

"Uma abordagem cognitiva para o ensino do texto do gênero crônica literária no Ensino Fundamental"

Ana Lúcia Farias da Silva¹ (UFRRJ)

Resumo:

Segundo os PCNs (2002), do Ensino Fundamental, o estudo da Literatura é incorporado ao estudo da linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. No entanto, o discurso literário decorre de um modo de construção muito além das elaborações linguísticas usuais, que antigas concepções de ensino e parâmetros moldavam como processos fechados e engessados, sem levar em consideração que a aprendizagem só se dá quando somamos ação e interação. O objetivo deste trabalho é contribuir com os estudos já realizados por pesquisadores da área das ciências cognitivas (SINHA, 1999; JOU & SPERB, 2006 e 2003; GERHARDT, 2006, 2013 e 2014), associando-os ao Ensino do texto do gênero literário crônica no Ensino Fundamental, em especial o 9º ano. Pensando nisso, este trabalho espera fazer uma reflexão, a partir do foco cognitivo, para desenvolver as habilidades do aluno aprendiz frente ao texto de gênero “crônica literária”. Parte-se da hipótese de que o aluno, ao estar situado no aprendizado e na importância de entender a sua subjetividade enquanto aprendiz (SINHA, 1999), pode torna-se um indivíduo expressivo e criativo em relação ao texto literário. Como bem já ressaltou ECO (2003, p12), vemos que a leitura do texto literário é um acontecimento que provoca reações, estímulos e experiências múltiplas e variadas, ou seja, esta leitura resulta em interações diferentes para cada um. Então, é sob este prisma, que pretendemos entender e abordar a leitura e a escrita literária como produção de sentidos, como uma experiência cognitiva, assim como entender de que forma o indivíduo constitui-se, posiciona-se em determinada prática e, enquanto aprendiz, ressignifica o seu discurso.

Palavras-chave: crônica, ensino, cognição.

1 Introdução

Nas discussões sobre o caráter plural da leitura do texto de gêneros literários, muitos autores demonstram que a literatura exige uma leitura diferenciada, ou seja, que é preciso um olhar que vá além da decodificação da escrita ali registrada, um olhar de percepções múltiplas, de trocas de impressões partilhadas que o texto literário promove no leitor. Então, se a leitura do texto literário dissemina sentidos variados, sugerindo amplas relações dialógicas do texto com o leitor, é preciso haver um processo que valorize a importância do trabalho com o ensino do texto de gêneros literários na escola, no sentido de capacitar o aluno, através de atividades que possibilitem a ele um constante letramento literário.

A pesquisa em cognição traz um suporte importante para o professor no trabalho com o texto de gêneros literários, pois inaugura uma possibilidade de colocar o sujeito educando e sua subjetividade no centro dos estudos cognitivos. O suporte da cognição e, mais recentemente da metacognição, revela um trabalho focado nas intersubjetividades, emoções e sentimentos que o texto desperta no aluno leitor. Por acreditar que antigas concepções de ensino e parâmetros curriculares limitavam o papel do aluno na escola e questionarem isto, promovendo novas reflexões, é que novos estudos surgiram, na área de cognição, e passaram a pesquisar novas possibilidades de trabalho na sala de aula que valorizassem a figura do aluno, enquanto aprendiz ,

assim como entender de que forma o indivíduo constitui-se, posiciona-se em uma determinada prática e, enquanto aprendiz, ressignifica seu discurso, como afirma Gerhardt (2006).

De todas as competências culturais, ler é, sem dúvida, a mais valorizada na sociedade, então, cabe à literatura tornar o mundo mais compreensível, transformando o aspecto da sua materialidade em textos com os quais convivemos, sobretudo, na escola. De acordo com Cosson (2006), o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Com relação a esse posicionamento acima, Cosson (2006) comenta a importância do letramento literário baseado em textos de gêneros literários na escola, assim, o letramento literário precisa da escola para acontecer. Para Zilberman (2003), o professor, ao promover um letramento literário de qualidade no aprendiz, dá o direito para que ele, o educando, experimente o texto literário e vá muito além da leitura, mas também que possa se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.

2 O valor da leitura da literatura

Os jovens, no ensino fundamental, leem Literatura a sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas. Sabe-se que fora da escola, ocorrem escolhas muito aleatórias pelos jovens, que selecionam livros a partir de uma capa, do que se lê entre seus colegas, bem como do número de páginas. Observando essas escolhas feitas pelos jovens, fora do ambiente escolar, consta-se, assim uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. A ausência de referências sobre o campo próprio da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos de gêneros literários – fazem com que os jovens leitores se deixem influenciar por detalhes nem sempre importantes de certos tipos de leitura, não pertencentes à Literatura, enquanto objeto de valor. No entanto, também não se pode descartar totalmente aquilo que os jovens vêm se interessando como leitura, pois a recepção, a reprodução e a circulação da literatura via público-leitor não podem ser estudadas como um fenômeno isolado das outras produções culturais, sobretudo na contemporaneidade desse mundo digital e globalizado.

Eco (1993) também ressalta o caráter da Literatura como bem simbólico e que deve-se apropriar dela a fim de que haja uma proliferação ilimitada de leituras que a obra pode suscitar. A partir dessa consideração de ECO (1993), nos reportamos à escola como um lugar de compartilhamento de impressões sobre um texto lido, pois é no ambiente escolar que o texto, bem escolhido pelo professor, pode favorecer uma experiência literária de grande valor para os aprendizes. Também o mesmo texto, quando bem explorado por um trabalho que vise não mais a superficialidade textual, mas a profundidade do discurso literário ali inserido e registrado, ele passa a ter um efeito de que se espera da Literatura na escola, isto é, integrar o aluno ao discurso literário, através do seu contato que se inicie na leitura, passe pela compreensão daquela obra, a sua contextualização frente ao momento literário que se quer pôr em estudo e ultrapasse os múltiplos sentidos que se dá ao texto literário.

Por meio da leitura do texto literário, o pólo da leitura por se constituir num terreno fluido e variável, a partir dela, origina-se a concretização de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos. Nesse raciocínio, hoje, a noção de texto se amplia. Segundo Barthes (1988), o texto hoje se dirige a um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original. Esse argumento utilizado por Barthes (1988) vem a reformular o que já havia tratado Bakhtin (1981), ao desenvolver o conceito de polifonia, chamando a atenção para a dimensão dialógica do texto, apontou para sua pluralidade discursiva, que vai além dos limites da estrutura interna de um texto de caráter literário, estendendo-se à leitura e, em seguida, à sua recepção e compreensão literária.

Bakhtin (1981) e Barthes (1988) ressaltam a importância das vozes que cruzam um texto literário e suas múltiplas impressões de sentidos a ele conferido pelo leitor. Também na sala de aula, as conferências múltiplas de sentido precisam ser apontadas ao texto, no trabalho com a valorização

da leitura conferida pelo aluno aprendiz. O objetivo perseguido nas práticas escolares é o de formar leitores críticos, e, para tal fato, os próprios documentos oficiais curriculares das últimas décadas, como os PCNs, tem demonstrado uma preocupação nesse sentido de promover uma leitura com maior fruição e desempenho.

1.1 Como a literatura é reproduzida em documentos oficiais e currículos

No entanto, o que se tem observado é que esses mesmos documentos oficiais curriculares apresentam uma característica que lhes é comum, ou seja, o fato de querer impor às escolas de nível fundamental, um trabalho muito automatizado e limitado com a leitura, pois quando falam de proficiência, só levam em consideração o formatação do aluno para que ele tenha desempenho favorável em avaliações externas que, no fundo, não aferem nada além da compreensão superficial de um texto, que muitas das vezes nem é um texto de gênero literário.

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de dar ênfase às atividades de metaleitura, como o estudo do texto e seus aspectos históricos-literários, caracterização de estilo, deixando, assim, em segundo plano o trabalho mais importante que é a leitura em si do texto literário. O fato é que os jovens, somente inseridos em atividades de metaleitura, não serão motivados a ler de forma integral. As tarefas produzidas a partir da metaleitura são necessárias na escola, entretanto, não podem ser somente o único recurso ao trabalhar com o texto de gênero literário.

Nesse aspecto, as atividades de metaleitura, ainda que importantes na escola, somente fazem o aluno aprendiz a refletir sobre alguns dos aspectos da escrita, como organização da língua e fatores ligados à história e à estrutura dos textos literários. Embora seja difícil fazer com que os alunos, ainda não leitores, realidade clara em nossas escolas hoje, se interessem até mesmo pelas tais atividades de metaleitura. Parece, portanto, extremamente urgente motivá-los à leitura dos textos de gêneros literários, promovendo atividades que tenham para eles uma finalidade clara e não exatamente escolar, por exemplo, que ele se reconheça como leitor, que compartilhe com outros alunos e o próprio professor, suas impressões de leitura do texto, evitando a leitura de obrigatoriedade; ler somente porque a escola pede, transformando a sua leitura numa obrigação, perdendo, com isso, o caráter do prazer de ler.

1.2 A posição do aluno aprendiz frente ao texto literário e os estudos na área de cognição

Ao ser trabalhado com diversidade de atividades, a leitura de um determinado gênero literário na escola acaba direcionando o aluno-aprendiz para o desenvolvimento de uma conduta muito mais responsável e crítica em relação ao texto literário, como construir um saber sobre o próprio gênero, bem como levantar hipóteses de leitura, perceber características discursivas intrínsecas a um determinado gênero e até mesmo estratégias narrativas. Há nessa perspectiva uma concepção cognitiva do uso que se faz da leitura na escola.

Com o desenvolvimento das pesquisas em ciências cognitivas, nos anos 90, surge uma nova análise do processo de ensino aprendizagem, pois se passou a dar ênfase ao caráter de natureza social e educacional do ensino de línguas com as quais o aluno tem contato no ambiente escolar. Apoiado nessa visão, o ensino de línguas ultrapassa a ideia de que elas seriam somente “produtos sociais da linguagem” (Saussure, [1916] 2001), atribuindo a elas a dimensão de construtos semióticos, atingidos por valores identificados nas intersubjetividades em que os indivíduos se envolvem cotidianamente em suas vidas, conforme afirma Gerhardt (2013).

Assim, essa visão cognitiva muito mais ampliada e focada na subjetividade do aluno, situa-o no centro do processo de ensino e aprendizagem. O pensamento cognitivo, ao validar os processos de subjetivação e as semioses que esse aluno constroi e desenvolve, aponta para novas práticas

didáticas que valorizem e reconheçam o aluno como um aprendiz, sobretudo ao ressaltar a importância de seus conhecimentos prévios.

Ainda, segundo a opinião de Gerhardt (2013), questões como normatividade (característica inerente à instituição escolar, existente por uma convenção social-histórica), comprometimento conjunto e situatividade assumem papéis consistentes no novo cenário educacional, ao mensurar o que significa ser um aprendiz e o que as situações de aprendizagem significam para esse aprendiz. De posse dessa reflexão, conclui-se que a escola ainda prende-se a uma visão muito institucionalizada, e que ao longo do tempo promoveu, com suas antigas práticas, uma espécie de silenciamento do aluno, porque não reconhecia as potencialidades cognitivas com as quais esse indivíduo educando chegava à escola.

Se o objetivo é, pois, motivar o aluno, levando em consideração suas habilidades cognitivas, despertar nele o gosto para a leitura do texto literário e criar um saber sobre a literatura, é algo que cabe à escola. O papel do professor como mediador das atividades que se direcionem à leitura, é tarefa que deve permear o contexto das práticas escolares de leitura literária.

Entretanto, o que é normalmente reproduzido pelos livros didáticos de Língua Portuguesa no ensino fundamental, é o trabalho fragmentado do texto literário, servindo apenas de pretexto para análises gramaticais normativas e que não promovem nenhum tipo de reflexão em relação a própria linguagem. E como a leitura, na sua integridade se perde, em função da fragmentação do texto literário, também esse modelo anula, em grande parte, a própria natureza da leitura do texto literário. No trecho abaixo, Chartier (1994, p.16) explicita alguns aspectos sobre a leitura do texto literário:

não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros e a materialidade, segundo a qual o texto é dado ao leitor, que contribui largamente para modelar suas expectativas, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos. (CHARTIER, 1994. p.16).

As considerações feitas sobre a leitura do texto literário na escola apoia-se também na dimensão plural acerca da diversidade escolar que cada uma comunidade é inserida, pois cada escola apresenta uma realidade, cada grupo de alunos se insere num determinado contexto social e possuem saberes prévios bem distintos. Portanto, fica claro que não é possível desenvolver um trabalho eficiente com os textos do gênero literário, se não houver a conscientização de que não é possível admitir que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Refletindo sobre o leitor e o espaço que lhe é conferido pela escola pública, Geraldi (1985, p.87) afirma que “no microcosmo da sala de aula (...) talvez sejamos nós, professores, o melhor informante para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de aula, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar este circuito”.

Para a execução didática eficiente de tal tarefa, que é o trabalho com o texto do gênero crônica, é preciso levar em consideração atividades relativas ao ensino do gênero crônica, considerando os saberes prévios dos alunos, de forma a dotá-los de uma melhor capacidade escrita, inclusive, promovendo uma possível consciência autoral no aprendiz. Essas atividades têm um caráter de reformulação qualitativa no ensino de um gênero, a crônica, bem como apostam no protagonismo autoral, literário e metacognitivo do aluno.

Conclusão

Neste trabalho, refletiu-se sobre o ensino da crônica enquanto gênero literário escolar e a aplicabilidade de uma proposta de intervenção em sala de aula do ponto de vista cognitivo e que

leve em consideração o aluno enquanto aprendiz, detentor de uma subjetividade. Assim, a proposta aqui apresentada traz o aluno para o centro do cenário educacional, priorizando as suas identidades situadas, a fim de compreender as formas como esses aprendizes constroem significados múltiplos em relação à leitura do texto literário e a sua conseqüente produção escrita.

Em suma, apresentamos, neste trabalho, os saber(es) do aluno sobre o gênero crônica, como esses saberes se constroem individual e coletivamente no ambiente escolar, bem como o que esse gênero pode representar para esse aluno, sobretudo por ser um gênero muito comum, previsto pelos currículos escolares do 9º ano do ensino fundamental.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marcel Alvaro de. Literatura, Adaptação e Ensino: Uma Proposta de Leitura. In: Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura. Campinas: São Paulo: Pontes Editores, 2013

BAKHTIN, M. A estética da criação verbal. Trad. M.E.G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARTHES, R. A morte do autor. In: _____. O rumor da língua. São Paulo; Brasiliense, 1988.

_____. Novos ensaios críticos. O grau zero da escritura. São Paulo: Cultrix, 1974.

BONINI, A. Ensino de Gêneros Textuais: A questão das escolhas teóricas e metodológicas. Campinas, 2001.

BRAIT, Beth. Literatura e outras linguagens. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998. RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://mminerva.blogspot.com.br/2013/02/resolucao-seeduc-n-4866-de-14-de.html>>. Acesso em: 21 nov. 2014. RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo – Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2013b.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. Trad. De Nilson Moulin. São Paulo; Companhia das Letras, 1993.

_____. Se um viajante numa noite de inverno. Trad. De Nilson Moulin. São Paulo:

Companhia das Letras, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. A literatura e a formação do homem.. *Ciência e Cultura*, v.24, n.9, 1972.

CADEMARTORI, Ligia. O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CEREJA, Willian Roberto Cereja; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Coleção *Português Linguagens*. 9º ano. São Paulo: Atual, 2009.

CHARTIER, R. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHIAPPINI, L. Literatura: como? por quê? para quê? In: _____. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

CRONBACH, J. L. "Course improvement through evaluation". *Teachers College Record*. N. 64, 1963, p. 672-683.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. O texto, o prazer, o consumo. In: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. (Trad.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. *Sobre a literatura* 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). Linguística aplicada e ensino: Língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-113.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo, Ática, 1993.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Oficina de linguística aplicada. São Paulo: Parábola, 1996.

PLATÃO, F., FIORIN, J. L. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo, Editora Ática, 2006.

RODRIGUES, B. B. A diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos: um novo modismo? Fortaleza. Trabalho não publicado.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. Os gêneros escolares: da prática de linguagem aos objetos. Trad. De Roxane Rojo. Genebra, s.d. Trabalho não publicado.

SEEDUC. Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:
BORGES, C. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 9ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

TOMASELLO, Michael. Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. São Paulo; Martins Fontes, 2004.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: EDUSP, 2004.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al.(Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2003.

_____. A leitura na escola. In: Zilberman, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

iAutor

Ana Lúcia Farias da Silva
Mestranda Profletras UFRRJ
analufariasalfa@yahoo.com.br