas e considerou que os textos poderiam interessar aos estudantes do sexto ano. Escolhemos a crônica “Negócio de menino”, de Rubem Braga. A professora justificou tal escolha pelo tema. A crônica trata das relações entre crianças e pássaros. Segundo ela, haveria uma identificação dos estudantes com esse assunto. O texto possui duas páginas e a maior parte é constituída de

diálogo. Decidimos levar o livro para a sala e não reproduzir o texto para os estudantes. A intenção seria fazê-los ouvir a leitura feita por nós e pela professora colaboradora.

A seguir, iniciamos o planejamento da sequência básica. Na mesma semana, na tarde de uma quinta-feira, em uma aula de 55 minutos, aplicamos a primeira oficina, que aconteceu da seguinte forma:

Primeiro Momento: Motivação

Nós e a professora colaboradora somos conhecidas dos estudantes. Ao entrarmos em sala informamos aos alunos que os mesmos estariam participando de uma pesquisa, com duração de quatro aulas, que seria realizada por duas professoras. A turma mostrou-se entusiasmada em ter aula com as duas professoras. Perguntamos se eles gostavam de ler. Alguns estudantes responderam que sim e revelaram que frequentavam a biblioteca escolar para o empréstimo de livros. Expusemos o gosto que temos pela Literatura, além de discorrer acerca da experiência que tivemos com a Literatura na infância e adolescência. A professora colaboradora fez um breve comentário sobre o gênero Crônica, o qual segundo ela, já havia sido discutido com a turma. Ela expôs algumas características de tal gênero. Então, perguntamos se os estudantes gostavam de pássaros. Houve grande agitação na sala. Vários alunos quiseram falar sobre seus animais de estimação. Ouvimos os relatos e interagimos com os estudantes. A professora colaboradora escreveu o nome da crônica no quadro.

Segundo Momento: Introdução

A professora colaboradora fez uma breve exposição da biografia de Rubem Braga, ressaltando a relação do cronista com a natureza e os animais. Relatamos que conhecíamos a crônica a qual seria lida e o autor desde nossa adolescência.

Terceiro Momento: Leitura

A leitura foi feita em voz alta, por nós. Cada uma interpretou um dos personagens da crônica e a professora colaboradora leu a parte do narrador também. Optamos por usar as estratégias de leitura propostas por Duke e Pearson (2002) que propõem:

- **Predição:** A partir do título da crônica colocado no quadro, anotamos as predições feitas pelos estudantes e as transcrevemos para o quadro.

- Estrutura do texto: Foi explicado aos alunos pela professora colaboradora que o gênero dos textos discutidos seria a crônica, texto que teria como tema acontecimentos cotidianos, que poderiam ocorrer com qualquer pessoa.
- Resumo: após a leitura, que foi ouvida atentamente pelos estudantes, foi solicitado que um voluntário ou voluntária fizesse o resumo do texto lido. Essa etapa visava assegurar a compreensão do texto pelos estudantes. Nós e a professora colaboradora, além dos demais estudantes, contribuimos para a conclusão dessa etapa.
- Questionamento: Nós perguntamos sobre a opinião dos estudantes acerca da crônica. Alguns alegaram terem gostado; a seguir a professora colaboradora passou a questionar se manter pássaros em gaiolas seria uma atitude positiva. Vários estudantes se manifestaram contando suas experiências, e alguns afirmaram que realmente a atitude de manter pássaros em cativeiro não era adequada. Nesse momento, decidimos ler outra crônica do livro que havia sido escolhido para a oficina. Essa leitura não havia sido planejada, mas as discussões acerca do assunto despertaram o desejo da docente em ler a outra crônica. Concordamos com o procedimento e fizemos a leitura da crônica “História triste de tuim”, também de Rubem Braga. O texto tratava de um pássaro de estimação muito amado por uma criança, mas que, apesar de todos os cuidados de seu dono, acaba sendo morto. Os estudantes ouviram atentamente a crônica e comentaram a semelhança do texto com as discussões feitas anteriormente. Como faltavam dez minutos para o término da aula, passou-se ao quarto momento da sequência básica de letramento.

Quarto momento: Interpretação

Logo após a leitura da crônica escolhida para a oficina, iniciamos a interpretação do texto. Todas as indagações, o resumo do texto, esclarecimentos em relação ao vocabulário foram feitos oralmente e em conjunto, entre nós e os estudantes. Foi combinado que a oficina não poderia ter o formato de uma interpretação de texto comumente feita através do livro didático, com questões a serem respondidas por escrito de maneira individual. Devido ao pouco tempo restante, conferimos as predições feitas pelos estudantes antes da leitura da crônica. Solicitamos, então, que os estudantes produzissem um texto “contando” uma história

que envolvesse passarinhos. Não foi exigido que o texto fosse o gênero crônica. O objetivo foi verificar as escolhas feitas pelos estudantes no momento de produzir um texto escrito, baseado nas discussões feitas no momento da oficina. Como não havia mais tempo, os estudantes foram orientados a produzir o trabalho em casa e entregá-lo na semana seguinte, antes do início da próxima oficina.

O fato de haver só uma aula de 55 minutos destinada à aplicação total da oficina apresentou-se como um obstáculo para o estudo, uma vez que a conclusão do trabalho teria que ser feito pelos estudantes em casa e a finalização do processo, com a discussão dos trabalhos apresentados sendo feita antes da oficina seguinte.

4.6 Planejamento e execução da segunda Sequência Básica

Na semana seguinte, durante o planejamento, reunimo-nos para discutir e planejar a próxima oficina. A professora colaboradora comentou sobre um aspecto negativo da primeira oficina: o fato de não haver tempo para concluir a atividade no mesmo dia. Os trabalhos escritos dos alunos tiveram que ser feitos em casa e haveria pouco tempo para realizar uma boa atividade com esse material, pois esse processo comprometeria a segunda oficina, tomando muito tempo. Segundo a professora colaboradora, o aspecto mais relevante durante a aplicação da sequência básica foi o interesse que os alunos demonstraram durante a leitura das crônicas. Ela também ficou satisfeita com a participação dos estudantes que discutiram o tema da crônica sob aspectos diversos, em interação com as professoras. Para a próxima oficina, escolhemos a crônica “Hora de Dormir”, de Fernando Sabino, do mesmo exemplar das crônicas anteriores: “Para gostar de Ler”, Editora Ática (1981).

A professora selecionou esse texto por ele ser breve, escrito em diálogo e tratar de um tema bastante conhecido de crianças e adolescentes: as discussões com os pais acerca da hora de ir dormir. Como havia outros assuntos a serem tratados durante o planejamento pela coordenação pedagógica, não houve tempo para planejar a oficina com mais detalhamento. A dinâmica da oficina ficou estabelecida de maneira semelhante a primeira.

Primeiro momento da segunda oficina: Motivação

Nesta etapa, antes de iniciarmos a oficina, percebemos o entusiasmo dos estudantes ao indagarem como seria a dinâmica das atividades a serem realizadas por nós.

Recolhemos os trabalhos referentes ao primeiro encontro. Dos vinte estudantes que participaram da atividade, apenas três entregaram a tarefa. Para não comprometer as discussões do segundo encontro, a professora colaboradora perguntou se alguém gostaria de comentar a produção escrita. Apenas uma estudante leu o seu texto. Agradecemos a participação e demos início à sequência da segunda oficina. Perguntamos se alguém já havia discutido com os pais em relação ao horário de ir dormir. Alguns estudantes manifestaram-se de forma positiva. Relatamos uma experiência pessoal sobre o tema e, em seguida, a professora colaboradora fez o mesmo. Dois estudantes relataram que o aparelho celular era a causa de dormirem tarde e, por isso, entrarem em conflito com os pais sobre a hora de dormir. A professora colaboradora, então, explicou que a crônica que os estudantes iriam ouvir trataria desse tipo de conflito. Ela escreveu o título da crônica no quadro e pediu aos estudantes que eles sugerissem o que poderia aparecer na crônica. As sugestões foram transcritas no quadro.

Segundo momento da segunda oficina: Introdução

Na sequência, fizemos uma breve exposição sobre Fernando Sabino, exaltando sua tradição como cronista, além de citarmos algumas de suas obras.

Terceiro momento da segunda oficina: Leitura

Como a crônica não era extensa e nem sempre há disponibilidade para tirar cópias de material na escola, decidimos não entregar o texto aos alunos. Realizamos a leitura em voz alta, revezando os diálogos. Os estudantes ouviram atentamente a leitura e riram durante as passagens mais engraçadas do texto.

Quarto momento da segunda oficina: Interpretação

Ao término da leitura, um estudante comentou que “o pai” do texto era muito educado. Segundo ele, o seu pai não teria a mesma paciência, “batendo” nele. A professora colaboradora perguntou a opinião dos estudantes sobre a crônica e eles disseram ter gostado. Ela ressaltou que a crônica era antiga, havia sido escrita muito antes de os estudantes terem nascido, mas o assunto continuava gerando conflito entre pais e filhos. Um aluno lembrou de

conferir as predições feitas. Observou que a turma havia relacionado o uso do celular com o conflito apresentado. Em seguida, alguns discentes passaram a relatar acontecimentos parecidos com o da crônica que havia acontecido com eles. A professora colaboradora perguntou à turma o que poderia ser feito para resolver o conflito apresentado na crônica. Uma estudante respondeu que “sempre ia dar briga mesmo, pois ela não conseguia largar o celular”. Lembramos que a crônica tinha sido escrita há muito tempo, numa época em que não havia telefone celular; a causa do conflito entre pai e filho, no texto, era a televisão. Um estudante relatou que também gostava de ver TV até tarde. Ele se identificou com o personagem da crônica. Outro estudante disse que no caso dele, as brigas com a mãe aconteciam por ele gostar de “ficar até tarde conversando nas casas das vizinhas”. Como o tempo de aula estava se esgotando, a professora propôs que os estudantes produzissem um texto em que narrassem suas experiências em relação a conflitos com os pais. Mais uma vez decidimos não exigir que os estudantes produzissem textos no gênero crônica. Eles ficaram livres para escolher o gênero que mais lhes agradassem. Ficou decidido que os trabalhos deveriam ser entregues no início da próxima aula.

4.7 Planejamento e execução da terceira Sequência Básica

A terceira oficina seria planejada na próxima segunda-feira, dia do planejamento de todos os docentes de Língua Portuguesa da escola. No entanto, recebeu-se a notícia de que algumas turmas iriam ser fechadas, por apresentar número insuficiente de estudantes. Dessa forma, fomos remanejadas para outra escola, atuando na escola onde a pesquisa estava sendo aplicada apenas dois dias na semana. Nós não mais planejaríamos na escola junto com a professora colaboradora. Nos outros dias de atuação, estaria ocupada com aulas em outras turmas. Às quintas-feiras, dia da aplicação das duas outras oficinas restantes não sofreriam alteração. O planejamento da terceira oficina aconteceu por telefone e por conversas rápidas durante os intervalos de aula. A professora colaboradora sugeriu a utilização de uma crônica “mais densa”. Segundo ela, gostaria de experimentar a reação dos estudantes diante de uma crônica maior, com mais detalhes. Ela relatou já ter trabalhado a crônica escolhida em outras turmas e, geralmente, a recepção ao texto era boa. Trata-se da crônica “O homem nu” de Fernando Sabino. Como o texto era maior, com mais detalhes do que os textos escolhidos para as oficinas anteriores, decidimos fazer cópias dos textos para a turma acompanhar a leitura. A professora demonstrou interesse em realizar “um trabalho diferente” no momento

da interpretação. No entanto, tanto ela como nós sabíamos que seria difícil realizar esse tipo de trabalho, pois não haveria tempo para a execução dessa tarefa. Era final de semestre e a escola estava com muitas atividades programadas, além de semana de provas e jogos. Decidiu-se, então, realizar a oficina de forma semelhante às anteriores, explorando ao máximo a leitura do texto.

Primeiro momento da terceira oficina: Motivação

Os estudantes já esperavam pela realização das oficinas às quintas-feiras, momento em que segundo eles, “teriam aula com duas professoras”. A professora colaboradora começa a etapa da motivação perguntando se algum estudante presente já havia sido surpreendido sem roupa. Houve um pequeno alvoroço na sala. Um estudante relata que, certa vez, saiu do banho sem roupa e foi “flagrado” pela vizinha naquela situação. Todos riram. A professora perguntou se alguém já havia sonhado estar nu no meio da rua. Os estudantes riram muito da situação. Alguns levantaram a mão e disseram ter passado por essa experiência. A seguir, revelamos que esse seria o tema da crônica que todos iriam conhecer durante aquela oficina. A professora colaboradora colocou o título da crônica no quadro e começou a anotar as predições levantadas pela turma.

Segundo momento da terceira oficina: Introdução

Tratamos de expor um pouco sobre Fernando Sabino, lembrando que ele era o autor da crônica apresentada na oficina anterior. Ressaltamos que a professora colaboradora havia escolhido aquele texto porque gostava muito dele e gostaria de saber se a turma também o aprovava. Ela lembrou que há um filme baseado no texto que eles conheceriam em seguida.

Terceiro momento da terceira oficina: Leitura

As cópias do texto foram distribuídas para a turma. Nós havíamos combinado que leríamos os textos diretamente dos livros. A intenção era habituar os estudantes a verem seus professores lendo livros não didáticos em sala de aula. Quando isso aconteceu nas oficinas anteriores, eles sempre pediam para ver o livro, folheavam-no e alguns se interessaram em pedir para ler outras crônicas, uma vez que se tratavam de coletâneas. No entanto, a

professora colaboradora havia conseguido o texto em um outro livro didático, por isso optou por utilizar uma fotocópia para o trabalho.

A professora começou a ler a crônica. Como nas oficinas anteriores, os estudantes acompanharam atentamente a leitura. Como o texto possui passagens cômicas, eles riam bastante durante essas passagens.

Quarto momento da terceira oficina: Interpretação

Ao término da leitura, perguntamos o que todos haviam achado. Muitos relataram terem achado “legal”. Ela começou, então, a checar se as predições colocadas no quadro haviam coincidido com as informações do texto lido. A professora colaboradora pediu para alguém resumir o enredo do texto. Uma estudante começou a fazer o resumo, outros iam complementando as informações. A professora fez algumas perguntas e os estudantes iam se manifestando, compondo o enredo do texto. Em seguida, perguntamos à turma se o fato ocorrido com o personagem principal da crônica era passível de acontecer. Um estudante disse que sim, afirmou que todo mundo poderia passar por aquela situação ou por uma outra, durante a qual a pessoa poderia ficar com muita vergonha.

Para o trabalho final, resolvemos solicitar que os estudantes produzissem um gênero específico. Escolhemos o gênero carta. Mesmo não tendo trabalhado esse gênero antes seriam dadas algumas informações gerais para que os estudantes pudessem produzir o texto e após a avaliação dos trabalhos realizados, nos encarregamos de fazer, durante nossas aulas de Língua Portuguesa II, as intervenções necessárias para a melhor compreensão do gênero. Foram colocadas no quadro duas propostas. Cada estudante deveria escolher a que mais tivesse afinidade e produzir o seu texto. As propostas foram:

- a) Imagine que você é a senhora que flagrou o homem nu no corredor do prédio. Escreva uma carta ao síndico do edifício reclamando da situação.
- b) Imagine que você é o homem que passou pela situação embaraçosa de ter ficado nu fora de casa. Escreva uma carta para o síndico explicando a situação.

Os estudantes não sabiam como escrever uma carta. Começamos, então, a explicar como a carta foi uma importante forma de comunicação, hoje substituída por outros gêneros mais tecnológicos. A professora apresentou algumas características gerais do gênero no quadro. Como o tempo já estava quase esgotado, foi orientado que os trabalhos deveriam se

entregues na nossa próxima aula. As oficinas teriam que ser interrompidas, pois nas próximas semanas haveria provas e campeonato de futebol. Em seguida, aconteceria o período de férias. A quarta e última oficina só aconteceria em agosto.

4.8 Planejamento e execução da quarta Sequência Básica

Após as férias, logo na primeira semana, seria aplicada a quarta e última oficina. O primeiro dia de aula foi um encontro pedagógico na escola, porém, por questão de horário em outra unidade, não podíamos nos encontrar com a professora colaboradora. Novamente o planejamento da oficina se deu por telefone e nos intervalos das aulas. Sugerimos a crônica “O professor Limão”, de Carlos Drummond de Andrade. Foi fornecida uma cópia para a professora colaboradora e ela concordou com a escolha do texto. Providenciamos cópias para os estudantes e percebemos que seria preciso ajudá-los em relação ao vocabulário do texto. A crônica é antiga e possui algumas expressões obsoletas, além de muitos regionalismos, próprios da cidade do Rio de Janeiro. Por ser a última crônica, a acreditamos que seria interessante e enriquecedor discutir esse texto com a turma. Além disso, justificamos a escolha do texto, por ele valorizar a linguagem e a sabedoria de um trabalhador informal. Haveria uma identificação com alguns estudantes, visto que alguns atuavam esporadicamente, junto com os pais nesse tipo de atividade. Para os que não tinham essa experiência, seria uma oportunidade de discutir esse assunto. Para o trabalho final, ficou decidido que os estudantes deveriam escolher um vendedor ambulante que fosse conhecido deles e atuasse nas proximidades da escola, para receber uma carta elaborada por eles todos. As demais etapas da sequência básica seguiriam o mesmo padrão das oficinas anteriores.

Primeiro momento da quarta-oficina: Motivação

Comentamos sobre as lembranças que tínhamos dos bordões dos vendedores ambulantes, principalmente, no período da infância, quando morávamos em outro estado. Citamos Manuel Bandeira, que falava dos pregões dos ambulantes de sua época de menino, no poema “Evocação do Recife”. Em seguida, perguntamos aos estudantes se eles se recordavam de algum que lhes chamasse a atenção. Alguns alunos falaram sobre os vendedores de churros em suas comunidades. Lembraram-se do “carrinho do pão”, que segundo eles, passa todos os dias nas ruas dos bairros próximos à escola. Citaram ainda os

ambulantes que circulam nos coletivos da cidade e que possuem, na maioria das vezes, um discurso padrão. Um estudante tentou reproduzir a fala que é comumente ouvida: “Bom dia! Desculpe atrapalhar o silêncio da viagem de vocês [...]”. A seguir, a professora colaboradora adiantou que a crônica do dia teria essa temática. Colocou o título “O professor Limão” no quadro e passou a anotar as predições feitas pela turma. Por conta do título, a maior parte das predições diziam respeito à figura de um professor “mal-humorado” ou “ruim”.

Segundo momento da quarta oficina: Introdução.

A professora colaboradora falou um pouco sobre a vida e obra de Carlos Drummond de Andrade. Comentamos que Drummond era nosso poeta predileto. Uma estudante perguntou a razão e ela relatou a identificação que tinha com alguns dos poemas dele. Um outro estudante comentou sobre o fato de todos os autores das crônicas que haviam sido apresentadas a eles já haviam falecido. A professora colaboradora observou que nem ela, nem nós havíamos atentado para esse aspecto. Entretanto, ela ressaltou que apesar dos cronistas terem falecido e dos textos não serem recentes, os estudantes perceberam que todos debatiam e se identificavam com os temas apresentados. Mesmo assim, prometemos, embora as oficinas estivessem sendo concluídas naquele dia, trazer crônicas de autores que estivessem vivos.

Terceiro momento da quarta oficina: leitura

Foram distribuídas cópias dos textos. Fizemos a leitura da crônica diretamente de um livro de coletânea de crônicas de Drummond. Os estudantes acompanharam atentamente a leitura.

Quarto momento da quarta oficina: Interpretação

Após a leitura, a professora colaboradora explicou que o texto era antigo, ambientado numa praia do Rio de Janeiro. Por isso, havia um vocabulário que era desconhecido por eles. Ela perguntou, então, quais palavras eles não conheciam. Conforme eles apontavam os termos, tanto ela quanto nós ajudávamos a esclarecer o significado. Um estudante perguntou o que seria “abrir os dedos em leque”. Outros estudantes que haviam

compreendido responderam a questão, sem nossa interferência. Na sequência, foi solicitado que alguém voluntariamente fizesse o resumo do enredo. Uma estudante começou e, com a ajuda da professora colaboradora, essa etapa foi concluída. Perguntamos aos estudantes se haviam percebido a sabedoria demonstrada pelo vendedor e o respeito que o narrador demonstrara para com o ambulante.

A professora colaboradora indagou se os estudantes já haviam notado como alguns trabalhadores não eram valorizados. Perguntou que tipo de trabalhador era alvo de preconceito. Alguns estudantes responderam: faxineiro, gari, lixeiro, entre outros. A professora colaboradora reiterou a importância desses profissionais serem respeitados. Uma estudante relatou que a mãe era faxineira e às vezes reclamava do preconceito de que era alvo. Ao término da aula, lançamos a ideia dos estudantes elaborarem uma carta para um ambulante de que todos gostassem. Eles apontaram o dono de uma mercearia próxima à escola. De acordo com eles, era comum todos os dias frequentarem e conversarem com o dono do estabelecimento. Então, a professora colaboradora começou a compor uma pequena carta no quadro. O conteúdo foi sugerido pelos alunos e sendo desenvolvido conjuntamente com a professora. A carta foi concluída no quadro. Como o tempo já havia esgotado, ficou combinado que na próxima aula dela, alguém passaria o texto a limpo e a carta seria colocada num envelope endereçado ao comerciante. Depois, eles iriam até lá, juntos entregar a correspondência. Além dessa atividade, foi pedido que eles produzissem em texto contando alguma história deles com algum vendedor ambulante que conhecessem. Como não haveria mais encontros com as duas professoras, eles deveriam entregar o trabalho em nossa próxima aula.

5 DELINEANDO A PESQUISA: UMA DISCUSSÃO ACERCA DAS PRODUÇÕES ESTUDANTIS E RELATOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.

Neste capítulo, apresentaremos as análises dos dados levantados por este estudo. Para esse fim, dividimos a análise dos resultados em quatro categorias, a saber:

- 1- Desafios da elaboração conjunta com a professora colaboradora de sequências básicas de letramento;
- 2- Comparação do pré-texto com o pós-texto das oficinas ministradas.
- 3- Avaliação da aplicação de sequências básicas de letramento no gênero crônica
- 4- Observação das conexões feitas pelos estudantes entre o texto literário e a suas realidades diárias.

Essas categorias foram escolhidas a partir dos objetivos desta pesquisa. Para testar as sequências básicas, além de interpretar como essa prática interfere no processo de letramento dos estudantes, utilizamo-nos das quatro categorias elencadas, observando o processo de elaboração das sequências básicas, em conjunto com a professora colaboradora (categoria 1) e analisando as produções entregues pelos estudantes (categorias 2, 3 e 4).

Para examinar os dados de outro objetivo da pesquisa, o qual visa compreender como os docentes da escola onde o estudo foi aplicado utilizam o texto literário em sala de aula, fizemos a análise de três entrevistas com duas docentes atuantes no sexto ano do Ensino Fundamental e uma com a professora regente da biblioteca escolar. As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise e seguem o padrão semi-estruturado.

Em relação à escolha dos textos dos estudantes para análise, utilizamos como critério a presença de elementos que representassem indícios de autoria, seja em aspectos linguísticos, seja na escolha de um gênero textual ou mesmo no desenvolvimento do tema da crônica apresentada na oficina.

CATEGORIA 1: Desafios da elaboração conjunta com a professora colaboradora de uma sequência básica de letramento.

Para a análise dessa categoria, utilizamos a técnica de observação dos fatos ocorridos. O primeiro desafio foi a aceitação tanto por parte da gestão da escola escolhida para a pesquisa, quanto da professora de Língua Portuguesa da turma participante. No entanto, esse primeiro passo foi rapidamente concluído, pois ambos aceitaram prontamente participar do estudo, comprometendo-se a colaborar no que fosse necessário para a realização

do projeto. Em seguida, o próximo desafio foi conseguir elaborar conjuntamente com a professora colaboradora as sequências básicas de letramento literário a serem aplicadas durante as oficinas ministradas. Inicialmente, ficou combinado que a elaboração das oficinas seria feita durante os planejamentos semanais, realizados às segundas-feiras, aos quais sempre estávamos presentes, nós e a professora colaboradora. O momento do planejamento mostrou-se ideal para a elaboração e discussão das sequências, pois tínhamos pelo menos duas das quatro horas disponíveis para esse fim, tempo que nos foi cedido pela coordenação escolar. Não havia outro momento em que pudéssemos nos encontrar para elaborarmos as oficinas, uma vez que nenhuma de nós dispunha de tempo. As duas primeiras oficinas, então, foram elaboradas em momentos de planejamento, às segundas-feiras, mas, devido ao fechamento de algumas turmas, tivemos de completar nossa carga horária em outra escola e o nosso planejamento passou a ser feito em outra unidade. Assim, as duas últimas oficinas foram planejadas durante intervalos de aulas e até mesmo por telefone, uma vez que não havia mais um momento reservado para que ambas pudéssemos trabalhar na elaboração das oficinas.

Durante as duas primeiras, pudemos ir à biblioteca da escola, buscar material no acervo, conversar com a professora regente e trocar experiências. Entretanto, devido ao fato mencionado, a partir da terceira oficina, esse momento não foi mais tão rico, uma vez que tínhamos que nos dividir entre a pesquisa e as demais atividades escolares. Chegamos a pedir autorização ao Distrito de Educação do Município para liberação de um dia da semana para a aplicação da pesquisa, mas não fomos atendidas.

Outro grande desafio foi repassar para a professora colaboradora os conceitos norteadores da sequência básica de letramento literário de Cosson (2014). Ofereci um exemplar do livro para que ela pudesse compreender e embasar-se teoricamente sobre a proposta. No entanto, ela argumentou não ter tempo para a leitura e não se comprometeu com esse processo. Então, explicamos os passos e o funcionamento da sequência básica. Ela mostrou-se animada com a proposta, pois relatou gostar de incentivar os estudantes a lerem livros. Outro aspecto ao qual encontramos resistência, não só por parte da professora colaboradora, mas também das outras docentes que foram entrevistadas por nós, foi a gravação dessas entrevistas. Num primeiro momento, todas demonstraram receio em ter suas respostas gravadas, mesmo assim, após alguma conversa, aceitaram participar do processo.

Além do pouco tempo para a elaboração das sequências básicas e oficinas, houve também um entrave em relação ao momento de aplicação. Com a transferência de parte de nossa carga horária para outra escola, só restou uma aula para que pudéssemos acompanhar a professora colaboradora para a aplicação conjunta das sequências. Assim, tivemos a segunda

aula das quintas-feiras, uma aula de cinquenta e cinco minutos para a realização das oficinas em sala.

Dessa forma, observamos que o grande desafio para a realização desta pesquisa colaborativa foi o tempo destinado a sua elaboração e também a sua execução. Ainda que todos os envolvidos tenham aprovado a realização do projeto, as questões de funcionamento da rede escolar não favoreceram a sua realização. Outro aspecto relevante foi a resistência dos docentes às técnicas de pesquisa aplicadas. Os envolvidos não se sentiram à vontade em serem entrevistados com a gravação. Pudemos perceber o quanto os docentes sentem-se distanciados e receosos em relação à figura do pesquisador, mesmo que seja uma colega de trabalho. Destaca-se também, a pouca disponibilidade de tempo da professora colaboradora para dedicar-se ao estudo da obra que embasa esta pesquisa. Notamos que ela demonstrou conhecimento em relação aos processos de leitura, enquanto discutíamos a elaboração das oficinas, além de interessar-se muito pelo letramento literário dos estudantes; no entanto, a falta de tempo a impediu de embasar-se mais profundamente na proposta de Cosson (2014). O conhecimento a respeito da sequência básica de letramento do autor restringiu-se às informações repassadas por nós.

Diante desses desafios, reiteramos a relevância de nossa pesquisa colaborativa, tanto para nós, como pesquisadora e professora daquela unidade escolar, quanto para a professora colaboradora, a qual demonstrou ter grande interesse no desenvolvimento do letramento literário de seus estudantes, como poderemos ver na transcrição de sua entrevista, em uma seção mais adiante. Os benefícios oriundos dessa interação entre pesquisadora e professora em uma pesquisa colaborativa são apontados por Ibiapina (2007, p. 114-115) como a reconciliação de duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação continuada de professores.

Para alcançarmos essas duas dimensões, durante o processo de elaboração das oficinas, procuramos ouvir ao máximo as sugestões e experiências da professora colaboradora, para que ela não adotasse uma postura passiva diante das propostas feitas por nós, acreditando que suas práticas seriam julgadas como inadequadas ou ultrapassadas. Buscamos construir as oficinas baseadas na sequência básica de letramento literário de Cosson (2014) utilizando e partilhando nossos conhecimentos sobre leitura. Afinal, nossa pesquisa tem como premissa a partilha de conhecimentos entre os dois sujeitos envolvidos.

Com esse propósito, buscamos contornar os desafios que nos foram apresentados de forma a dar prosseguimento ao estudo.

CATEGORIA 2: Comparação do pré-texto com o pós-texto das oficinas ministradas.

Para a análise dessa categoria, tomamos como pré-texto as produções escritas entregues pelos estudantes após a primeira oficina; e como pós-texto, as produções apresentadas após a quarta e última oficina de sequências básicas de letramento literário. Buscamos analisar as possíveis evoluções entre os textos produzidos no início e no final das oficinas, tanto no que tange à participação, a quantidade de textos entregues, quanto no envolvimento com o tema da crônica e a criação de textos com características próprias e indícios de autoria.

A primeira oficina teve como tema a crônica “Negócio de Menino”, de Rubem Braga. Além desse texto, também foi lida a crônica “História Triste de tuim”, também de Rubem Braga. O tema das duas crônicas é o mesmo: passarinhos. Ao término da oficina, solicitamos aos estudantes que contassem, por escrito, uma história sobre passarinhos. Tanto a professora-participante, como nós, relatamos histórias pessoais relacionadas ao tema e ressaltamos que os estudantes deveriam escrever como se estivessem contando os fatos para nós duas. Propositamente, não foi especificado o gênero que deveria ser produzido, embora ao pedirmos que contassem uma história que tenha acontecido com eles ou com alguém que conhecessem, esperávamos que eles produzissem gêneros narrativos, como o relato ou mesmo uma crônica. Devido ao tempo destinado à oficina ter sido apenas uma hora/aula de 55 minutos, as produções ficaram para serem produzidas em casa e entregues na oficina seguinte. Apenas três estudantes entregaram seus textos. Por esse motivo, analisamos os três textos entregues relativos à primeira oficina.

O primeiro texto é de Marcos (nome fictício). Ele tem doze anos, é um aluno assíduo e costuma cumprir as tarefas em sala de aula e, às vezes, as domiciliares.

Texto produzido por Marcos:

“Um menino tinha ganhado um passarinho de extimação de presente de aniversário o menino queria que o passarinho ficasse brincando com ele o pai do menino disse que ele não podia ficar brincando com o pássaro porque algum gato podia comer o pássaro mas o menino não queria saber no outro dia o gato tentou comer o pássaro

Então o menino espantou o gato o menino prendeu o pássaro”...

Observamos que Marcos não atendeu à nossa proposta porque não contou uma história pessoal ou uma diferente da apresentada na crônica que ouviu. Entretanto, chamou-nos a atenção o fato de Marcos ter feito um resumo quase completo da crônica que foi lida por nós em sala de aula, apesar de não ter recebido cópia da crônica e do trabalho ter sido realizado em casa, após a oficina. Podemos perceber que o estudante apresentou algum domínio de elementos de coesão textual, com o uso dos conectivos “que”, “mas” e “então”. Notamos também o uso dos verbos “tinha”, “podia” e “queria”, no pretérito imperfeito, caracterizando a narrativa.

O segundo texto a ser analisado é o de Márcia (nome fictício). Ela tem doze anos, é bastante assídua e realiza todas as tarefas escolares, tanto as de classe, quanto as de casa.

Texto produzido por Márcia:

Poema

O papagaio sem pena

Meu papagaio

É diferente

Pois ele não tem

Pena no peito e

Nas costas

Ele se chama

Louro, mais ia se chama

Teti.

Ele tem depressão

Mais nada que encomoda

A felicidade dele meu,

Vô é um homem de sorte.

Márcia escolheu contar sua história através do gênero poema, fato que nos surpreendeu. A professora colaboradora atribui a escolha desse gênero pelo fato dela ter realizado estudos sobre poema em aulas anteriores, visando à Olimpíada de Língua

Portuguesa, evento do qual a escola participaria. A docente nos relatou que não obtivera muito sucesso na produção de textos para esse fim, pois os estudantes não apresentaram os trabalhos que ela havia proposto.

Podemos observar que Márcia narra, através do gênero poema, a história de seu animal de estimação, pois utiliza no primeiro verso o pronome possessivo “meu” papagaio, além da menção “meu avô” no último verso. Ela revela fatos peculiares do animal, como a ausência de penas em algumas partes do corpo e a atribuição desse fato a uma depressão. No entanto, ela manifesta alegria em possuir o animal; não relacionando as características do pássaro a um estado de sofrimento. Esse sentimento de Márcia é indicado pelos versos “*mais nada que encomoda*”, “*A felicidade dele meu*”. Assim, concluímos que a estudante não só contou uma história pessoal, como também utilizou um gênero diferente do utilizado na oficina em que participou.

O terceiro e último texto produzido após a primeira oficina, é o de Bianca (nome fictício). Ela tem doze anos e, como os dois outros aqui apresentados, é assídua e realiza a maior parte das tarefas escolares.

Texto produzido por Bianca:

O meu passarinho

Na minha casa tem um passarinho,

Que gosta de comer maçã

Que acordar todo dia cedinho

E canta toda manhã.

O meu passarinho é bonitinho

Do tamanho da minha mãozinha,

Toda vez que eu chamo ele

Ele vem bem rapidinho.

Observamos que Bianca assim como Márcia, optou pelo gênero poema. Percebemos que ela também fala sobre seu animal de estimação, pois usa o pronome possessivo “meu” e revela fatos peculiares, como o fato do pássaro gostar de maçã. Márcia

utilizou algumas rimas em seu texto e utilizou várias vezes diminutivo, sugerindo afeto ou tamanho.

Assim, concluímos que dos três textos entregues, dois cumpriram o propósito de narrar histórias pessoais, como foi solicitado, além de demonstrar criatividade ao optar por um gênero diferente do texto apresentado na oficina. O outro, apesar de não cumprir o propósito de criar uma narrativa pessoal sobre o tema, demonstrou ter prestado bastante atenção à leitura da crônica, pois apresentou um resumo, o qual foi feito após a oficina, sem consulta posterior ao texto original.

Essas análises foram relativas à primeira oficina. Passaremos agora às análises da quarta e última. A crônica escolhida foi “O professor Limão, de Carlos Drummond de Andrade, cujo tema é a sabedoria popular dos vendedores ambulantes. A proposta de atividade solicitada aos estudantes dividiu-se em dois momentos: a elaboração de uma carta coletiva da turma para um comerciante, amigo deles, que atua nas proximidades da escola e a produção, em casa, de uma narrativa em que eles contassem alguma experiência pessoal com vendedores ambulantes.

A carta foi produzida em sala, com a nossa ajuda e da professora-participante, em conjunto com os estudantes. Ela foi anotada no quadro e, posteriormente, copiada por uma aluna e entregue ao destinatário por uma comissão de alunos e alunas, acompanhados por nós. Para a análise da categoria aqui proposta, escolhemos três textos dos dez que foram entregues. Percebemos, então, um aumento na participação da atividade entre a primeira e quarta oficina. Escolhemos três textos, usando como critério indícios de autoria que extrapolassem o conteúdo da crônica apresentada na oficina.

O primeiro texto analisado é de Francisco (nome fictício). Ele tem 14 anos, é bastante assíduo e quase sempre realiza as tarefas escolares.

Texto de Francisco:

“Tinha um vendedor muito chato que atrapalhava meus sonhos das 1:00 hora chegava todo dia na rua!

- Chip 10,00 reais! Chip 10,00 reais não perca!

Dava vontade de jogar uma bomba naquele infeliz! Mais não podia fazer nada. Até que um dia... acordei 12:00 horas. Eu fiquei desesperado por que tinha aula. Perdi aula e a prova aí eu vi quem acordei por causa do vendedor senti tanta falta 2 meses sem ele me acordar. Aí um dia acordei 11:00 horas quem era?!

- *E chip 10:00 reais.*

Fiquei tão alegre. Fim”.

Observamos que Francisco produziu uma narrativa própria, com características distintas da crônica apresentada na oficina. O texto do estudante contém traços que podem classificá-lo como uma crônica, uma vez que ele relata um fato pessoal, cotidiano em que o ponto principal é a mudança de comportamento em relação ao vendedor. Nesse aspecto, ele aproximou-se do tema da crônica estudada, o qual busca valorizar a figura do vendedor ambulante. Embora ele chame o vendedor de “infeliz”, num primeiro momento, ao final ele revela ter ficado feliz com a volta do ambulante. Sobre esse aspecto, Ivanic (1997, p.315) fala sobre o discurso que não enfraquece outras pessoas e que tem um senso de responsabilidade social, no que tange ao uso da linguagem em relação às pessoas de quem falamos, ou sobre quem escrevemos, ou ainda com quem conversamos. Tanto a crônica de Drummond, quanto o texto de Francisco fortalecem a figura do vendedor ambulante.

O segundo texto a ser analisado é o de Rosa (nome fictício). Ela tem 14 anos, é assídua, mas nem sempre realiza as tarefas escolares.

Texto de Rosa:

“O vendedor de vassoura

*Olha a vassoura, chegou as vassouras...todo dia ele passava com a mesma frase
Seu João era muito conhecido, por causa das suas vassouras, ele dizia que eram mágicas, so
uma varida sua casa esta limpa, ninguém acreditava, seu João adora animais tinha um
cachorro chamado pou. Um dia pou comeu todas suas vassouras, ele fricou muito chateado
com pou, então pensou: vou vende os filhotes de pou, para comra outras vassouras. Isso ele
fez, vendeu todos e ganho um dinheirão, então de vendedor de vassoura virou vendedou de
cachorros”.*

Nesse texto, pudemos perceber que Rosa produziu uma narrativa em terceira pessoa, com características de crônica, utilizando título e narrando um fato a respeito de um vendedor ambulante que tornou-se empreendedor. Ela utilizou o bordão do vendedor, apresentou consideração ao tratá-lo por “Seu” João. Rosa, assim como Francisco apresentaram textos que fortalecem a figura do ambulante, seguindo a característica do texto de Drummond.

O terceiro e último texto a ser analisado é de Clara (nome fictício), 12 anos, aluna assídua e que normalmente faz as tarefas escolares.

Texto de Clara:

“O picolé cansa

Ficar no sol não é fácil.

Ficar andando pelas rua vendendo picolé,

Também não é fácil.

Ele é um homem de idade e vende picolé

Para sustenta sua família.

Pobre coitado.”

Observamos que Clara produz um poema em que expressa sua opinião pessoal a respeito dos obstáculos enfrentados pelo vendedor de picolé. Ela utiliza um título em que destaca, através de uma metonímia, a relação entre o cansaço provocado pelo exercício da atividade com o produto comercializado. Podemos perceber que Clara, ao contrário de Francisco e Rosa, enfraquece a figura do ambulante ao chamá-lo de “pobre coitado” e ressaltar apenas os aspectos negativos da atividade do vendedor. No entanto, ela demonstra ter extrapolado as discussões promovidas em torno da crônica escolhida para a oficina e originalidade ao produzir seu texto no gênero poema espontaneamente.

Vale ressaltarmos que, além de analisar a eficácia da sequência básica proposta por Cosson (2014) para o letramento literário dos estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, esta pesquisa também tem como objetivo examinar como os docentes de Língua Portuguesa, dessa série, na escola em que o estudo foi aplicado, utilizam o texto literário em sala de aula. A seguir, analisaremos as entrevistas realizadas com as docentes. Para isso, inicialmente, transcreveremos as entrevistas utilizando as convenções definidas por Magalhães (2000), as quais encontram-se sistematizadas na página 5 desta dissertação.

Entrevista 1: Professora de outra turma do sexto ano, da escola.

Pesquisadora: Qual é o seu nome, idade e formação?

Professora: *Meu nome é Dora (nome fictício), tenho 63 anos e/tenho Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Ceará/ Ah...tenho também especialização em planejamento escolar.*

Pesquisadora: Qual o papel da literatura na formação dos estudantes do Ensino Fundamental II?

Dora: *Dar base para o estudo mais aprofundado no Ensino Médio, não é/ uma vez que são falados poucos assuntos, assim/os mais elementares nessa fase.*

Pesquisadora: Como você trabalha a literatura em suas aulas?

Dora: *Com a leitura de textos, mostrando os diferentes AUTORES, ESTILOS, LINGUAGEM, GÊNEROS dos textos. Dou importância ao vocabulário do autor para situá-lo numa época em que viveu e as constantes mudanças no português./ São feitos muitos estudos comparativos.*

Pesquisadora: Que tipo de subsídios são necessários para uma boa aula de literatura?

Dora: *Bem, vídeos, obras literárias, revistas, textos complementares, pesquisas...*

Pesquisadora: Que métodos favorecem a leitura de textos literários em sala de aula?

Dora: *É/assim...a leitura de obras literárias, sendo discutido o enredo após cada capítulo./ Eu acho que a discussão em sala leva o aluno a ter mais interesse em continuar lendo. (...) A gente pode fazer a culminância com a encenação da história, fichas de leitura, debates (...) é bom também fazer uma ciranda de livros, um troca-troca de livros entre os alunos.*

Observamos na fala de Dora, um entendimento de que a literatura deve ser explorada no Ensino Médio e que, durante Ensino Fundamental, o letramento literário teria como função a preparação para aquele nível de ensino. A professora enfatiza as palavras: autores, estilos, linguagem e gêneros, reforçando sua visão conteudista em relação ao texto literário em sala de aula. Segundo relata, os textos literários servem como base para estudos de Língua Portuguesa, pois ela ressalta o estudo do vocabulário dos autores para explicar transformações linguísticas. Segundo Fairclough (2001), palavras-chave encontradas no discurso têm significado cultural geral e as escolhas delas representam relações de poder. Assim, Dora reforça o discurso docente voltado para o aprendizado da chamada língua culta, sem observar o ponto de vista dos estudantes. Podemos afirmar que ela adota o Modelo Autônomo de Letramento, estabelecido por Street (1984).

A seguir, transcreveremos e analisaremos a entrevista com a professora colaboradora desta pesquisa.

Entrevista 2: Professora colaboradora do sexto ano.

Pesquisadora: Qual é o seu nome, idade e formação?

Professora-participante: *Sou Rosário (nome fictício), tenho/33 anos e sou formada em Letras pela Universidade Vale do Acaraú.*

Pesquisadora: Qual o papel da literatura na formação dos estudantes do Ensino Fundamental II?

Rosário: *É fundamental adquirir gosto pela leitura, aprofundar conhecimentos.*

Pesquisadora: Como você trabalha a literatura em suas aulas?

Rosário: *Eu/ Eu faço leitura individual, usando o livro didático e, de vez, em quando levo os alunos para a biblioteca/lá eles escolhem o que ler. É melhor escolher do que impor.*

Pesquisadora: Que tipo de subsídios são necessários para uma boa aula de literatura?

Rosário: *Livros, data-show, resumo com pequenas imagens dos livros. Eu coloco, QUANDO TEM DATA-SHOW DISPONÍVEL, né/resumos com a foto dos livros para motivar os meninos.*

Pesquisadora: Que métodos favorecem a leitura de textos literários em sala de aula?

Rosário: *Olha/ pra mim, assim a escolha dos livros/tem que ser feita por ELES/ Não adianta obrigar, porque eles não aceitam (...) Agora, preciso cobrar algo deles/Não é pra ler por ler só. É bom desenvolver um projeto.*

Observamos que Rosário, a professora colaboradora da pesquisa, afirma ser fundamental o gosto pela leitura, a qual entendemos ser a leitura literária. No entanto, a docente revela utilizar-se apenas do livro didático para esse fim e, esporadicamente conduzir os estudantes à biblioteca. Ressaltamos que ela apresenta uma postura diferente de Dora, outra professora entrevistada, pois ao contrário da primeira, não enfatiza conteúdos e demonstra, em sua fala, valorizar as opiniões dos estudantes, não impondo a leitura literária. Ela enfatiza ainda a falta de material para realizar suas práticas e sinaliza aprovar a realização de projetos de leitura.

Entrevistamos, também, a professora regente da biblioteca da escola. Nosso objetivo consistia em saber se havia algum projeto de leitura em andamento na unidade, além de avaliar a frequência dos estudantes naquele espaço.

Entrevista 3: Professora regente da biblioteca.

Pesquisadora: Qual o seu nome, idade e formação?

Professora regente: *Ana (nome fictício), 48 anos, pós-graduada.*

Pesquisadora: Como os estudantes utilizam os serviços oferecidos pela biblioteca?

Ana: *GERALMENTE, na falta de professores ou quando são postos pra fora da sala de aula/a biblioteca é utilizada como local de CASTIGO/ Quase sempre sem nenhuma tarefa direcionada.*

Pesquisadora: Qual a assiduidade dos estudantes na biblioteca?

Ana: *Existe, assim, um certo número de alunos que frequentam a biblioteca pelo prazer da leitura. Eles vão pra lá/ no horário do intervalo, vão lá ler ou emprestar algum livro.*

Pesquisadora: Quantos professores trazem os estudantes para a biblioteca? Que tipo de projetos realizam nesse espaço?

Ana: *NA REALIDADE, os professores não têm esse hábito. ESPORADICAMENTE aparecem um ou dois professores com seus alunos (...) Não há realização de projetos.*

Pesquisadora: O que poderia aproximar mais os estudantes da biblioteca?

Ana: *Ah, o próprio professor desenvolver o hábito/se tivesse um horário estipulado pela escola para cada professor levar sua turma pelo menos uma vez por semana/seria bom, né! E digo mais, não apenas o Professor de LÍNGUA PORTUGUESA, mas de diversas áreas, desenvolvendo leituras e trabalhos direcionados para sua disciplina.*

Observamos que Ana respondeu às perguntas de forma rápida, quase num tom de desabafo, quando dá destaque ao termo “na realidade” e ao referir-se que a biblioteca é utilizada como local de castigo para os estudantes. Ela responsabiliza bastante os docentes, quando aponta o que eles não fazem ou o que deveriam fazer. Destacamos, também como a professora se apresentou, de forma apressada, sem dar destaque à sua formação, como as demais entrevistadas. Ressaltamos a opinião expressa por Ana, ao afirmar que não só os professores de Língua Portuguesa são responsáveis pela leitura.

Passamos, então para análise de outra categoria, visando a aplicação de sequências básicas de letramento literário.

CATEGORIA 3: Avaliação da aplicação de sequências básicas de letramento no gênero crônica.

Essa categoria será analisada por meio de uma entrevista realizada com a professora colaboradora, após a realização das quatro oficinas propostas para esta pesquisa.

Pesquisadora: Como você avaliou as oficinas e as sequências básicas aplicadas?

Rosário: *Eu achei muito produtivo o trabalho/No começo eu achei que ia ser diferente/achei que você ia ficar observando as minhas aulas/Aí é chato, né/ Mas como foi diferente, nós duas trabalhando juntas, foi bem bacana (...) A gente teve dificuldades, não é tudo um mar de rosas como a gente planeja, mas no final a gente sempre ajeita tudo. (...)*

Pesquisadora: Você aplicaria² as sequências básicas como proposta de letramento literário em suas aulas?

Rosário: *Aplicaria sim/ eu fiquei muito satisfeita em ver os meninos prestando atenção na leitura/ Eu achava que eles não iam deixar a gente ler/ Queria usar outros gêneros, contos (...) Foi legal ver a participação deles, os trabalhos tinham coisas engraçadas/dá até pra gente aproveitar pra trabalhar os erros deles (...) Era bom que fosse um projeto da escola toda, aí não se perdia, porque a gente acaba se prendendo muito ao conteúdo do livro/Se fosse um projeto, era mais fácil todo mundo seguir.*

Pudemos observar, após a aplicação das oficinas, que a professora colaboradora mostrou-se mais tranquila para participar da entrevista. Para obtermos êxito nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, buscamos seguir as máximas sugeridas por Deborah Cameron (1992), citadas por Magalhães (2000):

- 1) Faça perguntas que sejam de interesse do grupo pesquisado.
- 2) Negocie todas as etapas de sua 'agenda'.
- 3) Não imponha seu conhecimento especialista irrefletidamente; o conhecimento e as percepções do grupo pesquisado devem contar.

² Estamos cientes de que essa pergunta contém pressuposto e não é recomendada por Magalhães (2006). No entanto não houve tempo hábil para realizar nova entrevista.

4) Partilhe as informações e os instrumentos analíticos; o grupo pode rejeitá-los, mas seria errôneo supor que não queiram conhecê-los.

5) Apresente o que aprender na pesquisa de tal modo que o grupo pesquisado tenha acesso a esse conhecimento.

Dessa forma, conseguimos realizar as entrevistas de forma satisfatória, principalmente, com a professora colaboradora que esteve presente em várias etapas da pesquisa e foi entrevistada mais de uma vez.

Nessa última entrevista, a professora colaboradora inicia sua fala destacando o desconforto que sentiu ao imaginar que, participando desta pesquisa, teria suas aulas observadas, fato ao qual denominou como “chato”. No entanto, ao perceber o caráter colaborativo em todas as etapas do estudo, aprovou o processo, denominando-o como “bacana”. A docente destaca os desafios que analisamos na categoria 1 deste estudo, afirmando que nem tudo foi “um mar de rosas”, mas reafirma como os docentes conseguem enfrentá-los, inclusive indicando que esse aspecto é rotineiro na prática docente, ao afirmar “a gente sempre ajeita tudo”. Ressaltamos o uso do termo “a gente”, o qual reforça a noção de parceria desenvolvida entre nós durante a realização do estudo.

Em relação à opinião expressa por ela sobre a aplicação das sequências básicas de letramento em oficinas, observamos que ela classificou o processo como “produtivo”, indicando ter percebido resultados significativos. Esse aspecto é reforçado quando a professora colaboradora afirma:

“Eu fiquei muito satisfeita em ver os meninos prestando atenção na leitura”.

“Eu achava que eles não iam deixar a gente ler”.

Outro ponto importante a ser considerado é que a docente demonstrou interesse em aplicar sequências usando outros gêneros, destacando que a experiência a despertou para o uso excessivo do livro didático. No entanto, ela destaca que realizar práticas de sequência básica de letramento literário deveria fazer parte de um projeto de toda a escola, para que a experiência realizada com as oficinas não se perdesse. Podemos inferir, então, que ela considera difícil aplicar e dar continuidade às sequências sozinha.

Salientamos, ainda, a proximidade que a professora colaboradora demonstrou ter com seus estudantes, ao referir-se a eles como “meninos” e não como alunos. Ela ainda destaca como “engraçadas” algumas produções realizadas por eles, demonstrando ter atentado para como os estudantes trataram os temas abordados durante as oficinas. Em contrapartida,

ela ainda observa os erros cometidos nas produções, aspecto que não estava incluído em nossos objetivos.

CATEGORIA 4: Observação das conexões feitas pelos estudantes entre o texto literário e a realidade diária.

Essa categoria objetiva analisar se os estudantes conseguiram, em suas produções, relatar fatos de sua própria experiência de vida, ou criar a partir de sua realidade pessoal textos que fossem apenas inspirados pelas crônicas a eles apresentadas. Como analisamos textos produzidos na primeira e quarta oficinas, aqui analisaremos textos produzidos após a segunda e terceira oficinas. O critério de seleção dos textos foi a presença de traços de autoria, os quais distanciassem o texto produzido do enredo da crônica lida por nós. Primeiramente, analisaremos três produções textuais referentes à segunda oficina. A crônica apresentada foi “Hora de Dormir”, de Fernando Sabino. Recebemos nove trabalhos referentes a essa oficina. O primeiro a ser analisado é o texto de Bruna (nome fictício), que tem doze anos, não é muito assídua nas aulas e que nem sempre faz as tarefas escolares.

Texto de Bruna: *“Vai dormir!*

- Vai dormir porque, você tem escola amanhã.

Não mãe deixa eu assistir, só mais um pouco.

- Não porque amanhã você tem escola.

- Filha vai dormir eu to cansada, por favor.

- Não vou não, mais eu posso ficar mexendo no meu celular ou no computador.

- Não vai dormir ou amanhã vai ficar de castigo, e se você não acorda amanhã de manhã vai apanhar.

- Mais mãe amanhã eu só tenho uma prova, que não é nada importante e a vó disse, que eu não precisava estudar porque. Só você manda estudar. Eu não gosto de estudar é chato.

- Mais filha que você não dormir da até para acorda muito cedo e estudar então vai dormir.

- Ta bom mais e se eu não tirar nota boa você vai me bater.

- Não. Mais eu só vou ficar triste.

- Conta uma história “A estrela”.

- Era uma vez e fim, agora vai dormir.

Baseado numa história meio real e meio faz de conta”.

Bruna criou um texto bastante semelhante à crônica “Hora de Dormir”, de Fernando Sabino, a qual é toda estruturada em forma de diálogo entre pai e filho. Vale salientarmos que a estudante apenas ouviu a leitura da crônica, não recebendo o texto impresso. Mesmo assim, ela produz uma crônica com título e com diálogos peculiares. Percebemos que ela acrescenta ao seu texto elementos que apareceram na discussão feita em sala de aula, como o celular e o computador, aparelhos considerados pelos educandos como responsáveis por dormirem tarde e discutirem como os pais. Outro ponto a ser destacado são os traços que indicam o letramento literário da estudante, como pedir à mãe que conte uma história para que ela durma, seguidos de termos próprios de contos infantis, como “Era uma vez” e “Fim”. Ressaltamos, ainda, o fato da discente indicar no final do texto que a história era “meio real” e “meio faz de conta”. Percebemos, então, que a estudante utilizou os elementos da crônica que escutou, mas acrescentou fatos e opiniões próprias em seu texto.

Vejamos, agora, o texto de Rafaela (nome fictício). Ela tem 14 anos, não é muito assídua, mas participa das aulas, quando está presente e nem sempre faz suas tarefas.

Texto de Rafaela: “*A briga do celular*”

- menina solta esse celular, vai Procura lava uma louça. – Vou já mãe, - Vai logo!

Outro dia

Vai varre uma casa, solta esse celular.

- Vou já. Sempre esse vou já! A aff mãe

- aff nada eu passo o dia TODO TRABALHANDO e você aí nesse celular, vai procura o que fazer menina. – a senhora e muito chata. Dexa emeu celular em paz mulher! - Você me respeite viu sua anã, vailevar uma surra viu a TABOM MÃE TCHAL. – Ai e? POIS você esta sem celular”.

Nesse texto há também uma estrutura semelhante à crônica apresentada na oficina. O texto apresenta um título, o qual está relacionado com as discussões suscitadas em sala, no momento da aplicação da oficina: a relação dos jovens com o celular. Observamos que ela construiu um texto em forma de diálogo, mas o centro da discussão não foi o mesmo da crônica de Fernando Sabino. Assim, podemos inferir que ela tenha desenvolvido um tema que seja mais comum em seu cotidiano, nas relações com sua mãe; fato que podemos comprovar observando o uso coloquial que ela apresenta no texto: “aff mãe; TABOM MÃE TCHAL”... (essa última expressão em maiúsculas, provavelmente indicando um tom de voz mais alto). Há também, o destaque para a fala da mãe, a qual é reproduzida em letras

maiúsculas: o dia TODO TRABALHANDO, uma expressão comumente reproduzida por pais e mães e que também aparece na crônica “Hora de Dormir”, de Fernando Sabino. Vale salientarmos que não foi exigido que os estudantes produzissem um texto especificamente no gênero crônica. Foi solicitado que produzissem uma narrativa contando um fato verídico ou fictício relacionado ao tema da crônica lida em sala: as discussões entre pais e filhos, sobretudo relacionadas à hora de ir dormir.

O próximo texto é do estudante Renato (nome fictício). Ele tem doze anos, é assíduo e não tem o hábito de fazer as tarefas escolares, principalmente as domiciliares.

Texto de Renato: *“Eu e minha mãe.*

Eu começo a assistir tv 7:00 hora minha mãe manda eu dormir 10:00 horas mais eu gosto de assistir até 11:00 horas mais ela manda eu e 10:00 mais quando ela manda eu dormir 10:00 horas eu fico no celular até meia noite falando com as gatinhas.

Quando eu vou dormir tarde eu acordo 12:00 horas do dia e da tempo de eu ir pra escola”.

Nesse texto, observamos que o estudante organiza um relato de sua rotina, enfatizando as divergências que possui com a mãe em relação a horários. O título escolhido por ele “eu e minha mãe” reforça a relação entre ambos e não o conflito gerado em relação à hora de dormir.

Assim, foi possível observar que os estudantes atenderam, em geral, a solicitação de criarem textos que narrassem suas próprias experiências ligadas ao tema da crônica apresentada durante a segunda oficina baseada na proposta de letramento literário.

Passemos à análise dos textos produzidos a partir da terceira oficina, a qual teve como crônica escolhida, “O homem nu”, também de Fernando Sabino. Essa crônica foi escolhida pela professora-participante por seu tom humorístico, que possivelmente agradaria aos estudantes, segundo ela. A crônica é maior do que as duas anteriores e mais complexa, pois não é constituída apenas por diálogos. Como proposta de atividade escrita, escolhemos, dessa vez solicitar um gênero específico, por sugestão da professora-participante. Os estudantes deveriam se passar pela senhora que flagrou o personagem principal nu e enviar uma carta ao síndico do edifício reclamando do ocorrido; ou imaginar serem o personagem principal e enviar uma carta ao síndico explicando o motivo de ter sido flagrado nu pelos corredores do prédio. Ao solicitarmos a atividade, percebemos que os discentes não conheciam bem o gênero carta, por isso a professora colaboradora explicou as características básicas do gênero antes que eles iniciassem as produções, as quais foram concluídas em casa

e entregues posteriormente. Recebemos quatro trabalhos e o critério de seleção dos textos analisados foram traços de autoria acrescentados ao tema da crônica. Escolhemos três produções para análise.

O primeiro é de autoria de Fernanda (nome fictício). Ela tem doze anos, é assídua e sempre faz suas tarefas escolares.

Texto de Fernanda:

“Fortaleza, 04 de agosto de 2016.

Caro Sr. Síndico:

Queria pedir desculpas pelo o ocorrido, nunca mais faço isso. Pelo amor de deus nunca quis fazer isso. Mil desculpas”.

Observamos que a estudante utiliza alguns elementos próprios do gênero carta, como local e data, além de um vocativo mais formal, mas ela produz um texto no gênero bilhete apenas desculpando-se, sem dar muitas explicações sobre o incidente e enfatizando o pedido, com termos como “pelo amor de deus”, “nunca mais faço isso”.

Vejamos o texto de Laura (nome fictício). Doze anos, aluna assídua e que sempre faz suas tarefas.

Texto de Laura:

“Fortaleza, 04 de agosto de 2016.

Caro Sr. Síndico:

Me desculpa e que eu falei para minha mulher para ficar em silêncio para o car que ia vim cobra a televisão ir embora porque eu não tinha dinheiro para pagalo.

Obrigado por lê a carta”.

Nesse texto, percebemos que Laura também utilizou alguns elementos do gênero carta, mas produziu um bilhete. Em relação ao conteúdo, ela fez um resumo de parte do enredo da crônica de Fernando Sabino. Como traço de autoria, ela encerra sua mensagem agradecendo ao síndico por ler a carta, o que pode indicar algum tipo de reverência ao poder exercido pelo síndico.

Por fim, vejamos o texto de Rita (nome fictício). Ela tem quatorze anos, é assídua e costuma cumprir suas tarefas escolares.

Texto de Rita:

“Fortaleza, 04 de agosto de 2016.

Caro sr. Síndico.

Foi uma falta de respeito para todos os moradores dar de cara com um homem pelado e principalmente para as crianças, então prezado síndico quero que o sr. Converse com esse homem pra ele criar respeito na cara dele.”

Observamos que Rita escolheu uma proposta diferente dos outros dois estudantes. Ela escolheu a opção na qual a senhora que flagrou o personagem principal nu envia uma carta ao síndico pedindo providências. Como os demais, a aluna produziu um bilhete, utilizando alguns termos de linguagem coloquial, como “dar de cara”, “criar respeito na cara”. Ressaltamos o uso de verbos no modo imperativo, indicando autoridade no seu pedido: “quero” e “converse”, além da menção ao “respeito”, mencionado duas vezes no texto.

Destacamos que as quatro produções textuais apresentadas seguiram o mesmo padrão, contendo algumas características da carta, mas a predominância do texto é do gênero bilhete.

5.1 Discussões acerca da experiência com as Sequências Básicas de letramento literário

Neste tópico, discutiremos os resultados das análises desenvolvidas. Um dos objetivos desta pesquisa é compreender como as professoras do sexto ano utilizam o texto literário em sala de aula. De acordo com as entrevistas feitas com as duas professoras da série em questão, concluímos que as docentes não dispensam o mesmo tratamento ao texto literário. Dora, a primeira professora entrevistada e que não participou das oficinas de sequência básica de letramento literário, afirma que as práticas que realiza com o texto literário são voltadas para os aspectos linguísticos do texto e como preparação para os conteúdos a serem estudados no Ensino Médio. Ela ainda afirma que os conceitos que repassa aos estudantes são ainda “elementares”. Dessa forma, Dora representa o que Street (1984) denomina como Modelo Autônomo de Letramento; pois, revela que suas práticas estão voltadas para a aprendizagem de conteúdos programáticos. Em nenhum momento ela refere-se à reflexão sobre esses conteúdos ou demonstra preocupar-se com as ideias e questionamentos de seus educandos.

Rosário, a professora que participou conosco das oficinas de sequência básica, em colaboração, não enfatizou os conteúdos programáticos a serem repassados e demonstrou preocupação em não obrigar seus estudantes a lerem. Ela ainda mencionou uma prática que costuma realizar para motivá-los a ler, mostrando fotos e resumos dos livros por meio de recursos midiáticos, tais como o data-show da escola. Observamos que ela demonstra vontade em contribuir para o letramento literário dos educandos com esse tipo de estratégia, mas ela revela que depende do equipamento para realizá-la. Em relação ao motivo em realizar práticas de letramento literário, Rosário não define com precisão. Apenas afirma que gostar de ler é fundamental para “aprofundar conhecimentos”. Portanto, apesar de Rosário não atrelar em sua fala o estudo do texto literário como suporte para outros conteúdos, ela não demonstra realizar efetivamente práticas de letramento literário. Ao mesmo tempo em que ela rejeita obrigar os estudantes a ler, enfatiza “Agora, precisa cobrar algo deles. Ela termina sua entrevista afirmando que é bom desenvolver um projeto para trabalhar a leitura em sala de aula, além de utilizar os textos do livro didático para trabalhar literatura. Lembramos que Rosário foi convidada para participar deste estudo por dividir uma turma conosco, assim houve maior possibilidade para realizarmos as etapas da pesquisa juntas. No entanto, percebemos também que ela é bastante comprometida na realização dos projetos da escola, sendo sempre solícita e participativa em atividades extracurriculares. Apesar desse aspecto e de atuar na elaboração e aplicação das oficinas, mostrou-se indiferente ao conteúdo teórico que apresentamos a ela.

Entrevistamos, ainda, a professora regente da biblioteca, a qual responsabilizou os docentes e a gestão escolar pelo funcionamento inadequado do referido espaço, mas em nenhum momento demonstrou interesse ou responsabilidade para modificar a situação. Destacamos que Lajolo (2008) afirma que bibliotecários também devem ser capazes de incentivar os estudantes para a leitura literária; assim como os PCN’s (MEC, 1998, p.43) recomendam bibliotecas equipadas e preparadas para a formação de leitores.

Dessa forma, concluímos que as professoras do sexto ano da referida escola não realizam, com regularidade, práticas voltadas para o letramento literário. Ressaltamos que o sexto ano é o primeiro do Ensino Fundamental II; assim os estudantes desse nível de ensino são oriundos do quinto ano do Ensino Fundamental I, o qual participa, juntamente com as demais anos iniciais, do PAIC e do PAIC MAIS, programas governamentais sobre os quais falamos no capítulo 3.

Assim, os estudantes estavam acostumados a participar de aulas de leitura literária semanalmente, além de uma série de eventos relativos aos momentos de leitura. Ao ingressar no Ensino Fundamental II, as atividades com leitura literária restringem-se ao livro didático e

a alguma ação isolada, por parte do professor ou da gestão de cada unidade escolar. Destacamos, também, o alerta feito pelos PCN's e que apresentamos no capítulo 3 sobre o afastamento definitivo dos estudantes da leitura literária nessa fase. Diante da falta de programas específicos e de objetivos para a promoção desse tipo de leitura em sala de aula, é compreensível esse afastamento. Então, as oficinas de sequência básica nos pareceram promissoras para motivar, inicialmente Rosário, a professora-participante da pesquisa para uma nova postura diante do que nos fora apresentado sobre o letramento literário naquela escola.

Outro objetivo desta pesquisa é verificar como a aplicação de sequências básicas de letramento interferem no processo de letramento literário dos estudantes. Para esse fim, decidimos que realizaríamos oficinas, num total de quatro, utilizando sequências básicas de letramento com o gênero crônica. Relembramos que as sequências são compostas por quatro etapas: 1- Motivação, 2- Introdução, 3- Leitura e 4- Interpretação.

A pesquisa aconteceu de forma colaborativa com a outra professora, que divide conosco a disciplina de Língua portuguesa em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que o fato da pesquisa ter sido colaborativa ajudou-nos a enfrentar os desafios para a realização deste estudo. Como relatamos no início do capítulo, a falta de tempo para planejar as oficinas e a disponibilização de aulas em que nós duas pudéssemos aplicá-las foi o maior entrave enfrentado. No entanto, a professora colaboradora tomou o projeto também para si, fato que permitiu a conclusão e o bom andamento do estudo. Ressaltamos aqui um dos aspectos que Dasgagné (2007) aponta sobre pesquisa colaborativa, que é a co-construção entre os parceiros envolvidos. Assim, elaboramos as sequências e realizamos as oficinas, apesar dos contratempos.

Em relação à postura dos estudantes diante de nossa proposta de trabalho, chamou-nos a atenção, o interesse com que os estudantes prestaram atenção às etapas das sequências: participaram do momento de motivação, da introdução, quando falávamos sobre o autor da crônica; mas, sobretudo ouviram atentamente a leitura das crônicas, inclusive, em duas oficinas, apenas ouviram, sem acompanhar o texto por escrito. Em entrevista, após a conclusão do trabalho, a professora colaboradora revelou ter se surpreendido bastante com esse fato. Como já mencionamos aqui, os estudantes do sexto ano foram habituados a participar de contação de histórias em sala de aula nos anos anteriores. Esse aspecto pode ter contribuído para a participação deles, já que nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, essa prática já não é mais difundida. Esse dado foi importante para avaliarmos como significativa a aplicação das sequências básicas de letramento literário em sala de aula.

Outro ponto relevante foi a seleção de textos para as oficinas. Decidimos utilizar crônicas por elas serem mais breves, o que permitiu que o texto fosse concluído em apenas uma aula e, quando precisamos fazer cópias dos textos, o gasto não foi significativo, pois não contamos com máquina fotocopadora da escola. Além desse aspecto, escolhemos temas que poderiam interessar aos estudantes, fato que realmente aconteceu, pois os estudantes participaram ativamente das oficinas e, através de suas produções escritas, muitos demonstraram relacionar a crônica que conheceram com suas experiências individuais. Como professoras, nós também apreciamos muito reler crônicas que já conhecíamos há bastante tempo e trocar experiências. Dessa forma, nós duas, como docentes, também tivemos experiências que contribuíram para nosso letramento literário. Cosson (2014) afirma que é preciso fazer do ensino de literatura uma prática significativa para si e para seus alunos/alunas.

Após a realização da primeira oficina, os estudantes mostraram-se entusiasmados para conhecer a nova crônica e “ter aula com duas professoras”. Um aspecto negativo a ser apontado é o pouco tempo disponível para concluir as etapas de interpretação. Após a leitura, conseguimos realizar discussões com a participação dos estudantes, mas eles produziram seus textos em casa. Quando entregavam os textos, fazíamos uma breve discussão baseados em algum texto entregue, mas rapidamente precisávamos iniciar a próxima oficina. A proposta de Cosson (2014) prevê para o momento de interpretação uma atividade, que pode ser algum trabalho escrito, ou desenho, mas também alguma dramatização, ou algo nesse sentido. A professora colaboradora lamentou não termos realizado atividades além das produções textuais. No entanto, acreditamos que o propósito maior das práticas voltadas para o letramento literário, seja realmente a leitura dos textos, como afirma Lajolo (2008).

Em relação às produções escritas dos estudantes, destacamos como positivo o fato de não termos exigido, nas três primeiras oficinas, um gênero específico. Apenas sugerimos que eles nos contassem uma história parecida com a crônica, a qual tenha acontecido com eles, ou com alguém que conhecessem. Os estudantes produziram poemas, crônicas, relatos, os quais pudemos observar nos exemplos aqui analisados. Apenas na última oficina, por sugestão da professora colaboradora, pedimos que os discentes produzissem uma carta. Como os alunos e alunas não dominavam esse gênero, acabaram produzindo bilhetes. No entanto, não observamos esse fato como “erro” por parte dos educandos, pois para eles, uma carta não se constitui como um gênero habitual de comunicação. Isso acontece por diversos motivos, como a idade deles, o fato de estarem inseridos num mundo cada vez mais digital e até mesmo por não se enquadrarem no contexto social da crônica, ou seja, não moram em

edifícios e não conhecem a dinâmica de condomínios. Assim, para eles, um bilhete atende plenamente as necessidades comunicativas. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2011) afirma que os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura.

Entretanto, percebemos que, ao produzir o bilhete, os estudantes não foram tão criativos quanto nas produções das oficinas anteriores. Fato que pode ser observado nos textos aqui analisados. Sem obrigação formal, produziram crônicas e poemas espontaneamente. Ressaltamos que o objetivo desse estudo não é a produção textual, mas aproximar os estudantes do texto literário e, para avaliar esse processo, precisávamos das produções textuais para análise. Em entrevista, após a conclusão do estudo, a professora colaboradora mencionou os erros ortográficos, entre outros cometidos pelos educandos. Embora o material produzido possa ser utilizado, posteriormente, para aulas que os auxiliem a melhorar seus textos, o foco das sequências básicas é o letramento literário dos estudantes.

A professora colaboradora comentou, na última entrevista, que “eles escreviam coisas engraçadas”. Esse aspecto é o mais relevante para esta pesquisa. Construam textos que contenham traços de humor, que questionem o que leram, que apresentem posicionamentos a partir do texto que conheceram, isso é o que buscamos. Esse tipo de posicionamento é que faz com que nos aproximemos do Modelo Ideológico de letramento proposto por Street (1984). Percebemos que muitos textos apresentados pelos estudantes poderiam suscitar boas discussões, como por exemplo, o poema produzido por Márcia, que foi analisado na categoria 2, em que comparamos textos da primeira e da quarta oficina. Márcia afirma que seu papagaio é diferente, não possui penas nas costas e no peito. Segundo ela, a causa do problema é a depressão, mas ela acredita que esse fato não atrapalha a felicidade do pássaro. Esse texto pode provocar boas reflexões a respeito do tema e, inclusive, incentivar a turma e a professora a fazer novas leituras sobre essa questão.

Outras reflexões dessa natureza podem ser feitas a partir da análise das produções da quarta oficina, as quais tiveram como texto base a crônica “O professor Limão” de Carlos Drummond de Andrade. A crônica apresenta-nos uma conversa entre um banhista e um vendedor ambulante numa praia do Rio de Janeiro. Durante a conversa, o vendedor expõe sua sabedoria popular, seu bom humor e sua forma de viver, satisfeito, independente de trabalhar sob o sol escaldante. Segundo Ivanic (1997), “ao romper o ciclo de reproduzir a dominação, o discurso se torna emancipatório. Dessa forma, o poeta mineiro não enfraquece (termo também descrito por Ivanic), o vendedor ambulante. Aliás, o discurso do vendedor ocupa todo o texto,

sendo valorizada a linguagem e toda a experiência de vida dele. Após a leitura, da crônica, fizemos reflexões acerca dessa abordagem. Contamos experiências pessoais com vendedores, mencionamos o poema “Evocação do Recife”, em que Manuel Bandeira exalta os ambulantes do Recife da época de sua infância; e, incentivamos os estudantes a contarem suas experiências nesse sentido. Elaboramos, também, uma carta coletiva da turma que foi entregue a um vendedor conhecido deles. Depois, pedimos que eles produzissem textos em que nos contassem suas experiências pessoais. Observamos nos textos analisados, que os alunos Francisco e Rosa produziram crônicas em que fortaleceram a figura dos vendedores, apresentando aspectos positivos da vida deles. Entretanto, Clara ao produzir seu poema ressalta o sofrimento e os aspectos negativos relacionados ao ofício do ambulante. Ela termina seu poema, declarando que ele é um “pobre coitado”. Assim, percebemos no texto de Clara, um discurso que enfraquece a figura do personagem colocado em discussão. Acreditamos que essas reflexões devam ser feitas em conjunto com os estudantes, para que eles compreendam as relações de poder presentes nos textos. Numa perspectiva do Modelo Ideológico de Letramento, discussões como essa são bastante pertinentes.

Assim, acreditamos que as oficinas de sequência básica proporcionaram a oportunidade dos estudantes conhecerem crônicas e autores, refletirem e discutirem temas relacionados ao texto literário lido e realizarem produções escritas em que relacionaram suas experiências pessoais com a crônica que conheceram.

Consideramos, também ser importante a avaliação da professora colaboradora em relação à prática das sequências básicas de letramento. Ela mostrou-se entusiasmada com a participação dos estudantes. No entanto, lembramos que ela não fez a leitura do livro de Cosson (2014), o qual apresenta a proposta de letramento literário na íntegra. Assim, sua relação com a prática aconteceu apenas através de nossas explicações a respeito. Mesmo assim, ela demonstrou interesse em testar a prática com outro gênero literário, no caso, o conto. Apesar do entusiasmo inicial, ela revelou que, sozinha, teria dificuldades em continuar com a prática das sequências. Ela sugere que deveria haver um projeto na escola para esse fim. Como docentes, entendemos a preocupação da professora colaboradora, pois assim como enfrentamos vários desafios para realizar este estudo, sabemos que o cotidiano escolar muitas vezes não é favorável para práticas que necessitem de material extra, espaço adequado e, até disponibilidade de tempo para o professor/professora planejar atividades extras.

Assim, concordamos com ela, que um projeto seria interessante para a escola, pois com o apoio do núcleo gestor, é mais fácil viabilizar condições para todos os docentes conhecerem e aplicarem as sequências básicas de letramento literário. Entretanto, ressaltamos

que os projetos para terem maior eficácia, em nosso entendimento, devem ser projetos de letramento, conforme Bragança & Baltar (2016, p.8) relatam, pois dessa forma há significativas mudanças em vários âmbitos escolares, como alterações no currículo escolar, na ação docente, na postura discente e na concepção e tratamento dos objetos de conhecimento.

Para esse fim, é importante que os docentes e até mesmo a gestão escolar tenham acesso aos estudos de letramento e que o projeto seja construído por todos, havendo unidade de objetivos e metodologia para que ele seja bem-sucedido.

Concluimos, então, que a aplicação das sequências básicas de letramento pode interferir de maneira positiva para o letramento literário dos estudantes, não só porque apresenta obras e autores, mas sua metodologia propõe um distanciamento do texto literário das atividades tradicionais apresentadas no livro didático. As quatro oficinas não foram suficientes para avaliar se os estudantes, a partir do trabalho realizado em sala de aula, passaram a ler mais, ou a frequentar a biblioteca. No entanto, entendemos letramento literário como um processo; assim, havendo continuidade da prática, ou até mesmo um projeto a longo prazo que contemple os quatro anos do Ensino Fundamental II, é possível que estudantes, motivados pela abordagem do texto literário através das sequências básicas de letramento, passem a ler regularmente e espontaneamente. Caso isso não aconteça, o estudante terá participado de momentos de leitura literária, expressando sua opinião e terá um aporte maior de leituras que podem permitir que ele tenha acesso aos benefícios da literatura.

Em relação aos docentes, avaliamos que a proposta oferece uma possibilidade para os profissionais incluírem o texto literário em suas aulas de uma forma mais atraente e eficaz, contribuindo não só para o letramento dos estudantes, mas deles mesmos. Como pudemos observar nas entrevistas realizadas, as professoras não costumam abordar o texto literário de forma particular. Entretanto, vale ressaltarmos que apenas realizar estudos de texto com base nos passos da sequência, não garantirá um estudo que extraia todo o potencial do texto literário. É possível aplicar as sequências básicas de letramento literário com uma abordagem tradicional, voltada para a compreensão do texto e, dependendo da atividade proposta, ou de como ela será avaliada, fazer com que a prática torne-se apenas o cumprimento de uma atividade escolar.

Por isso, torna-se necessário que os docentes apropriem-se dos estudos relativos ao letramento, ao letramento literário e também conheçam os conceitos de Modelo Autônomo e Modelo Ideológico, desenvolvidos por Street (1984). Esses conhecimentos, aliados a outros, podem contribuir para a aproximação dos estudantes com a literatura, sob uma perspectiva mais humanizadora, como nos reporta Cândido (1989).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa sociedade, a literatura sempre foi vista como um símbolo de cultura e poder. Leitores regulares, dependendo do gênero e do prestígio dos escritores escolhidos, são aclamados como pessoas cultas e que exercem pleno domínio não só da leitura, mas também da escrita. Partindo-se desse princípio, pais e até mesmo educadores acreditam que a escola deve formar leitores de textos literários. Muitas vezes, o termo “criar o gosto pela leitura” é utilizado, principalmente com o objetivo de levar o educando a ler e escrever de forma satisfatória, ou seja, segundo o padrão culto da língua.

Em contrapartida, os dados que os meios de comunicação nos fornecem indicam que a população brasileira lê pouco, não conhece sua história literária, não frequenta livrarias e bibliotecas. Dessa forma, a escola e os educadores vêm-se atrelados a uma responsabilidade com a qual nem sempre conseguem lidar de maneira satisfatória. Principalmente nas escolas públicas, onde há uma série de desafios a serem vencidos, além de um público desfavorecido economicamente e que na opinião de muitos, não necessita ou não merece ter acesso a bens culturais, como a literatura.

Um conceito importante que pode aproximar mais educadores e educandos da literatura é o chamado letramento literário, o qual apresenta-se como processo social e contínuo. Assim, uma criança quando começa a ouvir história para dormir, já está em processo de letramento literário. Um leitor regular que esteja lendo um novo romance ou outro gênero qualquer, também está enriquecendo seu letramento literário. Por isso, como professores e professoras, precisamos estender um novo olhar sobre o letramento de nossos estudantes.

A literatura não possui uma única função. Um leitor pode favorecer-se de diversas maneiras do texto literário. Assim, cabe aos educadores acolher e partilhar os letramentos trazidos pelos estudantes e contribuir para o engrandecimento do letramento literário não só dos estudantes, bem como de si mesmos. Entretanto, as concepções equivocadas como as que aqui citamos e a falta de estrutura física costumam prevalecer sobre o desejo de alguns educadores em disseminar o texto literário entre seus estudantes. O mais comum é fazer estudo dos textos que aparecem dispostos nos livros didáticos, os quais vêm acompanhados de questões e que dificilmente despertam interesse pela literatura nos estudantes.

Esta pesquisa pode motivar docentes a utilizarem a proposta de Sequência Básica de Letramento Literário em suas aulas. Como foi aqui exposto, os educadores não possuem

como prática utilizar gêneros literários para outros fins que não sejam os estudos linguísticos. Através das oficinas aqui demonstradas, professores e professoras podem conhecer as sequências, apropriarem-se dos conceitos aqui discutidos e realizarem essas práticas, adequando-as às suas necessidades.

Embora os passos propostos por Cosson (2014) pareçam bastante elementares em um processo de leitura: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, eles representam uma possibilidade para o docente que não consegue propor uma metodologia adequada para apresentar um texto literário a seus alunos e alunas, principalmente, textos mais longos e que não estão contidos no livro didático.

Nesta pesquisa, utilizamos o gênero crônica, que é breve, possui linguagem acessível e fácil de ser encontrado nas escolas. Mesmo assim, esse gênero pode suscitar várias reflexões interessantes e originar práticas positivas em sala de aula. Entretanto, Cosson (2014) sugere que a sua proposta pode ser utilizada com outros gêneros, como contos e romances. Como professores e professoras sabemos que nem sempre a afirmação de que jovens não gostam de ler é verdadeira. Afinal, é possível encontrar em sala de aula, ou em espaços públicos jovens consumindo livros que lhes interessam e interagindo com outros que têm o mesmo gosto. Como docentes, não podemos ficar alheios a esse fato e até aproveitar as oportunidades para ampliarmos nosso letramento literário.

É importante também que o texto literário não seja visto apenas como objeto de fruição, ou como já foi citado, como modelo linguístico a ser seguido. A literatura pode suscitar discussões a respeito das relações de poder e de dominação a que determinados grupos estão sujeitos e ajudá-los a compreender e reverter situações desse tipo.

Outro ponto relevante deste trabalho é o fato dele ser voltado para o Ensino Fundamental II, nível de ensino que, segundo os PCN's aqui citados é o momento em que os estudantes deixam de se interessar pela leitura literária. Como vimos ao longo da pesquisa, os estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental participaram ativamente das oficinas, inclusive produzindo textos interessantes, de autoria própria em gêneros escolhidos por eles mesmos. Esse fato corrobora com nossa ideia de que não se deve aceitar inquestionavelmente quando os jovens dizem não gostar de literatura. Destacamos, também, o valor desta pesquisa colaborativa para a troca de conhecimentos e experiências entre pesquisador e docente para que as oficinas ocorressem. Como sabemos que, nas escolas, as restrições materiais existem e o tempo dos professores também é escasso, a experiência de colaboração pode incentivar docentes a realizar oficinas de Sequências Básicas de Letramento em forma de projetos que

envolvam vários docentes. Dessa forma, torna-se possível estender o projeto que, como vimos, não apresenta respostas imediatas em relação ao letramento literário.

Como trata-se de um processo, é necessário que ele seja realizado de forma contínua e a longo prazo para que haja bons resultados. Se, regularmente, os estudantes participarem de oficinas de letramento literário, bem planejadas e que levem em conta seus interesses, ao longo do tempo, ele engrandecerá seu letramento literário, conhecendo autores, obras, identificando-se com alguns textos. Esse processo é inclusivo. Todos os estudantes serão expostos a ele e, de alguma forma, serão beneficiados pelas leituras. A partir de práticas como essas, há possibilidade de estudantes virem a se tornar leitores regulares e concretizar-se a chamada formação de leitores. Entretanto, essa formação será democrática, respeitando os gostos e hábitos do indivíduo, não apenas impondo a prática de leitura literária como única forma de tornar-se um leitor e, sobretudo, um escritor de textos competente de acordo com os padrões considerados ideais.

Ressaltamos, ainda, um aspecto muito positivo que as sequências básicas podem suscitar, que é o reencontro dos docentes com o texto literário. Muitas vezes, em seu cotidiano, o professor/professora por falta de tempo disponível, restringe sua atuação ao livro didático e mantém-se afastado dos textos literários que mais lhe agradam. Ao elaborar uma sequência básica de letramento com textos que lhe sejam significativos, há mais entusiasmo em ler e discutir o texto. Os estudantes ouvem as experiências do professor/professora e ficam mais motivados a participar e buscar suas próprias reflexões a respeito do que leram. A partir das discussões, o docente ouvirá novas leituras do texto que lhe é familiar e terá também ampliado o seu letramento literário.

Sabemos que realizar esse tipo de prática não é uma tarefa fácil. Os conceitos em relação ao texto literário que explicitamos no início do capítulo são bastante arraigados tanto na escola, quanto na sociedade. Mas, práticas baseadas nesses conceitos não são inclusivas e não resolvem a questão do afastamento de boa parte dos estudantes da leitura literária. Por isso, apesar dos desafios enfrentados ao longo da pesquisa, sentimo-nos motivados a realizar um projeto de letramento literário baseado nas Sequências Básicas de Letramento, na escola em que atuamos e que foi objeto dessa pesquisa.

Assim, esperamos que outros professores e professoras, através deste estudo, encontrem uma possibilidade de apresentar a seus alunos todo o potencial da literatura de uma forma mais prazerosa e eficaz.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE et al. **Para gostar de ler: crônicas**. Ed. Ática, São Paulo, 1979, v 1-5, 78p.
- ANDRADE, C.D. O professor limão. ANDRADE, C.D. In: **O professor Ultrajovem...** 8 ed. São Paulo: Record. 1985. p. 179-180.
- BARTON, D; HAMILTON, M. la literacidad entendida como práctica social. In: **Zavala perspectivas teóricas y etnográficas**. Red para el Desarrollo de Las Ciencias sociales emn el Perú, 1998, p. 109-139.
- BORDINI; M; AGUIAR, V.T. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRAGA, R. Negócio de menino. ANDRADE, C. D. In: **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1979. p. 25-26.
- _____. História triste de Tuim. ANDRADE, C. D. In: **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1979. p. 31-33.
- BRAGANÇA; M.L.L; BALTAR, M.A.R. **Novos Estudos do Letramento: Conceitos, implicações Metodológicas e Silenciamentos**. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc>>. Acesso em: 20 out 2016.
- BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF, 1998. 144p.
- CÂNDIDO, A. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos Humanos E...** Cjp/Ed. Brasiliense. 1989.
- _____. **Vários escritos** 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática/ Rildo Cosson**. - 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014. 141 p.
- DASGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisa dores universitários e professores práticos. **Rev. Educação em questão**. v. 29, n 15. 2007. p. 7-35.
- DIAS, J. Conscientização Linguística crítica e mudança identitária de professor: Práticas de Leitura Escolar. SILVA, K.A; ARAÚJO, J. In: **Letramentos, discursos midiático e identidades: Novas perspectivas**. 2015. Pontes. Brasília: Pontes. 2015. p. 135-159. (Coleção educação & Linguagem, 15).
- DUKE, N. K., PEARSON, P.d. Effective practices for developing Reading comprehension. In: A. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.) **What research has to say about reading instruction**. Newark: International Reading & Associaton. 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília; Universidade de Brasília, 2001.

IBIAPINA, I. M. L de M; RIBEIRO, M. M. G. e FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: Múltiplos olhares**. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

IVANIC, R. **Writing and identity**. Amsterdam Philadelphia, John Benjamins publishing company. 1997.

KLEIMAN, A. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/** Ângela Kleiman (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294 p. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LAJOLO, M. **O que é Literatura**, 1981. Ed. Brasiliense. 38 p (livro de bolso).

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ed. Ática. São Paulo, 6. ed, 2008. 112 p.

LEFFA, V. J; Perspectiva no estudo da leitura texto, leitor e interação social. LEFFA, V. J; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.) In: **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores/** Izabel Magalhães (org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012 – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) vários autores. 312p.

_____. **Eu e tu: a Constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000. 181p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Acir Mario KAIWOSKI, Beatriz GAYDECZKA, Karim SIEBENEICHER (Org). 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 198 p.

MEIRELLES, E. Literatura do 6º ao 9º ano: ensine a teoria sem deixar de lado as práticas de leitura. *Ler na escola*. **Rev. Nova Escola**. São Paulo, v.1, nº 234, p.1-2. Ago 2010.

OLIVEIRA, A. L Crônica: um gênero menor? Indagações acerca do texto litero-jornalístico. In: II Colóquio da Pós Graduação em Letras, 2, 2010, Assis. **Caderno de resumos**. Assis. UNESP, 2010. 56p.

PORTELLA, E. **Dimensões I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1958.

RIOS, G. V. Representações identitárias sobre usos dos letramentos. SILVA, K.A; ARAÚJO, J. In: **Letramentos, discursos midiático e identidades: Novas perspectivas**. 2015. Pontes. Brasília: Pontes. 2015. p.117-131. (Coleção educação & Linguagem, 15).

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 127 p.

SABINO, F. Hora de dormir. ANDRADE, C. D. In: **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1979. p. 16-18.

_____. **O homem nu**. Disponível em: <[http://www.Releituras.Com/fsabino-homem nu.asp](http://www.Releituras.Com/fsabino-homem%20nu.asp). projeto releituras>. Acesso em 28 out 2016.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP; mercado das Letras, 2004 – (coleção as faces da Linguística Aplicada). 240p.

SILVA, E. **Gêneros e práticas de Letramento no Ensino Fundamental**. 2007. 258f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós Graduação em Linguística. Departamento de linguística, português e línguas clássicas. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SOARES, M. B. **Letramento – Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, ceale/ Autêntica, 1998 (2002). Língua escrita, sociedade e cultura relações, dimensões e perspectivas, Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University press, 1984.

VIEGAS, A.C.C. Para o início de uma conversa – a crônica na sala de aula. **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n2, p. 169-179, jan/jun 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO PARA CADA OFICINA

Oficina 1:

Produza um texto em que você nos conte uma história sobre passarinhos.

Oficina 2:

Produza um texto em que você nos conte uma história em que você tenha entrado em conflito com seus pais, como o personagem da crônica “Hora de dormir”.

Oficina 3:

Escolha uma dessas situações e produza um texto no gênero carta.

- a) Imagine que você é a senhora que flagrou o homem nu no corredor do prédio. Escreva uma carta ao síndico do edifício reclamando sobre a situação.
- b) Imagine que você é o homem que passou pela situação embaraçosa de ter ficado nu fora de casa. Escreva uma carta para o síndico explicando a situação.

Oficina 4:

Produza um texto em que você conte pra gente alguma história que você tenha presenciado com um vendedor ambulante.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prefeitura de
Fortaleza**ESCOLA MUNICIPAL SÃO RAFAEL**
PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL II**AUTORIZAÇÃO**

Autorizamos a professora Debora de Souza Valença, lotada nesta unidade escolar, a realizar sua pesquisa de mestrado com os alunos do 6º ano B tarde.

Fortaleza, Maio de 2016

Assinatura do(a) Diretor(a) ou Secretário(a) Escolar

Fca. Rilde L. B. Venâncio

Ato de Nomeação-1097/2015

Mat: 879106

ANEXO B - CRÔNICAS UTILIZADAS NA PRIMEIRA OFICINA COM ALUNOS DO 6^o ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Negócio de Menino – Rubem Braga

Tem dez anos, é filho de um amigo, e nos encontramos na praia:

- Papai me disse que o senhor tem muito passarinho...

- só tenho três.

Tem coleira?

- Tenho um coleirinha

- Virado?

- Virado.

- Muito velho?

- Virado há um ano.

- Canta?

- Um a beleza.

- Manso?

- Canta no dedo.

- o senhor vende?

- Vendo.

- Quanto?

- Dez contos.

Pausa. Depois volta:

- Só tem coleira?

- Tenho um melro e um curió.

- É melro mesmo ou é vira?

- É quase do tamanho de uma graúna.

- Deixa coçar a cabeça?

- Claro. Come na mão...

- E o curió?

- É muito bom curió.

- Por quanto o senhor vende?

- Dez contos.

Pausa.

- Deixa mais barato...

- Para você, seis contos.

- Com a gaiola?

- Sem gaiola.

Pausa.

- E o melro?

- O melro eu não vendo.

- Como se chama?

- Brigitte.

- Uai, é fêmea?

- Não. Foi a empregada que botou o nome. Quando ela fala com ele, ele se arrepia todo, fica todo despenteado, então ela diz eu é Brigitte.

Pausa.

- O coleira o senhor também deixa por seis contos?

- Deixo por oito contos.

- Com a gaiola?

- Sem a gaiola.

Longa pausa. Hesitação. A irmãzinha o chama de dentro d'água. E, antes de sair correndo, propõe, sem me encarar:

- o senhor não me dá um passarinho de presente, não?

História triste de tuim - Rubem Braga

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente; mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...

A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar.

Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-Barro, mas de tuim.

Você conhece, não? De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser o menor. Tem bico redondo e rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles; um morreu, outro morreu, ficou um.

Geralmente se cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: tuim. Tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: “menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sal gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuims, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai-se embora com os outros; mesmo ele estando preso ouvindo o bando passar, você está arriscado a ele morrer de tristeza”.

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar quando viu o bando chegar; não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal, divididos em pares. E os seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz; o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar; nada.

Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa, disse: “venha cá”. E disse: “o senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais”.

O menino parou de chorar porque tinha brio, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele também estivera muito infeliz com o sumiço do tuim.

Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias: deixar o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem. O pai avisou: “aqui na cidade ele não pode andar solto; é um bicho da roça e se perde, o senhor está avisado.”

Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala; a mãe e a irmã não aprovavam, o tuim sujava dentro de casa.

Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto; se ele quisesse voar para longe era só chamar, que voltava; mas uma vez não voltou.

De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim: “que é tuim?” perguntavam pessoas ignorantes. “Tuim?” Que raiva! Pedia licença para olhar no quintal de cada casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra.

Teve uma ideia, foi ao armazém de “se” Perrota: “tem gaiola para vender?” Disseram que tinha. “Venderam alguma gaiola hoje?” Tinham vendido uma para uma casa ali perto.

Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: “se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?”

O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto, ia ficar desapontado quando voltasse da escola e não achasse mais o bichinho. “Não senhor, o tuim é meu, foi criado por mim”. Voltou para casa com o tuim no dedo.

Pegou uma tesoura: era triste, era uma judiação, mas era preciso; cortou as asinhas; assim o bicho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria.

Depois foi lá dentro fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou para dar comida a seu tuim, viu só algumas penas verdes e manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia.

Acabou-se a história do tuim.

ANEXO C – CRÔNICA UTILIZADA NA SEGUNDA OFICINA.

Hora de dormir – Fernando Sabino

- Por que não posso ficar vendo televisão?
- Porque você tem de dormir.
- Por quê?
- Porque está há hora, ora essa.
- Hora essa?
- Além do mais, isso não é programa para menino.
- Por quê?
- Porque é assunto de gente grande, que você não entende.
- Estou entendendo tudo.
- Mas não serve para você. É impróprio.
- Vai ter mulher pelada?
- Que bobagem é essa? Ande, vá dormir que você tem colégio amanhã cedo.
- Todo dia eu tenho.
- Está bem, todo dia você tem. Agora desligue isso e vá dormir.
- Espera um pouquinho.
- Não espero não.
- Você vai ficar vendo e eu não vou.
- Fico vendo não, pode desligar. Tenho horror de televisão. Vamos, obedeça a seu pai.
- Os outros meninos todos dormem tarde, só eu que durmo cedo.
- Não tenho nada que ver com os outros meninos: tenho que ver com meu filho. Já para a cama.
- Também eu vou para a cama e não durmo, pronto. Fico acordado a noite toda.
- Não comece com coisa não, que eu perco a paciência.
- pode perder.
- Deixe de ser malcriado.
- Você mesmo que me criou.
- O quê? Isso é maneira de falar com seu pai?

- Falo como quiser, pronto.
- Não fique respondendo não: cale essa boca.
- Não calo. A boca é minha.
- Olha que eu ponho de castigo.
- Pode pôr.
- Venha cá! Se der mais um pio, vai levar umas palmadas.
- ...
- Quem é que anda lhe ensinando esses modos? Você está ficando é muito insolente.
- Ficando o quê?
- Atrevido, malcriado. Eu com sua idade já sabia obedecer. Quando é que eu teri coragem de responder a meu pai como você faz. Ele me descia o braço, não tinha conversa. Eu porque sou muito mole; você fica abusando...Quando ele falava está nahora de dormir, estava na hora de dormir.
- Naquele tempo não tinha televisão.
- Mas tinha outras coisas.
- Que outras coisa?
- Ora, deixe de conversa. Vamos desligar esse negócio. Pronto, acabou-se. Agora é tratar de dormir.
- Chato.
- Como? Repete, para você ver o que acontece.
- Chato.
- Tome, para você aprender. E amanhã fica de castigo, está ouvindo? Para aprender a ter respeito a seu pai.
- ...
- E não adianta ficar aí chorando feito bobo. Venha cá.
- Amanhã eu não vou ao colégio.
- Vai sim senhor. E não adianta ficar fazendo essa carinha, não pense que me comove. Anda, venha cá.
- Você me bateu...
- Bati porque você mereceu. Já acabou, pare de chorar. Fou de leve, não doeu nem nada. Peça perdão a seu pai e vá dormir.
- ...

- Por que você é assim, meu filho? Só para me aborrecer. Sou tão bom para você, você não reconhece. Faço tudo que você me pede, os maiores sacrifícios. Todo dia trago para você uma coisa da rua. Trabalho o dia todo por sua causa mesmo, e quando chego em casa para descansar um pouco, você vem com essas coisas. Então e assim que se faz?

- ...

- Então você não tem pena de seu pai? Vamos! Tome a bênção e vá dormir.

- Papai.

- Que é?

- me desculpe.

- Está desculpado. Deus o abençoe. Agora vai.

- por que não posso ficar vendo televisão?

ANEXO D – CRÔNICA UTILIZADA NA TERCEIRA OFICINA

O homem nu – Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

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

- Explique isso ao homem – ponderou a mulher.

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

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

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

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro. Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares...Desta vez, era o homem da televisão! Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

- Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo...Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o

tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava vagarosa, encetando a subida de mais um lance de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa como embrulho do pão.

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

- Ah, isso é que não! Fez o homem nu, sobressaltado.

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

- Isso é que não – repetiu, furioso.

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

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

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

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

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

- Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

- Tem um homem pelado aqui na porta!

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

- É um tarado!

- Olha, que horror!

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

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

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

Não era: era o cobrador da televisão.

Quarta oficina.

O professor Limão – Carlos Drummond de Andrade

- olha o limonex, vem geladinho. A melhor pedida contra a poluição!

Como um banhista lhe perguntasse que é que tem a ver o suco de frutas cítricas com a poluição, o vendedor respondeu:

- Primeiro, com a devida licença, me favoreça uma sombra na sua barraca. Isso de pé na areia e lata nas costas o dia inteiro é fogo na Martinica. Ai! Obrigado, ilustre.

Depositou no chão sua mercadoria, sentou-se, abriu em leque os dedos dos pés, para gozar melhor da bênção daquela sombra. E ficou um instante olhando o mar, desligado da obrigação de vender refrigerantes, banhista ele também, sócio da onda e do sol.

- Então? Explica o negócio.

- Da polu? Ora, é o seguinte. Poluição não dá só na água, por causa do esgoto, e no ar, por causa da fumaça. Isto é a poluição de fora, o doutro sabe. Tem também a poluição de dentro, a imundície do coração, a fumaça, os gases, essa porcaria toda que a gente carrega no miolo da gente e os outros não manjam, que a gente mesmo não manja, mas funciona. E envenena o corpo e o fundo do fundo de dentro. Morou?

- Mais ou menos. E o limão?

- Ora, doutro, o limão corta. Limão é fruta sagrada, tem um princípio ácido que derrete tudo quanto é impureza. Sujeira de dentro não pode com o limão. O que eu digo, afianço. Tudo isso é muito velho e sabido dos que sabem. De novo só tem essa palavra poluição, que eu comecei a empregar em dezembro, porque está na onda.

- Antes, o que é que você dizia?

- Eu digo o que me vem na boca. Louvado seja o Senhor do Bonfim, minha boca não é de ofender as madamas e cavalheiros. Antes de entrar nessa jogada de vender limonex, eu já respeitava o limão como limpador da alma. Aconteceu comigo, o doutor acredite. Andei uns tempos do lado do demo, com raiva de uma nega que me passou pra trás. Eu vi a nega gingar agarrada com outro, e tinha vontade de cortar os dois em fatia de presunto, sbe como é? Fininho, fininho. Me dominava, de que maneira? Infernando a vida dos outros. Pontapé no gato, pontapé no cachorro, cacholeta no vizinho. Botava pra correr quem viesse me dar conselho. Me encarei no espelho e taquei um murro nele: a mão ficou uma ferida. E outros etcéteras. Nisso a minha nega (porque eu já tinha outra nega no lugar daquela, naturalmente) me deu pra beber um copo de caldo de limão puro e disse: “Toma de um gole, Severino, e lava tuas mazelas com o poder de Salomão encoberto no limão”. Fiz uma careta, engoli.

Quando acabei, estava rindo, rindo pra nega, rindo pro gato e pro vizinho, rindo pra tudo, uma felicidade. Nunca mais pensei com raiva na tal crioula dos meus pecados.

- Bebeu e mudou , na hora?

- Bom, na hora, na hora mesmo, não. Me senti mais pacificado, isso foi. E toda manhã a nega me dava um copo. No fim de um mês, eu era uma limpeza de alma, um jardim de flores naturais. Aí me ofereceram esse serviço de limonex. Como que não havia de topar? Topei. Salve o limão.

- É admirável.

- Não é? Então, vendo o meu limonex e dou de presente a notícia desse bem secreto do limão. Conversa que eu tenho com fregueses como o doutro, que me prestam a devida atenção. No que sou muito grato a sua senhoria. De tanto falar virtudes do limão, ganhei apelido. Me chamam de Professor Limão, bondade deles. Tem aí um colega que é o Doutor Limão, um cara gozado, eu cá trabalho na base da seriedade. Na ciência do positivo.

E despedindo-se:

- Com a devida licença, muito obrigado, cidadão. Vou pra fornalha. Professor Limão, às suas ordens, do Leme ao Posto Seis, no fogo do verão.

ANEXO E - TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES NA PRIMEIRA OFICINA, BASEADAS NAS CRÔNICAS “NEGÓCIO DE MENINO” E “HISTÓRIA TRISTE DE TUIM”, DE RUBEM BRAGA.

- 1) “Um menino tinha ganhado um passarinho de extimação de presente de aniversário o menino queria que o passarinho ficasse brincando com ele o pai do menino disse que ele não podia ficar bricado com o pássaro porque algum gato podia comer o pássaro mas o menino não queria saber no outro dia o gato tento comer o pássaro

Então o menino espato o gato o menino prendel o pássaro”...

- 2) Poema

O papagaio sem pena

Meu papagaio

É diferente

Pois ele não tem

Pena no peito e

Nas costas

Ele se chama

Louro, mais ia se chama

Teti.

Ele tem depressão

Mais nada que encomoda

A felicidade dele meu,

Vô é um Homem de sorte.

- 3) O meu passarinho

Na minha casa tem um passarinho,

Que gosta de comer maça

Que acordar todo dia cedinho,
E canta toda manhã.

O meu passarinho é bonitinho
Do tamanho da mãozinha,
Toda vez que eu chamo eel
Ele vem bem rapidinho.

ANEXO F - TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES PARA A SEGUNDA OFICINA, BASEADA NA CRÔNICA “HORA DE DORMIR”, DE FERNANDO SABINO.

1) Vai dormir!

- Vai dormir porque , você tem escola amanhã.

Não mãe deixa eu assistir, só mais um pouco.

Não porque amanhã você tem escola.

- Filha vai dormir eu to cansada, por favor.

- Não vou não, mais eu posso ficar mexendo no meu celular ou no computador.

- Não vai dormir ou amanhã você vai ficar de castigo, e se você não acorda amanhã de manhã vai apanhar.

- Mais mãe eu so tenho uma prova, que não e nada importante e a vó disse, que eu não precisava estudar porque. Só você manda estudar. Eu não gosto de estudar é chato.

- Mais filha que você não dormir da até para acorda muito cedo e estudar então vai dormir.

- Ta bom mais e se eu não tirar nota boa você vai me bater.

- Não. Mais eu só vou ficar triste.

- Conta uma história “A estrela”.

- Era uma vez e fim, agora vai dormi”. Baseado numa história meio real e meio faz de conta,

2) A briga do celular

- menina solta esse celular, vai Procura lava uma louça – Vou já mãe, - Vai logo!

Outro dia

Vai varre uma casa, solta esse celular.

- Vou já. – sempre esse vou já! A aff mãe

- aff nada eu passo o dia TODO TRABALHANDO e você aí nesse celular, vai procura o que fazes menina. – a senhora e muito, é chata. Dexa meu celular em paz mulher! – Você me respeite viu sua anã, vai levar uma surra viu a TA BOM MÃE TCHAL. – Ai e? POIS você esta sem celular”.

3) Eu e minha mãe.

Eu começo a assistir tv 7:00 hora minha mãe manda eu e dormir 10:00 horas mais eu gosto de assistir até 11:00 horas mais ela manda eu e 10:00 mais quando ela manda eu dormir 10:00 eu fico no celular até meia noite falando com as gatinhas.

Quando eu vou dormir tarde eu acordo 12:00 horas do dia e da tempo de eu ir pra escola.

4)

Era uma vez uma menina doida por televisão ela se chamava alice. Um dia sua mãe disse filha vai dormir por favor vou acordar. Quatro da manhã e a sua filha disse mãe eu vou assistir não acabou o filme sua mãe ficou calada e dormiu

- No dia seguinte sua mãe disse alice.

- Vai dormir agora!

- E alice disse não eu não vou sua mãe brigou de novo vai dormir então vou te bater a filha levou na brincadeira.

Foi quando que sua mãe levantou a mão dela e deu uma tapa nela e disse vai dormir agora alice foi chorando para seu quarto. Com muita raiva.

- No dia seguinte ela levantou arrependida porque brigou com sua mãe e acordou sua mãe com uma cartinha na sua mão

- E disse Desculpa mamãe

- E sua mãe le falou tá desculpa mas agora você vai me obedecer porque eu sou sua mãe e os filhos devem obedecer quando nos brigamos é pro seu próprio bem.

5) A hora da dormida...

Chego da Escola tomo banho escovo os dentes e vou merenda Depois da merenda sento no sofá pego o meu tablete e fico jogando Quando é 18 hora vou jantar Quando meu pai chega me pergunta Tomo banho, escovo os dentes, merendou respondo sim pai e vou pro tablete 8 horas ele fala toma banho, fa um lanche e vai dormir falo tudo que ele manda mais dormir não ele vai dormir vai dormir não quero não estou com sono ele desses mais criança dormir sedo fico emburrada vou pro Quarto e fico fazendo barulho

Quando ele sai da sala e me bate comete a chorar é minha mãe chega do trabalho é me defende eles brigam e não briga comigo de novo não aguento fecho a porta na cara deles e me bate minha mãe fica com raiva e me põe de castigo Eu digo pode bota eu não estou nem aí Eu não saio mesmo pra rua Vou tirar seu tablete eu tenho a tv tiro a Tv tenho notebook tiro o notebook aí eu vou pra varanda passo o dia lá não eu tranco tudo fico no escuro Ai que ódio que você me trata minha mãe meu pai silvenata me trata um cara e minha mãe vai pra cama e eu e ele fico discutindo até cair no sono fim

6) Por que não posso ficar de novo no sofá?

Que tu tem que dormir.

Por quê?

Essa coisa não é pra menino.

Por que?

É coisa de gente grande que você não entende
 Estou entendendo tudo
 Besteira e essa vai dormir que tu tem colégio
 Todo dia eu tenho
 Tudo bem agora desligue e vá dormir.

7) Vai dormir!

Era uma vez uma menina, que ela se chamava Stefanny. Ela era muito malcriada e ruim, o pai dela todo dia ele ia no quarto dela a noite.

O pai dela disse:

- Stefanny tá na hora de ir dormir!!!

Ela falou:

- Eu não to com sono não!

E começou uma discussão entre os dois e foi grito pra lá e grito pra cá.

A mãe da menina acordou e começou a contar uma história pra eles dois.

A menina era viciada no celular e na televisão, ela sempre ia dormir tarde da noite. A mãe dela sempre dizia, menina vai dormir se não tu não acorda amanhã pra ir para escola. A menina que nunca escutava a mãe, disse mãe amanhã tem prova de matemática, e eu vou estudar e tira nota baixa você vai apanhar ou melhor vai ficar sem celular e televisão. A menina ficou apavorada se meteu nos livros e estudou, estudou, muito.

A mãe da menina falou pro pai assim:

Amor amanhã a Karol tem prova de matemática e ela ainda não estudou, e so fica naquele celular e televisão e nada de livro.

Ela vai ver o que vai acontecer.

E ela tirou nota 0,0 e apanhou e pra completar não vai mexer no celular e televisão.

8) Meu pai fala Leo vai dormir amanhã você vai acordar cedo pra ir jogar. ai falo calma Pai tá cedo. Mais Leo tá na hora de dormir. Ai ele fala vou já desligar o wifi. Não pai desliga o wifi e liga a televisão. Ai ele não vou desligar a televisão. E não reclame não. Senão vai apanhar. Bate nimim pra voce ver. Falo pra minha mãe. Papai desculpa. Ele tá desculpado. Mais porqu coça não liga a televisão.

9) Eu não gosta de dormir cedo. Minha mãe brigar todo dia. Eu fico mechendo no célula escondido dela até a hora dormir.

10) quando eu tinha 7 anos no natal enquanto minha mãe arrumava as mesas eu ia na geladeira escondido e bebia um pouquinho de vinho quando terminarão de arrumar a mês minha mãe viu que falta uma garafa e eu já estava dormindo então Eu perdi a seia.

11) Vai durmir menino danado! Não vou, tá passando um filme que eu gosto. Ta aqui sue filme. Desligou a televisão e acabouse.

12) E um minino que o pai brigou pra ele durmi cedo poque ele tinha escola. O menino teimou e o pai bateu nele e ele pediu desculpa.

Textos produzidos pelos alunos para a terceira oficina , baseada na crônica “O homem nu” de Fernando Sabino.

1) Fortaleza, 04 de agosto de 2016.

Caro Sr. Síndico

Queria pedir desculpas pelo o ocorrido, nunca mais faço isso. Pelo amor de deus nunca quis fazer isso. Mil desculpas.

2) Fortaleza, 04 de agosto de 2016.

Caro se. Sindico

Foi uma falta de respeito para todos os moradores dar de cara com um homem pelado e principalme para as crianças. Então prezado sindico quero que o se. Converse com esse homem pra ele criar respeito na cara dele.

3) Presado senhor SINDICO

Eu esto escrevendo esta carta para que o senhor tome profidencias pelo ocurido no ANDAN 116 que um tarado Estava pelado na frete do meu apartamento.

4) Caro Sr. Síndico:

Me desculpa é que eu falei para minha mulher para ficar em silêncio para o cara que ia vim cobra a televisão ir embora porque eu não tinha dinheiro para pagalo

Obrigado por lê a carta

Textos produzidos pelos estudantes para a quarta oficina, baseada na crônica “O professor Limão”, de Carlos Drummond de Andrade.

- 1) Tinha um vendedor muito chato que atrapalhava meus sonhos das 1:00 horas chegava todo dia na rua!
 - Chip 10,00 reais! Chip 10,00 reais não perca!
 Dava vontade de jogar uma bomba naquele infeliz! Mais não podia fazer nada. Até que um dia... acordei 12:00 horas. Eu fiquei desesperado por que não tinha aula. Perdi aula e a prova aí eu vi que não acordei por causa do vendedor senti tanta falta 2 meses sem ele me acordar. Aí um dia acordei 11:00 horas quem era?!
 - E chip 10:00 reais.
 Fiquei tão alegre. Fim”.

2) O vendedor de vassoura

Olha a vassoura, chegou as vassouras...todo dia ele passava com a mesma frase

Seu João era muito conhecido, por causa das suas vassouras, ele dizia que eram mágicas, só uma varida sua casa está limpa, ninguém acreditava, seu João adorava animais tinha um cachorro chamado Pou. Um dia Pou comeu todas as suas vassouras, ele ficou muito caído com Pou, então pensou: vou vender os filhotes do Pou, para comprar outras vassouras. Isso ele fez, vendeu todos e ganhou um dinheiro, então de vendedor de vassoura virou vendedor de cachorros”.

3) O picolé cansa

Ficar no sol não é fácil.

Ficar andando pelas ruas vendendo picolé,

Também não é fácil.

Ele é um homem de idade e vende picolé

Para sustentar sua família

Pobre coitado.

- 4) Olha o carrinho do pão, chegou o carrinho do pão...todo mundo já sabe cinco horas tem o carrinho do pão.
- 5) O professor limão era um cara que vendia suco na praia Ele disse que limão cura tudo.
- 6) Chegou a pizza paulista. Venha experimentar a melhor pizza do bairro. Tem mista, cabresa e portuguesa. Vem provar!

- 7) Lá na minha rua tem a verinha dos churros. todo dia eu vou lá compra todo mundo gosta do churros da verinha. Tem de doce de leite e brigadeiro. Eu queria que ela vendesse aqui na escola.
- 8) Eu vendo dindim. Dindi de coco, de chocolate, de abacate. O dindim é muito bom. Compre o meu dindim!!!!
- 9) Todo dia ele vendia bombom no ônibus. Eu podia tá matando, roubando mas tô aqui fazendo esse trabalho. Se vc não quiser é só segurar. Assim vc me ajuda é só 1 real...decupa acabar com o silêncio de vcs. Alguém vai ajudar?
- 10) O carinho do pão todo mundo conhece ...o homem fala olha o carinho do pão...todo santo dia. agente compra o pão quando ele passa 5:00 hora.

Carta produzida pelos estudantes, com a ajuda das docentes, para ser entregue a um vendedor.

Fortaleza, agosto de 2016.

Caro Marcelo:

A gente não tem certeza se o seu nome é esse. Os meninos disseram que é. Todo dia nós vamos comprar xilitos aí. Você poderia fazer uma promoção ou dar um desconto pra gente. Você é muito legal.

Esta carta é para fazer uma homenagem pra você. Sem você, a gente não ia poder comprar as coisas que gostamos. Muito obrigado.

Um abraço.

Turma do sexto ano B.