

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

MARCELLA D ANGELA ALCARAZ FERREIRA

PROJETOS DIDÁTICOS ANCORADOS EM UMA LEITURA-GATILHO

JUIZ DE FORA

2018

MARCELLA D ANGELA ALCARAZ FERREIRA

Projetos Didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucilene Hotz Bronzato

Juiz de Fora

2018

Ferreira, Marcella DAngela Alcaraz Ferreira.

Projetos Didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO/ Marcella DAngela Alcaraz Ferreira.- Juiz de Fora: UFJF/FALE, 2018.

xi, 118f.: il.; 2,0 cm.

Orientador: Lucilene Holtz Bronzato

Dissertação (mestrado) – UFJF / Faculdade de Letras / Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLetras/UFJF, 2018.

Referências Bibliográficas: f. 107-110.

1. Projetos Didáticos. 2. Leitura-Gatilho. 3. Mediação. Eixo de Linguagem. I Bronzato, Lucilene Hotz. II Título.

Projetos didáticos ancorados em uma leitura-gatilho

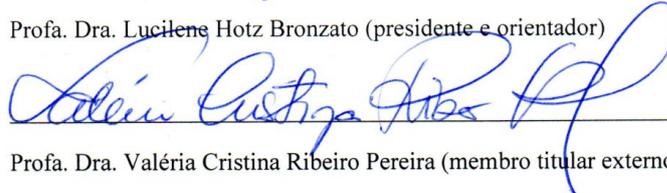
MARCELLA D'ANGELA ALCARAZ FERREIRA

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

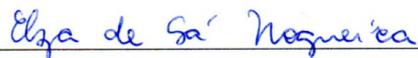
Aprovado em 04/10/2018



Profª. Dra. Lucilene Hotz Bronzato (presidente e orientador)



Profª. Dra. Valéria Cristina Ribeiro Pereira (membro titular externo)



Profª. Dra. Elza de Sá Nogueira (membro titular interno)

Dedico este trabalho à minha filha Clarisse,
motivo de tudo.

AGRADECIMENTOS

À Deus por estar comigo em todos os momentos, me amparando e me fortalecendo.

À professora Lucilene Hotz Bronzato, por permitir que eu concluísse esse trabalho, por compartilhar comigo seus conhecimentos e suas experiências e, sobretudo, por me apresentar uma nova maneira de dar aulas.

À minha mãe, Laís, que foi a mais fiel interlocutora durante toda essa caminhada.

Ao meu marido Maul e à minha filha Clarisse que entenderam e respeitaram minha escolha.

Aos professores do PROFLetras, que me fizeram acreditar que é possível superar as adversidades e fazer a diferença.

Aos meus companheiros de jornada, obrigada pela rede de cooperação formada com o propósito de melhorar a educação pública brasileira.

Às professoras Natália Sathler Sigiliano e Maria Cristina Weitzel Tavela pelas valiosas contribuições na minha qualificação.

Às Professoras Valéria Pereira e Elza de Sá Nogueira por aceitarem compor a banca de avaliação desse trabalho.

Ao Carlos, por tornar a nossa vida burocrática menos pesada.

À Capes pelo apoio financeiro.

À professora Neusa Salim Miranda que, lá em 1988, plantou a primeira semente...

À coordenadora do Colégio Estadual Condessa do Rio Novo, Lucimar por me apoiar e viabilizar a conclusão dessa pesquisa.

E principalmente aos meus alunos de ontem, por me ensinarem tanto, de hoje por participarem das mais profundas mudanças, e os de amanhã que, com certeza, terão uma professora melhor.

Ensinar a ler é sempre ensinar a transpor o imediato. É ensinar a escolher entre sentidos visíveis e invisíveis. É ensinar a pensar no sentido original da palavra “pensar” que significa “curar” ou “tratar” um ferimento.

Mia Couto in ‘E Se Obama fosse Africano?’

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma nova tecnologia de ensino, voltada para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa ferramenta denomina-se “PROJETOS DIDÁTICOS ANCORADOS EM UMA LEITURA-GATILHO” e se constitui como uma proposta interventiva inovadora, pois alia a metodologia dos projetos didáticos a uma LEITURA-GATILHO, capaz de disparar uma série de conhecimentos interdisciplinares e intertextuais articulados aos quatro eixos das práticas de linguagem: leitura, escrita, oralidade e análise. Este trabalho, além de apresentar uma nova tecnologia de ensino, objetiva verificar se a leitura pode ser a fonte de todo e qualquer conhecimento. Com base nos estudos de ANTUNES, 2012; GANDIN, 2012; KLEIMAN ; MORAES, 1999; HERNANDÉZ ; VENTURA, 1998; SUASSUNA, MELLO ; COELHO, 2006) para os projetos didáticos; (KLEIMAN, 2001 e 2004; COSSON, 2010 e 2014; COLOMER, 2007; BORTONI-RICARDO et aliii, 2012 e SOLÉ, 1998 para ensino da leitura, desenvolveu-se um estudo investigativo, cuja metodologia foi a pesquisa-ação com análise dos resultados de base qualitativa- interpretativista. O lócus investigativo se deu em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio estadual no interior do estado do Rio de Janeiro. Os resultados apontaram para um considerável ganho quanto ao uso da língua, à aquisição de conhecimentos, protagonismo discente e autoria docente.

Palavras-chaves: Projetos Didáticos. LEITURA-GATILHO, Mediação. Eixo de Linguagem

ABSTRACT

This present work presents a new teaching technology focused on the teaching and learning of the Portuguese Language which is called "DIDACTIC PROJECTS ANCHORED IN A READY-TRIGGER" and constitutes an innovative interventional proposal, since it combines the didactic projects methodology with a READY-TRIGGER, able to trigger a series of interdisciplinary and intertextual knowledge articulated to the four axes of language practices: reading, writing, speaking and analysis. This work, besides presenting a new teaching technology, aims to verify if reading can be the source of all knowledge. Based on the studies of ANTUNES, 2012; GANDIN, 2012; KLEIMAN; MORAES, 1999; HERNANDEZ; VENTURA, 1998; SUASSUNA, MELLO; COELHO, 2006 for didactic projects; KLEIMAN, 2001 and 2004, COSSON, 2010 and 2014, COLOMER, 2007; BORTONI-RICARDO et al, 2012 and SOLÉ, 1998 an investigative study was developed, whose methodology was the action research with analysis of the qualitative-interpretative basis of the results was found in a class of 9th grade students from a state college in the state of Rio de Janeiro, Brazil. knowledge, student protagonism and teaching authorship.

Key words: Didactic Projectis. Reading-Trigger. Mediation. Language Axis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 ARCABOUÇO TEÓRICO	19
2.1 A tecnologia dos projetos didáticos	19
2.2 Um novo conceito: A LEITURA-GATILHO.	19
2.2.1 O encontro natural com a interdisciplinaridade.....	23
2.2.2 A intertextualidade como meio de se constituir a interdisciplinaridade.....	25
2.2.3 O entrelaçamento entre projetos didáticos e LEITURA-GATILHO.....	28
2.3 A concepção de linguagem e de língua.	28
2.4 Os quatro eixos da linguagem.	29
2.4.1 A leitura e suas estratégias de mediação.....	31
2.4.2 A produção textual ressignificada.....	40
2.4.3 As práticas de oralidade.....	42
2.4.4 Ampliação de repertório dos recursos gramaticais.....	45
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.1 A pesquisa-ação	48
3.2 O Lócus investigativo: a escola	49
3.3 Perfil dos alunos participantes	51
3.4 Uma nova arquitetura de aula	52
3.5 A dinâmica das aulas	53
3.6 A escolha da LEITURA-GATILHO	53
3.7 Instrumentos para coleta dos dados	55
3.7.1 O Diário de campo.....	55
3.7.2 O Diário de leitura.....	56
3.8 Procedimentos de leitura	57
3.8.1 A leitura Compartilhada.....	58
3.8.2 A leitura silenciosa.....	58
4. EXPERIMENTANDO A FERRAMENTA PEGADÓGICA PROJETOS DIDÁTICOS ANCORADOS EM UMA LEITURA-GATILHO	59
4.1 Aula de língua portuguesa ressignificada	59
4.2 Estratégias de envolvimento	59
4.2.1 Dinâmica adaptada.....	59
4.2.2 Uma experimentação: a leitura do conto A pata do macaco.....	60
4.2.2.1 Resumo do conto.....	60
4.2.2.2 As estratégias de leitura realizadas.....	60
4.2.2.3 Análise dos resultados.....	61

4.2.3	A inserção da ferramenta pedagógica “Diário de leitura”	61
4.2.3.1	Análise dos resultados	63
4.3	Abrindo caminho para a LEITURA-GATILHO	64
4.3.1.2	Análise dos resultados	65
4.3.2	Leitura da imagem da capa do livro com seus elementos textuais	66
4.3.2.1	Ações e mediações realizadas	66
4.3.2.2	Análise dos resultados	67
4.4	Iniciando a LEITURA-GATILHO “O menino da lista de Schindler”	67
4.4.1	O PRÓLOGO	68
4.4.1.2	Ações realizadas	68
4.4.1.3	Análise dos resultados	69
4.4.2	A leitura do capítulo UM	69
4.4.2.1	Resumo do capítulo	69
4.4.2.2	Ações e mediações realizadas	69
4.4.2.3	Análises dos resultados	71
4.4.3	Capítulo DOIS	71
4.4.3.1	Resumo do capítulo	71
4.4.3.2	Ações e mediações realizadas	72
4.4.3.3	Análise dos resultados	73
4.4.4	Capítulo TRÊS	73
4.4.4.1	Resumo do capítulo	73
4.4.4.2	Ações e mediações realizadas	73
4.4.4.3	Análise dos resultados	75
4.4.5	Capítulo QUATRO	75
4.4.5.1	Resumo do Capítulo	75
4.4.5.2	Ações e mediações realizadas	76
4.4.5.3	Análise dos resultados	77
4.4.6	Capítulo CINCO	78
4.4.6.1	Resumo do capítulo	78
4.4.7	Capítulo SEIS	81
4.4.7.1	Resumo do Capítulo	81
4.4.7.3	Análise dos resultados	81
4.4.8	Capítulo SETE	82
4.4.8.1	Resumo do capítulo	82
4.4.8.2	Ações e mediações realizadas	82
4.4.8.3	Análise dos resultados	82

4.4.9	Capítulo OITO.....	83
4.4.9.1	Resumo do capítulo	83
4.4.9.2	Ações e mediações realizadas.....	83
4.4.9.3	Análise dos resultados	85
4.4.10	Capítulo NOVE	86
4.4.10.1	Resumo do capítulo	86
4.4.10.2	Ações e mediações realizadas.....	86
4.4.10.3	Análise dos resultados	89
4.4.11	Capítulo DEZ	89
4.4.11.1	Resumo do capítulo	89
4.4.11.2	Ações e mediações realizadas.....	89
4.4.11.3	Análise dos resultados	91
4.4.12	EPÍLOGO.....	91
4.4.13-	POSFÁCIO	92
4.4.13.1-	Resumo do posfácio	92
4.4.13.2-	Ações e mediações realizadas	93
4.4.13.3	Análise dos resultados	93
4.5	Finalizando o projeto didático	93
4.5.1	Algumas imagens do dia do encerramento:	95
4.5.2	Alunos preparando a sala para a apresentação dos trabalhos	98
4.6	Avaliação final	99
4.7	Apreciação crítica do projeto	100
4.7.1	Melhorias nas práticas de linguagem.....	101
4.7.2	Ampliação de repertório linguístico/textual e artístico/ literário.....	103
4.7.3	Conhecimentos disparados	103
4.7.4	Protagonismo discente.....	104
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
	ANEXOS.....	111

INTRODUÇÃO

“Sabemos que só a ação com consciência pode gerar transformação duradoura. Mas sabemos, também, que experimentar o diferente é caminho para compreendê-lo e torná-lo seu.”
(Danilo Gandin)

Meu nome é Marcella D Angela Alcaraz Ferreira, sou professora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro há dez anos, na cidade de Três Rios, interior do estado. Minha carreira profissional começou há quinze anos no Ensino Superior, lecionando Linguística, em uma faculdade do interior de Minas Gerais, mais especificamente em Além Paraíba. Nessa instituição, lecionei por dez anos no curso de Letras e os outros cinco anos, Língua Portuguesa, em cursos diversos.

Além dessa experiência, após me formar em Letras - Língua Portuguesa, Língua Latina e respectivas literaturas em 1999, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, ingressei no curso de Mestrado Acadêmico na mesma instituição, defendendo a dissertação: **“O pronome *você* na fala de professores e alunos universitários: uma abordagem sociolinguística”**, na área de Descrição do Português.

Mesmo diante de tantas teorias linguísticas, de reflexões acerca dos usos da língua, depois de uma dissertação defendida, sempre houve em mim um incômodo quanto ao papel social do trabalho acadêmico concluído com tanto empenho. Ficaria guardado em alguma estante de biblioteca ou repositório institucional de alguma universidade? Essa inquietação me acompanhou durante vários anos sob a forma de um desejo genuíno: fazer uma pesquisa que pudesse servir para melhoria não só das minhas aulas, mas também do ensino de língua portuguesa no país.

Concomitante ao ensino superior, iniciei minha carreira na escola pública em 2008 no Ensino Médio da Educação Básica. Nesse segmento, as aulas predominantemente expositivas ainda me foram úteis até 2014, quando tive contato com uma turma de Ensino Fundamental II na rede pública, um 9º ano. Neste momento, percebi que faltavam-me estratégias de ensino que levassem os alunos à aprendizagem de fato, pois como bem propõe Nóvoa (2007) “é importante que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso”. Eu não sabia se a maneira como ensinava fazia os alunos aprenderem, pois eles continuavam com dificuldade com a leitura e com a escrita.

Constatei que não bastava a teoria linguística, mas era preciso conhecer modos diferentes de aplicação dessa teoria. Com isso surgiu a oportunidade de cursar um Mestrado Profissional – o PROFLETRAS-, a fim de acrescentar aquilo que me faltava para ter sucesso em sala de aula e, conseqüentemente, ver alguma transformação no meu entorno.

Toda minha prática, antes direcionada ao ensino, foi se modificando a medida que fui tendo contato com novas teorias didático-pedagógicas durante o ProfLetras. Desloquei o foco do ENSINO para focar na APRENDIZAGEM, ainda assim isso não foi suficiente: era preciso trazer os alunos para o centro da prática pedagógica. Com isso, a primeira mudança já estava em andamento: a ressignificação do sujeito do aprendizdo- o aluno.

Recolocar o aluno no centro da ação pedagógica implicava vê-lo como sujeito inserido numa cultura, que tem suas crenças, suas histórias de vida e, mais do que isso, é enxergá-lo como a contraparte fundamental de todo processo educacional.

Ao deslocar o olhar para o aluno como sujeito que aprende, ressurgiram questões que foram ficando esquecidas com o passar do tempo. Foi preciso trazê-las novamente para o centro da minha prática para promover a mudança que, de fato, era necessária. Como propõe Nóvoa (2007) é preciso que a escola se detenha na aprendizagem e essa implica, necessariamente, o aluno. Diz o teórico português:

A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Mas uma coisa é dizer que nosso objetivo está centrado no aluno e outra coisa na aprendizagem do aluno. E definirmos isso como nossa prioridade no trabalho dentro das escolas. (NÓVOA, 2007, p. 5)

Assim também propõe Freire (1996) ao afirmar que “não há docência sem discência”. Esse educador reconhece a importância do aluno para o processo de ensino-aprendizagem, reafirmando a necessidade de mudança de foco das propostas pedagógicas.

Diante da iminência da mudança foi preciso ainda recuperar a autoria docente a fim de trazer o aluno novamente para o centro da aprendizagem por meio do protagonismo, dando-lhe condições de ser protagonista de seu próprio aprendizdo.

A autoria a que me refiro pressupõe o protagonismo tanto docente quanto discente. Assumo, assim, a posição de autora da minha prática pedagógica com a escolha de uma proposta de intervenção baseada na PEDAGOGIA DE PROJETOS que constitui um mecanismo para o protagonismo tanto de alunos quanto de professores, a partir da possibilidade de uma participação mais efetiva dos atores envolvidos na sala de aula.

Dentro da perspectiva de repensar a prática em sala de aula, de questionar o fazer pedagógico e de redimensionar a teoria que, em outros momentos, me foi tão importante, insere-se esse projeto de pesquisa, cujo objetivo é encontrar caminhos para a realização de uma prática de ensino que seja significativa tanto para mim quanto para meus alunos. Com essa vontade de mudar é que proponho esta investigação como uma alternativa prática e inovadora para o ensino de língua portuguesa em sala de aula.

A proposta aqui apresentada alia a metodologia de ensino chamada Projetos Didáticos a uma LEITURA-GATILHO¹. A escolha dessa metodologia de projetos didáticos se justifica, pois se ela constitui uma ferramenta capaz de solucionar alguns dos muitos problemas enfrentados por professores e alunos em sala de aula, a começar pelo limite rígido entre as disciplinas, com os projetos “superam-se os limites de uma matéria” (HERNANDEZ ; VENTURA, 1998, p. 61), promove-se uma aprendizagem significativa, além de recuperar o protagonismo na sala de aula.

Quanto à LEITURA-GATILHO, sua justificativa se baseia numa possibilidade de ampliação de repertório de vários conhecimentos interdisciplinares e intertextuais, articulados aos quatro eixos de ensino da linguagem: oralidade, escrita, leitura e análise linguística, todos eles pautados pelo uso. Portanto, essa proposta interventiva com PROJETOS DIDÁTICOS ANCORADOS EM UMA LEITURA-GATILHO, acredita-se, consiste em uma tecnologia necessária e suficiente para tornar as aulas mais produtivas e a aprendizagem mais ativa com uma participação mais efetiva dos estudantes.

Outra justificativa para a aplicação dessa nova tecnologia diz respeito às dificuldades apresentadas pelos alunos na escola. Todos sabem, não é novidade, das dificuldades na leitura, muitos alunos não entendem o que leem; na escuta, não sabem escutar com atenção; na escrita, não conseguem produzir um texto com coerência. Todas essas dificuldades e tantas outras geram problemas de aprendizagem.

Pesquisa realizada 2017 e divulgada recentemente sobre os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) mostra o baixo rendimento dos alunos brasileiros, principalmente da rede pública, em língua portuguesa e matemática. De todos os estados da federação, somente 9 obtiveram um crescimento, mas estão longe de alcançarem um número desejável. Com isso, fica mais evidente a necessidade de mudança e um dos caminhos possíveis talvez seja essa proposta interventiva, que embora num primeiro momento

¹ Termo apresentado pela professora Dr^a Lucilene Hotz Bronzato. Essa ferramenta já tem sido desenvolvida no Colégio de Aplicação João XXIII nas turmas do Ensino Fundamental e Médio.

alcance apenas uma sala de aula, pode vir a ser replicada por todos aqueles interessados em melhorar a qualidade da escola pública.

A proposta interventiva aqui apresentada tem como objetivos gerais melhorar as aulas de Língua Portuguesa, tornando-as mais eficientes, a fim de levar os alunos a um aprendizado que faça sentido para suas vidas, além de auxiliar professores das escolas públicas que tenham interesse na melhoria da qualidade do ensino, pois essa proposta de pesquisa ambiciona, ainda, disponibilizar material de apoio pedagógico para professores interessados em mudar sua prática, proporcionando um ensino que seja mais eficaz.

Quanto aos objetivos específicos, esse estudo tem como tarefa favorecer a aquisição de vários conhecimentos interdisciplinares e intertextuais a partir de uma LEITURA - GATILHO, ampliar o repertório dos alunos quanto aos gêneros textuais que circulam na sociedade, viabilizar o encontro dos alunos com uma nova forma de aprender a língua portuguesa, propiciar o encontro dos estudantes com a leitura compartilhada, com a qual eles podem aprender com seus pares e não somente com o professor.

Esses conhecimentos interdisciplinares e intertextuais serão disparados pela LEITURA-GATILHO e o professor terá como tarefa mediar esse processo, como um *andaime*², além de facilitar a articulação dos quatro eixos de ensino da língua.

Os objetivos da escola quanto ao ensino de língua materna não estão restritos ao ensinar a ler e a escrever. Cabe à escola inserir os alunos nas práticas de Letramento (SOARES, 2014) e proporcionar-lhes o uso consciente da língua nas variadas situações comunicativas.

[...]o *letramento*: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever os diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (Letramento..., 2014)

Intencionamos, pois, levar para a sala de aula um ensino, ancorado no uso e que tenha na leitura o seu principal pilar. As crianças e os jovens têm contato com várias formas de uso da língua tanto escrita quanto oral e isso proporciona a elas novos aprendizados.

² “Andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula.” <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/221-siaffoliog-aoiaimis-im-sala-ii-aula>. Acesso em 29/08/2018.

Com esse projeto também se pretende responder à pergunta: **a leitura é capaz de gerar todo e qualquer conhecimento?** Quando fazemos essa pergunta não estamos considerando a leitura como única forma de aquisição de conhecimento, pois sabemos que há outras, como defende, por exemplo, Piaget (1980), mas o que consideramos é a possibilidade de a leitura ser propulsora de vários conhecimentos não só linguísticos como também de várias áreas do saber.

Propomos, então, o desenvolvimento de um projeto mais amplo que contemple a leitura como ponto de partida das aulas de língua. A leitura-gatilho impulsiona, mobiliza, norteia, enfim, dispara os conhecimentos que são articulados aos quatro eixos da linguagem, com os quais se articulam as práticas de linguagem: a leitura como ponto de partida, a escrita que venha ampliar o repertório dos alunos, a oralidade que promova a aquisição de gêneros orais formais e a análise linguística que surja do uso que se faz da língua.

No interior dessa proposta, não é possível predeterminar com exatidão todos os gêneros orais e escritos que serão trabalhados em sala de aula, pois poderão surgir vários deles engatilhados pela LEITURA-GATILHO, o que acrescenta mais um ganho à tecnologia aqui proposta: a dinamicidade das aulas.

Integrado ao projeto de pesquisa elaborado pela Professora Doutora Lucilene Hotz Bronzato, cujo título é “Por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas encontrados em sala de aula” e desenvolvido no Mestrado Profissional de Letras, os projetos didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO têm como um de seus objetivos auxiliar professores das escolas públicas que tenham interesse na melhoria da qualidade do ensino e, para isso, desejem modificar suas práticas, aliando conhecimentos teóricos da ciência da linguagem às práticas da Linguística Aplicada ao ensino, a fim de oportunizar melhorias na rede pública de ensino do país.

Com os projetos didáticos disparados por uma LEITURA-GATILHO, os alunos podem, ainda, participar de uma comunidade de leitores, podem compartilhar leituras, podem e devem experimentar novas formas de ler: ler por prazer, ler para adquirir proficiência na língua (nos quatro eixos da linguagem), ler para aprender. Os estudantes podem experimentar uma vivência de linguagem com gêneros não necessariamente escolares que os farão descobrir novos talentos ligados às inteligências múltiplas.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresenta-se o arcabouço teórico usado para a base de sustentação da proposta apresentada. Neste capítulo, encontra-se uma reflexão sobre a viabilidade dos projetos didáticos articulados à leitura em sala de aula, com mediação do professor que exerce um papel fundamental nessa

centralização da leitura para disparar o conhecimento, além de apresentar o conceito de LEITURA-GATILHO. Para tanto, buscamos as teorias de (ANTUNES, 2014; GANDIN, 2012; KLEIMAN & MORAES, 1999); HERNANDÉZ & VENTURA, 1998; SUASSUNA, MELLO & COELHO, 2006). Quanto à concepção e o trabalho com a leitura adotamos (KLEIMAN, 2000 e 2004; COSSON, 2010 e 2014; COLOMER, 2007; BORTONIRICARDO *et alii*, 2012 e SOLÉ, 1998).

No segundo capítulo, tem-se a metodologia da pesquisa-ação que constitui um método de pesquisa no qual há uma intervenção do professor-pesquisador que reflete, a todo o momento, sobre sua prática, se auto investiga e se auto avalia, além de contextualizar o *locus* investigativo, os procedimentos e estratégias que serão utilizados no projeto em si.

No terceiro capítulo, tem-se a descrição da proposta de intervenção e, ao mesmo tempo, a reflexão acerca dela e da própria prática. No quarto e último parágrafo temos as considerações finais.

2 ARCABOUÇO TEÓRICO

Será apresentado e discutido nesta seção o embasamento teórico que fundamentou as escolhas para o desenvolvimento desta proposta interventiva, a saber: (i) os projetos didáticos como alternativas viáveis para um ensino produtivo; (ii) a LEITURA-GATILHO, com o propulsora da interdisciplinaridade e da intertextualidade; (iii) a concepção de linguagem e de língua como interação, que servirá de base para todas as ações desenvolvidas na sala de aula para o ensino de língua materna; (iv) a concepção de leitura também de caráter interacional, pois a consideramos como sendo também um processo de interação entre o autor, o texto e o leitor e que norteará a mediação do professor para levar o alunos à competência leitora; (v) os quatro eixos da linguagem articulados durante todo processo interventivo.

Esta proposta interventiva que alia a tecnologia dos projetos didáticos a uma LEITURA-GATILHO tem como um de seus objetivos a recuperação da autoria docente para proporcionar aos alunos um ensino que dê conta tanto das demandas escolares, com seus conteúdos disciplinares, quanto das demandas sociais, com um ensino significativo.

Vinculados ao conhecimento globalizado, entendido, segundo Hernandez & Ventura (1998), como a conexão entre a teoria e a prática no que tange ao estabelecimento das relações daquilo que o aluno aprende e do que ele deve aprender na escola, os projetos didáticos são estratégias de ensino que favorecem a articulação dos conhecimentos de um modo geral e, de modo particular, os conhecimentos disparados pela leitura– gatilho, para organizar um ensino que priorize o fazer pedagógico, abandonando a rigidez dos conteúdos, as noções pré-estabelecidas das disciplinas e a homogeneização dos alunos.

2.1 A tecnologia dos projetos didáticos

Segundo Hernández & Ventura (1998), a função dos projetos didáticos é favorecer a construção de estratégias que facilitem a “organização dos conhecimentos escolares com relação a :

1) o tratamento da informação, e 2) os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNANDEZ & VENTURA, 1998, p.61).

Acreditamos que com a tecnologia dos projetos didáticos possamos superar os limites das disciplinas, articulando os saberes interdisciplinares aos projetos e ampliando as possibilidades de um ensino em que os conhecimentos intertextuais possam ser explorados.

Daí a importância de um trabalho voltado para uma nova forma de organização e de planejamento do tempo e dos conteúdos envolvendo uma situação-problema. Essa nova forma é a tecnologia dos projetos didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO, que tem como objetivo articular **propósitos didáticos** - o que os alunos devem aprender- a **propósitos sociais** – o que eles precisam aprender para poder modificar seu contexto imediato.

Dessa forma, uma proposta que envolva os projetos didáticos pressupõe ações construídas coletivamente, num processo de planejamento participativo, colaborativo, no qual é possível delegar funções e acordos prévios para se chegar a um fim comum.

Para Gandin (2012), os projetos didáticos apresentam muitas vantagens, a saber:

[...] os projetos em sala possibilitam o estudo de temas vitais, de interesses dos alunos e da comunidade; permitem a participação de todos, de modo que o aluno não fica apenas na postura passiva de receber conteúdos; abrem perspectiva para a construção de conhecimento, a partir de questões concretas; oportunizam a experiência da vivência crítica e criativa; ajudam o educando a desenvolver capacidades amplas, como a observação, a reflexão, a comparação, a solução de problemas, a criação; criam um clima próprio à comunicação, à cooperação, à solidariedade e à participação. (GANDIN, 2012, p. 14 e 15)

O planejamento, a organização e os objetivos bem definidos constituem procedimentos indispensáveis para a realização dos projetos didáticos. Um verdadeiro projeto se estrutura a partir de fases, uma espécie de passos a serem seguidos para a sua implantação e seu sucesso.

Os projetos didáticos podem ser entendidos, segundo Antunes (2014) como uma “pesquisa ou uma investigação, mas desenvolvida em profundidade” sobre algo que mereça ser aprendido e tenha em sua essência a busca por respostas convincentes para questões relevantes a serem investigadas. Ainda segundo Antunes (2014), são três as fases de um projeto: (i) primeiro professor e alunos definem como serão as etapas do projeto, quais os papéis desempenhados pelos envolvidos, o eixo temático, que contemple um maior número de disciplinas e sua duração. Nessa fase o professor deve fazer uma sondagem para saber quais são os conhecimentos dos alunos sobre o tema abordado para poder direcionar a leitura para aquisição de novos conhecimentos, pois como defende Miranda (2006), devemos partir dos conhecimentos dos alunos, para ancorar os novos conhecimentos; (ii) os envolvidos devem focar a própria investigação, na reflexão do que estão aprendendo, para verificar o verdadeiro

sentido da aprendizagem para fins sociais e, finalmente, (iii) a culminância do próprio projeto, com a apresentação de um produto final, que se relacione com seu objetivo e seus resultados.

Antunes (2014) descreve os dez passos fundamentais para a realização dos projetos didáticos:

- 1º passo: definir do objetivo;
- 2º passo: transformar do objetivo em muitas perguntas;
- 3º passo: relacionar e disponibilizar fontes de informação;
- 4º passo: explicar as habilidades operatórias que serão colocadas em prática;
- 5º passo: explicar claramente as fases do projeto e o que se espera de cada aluno ou cada grupo em cada uma dessas fases;
- 6º passo: relacionar alguns conceitos e ideias principais que se pesquisará.
- 7º passo: contextualizar o que se investiga para aprender com a vida, com emoções e valores;
- 8º passo: esclarecer quais linguagens serão usadas na fase de culminância do projeto;
- 9º passo: organizar o projeto em uma linha do tempo, marcando cada fase numa espécie de cronograma;
- 10º passo: definir as linhas gerais de avaliação do projeto, evidenciando o progresso efetivamente conquistado pelo aluno. (ANTUNES, 2014, p. 142 e 143)

Sendo assim, os projetos didáticos permitem ver, então, “a sala de aula como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes” (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 50). É dessa forma que entendemos os projetos didáticos como um lugar privilegiado, o encontro do cognitivo, do social, do pessoal na construção de conhecimentos.

Dessa forma, os projetos didáticos podem ser mais uma tecnologia de ensino viável para se desenvolver uma educação significativa, na qual professores e alunos possam construir juntos caminhos de aprendizagem para a vida. Além disso, os projetos didáticos também podem fornecer uma oportunidade ímpar contra a circularidade e a alienação das atividades escolares ao incorporar uma prática social relevante para o aluno.

Essa nova maneira de trabalho em sala de aula, que tem a interação como ponto de partida, constitui uma forma de promover uma mudança significativa na prática pedagógica, desenvolvendo um trabalho coletivo, no qual professor e alunos possam experimentar uma participação ativa em todas as etapas e, assim, possam ser sujeitos da própria ação pedagógica, levando para sala de aula o protagonismo docente e discente.

Os projetos ainda podem viabilizar com grande intensidade o surgimento, o reconhecimento e o aproveitamento das inteligências múltiplas. Dessa forma, os alunos podem se organizar para, conhecendo melhor suas aptidões, expressar os resultados de suas investigações através dessas inteligências que podem ser materializadas em gêneros textuais e textos das mais variadas linguagens que têm diferentes funções sociais.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Gardner, na década de 1980 e amplamente estudada por Antunes (2014), constitui um novo paradigma para compreensão do aprendizado e “substitui a concepção de que possuímos apenas uma inteligência”(ANTUNES, 2014, p.45). Esse estudioso nos revela que Gardner atribui aos indivíduos oito inteligências e que embora alguma inteligência possa ser desenvolvida em determinadas pessoas e não em outras, nenhuma delas é superior. Desse modo, podemos inferir que essa teoria contribui para constatação de que existem talentos diferentes para atividades específicas.

Por viabilizarem o reconhecimento do indivíduo em suas inteligências múltiplas, os projetos didáticos oferecem aos alunos e ao professor a oportunidade de descobrir talentos e aptidões dentro da sala de aula que com o ensino tradicional, limitado a um único tipo de inteligência como, por exemplo, a lógico-matemática, não seria possível descobrir.

Ficam evidentes as vantagens de se adotar na escola a teoria dos projetos didáticos para viabilizar um ensino mais significativo. Por isso, esta intervenção pode transformar o modo de entender a aula de língua portuguesa e, quiçá, o modo de entender a própria escola, uma vez que o professor desempenhará o papel de mediador, não mais centralizando o conhecimento; com isso, os alunos serão eles mesmos os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Um novo conceito: a LEITURA-GATILHO

Segundo o dicionário Aurélio (2008) o verbete “gatilho”, significa:

Gatilho. s.m. 1. Na arma de fogo, pequena peça do fecho que, quando puxada, faz disparar o tiro, disparador; 2. Peça de metal que, num mecanismo, trabalha como alavanca; 3. Sentido Metafórico qualquer coisa que, à maneira de um gatilho, faz disparar um processo ou uma reação. [...]

Observando do verbete acima LEITURA-GATILHO é, pois, uma leitura que possibilita o disparo de uma série de conhecimentos e de saberes de várias naturezas que podem emergir quando se procede à leitura de uma obra. Este é um conceito que deve ser entendido levando-se em consideração sua forma e também sua funcionalidade.

No que diz respeito à forma, a LEITURA-GATILHO pode ser literária ou não literária a depender dos vários propósitos que se queira atingir no disparo dos conhecimentos por ela evocados. Sendo de escolha literária, a leitura-gatilho, além suscitar uma série de conhecimentos inerentes a ela, fomentando o letramento literário, possibilita ao professor e

aos alunos vivenciarem uma experiência estética no que concerne à sensibilidade, ao belo, ao criativo, à imaginação, à formação de um repertório de obras, autores e estratégias de leitura, permitindo uma reflexão sobre valores humanos universais e uma formação mais consistente de leitores literários mais proficientes.

Caso a escolha da leitura-gatilho não se situe no universo do literário, ela poderá proporcionar o conhecimento e também sensibilizar os leitores para questões relevantes a serem discutidas, propiciando o exercício da criticidade.

Quanto à funcionalidade, a leitura gatilho é mobilizadora dos conhecimentos os quais o professor irá perseguir para poder desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Muito além do conhecimento linguístico, objetivo maior das aulas de língua portuguesa, os conhecimentos que podem emergir da LEITURA-GATILHO envolvem tanto saberes interdisciplinares quanto saberes intertextuais que ultrapassam os muros da escola e continuam para além dela.

2.2.1 O encontro natural com a interdisciplinaridade

Quando aliamos a tecnologia dos projetos didáticos a uma LEITURA-GATILHO, percebemos que há a possibilidade de se desenvolver uma prática pedagógica em que muitas áreas de conhecimentos podem ser integradas, tornando natural o surgimento da interdisciplinaridade.

Conforme exposto anteriormente, propomos uma intervenção desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, seguindo os modelos de projetos realizados por Kleiman & Moraes(1999) e Suassuna, Melo & Coelho (2006), que apresentam trabalhos com projetos didáticos interdisciplinares e trabalhos com projetos didáticos intertextuais, respectivamente.

Os projetos didáticos propostos por Kleiman & Moraes(1999) têm como eixo central a leitura que, segundo as autoras, constitui uma prática que integra, de certa forma, quase todas as disciplinas, pois lê-se para estudar os conteúdos e é por meio da leitura que se dá a integração dos saberes das várias áreas do conhecimento.

[...] a leitura é a atividade que propicia a aprendizagem e a integração de novas informações aos conhecimentos e experiências anteriores na construção de significados. [...] Todo leitor que foi tocado por um texto conhece o prazer de uma nova realização (*ah, então é isso*) que faz com que reorganize, enriqueça ou reconstrua um conceito anterior. (KLEIMAN& MORAES 1999, p. 50)

Entendemos interdisciplinaridade como a possibilidade de articulação de disciplinas para que haja a ampla compreensão de um determinado tema estudado e a leitura é a habilidade que proporciona essa articulação entre os saberes disciplinares. Assim, a interdisciplinaridade rompe com a delimitação rígida entre as disciplinas e favorece a aprendizagem significativa.

Na visão de Kleiman e Moraes(1999) a interdisciplinaridade consiste em:

[...]uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada(disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui. (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 22)

Ao mesmo tempo em que integra todas as disciplinas da escola, a prática interdisciplinar mantém a integridade dos conteúdos das disciplinas, aprofundando sua compreensão, podendo derivar de um projeto articulado em torno da leitura, pois cria oportunidades para ler, para compreender e para aprender aquilo que é relevante para o desenvolvimento nas diversas áreas do saber. A leitura proporciona a aquisição de vários conhecimentos e não apenas o aprender a ler. Por isso, desencadeia o trabalho com a interdisciplinaridade.

As práticas interdisciplinares questionam a fragmentação e a linearidade do conhecimento dentro da escola. Elas podem ser postas em prática com o trabalho coletivo, com a participação de vários professores, mas também podem ser desenvolvidas por apenas um professor que lança mão de saberes de outras áreas para resolver alguma questão de interesse da turma. Além do mais, as práticas interdisciplinares podem ser desenvolvidas por toda escola, num projeto coletivo mais amplo.

Sendo assim a interdisciplinaridade tem relação direta com os projetos didáticos, pois “possibilita tratar de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas” (MORAES, 2005 p.39). Da mesma forma os projetos buscam articular os conhecimentos escolares de forma a considerar que eles não devam ser ordenados “para sua compreensão de forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos.”(HERNANDEZ & VENTURA, 1998, p. 61). Deduz-se, pois, que o trabalho com os projetos didáticos pode se relacionar naturalmente com a interdisciplinaridade. O ensino pautado na interdisciplinaridade tende a subverter as formas rituais de aulas e, com criatividade, transformá-las em aprendizagem significativa, assim como objetiva o trabalho com os projetos didáticos.

Se por um lado a leitura favorece a proposta interdisciplinar, a LEITURA-GATILHO corrobora para esse favorecimento, já que ela é por natureza a propulsora de conhecimentos das várias áreas do saber que podem ser abordados de diferentes formas para diferentes fins, com diferentes textos, por exemplo. Essa é a vantagem de se adotar a tecnologia dos projetos didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO para o ensino das competências linguísticas, pois na medida em que se vão articulando as práticas de linguagem, vão se construindo novos conhecimentos, que transformam aqueles já adquiridos, surgindo um todo integrado que possibilita um novo paradigma para a prática pedagógica.

2.2.2 A intertextualidade como meio de se constituir a interdisciplinaridade

A intertextualidade é um fenômeno linguístico constitutivo de todo texto, uma vez que o texto só ganha vida quando dialoga com outros anteriormente escritos ou que ainda serão escritos.

Introduzido por Kristeva (1974) na Literatura, o conceito de intertextualidade passou a interessar tanto à Análise do Discurso quanto à Linguística textual. Com base no postulado de Bakhtin (2003) essas áreas de estudo incorporaram o dialogismo bakhtiniano apresentado em Koch, Bentes e Cavalcante (2012):

[...] um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos. Assim, todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, ele retoma, a que ele alude ou os quais se opõe. [...] (KOCH; BENTES ; CAVALCANTE, 2012, p. 9).

Embora a Análise do Discurso e a Linguística Textual concebam a intertextualidade com base nos postulados bakhtinianos, para cada uma delas esse fenômeno apresenta peculiaridades a depender do olhar que se tenha sobre o texto ou discurso. Portanto, faz-se necessário esclarecer que para o âmbito desse estudo, seguimos os pressupostos da Linguística Textual, que tem no texto³ seu objeto de investigação.

O texto dentro da Linguística Textual recebe um tratamento interacional cuja base é sociocognitiva, ou seja,

³ A concepção de texto adotada neste trabalho e discutida nesta seção depende das concepções de língua e linguagem que serão discutidas mais adiante.

[...] o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. (KOCH, 2014, p.26)

Nesse contexto, texto é uma “entidade multifacetada, fruto de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, conhecimento e linguagem” (KOCH, 2004, p. 175). Como visto, o texto é um objeto heterogêneo, mantém com outros textos que lhe dão origem uma relação dialógica como apresenta Bakhtin:

O texto só ganha vida com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizando que esse contato é um contato dialógico entre textos... Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas. (BAKHTIN, 1986, p. 162 Apud KOCH, BENTES & CAVALCANTE, 2012, p. 16)

Diante desse postulado é que se encontra o conceito de intertextualidade-uma condição da própria existência do texto- que tomamos como base nesta proposta interventiva. O fato de a leitura ser uma atividade que permite desfazer as rígidas separações entre as disciplinas dentro da escola leva-nos a crer que ela é uma das práticas que integram essas disciplinas, um meio para se estabelecer a intertextualidade.

Sendo assim, Kleiman & Moraes(1999) apresenta-nos o conceito de intertextualidade que esclarecerá como esse fenômeno constitui-se um importante mecanismo a favor da integração das várias áreas do saber.

O significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros. Assim, a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros. Os textos incorporam modelos, vestígios, até estilo (no caso das paródias) de outros textos e de outros gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado a aponta para outros no futuro. (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 62).

Tendo isso em mente é fácil perceber o movimento que se faz em torno do texto para a articulação das disciplinas, pois como um texto remete sempre a outros textos que vieram anteriormente ou que ainda hão de vir, os PROJETOS DIDÁTICOS ANCORADOS EM UMA LEITURA-GATILHO podem promover o exercício de práticas intertextuais, além de proporcionar aos alunos experiências que lhes sirvam para o conhecimento da língua materializada em textos.

Para Marcuschi (2008, p.129):

Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário”(MARCUSCHI, 2008, p. 129).

E sendo isso verdade, todo texto será um instrumento para se estreitar a relação entre as disciplinas que, a princípio, a escola se incumbem de separar.

Para Koch e Elias (2008, p. 86) a intertextualidade pode ser explícita ou implícita, pode ser temática ou estilística, dentre outras especificidades. “A intertextualidade explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto”, ela se manifesta por meio de citações, discurso relatado, referências, quando se retoma outro texto para usá-lo como parte do seu, para questioná-lo ou até mesmo para ratificá-lo.

A intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases e ironias. (KOCH & ; ELIAS, 2008, p.92).

Enquanto na intertextualidade explícita o texto fonte está materializado e, portanto, acessível para atribuir significado à relação que se mantém entre os textos, na intertextualidade implícita, para identificar o texto fonte é preciso que o interlocutor recorra à memória e, caso isso não aconteça, toda a construção de sentido fica prejudicada.

Para que se reconheça o fenômeno da intertextualidade implícita, o leitor deve estabelecer um diálogo com o texto para atribuir sentido a ele, não só pelo reconhecimento propriamente dito, mas para identificar os efeitos de sentido que o produtor atribui ao texto com o qual quer estabelecer o diálogo. Dito de outra maneira, há sempre uma intenção de quem produz um texto, a fim de orientar o leitor para determinados fins e este deve sempre perceber sua finalidade.

Sendo assim, a LEITURA-GATILHO, por disparar vários conhecimentos, também suscita conhecimentos intertextuais, daí a importância do fenômeno linguístico da intertextualidade para poder não só ampliar o repertório dos alunos, mas também possibilitar o encontro com a interdisciplinaridade. Além disso, é de extrema importância a participação do professor para garantir que os alunos possam compreender o fenômeno linguístico da intertextualidade, uma vez que a ele cabe mediar os conhecimentos advindos da LEITURA-GATILHO e sua relação com outras leituras.

2.2.3 O entrelaçamento entre projetos didáticos e LEITURA-GATILHO

Assumimos que a leitura é uma das fontes de todo e qualquer conhecimento, que é ela quem desfaz as fronteiras que separam as disciplinas nas escolas e, ao mesmo tempo, é ela quem pode desencadear as práticas interdisciplinares, quando da articulação das várias áreas do saber.

O entrelaçamento entre projetos didáticos e LEITURA-GATILHO só é possível com a pedagogia de projetos, pois só essa metodologia conciliaria toda a amplitude de um projeto de ensino disparado por uma leitura, considerando-se a intertextualidade explícita e implícita, a transdisciplinaridade⁴ provocada, o protagonismo docente e discente.

Os projetos didáticos aliados a uma LEITURA-GATILHO devem possibilitar um ensino-aprendizagem relevante para os alunos. O professor, por sua vez, deve contribuir para o crescimento pessoal e coletivo dos alunos e ainda permitir que nasçam competências não só de leitura, mas de todas as práticas de linguagem, além de incentivar e desenvolver as inteligências múltiplas dos envolvidos no projeto.

2.3 A concepção de linguagem e de língua

Há mais de duas décadas, os estudos sobre a linguagem vêm tomando relevo dentro do cenário educacional. Estudiosos da Linguística e também da Educação entenderam que a concepção de linguagem como “espelho do pensamento” ou “apenas transmissão de informação com fins exclusivamente comunicativos” (KOCH, 1993, p.09) não seria suficiente para dar conta de um ensino produtivo como propõe Travaglia (1998), no qual houvesse, de fato, ampliação “da competência comunicativa que inclui necessariamente o desenvolvimento de habilidades de uso da língua e o ensino produtivo visa a esse propósito.”

Entendemos, pois, que a linguagem é uma “atividade, como forma de ação, ação interindividual, finalisticamente orientada: como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos” (KOCH 1993, p.09).

Neste estudo, a linguagem é, portanto, tomada como atividade interacional situada, como forma de ação entre sujeitos inseridos numa dada cultura, por meio da qual os sujeitos

⁴ Um ensino transdisciplinar propõe uma integração contínua e ininterrupta dos conhecimentos sem que haja separação rígida entre as disciplinas, mas a articulação dos saberes vindos das disciplinas.

interagem. É, também, um fenômeno de ordem sociocognitiva, próprio da espécie humana, é uma força motora de coesão social, como bem esclarece Bagno (2014) “ela (linguagem) é preservada e transformada pelos membros de uma comunidade humana e, por isso, sujeita aos fluxos, influxos e contrafluxos políticos, econômicos e, sobretudo culturais dessa comunidade.”

Bagno (2014, p.11) também afirma que “o ser humano é ser na linguagem”, pois por meio dela, ele expressa suas ideias, seus pensamentos, suas intenções, estabelece e mantém suas relações pessoais, se influencia e influencia o outro, alterando suas relações com a realidade. Para esse autor, a linguagem é ao mesmo tempo social- pois se manifesta numa sociedade - e individual, uma vez que a linguagem existe em cada indivíduo dentro dessa sociedade. Nesta mesma direção, Bakthin (2003) apresenta-nos a linguagem como sendo uma atividade social que se realiza na interação com os outros indivíduos.

Uma concepção de linguagem dessa natureza implica também uma concepção de língua que esteja afinada dentro desse contexto interacional e que norteará as práticas de linguagem em sala de aula. Se a linguagem é um fenômeno sociocognitivo, a língua é o resultado de:

[...] um **trabalho social** empreendido coletivamente por todos os membros de uma comunidade que a utiliza. Cada um de nós não é um mero “usuário” da língua que falamos: nós também somos *os produtores, os cultivadores, os preservadores, os transmissores e os transformadores* dessa língua que nos pertence a cada um de nós como indivíduo e como membro de um grupo social que partilha uma mesma cultura [...] (BAGNO, 2014, p. 14) (grifos do autor).

Da mesma forma que a linguagem, a língua também é individual e social a um só tempo, mas ela depende das interações sociais para ser realizada e permitir a integração entre os indivíduos. Portanto, não se pode considerá-la dissociada de seus aspectos cognitivos, sociais e culturais.

[...] a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. (ANTUNES, 2003, p. 42). (grifos do autor).

Marcuschi (2008, p.60) ratifica a concepção de língua como sendo eminentemente social quando “toma a língua como uma atividade socio-histórica, uma atividade cognitiva e uma atividade sociointerativa”, ou seja, para esse linguista, a língua é antes de tudo social, histórica e cognitiva. Nessa perspectiva, o autor considera a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não apenas em seus aspectos formais.

Entendemos que as aulas de língua portuguesa devam ser embasadas pela concepção interacional e que devemos assumir a conduta de levar os alunos a um aprendizado verdadeiramente eficiente. Uma forma de realizar essa tarefa, acreditamos, é aliar projetos didáticos a uma LEITURA-GATILHO e articular os eixos ensino de linguagem a fim de desfazer o caráter fragmentado que ainda encontramos no ensino de língua materna, principalmente, quando se separam aulas de leitura, produção de texto, gramática e literatura.

2.4 Os quatro eixos da linguagem

Não faz muito tempo que o ensino de língua materna passou a priorizar o uso em detrimento de um ensino artificial da nomenclatura gramatical, com intermináveis listas de classificações e análises de frases descontextualizadas, muitas vezes inventadas, que não refletiam a realidade linguística. As aulas de língua portuguesa eram artificiais e descontextualizadas. Esse ensino que, infelizmente, perdura até hoje considera a língua “descolada” de seu caráter interacional, de seu uso e de seus usuários. No entanto, nesse curto espaço de tempo, não foram poucos os estudiosos que se dedicaram à propagação de teorias que centralizam o ensino no uso da língua.

Um exemplo disso foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em meados dos anos 90. Nesse documento, as concepções de língua, linguagem, texto, discurso, gênero textual, as prioridades e os modos de ensino passaram a ser ratificados pelos próprios órgãos responsáveis pela Educação no Brasil. Nesse documento a língua em uso passou a ser condição para o desenvolvimento das competências comunicativas que incluem desde expressar-se oralmente em instâncias tanto privadas quanto públicas; escutar gêneros orais até ler e produzir gêneros escritos. Nesse sentido, as habilidades de ler, de escrever, de falar e de escutar são necessárias para o domínio das práticas de linguagem de forma eficiente.

Assim sugerem os PCN:

Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expressão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidos estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL,1998, p.43)

Hoje, no documento mais recente aprovado no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular, mantém-se a mesma fundamentação teórica de documentos anteriores no que se refere a abordagem interacional da linguagem e da língua: “[...] assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[...] (BNCC, 2017, p. 65).(sic)

Além desse pressuposto, no novo documento da BNCC mantêm-se os quatro eixos da linguagem:

[...] os eixos de integração considerados da BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: **oralidade**, **leitura/** escuta, **produção** (escrita e multissemiótica) e **análise linguística**/semiótica (que envolvem conhecimentos linguísticos- sobre o sistema de escrita- o sistema da língua e a norma padrão-, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BNCC, 2017 p. 69). [grifos nossos]

Os documentos oficiais deixam clara a visão de que o uso da linguagem deve nortear todo ensino-aprendizado de língua materna. Embora nessa seção tratemos separadamente os quatros eixos da linguagem previstos pelos PCN e pela BNCC, na realização da proposta interventiva “Projetos Didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO” as práticas de linguagem se articulam de acordo com o uso nos gêneros textuais disparados pela LEITURA-GATILHO, proporcionando aos alunos um ensino significativo. Os quatros eixos que deverão ser articulados são a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão linguística.

2.4.1 A leitura e suas estratégias de mediação

A leitura é uma atividade que propicia novos conhecimentos ao leitor e esses conhecimentos se transformam em saberes⁵ que são levados para a vida do indivíduo. A prática de leitura é uma atividade bastante valorizada dentro e fora da escola, uma vez que se exige do indivíduo cada vez mais habilidades de ler com competência para o exercício pleno da cidadania.

Nesta proposta de intervenção, em que o caráter interacional de língua sustenta as práticas de linguagem, adotamos as concepções de leitura preconizadas por Kleiman (2000, 2004), Solé (1998) e Marcuschi (2008) que também concebem a leitura como prática social e, portanto, de caráter interacional. Nas palavras de Kleiman (2004, p.14), a leitura é uma “prática social, cujos usos estão ligados à situação, estão determinados pela história dos participantes, pelas instituições em que estão inseridos, pelo grau de formalidade, pelo objetivo da leitura.” Essa autora ainda sinaliza que a leitura é um processo de interação entre o autor, o texto e o leitor e nesse processo o leitor não deve ficar de fora, ao contrário, deve ser inserido, para que haja interação de todos os envolvidos na leitura do texto. Assim também postula Solé (1998), quando escreve “que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto” e pressupõe um leitor ativo que lê e examina o texto conforme seus objetivos de leitura que levam a interpretações diversas.

Marcuschi (2008), por sua vez, acredita que a compreensão de todo texto não está somente na sua materialidade, mas precisa da ação do sujeito-leitor que, a partir do texto escrito, ativa seus conhecimentos socioculturais adquiridos nas interações para lhe atribuir sentido. Com isso, o envolvimento do leitor é que proporcionará a compreensão do texto.

Nos PCN a leitura é tratada como um:

[...] processo no qual o leitor realiza um **processo ativo** de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.[...] (BRASIL,1998 p. 69) (grifo nosso).

Tomando o direcionamento dos PCN e de Solé (1998), quando escrevem que a leitura ocorre na interação entre leitor e texto e que assim o leitor é ativo, pois processa e examina o texto para atribuir- lhe sentido, o professor deve mediar a leitura em sala de aula ciente de que o aluno-leitor poderá contribuir durante todo processo para produzir e adquirir mais conhecimento.

⁵ Entendemos conhecimentos como sendo conteúdos disciplinares adquiridos na própria formação e saberes incluem os conhecimentos adquiridos além de experiências de vida, de crenças, práticas sociais, enfim conhecimentos armazenados na história dos indivíduos.

Os professores, conscientes do seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, devem lançar mão de estratégias de leitura para que os estudantes possam atribuir sentido ao texto lido. Uma dessas estratégias é adotar múltiplas maneiras de conduzir a leitura em sala de aula: leitura em dupla; diário de leitura, clubes de leitura, mecanismos de formulações de perguntas, leitura pausada, expectativas de leitura, entre outras.

Diante de um texto, os leitores devem se comportar de determinada forma para alcançar os objetivos desejados, assumindo uma postura ativa diante da leitura com o com o propósito de atribuir significado àquilo que se lê. Assim Solé (1998) apresenta algumas estratégias para facilitar a leitura: a ativação de conhecimentos prévios; a construção de expectativas que poderão ou não ser confirmadas; as inferências; a verificação de hipóteses do conhecimento do leitor sobre o assunto, da relação do tema com a realidade. Essas e outras estratégias permitem uma compreensão mais ampla do texto, tornando o leitor mais proficiente.

Solé(1998) argumenta que:

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levem à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão- de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24)

Além desses procedimentos para levar o aluno ao entendimento do texto, há outras estratégias de leitura de suma importância tais como a contextualização, quando se cria um ambiente de preparação para ler um texto. Magalhães & Machado (2012) esclarece que “a leitura não se inicia apenas no momento em que se lê, ela deve ser ampliada para todo processo que antecede a leitura”. Quando se contextualiza a leitura, o entendimento do texto melhora e a compreensão leitora é ampliada.

As previsões acerca do texto, como ler o título, ler uma imagem, ler mapas, ler fotografias, constituem também uma estratégia bastante utilizada que favorece a compreensão e ampliam o repertório de estratégias de leitura. Esses e outros recursos devem fazer parte das práticas pedagógicas em sala de aula para que, cada vez mais, o professor mediador possa levar os alunos ao alcance da competência leitora e à aquisição de mais conhecimentos.

Fica evidente que o professor desempenha um papel central na facilitação do encontro dos alunos com as práticas leitoras que os tornem proficientes. Faz-se necessário todo o

esforço para que os alunos adquiram consciência de que existem maneiras diferentes de ler que podem proporcionar a compreensão do texto e o sucesso na leitura.

A fim de alcançar esse objetivo, devemos conhecer as estratégias de leitura que são fundamentais para se aprender a ler com segurança e proficiência. Essas estratégias são “operações regulares para abordar o texto” (KLEIMAN, p. 2000, p. 49). São elas: estratégias metacognitivas e cognitivas.

Estratégias metacognitivas, segundo Kleiman(2000), consistem em operações realizadas com algum objetivo em mente e sobre as quais temos controle consciente, ou seja, sabemos dizer e explicar nossa ação. Essas estratégias permitem autoavaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura. Além disso, se não estiver entendendo, o leitor poderá se engajar em alguma atividade, por exemplo, voltar atrás e reler, procurar o significado de alguma palavra-chave recorrente no texto, resumir o que leu, procurar um exemplo de um conceito. Enfim, a adoção dessas medidas dependerá daquilo que se detectar como sendo a causa do não entendimento.

Cabe enfatizar que essas estratégias demandam controle consciente do processamento textual no sentido de sermos capazes de explicar nossas ações. Essa consciência é adquirida a partir de seu desenvolvimento, o que marca a importância do professor no trabalho com a leitura em sala de aula. Kleiman(2000) assim exemplifica:

[...] se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito. Enfim, dependendo do que ele detectar como causa, ele adotará diversas medidas para resolver o problema. Para a realização desses diversos comportamentos faz-se primeiro necessário que ele esteja ciente de sua falha na compreensão. (KLEIMAN, 2000, p. 50)

Dentre as estratégias metacognitivas encontram-se a avaliação do nível de compreensão do texto pelo leitor:

[...]“a identificação de novas informações aprendidas com a leitura do texto; a identificação do objetivo de leitura para perseguir-lo durante a leitura; a construção da sequência do texto; o reconhecimento da estrutura do texto para poder aprender a perceber o objetivo de leitura; retomada das aprendizagens para ampliar a visão de mundo; verificação de aprendizagem de informações novas; solicitação de síntese do texto. [...] (MOURA & MARTINS, 2012, p. 100)

Já as estratégias cognitivas de leitura, segundo Kleiman (2000) propõe, são aquelas operações inconscientes do leitor que servem para atingir algum objetivo de leitura, mas que

são realizados sem controle consciente. São também conhecidas como “automatismos da leitura”. Para Moura e Martins (2012), essas estratégias constituem:

[...] o estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios e os novos; estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos e o contexto do leitor; estabelecimento de relações de sentidos entre o texto e as experiências dos alunos [...] (MOURA & MARTINS, 2012 p. 97)

As estratégias metacognitivas e cognitivas são de extrema importância para o desenvolvimento da leitura e atestam o papel ativo desempenhado pelo aluno, que deve estar ciente de que a leitura do texto promoverá mudanças significativas no seu modo de ler. Mas não só o leitor participará desse processo, o professor é quem deve se apropriar das estratégias para poder mediar o ensino-aprendizagem de leitura na escola.

O educador brasileiro Paulo Freire (1996, p. 52) há mais de duas décadas postulava que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para esse autor, o ensino deveria assumir a posição dialógica que pode se manifestar por meio da mediação pedagógica. Segundo Pimentel (2007, p. 152) a mediação pedagógica consiste em uma “ação planejada e intencional, cujo propósito é favorecer a aprendizagem do aluno”. É a partir da mediação de outra pessoa mais experiente que o aluno passa a realizar a reconstrução interna dos processos construídos através da interação com o outro.

Tébar (2011) entende a mediação pedagógica como uma ação imprescindível a ser desempenhada pelo professor. Esse estudioso lança luz sobre o ofício do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, assumindo o caráter humanizador dessa prática tão necessária para o aprendizado, principalmente em se tratando do ensino da leitura:

A experiência nos ensinou que o ritmo das nossas aprendizagens cresce em quantidade e em qualidade quando vem marcado por bons e experientes professores mediadores. A vida é uma sucessão constante de mudanças que superamos com a ajuda dos demais. A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia. [...] A força da mediação lança por terra todos os determinismos no campo do desenvolvimento humano. Assim, devemos entender a mediação como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa. (TÉBAR, 2011 p. 74).

No ensino-aprendizagem da leitura, a mediação constitui um recurso muito importante e necessário para ampliar a competência leitora e para inserir o aluno nas práticas de letramento. Essa mediação exige do professor grande interação com os alunos e com os

textos. Isso exige do professor, também, a compreensão do seu papel social enquanto agente de letramento e desenvolvimento dos processos interacionais que possibilitarão uma relação mais próxima com os alunos. Partimos da premissa de que o professor, ao adotar a prática da mediação de leitura, auxilia o aluno na compreensão do texto escrito. Para isso, o professor deve oportunizar o desenvolvimento do processo que envolve a leitura, levando em consideração uma série de procedimentos, estratégias para alcançar a compreensão leitora e conseqüentemente chegar ao conhecimento que emerge da leitura. Ele deve ainda ensinar as estratégias de compreensão leitora para tornar o aluno apto e autônomo para ler além da sala de aula e deve despertar nele o gosto pela palavra.

A ideia da mediação na leitura remete ao termo metafórico *andaime*, cunhado por Bruner (1983). *Andaime* pode ser entendido como “apoio oferecido por alguém cujo conhecimento e experiência são aprofundados o bastante para assegurar e facilitar a aprendizagem de *outrem* num contexto específico” (LOPES & CARVALHO, 2012 p. 114). Também adotado por Bortoni-Ricardo & Fernandes de Sousa (2006), o termo *andaime* refere-se à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz (BORTONI-RICARDO & SOUSA, 2006, p.168).

Para exercer a função de mediar a leitura faz-se necessário que desempenhemos o papel de facilitador, ajudando o aluno a compreender o texto, possibilitando uma transformação de leitor principiante para leitor ativo, mobilizando conhecimentos anteriores, a fim de desenvolver as habilidades específicas da tarefa de leitura a que se propõe.

A mediação do professor no processo de leitura inclui, ainda, criar oportunidades para o aluno ser capaz de (i) formular hipóteses para o texto que se lê; (ii) redigir resumos, oralmente ou por escrito— afinal, só consegue resumir um texto quem bem o compreende— (iii) fazer sumarização; (iv) localizar informações importantes; (iv) identificar a ideia central do texto; (v) elaborar e responder perguntas acerca do texto. Essas e outras habilidades já mencionadas anteriormente vão auxiliando os estudantes a formar sua capacidade leitora.

Mediar a leitura é, pois, ajudar o aluno a compreender o texto lido. É uma ação integrada e de mão dupla, pois ambos podem aprender com a mediação. O aluno, com a ajuda do professor, vai construindo sua autonomia ao ler e o professor, ao ajudar, fica ciente de que o leitor está progredindo na sua competência de leitura.

A mediação na leitura, portanto, favorece uma maior interação entre professor, texto e alunos. E, nesse contexto, o professor desempenha papel preponderante, pois colabora na construção de sujeitos leitores, mediante perguntas, questionamentos, refutação, problematização, negociação de sentidos a partir das pistas deixadas no texto. Uma forma de

criar um envolvimento maior entre alunos e texto pode ser encontrada na proposta de trabalho de Cosson (2014) quando o autor sugere a criação de uma comunidade de leitores:

[...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler.[...]
(COSSON, 2014 p. 138)

Uma maneira de viabilizar a construção de uma comunidade de leitores, ou seja, grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica, se dá através da criação de círculos de leitura. Segundo Cosson (2014), as possibilidades de leitura em conjunto demonstram explicitamente o caráter social da interpretação dos textos, além de estreitar “os laços sociais, reforçar identidades e a solidariedade entre as pessoas [...]”(id. 2014 p.139).

Desse ponto de vista, os círculos de leitura são excelentes formas de aprender coletivamente e de forma colaborativa, ao ampliar horizontes interpretativos de leitura individual e coletiva, criando os espaços de diálogo entre os participantes e a obra escolhida para ser lida. Considera Cosson (2014) que os círculos de leitura sejam uma ótima opção para a formação de leitores competentes.

Em um círculo de leitura, os alunos podem experimentar diferentes estratégias e modos de ler como *a leitura compartilhada*, que permite a aquisição de conjunto de conhecimentos disparados pela leitura e socializados pela interação com os colegas; *a leitura individual*, que também proporciona a aquisição de conhecimentos disparados pela leitura, de forma introspectiva, em que o aluno vai construindo os saberes necessários para se tornar um leitor proficiente.

Através de estratégias para chegar à compreensão leitora e através da mediação do professor, para auxiliar os alunos a entenderem o que leem, a leitura proporciona ainda a ampliação de repertório linguístico, literário e também a ampliação da visão de mundo. Portanto, compartilhar a leitura e também individualizá-la constitui um excelente exercício para o enriquecimento individual e coletivo, daqueles que compartilham o que leem.. Assim, esta proposta interventiva não só vai ao encontro da proposta de Cosson (2014) como acrescenta a ela o conceito de LEITURA-GATILHO, cuja função é promover o disparo de vários conhecimentos interdisciplinares e intertextuais.

Outra autora que também sugere a leitura compartilhada para a formação de leitores é Colomer (2007).

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143.)

Compartilhar a leitura é, pois, uma maneira de socializar o aprendizado da leitura e, conseqüentemente. Compartilhar a leitura serve, ainda, para promover um engajamento dos leitores num esforço comum pela compreensão do texto, para que todos os envolvidos possam buscar o sentido para o que se lê. O aluno leitor pode partir da interpretação do outro para construir a sua, discutindo com seus pares a busca do sentido. Assim também defende Tomasello (1999) para quem “aprender com os pares” torna o aprendizado mais significativo e eficiente.

Além de todas essas questões é preciso refletir sobre o próprio ensino da leitura na escola. Como sabemos, a leitura não tem tido a devida importância que merece dentro das salas de aula de muitas escolas do Brasil. Conseqüentemente, as aulas de leitura ficam em segundo plano. Quando há disponibilidade para o ensino da leitura, observa-se que os professores, muitas vezes, conduzem as aulas de maneira tão automática que o aluno não compreende o que lê. É preciso que a escola e os professores tornem-se cientes de que a leitura é um passaporte para muitos conhecimentos tanto de ordem didática quanto de ordem social; é preciso que a leitura ocupe novamente seu lugar na vida dos alunos.

Um caminho para esse reconhecimento se faz através da leitura de textos literários canônicos ou não. A literatura permite ao indivíduo criar mundos, vivenciar sentimentos; permite ao leitor questionar a própria existência e também ser ele mesmo questionado; mergulhar no desconhecido dentro ou fora de si; além de tantas outras manifestações. Ler o texto literário possibilita o desenvolvimento de funções estéticas muito presentes no cérebro do homem. Nesse sentido, Ferrarezzi Jr. & Carvalho (2017) afirmam que:

[...] sabe-se com precisão que quatro terços de massa cerebral humana estão diretamente relacionados a funções tipicamente consideradas estéticas. O outro quarto responde por funções lógicas ou meramente biológicas. Muito mais do que um ser racional, o homem é um ser estético: não existo porque penso, mas porque sinto o mundo ao meu redor e com ele me relaciono muito mais esteticamente do que racionalmente. (FERRAREZZI JR. & CARVALHO, 2017, p.25).

A necessidade existencial do desenvolvimento estético humano pode ser sanada pelo contato do leitor com o texto literário, uma vez que com a leitura literária nos tornarmos mais humanos. Cândido(1988) nos orienta acerca desse caráter humanizador que a literatura provoca no seres humanos: “ A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 1988, p.180)

Para Cândido (1988), o conceito de literatura está ligado ao conceito de direitos humanos por dois motivos: em primeiro lugar porque a literatura corresponde a uma necessidade universal, que deve ser satisfeita, sob pena de mutilar a personalidade, uma vez que ela dá forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Dessa forma, negar a fruição da literatura seria mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, como a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição ou de negação dos direitos, como a miséria, a servidão e a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. Cândido também chama a atenção para o fato de que a sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador – a literatura. Segundo Cândido (1988), deve haver uma distinção entre *bens compressíveis* e *bens incompressíveis* - os que não podem ser negados a ninguém. A literatura seria, pois, um bem incompressível já que corresponde “a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora.” (p. 174). Do ponto de vista individual ou social, é preciso ter critérios seguros de incompressibilidade, que variam segundo épocas e culturas. Porém, para este autor,

[...] a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (p. 173/174)

Tendo isso em vista, incluir na escola a leitura de textos literários pode ajudar os alunos a compreenderem a si e ao mundo e também pode favorecer a aquisição de

conhecimentos e o aprimoramento da compreensão leitora. Dessa maneira o professor deve estar preparado para o desafio de ajudar a formar leitores que sintam prazer em ler, que saibam a importância da leitura e que sejam proficientes como leitores.

Sendo assim, é papel da escola levar os alunos a um patamar de competência leitora desejada e é papel do professor, sendo o agente de letramento por excelência, facilitar esse trabalho por meio da mediação, por meio de estratégias adequadas aos objetivos de leitura. Mas para isso é preciso que o professor esteja preparado e disposto para fornecer ajuda necessária aos alunos a fim de que eles possam adquirir proficiência e se tornem leitores competentes capazes de ler qualquer texto.

2.4.2 A produção textual ressignificada

A produção textual promovida no interior da proposta interventiva “Projetos Didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO” é bastante abrangente e vai desde a produção oral à produção escrita, nos registros formal e informal. No entanto, nesta seção nos deteremos à produção escrita, uma vez que teremos, mais adiante, uma seção dedicada à oralidade e, portanto, à produção textual oral.

A escrita está presente em quase todas as atividades dentro da escola e também fora dela. Encontramos a escrita nas salas de aula e não só nas aulas de língua portuguesa, portanto escrevemos. Mas muitas vezes o professor negligencia o caráter funcional da escrita e trata-a como algo artificial, sem um propósito definido, criando nos alunos certa resistência para escrever.

Assim como a leitura, a escrita é bastante valorizada dentro e fora da escola, pois hoje não deixamos de escrever nem mesmo nas redes sociais. Por isso, a competência da escrita deve ser ensinada, trabalhada de forma eficiente para que se perceba a verdadeira natureza do ato de escrever.

Ao mesmo tempo em que a escrita está presente na vida dos indivíduos, ela não é adquirida naturalmente, é preciso aprender a escrever, saber a tecnologia para escrever com competência. Para tanto, o aluno precisa adquirir uma série de habilidades e estratégias para redigir um texto e o professor deve ser aquele que propiciará a aquisição desses procedimentos ao mediar todo o processo. Dentro dessa perspectiva, propomos uma reflexão acerca do significado da produção textual escrita, levando em conta que essa atividade faz

parte das quatro competências básicas da educação no ensino de língua portuguesa, priorizadas nos PCN e agora na BNCC.

A escrita, como um fim em si mesma, já não deve fazer parte dos objetivos de ensino de língua materna. Deve-se ensiná-la como um processo no qual se perceba a finalidade dessa atividade. Escrever serve a um determinado propósito, numa determinada situação de comunicação, deve-se considerar os participantes e o que vai ser escrito. Todos esses elementos e outras condições de produção não mencionadas não podem mais ficar à margem da produção escrita.

Dessa forma toda produção escrita deve ter uma finalidade previamente definida. Saber o propósito da escrita pode ser um dos caminhos para que o aluno escreva melhor. O aluno precisa responder à pergunta: *para que vai servir o texto que vou escrever?* E essa resposta não pode ser a de que o professor vai ler e dar nota para o texto produzido. Para a produção textual ser bem sucedida, ela deve, antes de tudo, fazer sentido para quem está escrevendo. O texto não pode ser só para o professor, “ninguém escreve apenas para cumprir uma tarefa escolar” complementa (FERRAREZZI JR & CARVALHO, 2015, p. 23) e isso implica considerar a escrita como um instrumento para a comunicação. Podemos elencar uma série de finalidades gerais para o propósito de escrever, que, segundo Ferrarezzi Jr & Carvalho (2015), podem nortear o processo de produção escrita:

a) cumprir as exigências curriculares do curso; b) desenvolver-se técnica e humanamente com a produção textual; c) publicar ideias; d) registrar ideias; e) propiciar prazer estético e intelectual; f) criar mundos ficcionais; g) ajudar pessoas; h) comunicar conteúdos etc.(FERRAREZZI JR & CARVALHO, 2015, p. 22).

Diante dos propósitos apresentados, deve o aluno conscientizar-se de que a escrita é um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver, além de capacidades concernentes à língua como ortografia, coesão, coerência, etc., também habilidades concernentes à formação do estudante como o raciocínio lógico, a organização do pensamento entre tantas outras.

Da mesma forma que a leitura pressupõe o leitor, o produtor de texto deve ter em mente uma série de procedimentos, como ter o que dizer, para quem dizer e como dizer. A tarefa de produzir texto se torna mais complexa na medida em que se observa que “o ato de

escrever deve ser considerado uma *atividade interativa* entre dois enunciadores que operam dialogicamente com o texto *num processo*.” (SAUTCHUCK, 2003, p.4)

Como observado por Sautchuk (2003), a escrita é um ato verbal que se constitui num processo e também é construída dialogicamente, sendo considerada como a “integração de estratégias de produção de texto com estratégias de recepção de texto, unindo e efetivando uma relação muito próxima entre leitura e escritura num processo simultâneo.” (id. 2003 p.4).

Sendo a produção textual também um processo dialógico entre produtor e leitor, é necessário que o professor desenvolva nos alunos as competências para escrever textos bem redigidos que atendam ao propósito de interagir com o outro através da língua escrita. Assim como acontece com a leitura, o professor deve estar atento às demandas dos alunos para mediar o processo de produção textual na escola.

Visando à autoria docente e ao protagonismo discente, esta proposta interventiva com projetos didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO deve propiciar aos alunos produções de textos que leve em consideração a função comunicativa, a adequação à situação de comunicação, ou seja, que deve ser motivada pelo uso que se faz da língua escrita. Nessa empreitada, o professor deve facilitar a aquisição das competências necessárias para desenvolver um trabalho significativo para os alunos a fim de promover atividades de escrita que levem à percepção da função de se produzir textos escritos.

Os projetos didáticos ancorados em uma leitura gatilho têm como função conferir mais significado ao ato de escrever já que a LEITURA-GATILHO possibilita o encontro com os vários gêneros textuais, como: resumos, resenhas, biografias, comentários, impressões pessoais, dentre tantos outros que poderão surgir a depender daquilo que se queira produzir como eventos comunicativos.

2.4.3 As práticas de oralidade

Embora a fala esteja presente na sala de aula, principalmente nas aulas de língua portuguesa, quando da exposição do conteúdo pelo professor, da pergunta feita pelo aluno e em uma série de outras atividades sob a forma de oralização⁶, as práticas sistematizadas de oralidade, principalmente formais, ainda não recebem o mesmo tratamento que a escrita nas intervenções dos professores. O ensino da oralidade está quase sempre oculto, não fazendo

⁶ Oralização diz respeito a atividades que não necessariamente brotam da discussão sobre a fala; são atividades que culminam em textos escritos, além daquelas mais voltadas a atividades que proporcionam ao aluno apenas se expressarem oralmente, ler em voz alta, corrigir oralmente um exercício, conversar com seu professor sobre determinado assunto[...] produz-se um gênero oral por escrito(MARCUSCHI, 1997 p.47)

parte do planejamento de grande parte dos professores. Na verdade, as práticas de oralidade não recebem o mesmo tratamento na sociedade em geral. Mesmo depois de estudos provarem que não há superioridade da escrita em relação à fala, ainda vemos que a sociedade insiste em considerar a fala como o lugar do caos, onde tudo é permitido. Nesse cenário equivocado, a fala constitui o lugar da informalidade, da coloquialidade e a escrita, ao contrário, pressupõe uma rigidez e formalidade que elevam-na ao um status superior.

Na escola não é diferente. Nas salas de aula são raras as vezes em que os professores dedicam-se a ensinar gêneros orais e, quando isso ocorre, os gêneros escolhidos são, via de regra, aqueles de caráter informal. Porém, na maior parte das vezes, os professores têm consciência de que é preciso desenvolver um trabalho mais sistemático com gêneros orais, conforme atesta Magalhães (2005).

Uma das razões do afastamento do estudo sistemático das práticas de oralidade nas salas de aula talvez seja o desconhecimento dos professores de algumas teorias acerca dessa modalidade da língua. Segundo Marcuschi (2010), a oralidade é uma prática social do uso da língua e deve ser observada dentro das práticas de linguagem:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sobre variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p. 25)

Como apresentadas pelo autor pernambucano, as práticas de oralidade estão presentes em variados gêneros textuais tanto na linguagem formal quanto na linguagem informal. Entretanto, essa constatação nem sempre esteve presente nos estudos dedicados à linguagem. Durante muito tempo, a fala era considerada “o lugar privilegiado para violação das regras da gramática”, como bem coloca Antunes (2003 p.24). Nessa visão, todo “erro” acontece na fala, sendo tudo permitido, pois não cabe a ela nenhum tipo de prescrição, uma vez que muitos a consideram como sendo natural ao indivíduo, não se prestando a um ensino sistematizado. Sobre essa condição, Lima (2000) ratifica a ideia da omissão do ensino sistemático das práticas de oralidade nas escolas:

Estamos nos referindo, portanto, à ausência de um trabalho sistemático, que pode (e deve) ser desenvolvido com o objetivo de levar os alunos a se apropriarem de variados tipos de gêneros orais, com os quais terão de conviver no cotidiano dentro e, principalmente, fora da escola. Desse ponto de vista, **o desenvolvimento da expressão oral tem sido uma prática marginal quando comparada ao lugar privilegiado ocupado por outras atividades em sala de aula.** (LIMA, 2000 p. 09)
(grifos do autor)

Como se observa, a autora justifica a necessidade de levar o ensino das práticas de oralidade para as aulas de língua portuguesa, a fim de proporcionar aos alunos a apropriação de usos linguísticos que lhes serão tão significativos quanto úteis para pleno exercício da cidadania. Cientes dessa necessidade, os professores devem buscar meios para desenvolver o trabalho com as práticas de oralidade, proporcionando aos alunos mais segurança e conhecimento para exercer os usos da linguagem em várias situações de comunicação que demandem o uso da oralidade:

Legitimar a fala cotidiana como objeto de ensino não significa “deixar os alunos falarem”, como se percebe, frequentemente, nas tarefas propostas em livros didáticos e em entrevistas com professores sobre como trabalhar a oralidade. Pedir aos alunos que deem sua opinião sobre determinado assunto de forma assistemática, sem planejamento, sem objetivo e sem reflexão anterior, não tira os alunos de onde eles estão, não os faz avançar. Muitas vezes esse tipo de atividade só faz com que o professor perca o controle da disciplina e a aula se transforme em caos. (BRONZATO, 2009, p.104)

Como observado por Bronzato (2009), ensinar a oralidade não significa fazer perguntas para o aluno responder, ou dar sua opinião sobre determinado assunto, nem tampouco permitir uma conversa sem fins educativos. É necessário que os professores estejam conscientes de que devem proporcionar aos alunos a oportunidade do exercício da oralidade em sala de aula não apenas com as práticas de oralização da escrita, mas desenvolvendo um trabalho sistemático e efetivo com os gêneros orais que circulam na sociedade. Confirmando essa urgência de se levar o ensino sistematizado das práticas de oralidade para as aulas de língua portuguesa, os PCN também sugerem uma abordagem dessa prática de linguagem:

Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação. Tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e também os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998 p. 67 e 68)

É fato que os alunos quase não têm acesso a eventos de fala pública formal, portanto, é dever da escola promovê-los e ensinar aos alunos como se comportar nesse tipo de moldura comunicativa. Uma forma de eles vivenciarem a prática de linguagem oral seria a participação, por exemplo, em um seminário. Com os projetos didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO os alunos podem ter contato com vários gêneros orais, pois, a depender dos conhecimentos disparados pela leitura e dos eventos comunicativos que integrarão a sequência didática, eles poderão estudar e produzir algum dos vários gêneros orais adquirindo ainda a consciência de que as práticas orais têm tanto valor quanto as práticas escritas, devendo, pois, ser estudadas como estas.

Sugerimos com essa proposta que alia projetos didáticos a uma LEITURA-GATILHO articular os quatro eixos de ensino-aprendizagem, possibilitando aos alunos exercer as práticas de linguagem de maneira significativa, ancoradas no uso que se faz da língua tanto em sua modalidade escrita, quanto na sua modalidade oral.

2.4.4 Ampliação de repertório dos recursos gramaticais

Historicamente, o ensino de língua portuguesa sempre esteve pautado num ensino prescritivo, tendo como cerne a gramática normativa. Não é raro ouvirmos de alunos e professores, ainda hoje, que as “aulas de português” são, na verdade, aulas de gramática com listas intermináveis de exercícios de classificação, análise sintática e conceitos sobre fenômenos linguísticos. Um ensino de gramática descontextualizado, fragmentado, com frases soltas e desconexas que não refletem o funcionamento de uma língua viva de uma comunidade linguística.

Dentro dessa visão, o “erro de português” encontrava e, ainda encontra, infelizmente, lugar privilegiado, pois a referência que se toma para o desenvolvimento desse ensino prescritivo é a língua escrita pelos grandes nomes da literatura canônica brasileira e portuguesa. Tudo que foge a essa língua é considerado “erro” e, portanto, deve ser abolido da língua ensinada na escola. Muitos linguistas, no entanto, atentos ao uso real que os falantes fazem da língua propuseram uma mudança de ponto de vista no ensino de gramática na escola, começando por estabelecer qual concepção de gramática o professor deveria adotar para tornar a aprendizagem da língua mais condizente com a realidade.

Dessa forma, para um ensino pautado no uso efetivo da língua, a gramática é concebida “como um conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua”

(ANTUNES, 2003 p. 85). Neste paradigma “não existe língua sem gramática” (id. p.85) e , portanto, o ensino de gramática deve ser pautado pelo uso, assim como o ensino da língua. Isso implica considerar uma gramática de uso tal como concebe Travaglia(1998):

A gramática de uso é não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. (TRAVAGLIA, 1998, p. 111)

Para lançar mão da gramática de uso nas aulas de língua portuguesa, os professores precisam se conscientizar de que as regras utilizadas pelos falantes já se encontram internalizadas e, com mediação dos professores, os alunos saberão utilizá-las quando necessário for.

Outra gramática que deve pautar o ensino de língua nesse novo paradigma é a gramática reflexiva entendida por Travaglia(1998) como:

A gramática reflexiva é uma gramática [...] que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente que uma língua que o aluno domina inconscientemente. [...] Assim, não concordamos que a gramática reflexiva seja só um trabalho de reflexão sobre o que o aluno já domina, mas também um trabalho sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para leva-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição. (TRAVAGLIA, 1998, p.142)

Os professores devem, pois, adotar a prática de um ensino cujas bases são as gramáticas de uso e a reflexiva e abandonarem de vez o ensino puramente prescritivo que em nada reflete o uso que se faz da língua.

Segundo os PCN (1998) há uma clara distinção entre o ensino de gramática e a análise linguística, a saber:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmáticas e semânticas da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se a regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção[...]. (BRASIL, 1998, p.78)

Não se podem negligenciar os aspectos pragmáticos e discursivos quando se analisa a língua, ou seja, o uso deve ser o ponto de partida, passando pela reflexão para novamente se chegar ao uso das práticas de linguagem. Esse seria de fato um ensino produtivo como define Travaglia (1998) que visa ensinar novas habilidades linguísticas, pois os alunos assim aprenderiam a valorizar uma língua viva. Nesse aspecto, só faz sentido a reflexão linguística do que surge no texto lido, escrito, falado. Assumimos, pois, uma concepção funcional da reflexão linguística, uma vez que os recursos gramaticais serão ensinados ao longo de todo o processo de desenvolvimento dos “Projetos didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO”, sempre determinados pelo uso dentro dos gêneros textuais que, de certa forma, condicionam esse uso.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A pesquisa-ação

Um dos maiores desafios dentro da escola é aliar teoria e prática. Há evidências de que a distância entre esses dois elementos sempre foi grande e, ainda hoje, mesmo com tanto acesso à informação e a materiais disponíveis, muitos professores acreditam que a eles bastam saber bem o conteúdo –a teoria– para ser um bom profissional. Observamos, no entanto, que o professor voltado exclusivamente para a teoria corre sérios riscos de não conseguir o engajamento dos alunos e, conseqüentemente, não cumprir com seu papel fundamental - fazer o aluno aprender.

Por outro lado, uma prática sem embasamento teórico torna-se vazia e pouco eficiente, pois as escolhas adotadas pelo professor dentro da sala de aula, na maior parte das vezes, precisam de teorias bem fundamentadas. A fórmula para um ensino produtivo seria, portanto, conciliar teoria e prática.

Com o propósito de estreitar a distância existente entre teoria e prática na sala de aula adotamos como procedimento metodológico a pesquisa-ação, uma metodologia de pesquisa que “procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.” (ENGEL, 2000, p. 182)

Na pesquisa-ação, as intervenções e a produção de conhecimento se inter-relacionam formando uma rede participativa e ativa. No caso específico da sala de aula, o professor se torna também objeto de observação e deve se distanciar do objeto pesquisado para fazer uma autocrítica das estratégias pedagógicas adotadas. “É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.” (ENGEL, 2000, p. 182)

Como pode ser visto, com a pesquisa-ação ou pesquisa participante, o ator também é pesquisador e o contexto onde ele atua assim como os sujeitos envolvidos na atuação, de certa forma, influenciam a análise e são determinantes para os resultados.

Segundo Morin (2004):

O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. [...] permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida são validadas, confrontadas, desafiadas

dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática. (MORIN, 2004, p.56)

Vinculado ao Mestrado Profissional - PROFLETRAS, que tem como principal objetivo capacitar professores de ensino fundamental da rede pública brasileira, este trabalho de pesquisa busca apresentar sugestões de práticas interventivas de ensino de língua materna para melhoria da qualidade do ensino de todo o país.

Conforme sugere o documento do PROFLETRAS:

[...]a pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (UFRN, 2014, p. 1).

Como aponta o regimento interno do programa de mestrado profissional, a proposta interventiva determina o envolvimento dos sujeitos da análise em um processo de reflexão, apreciação da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento comunitário dos problemas, o que, por conseguinte, desencadeará mudanças em práticas de sala de aula.

Sendo assim a pesquisa-ação tem caráter social, pode modificar não só a prática do professor-pesquisador, mas o seu entorno, uma vez que o professor passa a ser visto pelos demais como aquele capaz de propor melhorias para o ensino na escola. Assim escreve Bronzato⁷:

[...]a pesquisa se delinea como pesquisa participante, ou Pesquisa-ação, uma vez que o objetivo é instrumentalizar os professores para que eles sejam os sujeitos de mudança de sua própria prática e de sua própria realidade e da prática de outros professores que os vejam como espelhos.

Essa metodologia de pesquisa ainda evidencia o seu caráter reflexivo na medida em que ela se preocupa com os envolvidos, que, a todo momento, desenvolvem uma autoavaliação da sua prática. Engel (2000) apresenta uma lista de pontos principais no desenvolvimento da metodologia da pesquisa-ação: o processo de pesquisa se torna um processo de aprendizagem de todos os participantes; a utilidade dos dados é o critério de validade de seus resultados; no ensino, os objetos de pesquisa são as ações humanas

⁷ Texto de apresentação do projeto “Por uma pedagogia da escrita: propostas de soluções para problemas enfrentados em sala de aula”, registrado na PROPESQ/UFJF.

suscetíveis de mudança, o que exige uma resposta prática; a pesquisa-ação é situacional, não havendo o interesse imediato em enunciados científicos generalizáveis; ela é autoavaliativa, o que traz benefícios para a prática; finalmente, ela é cíclica, na medida em que as fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores.

A sala de aula deve ser, assim, o espaço para pesquisa, uma vez que diante da possibilidade de repensar sua prática, o professor pode inovar, renovar, modificar suas aulas para contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem de seus alunos.

A partir dessas constatações, acreditamos ser a pesquisa qualitativa a melhor opção para obtenção dos resultados desejados em se tratando do campo educacional. Por essa razão, adotamos a pesquisa qualitativa- interpretativista como apresenta-nos Bortoni-Ricardo(2008), segundo a qual esse tipo de investigação se constitui como um fazer metodológico que visa aprimorar a compreensão das ações que envolvem a mediação do conhecimento e contribui para se ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. A partir disso, pode-se compreender um pouco a complexidade da sala de aula para talvez se propor soluções para melhorá-la. A pesquisa qualitativa se constrói com base no interpretativismo, uma vez que tem “um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (ERICKSON, 1990 apud BORTONI-RICARDO,2008).

3.2 O Lócus investigativo: a escola

Esta pesquisa foi desenvolvida em um colégio estadual do interior do Rio de Janeiro, na cidade de Três Rios, localizado no centro da cidade.

Com cerca de 700 matriculados, o colégio recebe alunos de diversos bairros periféricos e também da cidade vizinha Comendador Levy Gasparian. Em sua maioria, seus alunos são oriundos de classe social menos favorecida. A escola não pertence a nenhuma comunidade específica, uma vez que está localizada no centro de Três Rios e como o estado custeia o transporte para os matriculados na rede estadual, há muitos alunos que não se importam de se deslocarem para uma escola central.

No Colégio são oferecidas vagas para educação básica a partir do 6º ano do Ensino fundamental até a 3ª série do Ensino Médio no turno da manhã. No turno da noite, são oferecidas vagas para o ensino regular e para o ensino de jovens e adultos.

3.3 Perfil dos alunos participantes

Conforme já mencionado na Introdução, a proposta interventiva foi realizada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos estão na faixa etária adequada para a série, entre 14 e 15 anos, mas há entre eles cerca de 3 alunos com 18 anos ou mais. Essa turma de 9º ano apresenta uma particularidade em relação às turmas dos anos anteriores: em função do número reduzido de matriculados no Ensino Fundamental, houve a junção das antigas salas 801 e 802, formando somente uma turma de 9º ano, a 901.

No início do ano de 2017, havia 34 alunos matriculados, dos quais três repetentes. Já no primeiro bimestre, houve cancelamentos de matrículas e transferências de alunos para outras unidades escolares, reduzindo o número para 32. Esse número também sofreu alteração em função da gravidez de três alunas que desistiram de estudar, abandonando a escola.

A pesquisa “PROJETOS DIDÁTICOS ANCORADOS EM UMA LEITURA-GATILHO” começou quando havia na turma 28 alunos. Um deles, durante a leitura do segundo capítulo, sofreu um acidente e parou de frequentar as aulas, portanto, a intervenção continuou com 27 alunos em sala.

A turma 901 é agitada e, ao mesmo tempo, desinteressada. Os alunos parecem não ter vontade de aprender, estão sempre reclamando de qualquer atividade proposta e, há um clima bastante hostil entre eles e também com os professores. Esse clima de inimizade entre os alunos é percebido por todos da comunidade escolar. Não foram raras as vezes em que a coordenadora de turno, cargo disciplinador na escola, foi chamada para resolver algum conflito entre os alunos ou entre eles e algum professor.

No que diz respeito à competência de leitura, os alunos não têm o hábito de ler material que não sejam textos curtos em redes sociais. Muitos nunca leram um livro inteiro, a maioria deles não tem nenhum exemplar de nenhuma obra em casa. Essa realidade reflete um pouco o desinteresse pelas atividades da escola, principalmente em se tratando de leitura. Talvez essa rejeição seja porque faltam-lhes o hábito, o gosto pela leitura e pelas atividades escolares. Para muitos, senão para a maioria, a escola é um lugar para encontrar os “colegas”, fazer uma das refeições ou até mesmo um motivo para se ausentar de casa. Diante desse quadro fica evidente o papel do professor na motivação para incentivar a leitura a fim de auxiliar a compreensão leitora dos alunos, assim, o professor deve ser encarado como a figura fundamental na mediação de leitura para o bom desempenho dos alunos.

3.4 Uma nova arquitetura de aula

Para que a leitura de um modo geral e a LEITURA-GATILHO de modo particular fossem mobilizadoras dos conhecimentos, criamos um novo ambiente para as aulas de língua portuguesa. Propusemos, então, que houvesse uma ressignificação da arquitetura da sala de aula. Não mais com carteiras enfileiradas, nas quais os alunos recebem os conhecimentos transmitidos pelo único detentor do saber- o professor. Foi necessária uma mudança no ambiente, no espaço, para que alunos e professor pudessem construir conjuntamente o aprendizado.

Mas a mudança não se restringiu à disposição das carteiras. Implantamos a aula de língua portuguesa como propõe Geraldi (2005), “aula como acontecimento”. Segundo esse autor, “tomar o acontecimento como lugar donde vertem as perguntas” (GERALDI, 2005, p.97) pode facilitar o aprendizado, pois o próprio acontecimento gera a inquietação e a vontade de aprender, num mundo onde cada vez mais as respostas estão prontas e disponíveis a quem quiser conhecer, é preciso tomar consciência de que na aula o ensino não está calcado nas respostas que o professor tanto conhece, mas está, ou melhor, deverá estar calcado nas perguntas que a vivência da LEITURA-GATILHO pode suscitar nos alunos e no professor.

O fato de as aulas estarem condicionadas aos “acontecimentos”, aos conhecimentos disparados pela LEITURA-GATILHO, não faz delas algo improvisado, muito pelo contrário, as aulas cujo cerne são os projetos didáticos ancorados em uma leitura - gatilho devem ser bem planejadas, preparadas, com objetivos claros a serem alcançados. Os acontecimentos a que nos referimos podem ser traduzidos pela vontade de aprender, de construir conhecimentos, pelas contribuições dos discentes, pelas propostas ainda não pensadas, mas que são enriquecedoras, pela curiosidade, tudo isso disparado pela LEITURA-GATILHO. Logo, o desenho do projeto não pode ser previsto integralmente pelo professor, pois as perguntas, as reflexões e saberes necessários surgem, concomitantemente, com a própria aula, que a partir daquele momento deve ser revista e reordenada, não mais concebida como “lugar de gestos e fazeres predeterminados, nem de transmissão de conhecimentos” (GERALDI, 2005 p. 81), mas lugar de questionamentos, reflexão e aprendizado.

Assim sendo “as minhas aulas de português” foram modificadas para essa nova concepção de aula, que tem na LEITURA-GATILHO a grande motivação. Acreditávamos, pois, que essa mudança permitiria uma transformação no modo de aprender, levando os alunos a uma aprendizagem significativa.

3.5 A dinâmica das aulas

As aulas de língua portuguesa para a turma 901 foram distribuídas em dois dias da semana com duas aulas em cada dia. As aulas eram geminadas às terças-feiras e às quartas-feiras, com duração de 1h e 40min.

A princípio decidimos que as aulas de leitura seriam uma vez por semana, pois julgamos suficiente uma aula para o desenvolvimento dessa proposta. Mas como fizemos um mal planejamento do tempo, antes mesmo de começarmos a leitura houve mudanças nos planos e passamos a usar todas as aulas de língua portuguesa do 9º ano para a nossa intervenção pedagógica.

Embora as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro sejam orientadas a seguir, quase que obrigatoriamente, o “Currículo Mínimo”⁸, elaborado para que o estado melhorasse sua colocação no IDEB, desde a última greve de professores no ano de 2016, essa obrigatoriedade passou a ser menos exigida. Sendo assim, com menos rigidez na aplicação do currículo mínimo, houve apoio e incentivo por parte da coordenação pedagógica, o que favoreceu a aplicação dessa proposta interventiva.

3.6 A escolha da LEITURA-GATILHO

Esperamos que a LEITURA-GATILHO seja uma obra deleitável capaz de disparar conhecimentos de diversas disciplinas, além de promover a articulação dos quatro eixos da linguagem, contribuindo com o desenvolvimento e/ou ampliação das competências linguísticas dos alunos.

Sendo assim, a escolha de uma obra como LEITURA-GATILHO deve pressupor os conhecimentos que poderão ser disparados quando da leitura. Além disso, essa obra deve possibilitar entendimento dos alunos com linguagem acessível para que possa disparar os conhecimentos desejados.

Considerando isso, escolhemos, portanto, a obra da editora Rocco, que pertence à coleção Jovens Leitores, intitulada “**O menino da lista de Schindler**”, pois acreditamos que a

⁸ A concepção de leitura que subjaz esse documento estadual não é diferente da que propomos aqui: leitura como processo interativo. A diferença consiste na maneira como o documento sugere ao professor o trabalho com a leitura e as escolhas de obras para esse fim. Prioriza-se exercícios mecânicos de reconhecimento de estruturas nos gêneros textuais, sugere-se provas e questões, enfim uma maneira bem diferente da que estamos propondo aqui: aula como acontecimento.

temática da Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, assim como a própria narrativa poderiam levar os alunos a aprenderem vários conteúdos de maneira interdisciplinar tais como História, Geografia, Ciências, Sociologia entre outros. Também esta é uma obra endereçada a leitores juvenis: é a biografia de um dos sobreviventes do Holocausto da Segunda Guerra Mundial, salvo pelo empresário conhecido por livrar mais de 1200 judeus da morte, Oskar Schindler.

Nesta obra, o narrador-personagem conta um pouco da sua história enquanto menino na Polônia. Abaixo encontra-se a sinopse do livro:

Um pequeno vilarejo, os irmãos, os amigos, as corridas nos campos, os banhos de rio: essa é a verdadeira história de Leon, a história de um mundo despedaçado pela invasão dos nazistas. Quando em 1939 o exército alemão ocupou a Polônia, Leon tinha apenas dez anos. Logo ele e sua família foram confinados no gueto de Cracóvia junto a milhões de outros judeus. Com um pouco de sorte e muita coragem, o menino conseguiu sobreviver ao inferno e foi contratado para trabalhar na fábrica de Oskar Schindler, o famoso empreendedor que conseguiu salvar mais de mil e duzentos judeus dos campos de concentração. Neste testemunho que ficou por tanto tempo inédito, Leon Leison nos conta sua extraordinária história, na qual, graças à força de um menino, o impossível se tornou possível. O menino da lista de Schindler é um legado de esperança e um chamado para que todos nós nos recordemos daqueles que não tiveram a chance do amanhã.

<https://www.rocco.com.br/livro/?cod=2555> sinopse

O relato começa no momento em que Leon Leyson está para reencontrar no aeroporto de Los Angeles, em 1965, aquele que o salvou da morte. Depois o narrador volta ao passado para contar a história que vivenciou nos anos terríveis da guerra.

O livro é composto por dez capítulos, mais o epílogo, o prólogo e um posfácio. Nele ainda encontram-se algumas fotos do autor, de sua família judia, da família que constituiu nos EUA, um mapa para que todos vejam as cidades e países que participaram da guerra.

A temática da Segunda Guerra Mundial motivou-nos a escolher esse livro como LEITURA-GATILHO, pois intencionávamos levar para a sala de aula mais conhecimentos sobre uma das guerras de maior impacto na humanidade, além de possibilitar que os alunos pudessem se compadecer dos outros, reforçando assim a importância de experimentar o exercício da alteridade.

Depois da escolha da nossa LEITURA-GATILHO, providenciamos o acesso dos alunos à obra. Como na biblioteca da escola não havia exemplares desse título, a solução veio com o empréstimo de alguns exemplares feitos por alunos do Colégio de Aplicação do João XXIII, do 9º ano, alunos da professora orientadora Lucilene Bronzato Hotz. Como tínhamos garantido 13 livros, faltavam 14. Decidimos adquirir o restante dos exemplares para que cada aluno estivesse com seu livro durante a aula de língua portuguesa. Essa decisão foi muito importante para a condução da leitura, pois os alunos tiveram a oportunidade de se familiarizarem com o livro, puderam manuseá-lo, apreciá-lo e tiveram a oportunidade de se aproximar mais da leitura para poder aproveitar ao máximo o que ela pode proporcionar-lhes como conhecimento, prazer, reflexão entre tantos outros sentimentos.

3.7 Instrumentos para coleta dos dados

A coleta dos dados foi realizada através de dois instrumentos: o diário de campo e o diário de leitura.

3.7.1 O Diário de campo

O diário de campo foi um dos instrumentos de coleta de dados que utilizamos para registrar os acontecimentos durante a aplicação desta proposta. Os registros do que fizemos durante a aplicação desse projeto foram feitos no mesmo dia, mas não imediatamente após o término da aula, uma vez que sempre estávamos em outras salas.

Registramos tudo que aconteceu durante as aulas, as intercorrências, a progressão dos alunos, bem como a mudança de comportamento deles, ou seja, tudo de relevante para a reflexão da própria proposta.

Pires (2001) concebe assim o diário de campo:

[...] o diário de campo é um instrumento poderoso na pesquisa antropológica. Estejam sempre com ele a postos (não necessariamente em mãos, para evitar a natural curiosidade daqueles que se sabem observados) e reservem um momento ao longo do dia para relatar os acontecimentos passados. Os diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos. Mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro num processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário. A sugestão é que tudo seja anotado. (PIRES, 2011, p. 146)

3.7.2 O Diário de leitura

Utilizamos também para a coleta dos dados os diários de leitura dos alunos, um instrumento que teve o objetivo de acompanhar a leitura dos alunos, de verificar o envolvimento deles durante a condução da intervenção e estabelecer um meio de comunicação, favorecendo uma aproximação entre nós e eles.

Segundo Cosson (2014), o diário de leitura:

é o registro das impressões do leitor durante a leitura do livro, podendo versar sobre dificuldades de compreensão de determinadas palavras e trechos, transcrição de trechos favoritos com observações, evocação de alguma vivência, relação com outros trechos lidos, apreciação de recursos textuais, avaliação da ação das personagens, identificação de referências históricas e outros tantos recursos que constituem a leitura como diálogo registrado entre leitor e texto. (COSSON, 2014, p. 122)

Além de deixar que os leitores registrassem suas impressões, sentimentos, apreciação da obra escolhida como LEITURA-GATILHO, propusemos algumas atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos a fim de podermos acompanhar sua evolução quanto à compreensão leitora. Desenvolvemos atividades para tornar o processo de aquisição de conhecimento mais prazeroso, atividades não só de escrita, mas de desenho, leitura de imagem, entre outras.

Machado (2005) ensina-nos que o diário de leitura é um instrumento capaz de revelar os conhecimentos adquiridos pelos alunos com a leitura realizada. Para a autora é um espaço de escrita livre. Mantivemos esse propósito, todavia, dividimos o diário de leitura em duas partes: uma com atividades propostas em sala para que pudéssemos avaliar o andamento da leitura e, conseqüentemente, a compreensão leitora, atividades que os alunos deveriam realizar; outra com a escrita livre como propõe a autora citada.

A seguir elencamos algumas atividades propostas em sala:

- Leitura de imagem;
- Ilustração de capítulo;

- Perfil do personagem;
- Resenha de filme;
- Relato pessoal;
- Impressões pessoais;
- Significado de palavras desconhecidas;
- Elaboração de uma lista com os feitos de Oskar Schindler.

3.8 Procedimentos de leitura

3.8.1 A leitura compartilhada

Adotamos para o desenvolvimento desta proposta a leitura compartilhada tal como a concebe Colomer (2007), sendo um recurso fundamental na formação de leitores. De acordo com essa autora:

[...] são as atividades de leitura dirigida e compartilhada, aquelas em que meninos e meninas vêm elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se pode esperar na narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra; etc.” (COLOMER, 2014, p.65)

Dessa forma, compartilhar a leitura é uma maneira de contribuir para a formação do leitor assim como para a formação de seu gosto pela leitura. Colomer ainda aponta:

Para a escola, as atividades de compartilhar (leitura) são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social. (COLOMER, 2007, p. 144)

Conforme exposta nessa seção e no capítulo Arcabouço teórico, a leitura compartilhada promove a interação entre o leitor e o texto assim como entre vários leitores e, ao final da leitura, passamos a refletir sobre o que lemos, discutir comportamentos de determinados personagens. A interação por meio da leitura compartilhada é uma forma de

“envolver o leitor com o texto e por meio desse envolvimento, promover a construção literária dos sentidos [...]”(COSSON, 2014, p.116).

A leitura promovida pelo professor também esteve presente durante a realização dessa proposta. A leitura em voz alta como intuito de chamar a atenção dos alunos para o trecho lido, para uma informação relevante, para o conhecimento disparado. Os alunos também participaram dos procedimentos de leitura lendo em voz alta, de maneira espontânea. Vale ressaltar que a adesão dos alunos à leitura em voz alta teve uma expansão gradativa. No início eram sempre os mesmos alunos que se propunham a ler, com muita dificuldade na entonação e até mesmo com dificuldade da pronúncia das palavras. Na medida em que íamos avançando na leitura dos capítulos, mais alunos se interessavam pela realização da leitura, fazendo com que tivéssemos de estabelecer uma ordem para que todos os interessados pudessem ler.

3.8.2 A leitura silenciosa

A leitura silenciosa ocupa um espaço significativo nas salas de aula, principalmente se observarmos o trabalho sugerido com a leitura nos livros didático em que se adota um procedimento para ler um texto precedido por questões interpretativas que pressupõem serem realizadas individualmente. Porém, essa maneira de ler na escola não deve ser a única, a principal, por isso insistimos também na prática da leitura compartilhada, em que se socializa aquilo que se lê. Por outro lado, abandonar totalmente a prática da leitura individual e silenciosa talvez não seja uma decisão acertada. Essa modalidade de leitura oferece grandes benefícios que podem ser aproveitados quando se pretende alcançar a compreensão leitora e também a proficiência em leitura. Como propõe Galvão (2014) “a prática da leitura silenciosa no cotidiano escolar é extremamente relevante para a formação de leitores competentes, críticos e capazes de participar de modo mais autônomo (Leitura Silenciosa, ... 2014).

Dessa forma, incentivamos durante o desenvolvimento dessa proposta com Projetos didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO também a prática da leitura silenciosa e individual quando propusemos que um capítulo do livro fosse lido pelo aluno em casa.

4. EXPERIMENTANDO A FERRAMENTA PEDAGÓGICA PROJETOS DIDÁTICOS ANCORADOS EM UMA LEITURA-GATILHO

Nesta seção apresentar-se-á a intervenção pedagógica realizada na turma de 9º ano, no ano de 2017, numa escola estadual da rede pública do Rio de Janeiro, na cidade de Três Rios. Faz-se necessário esclarecer, novamente, que a LEITURA-GATILHO escolhida para o desenvolvimento da proposta interventiva foi o livro “*O menino da lista de Schindler*”,

4.1 Aula de língua portuguesa ressignificada

Para que a leitura fosse mobilizadora de conhecimentos criamos um novo ambiente para as aulas de língua portuguesa. Propusemos uma mudança no ambiente, no espaço, a fim de proporcionar a todos os envolvidos a construção do aprendizado da língua e também de novos conhecimentos que emergissem da LEITURA-GATILHO. A primeira dessas mudanças ocorreu na arquitetura da sala de aula, na disposição das cadeiras em círculo, com o intuito de aproximar os alunos, a professora e o conhecimento. A segunda mudança foi quanto à percepção e à concepção de “aula de português”: sem cópia de atividades no quadro, sem classificação de palavras e sem frases soltas e sem os exercícios de interpretação do livro didático. Dessa forma, as aulas de língua portuguesa passaram a ser AULAS DE LEITURA. Nelas, os alunos puderam compartilhar conhecimentos com a professora, com os colegas e com a LEITURA-GATILHO.

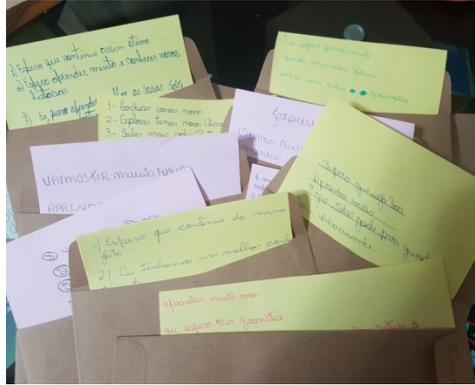
4.2 Estratégias de envolvimento

Foram realizados alguns eventos pedagógicos cujo objetivo foi o de engajar e sensibilizar os alunos para as aulas de língua portuguesa ressignificadas.

4.2.1 Dinâmica adaptada

Adaptamos uma dinâmica de Miranda (2016), a qual propunha aos alunos uma reflexão sobre suas expectativas de aprendizagem para ao segundo semestre letivo que estava começando. Os estudantes deveriam escrevê-las de um lado de uma folha de papel, fornecida pela professora. No verso desta, deveriam registrar seus desejos que gostariam de ver

realizados. Feito isso, essa folha preenchida em ambos os lados deveria ser colocada em um envelope. Segue a imagem dos envelopes com os desejos dos alunos:



Imagens dos envelopes com os desejos dos alunos.

4.2.2 Uma experimentação: a leitura do conto A pata do macaco

4.2.2.1 Resumo do conto

Numa certa noite, a família White recebe em sua casa o sargento-mor Morris, um visitante que já havia viajado para muitos lugares distantes. O sargento, então, mostra-lhes um misterioso objeto trazido da Índia, que teria sido enfeitiçado por um faquir. O objeto, supostamente mágico, era uma pata de macaco mumificada, cujo feitiço poderia fazer com que três homens diferentes pudessem realizar, cada um, três desejos. No entanto, o faquir, ao fazer o feitiço, tinha a intenção de mostrar como o destino rege a vida das pessoas e como aqueles que tentam interferir provocam seu próprio pesar. O que será que a pata do macaco reserva para a família White?

<https://www.livrariacultura.com.br/p/ebooks/literatura-internacional/terror-e-sobrenatural/a-pata-do-macaco-106912139>

4.2.2.2 As estratégias de leitura realizadas

Investigamos o repertório dos alunos com relação às histórias que têm em comum um objeto mágico que serve para a realização de desejos. Todos os alunos mencionaram o clássico *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*. Conversamos sobre a história, seu desfecho, enfim acionei os conhecimentos prévios, os conhecimentos de mundo para podermos iniciar a leitura do conto “*A pata do macaco*”, de W W Jacobs, cujo tema remete à realização de desejos via objeto mágico.

Iniciamos a leitura do conto com uma atividade de escuta ativa, juntamente com a leitura protocolada. Os alunos foram convidados a apresentarem suas expectativas quanto aos acontecimentos da narrativa e também foram solicitados a responderem questões acerca do texto lido, numa espécie de protocolos verbais como estratégia de mediação na leitura (MAGALHÃES & MACHADO, 2012) .

Após a leitura do primeiro parágrafo, fizemos uma pausa para verificar a compreensão dos alunos, perguntando-lhes quem era o narrador e o que estava acontecendo na cena narrada. A maioria dos alunos não soube responder, então fizemos algumas perguntas mais direcionadas a fim de esclarecer as dúvidas.

Lemos toda a primeira parte e fizemos algumas perguntas para verificar a compreensão dos estudantes. A segunda parte foi lida com pausas protocoladas. Utilizamos os protocolos verbais para facilitar a compreensão da narrativa com perguntas direcionadas para esse fim. Dessa vez, com tanta mediação, os alunos não demonstraram grande dificuldade no entendimento do conto.

4.2.2.3 Análise dos resultados

No início da leitura do conto tivemos muita dificuldade para manter a atenção dos alunos que estavam muito dispersos. A parte I foi lida com muitas pausas para mediação da compreensão. Já a leitura das outras seções foi realizada com menos interrupções e mais envolvimento dos discentes que interagiram com e via leitura.

4.2.3 A inserção da ferramenta pedagógica “Diário de leitura”

Os alunos foram convidados a registrarem em um lugar específico suas observações, comentários, desenhos e atividades relacionadas com as aulas de leitura: um diário de leitura. Adquirimos um caderno brochura capa dura a cada um, com uma etiqueta na frente onde os alunos assinariam seus nomes.

Elaboramos uma sequência didática específica para orientá-los a usar o diário de leitura: a adaptação de uma aula do Portal do Professor, do Ministério da Educação, “Aprendendo a escrever um diário de leitura”,⁹ na qual substituímos o curta-metragem

⁹ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13295> acesso em 20/07/2017.

sugerido na referida aula pelo curta-metragem “A coisa perdida”, de Shaun Tan, autor australiano.

4.2.3.1 Resumo do livro/ curta-metragem

Garoto descobre uma estranha criatura, meio máquina, meio bicho, enquanto recolhe tampinhas de garrafa para sua coleção. Supondo-a perdida, ele tenta descobrir sua origem a fim de lhe dar um destino menos descartável que o ferro-velho. Mas o problema é a indiferença dos outros, relutantes em prestar atenção no enorme objeto vermelho, que só faz atravancar o espaço. Aproveitando reproduções de antigos manuais técnicos, a obra chama a atenção para os modos de rejeição e descarte de tudo aquilo que foge à rotina.

<https://www.travessa.com.br/a-coisa-perdida/artigo/64a783dd-274e-4bee-afbe-d223c41fd71>.

Acesso em 05/05/2017

Antes de iniciarmos a exibição do vídeo, solicitamos aos alunos que se dividissem em dois grandes grupos. O grupo da direita deveria fazer um breve resumo da história, o da esquerda deveria fazer um comentário crítico sobre o curta-metragem.

Os estudantes assistiram ao curta com atenção. Indagamos se eles tinham gostado e do que se tratava o curta. Mais uma vez, os alunos demonstraram certa dificuldade no entendimento da história. Fizemos algumas perguntas que pudessem contribuir para o entendimento da narrativa, retornando ao vídeo para que pudessem verificar o que estávamos discutindo. Terminados os esclarecimentos, solicitamos que os grupos começassem a escrever seus textos conforme instruído anteriormente. O grupo que deveria escrever um breve resumo teve mais dificuldade do que aquele incumbido de fazer os comentários do curta, por isso nossa maior intervenção no “grupo do resumo”, auxiliando os alunos no desenvolvimento da tarefa.

Conforme combinado, um aluno de cada grupo leu o texto produzido. A intenção era que todos pudessem observar a finalidade de cada texto: resumo e comentário (opinião). Os alunos perceberam a diferença entre os dois textos.

A seguir, distribuimos para cada aluno a cópia de dois textos (diários de leitura, produzidos por alunos do 8º ano)¹⁰. Os alunos leram-nos e começamos a mapear algumas características do gênero textual diário de leitura. Nesse momento, distribuimos o diário de leitura que preparamos para os alunos além de esclarecer a finalidade desse instrumento. Esse momento foi carregado de emoções positivas: o diário era um presente que eles estavam recebendo de um professor.

Recuperamos a temática do curta-metragem “A Coisa Perdida”, refletindo sobre a invisibilidade do outro, uma vez que no curta “a coisa é um objeto não identificado, meio bicho, meio máquina que, embora gigantesco, ninguém o enxergava, todos estavam muito ocupados com seus afazeres para enxergar o outro”. A partir dessa constatação, iniciamos uma reflexão sobre o “ignorar e ser ignorado”. Os alunos relataram que, em algum momento de suas vidas, foram ignorados, como a coisa perdida do curta.

Em uma folha, solicitamos que os alunos tomassem a perspectiva do narrador, desenhassem como o autor Shaun Tan e “criassem a sua coisa perdida”. Para realização dessa tarefa, disponibilizamos material de colorir.

4.2.3.1 Análise dos resultados

As mediações e eventos pedagógicos realizados nessa etapa proporcionaram aos alunos a ampliação do repertório linguístico-cultural. A exibição do curta-metragem possibilitou um encontro com uma obra muito interessante tanto do ponto de vista estético quanto do ponto de vista temático. Além disso, pudemos aprender a finalidade do gênero textual diário de leitura tomando como ponto de partida seu uso.

A atividade do desenho enriqueceu a aula e amenizou a densa discussão sobre o enxergar e o não enxergar ao traduzir-se em uma experiência colorida e lúdica. Os alunos participaram dela com muito prazer e resultado foi muito bom. Durante todas essas atividades houve envolvimento dos alunos.

¹⁰ Esses textos foram retirados da aula “Aprendendo a escrever um diário de leitura”, de autoria de Tania Guedes Magalhães, do portal do professor do Mec, cujo endereço é <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=13295> acesso em 20/072017.



Imagem de um desenho “da coisa perdida” de uma aluna.

4.3 Abrindo caminho para a LEITURA-GATILHO

“Como se sabe, a leitura não se inicia apenas no momento em que se lê.” (MAGALHÃES & MACHADO, 2012, p. 51). Assim sendo, todos os esforços e ações, inclusive antes da leitura, que busquem facilitar a compreensão leitora dos estudantes devem ser exploradas. Por isso, planejamos as atividades abaixo descritas para iniciarmos a abordagem da obra escolhida como LEITURA-GATILHO, *O menino da lista de Schindler*.

4.3.1 Leitura da imagem da capa sem elementos contextuais

4.3.1.1 Ações e mediações realizadas

Distribuímos cópias da imagem da capa do livro sem os elementos contextuais que a identificassem como tal. Juntos, professora e alunos, fomos lendo a imagem e criando expectativas quanto à possível história ilustrada por ela. Destacamos as pistas a fim de levar os alunos a predições sobre fatos ou acontecimentos referentes à imagem e conseqüentemente sobre a narrativa. O levantamento das expectativas de leitura funciona como estratégias capazes de suscitar no leitor as previsões acerca daquilo que ele irá ler. É uma atividade que proporciona a ativação de conhecimentos prévios, muito importante para a compreensão leitora. Segue a imagem que os alunos receberam:

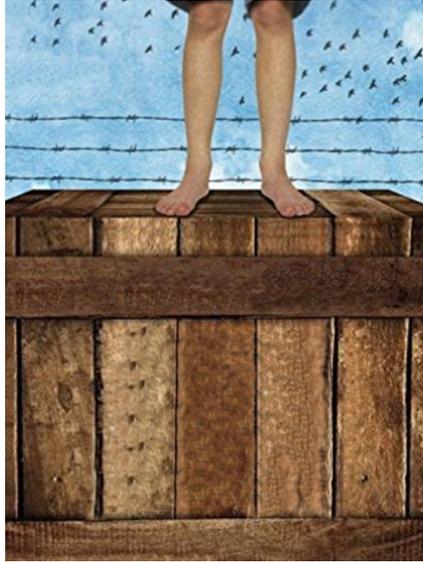


Imagem da capa do livro sem os elementos contextuais.

Conduzimos a interação a fim de levar os estudantes ao entendimento de que a imagem não era apenas “um menino, um caixote, uma cerca”, havendo mais informações que não estavam visíveis, mas poderiam ser inferidas a partir das pistas encontradas nela.

Após incentivarmos a participação dos discentes, esclarecemos que a imagem se tratava da capa de um livro que iríamos ler nas aulas seguintes. A partir dessa informação, solicitamos que os alunos projetassem as expectativas de leitura de um livro cuja capa tinha aquela imagem.

Um estudante se manifestou propondo a história de um menino que perde a mãe. Outro acrescentou que a vida desse personagem era difícil e, para amenizar seu sofrimento, ele soltava pipa. Muitas histórias projetadas mencionavam perdas, tristezas e sofrimento.

Depois de elencarmos as expectativas de leitura de cada um, solicitamos que os alunos escrevessem-nas no diário de leitura.

4.3.1.2 Análise dos resultados

Essa atividade contou com um grande envolvimento dos alunos. Muitos participaram da atividade com expectativas bem interessantes, sempre pertinentes com as pistas apresentadas na imagem. Uma dessas, comum a vários alunos, chamou-nos a atenção: a imagem representaria um menino em cima de um caixote soltando pipa e invadindo o quintal de seu vizinho, o que justificaria as cercas atrás do garoto. Um aluno, porém, levantou a hipótese de ser um menino que morava em uma casa onde se vendia algum alimento.

Imagem da capa da livro escolhido como LEITURA-GATILHO

Os alunos imediatamente quiseram saber “quem era Schindler”, “que lista era aquela”. Como apresenta Solé (1998), é importante verificar o que os alunos já sabem sobre o tema que será lido. E caso necessite, o professor deve “dar alguma explicação geral sobre o que será lido. [...] para indicar a temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos de sua experiência prévia.” (SOLÉ, 1998, p. 105). Neste caso, entendemos que seria oportuno verificar quais eram os conhecimentos dos discentes a respeito da Segunda Guerra Mundial. Perguntamos se eles sabiam quem tinha sido Hitler e o que tinha sido o Holocausto, o que era Nazismo, se sabiam o que era um campo de concentração de judeus.

Grande parte dos alunos só reconheceu o nome de Hitler, todavia não sabiam dizer quem era com precisão. Esclarecemos que todas essas palavras (Hitler, Holocausto, judeus, campo de concentração etc.) faziam parte do universo da Segunda Guerra Mundial. Alguns alunos disseram que tinham estudado na aula de História sobre essa guerra, lembravam o nome, mas não sabiam “detalhes” sobre ela. Assim, explicamos brevemente o que foi a Segunda Guerra Mundial e dissemos que o nosso livro era um relato de um sobrevivente dessa guerra. Os alunos quiseram saber “quem foi Schindler”. Contamos também brevemente a história de Schindler e de sua lista. Um aluno perguntou sobre o caixote referenciado na imagem e então dissemos que durante a leitura do livro eles ficariam sabendo sobre o significado do caixote.

4.3.2.2 Análise dos resultados

As ações e intervenções acima descritas obtiveram bons resultados, uma vez que os alunos demonstraram interesse pela leitura do livro e por tudo que ela pudesse proporcionar para a aquisição de novos conhecimentos.

4.4 Iniciando a LEITURA-GATILHO “O menino da lista de Schindler”

Adotamos como estratégia de mediação a leitura compartilhada de Colomer (2007) para quem compartilhar leituras, falarmos sobre aquilo que lemos, socializarmos

conhecimentos de mundo, buscamos construir sentidos para o que lemos juntos é uma prática bastante produtiva para nos tornarmos leitores competentes. Assim, após cada aluno ter diante de si um exemplar da obra, estarmos todos sentados em círculo, iniciamos a leitura do relato de um sobrevivente.

4.4.1 O PRÓLOGO

4.4.1.1 Resumo do prólogo

O narrador- personagem relata o seu reencontro, depois de 20 anos, com Oskar Schindler, aquele que o salvou da morte. Por isso nesse texto há uma carga emocional muito grande. O menino da lista de Schindler expressa sua gratidão a Schindler com belas palavras que comovem o leitor.

4.4.1.2 Ações realizadas

Os alunos não sabiam o que era prólogo, por isso os esclarecemos e procedemos à leitura da parte inicial do livro. Enfatizamos o fato de o narrador escrever “Era a minha vez de apertar a mão do homem que tinha salvado minha vida várias vezes...” e explicamos que ao longo da leitura saberíamos bem o que isso significava.

A leitura foi realizada sem interrupções, pois acreditamos num maior envolvimento dos alunos devido ao apelo emocional do trecho lido. Lemos também uma biografia de Schindler e os alunos puderam conhecer mais e melhor aquele homem de quem o narrador estava falando.

Aproveitamos a oportunidade para destacarmos aspectos constitutivos do gênero textual Biografia, como características formais: uso de adjetivos na construção do texto, ordem cronológica em que vão surgindo os fatos relatados, o foco narrativo em terceira pessoa e o seu objetivo comunicativo.

Conversamos sobre a mudança de postura de Oskar Schindler que ao longo da sua trajetória foi modificando seu comportamento e se tornando mais sensível ao sofrimento do povo judeu imposto pela crueldade dos nazistas.

4.4.1.3 Análise dos resultados

As ações realizadas quando da leitura do prólogo foram eficientes e os alunos mantiveram-se bastante envolvidos tanto com o relato do narrador-personagem quanto com a vida de Oskar Schindler, depois que conheceram sua história. No entanto, os estudantes deixavam transparecer o pouco conhecimento que tinham sobre a Segunda Guerra Mundial e sobre tudo que envolvesse esse fato histórico. Portanto, era evidente que ao longo da leitura teríamos que levar mais conhecimento associado a esse conhecimento disparado pela LEITURA-GATILHO.

Fez parte do nosso planejamento não só a leitura do texto biográfico como também sua produção, por isso a escolha desse gênero atendeu a dois propósitos, inicialmente, a familiarização com o gênero e a oportunidade de conhecer mais a vida do homem da lista, Oskar Schindler.

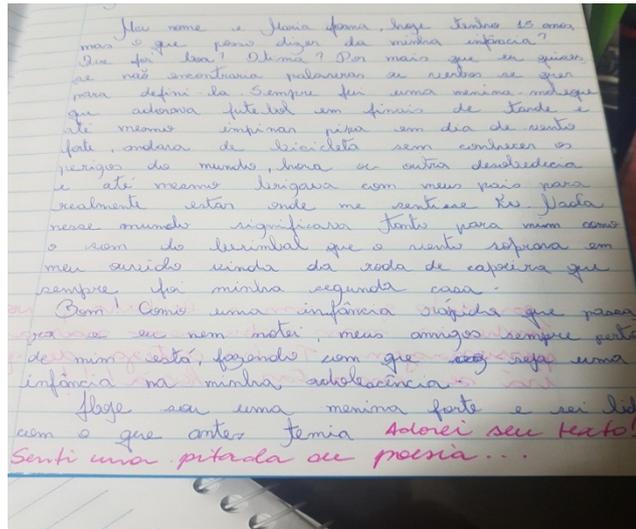
4.4.2 A leitura do capítulo UM

4.4.2.1 Resumo do capítulo

O primeiro capítulo remete à infância. O narrador-personagem relata sua vida aos 10 anos na pequena cidade Narewka, a noroeste de Varsóvia. Apresenta sua família e a relação que mantém com os irmãos mais velhos. Como um típico judeu, Leon Leyson segue à risca as celebrações e os ritos judaicos.

4.4.2.2 Ações e mediações realizadas

Sugerimos aos alunos que fizessem uma viagem ao passado por meio de suas memórias, mais especificamente quando eles tinham 10 anos de idade e escrevessem no diário de leitura o que faziam e o que gostavam de fazer com essa idade. Essa atividade teve como objetivo criar expectativas para iniciarmos a leitura do primeiro capítulo que apresenta o narrador-personagem na sua infância no interior da Polônia, na década de 1930, do século XX. Assim os alunos poderiam comparar sua infância com a do narrador e ver em que elas eram semelhantes ou diferentes.



Relato pessoal de uma aluna “Quando eu tinha 10 anos”

Durante a leitura, percebemos que os alunos desconheciam a Polônia, não sabiam onde esse país se localizava. Apresentamos-lhes, portanto, dois mapas: (i) o mapa político da Europa; (ii) o mapa político da Polônia. Dessa forma eles puderam localizar o país ao qual nos referíamos, além de situar a cidade do narrador. Depois de apresentarmos-lhes esse país, pedimos aos estudantes que localizassem nas páginas iniciais do livro o mapa da guerra, com o fluxo de movimento feito pelo narrador durante o conflito.

Enquanto líamos, refletíamos não só sobre a vida do narrador aos 10 anos como também sobre a vida levada pelos alunos nessa mesma faixa etária. Além dessa atividade comparativa, promovemos uma discussão sobre as condições financeiras do narrador e como sua vida sem recursos não afetava sua felicidade, pois o amor de todos da família era o que realmente importava para Leon Leyson.

Nesse capítulo, muitos alunos tiveram dificuldade em entender alguns termos judeus, mesmo que no texto esses termos pudessem ser facilmente compreendidos. Diante dessa constatação, acrescentamos ao nosso planejamento inicial a elaboração de um glossário que fizesse os alunos pesquisarem o significado das palavras por eles desconhecidas para facilitar o entendimento do texto.

Outro disparo da LEITURA-GATILHO diz respeito às curiosidades sobre o povo judeu apresentadas nesse capítulo um. Solicitamos aos alunos que destacassem essas

passagens como aquisição de conhecimento novo e importante que seriam aproveitados em uma das atividades¹¹ propostas mais a diante.

Terminada a leitura, foi solicitado aos discentes que ilustrassem o capítulo lido com um desenho. Abaixo, encontra-se uma ilustração feita por uma aluna:

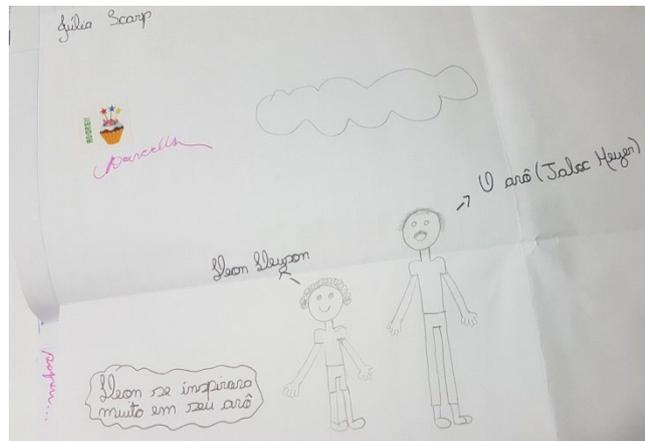


Ilustração do Capítulo UM de uma aluna

4.4.2.3 Análises dos resultados

Embora havíamos previsto duas aulas para a leitura do capítulo um, o fato de ter tido muitas conversas paralelas e muitas dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelos estudantes fez com que a leitura demandasse quatro aulas, ou seja, dois dias.

A leitura dos mapas da Europa, a leitura do mapa com o fluxo de movimentação do narrador durante a Segunda Guerra Mundial dentro do seu país e a ilustração do capítulo foram atividades que apontaram bons resultados e contribuíram para o entendimento do texto.

A iniciativa de realizar uma atividade que pudesse favorecer a compreensão leitora e estimulasse a pesquisa também apresentou resultados satisfatórios e muitos alunos construíram seu glossário cujo objetivo pedagógico foi alcançado.

4.4.3 Capítulo DOIS

4.4.3.1 Resumo do capítulo

¹¹ Fazia parte do nosso planejamento a elaboração de um **BAÚ DE MEMÓRIAS**, no estilo “*Você sabia?*”, em que os alunos iriam acrescentando curiosidades que fossem surgindo ao longo da leitura para relembrar os fatos importantes referenciados no texto.

O segundo capítulo apresenta a mudança do narrador e de toda sua família para Cracóvia, uma cidade promissora ao sul da Polônia, às margens do rio Vístula. Este acontecimento fez Leon sonhar em ter uma vida melhor. É durante a leitura desse capítulo que o leitor sabe sobre o início da Segunda Guerra Mundial. O narrador ainda não fazia ideia da guerra que enfrentaria.

4.4.3.2 Ações e mediações realizadas

Durante toda a leitura dos capítulos, adotamos como estratégia a “recapitulação que significa expor sucintamente o que foi lido” (SOLÉ, 1998, p. 119). Assim, todas as vezes que iniciamos a leitura de um novo capítulo desenvolvemos com os alunos a tarefa de retomar tudo que tínhamos lido no capítulo anterior.

Aproveitamos que no capítulo dois o narrador relata o início da guerra para apresentar aos alunos um texto expositivo sobre a Segunda Guerra Mundial. Nesse texto conhecemos as causas do conflito e seus desdobramentos. Os alunos, de modo geral, prestaram atenção, no entanto, sem muita motivação. Aprenderam que a II guerra começou em 1º de setembro 1939, quando terminava o verão na Polônia, e começaram a perceber como e por que os alemães perseguiram os judeus¹².

Terminada a leitura, exibimos um vídeo com cenas impactantes dessa guerra e suas consequências para a humanidade. A ideia era sensibilizar os alunos que nessa ocasião já possuíam algum conhecimento sobre o conflito. Este vídeo¹³ tem duração de 5 minutos e exibe cenas marcantes com um fundo musical que sensibiliza o espectador.

Explorando o viés interdisciplinar dos Projetos didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO, convidamos a professora de História de nossa escola e também do 9º ano para reforçar o conteúdo da guerra¹⁴. Levamos os alunos ao anfiteatro da escola, local onde, geralmente, são exibidos os filmes e vídeos, além de apresentações e palestras. A professora apresentou o tema Segunda Guerra Mundial em uma aula bem interativa com depoimentos de sobreviventes além de apresentar de forma sucinta as datas marcantes dos

¹² <https://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/segunda-guerra-mundial.htm> acesso em julho 2017



¹³ Holocausto.mp4

¹⁴ Faz parte do currículo da disciplina História, do 9º ano, o estudo da Segunda Guerra Mundial.

acontecimentos e os motivos que desencadearam o conflito. Como os alunos já conheciam um pouco a dinâmica da guerra, essa discussão foi bastante proveitosa.

4.4.3.3 Análise dos resultados

A leitura do capítulo 2 foi mais ágil. Os alunos não pediram muitas explicações, nem se queixaram de dificuldades de compreensão, revelando, talvez, um pequeno ganho de autonomia leitora. Alguns alunos participaram da leitura colaborativa e percebemos uma grande dificuldade na leitura em voz alta .

A exibição do vídeo foi impactante. Os alunos ficaram comovidos, alguns se manifestaram expressando tristeza com tudo aquilo que estavam assistindo. Os comentários teriam sido melhores aproveitados se houvesse mais tempo para as reflexões que foram interrompidas com o término da aula.

A professora de História, com sua aula interativa, estimulou um debate de grande valor para a ampliação do repertório de conhecimentos sobre a Segunda Guerra Mundial. Ainda esclareceu e antecipou muitas questões históricas relatadas na LEITURA-GATILHO e que ainda apareceriam na leitura. Dessa maneira, quando, na leitura, nos deparamos com essas questões, elas foram melhores entendidas, o que favoreceu a compreensão leitora.

4.4.4 Capítulo TRÊS

4.4.4.1 Resumo do capítulo

A guerra e a perseguição aos judeus começam. Os nazistas restringem o ir e vir dos judeus que ficam excluídos de quase tudo na cidade. O narrador presencia a violência contra seu pai e também questiona o porquê do ódio ao seu povo. No final do capítulo o narrador menciona Oskar Schindler.

4.4.4.2 Ações e mediações realizadas

Conforme já dito, durante a aplicação dessa proposta interventiva, os livros ficaram guardados na escola e nas primeiras aulas de leitura em que os distribuíamos nem sempre o último leitor havia marcado onde a leitura tinha parado. Para sanar esse problema, propomos a confecção de um marcador de página que facilitasse essa localização e que remetesse à temática da guerra sem, no entanto, homenageá-la. Dessa forma, levamos para a sala de aula um modelo de marcador de “mustache”, em referência metonímica aos homens que eram parte majoritária da guerra.¹⁵

Novamente, em uma tentativa de valorizar as múltiplas inteligências, proporcionamos aos alunos uma atividade manual, bem como a vivência da tipologia injuntiva, pois para a execução do marcador de livro foi preciso seguir um passo a passo instrucional, assim o objetivo comunicativo dessa tipologia foi apreendida pelos alunos. O resultado se encontra abaixo.



Marcador de página confeccionado pelos alunos

Pausamos a leitura em muitos momentos e levamos os alunos à reflexão acerca das falas do narrador quanto às ofensas sofridas pelo seu povo, principalmente com cartazes ofensivos espalhados pela cidade que muito o indignavam. Para desenvolver o sentimento de alteridade, apresentamos alguns exemplos desse tipo de cartaz, espalhados pela cidade para ofender, magoar os judeus e justificar a sua perseguição.

Essa discussão sobre as propagandas nazistas perpassou toda a leitura do capítulo 3 e isso nos motivou a criar um painel no qual fosse apresentada as visões a respeito dos judeus, tomada por três perspectivas. Levamos uma cartolina e a colocamos no centro da sala, sob o título “OS JUDEUS”, dividimos a cartolina em três partes e em cada uma escrevemos: (i) Judeus: a representação identitária do próprio povo; (ii) Nazistas: a descrição dos judeus perpassada pelo viés do preconceito e do ódio ;(iii) Senso Comum: uma identificação

¹⁵ <https://marivicente.wordpress.com/2015/09/01/marcador-de-paginas-de-bigode-faca-voce-mesma-facil/>
Acesso agosto 2018

estereotipada que as pessoas, em geral, tinham dos judeus. Preenchemos esse painel e afixamo-lo no mural da sala. À medida que encontrávamos mais descrições do narrador a respeito dos judeus, acrescentávamos ao painel e o resultado foi este:

OS JUDEUS		
NA VISÃO		
JUDEUS	NAZISTAS	SENSO COMUM
✓ Trabalhadores	✓ Inmundos	✓ Acumuladores de riqueza
✓ Honestos	✓ Grotoscos	
✓ Boimpos	✓ "Narigudos"	
✓ pais, mães, filhas,	✓ Demoníacos	
filhas	✓ "Poluentes"	
✓ médicos/professores	✓ Inimigos dos arianos	
advogados/abogados		

Imagem do painel sobre os judeus

4.4.4.3 Análise dos resultados

A confecção dos marcadores de páginas se mostrou muito eficiente e produtiva do ponto de vista da aquisição de conhecimentos linguísticos com a leitura do gênero textual manual de instrução e com o reconhecimento do seu objetivo comunicativo e de sua função social. Outro ganho percebido com essa atividade foi a interação entre os alunos, o que gerou na sala de aula um clima de cooperação, descontração e, ao mesmo tempo, empenho para a realização da tarefa. Esse clima favorável ao aprendizado favoreceu a continuidade da leitura e envolveu mais os alunos com a LEITURA-GATILHO. Esse ambiente descontraído e envolvente nos permitiu refletir sobre a condição desumana imposta ao narrador-personagem. Diante dos cartazes ofensivos exibidos na aula, os estudantes se sensibilizaram e entenderam todos os questionamentos levantados por Leon Leyson, o que favoreceu o exercício cidadão tão necessário aos dias de hoje: a alteridade.

4.4.5 Capítulo QUATRO

4.4.5.1 Resumo do Capítulo

O narrador-personagem relata suas experiências ruins com a guerra: a falta de comida, o impedimento de andar pelas ruas etc. Pela primeira vez, Leon sente a ira dos soldados nazistas quando descobrem que ele era judeu. Todos os judeus são obrigados a permanecerem num gueto, um espaço restritivo, vivendo como prisioneiros.

4.4.5.2 Ações e mediações realizadas

Exibimos o filme *O menino do pijama listrado* que não só retrata as atrocidades da guerra, mas também a amizade de duas crianças que estão acima de qualquer conflito étnico-religioso. A escolha desse filme teve o propósito de aproximar os alunos da realidade vivida pelo protagonista da nossa LEITURA-GATILHO e também sensibilizá-los para questões como empatia e compaixão.

Ficha técnica

- **Nome:** O Menino do Pijama Listrado
- **Nome Original:** The Boy in the Striped Pyjamas
- **Cor filmagem:** Colorida
- **Origem:** Inglaterra
- **Ano de produção:** 2008
- **Gênero:** [Drama](#)
- **Duração:** 94 min
- **Classificação:** 12 anos
- **Direção:** [Mark Herman](#)
- **Elenco:** [Asa Butterfield](#), [Vera Farmiga](#), [David Thewlis](#)

Fonte: www.cineweb.com.br

Depois dessa exibição, solicitamos que os alunos registrassem no diário de leitura as impressões sobre o filme, numa espécie de apreciação crítica.

A leitura desse capítulo 4 proporcionou-nos entender mais e melhor a guerra que afligia cada vez mais o narrador. Há uma passagem nesse capítulo em que o Leon Leyson desabafa contra as violências que os judeus sofriam e para ele isso não fazia qualquer sentido, uma vez que os judeus e os alemães eram iguais.

A partir desse desabafo, iniciamos uma discussão sobre a violência sofrida pelo narrador e seu povo e a violência que muitos jovens sofrem também atualmente. Pedimos aos alunos que mencionassem se já sofreram ou conheciam alguém que havia sofrido violência. Nesse momento, houve participação de muitos alunos que não estavam acostumados a participar. Eles relataram muita violência em seus bairros, com vizinhos e também com familiares. Três alunos confidenciaram que tinham algum familiar detido. Um deles inclusive presenciou a abordagem policial, caracterizando-a como uma ação muito violenta. Com esses depoimentos pudemos desenvolver novamente o exercício da alteridade, cujo objetivo era levar os alunos a também se colocarem no lugar do narrador.

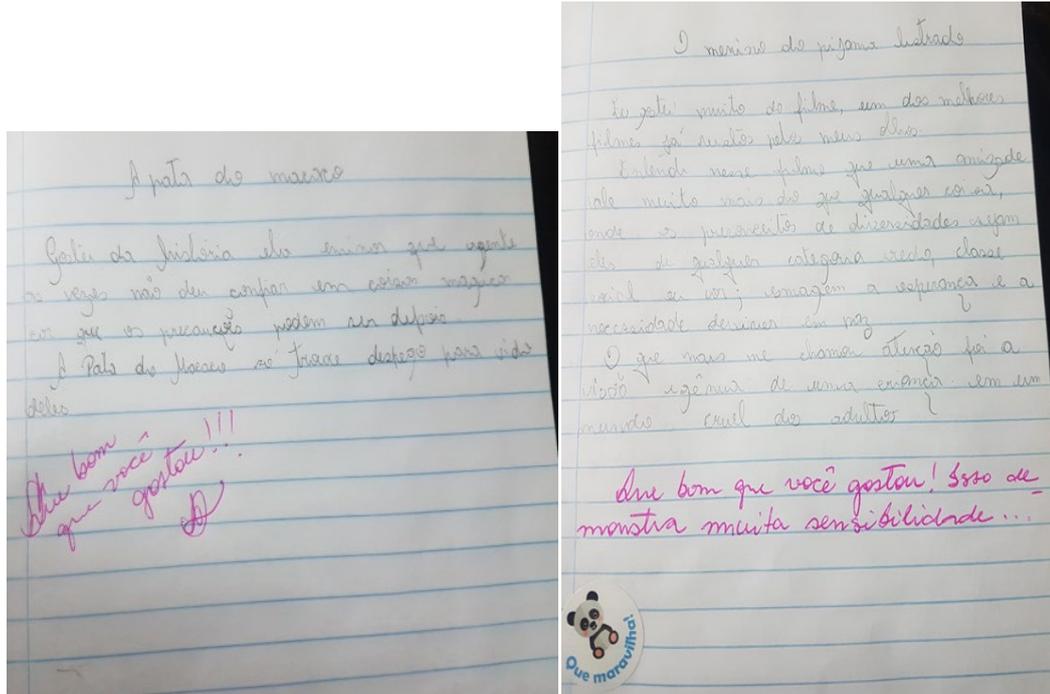
Com o capítulo 4 aprendemos, ainda, sobre os guetos judeus depois que estes foram expulsos de suas casas. Tivemos a oportunidade de ver imagens desses guetos, lugar onde o narrador e sua família passaram a morar.¹⁶

4.4.5.3 Análise dos resultados

A elaboração do painel expositivo sobre os judeus proporcionou-nos uma experiência bastante enriquecedora. Elencamos as impressões do narrador acerca de seu povo e as colocamos em destaque como material de pesquisa. O diálogo intertextual que estabelecemos com o filme “*O menino do pijama listrado*” foi muito oportuno, uma vez que os alunos tiveram contato com um outro gênero cuja temática era a mesma: a Segunda Guerra Mundial. O filme também serviu para levar os alunos a vivenciarem com mais intensidade o contexto da guerra.

Outra ação que acarretou bons resultados foi a apreciação crítica do filme, escrita no diário de leitura. Pudemos observar uma escrita mais elaborada em relação àquela do início da leitura gatilho, quando os estudantes apresentavam pouco repertório para poderem opinar sobre uma obra. Abaixo podem ser vistas e comparadas duas produções de uma mesma aluna, a da esquerda feita no início da aplicação dessa proposta quando os alunos leram o conto “*A pata do macaco*”, de W.W. Jacobs e a da direita depois de assistirem ao filme “*O menino do pijama listrado*”, ambas escritas no diário de leitura.

¹⁶ <https://alistadeschindler.com/GuetoDeCracovia> acesso em julho 2017.



No lado esquerdo as impressões sobre a leitura do conto “A pata do macaco”, no início da intervenção e no lado direito, as impressões sobre o filme “O menino do pijama listrado”

4.4.6 Capítulo CINCO

4.4.6.1 Resumo do capítulo

Apesar da guerra, a vida continuava. Tsalig, irmão mais velho do narrador, está namorando, o pai de Leon Leison continua trabalhando nas duas fábricas, a família está no gueto. Porém a guerra tornava a vida cada vez pior. A fome, o medo e a desesperança aumentam. Leon, com 12 anos, já não se vê como uma criança, pois fora forçado a amadurecer. Para piorar, os guardas nazistas invadem sua casa e levam Tsalig que, com 17 anos, precisa do visto da Gestapo para permanecer ao lado da família. Essa situação afeta profundamente o narrador que sente muita falta do irmão.

Com a leitura do capítulo 5 retomamos a discussão sobre a supremacia ariana tão enfatizada pelos nazistas e tão questionada pelo narrador. Leon Leyson, em várias passagens desse capítulo, apresenta argumentos empíricos de que a tese da superioridade alemã em relação aos judeus era uma falácia.

Primeiramente, lemos uma reportagem publicada na BBC, cujo relato girava em torno de um bebê judeu que foi capa de uma revista nazista que o considerou como um modelo de bebê ariano¹⁷. Encerrada a leitura, iniciamos uma conversa sobre como uma das ideias que desencadeou a guerra, a pureza da raça, era totalmente descabida. Os alunos ficaram muito impressionados com o assunto. Comparamos com o Brasil, onde o preconceito contra os negros, considerados inferiores, ainda persiste. Questionamos tal preconceito, já que o povo brasileiro é uma mistura de índios, portugueses e negros. Fizemos um paralelo com as ideias de Hitler em relação aos judeus e os alunos entenderam o significado de “antissemitismo”, termo muito usado quando se remete à Segunda Guerra Mundial.

No final desse capítulo 5, o narrador faz uma referência intertextual ao longa-metragem dirigido por Steve Spielberg, *A Lista de Schindler*. Ao descrever uma cena do filme, observamos o fenômeno da intertextualidade explícita, segundo Koch & Elias (2006), fenômeno linguístico que consiste em estabelecer um diálogo entre textos, no qual há menção explícita do texto fonte, neste caso entre o livro e a narrativa filmica.

Conhecendo a todo momento algumas ações de Schindler para salvar os judeus, propusemos a criação de uma lista, como a Lista de Schindler, porém não com nomes de pessoas: sugerimos a criação de uma lista com os feitos do empresário nazista para salvar seus funcionários judeus. À medida que as informações iam surgindo, acrescentávamo-las a nossa lista.

Neste momento também, propusemos a organização de equipes de trabalho e a distribuição de tarefas para o desenvolvimento dos eventos relacionados a esse projeto didático, a fim de integrar os conhecimentos adquiridos disparados pela LEITURA-GATILHO à aquisição e à apropriação de gêneros textuais orais e escritos, abordados durante a leitura.

¹⁷ https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/07/140702_bebe_ariano_judeu_fl. Acesso em setembro de 2017.

EQUIPES PROPOSTAS

TEXTO:

Atividades: produção de um livreto, contendo resumo dos capítulos, resenha, apresentação dos autores, biografia de Oskar Schindler, partindo das informações dadas pelo narrador, criação de um perfil do narrador-personagem.

ILUSTRAÇÃO:

Atividades: ilustrações de cenas do livro, relevantes para os alunos, perfil ilustrado do narrador.

DESIGN:

Atividades: produção de um banner, criação da capa do livreto, elaboração de cartazes, convidando os alunos para o seminário.

HISTÓRIA:

Atividades: infográfico sobre a dinâmica da guerra numa linha cronológica, baú de memória para responder a perguntas do tipo “você sabia?”.

GEOGRAFIA:

Atividades: pesquisa sobre a Polônia e sobre a Alemanha, em termos de clima, vegetação, população, economia, língua oficial, religião, entre outras;

LEITURA:

Atividades: organização e apresentação de um seminário, seu encerramento, criação do título para o seminário, sugestão dos convidados.

LINGUÍSTICA:

Atividades: criação de um glossário, explicando alguns termos judeus e algumas palavras em alemão.

LIVRO- CLIPE:

Atividades: elaboração de trailer do livro, com sonorização, imagem e um pequeno texto.

As ações desenvolvidas durante a leitura do capítulo 5 favoreceram ganhos para a ampliação da capacidade leitora dos alunos. As relações estabelecidas com os dias de hoje e os alunos podendo fazer comparações entre o que o narrador relatava sobre preconceito e o que os próprios alunos vivenciam sobre esse tema; além do incentivo ao protagonismo ao escolherem que tarefa desenvolver para contribuir com esse projeto. Todos os alunos mostraram interesse em participar das atividades, com muita animação. Estavam interessados nas propostas, demonstrando envolvimento com o projeto.

A ideia da “*Lista de Schindler*” foi acolhida prontamente pelos estudantes, mas percebemos uma dificuldade na identificação das ações de Schindler, por isso foi preciso auxiliá-los no retorno ao texto a fim de que pudessem percorrer às pistas deixadas pelo narrador sobre os feitos desse grande homem.

4.4.7 Capítulo SEIS

4.4.7.1 Resumo do Capítulo

As consequências da guerra se intensificam para o narrador-personagem que mais uma vez vê a morte de perto e a possibilidade de ser levado para o campo de concentração de Plaszow, nos arredores de Cracóvia. Para Leon Leyson, os instantes de felicidade com a expectativa de reunir novamente a família cedem às atrocidades que ele viverá e verá nesse campo de concentração nazista. Nas palavras dele: “Atravessar aquele portão foi como chegar ao último círculo do inferno.” (O menino da lista de Schindler. p. 126).

Lemos e analisamos algumas imagens referentes ao campo de concentração de Plaszow, na Polônia, lugar para onde o narrador e sua família foram mandados e permaneceram até Oskar Schindler os retirar de lá, em mais uma estratégia para salvar os judeus. Percebemos que os alunos apresentavam pouco repertório sobre campos de concentração. Destacamos o local onde o menino do pijama listrado ficava, do lado de dentro da cerca de arame e o lugar onde os dois meninos foram antes de morrerem e estabelecemos novamente um diálogo intertextual entre o livro e o filme.

4.4.7.3 Análise dos resultados

Com as ações desenvolvidas durante a leitura desse capítulo 6 aproximamos os leitores do relato promovido pelo narrador, pois as imagens do campo de concentração explicavam o temor do menino da lista de Schindler em ser levado para tal lugar. Mais uma vez o disparo da LEITURA-GATILHO acrescentou conhecimentos sobre a Segunda Guerra

Mundial e possibilitou o diálogo intertextual tão característico desse projeto didático que se ancora em uma LEITURA-GATILHO.

4.4.8 Capítulo SETE

4.4.8.1 Resumo do capítulo

Os dias em Plaszow foram muito piores do que os dias no gueto. Separado da mãe, do pai e dos irmãos, o narrador sofreu como nunca. Mal conseguia dormir, ficava amontoado em beliches com mais de 5 pessoas. Mais uma vez ficou frente a frente com a morte quando foi ameaçado por um soldado. Vendo que os nazistas matavam sem motivo os judeus que lá estavam, Leon já não tinha mais esperança de sobreviver.

4.4.8.2 Ações e mediações realizadas

Iniciamos uma conversa cuja temática remetia aos campos de concentração dos judeus que os alunos conheceram via leitura das imagens. Essa atividade possibilitou aos estudantes, novamente, o exercício da alteridade e da empatia.

Dividimos a turma em grupos de quatro alunos e constituímos um aluno-monitor em cada grupo para conduzir a leitura compartilhada nos grupos menores. Deixamos que cada grupo conduzisse a leitura a seu modo, poderia ser um aluno lendo e os outros apenas acompanhando; cada um lendo um pouco, o grupo poderia decidir. Após a leitura, voltamos para o círculo maior e cada grupo apresentou, por meio do aluno monitor, uma exposição oral sobre o que leu. Acrescentamos mais feitos de Schindler à nossa lista.

4.4.8.3 Análise dos resultados

O contato dos estudantes com as imagens do campo de concentração de Plaszow, lugar para onde Leon Leyson foi levado, possibilitou a aproximação dos leitores com a realidade vivenciada pelo narrador. Quando solicitamos que os alunos se colocassem no lugar do narrador e criassem expectativas para a estada do menino da lista de Schindler em um campo de concentração, ficou evidente que discentes desconheciam esses lugares e o sofrimento das

peessoas que lá estiveram. Toda atividade de leitura das imagens, tanto no capítulo anterior, quanto nesse e a criação de expectativas para a leitura foram bem sucedidas e colaboraram para ampliação de repertório dos alunos.

A estratégia de uma leitura compartilhada em grupo de quatro alunos, com um responsável pela condução dos trabalhos, no início, sofreu muita resistência para ser desenvolvida. Os alunos demoraram muito a entender o que estávamos propondo e se distraíram com outras conversas. Foi difícil fazê-los se comprometer e se envolver com a proposta. Depois de algum tempo conseguimos que os alunos fossem aos poucos se engajando com a leitura. Os alunos monitores também tiveram dificuldade em conduzir a leitura de seu grupo. Só depois de muito conversar, a leitura se realizou.

A ideia de refletir sobre o sofrimento do menino teve como objetivo possibilitar a construção de laços de amizade, valorizar a compaixão e também a possibilidade de se discutir um tema tão relevante para humanidade- o Holocausto.

Como fizemos uma leitura bastante minuciosa do capítulo e mostramos aos discentes o que deveria estar na nossa Lista de Schindler, os alunos não demonstraram dificuldade em identificar nesse capítulo mais ações do nazista que salvou os judeus, Oskar Schindler.

.4.9 Capítulo OITO

4.4.9.1 Resumo do capítulo

*Os dias na fábrica não são um paraíso, mas são muito melhores do que os dias em Plaszow. Muita fome. Os judeus trabalham no turno da noite e Schindler aproveita para se aproximar de seus funcionários. O pequeno Leyson relata sua aproximação com Schindler, quando o alemão nazista o contrata juntamente com seu pai, seu irmão e sua mãe para trabalharem na fábrica. Pelo ponto de vista do menino narrador, conhecemos aquele que salvou a ele e a tantos judeus. Havia rumores de que a guerra estava acabando e de que a fábrica de Schindler fecharia. Leon Leyson acha que é seu fim, mas Schindler tinha um plano: transferir a fábrica para uma cidade na Tchecoslováquia e levar os funcionários. O pai, o irmão e o menino seriam levados de volta ao campo de concentração, mas Leon chama a atenção de Schindler dizendo que é um engano. Neste momento o nazista pede que tirem os três judeus da fila e levem-nos de volta para a fábrica. Agora Leon, os pais e dois de seus irmãos constam da **Lista de Schindler**.*

Propusemos como estratégia que a leitura do capítulo 8 fosse realizada individualmente em casa, que todos levassem os livros, lessem-no e o trouxessem na semana seguinte. Houve também uma recomendação de que os alunos o lessem com muita atenção, pois faríamos uma atividade posteriormente.

Conforme combinado, na semana seguinte, iniciamos a aula perguntando aos alunos como tinha sido a experiência da leitura individualizada em casa. A maior parte dos alunos leu; alguns, porém, alegaram falta de tempo para a realização da leitura.

Convidamos os discentes a participarem de uma dinâmica de perguntas e respostas, cujo objetivo era verificar a leitura dos alunos em casa e também promover uma atividade lúdica e prazerosa. Dividimos a turma em dois grupos: grupo A e Grupo B. A tarefa era fazer 5 rodadas de três perguntas. Pelo sorteio, um grupo faria ao outro, três perguntas por escrito sobre o capítulo lido. Todos os integrantes do grupo deveriam participar tanto da elaboração das perguntas quanto das respostas. Ao final das 5 rodadas, o grupo que acertasse mais perguntas seria o vencedor.

Como em um dos nossos encontros com a orientadora, no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, soubemos que havia uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, daquela escola, que também estava lendo o livro “O menino da lista de Schindler”. Contatamos a professora responsável pela turma e propusemos que fosse criado um canal de comunicação, por meio de cartas, entre as duas turmas para troca de experiências sobre a leitura. Nossa orientadora sugeriu que as cartas partissem de nossa turma, pois além de estarmos mais adiantados na leitura, pois já tínhamos lido o capítulo oito e a turma do colégio de Juiz de Fora tinha terminado o quinto, estávamos mais adiantados no ano de escolaridade. Percebemos, no entanto, que em se tratando de interesse e engajamento com a leitura, a turma do João XXIII estava mais adiantada, por isso decidimos¹⁸ que a iniciativa deveria partir de lá.

A entrega das cartas enviadas para os alunos, em mãos, foi um momento surpreendente nessa sequência didática: os alunos ficaram encantados por terem recebido uma carta. A maioria deles nunca tinha recebido nenhuma correspondência e a reação entusiasmada e queriam respondê-las no mesmo dia. Para todas essas cartas pedimos uma apresentação seguida de comentários sobre o livro. Esclarecemos que a ideia era compartilhar aspectos da leitura, eventualmente poderiam mencionar algo mais pessoal, mas com certo cuidado, pois os alunos do colégio de Juiz de Fora tinham idade entre 11 e 12 anos, eram mais novos.

Em todas as cartas recebidas havia uma avaliação favorável ao livro. Os alunos do outro colégio estavam gostando muito da leitura e isso trouxe uma motivação a mais para os

¹⁸ A decisão foi tomada por mim depois de ouvir o relato da professora responsável pela leitura no outro colégio. Percebi que um número maior de alunos estava mais engajado com a leitura naquela escola e decidi começar por ela.

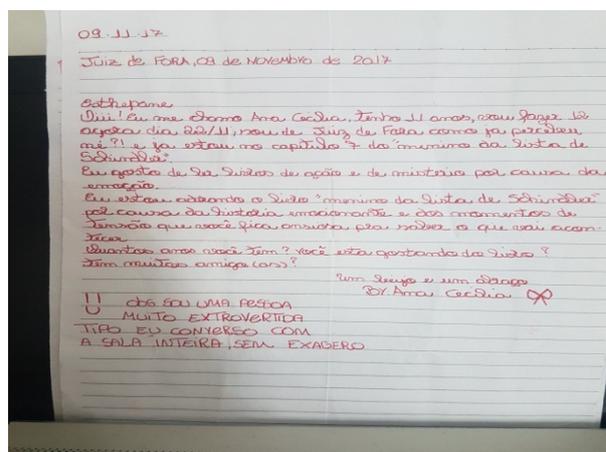
nossos alunos. Alguns comentaram que os meninos mais novos estavam mais interessados que eles. Vendo-os comentar sobre as cartas recebidas, perguntamos se eles não gostariam de compartilhar suas cartas com os colegas. Sugerimos que os alunos refletissem em casa sobre os pontos a serem escritos nas respostas às cartas recebidas para que na outra aula pudéssemos proceder à resposta.

4.4.9.3 Análise dos resultados

A leitura desse capítulo 8 evidenciou um envolvimento maior da turma. Mesmo que alguns alunos não a tenham feito, ela mostrou comprometimento com esse projeto didático e também uma autonomia leitora que os discentes não apresentavam no início dessa proposta.

A atividade de perguntas e respostas aproximou, envolveu os alunos, despertou interesse neles, além de facilitar a aquisição de novas habilidades de leitura, pois para elaborar perguntas é necessário compreender o texto e, conforme visto nos resultados, eles tinham vencido o desafio: lerem sozinhos e compreenderem aquilo que leram.

A ideia das cartas, também, foi bastante acertada, pois os estudantes participaram de uma produção textual com um propósito comunicativo claro, puderam vivenciar uma experiência de linguagem real e ainda aprenderam mais sobre o gênero carta.



Carta escrita por uma aluna do C A João XXIII/JF

Lemos o capítulo de forma fluente até chegarmos à passagem em que no narrador relata o momento em que ouve, pela primeira vez em 6 anos, a palavra “livre”:

Após tantos anos de medo constante, eu sentia dificuldade para acreditar que aquilo que ele estava dizendo pudesse realmente ser verdade.
 -Vocês estão livres- disse ele.
 Livres!
 Ficamos sem palavras. O poderíamos dizer? Que palavras poderiam expressar o tumulto de emoções que sentíamos? A liberdade parecia uma fantasia impossível.
(O menino da lista de Schindler p. 180)

Os alunos ficaram comovidos com a leitura e, mais adiante, quando o narrador relata a cena em que Schindler ganha um anel dos judeus, cena inclusive retratada no filme de Spielberg, “A Lista de Schindler”, a comoção deles se transformou em admiração pelos judeus. No relato, Leyson apresenta-nos a frase do Talmud, uma coletânea de livros sagrados dos judeus: “*Quem salva uma vida salva o mundo inteiro*”. Os alunos ficaram realmente impressionados com essa frase, registraram-na e posteriormente reproduziram-na em um cartaz como pode ser visto a seguir.



Cartaz confeccionado pelos alunos com a frase dita pelos judeus a Schindler em agradecimento

Exibimos a cena da despedida de Schindler no filme “A Lista de Schindler” que mostra exatamente o que o narrador relatou nesse final de capítulo. A ideia dessa exibição está ligada ao fato de que os alunos gostaram muito da leitura desse capítulo e também para reforçar a imagem construída por eles com a leitura e as descrições do narrador. No final dessa exibição alguns alunos manifestaram o desejo de assistir ao longa- metragem.

Retornamos ao início do capítulo nove para podermos estudar maneiras de relatar, pois o narrador, nesse capítulo, modifica a maneira como relata os acontecimentos. Decidimos explorar esse aspecto de nossa leitura de forma mais detalhada, proporcionando aos alunos a

possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre modos de ordenar o tempo na narração e os recursos linguísticos utilizados, a fim de ampliar o repertório de estratégias de leitura e escrita.

Levamos para a sala de aula trechos do próprio livro, principalmente do capítulo anterior, em que se verificava o uso do pretérito. Neste momento, fomos evidenciamos os tempos verbais que o narrador utilizou para contar sua história. Aproveitamos para reforçar que quando relatamos algo, normalmente usamos o verbo no passado. Os alunos foram percebendo esse uso na leitura dos trechos selecionados e também recorrendo ao seu próprio modo de narrar como quando eles “contam” um fato a alguém. Fomos ao quadro e escrevemos a palavra “pretérito” e, em seguida, pedimos que os alunos dissessem o que sabiam sobre ela. Muitos responderam que era passado. Perguntamos, então, se eles sabiam quais eram os pretéritos e quando deveriam usá-los em um texto. Os alunos não responderam. Fizemos um questionamento, exemplificando: *“Vocês conseguem ver a diferença entre essas duas sentenças? “ O menino trabalhava na fábrica de Schindler”/ “O menino trabalhou na fábrica de Schindler”*. Diante das duas sentenças, em qual delas há a ideia de que o menino não trabalha mais?

Dois alunos responderam ser a sentença que tinha a palavra “trabalhou”. Gostaríamos de saber se eles percebiam que a sentença cujo verbo era “trabalhava” dava a ideia de que o trabalho ainda não havia terminado. Os alunos responderam positivamente. Apresentamos a nomenclatura gramatical: pretérito imperfeito e pretérito perfeito. Mencionamos ainda o pretérito-mais-que-perfeito, mas optamos em não detalhar seu uso naquele momento.

Voltamos à leitura do início do capítulo 9, no qual há a mudança na maneira de o narrador relatar os fatos ocorridos. Fizemos a leitura do trecho, apontando as particularidades do uso dos verbos, mais especificamente quanto ao uso do presente do indicativo. Interessávamos saber se os alunos percebiam a mudança de perspectiva com relação aos trechos lidos anteriormente. Explicamos, portanto, que além de usar os pretéritos no relato existe também a possibilidade de se utilizar o presente histórico ou presente narrativo, o que torna o relato mais dinâmico e interativo, pois proporciona aos leitores uma maior interação com o que está sendo relatado. É como se o narrador levasse o leitor para dentro da história e proporcionasse a este a vivência dos acontecimentos.

Em seguida, exibimos o longa *“O Zoológico de Varsóvia”*. Antes, porém, fizemos a leitura de duas resenhas sobre esse filme, destacamos alguns aspectos linguísticos, principalmente no que se refere à adjetivação, elemento muito importante para construção do gênero em questão. Neste momento preferimos enfatizar o propósito comunicativo da resenha

e algumas características quanto ao uso do adjetivo sem, no entanto, aprofundarmos essas questões linguísticas. Após essa breve reflexão linguística, assistimos ao trailer do filme, estabelecemos a relação com as resenhas lidas, assistimos ao filme e solicitamos aos estudantes que produzissem no diário de leitura uma resenha.

4.4.10.3 Análise dos resultados

A exibição de outro filme sobre a Segunda Guerra Mundial, a leitura e o estudo dos gêneros resenha e trailer foram fundamentais para mais disparos da LEITURA-GATILHO e ampliação de repertório dos estudantes, sendo assim ganhos para esse projeto didático.

Inegavelmente, os discentes produziram resenhas mais elaboradas se comparadas a outras produções anteriores e isso representa um amadurecimento linguístico advindo da LEITURA-GATILHO bem como das práticas de linguagem disparadas por ela.

Outra ação muito significativa foi o desenvolvimento da análise linguística em sala. Essa prática possibilitou que os alunos percebessem que aspectos gramaticais têm ligação direta com os gêneros textuais e devem ser estudados a partir do uso que se faz da língua. Quando evidenciamos pelo uso as maneiras de relatar, levamos para os estudantes uma língua viva e dinâmica.

4.4.11 Capítulo DEZ

4.4.11.1 Resumo do capítulo

A guerra acaba. O narrador e sua família voltam para Cracóvia e se surpreendem ao ver a cidade devastada e ainda muita hostilidade e violência contra os judeus. A família vai morar em um campo de deslocados, uma espécie de campo de refugiados e permanece por lá cerca de 3 anos, até que consegue um visto para morarem nos Estados Unidos. Os irmãos David e Pesza preferem mudar-se para Israel. Na cena final desse capítulo, Leon chega a Los Angeles e, ao descer do trem, pega seus pertences e seu chapéu, uma de suas características, faz menção de colocá-lo na cabeça, porém desiste, pois o acessório representava a vida que tinha sido vivida até então, da qual ele não queria mais se lembrar. Então, Leon atira o chapéu novamente ao compartimento das bagagens. O narrador-personagem está agora disposto a viver uma nova vida.

4.4.11.2 Ações e mediações realizadas

Iniciamos uma conversa sobre a experiência de ter assistido “*O Zoológico de Varsóvia*”. Os alunos disseram que tinham gostado do filme e relataram comoção com a morte dos animais.

Durante a leitura desse capítulo, com a menção do personagem sobre a sua nova situação de refugiado, foi possível abordarmos esse tema. Pausamos a leitura, iniciamos uma reflexão sobre os refugiados daquela ocasião e os refugiados de hoje. Perguntamos o que eles sabiam sobre esse assunto. Alguns alunos responderam que já tinham ouvido falar. Relacionamos o tema à situação vivenciada pelo narrador e por outros refugiados atualmente.

Depois dessa pequena discussão, terminamos a leitura do capítulo e pudemos reler duas passagens retiradas do livro. Na primeira delas, o narrador-personagem sentiu, depois de seis anos, a sensação de liberdade.

DEPOIS QUE O SOLDADO FOI EMBORA, OS portões se abriram. Eu estava em choque. Todos estávamos. Tínhamos passado de anos aprisionamento para a liberdade. Eu me sentia ao mesmo tempo confuso, fraco e em êxtase. (O menino da lista de Schindler, p. 183)

Solicitamos aos alunos que refletissem sobre essas palavras do narrador e tentassem descrever como eles compartilhavam da experiência de Leyson ao voltar a sentir o gosto da liberdade.

O segundo trecho destacado remete a uma cena na qual o menino judeu descreve o exato momento em que, no novo país, se permite recomeçar sua vida, deixando para trás tudo aquilo que o fez sofrer nesses anos de guerra.

Quando o trem parou na estação Union, em Los Angeles, minha mãe, meu pai e eu juntamos nossos pertences e nos aprontamos para sair. Peguei meu chapéu e ia colocá-lo, mas mudei de ideia. Joguei o chapéu de volta no compartimento de bagagens e me virei para sair. O chapéu era parte da minha vida anterior, da vida que eu pretendia deixar para trás. Com moedas de vinte e cinco, de cinco e de dez centavos no bolso, saí do trem e me deixei tocar pelo sol da Califórnia. Eu tinha dezenove anos e minha vida de verdade estava apenas começando. (*O menino da lista de Schindler*, pp. 203 e 204)

Lemos novamente o trecho e iniciamos uma conversa sobre a vida nova do personagem, quais seriam as expectativas deles a leitura do próximo capítulo e o que o narrador-personagem iria relatar. O que poderia ter acontecido com ele.

4.4.11.3 Análise dos resultados

A conversa sobre o filme “O Zoológico de Varsóvia” foi bastante proveitosa. Os estudantes se manifestaram favoravelmente sobre a obra cinematográfica. Já quanto ao tema dos refugiados, poucos alunos sabiam sobre o assunto. Foi preciso intervir com mais informações para que eles pudessem opinar e se posicionarem a respeito dessa temática.

As predições quanto à vida futura de Leon Leyson mostraram um repertório de leitura muito condicionado pelos contos de fada, com final feliz. Os alunos se referiram ao futuro do personagem com um casamento e um “e foram felizes para sempre”. Em nenhum momento mencionaram a vida profissional do narrador.

4.4.12 EPÍLOGO

4.4.12.1 Resumo do epílogo

O menino-narrador, agora com 19 anos, e seus pais chegam aos EUA. Lá, Leon foi convocado pelo exército americano para participar da guerra da Coreia, terminou os estudos, fez mestrado, foi convidado para lecionar em uma universidade americana, casou-se, teve dois filhos, foi avô e depois de muito relutar, decidiu compartilhar suas memórias e tornar história de Oskar Schindler mais conhecida.

No epílogo o tom do relato é modificado. O sofrimento do narrador começa a diminuir e um clima de esperança se sobrepõe ao de medo. À medida que a leitura prosseguia, destacávamos para os alunos essa mudança no clima do relato. Não havia mais insegurança quanto à vida do narrador.

Recuperamos todas as previsões que os alunos tinham feito na aula anterior. Enquanto discutíamos, outros alunos foram acrescentando mais expectativas que, durante a leitura, os

estudantes puderam confirmá-las. Como nenhum dos alunos mencionou a vida profissional do narrador-personagem, chamamos a atenção deles para o fato de Leon ter se tornado um professor bem conceituado e bem sucedido e mesmo passando por tantas adversidades, vendo a morte de perto, o narrador soube superar e conquistar um lugar na sociedade americana. Nesse momento os alunos se mostraram bastante comovidos, pois nessa seção conhecemos como o narrador-personagem decidiu escrever sobre sua vida e o quanto ele era grato por estar vivo: cada momento de sua vida pós-guerra era motivo de GRATIDÃO. Destacamos a palavra GRATIDÃO e perguntamos aos alunos o que eles entendiam por ela. Todos demonstraram entender bem o significado dessa palavra. Ressaltamos que Leon não tinha gratidão apenas para com Schindler, mas por estar vivo e por isso aproveitava tudo que a vida podia lhe oferecer.

A seguir, exibimos um depoimento¹⁹ no qual um sobrevivente do Holocausto, Julio Gartner, que questiona a bondade humana e também relata, assim como o narrador-personagem, suas experiências nos campos de concentração. Em seguida, perguntamos aos discentes: considerando o exemplo de Oskar Schindler e tudo que o nazista fez pelos judeus, será mesmo que não há bondade na humanidade como questiona o sobrevivente do vídeo?

Os alunos se mostraram descrentes com a humanidade e concluíram que “o homem não é bom”. Alguns relativizaram afirmando que existem pessoas boas como Schindler, mas são muito poucas. Continuamos a discussão. Perguntamos, então, se as pessoas são totalmente boas ou totalmente más e exemplificamos com o caso de Schindler, que chegou a se filiar ao partido nazista, mas diante das atrocidades praticadas por seus integrantes, deixou de se alinhar ao pensamento de Hitler e passou a se compadecer dos judeus.

4.4.13- POSFÁCIO

4.4.13.1- Resumo do posfácio

O posfácio apresenta dois depoimentos dos filhos de Leon Leyson: Stacy e Daniel. Os dois depoimentos são escritos como forma de enaltecer a vida de seu pai, o narrador-personagem do livro. É uma espécie de homenagem póstuma, pois Leon Leyson já havia morrido quando o livro foi publicado. Nesta seção, o leitor pode conhecer o narrador no seu papel de pai e a visão que seus filhos tinham dele. Para a filha Stacy, Leon Leyson era um homem extremamente generoso; para o filho Daniel, um exemplo a ser seguido.

¹⁹ <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2017/11/09/no-memorial-do-holocausto-sobrevivente-coloca-em-duvida-a-bondade-humana.htm>. Acesso em 10/11/2017

4.4.13.2- Ações e mediações realizadas

Esclarecemos para os alunos o significado de posfácio. Nesse posfácio são apresentados dois depoimentos dos filhos de Leon Leyson: Stacy e Daniel. Os dois depoimentos são escritos como forma de enaltecer a vida de seu pai, o narrador-personagem do livro. É uma espécie de homenagem póstuma, pois Leon Leyson já havia morrido quando o livro foi publicado.

Lemos os dois depoimentos, falamos sobre a importância desse homem para conhecermos um pouco mais sobre a Segunda Guerra Mundial e ressaltamos a importância de estarmos aprendendo mais sobre essa terrível guerra, principalmente para que conflitos assim nunca mais se repitam.

Encerrada a leitura, os alunos foram convidados a se manifestarem oralmente sobre a experiência de ter lido todo um livro em sala com mediação do professor. Nesta conversa foi dada toda a liberdade para que os alunos assumissem qualquer posicionamento.

4.4.13.3 Análise dos resultados

A leitura dos depoimentos favoreceu um maior entendimento dos alunos com relação ao narrador e sua trajetória de vida. Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer outro papel desempenhado por Leon- o de pai. Outro aspecto favorável aos alunos na leitura do posfácio foi o encerramento do livro do mesmo modo como iniciou: com uma seção repleta de emoção, o que levou os discentes a experimentarem muitos sentimentos enquanto liam a obra.

A possibilidade de dar voz aos alunos na avaliação da experiência com a leitura em sala, compartilhada entre seus pares e mediada pelo professor, demonstrou uma ação que ratificou o protagonismo dos estudantes. No momento em que o aluno é ouvido ele passa ser, de fato, a contraparte fundamental do ensino e da aprendizagem.

4.5 Finalizando o projeto didático

Durante a leitura da obra em sala houve várias tentativas de antecipar o atendimento às equipes de trabalho para que elas pudessem proceder com o desenvolvimento das tarefas

propostas. Porém, pela falta de tempo, priorizamos a leitura e optamos por atender aos grupos depois que toda a leitura fosse encerrada.

Após encerrada a leitura, iniciamos a aula retomando as tarefas das equipes e discutindo os caminhos para sua realização. Como o tempo se tornou escasso, tivemos que reorganizar os trabalhos e modificar as tarefas, abdicando de algumas delas.

Discutimos a viabilidade das tarefas para que o encerramento dessa proposta interventiva pudesse ser realizado. Após muita discussão, os alunos comprometeram-se a produzir um livreto com o resumo dos capítulos, a resenha do livro e a biografia de Oskar Schindler, tarefas da equipe **Texto**. Explicamos a todos o que consistia um livreto e sua utilidade para o nosso trabalho. O nosso livreto seria um suporte que abrigaria vários gêneros textuais: resumo, resenha, biografia.

Iniciamos o atendimento à equipe **texto**, pois os alunos já estavam desenvolvendo a escrita dos gêneros propostos. Percebemos grande dificuldade do grupo na produção dos resumos, principalmente no que diz respeito à seleção daquilo realmente relevante para fazer parte desse gênero textual. Encontramos também muitos problemas quanto à adequação ao registro formal da língua escrita, com muitas marcas de oralidade e problemas de ordem formal, como concordância, pontuação, ortografia, dentre outros.

Assim também procedemos com todo atendimento das outras equipes. Optamos por esclarecer, na medida do possível, as dúvidas que foram surgindo durante todo o processo de desenvolvimento das tarefas, principalmente quanto à elaboração de gêneros textuais e suas especificidades linguísticas.

A segunda equipe atendida foi a **Geografia** que tinha como tarefa fazer uma pesquisa sobre os dois países citados no livro: Polônia e Alemanha, expor as informações tanto por escrito quanto oralmente para a turma e para alguns convidados ainda em uma data a ser agendada. Os alunos apresentaram um esboço do material pesquisado e indicamos outros sites para pesquisa, além de mapas da Polônia antes da Segunda Guerra e depois dela. Sugerimos que os alunos expusessem a pesquisa realizada no mural da sala de aula. Orientamos a equipe sobre a seleção das informações e advertimos que elas não deveriam ser cópias, mas que deveria haver uma “triagem” das informações mais relevantes.

Seguimos as sugestões de Gomes-Santos (2012) para a elaboração de uma exposição oral. Ressaltamos a importância do planejamento das ações para a realização dessa tarefa: (i) pesquisar sobre o tema a ser exposto em vários textos de diferentes naturezas; (ii) selecionar as melhores informações para sua exposição; (iii) organizar as informações de forma que possam ser expostas de maneira clara e coerente; (iv) planejar como serão apresentadas as

informações; (v) treinar a exposição propriamente dita, para que diante desses procedimentos os alunos possam se organizar e para poder desenvolver um trabalho mais bem elaborado.

A equipe **História**, a terceira a ser atendida, produziria o baú de memória com algumas curiosidades que foram apresentadas durante a leitura. Os alunos da equipe **Design** tinham selecionado imagens para ilustrar os capítulos e faltava apenas produzir a capa do livreto.

A equipe **Ilustração** já estava com o esboço da cena escolhida do livro. A equipe **Livro-clipe** não apresentou nenhum material produzido, pois seus integrantes, após o término da leitura, deixaram de frequentar as aulas.

Quanto à equipe **Leitura**, entendemos que não haveria tempo para a realização do seminário ou mesa-redonda conforme planejado anteriormente, assim resolvemos extingui-la. Solicitamos que os integrantes dessa equipe fossem absorvidos nas demais equipes. Os alunos aceitaram a decisão e passaram a compor a equipe texto e design. Para poder agilizar esse processo de orientação, criamos um canal de comunicação em um aplicativo de mensagens e, à medida que os alunos iam desenvolvendo as tarefas, eles nos enviavam para apreciação. Essa estratégia foi bastante proveitosa, uma vez que pudemos acompanhar o empenho de cada equipe e de cada aluno e avaliar seu desempenho quanto ao envolvimento com os projetos.

No último dia letivo, os alunos estavam muito envolvidos com os preparativos para o encerramento do projeto. Montaram na própria sala de aula os cartazes e quiseram escrever a frase do Talmud “Quem salva uma vida salva o mundo inteiro”, pois disseram que essa frase resumia o livro todo e era uma frase muito marcante para suas vidas.

Convidamos a coordenadora e alguns membros da direção da escola para apreciar o que os alunos tinham desenvolvido durante todo o semestre. Não houve tempo para impressão e distribuição dos livretos, apenas imprimimos um exemplar e o expusemos sob a forma de prova-piloto aberto na sala para que nós pudéssemos apreciá-lo. Assumimos o compromisso que no ano seguinte entregaríamos a cada aluno o resultado desse trabalho.

Os alunos explicaram seus trabalhos, um aluno esclareceu o propósito de estarem ali e dessa forma encerramos nossa proposta interventiva no ano 2017.

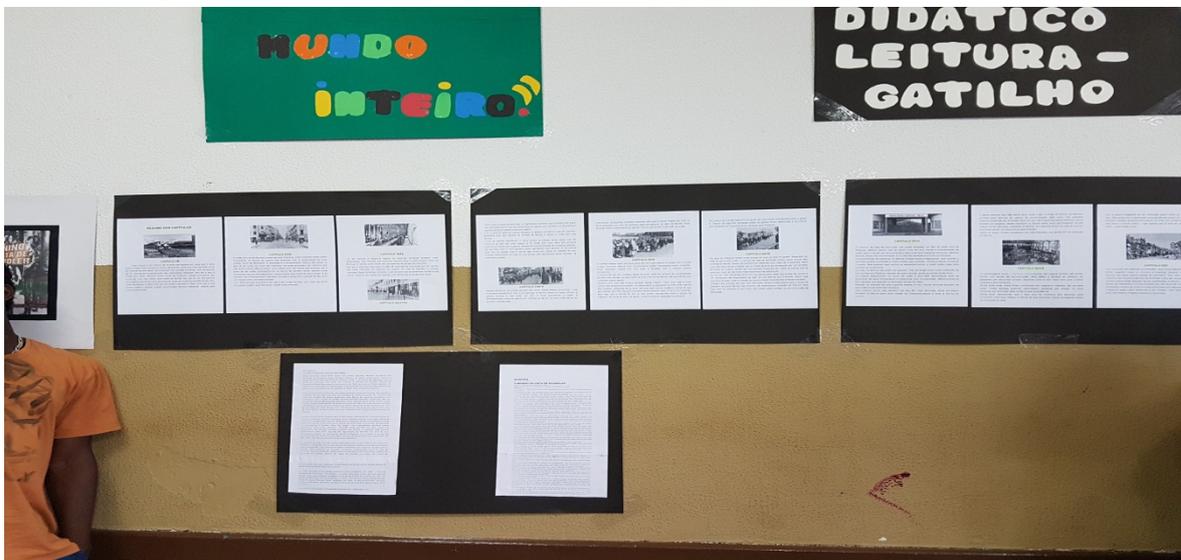
4.5.1 Algumas imagens do dia do encerramento:

EQUIPE TEXTO



Imagens do cartaz/convite e da capa do livreto

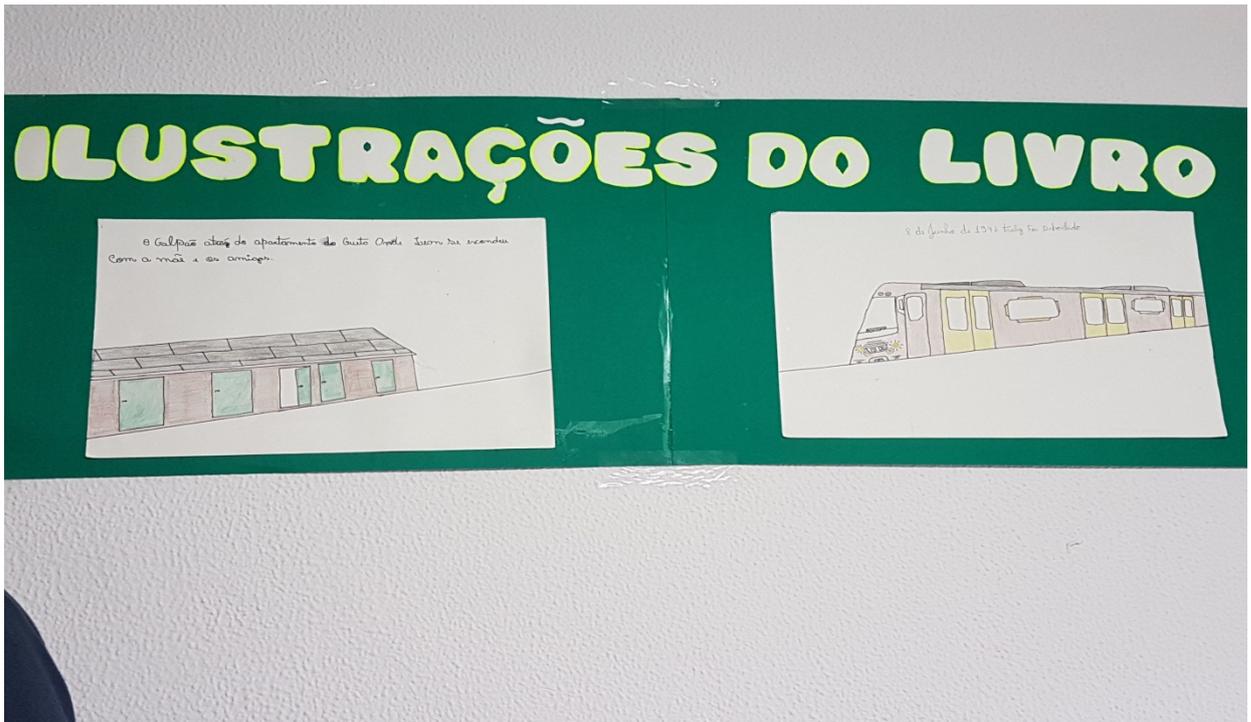
2



Imagens do "livreto aberto"

EQUIPE ILUSTRAÇÃO

1



Imagens de duas ilustrações do filme feitas pela Equipe Ilustração

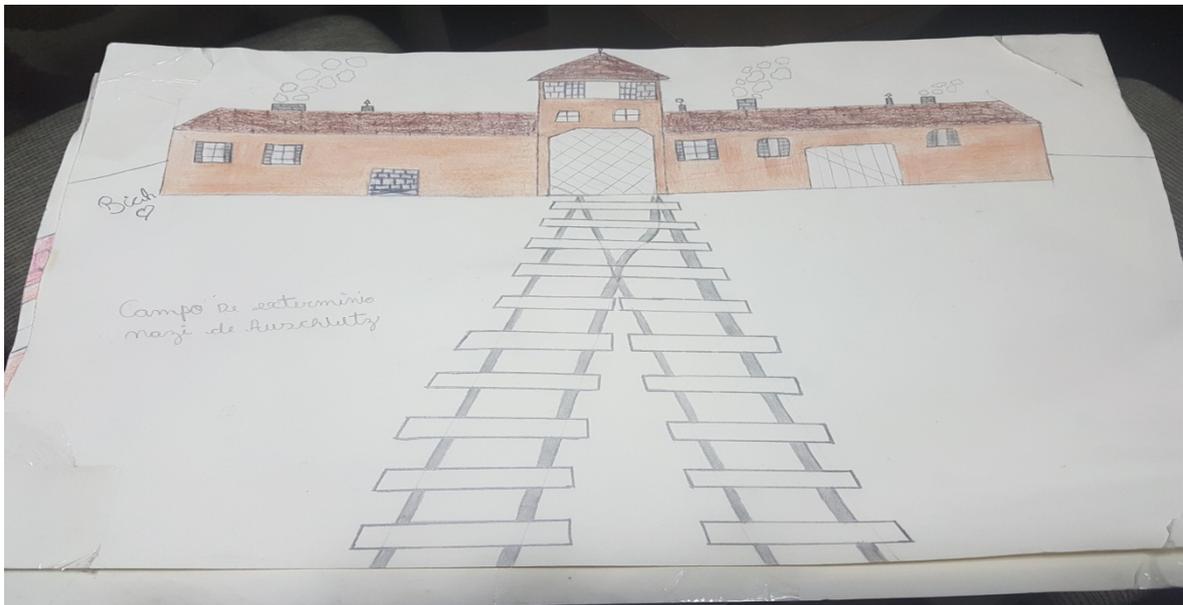


Imagem da entrada do campo de concentração.

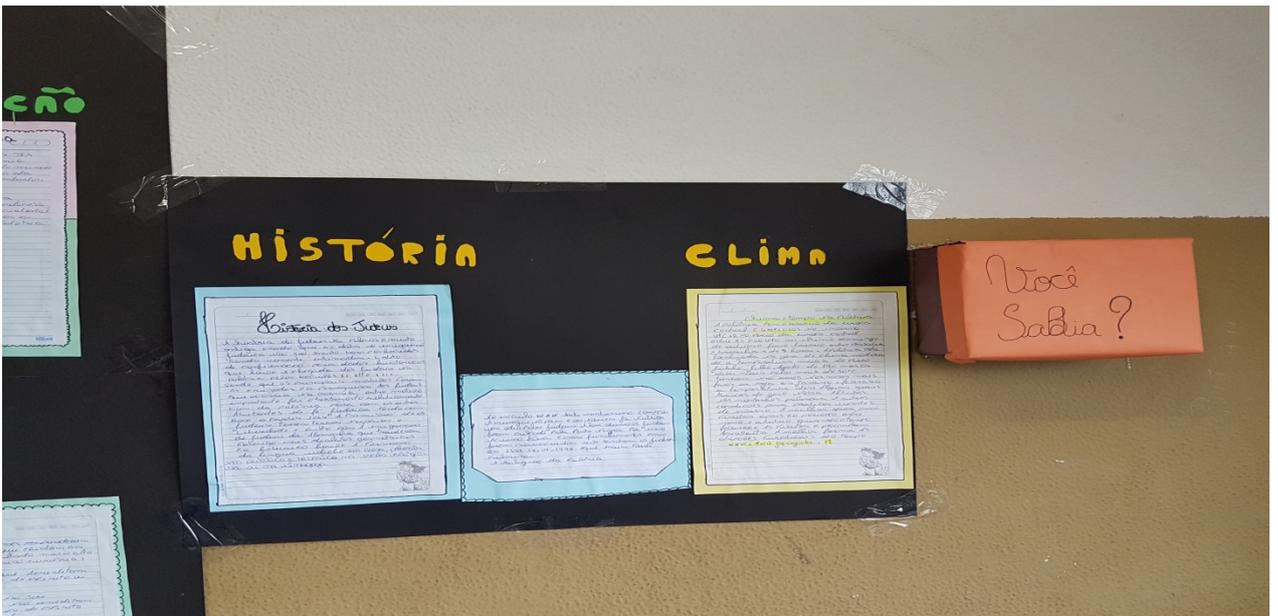
EQUIPE GEOGRAFIA/HISTÓRIA

1



Imagens da pesquisa geográfica

2



Imagens restantes da pesquisa geográfica e do baú de memórias da EQUIPE HISTÓRIA

4.5.2 Alunos preparando a sala para a apresentação dos trabalhos



4.6 Avaliação final

A avaliação final do projeto ancorado na LEITURA-GATILHO O menino da lista de Schindler foi realizada no ano seguinte, quando já não éramos mais a professora de Língua Portuguesa da turma. Com a autorização da coordenação pedagógica e com a colaboração de alguns professores que cederam suas aulas, nos reunimos novamente para podermos avaliar todo o processo realizado no ano anterior.

Voltamos à turma e em círculo iniciamos uma conversa sobre a nossa experiência de 2017. Os alunos perguntaram quando voltaríamos a dar aulas para eles e quando leríamos outro livro. Respondemos que em breve.

Distribuímos para os alunos algumas perguntas que elaboramos com o objetivo de avaliarmos a aplicação dessa proposta interventiva. O instrumento tinha quatro perguntas e esperamos que todos pudessem respondê-las para recolhermos o questionário.

Em seguida, iniciamos uma conversa sobre o livro e os alunos foram se lembrando dos acontecimentos. Uma aluna disse que gostaria de participar de projetos que fossem apresentados para a escola. Conversamos bastante sobre algumas perspectivas.

Relembramos que a entrega do livreto estava pendente, portanto, aquele era o momento de ver materializada toda a participação deles. Faz-se necessário esclarecer que o livreto que ficou pronto após a leitura da obra apresentava apenas o resumo dos capítulos, a resenha da obra e a biografia de Oskar Schindler. Decidimos acrescentar ainda duas imagens das ilustrações de campos de concentração que ficaram expostas no dia da finalização dos trabalhos e ainda as perguntas elaboradas pela equipe História do Baú de memórias sob o título “curiosidades”. Assim, os alunos puderam ter como lembrança outros trabalhos realizados a partir da leitura- gatilho. Entregamos a cada aluno um exemplar do livreto com um cartão de agradecimento pela participação no projeto elaborado por nós.

4.7 Apreciação crítica do projeto

Refletir sobre a nossa prática não é uma tarefa fácil, mas necessária para corrigir possíveis falhas e mudar a direção do caminho escolhido quando esse parece não ser o melhor. É uma tarefa necessária para apontar os acertos e assumir aquilo que está no caminho certo como professores autônomos e capazes de recuperar a autoria docente.

Com o olhar de pesquisadora apresento a seguir uma autoavaliação e também uma autocrítica da proposta interventiva descrita acima, assumindo a responsabilidade de todo o processo com seus acertos e desacertos.

A proposta interventiva chamada “**Projetos Didáticos ancorados em uma LEITURA-GATILHO**” foi realizada durante o segundo semestre letivo do ano de 2017 e se estendeu ao primeiro bimestre do ano seguinte em função de uma série de intercorrências que alteraram o nosso planejamento inicial e causou um “estrangulamento” do nosso tempo.

Essas intercorrências, muitas delas não previstas em calendário escolar, nos obrigaram a reorganizar o tempo para que pudéssemos chegar ao nosso objetivo. Portanto foi imprescindível a leitura da obra escolhida para que a partir dela os conhecimentos fossem disparados.

Um trabalho como esse para o qual se elege uma leitura, compartilhando-a em sala de aula com todos os atores envolvidos na cena pedagógica demanda tempo. Infelizmente “o tempo da escola” muitas vezes não coincide com o tempo do relógio. Como discute Nóvoa

(2007), a escola assumiu sobremaneira funções que não são genuinamente dela. Há um “transbordamento” de funções e afazeres e não sobra tempo para ensinarmos aos alunos. Nas palavras do próprio educador português:

Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos. (NÓVOA, 2007, p.06)

Dessa forma, as funções delegadas à escola, muitas vezes, nos impedem de realizar a nossa maior tarefa que é ensinar. Não são raras as vezes em que somos convocados a participar de reuniões e cursos a fim de que nos capacitemos para as novas tarefas que a escola passou a cumprir. Isso não foi diferente no ano letivo de 2017, quando a escola onde essa proposta interventiva foi desenvolvida realizava muitos encontros de professores, as aulas eram suspensas e os alunos dispensados.

Porém reconhecemos que adiamos muito o início da aplicação e isso foi, sem dúvida, o maior erro desse projeto, pois se tivéssemos mais folga teríamos conseguido com que mais alunos participassem dos projetos e que talvez se envolvessem com tudo que estávamos propondo.

Apesar de todos esses contratempos e desse “erro de cálculo”, durante o período de aplicação dessa proposta observamos um avanço significativo em vários aspectos. Houve avanços (i) nas **práticas de linguagem** (leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística); (ii) na **ampliação de repertório** linguístico/textual, artístico/ literário; (iv) na **ampliação de conhecimentos interdisciplinares**; (iv) no **protagonismo discente**

4.7.1 Melhorias nas práticas de linguagem

Observamos inúmeros ganhos quanto às práticas de linguagem durante a aplicação dessa proposta. Podemos destacar a aquisição conhecimentos de gêneros orais formais, quando, por exemplo, os alunos apresentaram uma exposição oral sobre aspectos geográficos

da Polônia e da Alemanha e cumpriram todas as etapas de desenvolvimento para a construção desse gênero. No início, os alunos estavam muito presos a velhas práticas para elaboração de gêneros textuais orais com restrições de fontes de pesquisa, dificuldade na seleção de informações e a própria retextualização dos textos produzidos primeiro por escrito depois para a oralidade. Mas à medida que os ajudávamos, auxiliando na indicação de fontes de pesquisa, na seleção de material, na seleção das informações pertinentes, os estudantes foram progredindo e adquirindo os conhecimentos necessários para elaboração do gênero “exposição oral”.

A leitura proporcionou aos estudantes oportunidades únicas de se familiarizarem com diversos gêneros textuais como o relato pessoal, a biografia, o texto didático, a reportagem, o depoimento, a resenha, o texto instrucional, o diário de leitura, além de textos de outras semioses como imagens, propagandas, cartazes, curta-metragem, filmes, mapas, trailer. Desses, alguns foram mais sistematizados, estudados com propósito de serem produzidos como a resenha e a biografia, por exemplo.

A produção escrita também proporcionou aos discentes ganhos bastante visíveis, pois o texto dos alunos apresentou sucessivas melhorias ao longo de todo o processo interventivo com reescritas e constantes reflexões acerca da função de escrever tendo como fim um produto (livreto) que seria compartilhado com os envolvidos no trabalho. Além disso, a aquisição de conhecimentos a cerca dos gêneros textuais: resumo, resenha e biografia fez com que os alunos vissem sentido no ato de escrever. Nossa ajuda para auxiliar a produção desses gêneros foi muito importante, pois gerou segurança e maturidade linguística nos alunos por nós assistidos.

Além do livreto, os alunos praticaram a escrita durante as várias atividades propostas para o diário de leitura. Portanto, os avanços na escrita foram de fato significativos, tanto pela quantidade como pela qualidade de seus textos.

A reflexão sobre a língua foi fundamental para auxiliar os alunos no entendimento do texto e também para a produção de textos realizada por eles. A ampliação de repertório linguístico com palavras até então desconhecidas, com a consciência da importância do uso de adjetivos na construção de resenhas, com a atenção despertada para as diferentes formas de narrar, não só com a utilização dos pretéritos (perfeito e imperfeito) como também do presente histórico ou narrativo, Tudo isso enriqueceu as aulas e possibilitou aos alunos verem que as escolhas linguísticas não são aleatórias e têm um propósito para o bom uso da língua.

4.7.2 Ampliação de repertório linguístico/textual e artístico/ literário

Com essa proposta interventiva levamos para a sala de aula gêneros textuais que não são exclusivos do domínio discursivo da escola. Os alunos tiveram a oportunidade de assistir a dois filmes sobre a temática da Segunda Guerra Mundial e puderam se familiarizar com a narrativa fílmica além de vivenciarem uma experiência com a intertextualidade temática de forma explícita, quando o próprio narrador faz uma referência ao filme de “A lista de Schindler” e, de forma implícita, em várias passagens do relato em que Leon Leyson, implicitamente refere-se aos acontecimentos que também são apresentados nos filmes e nos próprios livros de História.

Já a ampliação de repertório artístico/ cultural ficou por conta do contato dos alunos com o conto de W.W. Jacobs, “A pata do macaco”. Fora isso, os estudantes assistiram ao curta-metragem de Shaun Tan “A coisa perdida”, conheceram o autor australiano e sua obra quando manusearam o livro ilustrado.

4.7.3 Conhecimentos disparados

Fazia parte de nossos objetivos responder à pergunta: “A leitura é fonte de todo e qualquer conhecimento? Nesta seção temos a oportunidade de responder a ela positivamente e apontar os disparos de conhecimentos que a leitura- gatilho possibilitou aos alunos.

Aprendemos com a LEITURA-GATILHO sobre a Segunda Guerra Mundial, desde seu início em 1939 até seu término em 1945; aprendemos sobre os motivos que ocasionaram esse conflito; sobre quais países estavam a favor da Alemanha nazista e quais países derrotaram-na; sobre muitos aspectos geográficos da Polônia e da Alemanha; sobre preconceito; sobre antissemitismo, sobre Holocausto; sobre os judeus; sobre culturas diferentes da nossa, como a cultura judaica; sobre sentimentos como amor, ódio, compaixão, solidariedade, medo, tristeza e principalmente GRATIDÃO.

Os alunos puderam conhecer a história de vida de dois personagens que mantiveram uma relação de gratidão. Um por ter salvado a vida de mais de mil e duzentos judeus e o outro por ser um dos judeus salvos. O narrador se sentia grato por estar vivo e isso fez os estudantes refletirem sobre sua própria condição nesse mundo de hoje. Enfim a leitura é, sim, fonte de

todo conhecimento: aprende-se história, geografia, ciências, filosofia, sociologia, língua e muito mais.

4.7.4 Protagonismo discente

Todos os acertos e os avanços em relação ao aprendizado expostos até o momento não seriam possíveis se não houvesse o envolvimento dos alunos no projeto e talvez a possibilidade de participação deles na construção do próprio conhecimento, com a metodologia dos projetos didáticos. A esse envolvimento e a essa participação chamamos protagonismo.

Assim que os alunos tomaram consciência da importância do seu protagonismo para o desenvolvimento dessa proposta interventiva e isso não foi logo no início da aplicação do projeto, nem mesmo no início da LEITURA-GATILHO, os estudantes passaram a protagonizar a cena, mesmo que de forma gradativa, com responsabilidade e comprometimento para fazer tudo dar certo. Os discentes se envolveram e tentaram de todas as formas buscar soluções para os problemas enfrentados.

Dessa forma incentivamos o protagonismo discente, valorizando o papel do aluno na construção da sua própria aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, apresentamos uma nova tecnologia de ensino de Língua Portuguesa para professores que queiram melhorar suas aulas, tornando-as mais atraentes e significativas para os alunos do Ensino Fundamental II. Essa nova ferramenta pedagógica tem como base a metodologia dos Projetos Didáticos que é uma estratégia de ensino-aprendizagem capaz de ressignificar as aulas, pois coloca os alunos como agentes do seu próprio aprendizado da mesma forma que desfaz os limites rígidos das disciplinas. Além disso, essa pesquisa de mestrado adota também um novo conceito, o de LEITURA-GATILHO, que consiste em uma leitura capaz de disparar uma série de conhecimentos interdisciplinares e intertextuais articulados aos quatro eixos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Com um PROJETO DIDÁTICO ANCORADO EM UMA LEITURA GATILHO pudemos experimentar a autoria docente, quando levamos para a sala de aula uma proposta de LEITURA-GATILHO: a obra “O menino da lista de Schindler”, a partir da qual muitos conhecimentos foram disparados sobre a Segunda Guerra Mundial, sobre os judeus, os alemães, o nazismo, o Holocausto e muitos outros conhecimentos interdisciplinares. Quanto aos conhecimentos intertextuais, essa LEITURA-GATILHO proporcionou o encontro dos alunos com vários gêneros que foram lidos, produzidos, discutidos e estudados.

Além desses conhecimentos disparados, com essa tecnologia de ensino vivenciamos as práticas de linguagem pautadas pelo uso, os alunos adquiriram mais fluência na leitura, ampliaram suas capacidades de compreensão leitora, aprenderam a produzir alguns gêneros textuais, entenderam os propósitos de se produzir esses gêneros e sobretudo aprenderam a refletir sobre essas práticas de linguagem.

Diante disso, respondemos positivamente à pergunta de pesquisa colocada ao início dessa investigação: **A leitura é capaz de gerar todo e qualquer conhecimento?** Sim, ela gera conhecimentos interdisciplinares e intertextuais como demonstrado nas seções anteriores.

Mesmo com essa resposta positiva e resultados esperados, não podemos deixar de reconhecer que essa ferramenta poderia ter sido melhor aproveitada se tivéssemos dedicado mais tempo a ela, de preferência desde o início do ano letivo. Certamente teríamos tido mais alunos engajados, pois haveria mais tempo para motivá-los a participar desse projeto.

Com essa proposta de trabalho pudemos também, durante toda a intervenção, refletir sobre o nosso próprio fazer pedagógico, sempre nos autoavaliando e nos autocriticando com o propósito de repensar determinadas estratégias adotadas.

Destacamos também o exercício do protagonismo dos estudantes como demonstrado na descrição da intervenção e como pode ser comprovado pelas fotos dos alunos. Durante toda a execução das tarefas propostas, os alunos foram assumindo o protagonismo aos poucos, pois iam se envolvendo cada vez mais pela LEITURA-GATILHO o que gerava engajamento ao projeto.

Neste momento de “prestação de contas” não se pode negligenciar o papel de mediador que desempenhamos sem o qual não teríamos alcançados os objetivos desejados.

Chegando ao final dessa intervenção percebemos que esse projeto deixou frutos àqueles que dela participaram quando, em vários momentos, ouvimos alunos pedindo que desenvolvêssemos outros trabalhos com a LEITURA-GATILHO, relatando o interesse pela temática da Segunda Guerra Mundial abordada nas aulas de língua portuguesa, quando receberam o livreto e puderam ver materializadas as tarefas propostas e executadas com tanto zelo.

Temos a certeza de que essa proposta “PROJETOS DIDÁTICOS ANCORADOS EM UMA LEITURA-GATILHO” ainda deva ser ampliada, que adaptações devam ser realizadas para que ela possa ser reformulada para ser replicada em outros momentos com outros atores envolvidos e com a mesma ou outra obra escolhida.

Outra certeza que temos é a de que esse trabalho é apenas o começo para uma mudança significativa na minha prática e que a partir de agora a autoria estará presente nela com o olhar voltado para o aluno.

Esperamos que este trabalho de pesquisa possa, assim como foi em mim, transformar o fazer pedagógico daqueles que queiram lutar por uma educação com mais qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, C. **Na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Língua, Linguagem, Linguística. Pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO Stella Maris & SOUSA, Maria A. F. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de aula de alfabetização. In: TACCA, M.C. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, p. 167a179.
- _____. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. et aliii. **Leitura e Mediação Pedagógica**. Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (versão final)** . 2017. Disponível em: < h ttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>. Acesso em: julho /2018.
- BRONZATO, Lucilene Hotz. **A dinâmica de grupo no ensino da oralidade** . In: Revista Prolíngua, Volume 2, Número 1 – Jan./Jun de 2009.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura . In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 1988.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros. A leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **Círculo de Leitura**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- FERRAREZZI JR. C. & CARVALHO, R. S. dos. **Produzir textos na educação básica. O que fazer, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- _____. **De alunos a leitores. O ensino da leitura na Educação Básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Ana Maria de O. Leitura Silenciosa. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

GANDIN, Adriana Beatriz. **Metodologia de projeto na sala de aula**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 20.

GOMES-SANTOS, Sandoval N. **A Exposição Oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho. O Conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Abordagens da Leitura**. Scripta (PUCMG), v. 7, n.14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN Angela B. & MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Editora Contexto, 1993.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore, BENTES, Ana Cristina & CAVALCANTE, Monica M. **Intertextualidade. Diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIMA, Carmen Rita M. de. **O lugar da oralidade na sala de aula: uma experiência com o gênero exposição oral**. Boletim Pedagógico – Língua Portuguesa Proeb 2000, UFJF/CAED, 2001.

LOPES, Iveuta de A. & CARVALHO, Maria A. de. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et aliii. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 p. 113 a 129.

LEYSON, L., HARRAN, M. J. & LEYSON, E. B. **O menino da lista de Schindler**. Trad. Pedro Sette-Câmara. Rio de Janeiro: 2014

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAGALHÃES, Rosineide & MACHADO, Veruska R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO S. M. et aliii. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 p. 45 a 64.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso?** Instrumento Revista de estudo e Pesquisa em Educação. Juiz de Fora: n. 7 e n. 8, 2005/2006.

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

_____. **Da fala para a escrita. Exercício de retextualização.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MIRANDA, Simão de. **Estratégias Didáticas para aulas criativas.** Campinas, SP: Papirus Editora, 2016.

MORAES, Sílvia E. **Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2006.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada** . Trad. Michel Thiollent – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA Ana Aparecida V. de, & MARTINS, Luzineth R. A mediação da LEITURA: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO S. M. et aliii. **Leitura e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012 p.87 a 112.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo. Sinpro, 2007. Acesso em outubro/2016.

PIRES, Flávia Ferreira. **Roteiro sentimental para o trabalho de campo.** Cadernos de Campo (São Paulo, 1991), Brasil, v. 20, n. 20, p. 143-148, mar. 2011.

SEEDUC – RJ. **Currículo Mínimo - Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Fundamental e Médio.** Rio de Janeiro, 2012.

SOARES, Magda B. Letramento. In: In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Penso, 1998.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SUASSUNA, Livia, MELO, Iran F. de & COELHO, Wanderley E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN Clécio & MENDONÇA, Marcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 p. 227 a 244.

TAN, Shaun . **A coisa perdida. Uma história para quem tem mais o que fazer.** Tradução Sérgio Marinho. São Paulo: Edições SM, 2012.

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

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador. Pedagogia da mediação.** Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac, 2011.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ANEXOS

1.



Lá fora, a noite estava fria e úmida, mas na pequena sala de visitas de Labumum Villa os postigos estavam abaixados e o fogo queimava na lareira. Pai e filho jogavam xadrez: o primeiro tinha ideias sobre o jogo que envolviam mudanças radicais, colocando o rei em perigo tão desnecessário que até provocava comentários da velha senhora de cabelos brancos, que tricotava serenamente perto do fogo.

– Ouça o vento — disse o Sr.

White, que, tendo visto tarde demais um erro fatal, queria evitar que o filho o visse.

– Estou escutando — disse o último, estudando o tabuleiro ao esticar a mão.

– Xeque.

– Eu duvido que ele venha hoje à noite — disse o pai, com a mão parada em cima do tabuleiro.

– Mate — replicou o filho.

– Essa é a desvantagem de se viver tão afastado — vociferou o Sr. White, com um a violência súbita e inesperada. — De todos os lugares desertos e lamacentos para se viver, este é o pior. O caminho é um atoleiro, e a estrada uma torrente. Não sei o que as pessoas têm na cabeça. Acho que, como só sobraram duas casas na estrada, elas acham que não faz mal.

– Não se preocupe, querido — disse a esposa em tom apaziguador. — Talvez você ganhe a próxima partida.

O Sr. White levantou os olhos bruscamente a tempo de perceber uma troca de olhares entre mãe e filho. As palavras morreram em seus lábios, e ele escondeu um sorriso de culpa atrás da barba fina e grisalha.

– Aí vem ele — disse Herbert White, quando o portão bateu ruidosamente e passos pesados se aproximaram da porta.

O velho levantou-se com uma pressa hospitaleira e, ao abrir a porta, foi ouvido cumprimentando o recém chegado. Este também o cumprimentou, e a Sra. White tossiu ligeiramente quando o marido entrou na sala, seguido por um homem alto e corpulento, com olhos pequenos e nariz vermelho.

– Sargento Morris — disse ele, apresentando-o.

O sargento apertou as mãos e, sentando-se no lugar que lhe ofereceram perto do fogo, observou satisfeito o anfitrião pegar uísque e copos, e colocar uma pequena chaleira de cobre no fogo. Depois do terceiro copo, seus olhos ficaram mais brilhantes, e ele começou a falar, o pequeno círculo familiar olhando com interesse este visitante de lugares distantes, quando ele empertigou os ombros largos na cadeira e falou de cenários selvagens e feitos intrépidos: de guerras, pragas e povos estranhos.

– Vinte e um anos nessa vida — disse o Sr. White, olhando para a esposa e o filho. — Quando ele foi embora era um rapazinho no armazém. Agora olhem só para ele.

– Ele não parece ter sofrido muitos reveses — disse a Sra. White amavelmente.

– Eu gostaria de ir à Índia — disse o velho — só para conhecer, compreende?

– Você está bem melhor aqui — disse o sargento, sacudindo a cabeça. Pôs o copo vazio na mesa e, suspirando baixinho, sacudiu a cabeça novamente.

– Eu gostaria de ver aqueles velhos templos, os faquires e os nativos — disse o velho. — O que foi que você começou a me contar outro dia sobre uma pata de macaco ou algo assim, Morris?

– Nada — disse o soldado rapidamente. — Não é nada de importante.

– Pata de macaco? — perguntou a Sra. White, curiosa.

– Bem, é só um pouco do que se poderia chamar de magia, talvez — disse o sargento com falso ar distraído.

Os três ouvintes debruçaram-se nas cadeiras interessados. O visitante levou o copo vazio à boca distraidamente e depois recolocou-o onde estava. O dono da casa tornou a enchê-lo.

– Aparentemente — disse o sargento, mexendo no bolso — é só uma patinha comum dissecada.

Tirou uma coisa do bolso e mostrou-a. A Sra. White recuou com uma careta, mas o filho, pegando-a, examinou-a com curiosidade.

– E o que há de especial nela? — perguntou o Sr. White ao pegá-la da mão do filho e, depois de examiná-la, colocá-la sobre a mesa.

– Foi encantada por um velho faquir — disse o sargento —, um homem muito santo. Ele queria provar que o destino regia a vida das pessoas, e que aqueles que interferissem nele seriam castigados. Fez um encantamento pelo qual três homens distintos poderiam fazer, cada um, três pedidos a ela.

A maneira dele ao dizer isso foi tão solene que os ouvintes perceberam que suas risadas estavam um pouco fora de propósito.

– Bem, por que não faz os seus três pedidos, senhor? — disse Herbert White astutamente.

O soldado olhou para ele como olham as pessoas de meia-idade para um jovem presunçoso.

– Eu fiz — disse ele calmamente, e seu rosto marcado empalideceu.

– E teve mesmo os três desejos satisfeitos? — perguntou a Sra. White.

– Tive — disse o sargento, e o copo bateu nos dentes fortes.

– E alguém mais fez os pedidos? — insistiu a senhora.

– O primeiro homem realizou os três desejos — foi a resposta. — Eu não sei quais foram os dois primeiros, mas o terceiro foi para morrer. Por isso é que consegui a pata. Seu tom de voz era tão grave que o grupo ficou em silêncio.

– Se você conseguiu realizar os três desejos, ela não serve mais para você, Morris — disse o velho finalmente. Para que você guarda essa pata?

O soldado meneou a cabeça.

– Por capricho, suponho — disse lentamente. — Cheguei a pensar em vendê-la, mas acho que não o farei. Ela já causou muitas desgraças. Além disso, as pessoas não vão comprar. Achar que é um conto de fadas, algumas delas; e as que acreditam querem tentar primeiro para pagar depois.

– Se você pudesse fazer mais três pedidos — disse o velho, olhando para ele atentamente — você os faria?

– Eu não sei — disse o outro. — Eu não sei.

Pegou a pata e, balançando-a entre os dedos, de repente jogou-a no fogo.

White, com um ligeiro grito, abaixou-se e tirou-a de lá.

– É melhor deixar que ela se queime — disse o soldado solenemente.

– Se você não quer mais, Morris — disse o outro — me dá.

– Não — disse o amigo obstinadamente. — Eu a joguei no fogo. Se você ficar com ela, não me culpe pelo que acontecer. Jogue isso no fogo outra vez, como um homem sensato.

O outro sacudiu a cabeça e examinou sua nova aquisição atentamente.

– Como você faz para pedir? — perguntou.

– Segure a pata na mão direita e faça o pedido em voz alta — disse o sargento —, mas eu o advirto sobre as consequências.

– Parece um conto das Mil e uma noites — disse a Sra. White, ao se levantar e começar a pôr o jantar na mesa. — Você não acha que deveria pedir quatro pares de mão para mim?

– Se quer fazer um pedido — disse ele asperamente —, peça algo sensato. O Sr. White colocou a pata no bolso novamente e, arrumando as cadeiras acenou para que o amigo fosse para a mesa. Durante o jantar, o talismã foi parcialmente esquecido, e depois os três ficaram escutando, fascinados, um segundo capítulo das aventuras do soldado na Índia.

– Se a história sobre a pata de macaco não for mais verdadeira do que as que nos contou — disse Herbert, quando a porta se fechou atrás do convidado, que partiu a tempo de pegar o último trem—, nós não devemos dar muito crédito a ela.

– Você deu alguma coisa a ele por ela, papai? — perguntou a Sra. White, olhando para o marido atentamente.

– Pouca coisa — disse ele, corando ligeiramente. — Ele não queria aceitar, mas eu o fiz aceitar. E ele tornou a insistir que eu jogasse fora.

– É claro — disse Herbert, fingindo estar horrorizado. — Ora, nós vamos ser ricos, famosos e felizes. Peça para ser um imperador, papai, para começar, então você não vai ser mais dominado pela mulher.

Ele correu em volta da mesa, perseguido pela Sra. White armada com uma capa de poltrona. O Sr. White tirou a pata do bolso e olhou para ela dubiamente.

– Eu não sei o que pedir, é um fato — disse lentamente. — Eu acho que tenho tudo o que quero.

– Se você acabasse de pagar a casa ficaria bem feliz, não ficaria? — disse Herbert, com a mão no ombro dele. — Bem, peça 200 libras, então, isso dá.

O pai, sorrindo envergonhado pela própria ingenuidade, segurou o talismã, quando o filho, com uma cara solene, um tanto franzida por uma piscadela de olhos para a mãe, sentou-se no piano e tocou alguns acordes para fazer fundo.

– Eu desejo 200 libras — disse o velho distintamente.

Um rangido do piano seguiu-se às palavras, interrompido por um grito estridente do velho. A mulher e o filho correram até ele.

– Ela se mexeu — gritou ele, com um olhar de nojo para o objeto caído no chão. — Quando eu fiz o pedido, ela se contorceu na minha mão como uma cobra.

– Bem, eu não vejo o dinheiro — disse o filho ao pegá-la e colocá-la em cima da mesa — e aposto que nunca vou ver.

– Deve ter sido imaginação sua, papai — disse a esposa, olhando para ele ansiosamente.

Ele sacudiu a cabeça.

– Não faz mal, não aconteceu nada, mas a coisa me deu um susto assim mesmo.

Eles se sentaram perto do fogo novamente enquanto os dois homens acabavam de fumar cachimbos. Lá fora, o vento zunia mais do que nunca, e o velho teve um sobressalto com o barulho de uma porta batendo no andar de cima. Um silêncio estranho e opressivo abateu-se sobre todos os três, e perdurou até o velho casal se levantar e ir dormir.

– Eu espero que vocês encontrem o dinheiro dentro de um grande saco no meio da cama — disse Herbert, ao lhes desejar boa noite — e algo terrível agachado em cima do armário observando vocês guardarem seu dinheiro maldito.

Ficou sentado sozinho na escuridão, olhando para o fogo baixo e vendo caras nele. A última cara foi tão feia e tão simiesca que ele olhou para ela assombrado. A cara ficou tão vivida que, com uma risada inquieta, ele procurou um copo na mesa que tivesse um pouco de água para jogar no fogo. Sua mão pegou na pata de macaco, e com um ligeiro estremecimento ele limpou a mão no casaco e foi dormir.

II

– Eu creio que todos os velhos soldados são iguais — disse a Sra. White. — Essa ideia de dar ouvidos a tal tolice! Como é que se podem realizar desejos hoje em dia? E se fosse possível, como é que iam aparecer 200 libras, papai? Na claridade do sol de inverno, na manhã seguinte, quando este banhou a mesa do café, ele riu de seus temores. Havia um ar de naturalidade na sala que não existia na noite anterior, e a pequena pata suja estava jogada na mesa de canto com um descuido que não atribuía grande crença a suas virtudes.

– Morris disse que as coisas aconteciam com tanta naturalidade — disse o pai — que a gente podia até achar que era coincidência — caindo do céu, talvez — disse Herbert, com ar brincalhão.

– Bem, não gaste o dinheiro antes de eu voltar — disse Herbert, ao se levantar da mesa. — Estou com medo de que você se torne um homem mesquinho e avarento, e vamos ter de renegá-lo.

A mãe riu e, acompanhando-o até a porta, viu-o descer a rua. Voltando à mesa do café, divertiu-se à custa da credulidade do marido. O que não a impediu de correr até a porta com a batida do carteiro, nem de se referir a sargentos da reserva com vício de beber, quando descobriu que o correio trouxera uma conta do alfaiate.

– Herbert vai dizer uma das suas gracinhas quando chegar em casa — disse ela, quando se sentaram para jantar.

– Com certeza — disse o Sr. White, servindo-se de cerveja —, mas, apesar de tudo, a coisa se mexeu na minha mão; eu posso jurar.

– Foi impressão — disse a senhora apaziguadoramente.

– Estou dizendo que se mexeu — replicou o outro. — Não há dúvida; eu tinha acabado... O que houve?

A mulher não respondeu. Estava observando os movimentos misteriosos de um homem do lado de fora, que, espiando com indecisão para a casa, parecia estar tentando tomar a decisão de entrar. Lembrando-se das 200 libras, ela reparou que o estranho estava bem-vestido e usava um chapéu de seda novo. Por três vezes ele parou no portão, e depois caminhou novamente. Da quarta vez ficou com a mão parada sobre ele, e depois com uma súbita resolução abriu-o e entrou. A Sra. White no mesmo momento desamarrou o avental rapidamente, colocando-o debaixo da almofada da cadeira. Convidou o estranho, que parecia deslocado, a entrar. Ele olhou para ela furtivamente, e ouviu preocupado, a senhora desculpar-se pela aparência da sala, e pelo casaco do marido, uma roupa que ele geralmente reservava para o jardim. Então ela esperou, com paciência, que ele falasse do que se tratava, mas, a princípio, ele ficou estranhamente calado.

– Eu... pediram-me para vir aqui — disse ele finalmente, e abaixando-se tirou um pedaço de algodão das calças. — Eu venho representando “Maw & Meggins”.

A senhora sobressaltou-se.

– Aconteceu alguma coisa? — perguntou ela, ofegante — Aconteceu alguma coisa a Herbert? O que é? O que é?

O marido interveio.

– Calma, calma, mamãe — disse ele rapidamente. — Sente-se e não tire conclusões precipitadas. O senhor certamente não trouxe más notícias, não é, senhor — e olhou para o outro ansiosamente.

– Eu lamento... — começou o visitante.

– Ele está ferido? — perguntou a mãe desesperada.

O visitante assentiu com a cabeça.

– Muito ferido — disse. — Mas não está sofrendo.

– Ah, graças a Deus! — disse a senhora, apertando as mãos. — Graças a Deus! Graças...

Parou de falar de repente quando o significado sinistro da afirmativa se abateu sobre ela, e ela viu a terrível confirmação de seus temores no rosto desviado do outro. Prendeu a respiração e, virando-se para o marido, menos perspicaz, pôs a mão trêmula sobre a dele. Seguiu-se um demorado silêncio.

– Ele foi apanhado pela máquina — repetiu o Sr. White, estonteado. — Ah! Sim.

Ficou sentado olhando para a janela e, tomando a mão da esposa entre as suas, apertou-a como tinha vontade de fazer nos velhos tempos de namoro há quase 40 anos.

– Ele era o único que nos restava — disse ele, voltando-se amavelmente para o visitante. — É difícil.

O outro tossiu e, levantando-se, caminhou lentamente até a janela.

– A firma me pediu para transmitir os nossos sinceros pêsames a vocês por sua grande perda — disse ele, sem olhar para trás. — Eu peço que compreendam que sou apenas um empregado da firma e estou apenas obedecendo ordens.

Não houve resposta; o rosto da senhora estava branco, os olhos parados e a respiração inaudível; no rosto do marido havia um olhar que o amigo sargento talvez tivesse na primeira batalha.

– Devo dizer que “Maw & Meggins” estão isentos de toda responsabilidade — continuou o outro. — Eles não têm nenhuma dívida com a família, mas, em consideração aos serviços de seu filho, desejam presenteá-los com uma certa soma como compensação. O Sr. White largou a mão da esposa e, pondo-se de pé, olhou para o visitante horrorizado. Seus lábios secos pronunciaram as palavras:

– Quanto?

– Duzentas libras — foi a resposta.

Indiferente ao grito da esposa, o velho sorriu fracamente, estendeu as mãos como um homem cego e caiu, desfalecido, no chão.

III

No enorme cemitério novo, a alguns quilômetros de distância, os velhos enterraram seu morto e voltaram para casa mergulhada em sombras e silêncio. Tudo terminara tão rápido que a princípio nem se davam conta do que acontecera, e ficaram num estado de expectativa como se fosse acontecer mais alguma coisa — algo mais que aliviasse esse fardo, pesado demais para corações velhos.

Mas os dias se passaram, e a expectativa deu lugar à resignação — a resignação desesperançada dos velhos, às vezes chamada erradamente de apatia. Algumas vezes nem trocavam uma palavra, pois agora não tinham nada do que falar e os dias eram compridos e desanimados.

Foi por volta de uma semana depois que o velho, acordando subitamente de noite, estendeu o braço e viu-se sozinho. O quarto estava no escuro e o ruído de soluços baixinhos vinha da janela. Ele se levantou na cama e ficou ouvindo.

– Volte para a cama — disse ele ternamente. — Você vai ficar gelada.

– Está mais frio para ele — disse a senhora, e chorou novamente.

O som de seus soluços apagou-se nos ouvidos dele. A cama estava quente, e seus olhos pesados de sono. Ele cochilava a todo instante e acabou pegando no sono, quando um súbito grito histérico da esposa o despertou com um sobressalto.

– A pata! — gritou histericamente. — A pata de macaco!

Ele se levantou, alarmado.

– Onde? Onde está? O que houve?

Ela correu agitada até ele.

– Eu quero a pata — disse ela calmamente.

— Você não a destruiu?

– Está na sala, em cima da prateleira — replicou ele atônito. — Por quê?

Ela chorou e riu ao mesmo tempo e, debruçando-se, beijou-o no rosto.

– Só tive essa ideia agora — disse ela histericamente. — Por que não pensei nisso antes? Por que você não pensou nisso antes?

– Pensar em quê? — perguntou ele.

– Nos outros dois desejos — replicou ela rapidamente. — Nós só fizemos um pedido.

– Não foi suficiente? — perguntou ele, irado.

– Não — gritou ela, triunfante; — ainda vamos fazer um.

Desça, apanhe a pata rapidamente, e deseje que o nosso filho viva novamente.

O homem sentou-se na cama e arrancou as cobertas de cima do corpo trêmulo.

– Meu bom Deus, você está louca! Gritou ele, horrorizado.

– Pegue aquela coisa — disse ela, ofegante — pegue depressa, e faça o pedido... Ah, meu filho, meu filho!

O Marido riscou um fósforo e acendeu a vela.

– Volte para a cama — disse ele, incerto. — Você não sabe o que está dizendo.

– Nós conseguimos satisfazer o primeiro pedido — disse a senhora, febrilmente. — Por que não o segundo?

– Foi uma coincidência — gaguejou o velho.

– Vá buscar a pata e faça o pedido — gritou a esposa, tremendo de excitação.

O velho virou-se, olhou para ela, e sua voz tremeu.

– Ele já está morto há 10 dias e, além disso, ele... — eu não queria lhe dizer isso, mas... só consegui reconhecê-lo pela roupa. Se já estava tão horrível para você ver, imagine agora?

– Traga-o de volta — gritou a senhora, e o arrastou para a porta. — Você acha que tenho medo do filho que criei?

Ele desceu na escuridão, foi tateando até a sala e depois até a lareira. O talismã estava no lugar, e um medo horrível de que o desejo ainda não expresso pudesse trazer o filho mutilado apossou-se dele, e ficou sem ar ao perceber que perdera a direção da porta. Com a testa fria de suor, ele deu volta na mesa, tateando, e foi-se amparando na parede até se achar no corredor com a coisa nociva na mão.

Até o rosto da esposa parecia mudado quando ele entrou no quarto. Estava branco e ansioso, e para seu temor parecia ter um olhar estranho. Ele sentiu medo dela.

– Peça! — gritou ela, com voz forte.

– Isso é loucura — disse ele, com voz trêmula.

– Peça! — repetiu a esposa.

Ele levantou a mão.

– Eu desejo que meu filho viva novamente.

O talismã caiu no chão, e ele olhou para a coisa com medo.

Então afundou numa cadeira, trêmulo, quando a esposa, com os olhos ardentes, foi até a janela e levantou a persiana.

Ficou sentado até ficar arrepiado de frio, olhando ocasionalmente para a figura da velha senhora espiando pela janela.

O cotoco de vela, que queimara até a beirada do castiçal de porcelana, jogava sombras sobre o teto e as paredes, até que, com um bruxulear maior do que os outros, se apagou. O velho, com uma imensa sensação de alívio pelo fracasso do talismã, voltou para a cama, e um ou dois minutos depois a senhora veio silenciosamente para o seu lado.

Nenhum dos dois disse nada, mas permaneceram deitados em silêncio, ouvindo o tique-taque do relógio. Um degrau rangeu, e um rato correu guinchando através do muro. A escuridão era opressiva e, depois de ficar deitado por algum tempo, criando coragem, ele pegou a caixa de fósforos e, acendendo um, foi até embaixo para pegar uma vela. Nos pés da escada o fósforo se apagou, e ele parou para riscar outro; no mesmo momento ouviu-se uma batida na porta da frente, tão baixa e furtiva que quase não se fazia ouvir. Os fósforos caíram-lhe da mão e espalharam-se no corredor. Ele permaneceu imóvel, com a respiração presa até a batida se repetir. Então virou-se e fugiu rapidamente para o quarto, fechando a porta atrás de si. Uma terceira batida ressoou pela casa.

– O que é isso? — gritou a senhora, levantando-se.

– Um rato — disse o velho com voz trêmula —, um rato. Ele passou por mim na escada.

A esposa sentou-se na cama, escutando. Uma batida alta ressoou pela casa.

– É Herbert! — gritou. — É Herbert!

Ela correu até a porta, mas o marido ficou na frente dela e, pegando-a pelo braço, segurou-a com força.

– O que você vai fazer? — sussurrou ele com voz rouca.

– É meu filho; é Herbert! — gritou ela, debatendo-se mecanicamente. — Eu esqueci que ele estava a 10 quilômetros daqui. Por que está me segurando? Me solte. Eu tenho de abrir a porta.

– Pelo amor de Deus não deixe entrar — gritou o velho tremendo.

– Você está com medo do próprio filho — gritou ela, debatendo-se. — Me solte. Eu já vou, Herbert; eu já vou.

Ouviu-se mais uma batida, e mais outra. A senhora com um arrancão súbito soltou-se e saiu correndo do quarto. O marido seguiu-a até a escada e chamou-a enquanto ela corria para baixo. Ele ouviu a corrente chocalhar e a tranca do chão ser puxada lenta e firmemente do lugar. Então a voz da senhora soou, nervosa e ofegante.

– A tranca — gritou ela alto. — Desça que eu não consigo puxar a tranca.

Mas o marido estava de joelhos no chão, procurando a pata desesperadamente. Se pelo menos conseguisse encontrá-la antes que a coisa entrasse. Uma série de batidas reverberou pela casa, e ele ouviu o arrastar de uma cadeira quando a esposa a colocou no corredor encostada na porta. Ouviu o ranger da tranca quando esta se destravou lentamente, e no mesmo momento encontrou a pata de macaco, e desesperadamente fez o terceiro e último pedido.

As batidas pararam subitamente, embora ainda ecoassem na casa. Ele ouviu a cadeira ser arrastada de volta, e a porta se abrir. Um vento frio subiu pela escada, e um gemido alto e demorado de decepção e tristeza da esposa lhe deu coragem para correr até ela e depois até o portão. O lampião da rua que tremulava do outro lado brilhava numa estrada silenciosa e deserta.

2

**INSTRUMENTO AVALIATIVO PARA A FINALIZAÇÃO DO PROJETO
“PROJETOS DIDÁTICOS ANCORADOS EM UMA LEITURA-GATILHO”**

1. VOCÊ JÁ TINHA LIDO ALGUM LIVRO?

SIM

NÃO

2. DÊ A SUA OPINIÃO SINCERA SOBRE AS AULAS DE LEITURA E
LEITURA DE OBRAS DURANTE AS AULAS:

3. SOBRE AS AULAS DA OBRA “O MENINO DA LISTA DE
SACHINDLER”:

a) DÊ SUA OPINIÃO SOBRE ADQUIRIR NOVOS CONHECIMENTOS
DISPARADOS PELA LEITURA DE UM LIVRO:

b) VOCÊ GOSTARIA DE LER OUTROS LIVROS EM SALA E COM
ESSE OBJETIVO?

SIM

NÃO

3

Imagem de algumas perguntas elaboradas pela EQUIPE HISTÓRIA para o baú de memórias

