

ÂNGELA MODESTO GUEDES FERREIRA

DE FATO E DE FICÇÃO:

um estudo sobre a leitura de crônicas na escola

ASSIS

2016

ÂNGELA MODESTO GUEDES FERREIRA

DE FATO E DE FICÇÃO:
Um estudo sobre a leitura de crônicas na
escola

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual – diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof^a Dr^a Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

Coorientadora: Prof^a Dr^a Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Agência de Fomento: CAPES

ASSIS
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

F383d Ferreira, Ângela Modesto Guedes
De fato e de ficção: um estudo sobre a leitura de crônicas na escola / Ângela Modesto Guedes Ferreira. Assis, 2016.
116 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr^a Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho
Coorientação: Dr^a Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Crônicas brasileiras. 3.
Leitura (Ensino de primeiro grau). I. Título.

CDD 372.4

ÂNGELA MODESTO GUEDES FERREIRA

DE FATO E DE FICÇÃO: um estudo sobre a leitura de crônicas
na escola

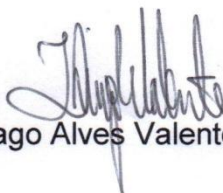
Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP/Assis para
obtenção do título de Mestra em LETRAS
(Área de Conhecimento: LINGUAGENS E
LETRAMENTOS)

Data da Aprovação: 25/11/2016

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: PROFA. DRA. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho - UNESP/ASSIS



Membros: PROF. DR. Thiago Alves Valente - UENP/CORNÉLIO PROCÓPIO



PROFA. DRA. Diana Navas - PUC/SÃO PAULO

À minha avó Maria Cândida (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter conseguido realizar esta pesquisa e por vencer os obstáculos encontrados no caminho percorrido.

À minha orientadora, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho pelo incentivo no processo de construção desta dissertação e pelo compromisso e dedicação nas orientações.

À minha querida amiga e coorientadora, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira por contribuir enormemente na concretização deste sonho e pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Aos professores Sérgio Fabiano Annibal e Márcio Roberto Pereira, membros da banca de qualificação, pela atenção na leitura e pela indicação de caminhos para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores Thiago Alves Valente e Diana Navas, membros da banca de defesa, pelas contribuições fundamentais para a edição final deste trabalho.

Aos meus amados pais, José (Juca) e Azenide, pelos valores transmitidos, pela sólida educação que recebi e por todo o amor e carinho. Minha eterna gratidão.

Ao meu marido José Eduardo (Duda), pelo exemplo de integridade, pela família que construímos, por todo o amor e companheirismo que nos une.

Aos meus filhos, Marina, João Vítor e Vinícius, por tudo que representam em minha vida, pela imensa compreensão durante a elaboração deste trabalho e por serem sempre fonte inesgotável de amor e carinho.

À minha irmã Angélica, com carinho e amor, por estar sempre ao meu lado e por me ensinar o valor da persistência na concretização de nossos projetos.

Ao meu irmão José (Zezé), à minha cunhada Rosângela e aos meus sobrinhos, Lucas e Gabriel por todo o apoio e carinho.

Aos companheiros do Profletras, por compartilharem suas alegrias e angústias, em especial, à Renata, pelas recomendações de leitura, à Patrícia, pelo apoio e incentivo, e à Michele, pela maneira atenciosa com que nos representou junto ao Conselho do curso.

Ao meu amigo Artur, pela generosidade em me auxiliar na formatação desta dissertação, pelo sorriso e pela disponibilidade em me ajudar.

À minha amiga Elisabete, pelo incentivo e por me acompanhar desde sempre.

Aos meus tios, Antônio, carinhosamente “Toninho”, e Milton (*in memoriam*), por servirem de inspiração para a minha escolha profissional.

A todos os demais amigos e familiares, pela história que construímos e dividimos juntos.

Aos meus (ex) alunos, por serem fonte de inspiração e por me completarem como profissional.

A todos os docentes do Profletras, por todo o conhecimento compartilhado.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação da FCL de Assis, pela atenção e competência com que sempre me atenderam.

À direção, à coordenação e aos professores da escola Vila do Lago, pelo apoio e compreensão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo incentivo financeiro.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado, torcendo por mim, tornando este caminho mais leve.

A crônica não é um “gênero maior”. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor.

“Graças a Deus”, – seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós.

(CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In. CANDIDO, A. et al. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp; Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13.)

FERREIRA, Ângela Modesto Guedes. **De fato e de ficção: um estudo sobre a leitura de crônicas na escola**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma investigação realizada com alunos do Ensino Fundamental - Séries Finais (9ºano), em uma escola pública estadual, acerca da leitura de crônicas, sobretudo, aquelas já consagradas pelos grandes escritores da literatura brasileira e perpetuadas no suporte livro. Assim, buscou-se refletir se o gênero crônica pode contribuir na formação do leitor estético, uma vez que, este gênero, tem sido explorado nos diferentes materiais didáticos que circulam na esfera escolar como o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, o livro didático, além de outros materiais que contemplam o ensino da leitura. Para tanto, são apresentadas algumas reflexões sobre os pressupostos teóricos que norteiam esta investigação, como: a metodologia, a concepção de linguagem, de leitura, de leitor, a concepção de tipos e gêneros textuais, o ensino de literatura e as estratégias que envolvem o desenvolvimento da compreensão leitora. A base teórica para esta pesquisa vem, principalmente, da concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (1997, 2006), bem como da concepção sociointeracionista proposta por Vygotsky (1991, 1994), além das contribuições da Teoria da Estética da Recepção, mais especificamente, o Método Recepcional, preconizado por Bordini e Aguiar (1993). Para o desenvolvimento desta investigação, a metodologia qualitativa de caráter interpretativista foi utilizada, por meio da aplicação dos procedimentos previstos na pesquisa narrativa. Buscou-se, ainda, refletir sobre o que concerne à leitura de crônicas, se este trabalho, embasado nos princípios teóricos descritos, pôde assegurar aos alunos o desenvolvimento da compreensão leitora, bem como a ampliação de seu horizonte de expectativa.

Palavras-chave: Crônica. Leitura. Literatura. Ensino. Recepção.

FERREIRA, Ângela Modesto Guedes. **On fact and fiction**: a study about the reading of chronicles at school. 2016. 116 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Language Studies). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

ABSTRACT

This work is the result of an investigation conducted with 9th year Elementary School students from a public institution in São Paulo State, about reading chronicles, especially those already established by the great writers of Brazilian literature and perpetuated in the books. So we decided to consider if the text genre chronicle can contribute to the formation of the aesthetic reader, since this genre has been explored in different teaching materials used in the school, like the support materials of the Currículo do Estado de São Paulo, the textbooks, as well as other materials that include the teaching of reading. For this reason, we present some reflections on the theoretical assumptions that guide this research, such as the methodology, the conception of language, of reading, of reader, of text types and genres, the teaching of literature and the strategies involving the development of reading comprehension. The theoretical basis for this research comes mainly from the dialogical conception of language proposed by Bakhtin (1997, 2006) and from the sociointeractionist conception proposed by Vygotsky (1991, 1994), besides the contributions of the Reception Aesthetic Theory, more specifically the Receptional Method suggested by Bordini and Aguiar (1993). In order to develop this investigation, it was used the qualitative methodology of interpretative character, applying the procedures provided in the narrative research. It was also proposed a reflection on what concerns the reading of chronicles, if this work, based on the theoretical principles described, could assure to the students the development of reading comprehension, as well as the expansion of their horizons of expectation.

Keywords: Chronicle. Reading. Literature. Teaching. Reception.

LISTA DE FIGURAS

Figura I: Atividade sobre a crônica “Meu ideal seria escrever”	37
Figura II: Atividade sobre a crônica “Meu ideal seria escrever”	38
Figura III: Atividade sobre a crônica “Homem no mar”	38
Figura IV: Atividade sobre a crônica “Avestruz”	39
Figura V: Atividade sobre a crônica “No aeroporto”	40
Figura VI: Atividade sobre a crônica “No aeroporto”	40
Figura VII: Atividade sobre a crônica “Segurança”	42
Figura VIII: Atividade do texto “Porta de colégio”	44
Figura IX: Produção textual - crônica	45
Figura X: Produção textual - crônica	46
Figura XI: Produção textual - crônica	47
Figura XII: Produção textual - crônica	48
Figura XIII: Estudo do texto “Pais”	49
Figura XIV: Estudo do texto “O amor por entre o verde”	50
Figura XV: Estudo do texto “O amor por entre o verde”	51
Figura XVI: Estudo do texto “A primeira passeata de um filho”	52
Figura XVII: Estudo do texto “A primeira passeata de um filho”	52
Figura XVIII: Estudo do texto “Ser jovem”	53
Figura XIX: Estudo do texto “Ser jovem”	54
Figura XX: Estudo do texto “No trânsito, a ciranda das crianças”	55
Figura XXI: Estudo do texto “No trânsito, a ciranda das crianças”	55
Figura XXII: Estudo do texto “Carta do Pleistoceno”	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PRELIMINARES	17
1.1 Concepção de linguagem.....	17
1.2 Leitura, leitor e formação de leitor	19
1.3 Tipo de texto e gênero textual	28
2 O GÊNERO CRÔNICA NA ESCOLA	33
2.1 A crônica e suas especificidades: história e suporte.....	33
2.2 A crônica no Currículo do Estado de São Paulo	35
2.3 A crônica no livro didático	42
2.4 A crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa – <i>Escrevendo o Futuro</i>	57
3 O ENSINO DE LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE	62
3.1 A literatura como representação cultural	62
3.2 O ensino da literatura: perspectivas e abordagens	63
3.3 A Estética da Recepção: Jauss e Iser	66
4 CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE A LEITURA DE CRÔNICAS NA ESCOLA A PARTIR DO MÉTODO RECEPCIONAL	71
4.1 Apresentação do Método Recepcional: Bordini e Aguiar	71
4.2 Compartilhando experiências: recepção e mediação.....	72
4.3 Análise da proposta de intervenção: em busca de caminhos	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se inicia com um breve retrospecto pessoal sobre minha trajetória acadêmica e uma discussão sobre os motivos pelos quais escolhi o tema deste trabalho. Atuando como professora de Língua Portuguesa, há 23 anos, no Ensino Fundamental e Médio, na rede pública estadual, sempre tive o desejo de fazer pós-graduação em nível de Mestrado. Durante a minha trajetória profissional, busquei por meio de uma formação continuada, participar de cursos de aperfeiçoamento e especialização relacionados à minha área de atuação.

Após algumas tentativas frustradas de entrar no Mestrado Acadêmico, encontrei no Mestrado Profissional a oportunidade de concretizar um antigo sonho. Os 23 anos de experiência em sala de aula, em meio a aventuras e desventuras, foram muito importantes para a consolidação da minha trajetória como professora, mas sentia que faltava algo para a minha realização pessoal e profissional. O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, em médio prazo, a formação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Língua Portuguesa em todo o território nacional.

O acesso ao PROFLETRAS acontece por meio de um exame nacional realizado em diferentes polos conveniados. Em 2013, foi realizado o primeiro exame de acesso, cujo processo seletivo é realizado por uma prova objetiva com 20 questões e uma prova dissertativa. Fiz minha inscrição com a convicção de que seria a grande chance de entrar em uma linha de Mestrado que atendia aos meus propósitos como profissional. Por fim, consegui ser aprovada, mas fiquei como suplente, visto que a minha classificação não atendia ao número de vagas que foram disponibilizadas para o Polo da UNESP - Campus de Assis. No ano seguinte, em 2014, tentei novamente o exame de acesso, tive uma boa classificação e, finalmente, consegui uma vaga. Comecei a frequentar as disciplinas, em novembro de 2014, com a disciplina de fundamentação teórica – Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, que foi essencial para a escolha da metodologia da minha dissertação. Também foi nesta disciplina que defini o tema da minha pesquisa **“De fato e de ficção: um estudo**

sobre a leitura de crônicas na escola”, concretizando, assim, um antigo desejo de desenvolver um trabalho relacionado à leitura e à literatura nas práticas escolares.

Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, verifico constantemente um desapego pela leitura por parte dos alunos, sobretudo pela leitura literária. Para eles, o trabalho de ler é pouco significativo e a abordagem do texto escrito é “[...] um debruçar sobre o objeto de análise como um fim em si mesmo, sem se considerar suas percepções, sentimentos e criatividade” (FERREIRA, 2009, p. 20(A)).

É possível observar, em algumas situações, um descaso em relação à leitura, como o apontado na última pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**¹, cujo objetivo central é medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira. Conforme a pesquisa, a principal razão pela qual a população lê menos é o desinteresse. Isso pode ser refletido nos baixos resultados em competência leitora nas avaliações externas como Prova Brasil, SARESP e ENEM. Diante deste quadro, fez-se necessária uma reflexão sobre algumas questões. Enfim, o que é ensinar leitura? Por que ler e para quê? Que leitor formar? Qual a necessidade de literatura? Qual é a relevância de um trabalho voltado para a leitura de crônicas? Como os materiais didáticos abordam este gênero? Diante de tantos questionamentos, surgiu a ideia de realizar um estudo na escola, voltado para a leitura de crônicas e suas implicações, visando à recepção e à interação dos alunos.

Conforme Ferreira (2009(A)), para que haja democracia no ensino de leitura, é preciso garantir o acesso de textos variados aos alunos. Após um levantamento dos diferentes gêneros abordados em sala de aula e de obras de autores diversos, observamos que o volume de informações solicitava um recorte. Sendo assim, delimitamos a dissertação à leitura e à recepção de crônicas na escola, uma vez que o trabalho com este gênero pode constituir um material pedagógico adequado para o atual contexto da escola brasileira contemporânea, uma escola que descobriu a importância da leitura e o papel que o professor tem no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Além disso, o trabalho com crônica pode possibilitar situações de aproximação com a linguagem literária. A partir desta visão, este estudo centra-se na hipótese de que tendo na crônica o ponto de partida para um trabalho significativo do texto literário, o aluno poderá buscar outros tipos de leitura que tenham um plano estético mais elaborado. Assim, a leitura se instaura como um desafio na busca da ampliação de seus horizontes de expectativa

¹ Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2016.

(JAUSS, 1994). Ainda nessa dimensão, o aluno pode passar a conceber a leitura como uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras (FERREIRA, 2009(A)).

Outro aspecto que contribuiu para a escolha do gênero crônica como objeto de estudo, deve-se ao fato de este gênero possuir ampla circulação na escola por meio dos materiais didáticos e, além disso, por ser uma narrativa mais curta, permite ao professor a possibilidade de trabalhar com a leitura integral de um texto literário, sem precisar recorrer a fragmentos, como normalmente acontece com a leitura de narrativas mais longas.

Assim, a presente dissertação objetiva apresentar um trabalho realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, acerca da leitura de crônicas, sobretudo, aquelas que circulam nos materiais didáticos, portanto já consagradas pelos grandes escritores da literatura brasileira e perpetuadas no suporte livro. Também serão utilizadas obras constantes do acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), mais especificamente, a antologia *As cem melhores crônicas brasileiras*, organizada por Joaquim Ferreira do Santos. O PNBE implica ações relacionadas à leitura e à formação de leitores, refletindo a representação simbólica que ambas adquiriram para o governo, e demais órgãos e instituições comprometidos com a educação. Nesse contexto, esta dissertação oferece uma proposta de intervenção relacionada ao ensino da leitura que mobiliza ações previstas pelo programa, a fim de auxiliar o professor na sua prática docente.

Não consideramos, para este estudo, as modalidades digitais em que a crônica literária possa aparecer, visto que tais modalidades exigem mecanismos outros de leitura multimodal. A crônica, em seu sentido atual, embora remeta a um gênero literário em prosa, relacionado ao jornalismo e à reportagem, sendo um fim para o jornalista, quando possui trabalho estético perpetua-se e rompe com o cronológico e efêmero do jornal. Dessa forma, por seu caráter híbrido de jornalismo e literatura, o presente estudo possibilita alcançar, por meio da leitura de crônicas, o território do prazer sem eliminar a consciência de realidade, podendo explorar situações que melhor ilustrem a face tragicômica da condição humana.

Para o desenvolvimento da presente dissertação, utilizamos a metodologia qualitativa de caráter interpretativista, por meio da aplicação dos procedimentos previstos na pesquisa narrativa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 11): “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento [...]”. Segundo Telles (2002), nesta modalidade de investigação, as histórias pessoais e profissionais dos professores funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida, e são, ao mesmo tempo, método e objeto de pesquisa.

Nossa opção por utilizar a pesquisa em Educação com abordagem qualitativa, cuja ênfase está no processo de investigação, leva-nos a elucidar algumas de suas etapas. Assim, necessário se faz explicitar, também, alguns dos pressupostos que norteiam a execução deste trabalho: o primeiro refere-se à concepção de linguagem e às inegáveis contribuições de Vygotsky (1991, 1994) e Bakhtin (2006); o segundo refere-se aos conceitos de leitura, leitor e formação de leitor e ao papel dos professores como mediadores da leitura; o terceiro centra-se na apresentação de tipo de texto e gênero textual; o quarto, à postura pedagógica que, de acordo com Ferreira (2009(A)), quando norteada pelos princípios dialógicos e interacionistas, pode favorecer a formação do cidadão crítico, autônomo e atuante em sala de aula. Logo, faz-se necessário recorrer a elementos de estética da recepção, pois “[...] esta rompe com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição” (FERREIRA, 2009, p.33(A)).

Cabe salientar que, nesta dissertação, a literatura é entendida como produto estético, que só se concretiza na interação autor/obra/público. A relação entre texto e leitor, de acordo com Iser (1999), caracteriza-se pelo fato de o leitor estar diretamente envolvido e, ao mesmo tempo, ser transcendido por aquilo que o envolve.

Dessa forma, o primeiro capítulo traz discussões teóricas sobre os pressupostos acima elencados, com exceção do quarto pressuposto, uma vez que a base teórica sobre a Estética da Recepção apresenta-se de forma mais detalhada no terceiro capítulo.

O segundo capítulo apresenta algumas especificidades do gênero crônica, tais como: caracterização do gênero, história e suporte no contexto da literatura brasileira. Além disso, fazemos uma análise do modo como a crônica é abordada nos materiais didáticos mais comumente utilizados em sala de aula, entre eles: o material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, o livro didático e a coletânea de textos da Olimpíada de Língua Portuguesa.

O terceiro capítulo apresenta algumas reflexões sobre o ensino de literatura na contemporaneidade, por meio das contribuições teóricas de Chartier (1991), Todorov (2009), Dalvi e Rezende (2011), Antunes (2015); além de Jauss (1994); Iser (1996, 1999) e Bordini e Aguiar (1993).

O quarto capítulo aborda o Método Recepcional preconizado por Bordini e Aguiar (1993), cuja base teórica encontra-se na Estética da Recepção (Jauss, 1994). Além disso, conforme as etapas de leitura sugeridas pelo Método Recepcional, apresentamos uma proposta de intervenção, cujo objetivo é refletir, por meio da leitura e análise de crônicas, como se dá a relação dialógica entre texto/leitor/narrador. Tais reflexões foram registradas em forma de relatos, comentários e resenhas.

Por fim, temos consciência do limite do estudo que propomos, pois, conforme Ferreira (2009 (A)), todo recorte textual impede um olhar globalizado. Portanto, buscamos, por meio de reflexões, obter não verdades absolutas, mas validades presentes nas manifestações expressas no contexto aqui apresentado. É considerada ainda, nesta dissertação, a visão de conhecimento e construção teórica, em consonância com Ferreira (2009(A)), como perenes e não acabados.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PRELIMINARES

Neste capítulo, apresentamos alguns pressupostos teóricos acerca de linguagem, leitura, leitor, texto e gênero textual que subjazem o objeto de estudo deste trabalho. Ao propormos um estudo que envolva leitura, ensino e suas implicações no contexto escolar, faz-se necessário que se tenha clareza dos conceitos e das teorias que lhes dão suporte.

1.1 Concepção de Linguagem

Os pressupostos que norteiam esta dissertação são os postulados pela teoria sociointeracionista de Vygotsky (1994, 1991), e pela concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2006). Tendo em vista que o objeto de estudo deste trabalho é a leitura em contexto escolar que se realiza por meio da linguagem, faz-se necessário resgatar a concepção de linguagem aqui concebida e suas implicações nas práticas escolares.

A teoria da linguagem chamada sociointeracionista é inspirada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels e postulada pelo pesquisador Vygotsky, embora haja quem discorde em associar a ele o sociointeracionismo. No entanto, o pesquisador defendeu uma linha histórico-cultural que tinha uma perspectiva sociointeracionista, portanto defendia questões de ordem sociointerativas. Conforme já foi dito, o sociointeracionismo é oriundo de uma corrente filosófica chamada materialismo histórico-dialético proposto por Marx. Trata-se de uma corrente filosófica que permite interpretar como se dá a compreensão da realidade. Nesta corrente, concebe-se que a construção do conhecimento se dá a partir de uma relação permanente de construção interativa. O materialismo entende os fenômenos materiais do homem, do indivíduo, como processos que estão em permanente construção, assim, são permanentemente constituídos. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético, corrente filosófica que inspirou o sociointeracionismo, que é dialógico, situa teoricamente as bases desta pesquisa (GRAHAM, 1994).

De acordo com a teoria histórico-cultural, o homem é constituído socialmente, ou seja, inserido em um meio social, estabelecendo relações consigo mesmo e com a natureza, sendo capaz de transformar a realidade conforme suas necessidades e, em contrapartida, transformar-se. Assim, o ser humano para se desenvolver precisa estabelecer relações entre si. Essa necessidade põe em evidência o uso da linguagem. O sujeito e o objeto do conhecimento relacionam-se reciprocamente, constituem-se pelo processo histórico-cultural e social. É nesse processo dialógico que a linguagem se manifesta.

Qual é então o fundamento sociointeracionista? O desenvolvimento do ser se dá por um processo de apropriação do homem pela experiência histórico-cultural, então o homem se apropria, interioriza cultura, valores, ideologias, internalizando-as por meio da linguagem. Com isso, vai definindo condições de interagir com o meio em que está, a partir das relações que foram construídas com base nas internalizações e apropriações (GRAHAM, 1994). Assim, há um conjunto de valores que o homem vai construindo por meio de suas interações sociais, tendo condições de transformar a realidade e de ser transformado por ela. Essa relação é de natureza dialética, mediada pela linguagem. Todo processo de interação só se torna possível porque a linguagem vai mediar essa relação. Além disso, a linguagem possibilita a apreensão de conceitos pelo sujeito, que passa a compreender a realidade e o mundo, e ao interpretar a realidade passa a ter condições de agir sobre ela. As características do indivíduo vão sendo formadas a partir da sua relação com o meio físico e social, o que inclui dimensão interpessoal e cultural (GRAHAM, 1994).

As implicações pedagógicas em uma metodologia interacionista, dialógica, são inúmeras. As atividades educativas sistemáticas tornam acessível o conhecimento formalmente organizado; interagindo com esse conhecimento, o indivíduo transforma-se, aprendendo a ler e a escrever, ou seja, ao dominar a escrita ele consegue instrumentalizar-se para operar qualitativa e quantitativamente esse transformar. Assim, o indivíduo consegue transformar-se por meio da linguagem construindo significados, conceitos, saberes, a partir de informações abstratas, o que implica que não é necessário estar em contato concreto com o mundo para entender uma realidade, uma vez que o poder simbólico da linguagem determina isso. Essa possibilidade de construir significados, conceitos, saberes, a partir de informações abstratas, viabiliza novas formas de pensamento, de inserção e atuação no meio. São introduzidos novos modos de operação intelectual, abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade. A linguagem pode ser transformada, a partir da necessidade que o homem tem em se expressar, isso dá a ele a capacidade de transformá-la, criar novos conceitos que, por sua vez, iluminam nossa percepção do mundo, possibilita-nos compreender esse mundo (YAROCHEVSKY, 1989).

O caminho para o desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (1991), segue do social para o individual, o indivíduo internaliza valores sociais e culturais. Por isso, os significados não são meramente linguísticos, uma vez que eles têm componentes sociais, culturais, ideológicos, em permanente processo de significar e ressignificar. Construir conhecimento implica ação partilhada, não é isolada, é por meio dos outros que as relações entre sujeito e o objeto do conhecimento se estabelecem. Com isso, as interações sociais no

contexto escolar tornam-se vitais, mas a transposição dessas relações para o ambiente escolar são muito fragilizadas, em favor de uma burocracia que, muitas vezes, faz com que o aluno perca sua relação como sujeito discursivo. A relação entre sujeito discursivo e língua materna é dialógica; entretanto, a escola, por diferentes razões, rompe essa relação ao fazer essa transposição. Assim, por meio de um trabalho significativo com a **leitura**, torna-se possível recuperar a relação dialógica sujeito-linguagem (OLIVEIRA, 2006).

Em consonância com Bakhtin (2011), a presente dissertação baseia-se na concepção de leitura como compreensão, como ato dialógico. Assim, o teórico ao propor o conceito de dialogismo, instaurou o fim do monologismo, uma vez que acreditava na existência e na convivência de várias vozes que se entrecruzam e remetem para um ideal de consciência humana.

1.2 Leitura, leitor, formação de leitor e suas implicações no contexto escolar

De todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais prestigiada entre nós. Em nossa sociedade, a presença da leitura é sempre vista de maneira positiva e sua ausência, de maneira negativa. Entre as muitas definições e concepções de leitura, escolhemos para esta dissertação, seguindo os princípios e pressupostos aqui considerados e explicitados anteriormente, aquela que a compreende como um diálogo. A base teórica para esta concepção vem, principalmente, de Bakhtin (2006), que concebe o enunciado como um elo da corrente da comunicação verbal, que se relaciona tanto com os enunciados anteriores quanto posteriores em um movimento dinâmico de interação social, portanto, dialógico. Assim, conforme afirma Cosson (2014), segundo a perspectiva de Bakhtin:

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto. (COSSON, 2014, p. 36)

Nessa perspectiva, a leitura se instaura como uma transação entre autor e leitor mediada pelo texto em um contexto determinado. Nesse movimento, todos eles se modificam pelo processo de interação em que se envolvem. Assim, o texto é o resultado de uma construção de que participam autor e leitor:

Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o círculo não se completa e o processo resulta falho. O diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto. (COSSON, 2014, p. 41)

Tendo em vista que a leitura desenvolve-se por meio de um longo caminho, em que os sujeitos encontram no texto uma possibilidade de interlocução com o mundo, esperamos que o professor seja um mediador entre alunos e material, um provocador e guia no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre leitor e a obra lida, pois somente por este caminho pode evitar o “medo” do jovem do livro:

[...] quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. (PETIT, 2008, p. 148)

Para que isso se realize é necessário que o próprio professor se veja enquanto um sujeito-leitor, um sujeito que se sinta desafiado diante dos “objetos de leitura”, diante das diferentes linguagens. Necessário se faz que cada professor perceba que seu trabalho é constituído por práticas contínuas e complexas de leitura. Segundo Lajolo (1985), se as relações do professor com os livros forem frágeis, grandes são as possibilidades de que sua atuação como agente formador de leitores seja um tanto limitada. As formas como os leitores se apropriam de um texto ultrapassam os limites impostos por uma única leitura autorizada. Dessa forma, é fundamental que o professor se solte das amarras desta concepção controladora que tem caracterizado a leitura em ambiente escolar. É necessário que os professores e a escola concebam uma nova percepção da leitura e dos mecanismos que contribuem para formação do leitor, pois, conforme Petit,

O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha ao longo dos encontros. Quando se viveu sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que exista outra coisa. Ou quando se sabe que existe outra coisa, imaginar que se tenha o direito de almejar isso. Além do mais, quando se viveu nesse estreito registro de referência para pensar a relação com que nos rodeia, a novidade pode ser vista como perigosa, como uma invasão, uma intrusão. É preciso toda uma arte para conduzi-la, e é por isso que não se trata simplesmente de colocar-se no lugar do outro, de invadi-lo com listas de “grandes obras”, convencido do que é bom para ele. (2008, p. 179)

Na escola, a leitura constitui, junto da escrita, um dos principais objetos da educação formal em língua escrita. Mas, além disso, entre tantos meios privilegiados de acesso ao conhecimento, a leitura está na base de todas as aprendizagens. Portanto, ensinar a ler, é contribuir com o desenvolvimento de estratégias que permitam compreender o que se lê, é uma das funções fundamentais da educação sistemática em todas as áreas do conhecimento. Assim, todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. Para tanto, a escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Nesse sentido, um trabalho voltado à leitura de crônicas torna-se pertinente, uma vez que este gênero circula em diferentes áreas do conhecimento, favorecendo assim, um trabalho interdisciplinar significativo e possível de ser realizado na escola. Não é nosso objetivo tratar dos desdobramentos que um trabalho interdisciplinar implica, mas fica a sugestão como uma forma de provocação.

No caso específico da área de Língua Portuguesa, o ensino da leitura visa a desenvolver no educando algumas habilidades que lhe permitam ampliar sua competência leitora, a partir de seus conhecimentos prévios. Se um dos objetivos é o desenvolvimento da competência leitora, trata-se, pois, de selecionar os conhecimentos sobre a linguagem mais adequados para serem utilizados como esquemas de compreensão, e de graduá-los em função das estratégias que se quer desenvolver. Tudo isso tendo em vista as características dos alunos leitores, dos textos, do contexto e dos objetivos específicos que orientam a atividade.

Dessa forma, o “leitor competente” não nasce, é feito. A leitura pode e deve ser ensinada, cabendo à escola conseguir desenvolver competências nesse saber socialmente construído. A leitura não se desenvolve espontaneamente. Constitui, conforme já foi dito, um saber que envolve outros saberes e ações e, como tal, consiste em um conteúdo de ensino. Embora não seja nossa intenção tratar de modo exaustivo as inúmeras teorias sobre o aprendizado da compreensão leitora, certas considerações permitem apreender melhor o alcance da concepção de leitura.

É comum ouvirmos no contexto escolar que é preciso desenvolver no aluno o “gosto” ou o “hábito” pela leitura. Arena (2003), em seu artigo “Nem hábito, nem gosto, nem prazer”, provoca uma discussão sobre essas expressões tão comumente utilizadas quando se fala em leitura. O autor propõe que a leitura poderia ser referenciada como “a leitura de” e não simplesmente “a leitura”. Nesse sentido, o hábito a ser desenvolvido deveria estar em consonância com o perfil do leitor, definindo o objeto da ação (leitura), a partir do tipo de leitor. Segundo Arena, hábito está ligado a treinamento, já gosto e prazer, a sensações. Dessa

forma, a leitura está ligada à satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor, conforme Arena (2003, p. 57), “[...] são a intenção, a necessidade e a finalidade os desencadeadores, no aprendiz, das decisões sobre quais comportamentos fazer operarem, que ferramentas utilizar para atribuir sentido ao escrito”.

Assim, gosto, prazer e estímulo são ações externas ao aprendiz; as necessidades não são criadas por ações pontuais e externas, mas nas relações que o aprendiz mantém com os outros. Se não há hábito, nem gosto, nem prazer, o que há são necessidades provocadas pelas circunstâncias geradas nas relações entre os indivíduos.

Kato (1985), entendendo a leitura como processo de decodificação, identifica, a partir de estudiosos das áreas de ciências da cognição e da inteligência artificial, duas posições teóricas opostas que corresponderiam aos dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese *top-down* ou descendente e a hipótese *bottom-up* ou ascendente. A autora identifica a segunda como dependente do texto e a primeira como dependente do leitor. Sabemos que essas duas posições são extremistas, pois ora enfatizam o texto, ora o leitor.

Alguns linguistas defendem uma postura mais interacionista no processo da leitura, ou seja, além do texto e do leitor, supõem uma integração de outros enfoques. Para Kleiman (2000, p. 13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

O desenvolvimento de informação prévia supõe algo mais que oferecer, pura e simplesmente, alguns dados aos alunos. O processo deve consistir em um todo interativo, que inclua interações aluno-professor e aluno-aluno. Assim, o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. Como mostrou-nos Kleiman (2000), o conhecimento adquirido determina durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto.

Dessa forma, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, construindo, assim, um todo significativo. Algumas propostas podem ser úteis para empreender essa tarefa, vejamos:

- diagnosticar as dificuldades de compreensão dos alunos;
- dedicar um tempo para dialogar sobre os textos;
- contextualizar os materiais de leitura;
- estabelecer os objetivos da leitura;
- propiciar antecipações da leitura a partir de elementos paratextuais, entre outros.

Assim, um texto torna-se significativo quando temos condições de compreendê-lo, tendo em vista nossos conhecimentos prévios. Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura consistem na elaboração de procedimentos por parte do leitor para controlar o processo de compreensão de um texto. Kleiman (2000) corrobora com a definição de Solé e, ainda, acrescenta que as estratégias podem ser consideradas exercícios de inferência, os quais se concretizam com base no comportamento que o leitor apresenta diante do texto, isto é, quando o leitor responde às perguntas, realiza resumos ou lê ou relê o texto.

Vistas dessa forma, as estratégias de leitura dividem-se em duas categorias: as metacognitivas e as cognitivas. As cognitivas, segundo Kleiman (2000), consistem em operações realizadas de forma inconsciente pelo leitor com o intuito de alcançar o objetivo da leitura. Já as estratégias metacognitivas são procedimentos conscientes adotados pelos leitores durante o ato de ler. Para Leffa (1996), quando o leitor faz uso consciente das estratégias metacognitivas, este, em determinados momentos, concentra-se muito mais nos processos nos quais poderão ajudá-lo a compreender o texto do que efetivamente nos enunciados expressos pelo autor. Nesse sentido, as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, portanto, não podem ser tratadas como técnicas precisas ou receitas infalíveis.

Vimos, entretanto, que a leitura envolve uma série de estratégias, isto é, de recursos para construir significado e que precisam ser consideradas no processo da compreensão leitora. Assim, uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Conforme Solé (1998), há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação. Vejamos em que consiste cada uma dessas estratégias:

- estratégias de seleção: permitem que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes;

- estratégias de antecipação: tornam possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições;
- estratégias de inferência: permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita, ou seja, a inferência é aquilo que “lemos”, mas não está escrito. São predições baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor já possui;
- estratégias de verificação: tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar a compreensão é inerente à leitura.

Utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso. Só nos damos conta do que estamos fazendo se formos analisar com cuidado nosso processo de leitura. Não se trata, porém, de ensinarmos as estratégias de leitura aos alunos, elas são um meio, e não um fim, para interpretar um texto.

Silva (2016) enfatiza que o trabalho com a leitura no contexto escolar não pode ser uma reprodução ingênua da sociedade, mas um instrumento que possa servir para o enfrentamento das contradições e dos desafios impostos por ela, promovendo, assim, um tipo de leitor que, por meio das práticas de leitura, participe ativa e criticamente da transformação social. Para tanto, é preciso que haja, entre teoria e prática, uma proposta para o ensino da leitura que apresente uma coerência entre discurso e ação, a fim de atingir uma mudança concreta e consistente no trabalho escolar. Conforme Silva:

Se a nossa preocupação, em termos de metas ou objetivos, estiver voltada para a compreensão e crítica de aspectos da realidade, então os textos selecionados devem permitir ao leitor a revelação objetiva desses aspectos, e não seu apagamento ou mascaramento. Como a realidade é complexa e muito dificilmente pode ser expressa através de um único texto, deverá existir uma variação, gradação, sequenciação de leituras de modo que ocorram desafios cognitivos ao leitor, facilitando o aprofundamento dos aspectos privilegiados para estudo. Por outro lado e não menos importante, os textos devem se colocar a altura do repertório dos leitores de modo a possibilitar a instauração do diálogo ou da interação discursiva com o leitor. (2016, p. 65).

Assim, as práticas de leitura escolar precisam integrar uma programação planejada que envolva as necessidades, as indagações e os desejos dos alunos, com o intuito de promover o potencial de leitura que os alunos trazem para a escola. Para tanto, Silva (2016) propõe a organização de dinâmicas pedagógicas que possibilitem aos leitores o trabalho com três movimentos de consciência: **o constatar, o cotejar e o transformar**, também conhecidos no contexto escolar como; **ler nas linhas, ler nas entrelinhas e ler para além das linhas**. O

pesquisador critica o fato de que os professores, ou mesmo os materiais didáticos, não privilegiam os dois momentos ricos da leitura, o cotejo e a transformação, levando os leitores a reproduzirem significados já explicitados pelo movimento de constatação. O ato da leitura assim concebido passa a ser um mecanismo previsível de apreensão de sentidos, uma vez que não gera tipo algum de transformação no sujeito, não o emancipa.

Vale ressaltar, que existem outras possibilidades de abordagem da leitura em sala de aula, além das sugeridas por Kleiman (2000) e Solé (1998). As diferentes abordagens se complementam conforme a intencionalidade do trabalho a ser desenvolvido. Como nesta dissertação nosso objetivo é oferecer uma proposta de intervenção com a leitura do gênero crônica, que contribua na formação do leitor estético, em nosso trabalho com textos partilhamos dos mesmos pressupostos de Aguiar:

Ler os mais diversos materiais impressos é estar conectado no mundo, dele auferindo conhecimento e com ele contribuindo ao produzir novos conhecimentos, novos modos de ser e viver. Mas, se toda a leitura é importante por assim proceder, a leitura literária tem um papel social muito mais abrangente. Enquanto os textos informativos falam-nos de textos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra uma significação muito mais ampla. (2004, p. 66)

Conforme Aguiar (2004), o prazer estético que a leitura literária proporciona, envolve participação e apropriação do leitor com o objeto de leitura – o livro. Além disso, propicia maior conhecimento do mundo e de si próprio num processo de humanização.

Uma das tarefas mais complexas da escola é formar leitores, sobretudo, leitores de obras literárias. Este trabalho centra-se na reflexão acerca da leitura de crônica no âmbito escolar, cujo objetivo é contribuir na formação do leitor estético, teceremos, então, algumas considerações sobre leitor e formação do leitor. Para Aguiar (2015, p.18)

Quando nos ocupamos da formação do leitor, temos em vista o leitor literário, aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói.

O leitor literário ou leitor estético não nasce pronto. Ele é construído conforme suas experiências pessoais, culturais e sociais. Em muitos casos, essas experiências têm ampla relação com a trajetória escolar desse leitor. Conforme Aguiar (2015), a nossa formação

leitora tem relação com as nossas primeiras experiências com a linguagem, este processo reforça a importância da família na formação do leitor. Além da família, os professores têm um papel fundamental nesta trajetória. A pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**, realizada em 2011, cujo objetivo central era o de medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira, revelou que o professor ou professora foi quem mais influenciou os leitores a ler, em segundo lugar, está a família. Nesse sentido, Aguiar reitera (2015, p.25):

Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros. Mas é sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor.

Rolla (1995) recolheu relatos de professores e diagnosticou diferentes tipos de leitores, conforme a quantidade, os modos e os interesses de leitura. A pesquisadora identifica, inicialmente, “o não leitor”, sujeito, cuja experiência de vida, mostra-se distante dos livros e, conseqüentemente, da leitura literária. O “leitor apressado” caracteriza-se pela dinamicidade e por ser muito ocupado com o trabalho, sem tempo para o lazer. Lê para se informar, mas não se ocupa com a leitura de ficção. O “leitor superficial” lê eventualmente, mas não em quadrinhos até o último lançamento de um escritor renomado. O “leitor técnico” faz leituras para aprofundamento teórico no campo profissional, não as considera uma atividade prazerosa.

Apresenta, ainda, o “leitor escolar”, professor cuja preocupação é indicar obras literárias para os alunos. Não lê por prazer, mas para desenvolver sua prática docente. Por outro lado, há o “leitor profissional”, aquele que se preocupa com o valor estético das obras. Além disso, frequenta livrarias e lê ficção por prazer e fruição. Por último, a autora apresenta o “leitor diletante”, aquele que lê sem conhecimento prévio, escolhendo a literatura de consumo fácil. Sem bagagem teórica, não avalia as leituras que realiza.

Dessa forma, os modos e interesses de leitura mudam conforme o perfil do leitor. Segundo Aguiar (2015, p. 27):

Por interesse entendemos uma atitude favorável, gerada por uma necessidade, que propulsiona uma ação. O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser a de tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar. O indivíduo busca, no ato de ler, a

satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores, sendo importantes a idade e a escolaridade do leitor, além do sexo e do nível socioeconômico.

Aguiar (2015) salienta, ainda, que a faixa etária influencia nos interesses do leitor. Para tanto, apresenta quatro fases de leitura, da mais simples a mais complexa, de acordo com o desenvolvimento do leitor. Esclarece, portanto, que essas etapas não são rígidas e manifestam-se de forma diferente, conforme as experiências de cada um. As fases ou “idades de leitura” apontadas pela pesquisadora podem ser descritas como:

- **Pré-leitura:** ocorre no período preparatório para a alfabetização (pré-escola), a criança estabelece relações entre as imagens e as palavras. A descoberta do sentido é realizada mais pela linguagem visual do que pela verbal.
- **Leitura compreensiva:** corresponde ao período da alfabetização (1º e 2º anos), momento de descoberta do código escrito. Nesta fase, é importante escolher textos a que estimulem a fantasia, a criatividade e o raciocínio.
- **Leitura interpretativa:** desenvolve-se ainda nas séries iniciais (3º ao 6º anos), a leitura evolui da compreensão imediata à fluência no ato de ler. A aquisição de conceitos permite que o aluno se aprofunde mais nos textos, buscando, assim, leituras mais exigentes.
- **Iniciação à leitura crítica:** por volta do (7º e 8º anos), momento de construção das operações intelectuais abstratas. Maior experiência de leitura contribui para o desenvolvimento do espírito crítico. Há a preferência por livros que possibilitam ao leitor iniciar-se no questionamento da realidade.
- **Leitura crítica:** compreende (9º ano e Ensino Médio), período em que o aluno elabora seus juízos de valor, bem como a percepção dos conteúdos estéticos. Com uma postura crítica diante dos textos, o jovem, nesta fase, prefere livros que abordam problemas sociais e psicológicos e que possibilitam uma reflexão crítica da realidade.

É evidente que os comportamentos descritos em cada etapa da escolaridade não são excludentes, visto que o leitor pode praticar leituras compreensivas, interpretativas e críticas em qualquer faixa etária, de acordo com estímulos que recebe do meio sociocultural em que vive.

Ainda, de acordo com Aguiar, não é só a faixa etária que influencia os interesses pela leitura, o sexo e o nível socioeconômico dos leitores também influenciam:

Os homens escolhem os temas mais arrojados (aventuras, viagens, ficção científica), enquanto as mulheres se voltam para as histórias de amor, romances, vida familiar, crianças. Tais tendências estão intimamente

relacionadas aos fatores culturais. Na verdade, a sociedade cria estereótipos de comportamento para o homem e para a mulher, e esses dirigem suas atitudes e interesses. (2015, p. 29)

Assim, a escolha de se trabalhar a leitura do gênero crônica em um 9º ano, conforme as etapas de leitura acima descritas, atende tanto a idade em que estes alunos se encontram (nesta faixa etária, há crônicas que abordam diferentes assuntos que possibilitam reflexão crítica), quanto o sexo (os temas abordados podem atender tanto aos interesses de homens quanto de mulheres). Não pretendemos, entretanto, apenas corresponder à satisfação das preferências de leitura dos alunos, mas ampliar seus horizontes de expectativa, provocando-lhes novos interesses. Conforme Aguiar (2015, p. 30), “O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas”. A proposta de ampliação dos horizontes de expectativas por meio da leitura de crônicas, foco deste trabalho, será explicitada posteriormente.

1.3 Tipo de texto e gênero textual

Nesta dissertação, temos, como objeto de reflexão e análise, a leitura do gênero **crônica** na escola. Faz-se necessário, então, recorrer a alguns conceitos sobre tipo e gênero textual, a fim de evitar possíveis equívocos em relação a esta terminologia. Não podemos falar em leitura sem recorrermos à concepção de texto.

Hanks (2008) faz um mapeamento que mostra como as pesquisas sobre o texto são desenvolvidas de forma diferente. Em uma perspectiva linguística, por exemplo, o texto pode ser visto como a realização da língua na fala, contextualmente interpretável. No que diz respeito a temas-chave em análise textual, Hanks recupera a tradição formalista em que o texto era determinado pela conectividade e coerência. Salienta, ainda, que Bakhtin (2006) critica essa abordagem, por reduzir o conceito de texto a questões linguísticas.

Segundo Hanks (2008), para a Antropologia a dimensão do poder no e do texto é primordial, já que ela liga a formação textual com as relações sociais em sistema cultural mais amplo. Assim, uma das maiores contribuições dessa linha de pesquisa é a demonstração de que a textualidade não é uma propriedade de um conjunto limitado de objetos simbólicos, mas um produto social. Assim, para o pesquisador, texto é um produto não acabado que se constrói na prática por meio da interação.

Bakhtin (2006) afirma que o texto (verbal – oral ou escrito – ou também em outra forma semiótica) é a unidade, o dado (realidade) primário e o ponto de partida para todas as

disciplinas do campo das ciências humanas, apesar de suas finalidades científicas diversas. O texto constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a linguagem, uma vez que ambos são mediados por ele, ou seja, é por meio do texto que o homem exprime suas ideias, seus valores e sentimentos.

Na perspectiva bakhtiniana, o texto é visto como enunciado e tem uma função dialógica particular, autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos (textos-enunciados). Para Bakhtin (2006, p. 272), “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. O que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva (ou seja, consideram-se os seus aspectos sociais como constitutivos), e não como objetos da linguística do texto. Bakhtin não nega o sistema da língua, mas suas ideias caminham para outra direção, a de conceber o texto como manifestação do enunciado que se constitui nas relações dialógicas. Para Fiorin (2010, p. 167), “[...] como não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras”.

A escola, às vezes, entende como texto apenas os escritos que empregam uma linguagem cuidada e se mostram “claros e objetivos”. Hoje, com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos e literários, essa concepção mudou consideravelmente. Para Costa Val (2004, p.113), “[...] falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação, isto é, numa situação de interlocução”. Isso significa que nenhum texto tem sentido em si mesmo, por si mesmo; e que todo texto pode fazer sentido, numa determinada situação, para determinados interlocutores, ou seja, o sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido pelos interlocutores a cada interação verbal, a cada “acontecimento” de uso da língua. Dessa forma, a leitura envolve um processo interativo entre texto/leitor/contexto..

Marcuschi (2010) aborda, em seu ensaio “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, noções fundamentais para se compreender os gêneros textuais em relação a sua definição e funcionalidade. Este é um assunto muito importante para se refletir sobre o trabalho realizado com o texto, leitura e produção, nos ensinamentos fundamental e médio. Atualmente, uma considerável parte dos materiais didáticos tem enfatizado o trabalho com os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. O Currículo do Estado de São Paulo também tem enfatizado o ensino, por meio dos mais diferentes gêneros textuais, sejam eles

escritos ou orais, não se restringindo apenas aos conteúdos de língua materna, mas nas diferentes áreas do conhecimento.

Os gêneros textuais, conforme Marcuschi (2010), estão vinculados à vida cultural e social e contribuem na ordenação e estabilidade das atividades comunicativas do dia a dia, por meio de seu caráter sociodiscursivo. O autor menciona a relação dos gêneros às inovações tecnológicas, o que explica o aumento considerável de textos em comparação a diversos momentos na história. Entretanto, em decorrência de seus usos em práticas sociodiscursivas e de sua diversidade de formas, os gêneros são de difícil definição formal:

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Segundo o pesquisador, com as novas tecnologias surgem novos gêneros textuais, mesmo que ancorados em “velhas bases”. Ao mencionar Bakhtin (2006), ele nos lembra da “transmutação dos gêneros”, ou seja, a assimilação de um gênero por outro gerando novos gêneros, graças à tecnologia. Dessa forma, estabelece um paralelo entre a carta, o bilhete e o e-mail. O uso da linguagem nesses gêneros leva a uma reflexão a respeito da dicotomia oralidade e escrita, rompendo barreiras que ainda existem em muitos materiais didáticos voltados para o ensino de Língua Portuguesa. O autor esclarece, ainda, que os gêneros textuais não se baseiam em aspectos formais estruturais ou linguísticos, mas em aspectos sociocomunicativos e funcionais, embora ele afirme que, em algumas situações, o gênero pode ser determinado por sua forma e em outras pelas suas funções.

A distinção entre **tipos textuais** e **gêneros textuais** é destacada por Marcuschi (2010), principalmente, pelo fato de muitos materiais didáticos não a deixarem bem clara tanto para professores quanto para alunos. De acordo com o autor, *tipo textual* é uma sequência definida pela natureza linguística de sua composição (vocabulário, sintaxe, tempos verbais, relações lógicas). Sua categorização é menor: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já o *gênero textual* refere-se aos textos materializados que se veem no dia a dia, com características sociocomunicativas baseadas nos conteúdos, funcionalidade, estilo e composição. Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros são inúmeros. Marcuschi (2010)

também menciona a noção de *domínio discursivo*, como esfera de produção discursiva ou de atividade humana em que os textos circulam, citando, como exemplo, o discurso jurídico, o jornalístico e o religioso (como exemplo desse último discurso temos os gêneros jaculatórias, novenas e ladainhas).

O autor (2010) apresenta um exemplo de **heterogeneidade tipológica**, por meio do gênero carta pessoal, para ilustrar a presença de diferentes tipos textuais, a fim de esclarecer ao leitor a diferença entre **gênero** e **tipologia**, fato que tem se mostrado de modo equivocado no ensino de língua. Os tipos textuais são definidos por traços linguísticos predominantes; os gêneros, de acordo com Bronckart (1999, p.103), pautam-se no “[...] mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, isto é, são formas de legitimação discursiva. Construídos pelo ser humano, os gêneros são artefatos culturais cujas propriedades podem sofrer intencionalmente mudanças, de acordo com os propósitos comunicativos. Para exemplificar isso, Marcuschi (2010) apresenta o gênero artigo de opinião publicado no jornal **Folha de S. Paulo**, escrito na forma de poema, justamente para mostrar as configurações híbridas que os gêneros textuais podem apresentar, propondo uma **intertextualidade intergêneros**.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** (Brasil, 1998) apresentam o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, em especial, pelo caráter escrito ou oral que venham a apresentar, pelos graus de formalidade e pelas situações da vida cotidiana. O autor ressalta que os gêneros são modelos comunicativos, o que demonstra a importância de se trabalhar com eles no ensino de língua, visto que são significativos e têm função social, relacionam-se à realidade dos estudantes, não se restringem ao ambiente escolar.

Marcuschi (2010) aponta, na produção dos mais diversos gêneros, a necessidade de haver uma adequação tipológica na escrita dos textos, considerando a natureza da informação ou do conteúdo, o nível de linguagem, a situação, a relação entre os participantes (se são conhecidos, seu nível social, sua formação etc.) e os objetivos. Enfim, os gêneros textuais, segundo o autor (2010), não são invenções individuais, mas formas que geram expectativas mútuas entre produtor de textos e seus interlocutores. O trabalho com os gêneros propicia a utilização da língua em seus usos autênticos do cotidiano.

A noção bakhtiniana (2006) de que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana merece uma observação de Beth Marcuschi (2007). A autora esclarece que a relatividade dos gêneros se pauta no fato de que, quando se distanciam dos contextos iniciais de produção e de recepção,

ocorrem mudanças nas referências e nas disposições culturais consideradas pelo autor no momento de elaboração do texto, havendo uma inserção em novo contexto enunciativo; a estabilidade dos gêneros se deve na preservação de algumas características que permitem o seu reconhecimento e uso, mesmo com as transformações enunciativas ocorridas – os interlocutores negociam permanentemente a vinculação de um texto a um ou outro gênero no espaço social, e, assim, elaboram circunstancialmente a relativa estabilidade dos gêneros textuais, a que encontra “[...] apoio tanto nas condições socioculturais de circulação do texto quanto em suas condições históricas de produção” (MARCUSCHI, 2007, p. 60).

2 O GÊNERO CRÔNICA NA ESCOLA

A crônica é um gênero textual que tem ampla circulação nas práticas escolares, visto que está presente em diferentes materiais didáticos como: Currículo Oficial do Estado de São Paulo, Livro Didático, e outros materiais de suporte ao trabalho do professor, como, por exemplo, a coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”. Neste capítulo, apresentamos o gênero crônica e suas especificidades, além de uma análise de como o gênero em questão é explorado nos diferentes materiais acima descritos.

2.1 A crônica e suas especificidades: história e suporte

A palavra crônica tem suas origens no grego *chronikós* (relativo a tempo) e do Latim *crhonica*. Para Nery (2010), no início da era cristã, o termo referia-se a uma lista ou relação de documentos ordenados cronologicamente, em que se registravam eventos historiográficos. No século XII, na França, Inglaterra, Portugal e Espanha, o gênero aproximou-se da História apresentando elementos da ficção literária. Assim, a crônica pode apresentar-se como gênero histórico e como gênero jornalístico. Destacamos que, para este estudo, abordamos a concepção de crônica em seu sentido mais atual, como gênero jornalístico, que ultrapassou os limites do tempo e da circunstancialidade, transformando-se em gênero literário perpetuado em livros.

Segundo Bignotto e Jaffe (2004), originária do folhetim, a crônica surge no jornal na França no início do século XIX, quando a imprensa jornalística, devido aos avanços tecnológicos da época, barateia a produção dos periódicos em larga escala. O nascimento da crônica, no Brasil, é fixado pela historiografia em 1852, quando Francisco Otaviano inicia, no Rio de Janeiro, a coluna “A Semana no *Jornal do Commercio*”. Alguns nomes da literatura brasileira como José de Alencar, Machado de Assis, Joaquim Manoel de Macedo e Raul Pompéia são exemplos de folhetinistas, colaborando em jornais e revistas, ora escrevendo capítulos de romances, ora escrevendo crônicas. Conferindo ao suporte “jornal” “um papel significativo no processo de profissionalização do escritor brasileiro” (BIGNOTTO; JAFFE, 2004, p. 33). Desse modo, o folhetinista é o cronista do século XIX.

O folhetim-crônica, conforme Bignotto e Jaffe (2004, p. 34), capta do jornalismo a capacidade de reflexão, observação aprofundada e seriedade, já do romance resgata a frivolidade, a leviandade e o devaneio. Conforme Ferreira (2015, p. 102), “Esse tipo de texto

é mais extenso do que a crônica contemporânea, seus temas são variados, assim podem apresentar desde moda, fofocas de baile, até problemas sociais”.

O gênero agradou aos brasileiros, conforme Cândido (1992, p.15), pode-se dizer que sob diferentes aspectos “é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu”. Então, no Brasil:

[...] tivemos e temos grandes cronistas contemporâneos e os percebemos em diversas épocas. Entre eles, podemos citar alguns que atuam ou atuaram no jornal e/ou nas letras: Manoel Antônio de Almeida, Lima Barreto, Euclides da Cunha, Alcântara Machado, posteriormente, Drummond, Fernando Sabino, Rubem Braga, Carlos Heitor Cony, Mário Prata, entre outros. (FERREIRA; SOUZA, 2013, p.110).

A crônica nasce no jornal, no entanto difere dele, pois enquanto este visa comunicar, divulgar informações, notícias de seu tempo acerca das pessoas e da sociedade, aquela aprofunda, busca o acontecimento, pondo em destaque o que é secundário no episódio principal (GOMES, 2007, p. 21).

Conforme Sá (2002) o cronista utiliza-se de fatos e acontecimentos diários, imprimindo-lhes um toque próprio, que envolve fantasia, ficção e crítica social, diferenciando assim, a crônica do texto jornalístico. Segundo o autor, a crônica alcança o estatuto de arte literária quando consegue romper seus próprios limites de efemeridade, isto é, superar os limites da transitoriedade própria da notícia, coletando o universal dentro do particular. Para Sá (2002, p. 12):

Brevíssimo instante, onde se oculta a complexidade das nossas dores e alegrias, protegidas pela máscara da banalidade. Em nome dessa aparência amena é que muitas vezes nos desobrigamos de pensar a vida. Em nome dessa mesma aparência, o escritor do cotidiano, compõe um claro caminho, através do qual o leitor reencontra o prazer da leitura e – mesmo que não o perceba – aprende ler na história “inventada” a sua própria história.

A necessidade de transferir a crônica do jornal para o livro deve-se ao fato de que os jornais delegam ao cronista a incumbência de “[...] colocar a vida no exímio espaço dessa narrativa curta, que corre o risco de ser sufocada pelas grandes manchetes, ou confundir-se com o contexto da página em que ela é publicada” (SÁ, 2002, p.18). Disso decorre a necessidade de transferi-la do jornal para o livro. Com isso, o escritor está buscando um suporte que seja mais sólido e duradouro. Selecionando, principalmente, seus melhores textos, cujas reflexões tenham adquirido um sentido mais amplo, universal; eliminando, assim, as

crônicas que envelheceram porque se ligavam a um acontecimento situado e datado, sem nenhuma importância fora do contexto em que foram produzidas. Sobre a questão do suporte do gênero crônica Cândido reitera (1992, p. 14):

Isto acontece porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originariamente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou ferrar o chão da cozinha. Por se abrigar neste veículo transitório, o seu intuito não é dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo em relação à vida de cada um, e quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser ainda maior.

Por isso, nesta dissertação, optamos, preferencialmente, pela crônica literária, por esta adquirir um caráter de perenidade sob a forma de publicação em livro. Nesse sentido, conforme Ferreira e Souza (2013, p. 112) “As qualidades literárias da crônica mesmo que marcadas pelo signo da pressa e subjetividade, ganham credibilidade no livro, mas seu vínculo com o jornal nunca é rompido”.

2.2 A crônica no Currículo do Estado de São Paulo

O Currículo do Estado de São Paulo² apresenta em sua estrutura a divisão das ciências trabalhadas no contexto escolar: Ciências Humanas e suas Tecnologias³, Ciências da Natureza e suas Tecnologias⁴, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias⁵ e Matemática e suas Tecnologias⁶. Assim, o Currículo paulista, documento regulador dos conteúdos a serem desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares dos ensinos fundamental e médio na rede escolar pública paulista, estabelece como prioridade o trabalho com as competências leitora e escritora, a partir da concepção de que a linguagem é constitutiva do ser humano, visto que ela incorpora as produções sociais que se estruturam por meio de códigos

² Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 05 de fev. 2016.

³ A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias é composta pelas disciplinas de: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

⁴ A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias é composta pelas disciplinas de: Ciências, Biologia, Física e Química.

⁵ A área de Linguagens, Códigos e Tecnologias é composta pelas disciplinas de: Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Língua Portuguesa.

⁶ A área de Matemática e suas Tecnologias é composta por uma única disciplina - a Matemática.

permanentes, passíveis de representação do pensamento humano e capazes de organizar uma visão de mundo mediada pela expressão, pela comunicação e pela informação.

Para a implementação desse documento, a Secretaria Estadual de Educação - SEE-SP produziu material didático contendo orientações teórico-metodológicas para nortear os professores e os alunos. Esse material de apoio ao Currículo é composto pelo Caderno do Professor (CP) e pelo Caderno do Aluno (CA) e é distribuído semestralmente em todas as escolas estaduais do Estado de São Paulo.

O Currículo de Língua Portuguesa recomenda que o foco da aula seja o texto, de modo que o aluno construa sentidos e não se sinta um estrangeiro ao se utilizar sua própria língua, uma vez que ele é levado a lidar com os textos nas diversas práticas sociais. Os textos, compreendidos em seu sentido semiótico, se organizam por diferentes linguagens, não somente a verbal, e seu principal domínio é comunicar em atividades sociais variadas. Esta é a importância, segundo o Currículo do Estado de São Paulo, de se trabalhar com uma ampla variedade de gêneros textuais. No ensino fundamental, os conteúdos de leitura e produção textual em Língua Portuguesa são organizados da seguinte forma: no 6º ano, a tipologia “narrar” abrange os gêneros crônica, letra de música, fábula, conto, romance; no 7º ano, a tipologia “relatar” aborda os gêneros notícia de jornal, relatos de experiência, depoimentos; no 8º ano, a tipologia “prescrever” explora os gêneros anúncio publicitário, regras de jogo, receitas culinárias, manual de instruções; no 9º ano, os gêneros texto de opinião, artigo de opinião, resenha, editorial, entre outros, enquadram-se nas tipologias “argumentar” e “expor”.

O objeto de estudo desta dissertação é a leitura de crônicas no âmbito escolar, sobretudo com alunos do 9º ano. Muitas vezes a crônica é conceituada como um gênero menor, sobre isso, compartilhamos das mesmas ideias de Bender e Laurito:

No nosso contexto cultural, em que uma tiragem de 3 mil exemplares faz um *best-seller*, um leitor de gênero menor não seria um leitor menor, e sim um leitor a mais. E a crônica, principalmente, por ser tão difundida nos livros didáticos acaba sendo a principal fonte de texto literário para a maioria dos nossos jovens, quando não a única pelo menos no 1º grau. Então por que estigmatizá-la, tachando-a de menor? (1993, p.44).

As reflexões expressas pelas autoras reforçam nosso propósito com este estudo, logo faz-se necessário resgatar se o gênero pesquisado foi explorado em alguma etapa do Ensino Fundamental – Séries Finais (6º ao 9º anos), conforme o currículo oficial.

Ao analisarmos o CA e o CP dessas séries, constatamos que o gênero é pouco trabalhado nesse material, apenas no 6º e 9º anos. Transcrevemos a seguir algumas

considerações das análises feitas; primeiramente, analisamos o CA do 6º ano, e, na sequência, do 9º ano.

O primeiro texto analisado encontra-se na Situação de Aprendizagem (SA) 5 – Volume 1, p. 42 (6º ano). Trata-se da crônica “Meu ideal seria escrever” de Rubem Braga (vide Anexo 1). Primeiramente, o texto não é apresentado integralmente, mas apenas um fragmento, algo que compromete uma abordagem significativa de leitura. Na sequência de atividades, há três perguntas sobre o texto sem qualquer referência ao levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, cabendo a eles, buscar estratégias para verificar suas hipóteses (cf. **Figuras I e II**).

3. Leia o trecho da crônica *Meu ideal seria escrever...*:

Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está doente naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse – “ai, meu Deus, que história mais engraçada”. E então contasse para a cozinheira e telefonasse para duas ou três amigas para contar a história; e todos a quem ela contasse rissem muito e ficassem alegremente espantados de vê-la tão alegre. Ah, que minha história fosse como um raio de sol, irresistivelmente louro, quente, vivo, em sua vida de moça reclusa, enlutada, doente. Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria – “mas essa história é mesmo muito engraçada!” [...]

BRAGA, Rubem. “Meu ideal seria escrever...”. In: __. *A traição das elegantes*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

a) Tendo como base a primeira oração da crônica *Meu ideal seria escrever...*, pode-se afirmar que o que é dito no texto está, de fato, acontecendo? Explique.

Figura I: Atividade sobre a crônica “Meu ideal seria escrever”

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação, 5ª série/6º ano, v. 1, 2014, p. 42.

- b) A “moça doente” do texto está, de fato, lendo, rindo e falando ou há apenas a expressão do desejo do narrador para que ela faça essas ações? Explique.

- c) Faça a análise semelhante para as ações da cozinheira.

Figura II: Atividade sobre a crônica “Meu ideal seria escrever”

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação, 5ª série/6º ano, v. 1, 2014, p. 43.

O segundo texto analisado é a crônica “Homem no Mar” de Rubem Braga (vide Anexo 2) apresentada na SA 7 – Volume 1, p. 55 e 56. Os aspectos positivos que observamos, é que, neste caso, houve uma preocupação em levantar os conhecimentos prévios dos alunos e, além disso, o texto foi apresentado integralmente. As atividades sugeridas “antes da leitura” são pertinentes, visto que estimulam à reflexão. No entanto, as construídas “depois da leitura” recaem, apenas, ao reconhecimento, por parte dos alunos, das características da narrativa, restringindo a leitura à análise de seus elementos composicionais (cf. **Figura III**). Não se evidencia, portanto, uma preocupação em relacionar a crônica lida a outras leituras que possam abordar o tema explorado, ou seja, não há um percurso dialógico de leitura.

- a) Esse texto pode ser considerado uma narrativa? Responda no caderno, justificando sua resposta.
- b) O professor dará algumas explicações sobre o gênero narrativo “crônica”. Anote no caderno, com suas palavras, as três características da crônica narrativa, gênero do texto que acabamos de ler.
- c) Compare suas anotações do exercício anterior com as de dois colegas e observe se todos apontaram as mesmas características. Em seguida, escolha a explicação que pareceu a mais clara das três.
- d) Cada grupo apresentará à classe as explicações que escolheu. Depois, deverá selecionar uma ou duas que a maioria considerou mais claras. Elas serão anotadas na lousa para que todos possam copiá-las no caderno, como uma indicação de que o gênero “crônica” pertence ao grupo das narrativas.

Figura III: Atividade sobre a crônica “Homem no mar”

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação, 5ª série/6º ano, v. 1, 2014, p. 56.

O terceiro texto que analisamos é a crônica “Avestruz” de Mário Prata (vide anexo 3), apresentada na SA 7 – Volume 1, p. 59 e 60. Neste caso, a leitura é apenas pretexto para identificação das características da tipologia narrativa (cf. **Figura IV**). Observamos, apenas, a preocupação com a estrutura do texto, uma vez que os aspectos discursivos não são contemplados. Não nos ocuparemos, aqui, das atividades de produção de texto, uma vez que nosso objetivo é analisar aspectos relacionados à leitura.

2. O professor ou alguém da sala lerá o texto a seguir. Escute-o atentamente e, em seguida, discuta com os colegas se ele pode ou não ser classificado como uma crônica narrativa. Dê pelo menos duas explicações que justifiquem a análise feita. Anote em seu caderno, em forma de itens, seus comentários e os de seus colegas.

Texto B

Avestruz

O filho de uma grande amiga pediu, de presente pelos seus dez anos, uma avestruz. Cisrou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um e-mail dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu as avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação deles. Aquilo impressionou o garoto.

Figura IV: Atividade sobre a crônica “Avestruz”

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação, 5ª série/6º ano, v. 1, 2014, p. 59.

A última crônica analisada é “No aeroporto” de Carlos Drummond de Andrade (vide Anexo 4), apresentada na SA 4, Volume 2, p. 30 e 31. A proposta de atividade começa com um comando de leitura individual. Em seguida, há três questões de múltipla escolha sobre a compreensão textual com foco nos elementos da narrativa e duas questões dissertativas, sendo que, na primeira, exige-se a habilidade de localizar uma informação explícita e; na segunda, a habilidade de elaborar uma interpretação pessoal para o texto. Para finalizar, são apresentadas atividades que consideram o momento “depois da leitura” como proposta de ampliar o conhecimento do aluno acerca do texto lido. Neste caso, também não se verifica a preocupação em ampliar os horizontes de expectativas dos alunos, a dialogia não se faz presente nas atividades propostas (cf. **Figuras V e VI**).

2. Responda às questões I a V.

I. O narrador da história de Drummond é

- a) do sexo feminino.
- b) desconhecido de Pedro.
- c) uma personagem mal-humorada.
- d) um homem.

II. A relação de Pedro com as pessoas era, de acordo com o narrador,

- a) antipática e egocêntrica.
- b) inoportuna e egoísta.
- c) amistosa e afetiva.
- d) cheia de privilégios e indiferente.

III. Para o narrador, Pedro

- a) dormia apenas à noite e passava o dia brincando com objetos diversos.
- b) desarmava os adultos por conta de sua falta de malícia e sua simplicidade.
- c) não costumava gostar dos objetos alheios.
- d) irritava os adultos porque sofria de incontinência.

Figura V: Atividade sobre a crônica “No aeroporto”

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação, 5ª série/6º ano, v. 2, 2014, p. 31.

IV. De acordo com o texto, é possível afirmar que o narrador muda sua rotina por conta de Pedro. Retire do texto trechos que comprovam essa afirmação.

V. Em sua opinião, por que a crônica *No aeroporto* revela a idade da personagem principal apenas no último parágrafo? Essa revelação desconstrói a imagem que o leitor faz dela?

3. Em uma roda, sob a coordenação do professor, conversem sobre suas primeiras impressões do texto e também sobre as respostas que deram na Atividade 2.

- Gostaram da história? Por quê?
- Vocês identificaram as personagens? Quais são?
- Foi possível perceber rapidamente que Pedro era um bebê? Como?
- O narrador participa da história? Como você sabe?

Figura VI: Atividade sobre a crônica “No aeroporto”

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação, 5ª série/6º ano, v. 2, 2014, p. 32.

No material de apoio ao Currículo do 9º ano, há uma SA cujo título é “Traços característicos do agrupamento tipológico ‘argumentar’”. O objetivo desta SA é sistematizar para os alunos os traços característicos da tipologia “argumentar”, encontrados em diferentes gêneros textuais, a fim de orientá-los para uma compreensão da função social e comunicativa de tais gêneros em diferentes contextos: quem são os interlocutores, que mensagens apresentam, como os pontos de vista sobre determinado tema vão sendo revelados no texto, identificando o olhar de seu autor etc. A SA reuniu uma coletânea de textos diferentes, mas que tratam do mesmo assunto: a violência urbana. O objetivo é fazer com que os alunos reconheçam o tema e analisem as formas como ele vai sendo apresentado por seus autores. Nesta SA, o importante é oferecer aos estudantes uma mesma situação didática de leitura e de interpretação textual voltada para a construção da argumentação.

É bom destacar que os autores do material de apoio do Currículo do Estado de São Paulo optaram pelo uso de diferentes gêneros textuais para fornecer aos alunos repertório para a produção de textos argumentativos sobre o tema discutido, a violência nos grandes centros. A intenção não é propriamente explorar as características centrais dos diferentes gêneros (letra de música, crônica, charge, artigo de opinião) em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos (MARCUSCHI, 2010), mas possibilitar aos estudantes o reconhecimento do tema e a análise das formas (composição) como tal tema é apresentado.

A SA analisada apresenta-se dividida em quatro partes: Parte A – Ouvindo a música; Parte B – Agora é a vez da crônica; Parte C – Lendo a imagem; Parte D – Lição de casa (pesquisa em grupo). Como o nosso foco é o trabalho voltado para a leitura de crônicas, analisamos apenas a Parte B da sequência proposta.

Primeiramente, os alunos devem ler uma crônica de Luis Fernando Verissimo intitulada “Segurança” (vide Anexo 5), SA 2, Volume 1, p. 15,16 e 17 a fim de procurarem pontos em comum entre o texto e a letra da música (Parte A) com o objetivo de reconhecerem a questão da violência e suas consequências. As atividades “depois da leitura” solicitam que os estudantes escrevam, individualmente e em seus cadernos, um breve comentário sobre o texto de Verissimo, tendo como foco o tema central da crônica. Na sequência, em pequenos grupos, os alunos devem comparar oralmente seus comentários de modo a analisarem as semelhanças e as diferenças nas ideias expostas. Na sequência, propõe-se que os estudantes produzam cartazes que ilustrem as principais questões abordadas no texto, podendo haver o uso das linguagens verbal e não verbal. Por fim, os alunos expõem seus cartazes para toda a classe de modo a realizarem uma ampla discussão acerca do tema violência (cf. **Figura VII**).

2. Escreva, no caderno, um pequeno comentário sobre a crônica de Luis Fernando Verissimo, tendo em vista o tema central abordado no texto.
3. Em pequenos grupos, troquem seus comentários, comparando-os oralmente. Vocês tiveram impressões semelhantes? Ou foram muito diferentes? Em que elas se assemelharam ou se diferenciaram? Você concorda com as impressões de seus colegas? Por quê?
4. Produzam, no mesmo grupo, um cartaz que ilustre as principais questões abordadas no texto. Ele pode mesclar imagens e palavras.
5. Cada grupo apresenta o cartaz elaborado para toda a classe e aguarda sua reação. Os colegas devem dizer o que acharam: se gostaram do cartaz; se identificaram um diálogo entre a mensagem produzida e a crônica de Verissimo. Por fim, vocês expõem o que pensaram ao elaborar essa produção, esclarecendo aos colegas os pontos de enlace entre o texto original e o elaborado por vocês.

Figura VII: Atividade sobre a crônica “Segurança”

Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação, 8ª série/9º ano, v. 2, 2014, p. 17.

Seria pertinente se, antes da realização de tais atividades, o professor pudesse explorar com os alunos algumas atividades “antes da leitura” (conhecimentos prévios), como a análise do título da crônica (o que ele pode sugerir, o que se espera encontrar na história), quem é o autor (se os alunos conhecem outras crônicas de Verissimo). Seria também profícuo se os alunos reconhecessem, pela mediação do professor, as características gerais do gênero crônica e os seus propósitos. Como já vimos, o gênero foi explorado no material de apoio do 6º ano, quando o Currículo indica que seja trabalhada a tipologia narrar, mas sempre é importante a retomada dos aspectos desse gênero, principalmente como forma de preparação para os estudos literários comuns no Ensino Médio. Assim, a forma como o Currículo aborda o gênero em questão é fragmentada, não se evidencia, por meio das atividades analisadas, a recuperação dos conhecimentos prévios dos alunos, o que dificulta um olhar processual, construtivo e contínuo da aprendizagem.

2.3 A crônica no livro didático

O livro didático é, atualmente, um importante instrumento didático-pedagógico, visto que passa por um processo de avaliação feito pelo Programa Nacional do Livro Didático⁷ (PNLD) que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Por isso, é tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher apropriadamente os livros a serem utilizados no triênio. Além de o livro didático ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; ele deve atender à realidade sociocultural das instituições de ensino. Após esta etapa, a escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina. Se a primeira opção não for atendida, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) envia à escola a segunda coleção escolhida, portanto, ambas as opções de escolha devem ser feitas criteriosamente.

Para esta análise, escolhemos o livro didático adotado na escola onde esta investigação foi realizada. Trata-se do livro **Português Linguagens** (PL), de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja – Ensino Fundamental, Séries Finais (2012), primeira opção de escolha dos professores, após a leitura e a análise do Guia de Livros Didáticos. O livro é estruturado em quatro unidades; cada unidade possui quatro capítulos. O manual do professor apresenta orientações sobre a estrutura e metodologia da obra, também apresenta uma tabela com exemplos de gêneros orais e escritos e orientação para o trabalho com os gêneros em sala de aula. Por último é apresentado o Plano de Curso de cada unidade com os objetivos específicos, conteúdos e textos trabalhados e as referências bibliográficas.

A coleção PL, destinada ao Ensino Fundamental/ Séries Finais, possui quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos). Nesta dissertação, optamos por analisar, apenas, os livros do 8º e 9º anos, pois são neles que encontramos um trabalho voltado ao estudo da crônica, objeto desta pesquisa. De um modo geral, a coleção apresenta uma grande diversidade textual e reconhece os gêneros como objetos de ensino. Entretanto, conforme Bunzem:

De fato, não podemos negar que há diversidade textual nos livros didáticos de português. No entanto, é importante salientar que apenas a presença de textos em gêneros diversos no LDP, não garante a formação de um leitor crítico e autônomo. É preciso ir além da diversidade pela diversidade, pois ainda há pedras no meio no caminho (2007, p. 47).

No livro PL do 8º ano aparece no capítulo 1, unidade 2, p. 82, um estudo sobre o gênero crônica. Os comandos de atividades propostos exigem, inicialmente, a leitura do texto “Porta de colégio”, de Affonso Romano de Sant’Anna (vide Anexo 6). A sequência de atividades limita-se à exploração dos elementos da narrativa (narrador, tempo, espaço,

personagens, enredo) e do reconhecimento de algumas características do gênero (cf. **Figura VIII**).

A CRÔNICA (I)

1. O texto “Porta de colégio” é uma crônica. Esse tipo de texto quase sempre é curto, tem poucas personagens e se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer. Por essa razão, nele o tempo e o espaço são limitados. Em “Porta de colégio”:

a) Quais são as personagens envolvidas na história?

b) Onde acontecem os fatos narrados?

c) Qual é o tempo de duração desses fatos?

d) Resuma, em poucas linhas, os fatos narrados.

2. Numa crônica os fatos podem ser narrados por um narrador-observador ou por um narrador-personagem. Qual é o tipo de narrador na crônica “Porta de colégio”? Justifique sua resposta.

Figura VIII: Atividade do texto “Porta de colégio”

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 8º ano, 2012, p.82.

Observamos que a ênfase é, comumente, na análise de características textuais. Assim, elementos do contexto sócio-histórico e aspectos linguísticos-discursivos importantes para a compreensão do texto não são considerados. Neste sentido, a análise textual centra-se na materialidade do texto e de seus aspectos estruturais. Se o gênero em questão fosse tomado como objeto de ensino, a abordagem deveria ultrapassar os aspectos estruturais, contendo, assim, elementos sócio-históricos, situação de produção, estilo, estrutura composicional e temática. Para Rojo:

Quando se fala de tomar os gêneros, e não meramente os textos ou os tipos de textos, como objetos de ensino, fala-se de um sujeito capaz de atividades de linguagem que envolvem tanto capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto (2002, p. 39).

No capítulo 2, p. 101, da mesma unidade analisada anteriormente, há um comando de atividade de produção textual. Inicialmente, pede-se para o aluno ler uma notícia e, em seguida, uma crônica que o escritor Moacyr Scliar criou a partir do fato noticiado (cf. **Figuras IX e X**). Na sequência, são apresentadas duas propostas de produção textual. Na primeira,

solicita-se ao aluno a leitura de duas notícias publicadas na revista **Veja**. Em seguida, pede-se para o aluno utilizar uma delas como material para a produção de uma crônica. Na segunda proposta, são colocadas algumas sugestões de temas que podem ser abordados na produção, deixando o aluno livre para fazer a escolha que melhor lhe convier (cf. **Figuras XI e XII**).

Produção de texto

▶ **A CRÔNICA (II)**

Quando surgiu, publicada em jornais, a crônica consistia em um comentário pessoal sobre uma ou outra notícia. Essa característica da crônica se mantém até hoje, embora no decorrer do tempo outros assuntos do cotidiano tenham sido incorporados pelo gênero.

Leia a notícia a seguir e depois a crônica que o escritor Moacyr Scliar criou a partir dela.

Mulheres que tentaram embarcar com morto insistem que ele estava vivo

Enteada e viúva levavam homem morto em cadeira de rodas e foram detidas no aeroporto de Liverpool.

Gitta Jarant, a viúva de 66 anos, e a enteada de 41 anos, Anke Anusic, tentaram embarcar o corpo de Curt Willi Jarant, de 91 anos, em um voo para Berlim no sábado, no aeroporto John Lennon, em Liverpool.



Funcionários perceberam que o idoso, que estava em uma cadeira de rodas e usava óculos escuros, estava morto e chamaram a polícia. As duas mulheres foram presas, sob suspeita de não terem informado as autoridades sobre a morte, e liberadas sob fiança.

[...]

A enteada, Anke Anusic, nega que as duas mulheres tenham tentado embarcar com o idoso morto e afirmou que muitas pessoas o viram vivo nas 24 horas anteriores ao incidente.

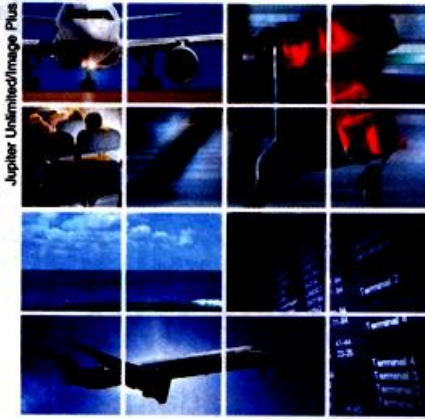
"Eles pensaram que nós carregávamos uma pessoa morta por 24 horas? Isto é ridículo. Ele estava se movendo, ele estava respirando. Oito pessoas o viram", afirmou à BBC.

(O Globo. Disponível em: g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1560072-5602,00.html. Acesso em: 7/4/2010.)

Figura IX: Produção textual - crônica

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 8º ano, 2012, p.101.

Passageiro especial



Senhor juiz, comparecemos perante este egrégio tribunal para denunciar a injustiça, a ignomínia, melhor dizendo, da qual fomos vítimas. Como é de seu conhecimento, fomos impedidas de embarcar um senhor idoso num voo de Liverpool para a Alemanha, terra natal do passageiro. Alegou o pessoal do aeroporto que este senhor estava morto. O que, como o senhor bem pode imaginar, é um absurdo. Mas vamos admitir, apenas para efeito de raciocínio, que esta afirmativa seja verdadeira e que tenhamos nos enganado; afinal, é tênue a linha que separa a vida da morte, sobretudo numa idade avançada.

Vamos admitir que tenhamos tentado embarcar um passageiro falecido. A pergunta que se impõe é: e daí? Qual o problema? A companhia aérea dirá que um morto deve ser embarcado em caixão, que custa muito mais caro. Mas nós indagamos: qual, afinal, a diferença? Veja, senhor juiz:

- 1) Viva ou morta, a pessoa ocupa exatamente o mesmo lugar, no caso um assento em classe econômica;
- 2) Para as outras pessoas que estiverem a bordo, esse passageiro não representará problema algum. Se estiver ao lado da janela não pedirá que os outros levantem para ir ao banheiro. Não puxará conversa com quem não quer falar. Diferente de muitos que dormem a bordo, não roncará;
- 3) Para a companhia esse passageiro é igualmente exemplar. Uma vez que lhe tenham colocado o cinto de segurança, não mais o removerá. Não falará ao celular, não ligará qualquer dispositivo eletrônico. Não consumirá alimento de qualquer espécie, nem bebidas, o que sempre representará uma economia. Nada perturbará os comissários com perguntas inúteis. Se for mal atendido a bordo, não se queixará, não pedirá qualquer indenização. É verdade que, no desembarque, não se dirigirá diretamente à saída, mas poderá facilmente ser transportado em cadeira de rodas ou similar.

Em virtude desses argumentos, senhor juiz, pleiteamos uma indenização. Queremos passagens aéreas gratuitas pelo resto de nossas vidas. Incluindo aquele momento em que tivermos passado desta para a melhor. Que melhor só será se a companhia aérea nos tratar com o respeito que merecemos.

(Folha de S. Paulo, 12/4/2010.)

Assuntos do cotidiano podem ser pontos de partida para a produção de uma crônica. Escrito na forma de um texto narrativo curto e leve, esse gênero tem por objetivo, conforme vimos no capítulo anterior, divertir o leitor ou levá-lo a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos.

Agora é a sua vez de produzir uma crônica. Escolha uma das propostas a seguir e desenvolva-a, orientando-se pelas instruções apresentadas na página 84.

Figura X: Produção textual - crônica

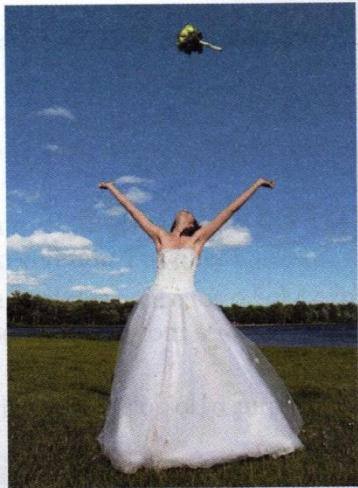
Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 8º ano, 2012, p.102.

1. Leia estas notícias:

Deu a louca nas noivas

A novidade no mercado de fotografias para casamento é estragar o vestido do grande dia

Atire o primeiro buquê — antes do casamento — a noiva que nunca se estressou com medo de que pingos, manchas ou rasgos estragassem o vestido do grande dia. Numa espécie de exorcismo



Jupiter Unlimited/Image Plus

desse medo, a novidade do momento no mercado de bodas consiste em fazer exatamente isso, só que diante de uma câmera. São ensaios fotográficos realizados em algum momento depois da cerimônia. Os pombinhos voltam a usar os trajes nupciais e se aventuram em matagais, cachoeiras, margens de rios... Batizadas de Trash the Dress (detone o vestido, em inglês), as sessões surgiram há cerca de cinco anos nos Estados Unidos — as americanas chegam a atear fogo à roupa. Por aqui, ganharam nomes como A História Continua ou The Day After (o dia seguinte). “Estamos acostumadas a ver a noiva impecável, com postura certinha”, diz a fotógrafa S. E. S., que clicou os recém-casados S. e L. M. em sua lua de mel, em Campos do Jordão. “É uma oportunidade de conseguir cenas diferentes.” [...] A brincadeira custa entre 1 000 e 20 000 reais, preço que varia de acordo com o fotógrafo, a locação e o tipo de álbum.

(Veja São Paulo, nº 2167.)

Com a proximidade do Dia dos Namorados cresce o número de charlatões

De olho na clientela à procura de sorte no amor, astrólogos, videntes e pais de santo abusam dos clichês para faturar

Com a proximidade do Dia dos Namorados, um comércio para lá de alternativo ganha movimento extra na cidade. São os “consultórios” de astrólogos, tarólogos, pais de santo, “bruxos” e toda sorte de videntes. Por meio de classificados em jornais, revistas, placas que emporcalham os postes, panfletos distribuídos em avenidas movimentadas e anúncios na internet, é fácil encontrar um advinho para chamar de seu. “É preciso ficar atento para não cair no conto do vigário”, diz o parapsicó-

logo Jayme Roitman, que em 2006 participou do quadro do ‘Fantástico’, da Rede Globo, chamado ‘Operação Bola de Cristal’, que desmascarava falsos esotéricos. “E isso é o que mais se vê por aí.” Foi o que a reportagem de VEJA SÃO PAULO constatou quando consultou, sem se identificar, dez desses profissionais entre segunda (31) e quarta (2). Em sete deles, além do valor da consulta, foi pedido um dinheiro extra — que variou de 500 a 3 000 reais — para um trabalho de “limpeza”. Ou

seja, se os repórteres não colocassem a mão no bolso, ficariam “com a vida amorosa amarrada para sempre”. Houve quem se dispusesse a ir até um caixa eletrônico sacar a quantia na mesma hora. “Eles se aproveitam da fragilidade alheia”, afirma o psicólogo Ailton Amélio da Silva, professor da USP e especialista em relacionamentos amorosos. “Mas os resultados, se existirem, são por efeito placebo. A pessoa quer tanto acreditar que muitas vezes acaba dando certo mesmo.”

(Veja São Paulo, nº 2618.)

Figura XI: Produção textual - crônica

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 8º ano, 2012, p.103.

Utilize uma das notícias como material para sua crônica. Se preferir, escolha outra no noticiário atual. Ao escrever, procure ir além do fato noticiado, criando uma narrativa que revele sua visão pessoal do acontecimento.

2. Entre os seguintes títulos possíveis para seu texto, escolha aquele que seja capaz de despertar em você a lembrança de um fato ou sugerir uma situação. Ou escolha livremente outro tema. Ao escrever, procure revelar sua versão do acontecimento relatado.

- Antes assim
- Ser adolescente
- Amor antigo
- O dia em que a Terra parou
- Nunca mais
- Fim de festa
- Da janela de meu quarto
- Todo dia

Figura XII: Produção textual - crônica

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 8º ano, 2012, p.104.

No livro PL destinado ao 9º ano, são apresentadas seis crônicas para leitura ao longo de todo o volume. A primeira aparece no capítulo 3, unidade 1, p. 48. Trata-se de crônica “Pais” de Luis Fernando Verissimo (vide Anexo 7), cujo tema é o conflito de gerações. Após a leitura, há um estudo do texto com questões de compreensão e interpretação. Observamos por meio das questões uma preocupação em recuperar, no texto, aspectos da narrativa. No entanto, diferentemente das atividades sugeridas no livro do 8º ano, notamos um cuidado em explorar questões que ultrapassam as análises estruturais. Há, portanto, uma proposta de reflexão em torno do tema abordado pelo cronista, como relacionamento de pais e filhos, casamento, comportamento dos jovens, entre outros (cf. **Figura XIII**).

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.
 - a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?
 - b) Em quanto tempo ela se passa?
 - c) As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro?
 - d) Como você caracterizaria essas personagens?
2. Suas respostas anteriores indicam características importantes de um determinado gênero textual. Que gênero é esse?
3. De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam?
4. Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.
 - a) O que há de comum entre elas?
 - b) O que há de diferente?
5. A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.
 - a) Por quê?
 - b) O que conota a expressão “num ritual novo aí”?
6. Diz um dos pais: “— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei”. Levante hipóteses:
 - a) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade?
 - b) Por que o pai não gostou?
7. Um dos pais diz: “Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia”. E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de “burguesão” pela filha.
 - a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai?
 - b) Ao chamá-lo de “burguesão”, que tipo de crítica a filha faz ao pai?




Figura XIII: Estudo do texto “Pais”

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 9º ano, 2012, p.49.

A segunda crônica, “O amor por entre o verde”, de Vinícius de Moraes (vide Anexo 8), cujo tema é o amor, aparece no capítulo 3, unidade 2, p. 105. As propostas de atividades seguem as mesmas das analisadas anteriormente, leitura seguida de questões de compreensão e interpretação com foco na análise dos elementos da narrativa (cf. **Figura XIV**). Além disso, há uma questão que envolve a análise de recursos expressivos presentes na crônica, como o emprego de metáforas e outra que busca refletir sobre os relacionamentos amorosos, porém sem aprofundar muito essa temática (cf. **Figura XV**).

Estudo do texto

► COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto narra uma cena do cotidiano presenciada pelo narrador.
 - a) Qual é essa cena?
 - b) De onde o narrador vê a cena?
 - c) Qual é o tempo de duração da cena vista pelo narrador?
 - d) Que relação há entre o título do texto e a cena vista?

2. Observe estes trechos do 1º parágrafo:

- “os rostos a se buscarem a todo momento para pequenos segredos, pequenos carinhos, pequenos beijos”
- “São, na sua extrema juventude, a coisa mais antiga que há no parque [...] e as momices e brincadeiras que se fazem dariam para escrever todo um tratado sobre a arqueologia do amor, pois têm uma tal ancestralidade que nunca se há de saber a quantos milênios remontam.”

- a) O que a repetição da palavra **pequenos**, no primeiro trecho, expressa sobre o relacionamento dos jovens?
 - b) Que figura de linguagem se verifica em “na sua extrema juventude, a coisa mais antiga que há no parque”?
 - c) Se os namorados são jovens, como se pode explicar a afirmação de que suas brincadeiras dariam para escrever um tratado sobre a arqueologia do amor?
3. Observe que o 3º parágrafo se inicia por um travessão. Nele e no 4º parágrafo, o narrador faz indagações e reflexões acerca do amor.

- a) Com quem o narrador fala?
- b) O que ele põe em dúvida?
- c) Que expressão usada pelo narrador mostra que ele não se sente capaz de dar respostas a suas indagações?



Don Harmon/Design Pics Inc./Getty Images

Figura XIV: Estudo do texto “O amor por entre o verde”

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 9º ano, 2012, p.107.

4. No penúltimo parágrafo, o narrador esquece o casal e faz uma reflexão sobre as relações amorosas das pessoas em geral: “É um tal milagre encontrar, nesse infinito labirinto de desenganos amorosos, o ser verdadeiramente amado”.
- Que metáfora expressa o ponto de vista do narrador sobre os relacionamentos amorosos? Como você a interpreta?
 - O que justifica o emprego da palavra **milagre** nesse contexto?
 - Considerando o texto quanto a tema, tempo e espaço, assim como quanto ao seu caráter reflexivo, conclua: A que gênero ele pertence?
5. Depois de refletir sobre os relacionamentos amorosos, o narrador volta o olhar para a sua bem-amada “como se nunca a tivesse visto antes” e exclama: “É ela, Deus do céu, é ela!”.
- Por que o narrador tem a sensação de descoberta ou de redescoberta da mulher amada?
 - Que palavras ou expressões revelam o desejo do narrador de que seu amor seja eterno?
 - Interprete a última frase do texto: O que os olhos podem ver “muito além das estrelas”?

Figura XV: Estudo do texto “O amor por entre o verde”

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 9º ano, 2012, p.107.

A terceira crônica analisada apresenta-se no capítulo 1, unidade 3, p. 126 e 127. Trata-se do texto “A primeira passeata de um filho”, de Lourenço Diaféria (vide Anexo 9), cujo tema é o relacionamento de pais e filhos, sobretudo com a chegada da adolescência e suas implicações. Notamos que, neste caso, ainda que algumas questões de compreensão e interpretação se pautem em aspectos estruturais, há uma abordagem mais significativa nos aspectos discursivos que extrapolam os limites da materialidade do texto, o que possibilita ao aluno refletir sobre o papel dele na sociedade (cf. **Figuras XVI e XVII**).

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto narra as preocupações de um pai ao descobrir que o filho está deixando de ser criança. Na narrativa aparecem as vozes do pai, do filho, do narrador e as reflexões do pai. Identifique de quem é a voz ou o pensamento em cada um dos fragmentos a seguir.
 - a) “— Que folga é essa?”
 - b) “— Vou à passeata.”
 - c) “Não estava com cara de quem ia assistir às aulas de química, português e geografia.”
 - d) “— Homessa! [...] É melhor ficar em casa bem quietinho, lendo um livro, jogando um game, a passeata vai passar pela TV.”




Figura XVI: Estudo do texto “A primeira passeata de um filho”

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 9º ano, 2012, p. 127.

2. O pai percebe que o filho não vai à aula, mas lembra que, ele próprio, quando jovem, também cabulava aula.
 - a) Com que finalidade o pai faltava à aula?
 - b) Em relação à finalidade, há diferença entre as faltas do pai à aula quando jovem e aquela falta do filho?
3. O pai não aceita de imediato a decisão do filho.
 - a) Qual era a preocupação do pai?
 - b) O que o pai preferia que o filho fizesse?
4. O pai sabe que há na vida passagens que fazem parte do crescimento do jovem e não podem ser evitadas.
 - a) Que frase sintetiza esse pensamento dele?
 - b) Que fatos da juventude do pai exemplificam essa ideia?
5. A reflexão do pai a propósito da ida do filho à passeata é contraditória.
 - a) Ele valoriza a participação social da juventude? Justifique sua resposta.
 - b) Ele acha o filho preparado para esse momento?
6. No decorrer do texto, o filho é descrito pela voz do narrador, mas sob a ótica do pai.
 - a) Como o filho é caracterizado?
 - b) Na ótica do pai, o filho é presunçoso, porque é “metido a querer traçar seu próprio destino”. Essas características são típicas de um jovem específico ou são genéricas, isto é, se aplicam a todo jovem?




Figura XVII: Estudo do texto “A primeira passeata de um filho”


Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 9º ano, 2012, p. 128.

A quarta crônica, “Ser jovem”, de Artur da Távola (vide Anexo 10), é apresentada no capítulo 3, unidade 3, p. 170 e 171, cujo tema é a reflexão do que é ser jovem, sob a ótica do narrador. Diferentemente das análises anteriores, as questões de compreensão e interpretação se valem mais de discussões e reflexões sobre o tema, permitindo ao aluno a livre expressão do pensamento, por meio de uma experiência estética proporcionada pela leitura da crônica (cf. Figuras XVIII e XIX).

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto se propõe a discutir o que é ser jovem.
 - a) O jovem de que o texto trata é particularizado, ou seja, é um único jovem, ou representa toda a juventude?
 - b) O tema é tratado de modo científico e objetivo ou poético e literário?
 - c) As características do texto associam-no a que tipo de gênero: texto de opinião, crônica argumentativa ou texto científico?
 - d) Logo, a finalidade central do texto diz respeito a qual ou quais destes elementos: informar, transmitir conhecimentos científicos, promover reflexões acerca do tema, emocionar, propiciar uma experiência estética?
2. Com base em uma visão pessoal e abordando múltiplos aspectos da juventude, o autor do texto tenta definir o que é ser jovem. Considerando a natureza do objeto (o jovem), você acha que seria possível definir de modo único e objetivo o que é ser jovem? Por quê?
3. Troque ideias com os colegas e dê uma interpretação a estes trechos do texto:
 - a) “Ser jovem é ser bêbado de infinitos que terminam logo ali.” (2º parágrafo)
 - b) “É não saber de nada e poder tudo.” (2º parágrafo)
 - c) “É ser metafísica sem ter metafísica.” (7º parágrafo)



Vladimir Zakharov / Flickr/Getty Images

Figura XVIII: Estudo do texto “Ser jovem”

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 9º ano, 2012, p.171.


4. O texto aborda diferentes características do jovem.
- Em alguma situação, o jovem é descrito fisicamente? Que aspectos do jovem são enfocados?
 - Identifique a característica do jovem destacada em cada um destes trechos:
 - “Ser jovem é ter abertura para o novo” (1º parágrafo)
 - “é querer a festa, o jogo, a brincadeira, a lua, o impossível, o distante” (2º parágrafo)
 - “É [...] detestar os solenes, [...] é ter ódio [...] de manipulação, de ser usado” (6º e 7º parágrafos)
 - “Ser jovem é não perder o hábito de se encabular.” (8º parágrafo)
 - “É querer ir à lua ou conhecer Finlândias, Escócias e praias adivinhadas.” (9º parágrafo)
 - “É ter coragem de nascer a cada dia e embrulhar as fossas no celofane do não faz mal.” (10º parágrafo)
5. De acordo com o último parágrafo:
- Ser jovem depende de idade? Por quê?
 - Interprete: “Ser jovem é viver em estado de fundo musical de super-produção da Metro”.
 - Ser jovem é “abraçar esquinas, mundos, espaços [...] com um profundo, aberto e incomensurável abraço feito de festa”. Na sua opinião, como seria esse tipo de abraço?
 - Nessa trajetória do jovem, tudo é fácil e maravilhoso? Justifique sua resposta com um trecho do texto.
- 
6. Na última frase do texto, lemos: “Com uma profunda e permanente vontade de SER”.
- Essa frase pode sintetizar a posição do autor sobre o que é ser jovem? Justifique sua resposta.
 - Por que a palavra **ser** está escrita com letras maiúsculas?
7. E para você, o que é ser jovem? Escreva um pequeno texto, apresentando seu ponto de vista sobre o tema.

Figura XIX: Estudo do texto “Ser jovem”

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 9º ano, 2012, p.172.

A penúltima crônica, “No trânsito, a ciranda das crianças”, de Ignácio de Loyola Brandão (vide Anexo 11), apresenta-se no capítulo 1, unidade 4, p. 194 e 195, traz uma temática social, ao abordar a exploração do trabalho infantil nos grandes centros urbanos. Verificamos em quase todas as questões de compreensão e interpretação, uma preocupação em reconhecer o aluno como um sujeito com “capacidades propriamente discursivas” (ROJO, 2002, p.39), que estabelece relações enunciativas, que se apropria de aspectos linguísticos para inferir questões mais complexas da situação comunicativa (cf. **Figuras XX e XXI**).

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O narrador volta seu olhar atento para as crianças que ele vê num farol, em uma esquina.
 - a) Em que cidade os fatos acontecem? Justifique sua resposta.
 - b) No último parágrafo, o narrador afirma: “As crianças desta esquina se reproduzem em centenas de outras esquinas desta cidade. Deste Brasil”. Interprete essa afirmação.
2. Ao longo do texto, o narrador se faz várias perguntas, que aparecem em frases interrogativas diretas.
 - a) O que intriga o narrador, por exemplo, no 1º parágrafo?
 - b) Existem no texto respostas para as perguntas que o narrador se faz?
3. Pelo 1º parágrafo do texto, sabemos que o trabalho das crianças não é espontâneo.
 - a) Quem está por trás desse trabalho?
 - b) Levante hipóteses: Por que crianças são postas para executar esse trabalho?

Figura XX: Estudo do texto “No trânsito, a ciranda das crianças”

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 9º ano, 2012, p.195.

4. No 6º e no 7º parágrafos, o narrador descreve o comportamento das pessoas dentro dos carros quando o semáforo fecha.
 - a) Levante hipóteses: Por que as pessoas, especialmente as mais ricas, mantêm os vidros do carro permanentemente fechados?
 - b) Interprete a imagem: “O mundo no interior dos carros é uma bolha, cápsula espacial”.
 - c) O que o narrador denuncia com essas observações?
5. No 8º parágrafo, o narrador afirma que as crianças “parecem não se cansar nunca”.
 - a) Por que ele imagina isso?
 - b) Que razão o narrador apresenta para justificar o ânimo das crianças?
6. No penúltimo parágrafo, há uma reflexão sobre o futuro das crianças. De acordo com o texto, que futuro elas terão?
7. No último parágrafo, ao questionar a respeito da moradia e da educação das crianças daquela esquina, o narrador se coloca como sujeito da ação, dizendo: “Faço mentalmente estas perguntas. Por que não faço direto para elas em lugar de ficar imaginando?”.
 - a) Ao se colocar como sujeito da ação, o que muda na postura até então observadora do narrador?
 - b) Por que o narrador usa a 1ª pessoa do plural ao concluir: “É que sabemos as respostas”?
 - c) Troque ideias com os colegas: Quais são as respostas que conhecemos e que não foram explicitadas?

8. A palavra **ciranda** tem mais de um sentido. Veja alguns deles:

ciranda: movimentação, agitação, roda, dança de roda infantil.

Observe, agora, o título do texto. Ele apresenta mais de um sentido.

- a) Que sentido essa palavra assume no título quando se considera o trabalho cotidiano e incansável das crianças?
- b) Por que o título se torna irônico quando se associam à palavra **ciranda** os sentidos de “roda” ou de “roda infantil”?



Franco Hoffmeister

Figura XXI: Estudo do texto “No trânsito, a ciranda das crianças”

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 9º ano, 2012, p.196.

A última crônica, “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti (vide Anexo 12), aparece no capítulo 3, unidade 4, p. 229 e 230, aborda o tema da clonagem e dos limites da ciência. É importante destacar que a crônica apresenta-se na forma de uma carta, adquirindo uma configuração híbrida que Marcuschi (2010) chama de **intertextualidade intergêneros**. A primeira questão pede para o aluno identificar as características do gênero carta que se evidenciam no texto. Na sequência, as questões são problematizadas, assim, o aluno, considerando o contexto de produção, os interlocutores, o suporte e a finalidade do texto, é levado a refletir se realmente trata-se de uma carta, ou de outro gênero, que em virtude de um propósito comunicativo, incorporou alguns elementos dela (cf. **Figura XXII**). As demais questões exigem do aluno uma série de conhecimentos prévios sobre o assunto e uma complexa reflexão sobre o tema.

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto, intitulado “Carta do Pleistoceno”, tem como referência um fato real (leia o boxe “Cientistas sequenciam DNA do mamute”). Apesar disso, foi publicado num livro de contos e crônicas da autora.
 - a) Que características do gênero **carta** são evidentes no texto?
 - b) Considerando o texto como carta, identifique: o locutor, o interlocutor e o assunto.
 - c) Como carta, o texto se aproxima mais de que tipo de correspondência: carta pessoal, carta de leitor, carta de reclamação ou carta de solicitação?
 - d) Considerando a situação de produção do texto — quem escreve, para quem, com que finalidade, em que momento, em que suporte ou veículo —, conclua: O texto é realmente uma carta ou consiste em outro gênero que, nesse caso, teria incorporado alguns dos elementos da carta? Justifique sua resposta.

2. No 1º parágrafo do texto, depois do vocativo, lemos: “quem daqui lhes escreve — daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista — é o mamute”. Logo, o mamute não se situa no mundo dos mortos. Explique: O que significa escrever não de um lugar, mas “de um ponto de vista”?

3. No 3º parágrafo, o mamute apresenta seu pedido aos cientistas e justifica-o com três argumentos.
 - a) Quais são esses argumentos?
 - b) Explique a ironia presente na frase “Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom-senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço”.

Cientistas sequenciam DNA do mamute

[...] Segundo o pesquisador [Stephan Schuster, biólogo da Universidade do Estado da Pensilvânia (EUA)], os avanços na medicina reprodutiva em bovinos vão ajudar a clonar mamutes com uso de elefantas como mães de aluguel, mas não vai ser da maneira como as pessoas pensam. O trabalho do grupo de Schuster foi feito com base na recuperação de tecidos de mamutes encontrados no permafrost (solo congelado). A maior parte do DNA foi extraída de pelos preservados por mais de 20 mil anos em um espécime encontrado na Sibéria. [...]

“Seria preciso achar um tecido de mamute bem preservado e então tentar achar um núcleo celular intacto, para implantar num óvulo de elefanta e, então, usá-la como mãe de aluguel”, diz [o cientista].

(Folha de S. Paulo, 20/11/2008. Caderno Ciência.)

Figura XXII: Estudo do texto “Carta do Pleistoceno”

Fonte: CEREJA e MAGALHÃES, 9º ano, 2012, p.231.

Assim, as análises, ainda pouco aprofundadas, sobre a abordagem do gênero crônica no livro didático PL permitiram-nos reconhecer que o material traz um trabalho bastante significativo sobre o gênero, permitindo ao aluno, ampliar seu horizonte de expectativa a cada leitura realizada. Além disso, o livro didático mostra-se muito mais pertinente no tratamento com a diversidade de textos nas aulas de Língua Portuguesa que o Currículo do Estado de São Paulo. Só para recapitularmos, ao longo de todo o 9º ano, o material de apoio ao Currículo traz para leitura e análise apenas uma crônica. Já o livro didático PL apresenta para a leitura e análise, ao longo de todo o volume, seis crônicas. Acreditamos que algo semelhante ocorra no tratamento de outros gêneros. Isso é revelador, pois aponta a fragilidade do Currículo em relação à diversidade textual.

2.4 A crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa – *Escrevendo o Futuro*

Propomos nesta etapa da pesquisa uma reflexão sobre o gênero textual proposto no material “A ocasião faz o escritor” – Gênero crônica constante da coletânea da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*⁸ (OLPEF). A OLPEF é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS) com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação (CENPEC).

A metodologia do programa *Escrevendo o Futuro* desenvolve ações de formação para educadores, cursos presenciais e a distância, ambiente virtual de aprendizagem e, ainda, oferece recursos didáticos que auxiliam no trabalho em sala de aula. Além do programa de formação, a OLPEF realiza um concurso que premia as melhores produções de escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio ocorrendo em anos pares e está organizado em quatro categorias: poema (5º e 6º anos do Ensino Fundamental), as memórias literárias (7º e 8º anos do Ensino Fundamental), a crônica (9º ano do Ensino Fundamental e 1º do Ensino Médio) e o artigo de opinião (2º e 3º anos do Ensino Médio). As produções nos diferentes gêneros são elaboradas a partir de um tema comum, “O lugar onde vivo”.

Necessário se faz explicitar, que, para cada categoria, há material que visa colaborar com o professor no ensino da leitura e da escrita em um gênero textual, conforme descrito anteriormente. A coletânea acompanha 1 caderno do professor, 10 exemplares de coletânea de textos e um CD ROM. Segundo os organizadores da Olimpíada, o objetivo desta não é a

⁸ Disponível em: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/> > Acesso em: 02 fev. 2016.

busca de talentos em torno de uma competição, mas, sim, o firme propósito de contribuir para a melhoria da leitura e da escrita de todos os estudantes.

O material elaborado pela equipe da OLPEF tem como suporte teórico-metodológico as contribuições das pesquisas acerca dos gêneros textuais, sobretudo as realizadas por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) pertencentes à escola de Genebra⁹. Na apresentação do material analisado há um texto em que Dolz descreve os objetivos gerais da Olimpíada, bem como tece algumas reflexões sobre a importância de se desenvolver um trabalho sistematizado com a leitura e a escrita nas práticas de ensino. Segundo Dolz:

Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática - proposta nos Cadernos -, que tenho o prazer de apresentar. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. (DOLZ in CENPEC, 2014, p.9)

Para melhor definir o que seria um trabalho sistematizado com gêneros textuais, alguns pesquisadores, entre eles, Schneuwly e Dolz, têm elaborado sequências ou modelos didáticos que têm servido tanto para guiar a intervenção do professor, quanto para fornecer elementos aos estudos sobre a aquisição dos gêneros pelos alunos. E é com base nesses pressupostos metodológicos que a OLPEF está fundamentada. Para cada gênero estudado - poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião, há uma sequência didática, organizada em oficinas. As atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, o uso da linguagem oral, noções gramaticais, pesquisas, produção aprimoramento e reescrita dos textos dos alunos, assim:

A sequência didática é a principal ferramenta proposta pela OLPEF para se ensinar a escrever. Estando envolvido há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, é um prazer ver como se adapta à complexa realidade das escolas brasileiras. Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizado de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita. (DOLZ in CENPEC, 2014, p.14)

⁹ Juntamente com Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e outros pesquisadores, Joaquim Dolz pertence a uma escola de pensamento genebrina que tem influenciado muitas pesquisas, propostas de intervenção e de políticas públicas de educação em vários países. No Brasil, a ação do trabalho desses pesquisadores se faz sentir até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (CENPEC, 2014, p.8).

Analisamos, no entanto, apenas a categoria Crônica, visto que o objeto desta investigação envolve seu estudo nas práticas escolares, e, além disso, é o gênero selecionado para ser trabalhado no 9º ano (ano escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa). Ainda que o objetivo de nossa pesquisa não seja sobre a produção escrita (principal objetivo da Olimpíada), sabemos da importância de se desenvolver em sala de aula um trabalho com os diferentes gêneros textuais orais e escritos. Tendo a sequência didática como eixo de ensino da língua escrita, a OLPEF propõe um trabalho sistematizado de forma a facilitar a progressão da aprendizagem. Em cada oficina, totalizando onze ao final, há um conjunto bastante coeso de objetivos a serem aplicados. Dessa forma, durante as oficinas, o aluno tem a possibilidade de reconhecer o gênero crônica e os diferentes tons que ela adquire no contexto brasileiro:

A crônica é um gênero que retrata os acontecimentos da vida em tom desprezioso, ora poético, ora filosófico, muitas vezes divertido. Nossas crônicas são bastante diferentes daquelas que circulam em jornais de outros países. Lá são relatos objetivos e sintéticos, comentários sobre pequenos acontecimentos, e não costumam expressar sentimentos pessoais do autor. Os cronistas brasileiros exprimem vivências e sentimentos próprios do universo cultural do país. (CENPEC, 2014, p.21)

A coletânea de textos com 10 exemplares, além do caderno do professor, traz dez crônicas (perpetuadas em livros) para leitura, reflexão e análise - a serem realizadas durante o desenvolvimento das sequências didáticas. Assim, a leitura é sempre o ponto de partida para o trabalho a ser realizado, mas sempre com o pretexto de um produto final – a produção escrita. O tempo médio para a realização de todas as oficinas propostas no material é de quinze semanas, tendo em vista o cronograma da OLPEF.

A fim de que as atividades sugeridas nas oficinas sejam bem-sucedidas, Dolz elenca cinco conselhos que, a seu ver, são importantes para o professor que utiliza a sequência didática como um dispositivo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Vejamos:

1. Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais.
2. Escolher e adaptar as atividades.
3. Trabalhar com outros textos do mesmo gênero.
4. Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa.
5. Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos.

É muito importante que o professor atente a esses conselhos, a fim de fazer as adaptações que considerar pertinentes para cada turma. Além da coletânea com as dez crônicas sugeridas para leitura e reflexão durante as oficinas, o professor pode levar para a

sala de aula, crônicas publicadas recentemente em jornais, revistas, sites da internet que tratem de assuntos que estejam circulando na sociedade. Cronistas como Gregório Duvivier e Antônio Prata, ambos colunistas do jornal Folha de São Paulo e que encontram-se em evidência no momento pela forma como abordam os mais diferentes temas do cotidiano, ora com um tom mais cômico, ora mais filosófico, em outros momentos irônico; são cronistas que têm agradado aos jovens leitores e que podem servir de referência de leitura para os alunos, algo que enriqueceria o trabalho proposto na coletânea.

Ao analisarmos o material proposto pelos organizadores, observamos que o suporte teórico-metodológico está em consonância com as pesquisas acerca dos gêneros textuais e ensino. A sistematização das atividades propostas nas oficinas é pertinente, uma vez que o processo de leitura e escrita envolve a mobilização tanto de conhecimentos sobre a língua quanto sobre o contexto no qual é produzida, bem como de seus interlocutores. Conforme Santos:

Partindo do pressuposto de que aprender a ler e a escrever é uma prática social que se constrói com a ajuda de uma intervenção sistemática e planejada, ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que ocorre de forma espontânea, têm-se construído propostas de trabalho escolar objetivando a sistematização do ensino da leitura e da escrita na escola. (2007, p. 25)

Por outro lado, ainda que o material tenha uma estreita relação com correntes teóricas que orientam, contemporaneamente, o ensino de Língua Portuguesa, destacamos, entre outros autores que defendem tais correntes, Luiz A. Marcuschi (2010), Angela P. Dionísio (2011), Carmi F. Santos (2007), há alguns pontos que precisam ser considerados.

Um primeiro ponto a ser considerado diz respeito ao fato de a OLPEF estar ligada a uma competição de produção textual. Como apenas um texto, de cada categoria, é selecionado por escola participante, isso pode gerar uma desmotivação por parte dos alunos. Embora o objetivo principal não seja o concurso em si, mas todo o processo de formação e de sistematização da aprendizagem, alguns alunos poderiam sentir-se desmotivados ao saber que apenas um texto será o “escolhido” para concorrer nas diferentes esferas públicas (municipal, estadual e federal) em que a competição acontece.

Outro ponto que merece atenção refere-se ao fato de que o interesse em participar do concurso, tendo em vista o formato da OLPEF, tem que partir do professor, inclusive é ele o responsável pela inscrição da escola no programa. Observamos que, em muitos casos, as Diretorias de Ensino pressionam seus professores para participarem, objetivando o concurso em si, e não a aprendizagem. Assim, muitos deles acabam participando mais por uma

exigência da Diretoria de Ensino, do que propriamente por um interesse em promover a aprendizagem do aluno. Com isso, muitos professores se inscrevem e acabam selecionando alguns alunos que já têm uma competência escritora bem desenvolvida, portanto, com melhores condições de vencer alguma etapa do concurso, deixando para segundo plano, ou até mesmo descartando, a realização efetiva das oficinas com a participação de todos, comprometendo, assim, o processo de formação previsto pelos idealizadores do programa.

Observamos também, que nem sempre o gênero explorado nas diferentes categorias está em consonância com o Currículo do Estado de São Paulo, o que acaba gerando um embate, já que o professor é cobrado tanto para trabalhar de acordo com o Currículo quanto para participar do concurso, tendo assim, que fazer “malabarismos” para dar conta de todas essas exigências. Ainda que o Currículo apresente um trabalho com os gêneros textuais organizado em Situações de Aprendizagem, uma tentativa de se aproximar dos modelos ou sequências didáticas propostos por Schneuwly e Dolz, tal metodologia está longe de alcançar os mesmos desdobramentos dos formulados pelos pesquisadores genebrinos.

Para finalizarmos nossas reflexões acerca do material em estudo, acreditamos que poderia haver uma exploração maior da coletânea de crônicas no que diz respeito à leitura, uma vez que é um precioso material que o professor tem a sua disposição e que pode contribuir na formação do leitor, ainda que esta não seja o objetivo da olimpíada. Não temos a pretensão, evidentemente, de esgotarmos todos os apontamentos passíveis de serem considerados, mas trazer à tona uma reflexão acerca dos materiais de leitura que circulam no âmbito escolar.

3 O ENSINO DA LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo, buscamos refletir sobre questões que envolvem a literatura como representação cultural, além de apresentar algumas abordagens obtidas por pesquisadores que, sob diferentes pontos de vista, discutem o papel da literatura no atual contexto de ensino.

3.1 A literatura como representação cultural

A leitura sempre esteve no centro de abordagens teóricas de diversas áreas do conhecimento. Como processo, atividade social ou coletiva tem sido estudada sob diferentes paradigmas que envolvem estudos cognitivos, linguísticos e históricos.

Para Roger Chartier (1991), a história cultural tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Nesse sentido, o texto literário contribui para formar a representação dessa realidade. Dessa forma, ao se problematizar essas questões estamos dando a ler nossa cultura.

Então, conforme Chartier (1991), quando se pensa nas representações, o presente começa a fazer sentido. As representações do mundo social, assim construídas, ainda que busquem a universalidade, também são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as concebem. Portanto, estão nos discursos, nos textos literários, nos relatos orais, nos diferentes olhares que constroem o mundo, permitindo que organizemos a vida de uma maneira e não de outra. Recuperemos, aqui, o conceito de palavra preconizado por Bakhtin (1997), como símbolo neutro que vai ser construído de acordo com os interesses. O discurso é uma entrada para as representações, a maneira como um indivíduo se posiciona, expressa suas representações sobre o mundo, cujos discursos não são neutros, uma vez que produzem práticas sociais, escolares, políticas. As representações não são dadas, nem construídas de um modo linear e harmonioso, mas se produzem de forma conflituosa, em um espaço de forças. Assim, Chartier (1991) propôs que os estudos preocupados com a cultura engendrassem as classes sociais que produzem e consomem os bens culturais. Nesse sentido, o conceito de representação centra-se na chamada Nova História Cultural, uma vez que esta concepção, conforme Chartier:

[...] autoriza a articular, sem dúvida melhor que o conceito de mentalidade, três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (1991, p.183).

Então, conforme Chartier (1991), o conceito de representação cultural é construído com esses três elementos: representação, prática e apropriação. Dessa forma, autor defende uma abordagem denominada “Sociologia da leitura”, em que a literatura é concebida como representação de estruturas sociais.

3.2 O ensino da literatura: perspectivas e abordagens

No que tange ao ensino de literatura, Tzvetan Todorov (2009), nome comumente associado à corrente estruturalista, propõe em *A Literatura em Perigo* restabelecer o equilíbrio entre as contribuições do estruturalismo e as conexões do texto literário com a vida contemporânea. Além disso, reivindica que o texto literário ocupe o centro e não a periferia do processo educacional. Para o autor, o perigo está em abordar a literatura não por meio da leitura do texto, mas pela crítica, teoria ou história literária.

Necessário se faz esclarecer que a intenção de Todorov (2009) em suas reflexões não é invalidar as contribuições estruturalistas, ainda mais para alguém que, como ele, se tornou leitor literário sob o regime totalitário búlgaro. Nos cursos de literatura, as obras estudadas tinham que estar em conformidade com os dogmas da ideologia dominante, a fim de escapar da militância ideológica, assim, segundo o autor, o caminho era abordar a própria materialidade do texto.

Em suas reflexões, Todorov (2009) discorre sobre o perigo que ronda a literatura, o qual consiste no fato desta não poder mais participar da formação cultural do indivíduo, já que, segundo ele, a literatura possibilita a interação com os outros; proporciona sensações que fazem o mundo real mais pleno de sentido e mais belo. Dessa forma, não é vista, portanto, como um simples entretenimento, mas permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. A arte literária “em seu estranho poder imprevisto” (TODOROV, 2009, p. 12)

precisa enriquecer o pensamento, revelar outros mundos e outras vidas, caso contrário, a literatura está em perigo. Todorov (2009), então, busca estabelecer um equilíbrio entre teoria e prática, e reflete, ainda, que o Ensino da Literatura no Ensino Médio não estabelece relações com o restante do mundo.

Assim, o autor retoma sua preocupação em relação ao ensino da literatura na escola, bem como ao modo como as análises de obras literárias são abordadas. Reitera que, muitas vezes, os textos são usados como meros exemplificadores e o “sentido” da obra é ignorado. É preciso, segundo o autor, que o leitor literário seja um conhecedor do ser humano, uma vez que, a literatura nos aproxima do outro. Para o pesquisador, a literatura é constituída por “[...] palavras que nos ajudam a viver melhor” (TODOROV, 2009, p.94), pois estas estão organizadas em uma forma que nos convoca e leva à reflexão, ou seja, com intenção estética.

O ensino de literatura envolve, necessariamente, o contexto escolar. A própria palavra “ensino” já nos remete ao processo de escolarização da literatura. Além disso, quando se trata de formação de leitores, sobretudo leitores de literatura, sabemos que a escola exerce um papel fundamental nesta questão. Magda Soares em consonância com Todorov (2009), discorre:

[...] o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria, escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001, p.21)

Dalvi e Rezende (2011) apresentam, em um artigo intitulado “Ensino de Literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?”¹⁰, um levantamento a respeito das recentes pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, sobre o ensino de literatura no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação e Letras do país. A base de dados eleita pelas pesquisadoras foi o Portal Domínio Público do Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A pesquisa mapeou as dissertações e teses produzidas entre 2001 e 2010 e que trazem como uma das palavras-chave “ensino de literatura”. De acordo com as pesquisadoras, foram realizados, no período em questão, 5 trabalhos na área de Educação e 11 na área de Letras. O

¹⁰Disponível em: <<http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/10715-17964-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

número reduzido de trabalhos mapeados implica algumas particularidades que podem ser explicadas pela metodologia empregada na pesquisa, ou ainda, pela ausência de alguns trabalhos no Banco de Teses por parte das instituições de ensino superior.

O mapeamento empreendido pelas autoras possibilitou algumas reflexões sobre o ensino de literatura na atualidade. Foi observado, por exemplo, que pesquisas de ensino de leitura e de literatura realizadas na última década trouxeram uma nova terminologia, como “leitura literária”, “letramento literário” no lugar de “ensino de literatura”. Sobre o emprego dessas terminologias, Rezende explica:

Trata-se de um deslocamento considerável ir do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõem o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida. (REZENDE, 2013, p. 106-107).

O ensino de literatura, com base no conjunto das pesquisas realizadas, é centrado no ensino médio, isso evidencia o quanto ainda é comum o entendimento de que no Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) não existe o ensino de literatura de modo sistematizado e articulado, mas um trabalho com a “leitura literária” de modo mais livre, voltado para a “formação do leitor”, como se essa formação não implicasse em um trabalho consistente e bem articulado de um projeto pedagógico voltado ao ensino de literatura. Essa constatação legitima a reflexão que procuro fazer nesta dissertação, a de que é possível, ainda no Ensino Fundamental, desenvolver práticas de leitura literária que superem as propostas de leitura e interpretação de textos trazidas pelos manuais didáticos, que se mostram insuficientes para a formação de um leitor crítico, estético e reflexivo.

Outro aspecto revelado pelo mapeamento nas teses e dissertações, diz respeito à preocupação com a recepção da obra pelo leitor escolar, numa concepção mais atual, verificada, inclusive, pelas referências teóricas, como: Anne-Marie Chartier, Roger Chartier, Bordini, Zilberman, Colomer, entre outros. Todos os pesquisadores citados “[...] mobilizam o conceito de ‘leitura’ que inclui os modos de recepção em perspectiva histórica e da história cultural, tendo como base o importante momento de inflexão trazido pela estética da recepção, de Jauss e Iser, também citados.” (DALVI; REZENDE, 2011, pp. 55-56). Além disso, os

russos Vigotski e Bakhtin numa perspectiva histórico-social e interacionista também dão suporte a essas teorias alicerçadas na recepção.

É possível observarmos por meio dessas abordagens e teorias, mapeadas nos trabalhos acadêmicos, uma nova concepção em relação ao ensino de literatura. No passado, tido como um estudo centralizado no autor, com ênfase nos aspectos biográficos e históricos, e em outros momentos, centrado na imanência do texto, tal como os métodos propagados pelos estruturalistas e formalistas em geral. Na contemporaneidade, com a estética da recepção, organiza-se uma teoria centrada no leitor, cujo foco é a recepção do texto literário. Conforme Antunes:

O impacto da teoria sobre a didática, porém, não é imediato, ocorrendo com grande atraso e lentamente. Assim, as consequências didáticas da teoria centrada no leitor estariam chegando às salas de aula só recentemente, onde concorrem com as teorias anteriores, ainda muito arraigadas nas práticas didáticas. (2015, p. 11).

Essas posições favoráveis à mudança de perspectiva do ensino de literatura estão presentes, conforme visto anteriormente, nos trabalhos acadêmicos. Entretanto, faz-se necessário trazer essas reflexões para a sala de aula, visto que experiências desenvolvidas junto aos alunos à luz dessas novas perspectivas resultaram em melhoria do ensino.

3.3 A Estética da Recepção: Jauss e Iser

Partindo de um breve retrospecto histórico no campo dos estudos literários, a relação leitura e literatura só passou a ter destaque no século XX, mais precisamente a partir da década de 1960 com as teorias recepcionais, quando houve, então, uma ressignificação das noções de autor, texto e leitor. Nesse redimensionamento, o autor já não é o “detentor” do sentido do texto, o próprio texto já não traduz todas as intenções de quem o produz, visto que sua estrutura, numa nova concepção de linguagem, é cheia de lacunas e vazios. Assim, o leitor passa a ser o foco no processo de leitura. Conforme Eagleton:

De forma muito sumária, poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupada com o autor (romantismo e século XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos. O leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio – estranhamente, já que sem ele não haveria textos literários. Estes textos não existem nas prateleiras das estantes; são processos de significação que só se materializam na prática da

leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor. (2006, p. 113)

Dessa forma, as Teorias da Recepção propõem como elementos fundamentais para a constituição do fato literário o papel dos receptores/leitores, Zappone (2009) aponta três abordagens dessas teorias:

- A vertente recepcional denominada Sociologia da leitura, a qual tem como representantes Robert Escapit, Roger Chartier e Pierre Bourdieu, cujas pesquisas privilegiam os aspectos das apropriações que os leitores fizeram dos textos; além disso, a literatura é concebida como representação de estruturas sociais.
- Outra teoria recepcional, *Reader – Response Criticism* teve como principais representantes Stanley Fish, Jonathan Culler, e Wolfgang Iser, cujos estudos baseiam-se nos efeitos que os textos desencadeiam no leitor.
- E a vertente recepcional proposta por Hans Robert Jauss (1994), cujas ideias são conhecidas sob a rubrica de Estética da Recepção que coloca leitor e leitura como elementos privilegiados nos estudos literários.

Nesta dissertação, a escolha como suporte teórico para uma intervenção com prática de leitura em sala de aula centra-se no Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), cuja base teórica encontra-se na Estética da Recepção proposta por Jauss (1994), bem como nas contribuições de Iser (1996, 1999) acerca da interação texto e leitor.

A Estética a Recepção surge a partir das considerações teóricas de Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, especificamente, na conferência intitulada “O que é e com que fim se estuda a história da literatura?” Publicada posteriormente com o título de “A história da literatura como provocação à teoria literária”, em que o autor critica a forma pela qual a teoria literária vem abordando a história da literatura, propondo reflexões sobre seus métodos de ensino.

Para Jauss (1994), a teoria literária, em sua forma habitual, não contempla a historicidade das obras, desconsidera, portanto, o lado estético da criação literária. O valor estético, segundo o autor, pode ser legitimado por meio da comparação com outras leituras; o valor histórico, através da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, assim como pela recepção do público ao longo do tempo. Então, Jauss propõe unir em um só aspecto a estética e a história, incorporando nos estudos literários a figura dos leitores, dos espectadores ou do público:

Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada pela relação dialógica entre literatura e leitor, [...] há de ser possível, no âmbito de uma história da literatura, embasar nessa mesma relação o nexos entre as obras literárias. E isso porque a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (1994, p. 23)

Dessa forma, após expor seu ponto de vista sobre como unir história e estética, Jauss (1994) apresenta os fundamentos de uma metodologia da história literária a partir de sete teses. Conforme Zilberman (1989), as quatro primeiras indicam as premissas e as três últimas estabelecem as ações.

- Na primeira tese, Jauss (1994) discorre sobre a natureza histórica da literatura, que permite a atualização da obra no ato da leitura por meio de um processo dialógico entre texto e leitor.
- A segunda tese aponta o “saber prévio” como experiência literária no momento da recepção, o que possibilita que uma obra apresente ecos de outras, despertando os horizontes de expectativas do leitor. (JAUSS, 1994, p. 28)
- A terceira tese refere-se à reconstituição do horizonte de expectativa, a partir da noção de “distância estética”, que segundo Jauss é:

A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a ‘mudança de horizonte’ exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. (1994, p.31)

- A quarta tese traz algumas considerações sobre como Jauss (1994) entende o processo no qual os sentidos de um texto são construídos ao longo da história, ou seja, a relação leitor/público/críticos, por meio de um envolvimento de ordem histórica, afeta o modo como um texto é lido.
- A quinta tese descreve como Jauss (1994) entende o caráter diacrônico da leitura de um texto literário, uma vez que o valor de uma obra não é percebido inicialmente no momento de sua recepção, sendo necessário um longo processo de “história das recepções” para que a obra possa ser compreendida.

- A sexta tese compreende o enfoque sincrônico da obra literária. Nesse sentido, as obras devem ser lidas a partir de sua história de recepções, num envolvimento diacrônico que articula, também, a leitura da obra no momento de seu aparecimento. Para Jauss, “A historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia” (1994, p.48)
- A sétima tese apresenta outro aspecto do projeto de história literária de Jauss, que além de envolver os aspectos diacrônicos e sincrônicos, deve também, articular-se aos efeitos da literatura na vida prática de seus receptores, permitindo “[...] antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura”. (1994, p.52)

Assim, as ideias propostas por Jauss trouxeram contribuições significativas para se repensar tanto o caráter estético, quanto historiográfico da literatura, propondo um novo tipo de história literária.

Por outro lado, Jauss (1994), ao propor um novo modo de entender a literatura, que é a partir da recepção do público, apresenta uma teoria que encontra problemas na caracterização do leitor, conforme Zappone (2009). Uma vez que Jauss trata de um leitor com habilidades de leitura bem desenvolvidas, com um amplo conhecimento prévio e plenamente integrado nas estruturas do campo literário, nesse sentido sua teoria, de acordo com Zappone,

[...] abarca apenas em parte o aspecto social e histórico que pretende ou, em outras palavras, o caráter social e a questão da historicidade ficam balizados apenas pelo conjunto dos leitores que possuem o horizonte de expectativa por ele proposto. (2009, p. 198)

Enfim, para que se atinjam os objetivos propostos por Jauss (1994) é preciso pensar de forma sistemática na formação do leitor, cuja preocupação se faz presente nesta dissertação. A fim de aprofundar nossa discussão sobre o papel do leitor na perspectiva recepcional, trazemos algumas contribuições de Wolfgang Iser (1996; 1999).

Na concepção de Iser (1996), a estrutura presente no texto é responsável pela condução do ato de leitura por meio de uma relação dialógica entre obra e leitor. Essa relação decorre da presença de lacunas ou vazios que solicitam do leitor um papel revitalizador na composição literária. Assim, o leitor, ao realizar a tarefa de preenchimento dos vazios do texto, por meio da consciência, realiza o ato de concretização da leitura. Isso implica, segundo Iser (1996, p.51-54), uma interação na qual o leitor atualiza o sentido do texto ao constituí-lo.

Desse modo, a atualização da leitura se realiza como um processo comunicativo. A estrutura de comunicação para Iser (1999, p.107) presume inevitavelmente um receptor responsável pelo preenchimento de vazios presentes no texto. O texto possui, então, uma estrutura de apelo que exige um envolvimento de um indivíduo na construção do sentido do texto, denominado por Iser (1996, p. 73) de leitor implícito: “[...] o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis”.

O ato da comunicação ocorre quando o leitor implícito, na busca do sentido, procura recuperar a coerência do texto interrompida pelos vazios. Esse resgate realizado pelo leitor implícito possibilita-lhe que entre em jogo a sua produtividade por meio do exercício de suas potencialidades, só a partir desse movimento a leitura pode tornar-se um prazer.

De acordo com Iser (1999, p.13), “A relação entre texto e leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos”. Com isto, notamos que para o leitor “preencher os vazios” de um texto, é fundamental a forma como este é organizado pelo autor. Assim, as “estruturas” propostas pelo autor, relacionadas ao tema abordado e presentes em um texto, são responsáveis pela compreensão textual do leitor.

Os vazios nos textos ficcionais, de acordo com Iser (1999, p.143-144), podem ser explorados para fins políticos, comerciais e estéticos. A narrativa literária, por exemplo, legitima os vazios porque pretende que o leitor encontre as suas próprias projeções, possibilitando-lhe um saber emancipatório.

Na presente dissertação, não pretendemos propor um novo paradigma para o ensino de literatura, mas a partir das reflexões levantadas, buscamos analisar o trabalho pedagógico numa perspectiva que considere o desenvolvimento do ensino e aprendizagem em sala de aula como construção processual, social e coletiva. Para tanto, encontramos no Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), cuja base teórica está presente na Estética da Recepção, uma possibilidade de intervenção que possa contribuir na formação do leitor estético.

4 CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SOBRE A LEITURA DE CRÔNICAS NA ESCOLA A PARTIR DO MÉTODO RECEPCIONAL

Neste capítulo, apresentamos o Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993) como uma proposta de intervenção na sala de aula, que pode contribuir na formação de um leitor estético, por meio da leitura de crônicas no contexto escolar. Nessa proposta, aplicamos a metodologia desenvolvida por Bordini e Aguiar (1993), a fim de verificarmos nossas hipóteses no que se refere à recepção de crônicas na escola.

4.1 Apresentação do Método Recepcional

A base teórica do Método Recepcional encontra-se na Estética da Recepção (JAUSS, 1994). Baseando-se em pressupostos formulados por Jauss (1994), Bordini e Aguiar (1993), ao discutir o ensino de literatura, propõem, como uma das alternativas metodológicas, o Método Recepcional, pois entendem que:

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimento e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra (1993, p. 86).

O método preconizado pelas autoras propõe o desenvolvimento de algumas etapas a fim de detectar os horizontes de expectativas dos alunos em relação à leitura literária, para em seguida, ampliá-los. Conforme Bordini e Aguiar (1993, p. 85), “O sucesso do método recepcional no ensino de literatura é assegurado na medida em que seus objetivos com relação ao aluno sejam alcançados”.

Para que o método atinja seus objetivos e o aluno alcance uma postura mais consciente em relação à Literatura, os textos selecionados devem referir-se ao universo do aluno e, em seguida, romper com ele, ampliando seus horizontes de expectativas, por meio de diferentes leituras literárias com níveis estéticos diferenciados:

Partindo da preferência do leitor, o trabalho deve orientar-se, de maneira dinâmica, do próximo para o distante no tempo e no espaço. Isto significa optar, primeiramente, por textos conhecidos de autores atuais, familiares

pela temática apresentada, pelos personagens delineados, pelos problemas levantados, pelas soluções propostas, pela forma como se estruturam, pela linguagem de que se valem. A seguir, gradativamente, vão-se propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e/ou do passado, que introduzam inovações em alguns dos aspectos citados. Estes procedimentos, inusitados para o leitor, rompem sua acomodação e exigem uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existenciais. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 25)

A partir dessas considerações, Bordini e Aguiar (1993) desenvolveram cinco etapas para trabalhar literatura, conforme o método recepcional:

- Determinação do horizonte de expectativa do leitor.
- Atendimento do horizonte de expectativa.
- Ruptura do horizonte de expectativa.
- Questionamento do horizonte de expectativa.
- Ampliação do horizonte de expectativa.

As autoras afirmam, ainda, que o método evolui em espiral, sempre possibilitando aos alunos uma postura mais consciente em relação à literatura e à vida. Assim, o Método Recepcional desenvolvido por meio de leitura de crônicas pode contribuir para uma maior sistematização dos estudos da literatura por parte dos professores na árdua tarefa de formar leitores competentes, autônomos e reflexivos, alargando horizontes e permitindo ao indivíduo a descoberta de novas formas de pensar.

4.2 Compartilhando experiências: recepção e mediação

A presente proposta de intervenção embasada no processo de leitura e recepção de crônicas foi desenvolvida em um 9º ano do Ensino Fundamental - Séries Finais - de uma escola pública estadual, no período de abril a setembro de 2016. Conforme já explorado no primeiro capítulo desta dissertação, a metodologia empregada na composição do *corpus* deste texto é a narrativa, tendo como foco as observações em sala de aula, bem como as vivências compartilhadas durante o desenvolvimento do trabalho. Tais observações foram feitas por meio de questionários, relatos, reflexões acerca das leituras realizadas, incluindo debates e questionamentos. No decorrer desta proposta de intervenção, serão colocados alguns relatos de alunos, para preservá-los, utilizaremos apenas as iniciais de seus nomes, em conformidade com a ética em pesquisa.

O material utilizado para a composição o desenvolvimento deste trabalho de intervenção será a coletânea de crônicas da OLPEF (Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro), a antologia **As cem melhores crônicas brasileiras**, organizada por Joaquim Ferreira do Santos e o livro didático **Português Linguagens** (PL), de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja – Ensino Fundamental, Séries Finais (2012). A escolha pelo livro didático e pela coletânea da Olimpíada deve-se ao fato de serem materiais que, de um modo geral, são mais acessíveis aos professores de Língua Portuguesa, principalmente o livro didático, cuja circulação está presente em todos os anos do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio. Não utilizaremos o material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (Caderno do Professor e Caderno do Aluno) destinado ao 9º ano, normalmente denominado pelos alunos como “apostila do governo”, visto que, conforme análise feita nesta dissertação, não oferece uma proposta de formação de leitores de literatura, o que torna o material bastante empobrecedor, portanto, dispensável para a presente intervenção. Já a escolha pela antologia **As cem melhores crônicas brasileiras** foi uma forma de utilizar, após um levantamento junto à sala de leitura da escola, um livro que integrasse tanto o acervo da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, distribuído pelo governo do Estado de São Paulo, quanto o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, do governo federal, ambos destinados à distribuição de livros aos alunos da escola pública. A escolha por um livro específico não foi fácil, visto que a sala de leitura dispõe de um acervo bastante diversificado e de excelente qualidade no que se refere à produção de crônicas de escritores brasileiros de diferentes épocas. Foi preciso, então, fazer um recorte e eleger, para esta intervenção, uma obra que contemplasse crônicas produzidas em momentos históricos diferentes, bem como de escritores reconhecidos como cronistas de profissão. Conforme Ferreira e Souza (2013, p.118), “A seleção resultou em uma coletânea constituída por crônicas literárias, tanto contemporâneas, mais próximas da realidade dos jovens, quanto mais distantes no tempo”.

Inicialmente, levamos a coletânea de crônicas da OLPEF (Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro), a escolha por este material foi em razão de os textos selecionados serem todos perpetuados em livros. Além disso, a escola em que a intervenção foi desenvolvida dispõe de três coleções da coletânea com 10 encartes cada uma, totalizando 30 volumes, o que significa que cada aluno poderia ler de forma individualizada. A leitura da primeira crônica “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo (In: CENPEC, 2014), foi feita primeiramente de forma silenciosa e, em seguida, em voz alta, de modo a compartilhar as impressões apontadas pelos alunos durante a leitura (vide Anexo 13).

Entre as observações feitas pelos alunos em relação à leitura, destacamos a de que o gênero “crônica” pertence à tipologia narrativa e que é, comparando com outros gêneros, como o romance, mais curto e breve. Além de atentarem para a questão da brevidade presente na crônica, apontaram, também, a linguagem como “diferenciada”, “poética”, ainda que prosaica, com relevante carga de poeticidade. Após as observações iniciais, muito profícuas ao nosso ver, procuramos explorar ainda mais a leitura levando-os a refletir sobre o exercício de metalinguagem realizado pelo narrador ao se debruçar sobre as delícias e agruras do ato de escrever. Evidentemente, procuramos não entrar em detalhes sobre o conceito de “Funções da Linguagem”, como o proposto por Roman Jakobson, mas observar que, na crônica em questão, o tema explorado pelo cronista é o seu próprio ofício, num exercício de criação, reflexão, construção e desconstrução sobre o trabalho do escritor.

Como leitura complementar, levamos “A última crônica”, de Fernando Sabino (In: SANTOS, 2007, p.186-187), presente tanto na coletânea da OLPEF quanto no livro **As cem melhores crônicas brasileiras**, de Joaquim Ferreira dos Santos, constante do *corpus* desta dissertação (vide Anexo 14). Como a escola dispõe de 10 volumes do livro, levamo-los à sala de aula para que os alunos pudessem ler a crônica no suporte livro; manuseando esse produto cultural, observando a capa, a quarta capa, o projeto gráfico e o modo como as crônicas foram organizadas. Ainda que não tivesse um livro para cada um, fizemos com que os dez volumes circulassem entre os alunos, para que todos tivessem a oportunidade de manuseá-los. Fizemos a leitura compartilhada da crônica, atentando aos seus aspectos composicionais, temáticos, discursivos e ainda ao seu contexto de produção. Ao serem indagados sobre o que havia em comum entre a crônica de Ivan Ângelo, lida anteriormente, e a de Fernando Sabino, alguns alunos observaram que há em ambas, o exercício da metalinguagem.

Após este aquecimento inicial, solicitamos que os alunos respondessem a algumas questões, com o intuito de ativar alguns conhecimentos prévios. Entre as questões propostas sugerimos que refletissem sobre: Quais são os temas abordados pelas crônicas em geral? Com quais outros gêneros a crônica se aproxima? No desenvolvimento do texto, quais os propósitos do autor? (vide Anexo 15). Vale ressaltar, que mesmo nessas etapas preliminares, o aluno teve contato com o texto literário, não ficamos à margem do texto, mas mergulhamos na leitura e, a partir disso, fomos construindo nossas reflexões sempre de forma dialógica, interativa e compartilhada.

A fim de enriquecer ainda mais o estudo das crônicas, extrapolando as atividades sugeridas pelo livro didático ou mesmo pelo material da OLPEF, desenvolvemos o Método

Recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1993), cujas bases teóricas foram exploradas no terceiro capítulo e retomadas no início deste.

No desenvolvimento da primeira etapa “determinação do horizonte de expectativas do leitor”, levamos um questionário (vide Anexo 16) para que os alunos pudessem expor suas ideias sobre o que é ler, quais temas e assuntos são os preferidos por eles. Ao ler e analisar as respostas dadas, fomos determinando suas preferências em relação aos temas e assuntos abordados pelas crônicas. Pela ordem, as temáticas que abordam “amor”, “romances” e “histórias de amor” ficaram em primeiro lugar, constituindo praticamente a metade dos alunos que responderam ao questionário. Esta preferência justifica-se, se considerarmos que as meninas representam a maioria dos alunos da sala. Já vimos em outra etapa desta dissertação que a faixa etária e o gênero sexual (masculino e feminino) interferem nas escolhas dos jovens em relação à leitura. Vimos também que as meninas de modo geral, gostam mais de romances ou temas relacionados ao amor, já os meninos preferem aventuras, entre outros.

Assim, com o intuito de atender o horizonte de expectativas dos alunos, levamos para a aula músicas que abordam o tema do amor, como “Exagerado”, de Cazuza (vide Anexo 17), e “Por você”, da banda Barão Vermelho (vide Anexo 18). Ouvimos as músicas cujas letras, com tom hiperbólico, remetem de forma exagerada ao amor, como o trecho “[...] Te trago mil rosas roubadas [...]”, presente na música “Exagerado”, ou ainda, “Por você eu dançaria tango no teto, eu limparia os trilhos do metrô, eu iria a pé do Rio a Salvador [...]”, na canção “Por você”. Na sequência, propusemos a leitura da crônica “Ter ou não ter namorado”, de Artur da Távola (*in*: SANTOS, 2007, p. 242-243) para que pudessem reconhecer suas preferências acerca do tema (vide Anexo 19). Após a leitura silenciosa, houve uma reflexão acerca da linguagem, de modo a levar o jovem a interagir com a leitura, bem como a observar a esteticidade que o texto lhe oferece na construção e ampliação de sua capacidade criativa.

A crônica atende ao universo juvenil ao explorar a fantasia, o sonho, os desejos, os segredos e as chateações tão comuns nesta faixa etária, como na passagem: “[...] Não tem namorado quem não tem música secreta com ele, quem não dedica livros, quem não recorta artigos, quem não se chateia com o fato de seu bem ser paquerado [...]” (2007, p. 243). Além disso, a leitura aguça as emoções que emanam da linguagem polissêmica, metafórica, ricamente explorada em seu sentido estético, como “[...] Enfeite-se com margaridas e ternuras e escove a alma com leves fricções de esperança” (2007, p. 243). Apresenta, ainda, um envolvente jogo sonoro para finalizar com “Enlou-cresça”, revelando toda a gama de construção de sentidos desta crônica-poesia.

Na próxima etapa da atividade, procuramos observar nas respostas do questionário inicial qual o tema ou assunto foi o menos apontado pelos alunos, ou seja, aquele que, na visão deles, estava distante de suas preferências e expectativas. Ao reler o questionário observamos que apenas um aluno havia colocado como assunto preferido algo relacionado à “ciência”. Então, pesquisamos uma crônica que pudesse romper a expectativa da maioria dos alunos, no que tange à temática. No livro didático do 9º ano **Português: Linguagens**, adotado pela escola para o Ensino Fundamental, há no Capítulo 3, Unidade 4 (2012, p.229), uma crônica de Marina Colasanti, intitulada “Carta do Pleistoceno” (vide Anexo 12), em que a autora aborda o tema da clonagem e dos limites da ciência. É importante destacar que a crônica apresenta-se na forma de uma carta, adquirindo uma configuração híbrida que Marcuschi (2010) chama de **intertextualidade intergêneros**.

De início, o que chamou a atenção dos alunos foi o fato de a crônica ser de autoria feminina, até então só tinham lido textos de autoria masculina. Para legitimar que tinham razão nesta observação, distribuí novamente os encartes da OLPEF para que se certificassem de que, entre as crônicas selecionadas, havia alguma de autoria feminina. Ficou comprovado que realmente no material da OLPEF não havia crônica escrita por mulheres ou mesmo com narrador feminino. Fizemos, ainda, um levantamento no livro didático e, entre as crônicas apresentadas, apenas a de Marina Colasanti é de autoria feminina.

Evidentemente este trabalho suscitou na aula uma reflexão sobre a questão de “gênero” na literatura, mais especificamente de autoria. Afinal, com tantas cronistas mulheres por que os materiais didáticos exploram tão pouco os textos de autoria feminina? Sem dúvida, as reflexões levantadas provocaram uma ruptura de expectativa, não só do ponto de vista temático, uma vez que as crônicas podem abordar os mais diversos assuntos, até mesmo “ciência”, como em “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti (2012, p.229-230), temática esta, distante da expectativa dos alunos. A ruptura também aconteceu quando os alunos observaram que as crônicas que circulam nos materiais didáticos são, na maioria, de autoria masculina.

Como forma de provocação, sugerimos aos alunos que fizessem um relato expondo suas experiências de leitura com as crônicas, vejamos alguns deles:

[...] Ao longo do meu percurso de leitora, li mais crônicas de autoria masculina. (G)

A crônica aborda várias temáticas, eu particularmente me interessei por todos os tipos dela. [...] É fácil perceber que a maioria das crônicas publicadas são escritas por cronistas homens, mas é claro que também

existem mulheres cronistas, ou seja, existe um certo problema de gênero nas crônicas? Por quê? Não sei. (M1)

As crônicas, hoje, são mais procuradas por serem narrativas menores. Gosto do tema “drama” me faz parar e refletir, ver que no fundo ainda há um pouco de verdade naquelas palavras. [...] Admiro vários cronistas como: Machado de Assis, Fernando Sabino, Ivan Ângelo. Como vemos são todos homens, nos livros de crônicas que são apresentados para nós, são só compostos por homens, não que não haja escritoras mulheres, mas que o gênero sexual interfere nesta questão. (M2)

Analisando estes relatos, é possível notar a inquietação por parte dos alunos sobre a questão do “gênero” na literatura. Isso legitima nossas hipóteses em relação à presente proposta de intervenção, a de que a leitura de crônicas pode ser sim emancipatória, uma vez que desautomatiza o olhar dos alunos para questões complexas, como o espaço que a mulher escritora tem nos materiais, livros, que circulam na escola. Ao abrir espaço para os alunos romperem seus horizontes de expectativas, é provável que eles busquem leituras que preencham esses vazios que os materiais didáticos não dão conta. Nesse sentido, cabe, também, ao professor mediador oferecer leituras que promovam a reflexão, que provoquem questionamentos acerca da realidade e que possibilitem a construção da subjetividade; enfim, que possam suscitar uma forma de pensar transformadora.

Para finalizar a última etapa sugerida pelo Método Recepional, levamos, além da crônica de Marina Colasanti (2012), que rompe com os conceitos dos alunos sobre autoria masculina para esse gênero textual e amplia suas concepções temáticas, ao abordar de forma interessante e crítica a clonagem e seus vieses éticos, morais, culturais e históricos; a crônica “O milagre das folhas”, de Clarice Lispector:

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

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

Mas tenho um milagre, sim. O milagre das folhas. Estou andando pela rua e do vento me cai uma folha exatamente nos cabelos. A incidência

da linha de milhões de folhas transformadas em uma única, e de milhões de pessoas a incidência de reduzi-las a mim. Isso me acontece tantas vezes que passei a me considerar modestamente a escolhida das folhas. Com gestos furtivos tiro a folha dos cabelos e guardo-a na bolsa, como o mais diminuto diamante. Até que um dia, abrindo a bolsa, encontro entre os objetos a folha seca, engelhada, morta. Jogo-a fora: não me interessa fetiche morto como lembrança. E também porque sei que novas folhas coincidirão comigo.

Um dia uma folha me bateu nos cílios. Achei *Deus* de uma grande delicadeza. (*In: SANTOS, 2007, p. 184-185*)

Nesta etapa, antes da leitura do texto de Lispector, sugerimos que os alunos utilizassem seus conhecimentos prévios sobre o assunto tratado na crônica – nesse caso, o milagre. As experiências e informações trazidas pelos leitores colaboram no processo de compreensão do texto.

Desse modo, levantamos alguns questionamentos, como: O que vocês sabem sobre milagre? O que querem saber sobre milagre? Muitos alunos relacionaram “milagre” a um acontecimento inexplicável, surpreendente, difícil de acontecer. Associaram, ainda, o assunto ao contexto religioso, citando passagens bíblicas como “O milagre da multiplicação dos pães e peixes”, ou “O Milagre da ressurreição de Lázaro”, num percurso dialógico e interativo na construção do conhecimento. Após esta etapa de levantamento dos conhecimentos prévios, efetuamos a leitura no suporte livro *As cem melhores crônicas brasileiras*, de Joaquim Ferreira dos Santos (2007). Como a quantidade de livros não era suficiente para todos os alunos, providenciei cópias, a fim de que todos pudessem ler silenciosa e individualmente.

Após a leitura da crônica de Lispector (2007, p. 184-185), algumas reflexões foram suscitadas; entre elas:

- O texto dialoga com o leitor?
- A reflexão do narrador é consensual, ou prima por um eixo argumentativo?
- Há no texto poeticidade, linguagem figurada, metafórica?
- Como o narrador se apresenta?
- Vivenciou a história narrada, sendo um dos personagens?
- Impõe ao leitor um ponto de vista ou relativiza-o por meio da argumentação?

Todas as questões propostas buscaram estimular a construção de um pensamento crítico, as respostas não estavam prontas, foram sendo construídas durante o percurso da leitura. A algumas questões, os alunos foram capazes de responder sozinhos, partindo de seus conhecimentos prévios, mobilizando estratégias de leitura diversas. Já em algumas situações precisaram da mediação, no sentido de retomar hipóteses inicialmente formuladas.

Por exemplo, não encontraram dificuldade em reconhecer que o texto apresenta uma narrativa em primeira pessoa, portanto o narrador vivencia a história narrada, sendo, inclusive, o personagem central. Também reconheceram que o texto apresenta uma linguagem poética, com especial destaque ao fragmento “[...] sou daqueles que rolam pedras durante séculos, e não daqueles para os quais os seixos já vêm prontos, polidos e brancos” (2007, p. 184). Atentaram para o tom hiperbólico em “... rolam pedras durante séculos...”.

Então, fomos verificando que a construção do sentido do texto parte daquilo que os alunos já sabem, dos conhecimentos que já foram apropriados. Destacamos que os conteúdos sobre as figuras de linguagem estão previstos no currículo do Ensino Fundamental, em especial, e com maior ênfase, nos 8º e 9º anos. Por isso, não tiveram dificuldades em reconhecer alguns desses procedimentos estilísticos. Entretanto, ainda que tenham aprendido sobre as antíteses, não reconheceram, em um primeiro momento, o emprego delas no texto. Houve, então, a necessidade de provocá-los, em um processo contínuo de retomada de conhecimentos prévios e reconhecimento deles na construção do sentido.

Foi verificado que em passagens como: “Milagre, **não**” e “Mas tenho um milagre, **sim**” (2007, p. 184); há o emprego de antíteses, assim como, em “[...] **tiro** a folha dos cabelos e **guardo**-a na bolsa [...]” (2007, p. 184) ou ainda, “[...] **folhas secas** [...]”(2007, p. 185), “[...] **novas folhas** [...]”(2007, p. 185); mas apenas a constatação de seu uso não foi suficiente para que os alunos inferissem que tal emprego é parte constitutiva do eixo argumentativo do texto.

Nesse momento, fez-se necessário novamente nossa intervenção, no sentido de promover a mediação da leitura. Explicamos que todo o texto é construído dialeticamente, por meio do uso de negativas como “**não**”, “**nunca**” seguidas de “**mas**”, uma conjunção adversativa que acaba desconstruindo, ou melhor, relativizando a negação anteriormente mencionada. A partir disso, o entendimento do eixo argumentativo foi se revelando com maior clareza para os alunos. Pedi-lhes que retomassem a leitura do início da crônica, assim, partindo da ideia inicial do narrador, cuja constatação é a de que “nunca lhe acontecem milagres”, indaguei se essa afirmação se confirma no decorrer da leitura de forma consensual ou se o narrador vai se revelando contraditório. Por meio dessas reflexões, ficou claro que o uso expressivo da linguagem foi fundamental para a construção do sentido. Apontei, ainda, a expressividade presente no seguinte trecho “Vivo de coincidências, vivo de linhas que incidem uma na outra e se cruzam e no cruzamento formam um leve e instantâneo ponto [...]” (2007, p.184). O uso reiterado da conjunção “**e**”; bem como as palavras “linhas”, “cruzamento” e “ponto” revelam que as coincidências vividas pelo narrador vão se “costurando” até formarem um ponto.

Para encerrar esta etapa da proposta de intervenção, propusemos uma retomada dos questionamentos iniciais, com o propósito de ampliar os conhecimentos sobre o tema da crônica – o milagre. Retomamos ainda, o papel do narrador no texto, os elementos linguísticos utilizados pela autora, a fim de construir o eixo argumentativo de suas ideias, além de rever os elementos estéticos utilizados por Clarice Lispector (2007).

A narrativa de Lispector pela projeção do leitor na protagonista crítica, reflexiva, contraditória, pode tornar-se atraente para o jovem leitor. Além disso, a narrativa de forma cativante desperta o senso crítico, por meio de um eixo argumentativo de construção e desconstrução de ideias, proporcionando ao leitor uma reflexão existencial. Dessa forma, “O milagre das folhas”, visto inicialmente pelos alunos como algo “difícil de acontecer”, na voz do narrador, reveste-se de sutilezas encantadoras, como se o milagre se renovasse a cada dia nas coisas simples e belas da vida.

4.3 Análise da proposta de intervenção: em busca de caminhos

Na presente proposta de intervenção, desenvolvida em um 9º ano do Ensino Fundamental, não tivemos a intenção de apresentar uma “receita” de como se trabalhar o gênero “crônica” na escola, mas oferecer possibilidades de explorá-lo que vão além daquilo que é proposto pelos materiais didáticos. Para tanto, busquei nas contribuições do Método Receptional proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), cuja base teórica encontra-se na Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994), um caminho que amplie a reflexão do professor em relação à sua prática.

Observamos que, no percurso de construção de sentido do texto literário, há elementos dos quais o aluno já se apropriou e outros, cujo sentido vão sendo construídos por meio da interação e da mediação do professor. Nesse sentido, reitero as contribuições de Vygotsky (1994), quando afirma que o aprendizado mobiliza processos internos de desenvolvimento que são capazes de agir somente por meio da interação do indivíduo com o contexto no qual está inserido. Para tanto, o autor propõe que o aprendizado se realiza na zona de desenvolvimento proximal, que segundo ele:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994, p. 97)

O entendimento desse conceito pode favorecer o trabalho docente, uma vez que as reflexões sobre essas questões contribuem para a melhoria do ensino, e para a formação do educando no sentido de prepará-lo para enfrentar situações cada vez mais desafiadoras. A literatura, devido a sua capacidade transformadora, das possibilidades de reflexão que lhe são intrínsecas, colabora sensivelmente para atingir esses objetivos. Assim, negar ao aluno, ainda no Ensino Fundamental, a possibilidade de um acesso mais profundo ao texto literário é negar-lhe a oportunidade de ampliar o seu repertório, seus horizontes de expectativas. Além disso, o que se vê hoje em relação ao ensino da literatura e seu processo de escolarização é que há um verdadeiro abismo entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, visto que as orientações curriculares vigentes delegam o acesso à literatura e todo o processo formativo de leitor estético apenas quando o aluno chega ao Ensino Médio, algo que vai na contramão de todas as teorias de aprendizagem que concebem a construção do conhecimento como processual.

Nesse sentido, por tudo o que foi exposto nesta proposta de intervenção, o trabalho com a leitura literária por meio de crônicas, pode ser um caminho para que o professor estimule seu aluno, ainda no Ensino Fundamental, a reconhecer a esteticidade presente em um texto. Assim, o aluno, ao se deparar com narrativas mais longas ou mesmo mais complexas, terá condições de vencer os desafios com mais propriedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação foi trazer uma reflexão sobre a leitura de crônicas na escola, com foco na recepção dos alunos, em um 9º ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual. Para tanto, buscamos um aporte teórico que pudesse dar respaldo às discussões empreendidas. Necessário se faz, então, retomarmos alguns pontos do percurso de escrita do presente estudo, a fim de elucidá-los.

Primeiramente, apresentamos, na introdução, o tema: **De fato e de ficção: um estudo sobre a leitura de crônicas**, bem como as razões da nossa escolha da crônica enquanto objeto de estudo. Detectamos, por meio de leituras teóricas e de análises de crônicas perpetuadas em livros, que este gênero textual possui ampla circulação nos materiais didáticos, pois contém potencialidades para cativar o jovem leitor. Partimos do pressuposto de que o gênero em questão, concebido por vários estudiosos como popular, filiado à cultura de massa, quando recolhido e publicado em livro, revela-se com densidade poética, justamente por isto assume um caráter universalizante e pode contribuir na formação do leitor estético.

No primeiro capítulo, revisitamos concepções teóricas acerca de linguagem, leitura, leitor, texto e gênero textual, uma vez que, a nosso ver, essas questões subjazem à temática proposta neste trabalho. Além disso, acreditamos que, ao se propormos um estudo que envolva leitura, ensino e suas implicações no contexto escolar, é preciso que se tenha clareza dos conceitos e das teorias que lhe dão suporte. Foi por este motivo que intitulamos o primeiro capítulo como: **Pressupostos teóricos preliminares**.

O gênero textual crônica, bem como suas especificidades compõem o segundo capítulo. Apresentamos, também, as análises feitas nos materiais didáticos a respeito do gênero em questão, o que nos permitiu algumas reflexões. Observamos que, o Currículo do Estado de São Paulo, por meio de seu material de apoio (caderno do professor e caderno do aluno), revelou-se bastante frágil no tratamento com a diversidade de gêneros, ainda que um dos princípios norteadores desse documento seja o trabalho com os diferentes gêneros textuais. Já o livro didático traz um repertório mais pertinente no que diz respeito aos diferentes gêneros, embora as atividades de leitura sejam pouco problematizadas, exigindo do professor um olhar mais crítico, a fim de tornar a aula de leitura espaço de reflexão e de ampliação de expectativas por parte dos alunos. O material da Olimpíada de Língua Portuguesa “gênero crônica” apresenta por meio de sequências didáticas, dispositivos de

ensino e aprendizagem da língua escrita, embora o trabalho com a leitura de crônicas, presentes na coletânea, seja pouco explorado.

No terceiro capítulo, procuramos refletir sobre o ensino da literatura na contemporaneidade, bem como apresentar algumas abordagens que apontam caminhos para um trabalho mais profícuo com a literatura no contexto escolar.

Dalvi e Rezende (2011), por meio de um mapeamento em banco de teses e dissertações, concluíram que teorias da recepção, especialmente, a Estética da Recepção (Jauss, 1994), têm possibilitado bons resultados na abordagem do texto literário em sala de aula. Essa constatação legitima nossa escolha em apresentar uma proposta de intervenção sobre leitura de crônicas embasada nos pressupostos do Método Receptional de Bordini e Aguiar (1993), cujo aporte teórico encontra-se na Estética da Recepção.

Outro fator que corrobora nossa escolha deve-se ao fato de que há, conforme a pesquisa de Dalvi e Rezende (2011), poucos trabalhos acadêmicos que abordam o ensino da literatura no ensino fundamental, como se a literatura e todo o processo de formação do leitor literário fosse responsabilidade do ensino em nível médio. Observamos, então, uma verdadeira lacuna entre esses dois níveis de ensino, o que revela que é preciso empreender mais pesquisas nessa área, a fim de trazer contribuições para o professor que atua na educação básica.

A proposta de intervenção sobre a leitura de crônicas com foco na recepção é apresentada no quarto capítulo, como uma possibilidade de abordagem da leitura literária na sala de aula. Para tanto, utilizamos os materiais didáticos que são disponibilizados ao professor, além do acervo do Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE), mais precisamente, a antologia **As cem crônicas brasileiras melhores**, organizada por Joaquim Ferreira do Santos (2007). Vale ressaltar, que não tivemos a pretensão de oferecer uma “receita” a ser executada pelo professor, mas uma escolha embasada em pressupostos sólidos como o Método Receptional formulado por Bordini e Aguiar (1993), e que podem trazer bons resultados, uma vez que, ao se considerar cada etapa de leitura, o aluno tem a possibilidade de ampliar seu horizonte de expectativas, em busca de textos com maior valor estético.

Assim, diante do que foi exposto, é possível tecermos algumas reflexões. Não tivemos a intenção, neste estudo, de demonizar os materiais didáticos que circulam na escola, especialmente, nas aulas de língua portuguesa, mas apresentar uma reflexão crítica sobre eles, aproveitando o que for possível e reinventando o que não for. Além disso, sabemos da precarização de recursos na área educacional, então, esses materiais são, em muitos casos, as únicas ferramentas com as quais o professor pode trabalhar.

Queremos destacar, também, a importância da formação do professor de literatura que atua na educação básica. Muitas vezes, os currículos das universidades estão distantes da realidade da maioria das escolas. Assim, os professores acabam reproduzindo práticas que lhes foram ensinadas, com foco na literatura canônica, sem considerar os interesses e as expectativas dos alunos. Observamos, com frequência, que nem mesmo a produção literária voltada ao público juvenil é considerada. Além de uma sólida formação, é imprescindível que haja políticas públicas que possibilitem ao professor uma formação continuada. Nesse sentido, o Mestrado Profissional (Profletras) como uma política afirmativa educacional, cujo foco é o professor que atua na educação básica, sobretudo, no ensino fundamental, é um caminho que permite a este profissional, pensar, refletir sobre a sua prática, instrumentalizando-o, dando legitimidade a sua voz.

Assim, nesta dissertação, buscamos refletir sobre o papel que a escola e o professor têm na formação do leitor literário. A análise dos materiais didáticos permitiu-nos constatar que a abordagem dada ao texto literário pouco contribui na formação do leitor. O Currículo do Estado de São Paulo, por exemplo, não explora a diversidade textual, limitando, assim, o trabalho do professor. Neste sentido, o livro didático apresenta-se como um importante suporte pedagógico, no que diz respeito ao trabalho com a diversidade de textos. No entanto, observamos que a forma como os textos são explorados (analisamos especificamente o gênero crônica), nem sempre permite ao aluno ampliar seu horizonte de expectativa.

A fim de preencher algumas lacunas deixadas pelos materiais didáticos de apoio ao professor, buscamos no Método Recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993), uma possibilidade de trabalho com o texto literário, uma vez que esta metodologia propõe, por meio de leituras cada vez mais desafiadoras, a ampliação do horizonte de expectativa dos alunos, contribuindo, assim, na sua formação de leitor. Dessa forma, esperamos que este trabalho, ao “rés-do-chão” nas palavras de Cândido (1992, p.14) quando se refere ao discurso que compõe a crônica, possa trazer contribuições ao professor no que diz respeito ao ensino de literatura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. A formação do leitor. In: FERREIRA, E. A. G. R. et. al. (organizadores). **Formação de mediadores de leitura: módulos 1 e 2**. Assis: ANEP – Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015.

_____. Conceito de Leitura. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F., ZANCHETTA Jr., J. (Org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação – Língua Portuguesa**. v.1. São Paulo: Pró-reitoria de Graduação – Unesp, 2004.

ANTUNES, B. **O ensino da literatura hoje**: In: Fronteiras: Revista Digital do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. PUC-SP, nº 14, jul. 2015. p. 3- 17. Disponível em < <http://revistas.pucsp.br/fronteiras>> Acesso em 15 set. 2016.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (org) **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, p. 53-61, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: a palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BENDER, F.; LAURITO, I. **Crônica - história, teoria e prática**. Coleção Margens do Texto. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

BIGNOTTO, C.; JAFFE, N. **Crônica na sala de aula: material de apoio ao professor**. 2. ed. Apresent. Mariza Lajolo. São Paulo: Itaú Cultural, 2004.

BORDINI, M . G . ; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEM, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão do gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In. CANDIDO, A. et al. **A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp; Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

_____. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CENPEC. **A ocasião faz o escritor**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo : CENPEC, 2014. Coleção da Olimpíada.

_____. **Coletânea: crônicas**. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo : CENPEC, 2014. Coleção da Olimpíada.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. 8º ano. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: Linguagens**. 9º ano. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos avançados**. 11(5), 1991, pp. 173-191.

_____. R. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

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

COSTA VAL, M. G. **Texto, Textualidade e Textualização**. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F., ZANCHETTA Jr., J. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação – Língua Portuguesa*. v.1. São Paulo: Pró-reitoria de Graduação – Unesp, 2004.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de. **Ensino de Literatura: O que dizem as dissertações e teses recentes (2001 – 2010)?** DLVC, João Pessoa, v. 8. n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.literaturaeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeducacao.ufes.br/files/field/anelxo/10715-17964-1-PB.pdf>>. Acesso em 10 de set. 2016.

EAGLETON, T. Fenomenologia, Hermenêutica, Teoria da Recepção. In: **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, pp. 83-136.

FERREIRA, E. A. G. R. A leitura dialógica como elementos de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: JUNQUEIRA, Renata (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 69-96(A).

_____. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2009(B).

_____ et al. (orgs.) **Formação de mediadores de leitura: caderno complementar I**. Assis: ANEP – Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015.

_____; SOUZA, R. J. A leitura em sala de aula da crônica perpetuada em livro: diálogos possíveis. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (Orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 107 a 127.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 161-193.

GOMES, F. A. **A arte de cronicar em Ana Paula Tavares**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro (na especialidade de Literaturas Portuguesa e Africanas), 109 p., 2007.

GRAHAM, L. **A psicologia materialista dialética de Vygotsky**. Revista Princípios, São Paulo, n.33, p. 52-55, mai/jun/jul, 1994.

HANKS, W. F. Texto e textualidade. In: _____. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Tradução de Anna Christina Bentes, Marco Antônio Rosa Machado, Marcos Rogério Cintra e Renato C. Rezende. São Paulo: Cortez, 2008. Capítulo 3. p. 118-168.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1

_____. **O ato de leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999 v. 2.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Leitura:** Ensino e Pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Texto e Leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.) **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

NERY, S. M. S. **A Vida como Ela É...:** O Limiar entre a Crônica e o Conto. Disponível em: <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/d/d8/GT5_-_16_-_A_vida_como_ela_e-Silvana.pdf>. Acesso em: 02 de fev. 2016.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In. MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 03-26.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora, 34, 2008.

REZENDE, N. L. de. O ensino da literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROJO, R. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In. FREITAS, M. T.; COSTA, S. R. **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF/Musa Editora, 2002. p. 31-49.

ROLLA, Â. R. **Professor: perfil de leitor**. 1995. Tese (Doutorado) – PUCRS, Porto Alegre, 1995.

SÁ, J. **A crônica**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios).

SANTOS, J. F. dos. **As cem melhores crônicas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Coordenação geral: Maria Inês Fini. 2ª Ed. São Paulo: SE, 2012. p. 9-77.

———. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno; Língua Portuguesa**, Ensino Fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1 e v. 2.

———. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; Língua Portuguesa**, Ensino Fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1 e v. 2.

———. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Aluno; Língua Portuguesa**, Ensino Fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1 e v. 2.

———. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo: Caderno do Professor; Língua Portuguesa**, Ensino Fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SE, 2014. v. 1 e v. 2.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, E. T. da. **A leitura no contexto escolar**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil, *in*: EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* (orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 17-48.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre, 1998.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson L. Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YAROCHEVSKY, M. G. **León Vygotski: à procura de uma nova psicologia**. *Enfance*. Presses Universitaires de France. 1989. Tomo 42, n.1, p. 119 a 124.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da recepção. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências. 3 ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. p. 189-199.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Recepção e Leitura no Horizonte da Literatura. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-97, jan.-jun. 2008.

_____; LAJOLO, M. **A Formação da leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

ANEXOS

Anexo 1 – Meu Ideal Seria Escrever...

Rubem Braga

Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está doente naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse – “ai meu Deus, que história mais engraçada!”. E então a contasse para a cozinheira e telefonasse para duas ou três amigas para contar a história; e todos a quem ela contasse rissem muito e ficassem alegremente espantados de vê-la tão alegre. Ah, que minha história fosse como um raio de sol, irresistivelmente louro, quente, vivo, em sua vida de moça reclusa, enlutada, doente. Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria – “mas essa história é mesmo muito engraçada!”.

Que um casal que estivesse em casa mal-humorado, o marido bastante aborrecido com a mulher, a mulher bastante irritada com o marido, que esse casal também fosse atingido pela minha história. O marido a leria e começaria a rir, o que aumentaria a irritação da mulher. Mas depois que esta, apesar de sua má vontade, tomasse conhecimento da história, ela também risse muito, e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem rir mais; e que um, ouvindo aquele riso do outro, se lembrasse do alegre tempo de namoro, e reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos.

Que nas cadeias, nos hospitais, em todas as salas de espera a minha história chegasse – e tão fascinante de graça, tão irresistível, tão colorida e tão pura que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria; que o comissário do distrito, depois de ler minha história, mandasse soltar aqueles bêbados e também aqueles pobres mulheres colhidas na calçada e lhes dissesse – “por favor, se comportem, que diabo! Eu não gosto de prender ninguém!”. E que assim todos tratassem melhor seus empregados, seus dependentes e seus semelhantes em alegre e espontânea homenagem à minha história.

E que ela aos poucos se espalhasse pelo mundo e fosse contada de mil maneiras, e fosse atribuída a um persa, na Nigéria, a um australiano, em Dublin, a um japonês, em Chicago – mas que em todas as línguas ela guardasse a sua frescura, a sua pureza, o seu encanto surpreendente; e que no fundo de uma aldeia da China, um chinês muito pobre, muito sábio e muito velho dissesse: “Nunca ouvi uma história assim tão engraçada e tão boa em toda a minha vida; valeu a pena ter vivido até hoje para ouvi-la; essa história não pode ter sido inventada por nenhum homem, foi com certeza algum anjo tagarela que a contou aos ouvidos de um santo que dormia, e que ele pensou que já estivesse morto; sim, deve ser uma história do céu que se filtrou por acaso até nosso conhecimento; é divina”.

E quando todos me perguntassem – “mas de onde é que você tirou essa história?” – eu responderia que ela não é minha, que eu a ouvi por acaso na rua, de um desconhecido que a contava a outro desconhecido, e que por sinal começara a contar assim: “Ontem ouvi um sujeito contar uma história...”.

E eu esconderia completamente a humilde verdade: que eu inventei toda a minha história em um só segundo, quando pensei na tristeza daquela moça que está doente, que sempre está doente e sempre está de luto e sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro.

Anexo 2 – Homem no mar

Rubem Braga

De minha varanda vejo, entre árvores e telhados, o mar. Não há ninguém na praia, que resplende ao sol. O vento é nordeste, e vai tangendo, aqui e ali, no belo azul das águas, pequenas espumas que marcham alguns segundos e morrem, como bichos alegres e humildes; perto da terra a onda é verde.

Mas percebo um movimento em um ponto do mar; é um homem nadando. Ele nada a uma certa distância da praia, em braçadas pausadas e fortes; nada a favor das águas e do vento, e as pequenas espumas que nascem e somem parecem ir mais depressa do que ele. Justo: espumas são leves, não são feitas de nada, toda sua substância é água e vento e luz, e o homem tem sua carne, seus ossos, seu coração, todo seu corpo a transportar na água.

Ele usa os músculos com uma calma energia; avança. Certamente não suspeita de que um desconhecido o vê e o admira porque ele está nadando na praia deserta. Não sei de onde vem essa admiração, mas encontro nesse homem uma nobreza calma, sinto-me solidário com ele, acompanho o seu esforço solitário como se ele estivesse cumprindo uma bela missão. Já nadou em minha presença uns trezentos metros; antes, não sei; duas vezes o perdi de vista, quando ele passou atrás das árvores, mas esperei com toda confiança que reaparecesse sua cabeça, e o movimento alternado de seus braços. Mais uns cinqüenta metros, e o perderei de vista, pois um telhado a esconderá. Que ele nade bem esses cinqüenta ou sessenta metros; isto me parece importante; é preciso que conserve a mesma batida de sua braçada, e que eu o veja desaparecer assim como o vi aparecer, no mesmo rumo, no mesmo ritmo, forte, lento, sereno. Será perfeito; a imagem desse homem me faz bem.

É apenas a imagem de um homem, e eu não poderia saber sua idade, nem sua cor, nem os traços de sua cara. Estou solidário com ele, e espero que ele esteja comigo. Que ele atinja o telhado vermelho, e então eu poderei sair da varanda tranqüilo, pensando — "vi um homem sozinho, nadando no mar; quando o vi ele já estava nadando; acompanhei-o com atenção durante todo o tempo, e testemunho que ele nadou sempre com firmeza e correção; esperei que ele atingisse um telhado vermelho, e ele o atingiu". Agora não sou mais responsável por ele; cumpri o meu dever, e ele cumpriu o seu. Admiro-o. Não consigo saber em que reside, para mim, a grandeza de sua tarefa; ele não estava fazendo nenhum gesto a favor de alguém, nem construindo algo de útil; mas certamente fazia uma coisa bela, e a fazia de um modo puro e viril.

Não desço para ir esperá-lo na praia e lhe apertar a mão; mas dou meu silencioso apoio, minha atenção e minha estima a esse desconhecido, a esse nobre animal, a esse homem, a esse correto irmão.

Anexo 3 – Avestruz

Mario Prata

O filho de uma grande amiga pediu, de presente pelos seus dez anos, uma avestruz. Cismou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um e-mail dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu as avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação deles. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruzes. E se entregavam em domicílio.

E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. A avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar a avestruz, deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que se assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quanto pesa uma avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase três metros. 2,7 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí assustando as demais aves normais.

Outra coisa que faltou foram dedos para os pés. Colocou apenas dois dedos em cada pé.

Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que logo depois, Adão, dando os nomes a tudo que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse: *Struthio camelus australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o *struthio* deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que elas vivem até os setenta anos e se reproduzem plenamente até os quarenta, entrando depois na menopausa, não têm, portanto, TPM. Uma avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de dez a trinta crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento. Ele insiste, quer que eu leve uma avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que elas comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Juguinhos eletrônicos, por exemplo. máquina digital de fotografia, times inteiros de futebol de botão e, principalmente, chuteiras. E, se descuidar, um mouse de vez em quando cai bem. Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca o avestruz por cinco gaivotas e um urubu.

Pedi para a minha amiga levar o garoto num psicólogo. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

Anexo 4 – No aeroporto

Carlos Drummond de Andrade

Viajou meu amigo Pedro. Fui levá-lo ao Galeão, onde esperamos três horas o seu quadrimotor. Durante esse tempo, não faltou assunto para nos entretermos, embora não falássemos da vã e numerosa matéria atual. Sempre tivemos muito assunto, e não deixamos de explorá-lo a fundo. Embora Pedro seja extremamente parco de palavras, e, a bem dizer, não se digne de pronunciar nenhuma. Quando muito, emite sílabas; o mais é conversa de gestos e expressões pelos quais se faz entender admiravelmente. É o seu sistema.

Passou dois meses e meio em nossa casa, e foi hóspede ameno. Sorria para os moradores, com ou sem motivo plausível. Era a sua arma, não direi secreta, porque ostensiva. A vista da pessoa humana lhe dá prazer. Seu sorriso foi logo considerado sorriso especial, revelador de suas boas intenções para com o mundo ocidental e oriental, e em particular o nosso trecho de rua. Fornecedores, vizinhos e desconhecidos, gratificados com esse sorriso (encantador, apesar da falta de dentes), abonam a classificação.

Devo dizer que Pedro, como visitante, nos deu trabalho; tinha horários especiais, comidas especiais, roupas especiais, sabonetes especiais, criados especiais. Mas sua simples presença e seu sorriso compensariam providências e privilégios maiores.

Recebia tudo com naturalidade, sabendo-se merecedor das distinções, e ninguém se lembraria de achá-lo egoísta ou importuno. Suas horas de sono – e lhe apraz dormir não só à noite como principalmente de dia - eram respeitadas como ritos sagrados, a ponto de não ousarmos erguer a voz para não acordá-lo. Acordaria sorrindo, como de costume, e não se zangaria com a gente, porém nós mesmos é que não nos perdoaríamos o corte de seus sonhos.

Assim, por conta de Pedro, deixamos de ouvir muito concerto para violino e orquestra, de Bach, mas também nossos olhos e ouvidos se forraram à tortura da tevê. Andando na ponta dos pés, ou descalços, levamos tropeções no escuro, mas sendo por amor de Pedro não tinha importância.

Objetos que visse em nossa mão, requisitava-os. Gosta de óculos alheios (e não os usa), relógios de pulso, copos, xícaras e vidros em geral, artigos de escritório, botões simples ou de punho. Não é colecionador; gosta das coisas para pegá-las, mirá-las e (é seu costume ou sua mania, que se há de fazer) pô-las na boca. Quem não o conhecer dirá que é péssimo costume, porém duvido que mantenha este juízo diante de Pedro, de seu sorriso sem malícia e de suas pupilas azuis — porque me esquecia de dizer que tem olhos azuis, cor que afasta qualquer suspeita ou acusação apressada, sobre a razão íntima de seus atos.

Poderia acusá-lo de incontinência, porque não sabia distinguir entre os cômodos, e o que lhe ocorria fazer, fazia em qualquer parte? Zangar-me com ele porque destruiu a lâmpada do escritório? Não. Jamais me voltei para Pedro que ele não me sorrisse; tivesse eu um impulso de irritação, e me sentiria desarmado com a sua azul maneira de olhar-me. Eu sabia que essas coisas eram indiferentes à nossa amizade — e, até, que a nossa amizade lhe conferia caráter necessário de prova; ou gratuito, de poesia e jogo.

Viajou meu amigo Pedro. Fico refletindo na falta que faz um amigo de um ano de idade a seu companheiro já vivido e puído. De repente o aeroporto ficou vazio.

Anexo 5 – Segurança

Luis Fernando Veríssimo

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as mais belas casas, os jardins, os playgrounds, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com muitos guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados. Mas os assaltos começaram assim mesmo. Os ladrões pulavam os muros. Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto. Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus familiares também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem os bebês. Mas os assaltos continuaram. Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar. Mas os assaltos continuaram.

Grades nas janelas de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem os altos muros, e o fio de alta tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segunda cerca, de arame farpado, erguida dentro do perímetro, não conseguiriam entrar nas casas. Todas as janelas foram engradadas. Mas os assaltos continuaram. Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para a sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno. Mas os assaltos continuaram.

Foi reforçada a guarda. Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisas para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima. E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos. E ninguém pode sair. Agora, a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua. Mas surgiu outro problema. As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade. A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

Anexo 6 – Porta de Colégio

Affonso Romano De Sant'anna

Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da própria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que via e previa.

Primeiro há uma diferença de clima entre aquele bando de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, em torno de carrocinhas de doces e refrigerantes, e aqueles que transitam pela rua. Não é só o uniforme. Não é só a idade. É toda uma atmosfera, como se estivessem ainda dentro de uma redoma ou aquário, numa bolha, resguardados do mundo. Talvez não estejam. Vários já sofreram a pancada da separação dos pais. Aprenderam que a vida é também um exercício de separação.

Um ou outro já transou droga, e com isto deve ter se sentido (equivocadamente) muito adulto. Mas há uma sensação de pureza angelical misturada com palpitação sexual, que se exhibe nos gestos sedutores dos adolescentes. Ouvem-se gritos e risos cruzando a rua. Aqui e ali um casal de colegiais, abraçados, completamente dedicados ao beijo. Beijar em público: um dos ritos de quem assume o corpo e a idade. Treino para beijar o namorado na frente dos pais e da vida, como quem diz: também tenho desejos, veja como sei deslizar carícias. Onde estarão esses meninos e meninas dentro de dez ou vinte anos?

Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; aquela de cabelos loiros e crespos vai ser dona de boutique; aquela morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. E isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar. Aquela menina morena magrinha, com aparelho nos dentes, ainda vai engordar e ouvir muito elogio às suas pernas. Aquela de rabo-de-cavalo, dentro de dez anos se apaixonará por um homem casado. Não saberá exatamente como tudo começou. De repente, percebeu que o estava esperando no lugar onde passava na praia. E o dia em que foi com ele ao motel pela primeira vez ficará vivo na memória.

É desagradável, mas aquele ali dará um desfalque na empresa em que será gerente. O outro irá fazer doutorado no exterior, se casará com estrangeira, descasará, deixará lá um filho remorso constante. As vezes lhe mandará passagens para passar o Natal com a família brasileira.

A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um outro ficará pelas rodovias. Aquele que vai tocar rock vários anos até arranjar um emprego em repartição pública. O homossexualismo despontará mais tarde naquele outro, espantosamente, logo nele que é já um Don Juan. Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a dez anos os outros dirão: ele sempre teve jeito, não lembra aquela mania de reunião e diretório?

Aquelas duas ali se escolherão madrinhas de seus filhos e morarão no mesmo bairro, uma casada com engenheiro da Petrobrás e outra com um físico nuclear. Um dia, uma dirá à outra no telefone: tenho uma coisa para lhe contar: arranjei um amante. Aconteceu. Assim, de repente. E o mais curioso é que continuo a gostar do meu marido.

Se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerrilheiro. Mas esta hipótese deve ser descartada. Quem estará naquele avião acidentado? Quem construirá uma linda mansão e um dia convidará a todos da turma para uma grande festa comemorativa? Ah, o primeiro aborto! Aquela ali descobrirá os textos de Clarice Lispector e isto será uma iluminação para toda a vida. Quantos aparecerão na primeira página do jornal? Qual será o tranqüilo comerciante e quem representará o país na ONU?

Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente ternura. Pudesse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas histórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudesse lhes diria daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo.

Anexo 7 – Pais

Luis Fernando Veríssimo

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinha mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

— É — disse um deles —, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com os ruídos indefinidos.

— A minha se juntou.

— A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

— Pior é a minha.

— Ah, é?

— Casou-se num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

— Estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse até que eu forneço o noivo.

Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua-de-mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

— Sei.

— “Burguesão”.

— É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.

— Querem nos matar. Querem nos matar.

— E eu que sonhava com essa cena?

— Nem me fala.

— Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiota e desfilar sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.

— Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distancia de braço com a noiva, depois passaria para o outro, e assim até o altar.

Anexo 8 – O amor por entre o verde

Vinícius de Moraes

Não é sem frequência que, à tarde, chegando à janela, eu vejo um casalzinho de brotos que vem namorar sobre a pequenina ponte de balaustrada branca que há no parque. Ela é uma menina de uns 13 anos, o corpo elástico metido nuns blue jeans e num suéter folgado, os cabelos puxados para trás num rabinho-de-cavalo que está sempre a balançar para todos os lados; ele, um garoto de, no máximo, 16, esguio, com pastas de cabelo a lhe tombar sobre a testa e um ar de quem descobriu a fórmula da vida. Uma coisa eu lhes asseguro: eles são lindos, e ficam montados, um em frente ao outro, no corrimão da colunata, os joelhos a se tocarem, os rostos a se buscarem a todo momento para pequenos segredos, pequenos carinhos, pequenos beijos. São, na sua extrema juventude, a coisa mais antiga que há no parque, incluindo velhas árvores que por ali espapaçam sua verde sombra; e as momices e brincadeiras que se fazem dariam para escrever todo um tratado sobre a arqueologia do amor, pois têm uma tal ancestralidade que nunca se há de saber a quantos milênios remontam.

Eu os observo por um minuto apenas para não perturbar-lhes os jogos de mão e misteriosos brinquedos mímicos com que se entretêm, pois suspeito de que sabem de tudo o que se passa à sua volta. Às vezes, para descansar da posição, encaixam-se os pescoços e repousam os rostos um sobre o ombro do outro, como dois cavalinhos carinhosos, e eu vejo então os olhos da menina percorrerem vagarosamente as coisas em torno, numa aceitação dos homens, das coisas e da natureza, enquanto os do rapaz mantêm-se fixos, como a perscrutar desígnios. Depois voltam à posição inicial e se olham nos olhos, e ela afasta com a mão os cabelos de sobre a fronte do namorado, para vê-lo melhor e sente-se que eles se amam e dão suspiros de cortar o coração. De repente o menino parte para uma brutalidade qualquer, torce-lhe o pulso até ela dizer-lhe o que ele quer ouvir, e ela agarra-o pelos cabelos, e termina tudo, quando não há passantes, num longo e meticuloso beijo.

– Que será - pergunto-me eu em vão - dessas duas crianças que tão cedo começam a praticar os ritos do amor? Prosseguirão se amando, ou de súbito, na sua jovem incontinência, procurarão o contato de outras bocas, de outras mãos, de outros ombros? Quem sabe se amanhã quando eu chegar à janela, não verei um rapazinho moreno em lugar do louro ou uma menina com a cabeleira solta em lugar dessa com os cabelos presos?

E se prosseguirem se amando - pergunto-me novamente em vão - será que um dia se casarão e serão felizes? Quando, satisfeita a sua jovem sexualidade, se olharem nos olhos, será que correrão um para o outro e se darão um grande abraço de ternura? Ou será que se desviarão o olhar, para pensar cada um consigo mesmo que ele não era exatamente aquilo que ela pensava e ela era menos bonita ou inteligente do que ele a tinha imaginado?

É um tal milagre encontrar, nesse infinito labirinto de desenganos amorosos, o ser verdadeiramente amado... Esqueço o casalzinho no parque para perder-me por um momento na observação triste, mas fria, desse 22estranho baile de desencontros, em que freqüentemente aquela que devia ser daquele acaba por bailar com outro porque o esperado nunca chega; e este, no entanto, passou por ela sem que ela o soubesse, suas mãos sem querer se tocaram, eles olharam-se nos olhos por um instante e não se reconheceram.

E é então que esqueço de tudo e vou olhar nos olhos de minha bem-amada como se nunca a tivesse visto antes. É ela, Deus do céu, é ela! Como a encontrei, não sei. Como chegou até aqui, não vi. Mas é ela, eu sei que é ela porque há um rastro de luz quando ela passa; e quando ela me abre os braços eu me crucifico neles banhado em lágrimas de ternura; e sei que mataria friamente quem quer que lhe causasse dano; e gostaria que morrêssemos juntos e fôssemos enterrados de mãos dadas, e nossos olhos indecomponíveis ficassem para sempre abertos mirando muito além das estrelas.

Anexo 9 – A primeira passeata de um filho

Lourenço Diaféria

O frangote despertou mais cedo que o relógio. Mal lavou o rosto. Engoliu o café queimando a língua. Enfiou no bolso uma nota de dez paus, a carteirinha de estudante, e não deu a menor bola para a mochila dos livros e apostilas. Não estava com cara de quem is assistir às aulas de química, português e geografia.

O pai ficou na marcação. Esses filhos de hoje...- ele pensou, lembrando-se do tempo em que também era filho e cabulava a escola para ver os filmes do Cinemundi e os jogos de futebol da Várzea do Glicério.

– Que folga é essa?- perguntou sorrindo.

O garoto da turma de humanas deu a resposta exata:

– Vou a passeata.

Homessa! (Mesmo os pais modernos tem interjeições antigas.) Que besteira, menino. É assim que tudo começa. De repente dá uma confusão na praça, um corre-corre, você cai, me quebra a perna, vem um cavalo da polícia, te pisa, te amassa, tua vó vai brigar comigo. Que eu fui culpado. Você não sabe o estrago que faz um cassetete. Já vi esse filme. É melhor ficar em casa bem quietinho, lendo um livro, jogando um game, a passeata vai passar na TV. Ou estão, se não tiver nada que fazer, coce o saco. Pelo menos, não tem perigo.

Mas o pai (sujeito vivido) não falou nada. Apenas ficou com o coração aflito. Essas coisas bobas de pai. O que tem de acontecer sempre acontece. Como a primeira vez que saltou do bonde andando e se esborrachou na calçada. Como a primeira vez que tragou um cigarrinho, bituca de Aspásia*, e ficou com gosto de cabo de guarda-chuva uma semana na garganta. Como o primeiro gole de cachaça, num domingo, num piquenique no Pico do Jaraguá, e soltou o mico, vomitou até as tripas.

Mas aquela era a primeira passeata do menino.

– Mania que o senhor tem de me chamar de menino!

A primeira passeata não é uma coisa à toa. Daqui a cem anos, quando ele crescer, for um velhinho de bengala e próstata safada, se lembrará desse dia antigo jamais esquecido. Contará aos filhos e aos netos. Roncará papo, como fazem todos os velhinhos depois dos 30. Mas agora ele não passa de um garoto franzino, camiseta de algodão, nem se agasalha o porcaria do filho, uns tênis fedidos, e metido a querer traçar seu próprio destino. É muita presunção! Até outro dia, a única vez que desfilou com o povo foi atrás da bateria da torcida do Corinthians.

– Cuidado, filho a rua tem perigos.

Mas o pai nada falou. Apenas seu coração batia. Não se pode aparar as asas de um menino (eterno menino). Deixá-lo ir, embandeirado, unir sua voz desafinada de roqueiro fracassado às vozes da cidade enfeitada, a qual sorri, embravecida, ao ver que ainda existe a mocidade.

No alto da passeata, o sol fulgia.

Anexo 10 – Ser jovem

Artur da Távola

Ser jovem é não perder o encanto do susto de qualquer espera. É, sobretudo, não ficar fixado nos padrões da própria formação. Ser jovem é ter abertura para o novo na mesma medida do respeito ao imutável.

É acreditar um pouco na imortalidade em vida, é querer a festa, o jogo, a brincadeira, a lua, o impossível, o distante. Ser jovem é ser bêbado de infinitos que terminam logo ali. É só pensar na morte de vez em quando. É não saber de nada e poder tudo.

Ser jovem é ainda acordar, pelo menos de vez em quando, assobiando uma canção, antes mesmo de escovar os dentes. Se jovem é não dar bola para o síndico mas reconhecer que ele está na sua. É não achar graça do riso, ter pena dos tristes e ficar ao lado das crianças.

Ser jovem é sempre estar aprendendo inglês, é gostar de cor, xarope, gengibre e pastel de padaria. Ser jovem é não ter azia, é gostar de dormir e crer na mudança; é meter o dedo no bolo e lamber o glacê.

É cantar fora do tom, mastigar depressa e engolir devagar a fala do avô. É gostar de barca da Cantareira, carro velho e roupa sem amargura. É bater papo com a baiana, curtir o ônibus e detestar meia marrom.

Ser jovem é beber chuvas, ter estranhas, súbitas e inexplicáveis atrações. É temer o testemunho, detestar os solenes, duvidar das palavras. Ser jovem é não acreditar no que está pensando exceto se o pensamento permanecer depois. É saber sorrir e alimentar secretas simpatias pelos crentes que cantam nas praças em semicírculo, Bíblia na mão, sonho no coração.

É gostar de ler e tentar silêncios quase impossíveis. É acreditar no dia novo como obra de Deus. É ser metafísica sem ter metafísica. É curtir trem, alface fresquinha, cheiro de hortelã. É gostar até de talco. Ser jovem é ter ódio de cachimbo, de bala jujuba, de manipulação, de ser usado.

Ser jovem é ser capaz de compreender a tia, de entender o reclamo da empregada e apoiar seu atraso. Ser jovem é continuar gostando de deitar na grama. É gostar de beijo, de pele, de olho. Ser jovem é não perder o hábito de se encabular. É ir para ser apresentado (“– Já conhece fulano?”) morrendo de medo.

Ser jovem é permanecer descobrindo. É querer ir à lua ou conhecer Finlândia, Escócia e praias adivinhadas. É sentir cheiros raríssimos: cheiro de férias, cheiro de mãe chegando em casa em dia de chuva, cheiro de festa, aipim, camisa nova, marcenaria ou toalha do clube.

Ser jovem é andar confiante como quem salta, se possível de mãos dadas com o ar. É ter coragem de nascer a cada dia e embrulhar as fossas no celofane do não faz mal. É acreditar em frases, pessoas, mitos, forças, sons, é crer no que não vale a pena mas ai da vida se não fosse isso.

É descobrir um belo que não conta. É rezear as revelações e ir para casa com o gosto de seu silêncio amargo ou agridoce.

Ser jovem é ter a capacidade do perdão e andar com olhos cheios de capim cheiroso. É ter tédios passageiros, é amar a vida, é ter uma palavra de compreensão. Ser jovem é lembrar pouco da infância por não precisar fazê-lo para suportar a vida. Ser jovem é ser capaz de anestésias salvadoras.

Ser jovem é misturar tudo isso com a idade que tenha, trinta, quarenta, cinquenta, sessenta, setenta, ou dezenove. É sempre abrir a porta com emoção. É esperar dos outros o que ainda não desistiu de querer. Ser jovem é viver em estado de fundo musical de superprodução da Metro. É abraçar esquinas, mundos, espaços, luzes, flores livros, discos,

cachorros e menininha com um profundo, aberto e incomensurável abraço feito de festa, cocada preta, dentes brancos e dedos tímidos todos prontos para os desencontros da vida.

Com uma profunda e permanente vontade de SER.

Anexo 11 – No trânsito, a ciranda das crianças

Ignácio de Loyola Brandão

“Estão sempre na esquina da Avenida Brasil com a Rua Colômbia. Duas meninas e dois meninos, num dia. No outros, três meninas, dois meninos. Parecem se alternar. Irão para outros pontos? Mas três crianças são fixas, donas do lugar. Conquistaram por usucapião. Dominam o território. Como e quem faz essa divisão? Por que não aparecem as outras? Chegam cedo e só vão embora quando o tráfego diminui, depois das oito da noite. Cada uma carrega sua caixinha de Mentex, de chicletes, de bombom. Ainda que seja a região propícia ao luxuoso chocolate Godiva, se vende bem o Sonho de Valsa, dos mais gostosos. Faça sol ou chuva, as crianças estão ali, alertas, correndo da avenida para a rua, da rua para a avenida, ao sabor dos sinais de trânsito. Num canto da Imi, a loja de decorações, ficam duas mulheres. Talvez as mães ou quem quer que sejam. Não arredam o pé do lugar, não se levantam nunca. Ficam apenas fiscalizando, atentas ao movimento das crianças. Passam o dia sentadas. Nunca sentem vontade de ir ao banheiro? E quando necessitam, como fazem? As empresas por aqui certamente não as deixam entrar. Há uns arbustos perto da Rua México. Seria ali que deságuam? De vez em quando, as duas tomam sorvete. Ou Yakult ocasional, quando passam aquelas mulheres puxando o carrinho branco.

As crianças possuem, entre elas, um *gentlemen's agreement*. Quando o sinal vermelho acende, elas correm, distribuindo as tarefas.

- O BMW é seu!
- O Mercedes fica comigo!
- Corra para o Alfa!

Conhecem todas as marcas de “carrões”! As crianças executam uma ciranda em meio a carros, correndo agarradas às caixinhas. Os que se aproximam, dentro dos veículos, mantêm os vidros fechados. Defesa paulistana. O vidro erguido isola o motorista do mundo.

As crianças rodeiam, olham para dentro, como esfomeados olham alguém comendo num restaurante. Há quem faça um aceno com a cabeça, sempre negativo. Outros abanam as mãos. Há os impacientes, os irritados. Terceiros continuam a conversar com os parceiros ao lado. O mundo no interior dos carros é uma bolha, cápsula espacial. As pessoas estão na estratosfera. Nada têm a ver com que se passa fora. Todos fazem questão de não olhar, não ouvir. Como se estas crianças fossem invisíveis ou transparentes. Os olhares as atravessam, sem que elas se materializem, se corporifiquem, se tornem humanas.

Parecem não se cansar nunca. Sempre sorridentes. Brincam entre si. O não constante não as desilude, nem tira o ânimo. Sabem, desde cedo, que o não faz parte da vida delas, permanece grudado na pele. Conhecem mais o não que o sim. Correm de um lado para o outro. Os que estão nos “carrões” são os que nunca compram. Quem chega em carros “inferiores”, em vulgares Fuscas, Gols, Voyages, Unos, em geral abre o vidro, dá uma palavra. Muitas vezes, as crianças querem apenas conversar com alguém diferente. Enfiam a cabeça dentro da janela, com olhos excitados. Sempre pedem alguma coisa, para não perder o hábito: “Tia, me dá aquele batom? Tio, me dá essa caneta!” E querem a revista, o jornal, o chaveiro que ficou no console, até mesmo os folhetos recebidos na esquina anterior.

Às vezes, chove. E o abrigo é original, ainda que não proteja muito. As crianças procuram se enfiar nos vãos das letras gigantescas que formam a palavra, Imi. Letras de concreto, verdes. Há uma ligação entre o I e o M. O M abriga em suas curvas duas crianças. Claro que há proteção no caso da chuva ser vertical. Se tem vento ou a chuva vem inclinada, elas se molham. Também não se importam. Existe coisa melhor, quando a gente é criança, que brincar na chuva? Ainda que estas crianças, de oito ou nove anos, mirradas, sejam adultas

no que possuem de experiência, vivência. Amadurecem cedo. Olhamos e não sabemos. Quanto tempo de vida terão pela frente? Que caminhos existem diante delas?

Onde moram? Foram à escola algum dia? Faço mentalmente estas perguntas. Por que não faço direto para elas em lugar de ficar imaginando? É que sabemos as respostas. Neste Brasil sabemos todas as respostas sobre miséria, fome, subvidas. por isso não perguntamos. as crianças desta esquina se reproduzem em centenas de outras esquinas desta cidade. Deste Brasil. Mas houve um dia em que elas estiveram especialmente excitadas. E felizes. Foi na manhã em que o cortejo levando Senna ao cemitério passou aqui. As crianças, contentíssimas, venderam, como nunca, suas balas, chocolates, Mentex, bombons. As coisas se esvaziaram. Tristezas de uns, meio de vida e alegria de outros.

Anexo 12 – Carta do Pleistoceno

Marina Colasanti

Senhores cientistas,

quem daqui lhes escreve - daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista - é o mamute. O mamute aquele que vocês trouxeram recentemente à luz lá pelos lados da Rússia - à luz ofuscante dos flashes e dos holofotes de TV, é bom que se diga, porque uma certa luz fraca e opalinada me alcançou sempre através do gelo. E escrevo porque chegou-me a notícia - como chegam depressa as notícias nesse tempo vosso! - de que estão tentando me clonar.

Estão planejando tirar um pedaço de mim, daquilo que vocês chamam de DNA, manipulá-lo de alguma maneira que para meu cérebro parece assaz complicada, mas que deveria se concluir com a minha presença implantada num óvulo de elefanta, decorrente gravidez, e posterior nascimento.

Peço-lhes encarecidamente que não façam isso. Poderia invocar os direitos do autor pois, embora mínimo, qualquer pedaço de mim me pertence, mas receio não estar coberto por vossas leis autorais. Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço.

Estou, como os meus semelhantes, extinto desde o Pleistoceno. Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. Não sumimos sozinhos. Outras coisas se foram desde então, outros animais. Aparentemente não fizeram falta. Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades. E agora nos querem de volta. Mas, nascido outra vez, o que faria eu?

Único de minha espécie, que função me dariam vocês depois de me fazerem atravessar à força 200 mil anos? Uma jaula de zoológico ou um viveiro de laboratório? Serviria para o turismo ou como cobaia? Seria uma peça de museu viva ou criatura que escapou de algum desses filmes de que vocês tanto gostam? E quem embolsaria o cachê pelo uso da minha imagem?

No meu mundo, os homens que me caçavam com suas armas de pontas de pedra me temiam, quase como a um deus, e à noite, ao redor do fogo, falavam de mim com reverência. No mundo de vocês eu seria apenas um monstro que não inspira respeito a ninguém. Um monstro solitário, sem sequer a possibilidade de apaixonar-me por uma loura e carregá-la para o alto do Empire State Building. Um monstro condenado à vida.

E como explicar, à elefanta de quem eu nasceria, nosso estranho parentesco?

O desmonte daquilo que fui já começou, antes mesmo do sequestro do meu DNA. Plantado no gelo durante séculos como uma árvore submersa, permaneci, até vossa chegada, com a dignidade de um ser grandioso. Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo. Logo acabaram com isso. Sequer tiveram a elegância de serrar inteiro o bloco que me continha. Serraram apenas o que lhes interessava, a porção que me manteria congelado. Os dentes deixaram de fora. E assim retangular, como uma embalagem de leite ou uma caixa de polpa de tomate em que alguém tivesse cravado dois garfos, fui içado por um guindaste diante dos olhos do mundo. Eu já não era uma estátua, era um *container*.

Sei que para vocês eu nem mereço qualquer explicação, mas digam-me, qual é exatamente sua intenção? Esquecendo o brilhareco científico, suspeito que queiram trazer o passado de volta, com a desculpa de estudá-lo diretamente.

Mas se fomos extintos é porque já não nos encaixávamos nas condições ao redor - a evolução ejeta seus antigos parceiros. Para realmente trazer-nos de volta seria preciso clonar

muito mais do que o meu DNA, seria preciso duplicar tudo aquilo que nos mantinha vivos. E uma vez recriado aquele universo, como vocês se encaixariam nele?

Permitam-me uma última pergunta: encontrando restos do Homo sapiens dos quais fosse possível retirar o DNA, tentariam vocês igualmente implantá-lo no ventre de uma mulher do século XXI?

Anexo 13 – Sobre a crônica

Ivan Ângelo

Uma leitora se refere aos textos aqui publicados como “reportagens”. Um leitor os chama de “artigos”. Um estudante fala deles como “contos”. Há os que dizem: “seus comentários”. Outros os chamam de “críticas”. Para alguns, é “sua coluna”.

Estão errados? Tecnicamente, sim – são crônicas –, mas... Fernando Sabino, vacilando diante do campo aberto, escreveu que “crônica é tudo que o autor chama de crônica”.

A dificuldade é que a crônica não é um formato, como o soneto, e muitos duvidam que seja um gênero literário, como o conto, a poesia lírica ou as meditações à maneira de Pascal. Leitores, indiferentes ao nome da rosa, dão à crônica prestígio, permanência e força. Mas vem cá: é literatura ou é jornalismo? Se o objetivo do autor é fazer literatura e ele sabe fazer...

Há crônicas que são dissertações, como em Machado de Assis; outras são poemas em prosa, como em Paulo Mendes Campos; outras são pequenos contos, como em Nelson Rodrigues; ou casos, como os de Fernando Sabino; outras são evocações, como em Drummond e Rubem Braga; ou memórias e reflexões, como em tantos. A crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite.

Está em toda a imprensa brasileira, de 150 anos para cá. O professor Antonio Candido observa: “Até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e pela originalidade com que aqui se desenvolveu”.

Alexandre Eulálio, um sábio, explicou essa origem estrangeira: “É nosso familiar *essay*, possui tradição de primeira ordem, cultivada desde o amanhecer do periodismo nacional pelos maiores poetas e prosistas da época”. Veio, pois, de um tipo de texto comum na imprensa inglesa do século XIX, afável, pessoal, sem cerimônia e, no entanto, pertinente.

Por que deu certo no Brasil? Mistérios do leitor. Talvez por ser a obra curta e o clima, quente.

A crônica é frágil e íntima, uma relação pessoal. Como se fosse escrita para um leitor, como se só com ele o narrador pudesse se expor tanto. Conversam sobre o momento, cúmplices: nós vimos isto, não é leitor?, vivemos isto, não é?, sentimos isto, não é? O narrador da crônica procura sensibilidades irmãs.

Se é tão antiga e íntima, por que muitos leitores não aprenderam a chamá-la pelo nome? É que ela tem muitas máscaras. Recorro a Eça de Queirós, mestre do estilo antigo. Ela “não tem a voz grossa da política, nem a voz indolente do poeta, nem a voz doutoral do crítico; tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos seus amigos tudo o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando”.

A crônica mudou, tudo muda. Como a própria sociedade que ela observa com olhos atentos. Não é preciso comparar grandezas, botar Rubem Braga diante de Machado de Assis. É mais exato apreciá-la desdobrando-se no tempo, como fez Antonio Candido em “A vida ao rés-do-chão”: “Creio que a fórmula moderna, na qual entram um fato miúdo e um toque humorístico, com o seu *quantum satis* de poesia, representa o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma”. Ainda ele: “Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas”.

Elementos que não funcionam na crônica: grandiloquência, sectarismo, enrolação, arrogância, prolixidade. Elementos que funcionam: humor, intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância, solidariedade.

Cronista mesmo não “se acha”. As crônicas de Rubem Braga foram vistas pelo sagaz professor Davi Arrigucci como “forma complexa e única de uma relação do Eu com o

munho". Muito bem. Mas Rubem Braga não se achava o tal. Respondeu assim a um jornalista que lhe havia perguntado o que é crônica:

– Se não é aguda, é crônica.

Anexo 14 – A última crônica

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer um flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e Estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno da mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho — um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno da mesa um pequeno ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “parabéns pra você, parabéns pra você...”

Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo, limpa o farelo de bolo que lhe cai no colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. De súbito, dá comigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Anexo 15 – Roteiro de atividades sobre as características do gênero “crônica”

Após o aquecimento inicial com a leitura de crônicas, responda às questões abaixo com “S” (SIM) OU “N” (NÃO), observando as características que podem ser encontradas em uma crônica.

1. Os temas comumente abordados nas crônicas:
 - a) Geralmente se voltam a aspectos do cotidiano. (S) (N)
 - b) Focalizam, obrigatoriamente, o cotidiano. (S) (N)
 - c) Podem revelar um ponto de vista do autor. (S) (N)
 - d) Dizem respeito sempre a situações reais tratadas com leveza. (S) (N)
 - e) Frequentemente focalizam aspectos do comportamento humano. (S) (N)

2. Entre outros gêneros de que a crônica se aproxima encontra-se:
 - a) O conto. (S) (N)
 - b) A memória. (S) (N)
 - c) O relatório de pesquisa. (S) (N)
 - d) O artigo de opinião. (S) (N)
 - e) Trechos de prosa poética. (S) (N)

3. A maioria das crônicas brasileiras costuma apresentar tom predominantemente:
 - a) Denso, aprofundando um tema filosófico. (S) (N)
 - b) Leve, com toque de humor e/ou poéticas. (S) (N)
 - c) Multifacetado, voltado para vários assuntos. (S) (N)
 - d) Coloquial, sugerindo proximidade com o leitor. (S) (N)
 - e) Indiferente e neutro. (S) (N)

4. No desenvolvimento do texto, o autor:
 - a) Evita a linguagem informal. (S) (N)
 - b) Convida à reflexão. (S) (N)
 - c) Pode valer da ironia. (S) (N)
 - d) Pode utilizar figuras de linguagem. (S) (N)
 - e) Desconsidera os fatos miúdos. (S) (N)

5. Para concluir seu texto, o autor:
- a) Omite sua posição. (S) (N)
 - b) Pode convidar o leitor a criar a conclusão. (S) (N)
 - c) Retoma as idéias apresentadas, articulando-as de forma lógica, para conduzir o leitor a uma síntese conclusiva. (S) (N)
 - d) Pode reservar uma surpresa no final. (S) (N)
 - e) Extrapola o tema, valendo-se de conceitos teóricos. (S) (N)

Anexo 16 – Roteiro de questões sobre as experiências de leitura

1. As pessoas que moram com você têm o hábito de ler? O quê?
2. Quando você era criança alguém lia livros para você?
3. Você gosta de ler?
4. O que é ler para você?
5. Por que você lê?
6. O que você costuma ler?
7. Qual o gênero de sua preferência?
8. Em relação à leitura de crônicas, qual é o tema e/ou assunto de sua preferência?

Anexo 17 – Exagerado

Cazuza

Amor da minha vida
 Daqui até a eternidade
 Nossos destinos
 Foram traçados na maternidade
 Paixão cruel, desenfreada
 Te trago mil rosas roubadas
 Pra desculpar minhas mentiras
 Minhas mancadas

Exagerado
 Jogado aos teus pés
 Eu sou mesmo exagerado
 Adoro um amor inventado

Eu nunca mais vou respirar
 Se você não me notar
 Eu posso até morrer de fome
 Se você não me amar
 E por você eu largo tudo
 Vou mendigar, roubar, matar
 Até nas coisas mais banais
 Pra mim é tudo ou nunca mais

Exagerado
 Jogado aos teus pés
 Eu sou mesmo exagerado
 Adoro um amor inventado

E por você eu largo tudo
 Carreira, dinheiro, canudo
 Até nas coisas mais banais
 Pra mim é tudo ou nunca mais

Exagerado
 Jogado aos teus pés
 Eu sou mesmo exagerado
 Adoro um amor inventado
 Jogado aos teus pés
 Com mil rosas roubadas
 Exagerado
 Eu adoro um amor inventado

CAZUZA; LEONI; NEVES, Ezequiel. Exagerado. In: **Cazuza**. Cazuza. Rio de Janeiro: Som Livre, 1985. Faixa 1.

Anexo 18 – Por Você

Barão Vermelho

Por você eu dançaria tango no teto
 Eu limparia os trilhos do metrô
 Eu iria a pé do Rio a Salvador

Eu aceitaria a vida como ela é
 Viajaria a prazo pro inferno
 Eu tomaria banho gelado no inverno

Por você eu deixaria de beber
 Por você eu ficaria rico num mês
 Eu dormiria de meia pra virar burguês

Eu mudaria até o meu nome
 Eu viveria em greve de fome
 Desejaria todo o dia a mesma mulher

Por você... Por você
 Por você... Por você

Por você conseguiria até ficar alegre
 Pintaria todo o céu de vermelho
 Eu teria mais herdeiros que um coelho

Eu aceitaria a vida como ela é
 Viajaria à prazo pro inferno
 Eu tomaria banho gelado no inverno

Eu mudaria até o meu nome
 Eu viveria em greve de fome
 Desejaria todo o dia a mesma mulher

Por você... Por você
 Por você... Por você

Eu mudaria até o meu nome
 Eu viveria em greve de fome
 Desejaria todo o dia a mesma mulher

Por você... Por você
 Por você... Por você

Por você... Por você
 Por você... Por você

Anexo 19 – Ter ou não ter namorado

Artur da Távola

Quem não tem namorado é alguém que tirou férias remuneradas de si mesmo. Namorado é a mais difícil das conquistas. Difícil porque namorado de verdade é muito raro. Necessita de adivinhação, de pele, saliva, lágrima, nuvem, quindim, brisa ou filosofia. Paquera, gabiru, flerte, caso, transa, envolvimento, até paixão, é fácil. Mas namorado de verdade é muito difícil. Namorado não precisa ser o mais bonito, mas ser aquele a quem se quer proteger e quando se chega ao lado dele a gente treme, sua frio e quase desmaia, a pedir proteção. Esta não precisa ser parruda ou bandoleira: basta um olhar de compreensão ou mesmo de aflição.

Quem não tem namorado não é quem não tem amor: É quem não sabe o gosto de namorar. Há quem não sabe o gosto de namorar. Se você tem três pretendentes, dois paqueras, um envolvimento, dois amantes e um esposo; mesmo assim pode não ter nenhum namorado. Não tem namorado quem não sabe o gosto da chuva, cinema, sessão das duas, medo do pai, sanduíche da padaria ou drible no trabalho. Não tem namorado quem transa sem carinho, quem se acaricia sem vontade de virar lagartixa e quem ama sem alegria. Não tem namorado quem faz pacto de amor apenas com a infelicidade. É fazer pactos com a felicidade, ainda que rápida, escondida, fugidia ou impossível de curar. Não tem namorado quem não sabe dar o valor de andar de mãos dadas, de carinho safadinho, escondido no escuro do cinema cheio, da flor catada no muro e entregue de repente, de poesia de Fernando Pessoa, Vinícius de Moraes ou Chico Buarque, lida bem devagar, de dar gargalhada quando se fala ao mesmo tempo ou descobre a meia rasgada, de ânsia enorme de viajar junto para a Escócia, ou mesmo de metrô, bonde, nuvem, cavalo, tapete mágico ou foguete interplanetário. Não tem namorado quem não gosta de dormir, de fazer sesta abraçadinho, fazer compra junto. Não tem namorado quem não gosta de falar do próprio amor nem de ficar horas e horas olhando o mistério do outro dentro dos olhos dele; abobalhados de alegria pela lucidez do amor. Não tem namorado quem não redescobre a criança e a do amado e vai com ela para parques, fliperamas, beira d'água, show do Milton Nascimento, bosques enluarados, ruas de sonhos ou filme do Woody Allen. Não tem namorado quem não tem música secreta com ele, quem não dedica livros, quem não recorta artigos, quem não se chateia com o fato de seu bem ser paquerado. Não tem namorado quem ama sem gostar, quem gosta sem curtir; quem curte sem aprofundar. Não tem namorado quem nunca sentiu o gosto de ser lembrado de repente no fim de semana, na madrugada ou no meio-dia do dia de sol em plena praia cheia de rivais. Não tem namorado quem ama sem se dedicar, quem namora sem brincar, quem vive cheio de obrigações; quem faz sexo sem esperar o outro ir junto com ele. Não tem namorado quem confunde solidão com ficar sozinho e em paz. Não tem namorado quem não fala sozinho, não ri de si mesmo e quem tem medo de ser afetivo.

Se você não tem namorado é porque não descobriu que o amor é alegre e você vive pesando duzentos quilos de grilos e de medos. Ponha a saia mais leve, aquela de chita, e passeie de mãos dadas com o ar. Enfeite-se com margaridas e ternuras e escove a alma com leves fricções de esperança. De alma escovada e coração estouvado, saia do quintal de si mesma e descubra o próprio jardim. Acorde com gosto de caqui e sorria lírios para quem passe debaixo de sua janela. Ponha intenção de queimar-se em seu próprio fogo e beba licor de contos de fada. Ande como se o chão estivesse repleto de sons de flauta e do céu descesse uma névoa de borboletas, cada qual trazendo uma pérola falante a dizer frases sutis e palavras de galanteio. Se você não tem namorado é porque não enlouqueceu aquele pouquinho necessário para fazer a vida parar e, de repente, parecer que faz sentido.

“Enlou-cresça.”