

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA

ANDRÉA TAFARELO

**PRÁTICAS LEITORAS NA EJA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
DIDÁTICA POR MEIO DE CRÔNICAS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2018

ANDRÉA TAFARELO

**PRÁTICAS LEITORAS NA EJA: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO DIDÁTICA POR MEIO DE CRÔNICAS**

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura”.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia de Fátima Rutiquewiski Gomes.

CURITIBA – PR

2018



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura

UTFPR
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

TERMO DE APROVAÇÃO

Práticas leitoras no EJA: uma proposta de intervenção didática por meio de crônicas.

Por

ANDREA TAFARELO

Monografia apresentada às 14:15, do dia 11 de agosto de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

ANDREIA DE FATIMA RUTIQUEWISKI GOMES
UTFPR - Curitiba
(orientador)

ROBERLEI ALVES BERTUCCI
UTFPR - Curitiba

Joao Mansano Neto
UTFPR - Curitiba

TAFARELO, Andréa. Práticas leitoras na EJA: uma proposta de intervenção didática por meio de crônicas. 2018. 45 f. Monografia (Especialização no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

RESUMO

Este trabalho trata de apresentar uma proposta de ensino contemplando o gênero discursivo crônica, que tem como objetivo desenvolver as práticas de leituras escolares para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que estão na etapa final do Ensino Fundamental II em uma escola municipal de ensino da cidade de São Paulo. A proposta de ensino foi desenvolvida considerando os documentos oficiais brasileiros, PCNs (1988), BNCC (2017) e Currículo da Cidade de São Paulo (2017), para o componente curricular de língua portuguesa, contemplando o eixo leitura, assim como o gênero discursivo crônica, sendo este o suporte para o desenvolvimento da proposta baseada no método recepcional desenvolvido por Aguiar e Bordini (1988), que atende às necessidades de desenvolver a criticidade do leitor e assim alcançar o letramento crítico, além de despertar o interesse dos alunos em leituras por fruição.

Palavras-chave: Leitura. Gênero Discursivo. Crônica. Método Recepcional.

TAFARELO, Andréa. Practical Readers in the EJA: a proposal of didactic intervention through chronicles. 2018. 45 f. Monograph (Specialization in Portuguese Language and Literature) - Postgraduate Program in Portuguese Language and Literature, Federal Technological University of Paraná. Curitiba, 2018

ABSTRACT

This paper aims to present a teaching proposal that contemplates the chronic discursive genre, whose objective is to develop the practices of school readings for students of Youth and Adult Education (EJA), who are in the final stage of Secondary School in a city of São Paulo. The teaching proposal was developed considering the official Brazilian documents, PCNs (1988), BNCC (2017) and Curriculum of the City of São Paulo (2017), for the Portuguese language curricular component, contemplating the reading axis, as well as the discursive genre chronic, this being the support for the development of the proposal based on the receptive method developed by Aguiar and Bordini (1988), which meets the needs of developing the criticality of the reader and thus reach critical literacy, and awaken students' interest in readings for enjoyment.

Keywords: Reading. Discursive Genre. Chronic. Receptive Method.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 O ENSINO DA LEITURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS	10
2.2 GÊNERO DO DISCURSO COMO OBJETO DE ENSINO DA LEITURA.....	18
2.3 GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA	20
3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA	22
3.1 A PESQUISA CIENTÍFICA	22
3.2 O MÉTODO RECEPCIONAL.....	23
3.3 A LEITURA E A PROPOSTA DIDÁTICA.....	25
4 APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LEITURA	27
4.1 PROPOSTA DIDÁTICA: PROCEDIMENTOS BASEADOS NO MÉTODO RECEPCIONAL E PRÁTICAS DE LEITURA	27
4.1.1 1ª etapa: Determinação do horizonte de expectativas	27
4.1.2 2ª etapa: Atendimento ao horizonte de expectativas	29
4.1.3 3ª etapa: Ruptura do horizonte de expectativas	29
4.1.4 4ª etapa: Questionamento do horizonte de expectativas.....	31
4.1.5 5ª etapa: Ampliação do horizonte de expectativas	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36
ANEXOS	38
ANEXO A Crônica de Luis Fernando Verissimo	39
ANEXO B Música da Legião Urbana	40
ANEXO C Crônica de Machado de Assis.....	42
ANEXO D Crônica de Marcelo Rubens Paiva.....	44

1 INTRODUÇÃO

A competência leitora da população brasileira tem sido motivo de preocupação, pois conforme os resultados do Brasil no exame mundial *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que avalia três áreas: Leitura, Matemática e Ciência, o país está entre os dez piores, sendo que a média dos países participantes é de 493 pontos e o Brasil, de acordo com o último resultado de 2015, está com 407 pontos na área de Leitura. O exame teve início no ano de 2000 e é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cerca de 70 países participam da prova, entre membros e convidados. O Brasil participa desde a primeira edição, na condição de convidado, conforme informa Cafardo, do jornal Estadão (2018).

Outra informação alarmante é um estudo inédito do Banco Mundial, no qual aponta que o Brasil só deve dominar a leitura em 260 anos, comparando o nível educacional de países desenvolvidos. Esse cálculo foi realizado considerando o desempenho dos estudantes brasileiros em todas as edições do Pisa, ainda de acordo com Cafardo, em matéria publicada no jornal Estadão (2018).

Uma vez que dados apontam a defasagem em leitura, conseqüentemente o letramento crítico dos estudantes estará comprometido no momento em que a educação básica – período que compreende desde a educação infantil até o ensino médio - for finalizada.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) em 2016, apontou que 51% da população (66,3 milhões de pessoas) com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo e que apenas 15,3% da população brasileira concluíram o ensino superior.

O século XXI se iniciou com muitas promessas tecnológicas inovadoras, mas o analfabetismo ainda assombra o Brasil, pois conforme o levantamento do PNAD Contínua em 2016, verificou-se que 7,2% da população (11,8 milhões) são analfabetos.

A pesquisa de 2016, ainda constatou que as razões mais frequentes apontadas pela população entre 14 e 29 anos que não frequentam a escola, foram entre os homens: o fato de estarem trabalhando (50,5%), não ter interesse pelos estudos (24,1%) e que já tinham concluído o nível de estudo que desejavam (8,2%). Já entre as mulheres, destacou-se os

motivos por não estarem estudando: o trabalho (30,5%), cuidados com afazeres domésticos ou com crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com necessidades especiais (26,1%) e por não terem interesse em avançar nos estudos (14,9%).

Ainda de acordo com a pesquisa realizada em 2016, verificou-se que 1,7 milhão de pessoas faziam cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que 83,2% frequentavam o período noturno.

Os alunos que são o público-alvo desta pesquisa, são os educandos e educandas matriculados na EJA em uma escola da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, moradores de uma região periférica da Zona Oeste, próximos à Rodovia Raposo Tavares, uma importante via de acesso da capital ao oeste paulista.

Os alunos possuem diferentes perfis, sendo a maioria adultos, que retornam à escola, em busca da inserção social, exercício da cidadania e principalmente com a esperança de melhoria de vida.

Mediante tamanha diversidade há um grande problema detectado: a maioria dos alunos que frequentam a EJA possuem dificuldades nas funções sociais das práticas de leitura. Dessa maneira, se faz necessário investigar a seguinte questão de pesquisa: As práticas de leitura na EJA colaboram para que os alunos dominem a prática social da língua portuguesa e alcancem o letramento crítico?

Dessa maneira, o objetivo principal deste trabalho é analisar a competência leitora dos alunos da EJA.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o Ensino Fundamental, o documento sugere que a capacidade de leitura se desenvolva em um sentido mais amplo, no qual envolve não somente o texto escrito, mas imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e o som (música) com o objetivo de ampliar a participação do sujeito em diferentes práticas das esferas/campos de atividade humana (BRASIL, 2017, p. 65; p. 70).

Mas para que os alunos do EJA se apropriem das práticas de letramento, faz-se necessário que os docentes que atuam junto a esse público-alvo, também revejam suas práticas e contribuam para que ao final da etapa, os alunos tenham domínio do currículo e possam dar continuidade em seu processo de escolarização. Sendo assim, pretendo investigar se na área de Língua Portuguesa “o currículo é inspirado nos princípios humanistas e da

educação popular, na perspectiva da educação ao longo da vida” (SÃO PAULO, 2016, p. 53), tal qual sugere a publicação.

Sendo assim, esta pesquisa se justifica mediante a necessidade de verificar se o componente curricular de Língua Portuguesa proporciona a aprendizagem significativa, conforme pressupõe o princípio humanista.

A partir dessas considerações, este trabalho se incumbe de analisar as práticas de leitura que estão em consonância com os documentos oficiais para o ensino da língua portuguesa e os processos metodológicos que permeiam o trabalho com as crônicas para a construção de uma proposta didática, voltada para os anos finais da EJA do Ensino Fundamental II.

Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas, sendo cada uma delas correspondentes às seções deste trabalho. Primeiro é realizado um levantamento dos documentos oficiais brasileiros para o ensino de língua portuguesa com foco no eixo leitura, assim como as teorias sobre o gênero do discurso como objeto de ensino da leitura e o gênero discursivo crônica, que constam no Capítulo 2 Fundamentação Teórica.

No Capítulo 3 Metodologia, são apresentadas as características da pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos baseados nas estratégias de leitura e do método recepcional.

No quarto capítulo, denominado Apresentação de uma proposta didática para o ensino da leitura, a mesma é detalhada sob a perspectiva das estratégias de leitura, assim como sob a influência do método recepcional, apoiado no gênero discursivo crônica. Trata-se de uma proposta desenvolvida para os alunos da EJA, que estão finalizando a etapa final do Ensino Fundamental II e que pode ser aplicada futuramente, considerando as especificidades e o contexto escolar, realizando as adequações necessárias.

Por último, as Considerações Finais revelam o resultado deste trabalho, as contribuições que talvez despertem interesse para aprofundar futuras pesquisas, seguidas das Referências e dos Anexos que encerram este trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho tem por objetivo considerar as práticas leitoras dos alunos no EJA que estão concluindo o Ensino Fundamental II. Para tanto, este capítulo apresenta subsídios teóricos desenvolvidos em três seções: na primeira são apresentados os documentos oficiais brasileiros sobre o ensino da Língua Portuguesa focando as práticas de leitura; na segunda é apresentado o gênero do discurso, utilizado como base para o ensino da leitura e na terceira e última parte, o gênero discursivo crônica como recurso para promover avanços na leitura.

2.1 O ensino da leitura segundo os documentos oficiais brasileiros

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi publicado em 1998 com o objetivo de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, considerando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, para que assim, fossem criadas condições nas escolas que possibilitassem aos jovens o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários à formação cidadã (BRASIL, 1998).

A finalidade dos PCNs de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental é o uso do documento como referência para as discussões curriculares a área, assim como a contribuição com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas (BRASIL, 1998).

Uma vez que o objetivo dessa pesquisa é considerar as práticas de leitura, os PCNs trazem como unidade básica de ensino o texto, os quais “organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero”. (BRASIL, 1998, p. 23).

Os PCNs trazem orientações sobre como deve ocorrer a leitura de textos, a qual compreende-se, por exemplo, a “pré-leitura, identificação de informações, articulação de

informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, assim como a apropriação das características do gênero”. (BRASIL, 1998, p. 38).

Quanto aos objetivos de ensino, ainda pautado pelos PCNs (BRASIL, 1998, p. 49-51), espera-se que no processo de leitura de textos escritos, o aluno saiba selecionar textos conforme interesse e necessidade; tenha autonomia na leitura; se interesse por textos que vão além do seu universo de expectativas; comente os textos lidos com outros leitores usando da criticidade para argumentar e reconheça as marcas ideológicas nas leituras aderindo a elas ou rechaçando-as.

Conforme a prática de leitura de textos escritos, de acordo com os gêneros sugeridos, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 55-57) orientam que os estudantes realizem de forma autônoma ou com a mediação do professor, o reconhecimento de determinado gênero, considerando as características, suporte, autor etc.; saiba selecionar o procedimento de leitura conforme suas necessidades, assim como a utilização de estratégias de leitura não-lineares; articule conhecimentos prévios e informações textuais implícitas e explícitas para interpretá-lo; faça uso da intertextualidade; reconheça as características da narração, descrição, exposição, argumentação e conversação, assim como suas especificidades presentes no interior do gênero; saiba reconhecer e utilizar as marcas de segmentação textual para os textos em prosa e em versos; utilize os recursos que acompanham o texto, tais como gráficos, tabelas, desenhos, fotos etc. para auxiliá-lo a compreender e interpretar o texto; aptidão para analisar o discurso e reconhecimento do estilo do texto, assim como do autor.

Quanto aos valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 64), orientam quanto ao eixo leitura que os alunos considerem a diversidade de opiniões e informações presentes nos textos para auxiliá-lo na compreensão do mundo; reconheça conteúdos discriminatórios implícitos e explícitos nos textos; tenha autonomia por leituras diversificadas e desafiadoras, assim como sentir-se atraído pela leitura como fonte de informação, aprendizagem, lazer e arte; compartilhar as leituras realizadas e frequentar eventos/lugares que proporcionem a mediação da leitura e por final, utilizar a linguagem nas práticas sociais.

O tratamento didático dos conteúdos possui uma relação direta com os objetivos colocados, para que haja o domínio na competência da prática de leitura. Para tanto, os PCNs apresentam alguns princípios e orientações para o trabalho com os conteúdos no que se refere a leitura de textos escritos que contribuem na formação de leitores. Entre as sugestões

didáticas propostas pelos PCNs (BRASIL, 1998, p. 72-73), estão as leituras: autônoma, colaborativa, em voz alta, programada e a de escolha pessoal.

Segundo o documento, a leitura autônoma sugere que o aluno leia em silêncio textos em que já atingiu considerável proficiência. Esse tipo de leitura faz com que o aluno adquira independência, aumente a confiança e sinta-se encorajado para novos desafios.

Por outro lado, a leitura colaborativa precisa ocorrer com a mediação do professor, em que ele a realiza fazendo intervenções a respeito dos sentidos atribuídos por meio das pistas linguísticas, que auxiliam os alunos a compreender o texto criticamente.

Já leitura em voz alta pelo professor auxilia o aluno na construção de um bom modelo de leitor e a leitura programada é uma maneira de auxiliar o aluno no rompimento do universo de expectativas, pois a leitura que até então é considerada complexa, pode ser sequenciada pelo professor que irá mediar o processo durante a discussão, compreensão e análise dos trechos. É uma estratégia que auxilia a antecipação e posterior confirmação das previsões levantadas pelos alunos.

Para finalizar, a leitura de escolha pessoal ocorre por meio de situações didáticas que ocorrem com regularidade e que auxiliam o aluno no desenvolvimento do comportamento leitor, já que o professor pode sugerir a leitura de determinado gênero textual e o aluno irá escolher a obra a ser lida. Posteriormente, o aluno deve compartilhar na aula suas impressões sobre a leitura realizada, além da leitura de alguns trechos selecionados para fundamentar sua opinião.

Os PCNs inovaram no ensino da língua portuguesa, pois conforme as pesquisas recentes da época de produção desse material, o foco em sala de aula passou a ser texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, convocando-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento para favorecer o ensino de leitura e de produção textos escritos e orais, conforme Rojo e Cordeiro (2004, p. 10).

Porém, ainda de acordo com Rojo e Cordeiro (2004, p.11), os PCNs por se tratar de um referencial e portanto, não apresentar propostas operacionalizadas, geraram muitas dúvidas em como “pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória: dúvidas sobre o modo de pensar e o modo de fazer esse ensino de novos objetos” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 13).

Partindo da problemática apresentada pelas autoras, houve a necessidade de atualização dos documentos oficiais e em 2017 é publicada a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem alcançar ao longo da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, conforme especifica o próprio documento (BRASIL, 2017).

Sendo assim, a BNCC com o intuito de garantir o acesso e permanência dos alunos na escola, entende que é necessário que “sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 8).

Uma vez que o objetivo deste trabalho é analisar a competência leitora dos alunos da EJA que estão na fase final do curso, entre os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa, há o eixo de leitura, na qual as considerações descritas no documento serão desenvolvidas nesta pesquisa.

O Eixo Leitura compreende a relação entre o leitor na interação ativa com o texto e a interpretação que ele faz da obra, sendo exemplos as leituras para:

fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 69).

O tratamento dispensado às práticas leitoras engloba a inter-relação que há entre às práticas de uso e reflexão “por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 73).

A habilidade de leitura sob a perspectiva da BNCC (BRASIL, 2017), deverá ocorrer de maneira progressiva durante o período que o aluno permanecer na Educação Básica, pois os gêneros textuais propostos para leitura serão trabalhados de forma contextualizada, considerando as diversas produções que circulam nos diferentes campos da atividade humana, permitindo que o estudante reverta o que foi apreendido e aplique em situações reais de uso da língua portuguesa.

O componente de Língua Portuguesa favorece a ampliação do contato dos alunos com diversos gêneros textuais que circulam em vários campos de atuação e que também se relacionam com diferentes disciplinas, favorecendo novas experiências. É por meio do contato

com o texto, que os alunos irão desenvolver diferentes habilidades para que eles possam “apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro” (BRASIL, 2017, p. 137).

As práticas de linguagem propostas no Eixo Leitura, contemplam durante os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) os campos: jornalístico/midiático, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, e artístico-literário.

Sobre o assunto específico deste trabalho, há uma recomendação para a prática de leitura em crônicas, que envolve o campo artístico-literário, e dessa forma, espera-se que o aluno do 6º ao 9º ano atinja o que está proposto na BNCC:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores” (BRASIL, 2017, p. 154).

E ainda:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BRASIL, 2017, p. 155).

A partir da prática de linguagem na qual o campo artístico-literário está inserido, objetos de conhecimento e habilidades são desenvolvidos para contemplar o Eixo Leitura. De modo específico, para 8º e 9º anos (séries que compreendem os anos finais da EJA), seguem detalhes de como a leitura deve ser trabalhada para se atingir o proposto pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 184-185):

Práticas de Linguagem: Campo Artístico-Literário.

Eixo: Leitura

1) Objetos de Conhecimento: Relação entre textos.

Habilidades: Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

2) Objetos de Conhecimento: Estratégias de leitura/ Apreciação e réplica.

Habilidades: Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

3) Objetos de Conhecimento: Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

Habilidades: Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

Uma vez analisada a BNCC (BRASIL, 2017) no que compreende sua proposta para o Ensino Fundamental e o componente curricular Língua Portuguesa – Ensino Fundamental Anos Finais, na sequência será apresentado a proposta elaborada pela Prefeitura de São Paulo para atender as especificações de implantação da BNCC, nomeada de Currículo da Cidade de São Paulo, com o objetivo de analisar o Eixo Leitura, que é a motivação de pesquisa desse trabalho.

O Currículo da Cidade de São Paulo foi construído de forma coletiva, por alunos e professores, para atender as especificações da BNCC e sendo assim, atualizou os currículos que atendem a todas as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. As redes de ensino e escolas possuem autonomia para a implementação do currículo, que deve

ocorrer respeitando o contexto de cada território, contemplando as diversidades regionais. (SÃO PAULO, 2017).

O Currículo de Língua Portuguesa para a Cidade de São Paulo parte do pressuposto que a aprendizagem acontece contemplando quatro atividades fundamentais – falar, ouvir, ler e escrever – as quais estão vinculadas às práticas sociais diversas. Essas quatro atividades estão organizadas no documento nos seguintes eixos: prática de leitura de textos, prática de produção de textos escritos, prática de escuta e produção de textos orais e prática de análise linguística (SÃO PAULO, 2017).

Assim como na BNCC e nos PCNs, a unidade básica de trabalho para o desenvolvimento dos eixos, é “o texto, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua, por encontrar-se em funcionamento, torna-se linguagem” (SÃO PAULO, 2017, p. 65).

O eixo da prática de leitura de textos é o objeto de estudo desse trabalho e no Currículo da Cidade de São Paulo, ele está organizado prevendo “os conteúdos fundamentais da leitura (as capacidades de leitura, os procedimentos e os comportamentos leitores)” (SÃO PAULO, 2017, p. 92),

As capacidades de compreensão do texto englobam as estratégias de leitura, as capacidades de réplica e apreciação do discurso. Os procedimentos de leitura especificam a finalidade de ler para estudar e as modalidades de leitura. Já os comportamentos leitores estão relacionados à construção dessa prática, conforme especifica o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017).

O ensino de Língua Portuguesa no Ciclo Autoral, que compreende do 7º ao 9º ano, ou seja, os anos de ensino que os alunos da EJA estão frequentando, traz nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no caminho da “direção ao diálogo e da garantia ao direito ao exercício da voz, da fala e do registro escrito como maneiras reais de agir sobre o mundo que nos cerca” (SÃO PAULO, 2017, p. 143), ou seja, espera-se que o estudante se instrumentalize para intervir criticamente na sociedade, “consciente de seu lugar, tempo e espaço” (SÃO PAULO, 2017, p. 143), com autonomia.

Dessa maneira, o eixo de prática de leitura de textos traz objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são comuns ao Ciclo Autoral (SÃO PAULO, 2017, p.144-146):

- 1) Objeto de conhecimento: Capacidades de Compreensão.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas atividades gerais de leitura: realizar antecipações e verificar se são confirmadas ou não; localizar informações; fazer inferências; articular as informações/ trechos do texto para realizar sínteses e estabelecer relações entre o conteúdo fundamental e situações externas para elaborar generalizações.

2) Objeto de conhecimento: Capacidades de apreciação e réplica ao leitor em relação ao texto.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas atividades gerais de leitura: identificar a finalidade, as características que envolvem a prática social de leitura na qual irá interagir e o contexto de produção específico da qual está participando; reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos discursivos e avaliar sua adequação às finalidades do texto e pertinência ao gênero; reconhecer a presença de relações de intertextualidade e de interdiscursividade e identificar a presença de outras linguagens; organizar um repertório de critérios de validação da idoneidade de informações obtidas na internet para usá-las com segurança; qualificar as fontes de informação; ler comentários apresentados nos textos digitais lidos; articular, aprofundar e identificar valores éticos, estéticos, afetivos e políticos veiculados nos textos lidos.

3) Objeto de conhecimento: Comportamentos de leitura.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas atividades gerais de leitura: comentar e indicar lugares de acesso aos materiais de leitura; participar e organizar eventos de leitura; escolher livros em rodas, sala de leitura ou sites especializados, considerando as trocas de experiências de leitura; conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura; comentar com os colegas, professor e/ou autores, o material de leitura; recomendar materiais de leitura, justificar a indicação e informar locais de acesso.

4) Objeto de conhecimento: Procedimentos de leitura.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em todas as atividades de leitura: reler trechos do texto ou continuar a leitura para procurar pistas que permitam a resolução de problemas de compreensão do texto ou, ainda, consultar um dicionário; marcar, grifar, circular e fazer anotações, no processo de leitura, de trechos a serem ressaltados, porque apresentam dúvidas, se discorda deles, parecem significativos para o tema ou porque merecem comentário em uma situação de discussão coletiva.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento considerando a finalidade de ler para estudar temas tratados nas diferentes áreas: ler temas diversos para estudá-los nas diferentes

áreas do conhecimento e articulá-los com informações de diferentes fontes para uma análise crítica; selecionar textos de diferentes fontes para realizar pesquisas, grifar e/ou copiar informações que interessam para o estudo com o objetivo de sintetizar as ideias mais importantes dos textos lidos e a relação que há entre elas.

Quanto a especificidade do texto literário, seja na literatura clássica e/ou canônica, marginal-periférica, regional ou global, no eixo de prática de leitura de textos, as orientações curriculares para os alunos do ciclo autorial (7º ao 9º ano), são:

Objetos de conhecimento: Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o 7º ano: ler contos e crônicas literários diversos, identificando estratégias e recursos linguístico-discursivos empregados, e analisar os efeitos de sentido (SÃO PAULO, 2017, p. 149).

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o 8º ano: comparar registros linguísticos presentes em textos de diferentes esferas, reconhecendo a especificidade do registro literário; ler obras mais extensas de modo programado e sob orientação do professor, identificando as características do gênero e os recursos e estratégias discursivas utilizados, além de reconhecer os efeitos de sentido deles decorrentes e posicionar-se criticamente diante do texto (SÃO PAULO, 2017, p. 157).

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o 9º ano: ler contos literários diversos e crônicas identificando a especificidade de sua organização interna, marcas linguísticas e de estilo; ler obras mais extensas de modo programado e sob orientação do professor, identificando as características do gênero, os recursos e estratégias discursivas, reconhecer os efeitos de sentidos deles e posicionar-se criticamente diante do texto; comparar críticas apresentadas em resenhas lidas com as apresentadas em situações de discussão coletiva sobre obras literárias lidas, identificando os valores que nelas circulam e posicionando-se criticamente diante delas (SÃO PAULO, 2017, p. 164).

2.2 Gênero do Discurso como objeto de ensino da leitura

A partir dos anos 1990 os gêneros do discurso começaram a ser contemplados como objeto de ensino para as práticas de linguagem no componente curricular de Língua Portuguesa, conforme demonstram os PCNs (1998), atualmente a BNCC (2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2017), que aprofundam sua utilização. O uso dos gêneros do discurso proporciona o contato com o uso social da língua e favorece o letramento crítico.

Afinal, o que é um gênero do discurso?

O Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017, p. 70) define gênero do discurso da seguinte maneira:

Todo discurso resulta em um texto oral ou escrito – sua realidade material – organizado, inevitavelmente, em gêneros. Esses são formas estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, das quais os produtores lançam mão ao organizarem seus discursos.

Os gêneros se caracterizam por três elementos fundamentais. São eles:

Conteúdo temático: o que é possível ser dito por meio daquele gênero; Organização composicional: é a forma como se organizam internamente textos produzidos no gênero e Estilo: marcas linguísticas típicas do gênero – e não do texto (BAKHTIN, 1997 apud SÃO PAULO, 2017, p. 71).

As atividades de trabalho de práticas de leitura com os gêneros, além de propiciarem experiências diversas, criam situações em que processos de identificação e de alteridade possam ter lugar, pois durante a leitura, ao se ter em conta o contexto de origem e desenvolvimento dos gêneros, a exploração de suas características em função dos seus usos sociais e a oportunização de situações de troca de apreciações sobre obras literárias, resulta em dar voz qualificada aos alunos, permitindo sua participação em diversas esferas sociais, conforme Barbosa e Rovai (2012, p. 61).

O uso dos gêneros do discurso proporciona uma leitura diversificada tanto dentro, como fora da escola, devido sua variedade – contos, fábulas, poemas, editoriais, notícias, comentários, cartas, avisos, propagandas etc. – pois os objetivos propostos para a leitura são variados e dessa forma, alteram-se as estratégias de leitura e de interpretação. Isso pode ser verificado na prática, quando o aluno é exposto ao manuseio de diferentes materiais escritos,

como por exemplo, rótulos, listas, cartazes, folhetos, revistas, jornais, livros. Essa exposição faz com que o leitor perceba diferenças de linguagem e de apresentação por causa das diferenças de suporte em que o texto circula, de acordo com Antunes (2003, p. 82-83).

Uma vez que o objetivo desse trabalho é analisar as práticas leitoras do gênero discursivo crônica pelos alunos que estão finalizando o Ensino Fundamental II na EJA, a seguir há uma breve fundamentação teórica sobre o assunto.

2.3 Gênero Discursivo Crônica

Mediante o fracasso escolar em que o Brasil se encontra perante a dificuldade no ensino de leitura, a proposta de trabalho com o gênero discursivo crônica torna-se relevante, pois é apenas uma das vias de acesso para os estudantes dominarem a leitura, sendo esta, “indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada” (DOLZ, 2010, p. 10).

A crônica transita de gênero jornalístico a gênero literário. A crônica jornalística é publicada em jornais e revistas, geralmente na última página, lidas apenas uma vez e na maioria das vezes, esquecidas pelo leitor. Já a crônica literária tem longa duração devido aos recursos literários e estilo pessoal dos autores, motivos pelo quais, são apreciadas ao longo do tempo, de acordo com Laginestra e Pereira (2010, p. 21-22).

Uma das características da crônica é o entretenimento ou uma reflexão mais leve sobre fatos do cotidiano, vistos pelo olhar irônico, sério ou poético do autor, mas sempre agudo e atento. Dessa maneira, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, conforme Laginestra e Pereira (2010, p. 21).

Para o cronista Ivan Ângelo (2007), os elementos que não funcionam na crônica são: grandiloquência, sectarismo, enrolação, arrogância e prolixidade. Por outro lado, os elementos que funcionam são: humor, intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância e solidariedade.

No geral, o gênero discursivo crônica, é uma narração que

capta um momento, um flagrante do dia a dia; o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre representa a resolução do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões. Os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser fictícias ou reais, embora nunca se espere da crônica a objetividade de uma notícia de jornal, de uma reportagem ou de um ensaio (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 22).

Sendo assim, a escolha da crônica para desenvolver as práticas leitoras dos alunos da EJA foi definida com o objetivo de trabalhar com um texto que não é longo, que auxiliará os alunos a refletirem “criticamente sobre questões sociais, ações, sentimentos e comportamento das pessoas” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 28). A leitura de uma crônica cativa o leitor, pois o

(...) cronista escolhe a dedo as palavras. Sua linguagem é simples, espontânea, quase uma conversa ao pê do ouvido com o leitor. Tempera os fatos diários com humor, ironia ou emoção, revelando peculiaridades que as pessoas, em sua correria, deixam de perceber (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 28).

Em virtude do que foi mencionado, o trabalho com o gênero discursivo crônica em sala de aula, pode favorecer o desenvolvimento de habilidade de leitura e autonomia dos alunos na busca de diferentes autores e obras literárias, sendo capazes de interpretá-los criticamente.

Uma vez apontado o ensino da leitura segundo os documentos oficiais brasileiros, o gênero do discurso como objeto de ensino da leitura e o gênero discursivo crônica que embasam esta monografia, apresento a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho.

3 ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos que compõem esta pesquisa.

3.1 A pesquisa científica

A pesquisa científica possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar tornando-se um processo permanentemente inacabado. Ela processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. Pode-se considerar que a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos, conforme esclarecem Silveira e Córdova (2009, p. 31).

Para o desenvolvimento metodológico deste trabalho, o tipo de pesquisa adotado quanto à abordagem é a pesquisa qualitativa, quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratória e quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica.

De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, por exemplo, e dessa maneira, os pesquisadores buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito. O cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas, sendo o desenvolvimento da mesma, imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo das amostras levantadas é produzir informações aprofundadas e ilustrativas, independente do seu tamanho, pois o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações, conforme Deslauriers (1991, apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Quanto ao objetivo proposto, a pesquisa exploratória oferece maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão, conforme Silveira

e Córdova (2009). Gil (2002) expõe que devido seu planejamento ser flexível, a pesquisa exploratória, assume a forma de pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica, devido seus procedimentos, tem por objetivo fundamentar esta pesquisa. A teoria será abordada na análise e interpretação de dados com a intenção de comparar a literatura existente – ver capítulo 1 Fundamentação Teórica - com a essência dos achados. Será nessa fase deste trabalho, que “o domínio dos autores pode ajudar muito a criatividade do cientista, porque através deles chega, a saber, o que dá certo, o que não deu certo, o que poderia dar certo, e assim por diante”. (DEMO, 2013, p. 22).

O procedimento adotado para a coleta de dados são as chamadas fontes de “papel”, pois os mesmos não são fornecidos por pessoas, conforme esclarece Gil (2002, p. 43). Dessa maneira,

a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Após uma breve explanação sobre os itens que compõem esta metodologia, em seguida o será detalhado o método recepcional que é o suporte para o desenvolvimento das práticas de leitura.

3.2 O método recepcional

O método recepcional surge como uma quebra de paradigma no ensino de literatura, e conseqüentemente das práticas de leitura nas escolas brasileiras, pois conforme esclarecem Aguiar e Bordini (1988), não era tradição preocupar-se com o ponto de vista do leitor. O método recepcional propõe a interação entre o leitor e a obra, sendo que essa atitude “tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 83).

Sendo assim, esta seção tem como objetivo explorar a aplicação do método recepcional à prática escolar da leitura, por meio das seguintes etapas/técnicas de desenvolvimento:

1) Determinação do horizonte de expectativas: Consiste na observação e registro pelo professor dos valores, estilos de vida, preferências, preconceitos e interesses apontados pelos alunos. Tanto as características do horizonte, quanto outras manifestações, podem ser detectadas pelo professor, mediante as mais variadas revelações que os alunos apresentam sobre as experiências das leituras realizadas. É neste momento, em que são “detectadas as aspirações, valores e familiaridades dos alunos com respeito à literatura” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 88).

2) Atendimento do horizonte de expectativas: É o momento em que se trabalha com textos literários contemplando o objeto, ou seja, os textos que atendam o esperado pelo aluno e as estratégias de ensino, que são organizadas da maneira em que os alunos já estão acostumados e pelas quais são receptivos (AGUIAR; BORDINI, 1988).

3) Ruptura do horizonte de expectativas: É quando acontece o inesperado, pois são oferecidos “textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 89). Para que esse momento seja realizado de maneira que o aluno não rejeite a experiência, deve-se dar continuidade à etapa anterior utilizando os mesmos aspectos já trabalhados, ou seja: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem, para depois apresentar recursos compositivos totalmente diferentes daqueles que os alunos já conhecem, de maneira que eles percebam que estão adentrando em um campo desconhecido, conforme orientam Aguiar e Bordini (1988, p. 89).

O ideal é que neste momento, as leituras sejam compatíveis com as já realizadas na etapa anterior, mas que a estratégia de ensino adotada seja diferente e contemple a participação dos alunos, propondo desafios (AGUIAR; BORDINI, 1988).

4) Questionamento do horizonte de expectativas: Trata-se de fase em que se compara as duas anteriores. Os alunos analisam os textos literários já trabalhados sob os aspectos do grau de complexidade, assim como “diante da descoberta de seus sentidos possíveis, que trouxeram um grau maior de satisfação” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 90). Os alunos realizam trabalhos de autoexame das experiências de leitura, acionando o conhecimento de mundo que contribuiu no entendimento do texto e/ou facilitou na resolução dos problemas

encontrados. As técnicas utilizadas pelos alunos para atingir esses objetivos, perpassam desde a discussão participativa em grupos e registros de impressões individuais e coletivas, “implicando a constante retomada dos textos, literários ou não, utilizados nas etapas anteriores e durante o questionamento, em geral” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 90).

5) Ampliação do horizonte de expectativas: É a última etapa do processo. A ênfase está na “reflexão entre leitura e vida” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 90). Trata-se do momento em que os alunos percebem que a leitura não é apenas uma tarefa escolar, mas que há toda uma relação com experiências de vida e dessa forma, eles “tomam consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a leitura” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 90). O aluno ao comparar seus interesses iniciais com os atuais, percebe que houve uma mudança em suas exigências, que agora estão mais complexas, assim como a maneira como realiza as interpretações das leituras, afetando as produções orais, seja individualmente ou em grupo, cabendo ao professor o papel provocador nas reflexões, levando os alunos a perceberem o que já foi atingido e o que está por vir. O resultado é a autonomia que o aluno alcança para buscar novos textos, ou seja, neste momento percebe-se que houve a ampliação do horizonte de expectativas e o próximo passo, é a busca por obras mais complexas, reiniciando “uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 91).

3.3 A leitura e a proposta didática

A proposta didática apresentada na próxima seção deste trabalho é apenas uma das “formas de organização do trabalho com a leitura” (LERNER, 2002 apud ORENSZTEJN; MOREIRA; CAVALLARI, 2011, p. 46), pois ela constitui “um conjunto de atividades que obedecem a uma lógica interna, visando à aprendizagem de determinados conteúdos” (ORENSZTEJN; MOREIRA; CAVALLARI, 2011, p. 46).

Para tanto, deve-se considerar diferentes modalidades/estratégias de leitura, que estão contempladas no capítulo da Fundamentação Teórica deste trabalho, na seção que aborda o ensino da leitura segundo os documentos oficiais brasileiros.

No próximo capítulo é realizada a apresentação de uma proposta didática para o ensino da leitura, baseado na utilização do gênero discursivo crônica e aplicação do método recepcional.

4 APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LEITURA

O propósito deste capítulo é apresentar uma proposta didática para o ensino de práticas de leitura apoiado no gênero discursivo crônicas, com base nos autores que compõem a fundamentação teórica deste trabalho, além do embasamento do método recepcional, de Aguiar e Bordini (1988).

A organização da sequência de atividades, segue a ordem que estrutura o método recepcional:

1. Determinação do horizonte de expectativas;
2. Atendimento do horizonte de expectativas;
3. Ruptura do horizonte de expectativas;
4. Questionamento do horizonte de expectativas;
5. Ampliação do horizonte de expectativas.

As crônicas, sendo apenas um dos diversos gêneros discursivos, são o aporte para esta proposta didática e as atividades foram planejadas para uma turma da EJA que está na etapa final do ensino fundamental II.

4.1 Proposta didática: procedimentos baseados no método recepcional e práticas de leitura

Nesta seção é apresentada a proposta didática desenvolvida por meio do método recepcional e das práticas de leitura.

4.1.1 1ª etapa: Determinação do horizonte de expectativas

De acordo com Aguiar e Bordini (1988) tem que haver uma aproximação entre texto e leitor para que se inicie a atitude receptiva. Levando isso em consideração, sugere-se que a apresentação do gênero discursivo crônica para os alunos, ocorra em um formato fora do convencional, embora seja do campo artístico-literário, para que ele se identifique com a proposta. Neste momento, se torna favorável seguir a orientação da BNCC a qual sugere para a prática de linguagem no eixo leitura, que se faça o uso de “outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música)” (BRASIL, 2017, p. 185).

Sendo assim, nesta etapa da determinação do horizonte de expectativas pode-se apresentar aos alunos o curta metragem “Dá licença de contar”¹ que recria o universo das canções de Adoniran Barbosa (1910-1982), interpretado pelo cantor Paulo Miklos, que ao incorporar a personagem Adoniran, utiliza a crônica para criar seu repertório musical, contando suas experiências vividas em um boteco no bairro do Bixiga/SP, relembrando a época em que viveu com seus amigos na maloca.

Neste momento, pode-se esperar que o aluno perceba a relação que há entre os trechos das músicas “Trem das onze”, “Tiro ao Álvaro”, “Samba do Arnesto” e “Saudosa Maloca”, que não são cantadas, mas fazem parte de uma série de lembranças que ligam alguns dos principais clássicos do artista representadas ora de maneira sutil, ora óbvias, enquanto Adoniran constrói sua crônica ao voltar no bairro onde morou. Dessa maneira, espera-se que o aluno “articule conhecimentos prévios e informações textuais implícitas e explícitas para interpretar” o texto, sendo esta uma das práticas de leitura que estão de acordo com os PCNs (BRASIL, 1988, p. 56). Ao se fazer uso dessa estratégia, os alunos estarão aptos a reconhecer como Adoniran narra inúmeros “causos”, desde o seu relacionamento com os amigos Mato Grosso e Joca, as rodas samba que frequentavam, os casos de amor, o “bolo” que levaram de Arnesto e a demolição da maloca em que viviam.

A opção pela escolha do curta “Dá licença de contar” para introduzir o gênero discursivo crônica para o desenvolvimento da proposta didática partirá do horizonte de expectativas do grupo, pois neste momento a suposta posição psicológica deles é de conforto, ou seja, a obra estará de acordo com o sistema de valores e normas deles. (AGUIAR; BORDINI, 1988).

¹ DÁ licença de contar. Direção: Pedro Serrano. São Paulo, 2015. (16 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P5DV2I3CbIg&t=928s>>. Acesso em: abr. 2018.

4.1.2 2ª etapa: Atendimento ao horizonte de expectativas

Nesta etapa pode-se fazer a leitura da crônica “Capacetada”² de Luis Fernando Verissimo. Espera-se que esse material literário atenda às necessidades dos alunos, pois corresponde ao esperado, uma vez que “os elementos temáticos ou estruturais atraem a atenção e o prazer dos alunos” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 89).

A crônica de Verissimo, pode ser confrontada com a música “Perfeição”³ da Legião Urbana, que traz uma lista de ações desumanas que causam indignação. Por meio desse confronto, a turma será convidada a responder a indagação do autor da crônica: “Onde estávamos que não pulamos no palco para enfrentar todas as injustiças que nos revoltam, desde o Gólgota?”.

Os alunos devem refletir individualmente sobre a proposta e em pequenos grupos, discutir com os colegas suas impressões, para depois apresentarem ao grande grupo. Trata-se de um tipo de atividade que os alunos já dominam e ficam satisfeitos em realizá-la, ou seja, já é familiar para eles, mas neste caso, o que mudará será a finalidade, pois a pauta é a capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.

Este será o momento que os alunos devem pôr em prática a leitura autônoma, ou seja, ler em silêncio textos que já atingiram considerável proficiência, conforme orientação dos PCNs (BRASIL, 1988) e também espera-se que façam uso da estratégia de “comparar registros linguísticos presentes em textos de diferentes esferas, reconhecendo a especificidade do registro literário” (SÃO PAULO, 2017, p. 157), identificando “as características do gênero e os recursos e estratégias discursivas utilizados, além de reconhecer os efeitos de sentido deles decorrentes e posicionar-se criticamente diante do texto (SÃO PAULO, 2017, p. 157), de acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo.

4.1.3 3ª etapa: Ruptura do horizonte de expectativas

² VERISSIMO, L. F. Capacetada. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 05 abr. 2018. Caderno 2, p. C8.

³ VILLA-LOBOS, D.; RUSSO, R.; BONFÁ, M. Perfeição. Intérprete: Legião Urbana. In: LEGIÃO URBANA. **O descobrimento do Brasil**. Emi-Odeon Brasil, p1993, 1 CD. Faixa 4.

Pode-se propor a leitura da crônica “Caso de burro”⁴, de Machado de Assis. Essa crônica estará de acordo com o sugerido nesta etapa pelo método recepcional, uma vez que ela tem a complexidade exigida para abalar “as certezas e costumes dos alunos, seja em termo de literatura ou de vivência cultural” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.89). Ela se assemelha com o texto da 2ª etapa, pois tem o propósito de trabalhar com o mesmo gênero discursivo, ou seja, a crônica, porém a divergência entre os dois textos fica por conta da estratégia de trabalho que é adotada.

Inicialmente será proposto o levantamento de hipóteses sobre o título da crônica: “Caso de burro” com a intenção de motivar os alunos a se envolverem na leitura e para tanto, será solicitado a participação do grupo, para que realizem a busca na “Internet” de uma imagem, vídeo, charge, ditado popular, etc. que represente o título do texto, que posteriormente será apresentado para o grupo no telão da sala de informática.

Espera-se que o grupo se solidarize com o título da crônica e realize a leitura do texto. Devido a mesma representar “um desafio por caminhos não percorridos anteriormente pela turma” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 90), o professor deve direcionar a leitura de modo que ela seja colaborativa, pois neste caso, ela deve ocorrer com a mediação do professor, que fará as intervenções a respeito dos sentidos atribuídos por meio das pistas linguísticas, que auxiliarão os alunos a compreender o texto criticamente, conforme sugerem os PCNs (BRASIL, 1988).

Outra estratégia necessária neste momento, pode ser a utilização do procedimento de leitura recomendado pelo Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2017, p. 146), que tem como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento em todas as atividades de leitura:

Rerler trechos do texto ou continuar a leitura para procurar pistas que permitam a resolução de problemas de compreensão do texto ou, ainda, consultar um dicionário; Marcar, grifar, circular e fazer anotações, no processo de leitura, de trechos a serem ressaltados, porque apresentam dúvidas, se discorda deles, parecem significativos para o tema ou porque merecem comentário em uma situação de discussão coletiva.

⁴ ASSIS, M. Um caso de burro. In: NOGUEIRA, A. **Os melhores da crônica brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

As estratégias propostas acima pelos documentos oficiais para o Ensino da Língua Portuguesa, auxiliarão o professor a proporcionar aos alunos o aprimoramento da leitura, para que eles possam compreender que a marca que o escritor Machado de Assis usa em seus textos é a ironia, pois o burro que é o “símbolo da ignorância” está meditando, conforme análise de Laginestra e Pereira (2010, p. 72).

4.1.4 4ª etapa: Questionamento do horizonte de expectativas

É o momento em que os alunos podem fazer a comparação das duas fases apresentadas anteriormente. Eles analisarão e decidirão qual texto exigiu um grau maior de compreensão, mas que também os levou a descobertas de sentidos que estão presentes nas obras de maneira implícita e explícita e as compartilharão entre si (AGUIAR; BORDINI, 1988).

Pode ser proposto um trabalho de autoexame e os alunos irão expor as estratégias utilizadas para superar os obstáculos que surgem durante a leitura (AGUIAR; BORDINI, 1988).

O texto de Luis Fernando Veríssimo é acessível, até porque envolve um fato bíblico, a crucificação do Cristo, que é de conhecimento geral. Por outro lado, a letra da música da Legião Urbana, faz menção aos mitos gregos Eros e Thanatos; Persephone e Hades, que representam a dualidade entre o bem e o mal. Para se chegar a essa conclusão, faz-se necessário colocar em prática a interdisciplinaridade, pedindo para que o professor da área de História faça intervenções, pois uma busca pela “Internet” talvez não seja suficiente para preencher esta lacuna sobre os deuses gregos.

O desafio presente na crônica “Caso de burro”, de Machado de Assis, é o uso de palavras usuais para a época e que hoje para nós são desconhecidas, tais como “torpe”, “passadiço”, “remanso”, “remoque”, “tílburí”, “patuscos” e “asco”, mas uma consulta ao dicionário ajuda a resolver. Já o nome Champollion é o de um sábio francês que decifrou os hieróglifos egípcios e *Resquiescat in pace*, é uma frase do latim que significa “repouse em paz”, conforme sugestões de trabalho com a crônica, desenvolvidas por Laginestra e Pereira (2010, p. 72). Uma rápida busca na “Internet” soluciona os problemas.

Ao se confrontar as duas crônicas, percebe-se diferentes níveis de estilo, pois uma está próxima do nosso tempo atual e outra muito distante, embora ambas foram escritas para leitores de jornais. Também há a variação do tema, mas com algo em comum: contestam a condição servil do homem.

A busca para a solução dos problemas apontados acima, pode partir da abertura para a discussão participativa, em pequenos grupos ou maiores, de acordo com o contexto da sala de aula, além das anotações pessoais ou outros tipos de registro.

Este é o momento de os alunos verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a eles facilidades de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 90).

A ruptura do horizonte de expectativas é o momento que o leitor se torna criativo e estimulado a participar do processo, mas para que isso aconteça, o texto deve integrar o “universo vivencial do leitor” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 87).

4.1.5 5ª etapa: Ampliação do horizonte de expectativas

Esta é a última etapa do método recepcional, “sendo o resultado sobre as relações entre leitura e a vida” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 90). Nada impede que se dê prosseguimento ao assunto, se a necessidade surgir. Por esse motivo, para a finalização dessa etapa, pode ser proposto aos alunos a leitura da crônica “Peppa Pig e o Estado de Bem-Estar Social”⁵, de Marcelo Rubens Paiva.

O texto exige conhecimentos da disciplina de História e novamente se poderá acionar o especialista da área para realizar as intervenções necessárias para a compreensão do texto. Quanto a “Peppa Pig”, qualquer episódio que for proposto para a turma, vai trazer um ou mais exemplos que foram apontados pelo escritor da crônica.

⁵ PAIVA, M. R. Peppa Pig e o estado de bem-estar social. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 maio 2018. Caderno 2, p. C8.

Uma vez que o público-alvo desta sequência didática são os alunos da EJA, a grande maioria deles são jovens e adultos que experienciam a paternidade/maternidade e a crônica poderá até ser proveitosa para a reflexão familiar.

O objetivo final é que os alunos teçam relações entre condições sociais e de poder que envolvem o bem-estar social da nação, pois desde o vídeo “Dá licença de contar”, que explora a questão da desapropriação, a crônica de Luis Fernando Verissimo que questiona a “apatia” dos cidadãos que não demonstram indignação mediante atos de covardia, a música da Legião Urbana, escrita após o impeachment do ex-presidente Fernando Collor e nosso atual momento de outro impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, mostra que as mazelas do Brasil pouco mudaram para melhor, a crônica de Machado de Assis que expõe a condição de submissão humana e por fim, a crônica de Marcelo Rubens Paiva, que também questiona o homem que não luta por uma sociedade igualitária e pelos valores da família, apontam que apesar de diferentes momentos históricos, pouco foram os esforços empreendidos pela humanidade para se alcançar o mínimo por uma vida digna.

As leituras que podem ser realizadas não são apenas uma tarefa escolar, mas envolvem o modo como os alunos veem seu mundo e nessa fase, espera-se que eles “tomem consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 90).

Após a finalização das cinco etapas, o método recepcional pode ser reiniciado, evoluindo em espiral e espera-se que neste momento seja com a participação ativa dos alunos, que se sentirão motivados e com “uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 91).

Após a apresentação e discussão da sugestão de aplicação da proposta didática desenvolvida por meio do método recepcional e das práticas de leitura, encerro a quarta parte desta seção e finalizo este capítulo. A seguir, apresento as considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os objetivos apresentados neste estudo, percebeu-se a importância dos documentos oficiais brasileiros para o ensino da língua portuguesa, que entre as práticas de linguagens, foi dado destaque para o eixo leitura, assim como o gênero discursivo é de fundamental importância para o ensino da leitura, pois proporciona o contato com o uso social da língua e as crônicas, como objeto literário para desenvolver a criticidade do leitor, a qual colabora para se alcançar o letramento.

Sendo assim, esta pesquisa mostrou que o objetivo principal de analisar a competência leitora dos alunos da EJA pode ser atingida, ao se colocar em prática as teorias que embasam este trabalho, de acordo com o capítulo 2, nomeado Fundamentação Teórica.

Mediante o fracasso escolar e a falta de interesse dos alunos em leituras para fruição, faz-se necessário a aplicação de métodos que supram esta necessidade. O método recepcional, alicerce para a construção da proposta didática apresentada neste trabalho, apoiado no gênero discursivo crônica, foi destaque para o desenvolvimento de diferentes atividades com ênfase em leituras, considerando o contexto em que o professor atua.

Dessa maneira, se responde a questão de pesquisa, a qual indaga se as práticas de leitura na EJA colaboram para que os alunos dominem a prática social da língua portuguesa e consequentemente alcancem o letramento crítico, pois aplicação do método recepcional se torna um instrumento valioso. Ao se considerar que as etapas vão avançando, maiores exigências vão surgindo, “seja por discutir a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por utilizar técnicas compositivas mais complexas” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 89).

O aprimoramento da leitura permite que os alunos atuem nas diversas esferas sociais e dessa forma, tornam-se aptos a serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, além de colaborarem na transformação do meio em que vivem. Mediante o exposto, a justificativa para esta pesquisa pode concluir que o componente curricular de língua portuguesa tem subsídios para proporcionar a aprendizagem significativa para o aluno, uma vez que os estudos desenvolvidos neste trabalho apontam a proposta didática centrada no aluno, considerando seus interesses, emoções e motivações.

Ao finalizar este estudo, posso dizer que uma das considerações mais relevantes diz respeito a aplicação do método recepcional, que consolida a proposta inicial de que é possível trabalhar as práticas de leitura com os alunos da EJA.

É importante apontar que não foi possível aplicar a proposta didática desenvolvida nesta pesquisa, porém há o interesse em colocá-la em prática e por meio dos resultados obtidos, iniciar um novo trabalho acadêmico.

Por todas as considerações aqui feitas, avalio que este estudo possa trazer mais contribuições para a área de pesquisa em desenvolvimento e aplicação de outros métodos de ensino que sejam eficazes para que os alunos se interessem pelo componente de língua portuguesa e tenham autonomia para buscar outras fontes de informação, que os auxiliem no exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 176 p. – (Série Novas Perspectivas; 27).

ÂNGELO, I. Sobre a crônica. **Veja São Paulo**, São Paulo, 25 abr. 2007.

ANTUNES, I. **Aula de português – encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS, M. Um caso de burro. In: NOGUEIRA, A. **Os melhores da crônica brasileira.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão aprovada em 15/12/2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: abr. 2018.

CAFARDO, R. País só deve dominar Leitura em 260 anos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 28 fev. 2018.

_____. Pisa, um ilustre desconhecido dentro da escola. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 20 maio 2018. Caderno Metrópole, p. A18.

DÁ licença de contar. Direção: Pedro Serrano. São Paulo, 2015. (16 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P5DV2I3CbIg&t=928s>>. Acesso em: abr. 2018.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

DOLZ, J. A olimpíada de língua portuguesa. Escrevendo o futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In: LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I

(equipe produção). **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAGINESTRA, M. A; PEREIRA, M. I (equipe produção). **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

ORENSZTEJN, M; MOREIRA, S. M; CAVALLARI, S. Muitos modos de ler. In: AIDAR, F. S; ALVES, J. C (direção). **Abrelê**. São Paulo: Ática, 2011.

PAIVA, M. R. Peppa Pig e o estado de bem-estar social. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 maio 2018. Caderno 2, p. C8.

PNAD CONTÍNUA 2016. **51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo**. IBGE, 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>>. Acesso em: abr. 2018.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Educação de jovens e adultos**: princípios e práticas pedagógicas – volume 2 / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / COPED, 2016. 96 p.

_____. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VERISSIMO, L. F. Capacitada. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 05 abr. 2018. Caderno 2, p. C8.

VILLA-LOBOS, D.; RUSSO, R.; BONFÁ, M. Perfeição. Intérprete: Legião Urbana. In: LEGIÃO URBANA. **O descobrimento do Brasil**. Emi-Odeon Brasil, p1993, 1 CD. Faixa 4.

ANEXOS

ANEXO A- Crônica de Luis Fernando Verissimo

CAPACETADA

Luis Fernando Verissimo, O Estado de S. Paulo

05 Abril 2018 | 02h00

A cidade de Nova Hartz fica no interior do Rio Grande do Sul, não muito longe de Porto Alegre. Todos os anos, na Páscoa, a cidade faz uma encenação da Paixão de Cristo que termina com sua crucificação no Monte Gólgota. A parte final é a mais impressionante do espetáculo, com a música, a iluminação e os efeitos de cena contribuindo para a dramaticidade do seu desenlace. Que inclui o detalhe mais cruel do drama: o do centurião romano que espeta o lado do agonizante Jesus com sua lança.

Este ano, a cena final teve uma participação inesperada. Um espectador não aguentou tanta maldade, pulou no palco e atacou o centurião com um capacete de motoqueiro, interrompendo o martírio de Cristo e o espetáculo e espalhando confusão e perplexidade no Monte Gólgota que não estavam no script. Até o momento em que escrevo, a invasão do palco já tinha saído na imprensa de todo o mundo, mas aqui não se sabia muita coisa sobre o homem que atacou o centurião, se estava bêbado ou apenas indignado, ou as duas coisas.

Pensando bem, sabia-se tão pouco sobre o invasor quanto sobre o ator que fazia o centurião em Nova Hartz e menos ainda sobre o próprio centurião romano da Bíblia, um daqueles ajudantes que têm seus cinco minutos na História e desaparecem para sempre. Os evangelhos de Mateus, Marcos, Lucas e João não se contradizem muito no relato do martírio e da crucificação de Jesus, mas só São João menciona o centurião com sua lança covarde, que ficou como protótipo de sadismo gratuito, além do dever militar. Se há algum personagem histórico, fictício ou não, que merece uma capacetada retroativa, é esse centurião. Né não?

Resta comentar a força do teatro, que consegue impelir um homem para cima de um palco e enfrentar uma guarnição de soldados romanos armados com lanças para vingar Jesus Cristo. E há no ato do nosso herói uma reprimenda implícita. Onde estávamos que não pulamos no palco para enfrentar todas as injustiças que nos revoltam, desde Gólgota?

ANEXO B- Música da Legião Urbana

PERFEIÇÃO

Música: Dado Villa-Lobos

Renato Russo

Marcelo Bonfá

Letra: Renato Russo

1

Vamos celebrar a estupidez humana
A estupidez de todas as nações
O meu país de sua corja de assassinos
Covardes, estupradores e ladrões
Vamos celebrar a estupidez do povo
Nossa polícia e televisão
Vamos celebrar nosso governo
E nosso estado, que não é nação
Celebrar a juventude sem escola
As crianças mortas
Celebrar nossa desunião
Vamos celebrar Eros e Thanatos
Persephone e Hades
Vamos celebrar nossa tristeza
Vamos celebrar nossa vaidade.

2

Vamos comemorar como idiotas
A cada fevereiro e feriado
Todos os mortos nas estradas
Os mortos por falta de hospitais
Vamos celebrar nossa justiça
A ganância e a difamação
Vamos celebrar os preconceitos
O voto dos analfabetos
Comemorar a água podre
E todos os impostos
Queimadas, mentiras e sequestros
Nosso castelo de cartas marcadas
O trabalho escravo
Nosso pequeno universo
Toda hipocrisia e toda afetação

Todo roubo e toda a indiferença
Vamos celebrar epidemias:
É a festa da torcida campeã.

3
Vamos celebrar a fome
Não ter a quem ouvir
Não se ter a quem amar
Vamos alimentar o que é maldade
Vamos machucar um coração
Vamos celebrar nossa bandeira
Nosso passado de absurdos gloriosos
Tudo que é gratuito e feio
Tudo que é normal
Vamos cantar juntos o hino nacional
(A lágrima é verdadeira)
Vamos celebrar nossa saudade
E comemorar a nossa solidão.

4
Vamos festejar a inveja
A intolerância e a incompreensão
Vamos festejar a violência
E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida inteira
E agora não tem mais direito a nada
Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror
De tudo isso – com festa, velório e caixão
Está tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar
A estupidez de quem cantou esta canção.

5
Venha, meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão.

Venha, o amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera -
Nosso futuro recomeça:
Venha, que o que vem é perfeição.

ANEXO C- Crônica de Machado De Assis

UM CASO DE BURRO

Machado de Assis

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente que parecia estar próximo do fim.

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que é que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Meia dúzia de curiosos tinham parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez - ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal-entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei

palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

E diria o burro consigo:

“Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso.

Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zurro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tílburí ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade.”

“Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tílburí ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei”.

“A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tílburí e o namorado à casa da namorada - ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia no bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim...”. Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso.

Contente da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam, não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. *Requiescat in pace.*

ANEXO D – Crônica de Marcelo Rubens Paiva

PEPPA PIG E O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL

Marcelo Rubens Paiva, O Estado de S.Paulo

19 Maio 2018 | 02h00

Uma das injustiças cometidas no aniversário de 200 anos de nascimento de Marx veio da revista *The Economist*: a de que filósofo errou, pois não previra o Estado de Bem-Estar Social, que poderíamos qualificar como uma resposta capitalista à utopia socialista.

Reino Unido, países nórdicos e do “commonwealth”, como Canadá, Nova Zelândia e Austrália, estabeleceram um regime que coloca o Estado como organizador da economia, democratizando os direitos sociais: saúde e educação gratuitas, renda mínima, pleno emprego com auxílio-desemprego. Programas habitacionais e aposentadoria digna.

A ação bem-sucedida nasceu depois de o continente europeu viver o horror de estados totalitários (fascismo, nazismo, stalinismo) e do fracasso da economia sem controle (crash de 1929).

Fruto do pensamento keynesiano, o Estado regularia toda a atividade econômica e social, para defender a população do inimigo externo, graças a um pacto social com sindicatos e organizações trabalhistas.

Estados democráticos e reinos se transformaram em oásis com qualidade de vida invejada por outros países. Era o que Leonel Brizola queria implantar no Brasil: O “socialismo moreno”.

Porém, é uma injustiça desqualificar o marxismo. Primeiro, porque o pacto seguiu em frente graças aos trabalhadores anarquistas, socialistas e comunistas. Segundo, porque, ali vizinho, mordendo as canelas, estava o bloco comunista, vendendo a ideia de revolução, com tanques encostados na Cortina de Ferro.

No pós-guerra, nações capitalistas fronteiras com a URSS, Polônia, Alemanha Oriental, Hungria, Checoslováquia, Iugoslávia, Bulgária e Romênia, tiveram que manejar a exploração do trabalhador e ampliar os direitos sociais. Para mostrar ao mundo que políticas sociais produtivas são possíveis em regimes não comunistas. E para impedir que o ideal leninista atravessasse as cancelas fronteiriças.

Sejamos justos: se não fossem os comunistas, e a pressão que exerciam sobre os Estados, não existiria o bem-estar social. E o que *Peppa Pig* tem a ver com isso?

Peppa era para mim, como para a maioria, uma desproporcional porquinha cor-de-rosa nariguda que ambulantes vendiam em faróis. Virou febre e preocupou os pais: será mais uma tentativa de lavagem cerebral e jogada de marketing sobre nossas crianças indefesas?

Estranha e anacrônica, pois o mundo do desenho animado estava animado com as experiências 3D introduzidas em 1995 pela Pixar (*Toy Story*) e Dreamworks, *Peppa Pig* é em 2D, e os personagens estão sempre de lado, como figuras egípcias.

Se você tem filho ou neto, e deu uma olhada no que assistem, percebeu que *Peppa Pig* é muito mais do que um desenho de sucesso mundial. Criado exatamente em 2004 no Reino do Bem-estar Social (RU), pelos experientes quadrinistas Phil Davies, Neville Astley e

Mark Baker, é exibido em 180 países, inclusive no Brasil (começou a ser exibido pelo canal fechado Discovery Kids e atualmente está também na TV Cultura).

O que fascina em Peppa? É uma porquinha de uns 5 anos, que tem um irmão menor, George, de quem cuida, e a quem ensina e protege. Seus pais, como todos os pais da história, têm uma paciência de cão para ensinar e brincar com os filhos. Diferentemente de muitos de nós, que cedemos tablet e celulares, para não ter que ensinar nem brincar.

Em *Peppa Pig*, todos trabalham. Não existe patrão. Não existe relação de poder. Ninguém é subalterno. Todas as profissões são dignas, da motorista de van ao lixeiro. E os filhos de todos estudam na mesma escola. Mulheres podem trabalhar no que quiserem. Todos se ajudam, numa comunidade unida pela solidariedade.

Mamãe Coelha é motorista de ônibus, sorveteira junto com o marido, bibliotecária e também bombeira. Trabalha num desmanche, pilota guindastes e helicópteros, e gosta do que faz. Madame Gazela, a professora com sotaque francês de todas as crianças, é uma roqueira que já tocou numa banda. É sempre auxiliada por algum pai ou mãe.

As crianças aprendem francês, a reciclar lixo, a guardar resíduo orgânico para compostagem, a cuidar da natureza, a respeitar os mais velhos. Não existem inimigos, vilões. Nenhum gato sai caçando um rato. Não existe avareza: todos moram em casas parecidas e têm carro próprio.

Mamãe Pig também é bombeira voluntária. Vovô Pig os ensina a cuidar do jardim e a velejar. Doutor Elefante é o dentista da turma. Doutor Urso é o médico familiar. Um marceneiro é também taxista, enfermeiro e bombeiro, como Mr. Bull. Um policial pode ser o panda ou o esquilo. A rainha Elizabeth II aparece e os leva como uma cidadã comum para visitar Buckingham.

Toda a atenção dos adultos está nos livros, jornais, na educação, trabalho e nas crianças soltas nos parques. E se uma criança não tem um barco de brinquedo, como as outras, não tem problema: todos passam a brincar com barcos de papel-jornal feitos pelo Papai Pig.

Estranhamente, foi na China que *Peppa Pig* que, como em toda parte era muito popular, foi retirada do ar. A hashtag *#PeppaPig*, banida. *O Diário do Povo*, jornal do Partido Comunista, denunciou “efeitos perversos”, “comercialização”, “saciedade”, que causariam vício nas crianças.

A porquinha tornou-se, segundo o porta-voz do PC, “um ícone da subcultura de uma juventude mal-educada, sem trabalho e ociosa, que tomou um rumo subversivo que pode prejudicar o moral da sociedade”.

Como diria Caetano: “Não entenderam nada, nada!”. Faltou finalizar o comunicado com um “oinc, oinc.”