



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

CÉLIA MARIA VIEIRA ÁVALOS

**LEITURA DA CRÔNICA LITERÁRIA: REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO
DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

Campo Grande - MS
2015

CÉLIA MARIA VIEIRA ÁVALOS

**LEITURA DA CRÔNICA LITERÁRIA: REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DO
LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para exame de qualificação e, posterior, obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientador: Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira

Orientadora: Prof^a Dr^a Susylene Dias de Araujo

Campo Grande - MS
2015

A963t Ávalos, Célia Maria Vieira

Leitura da Crônica Literária: reflexões em torno da formação do leitor literário no Ensino Médio / Célia Maria Vieira Ávalos. Campo Grande - MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

100p. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira
Profª. Drª. Susylene Dias de Araújo

1.Texto literário. 2.Leitura. 3.Formação do leitor. I.Título.

CDD 23. ed. 372.414

CÉLIA MARIA VIEIRA ÁVALOS

**LEITURA DA CRÔNICA LITERÁRIA: REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO
DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para exame de qualificação e, posterior, obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Susylene Dias de Araujo (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Lucilo Antonio Rodrigues - Titular
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira – Membro Externo
Universidade de Brasília/UNB

Prof^a. Dr^a. Maria Leda Pinto – 1º Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande - MS, 06 de agosto de 2015.

Aos pilares da minha vida pessoal e
profissional: minha família e meus mestres
Prof^o. Dr.Danglei de Castro Pereira e
Prof^a. Dr^a. Susylene Dias de Araujo.

AGRADECIMENTOS

A Deus;

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira e Prof^a Dr^a Susylene Dias de Araujo, por demonstrarem-me a importância do saber racionalmente construído e pela dedicação, amizade e por compartilharem comigo tanto conhecimento e entusiasmo pelo mundo acadêmico, somado às leituras e reflexões sobre contos e poemas de autores brasileiros e estrangeiros que me possibilitaram contato com textos de autores africanos de Língua Portuguesa e, sobretudo, por que aprendi que quem forma leitores literários é o texto literário;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), pelas assessorias técnica e intelectual, essenciais para a realização deste trabalho;

Aos colegas, com os quais participei de aulas e eventos, ampliando conhecimento e círculos de amigos;

Aos meus pais, Luiz e Hercília, pelo amor incondicional e, em especial, à minha mãe que de sua maneira amorosa e singela iniciou-me no mundo ficcional com narrativas, cantos e poesias;

Ao meu esposo Gilson, que sempre esteve, carinhosamente, ao meu lado e soube compreender os momentos de ausência pelas aulas, viagens, pesquisas e escrita deste trabalho, incentivando-me ao saber;

Aos meus filhos Juan, Diego e Camila, por todo o amor e cumplicidade e, também, pela compreensão dos momentos de ausência;

À minha família, pelos incentivos, carinhos e cuidados, e à minha irmã Lúcia, meu cunhado Hélio, por compartilharem comigo a vida em todos os seus aspectos e, também, nessa trajetória;

Aos colegas da Secretaria de Estado de Educação (SED)- MS e, em particular, aos amigos Erika, Juvenal e Cristiane pela solicitude e amizade;

A E. E. Amélio de Carvalho Baís, em Campo Grande - MS, que disponibilizou o espaço físico essencial para a pesquisa de campo e a proposta de intervenção.

A todos, obrigada!

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consume
Com seu poder de palavra
E seu poder de silêncio.

Carlos Drummond de Andrade

ÁVALOS, Célia Maria Vieira. *Leitura da Crônica Literária: reflexões em torno da formação do leitor literário do Ensino Médio*. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2015.

RESUMO

A pesquisa discute a relevância dos gêneros textuais e suas características linguístico-discursivas, com ênfase na crônica literária, na formação do leitor crítico. Ao considerar a diversidade de gêneros linguísticos e a importância do literário, o objetivo da pesquisa é abordar como a literatura contribui para essa formação, segundo Chartier (2002). Nossa investigação explora questões em torno do literário, no livro didático: *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, na Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís, de Campo Grande – MS. Espera-se que, ao apresentar o texto literário a esse leitor, contribui-se para a sua formação, por meio do letramento literário.

Palavras-chave: Texto literário. Leitura. Formação do leitor. Letramento literário.

ÁVALOS, Célia Maria Vieira. Reading of the Literary Chronicle: reflections around the formation of the literary reader in high school. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2015.

ABSTRACT

The research discusses the relevance of text genres and their linguistic and discursive attributes, with emphasis on literary chronicle, in the formation of the critical reader. Considering the diversity of linguistic genres and the importance of the literary, the aim of this research is to demonstrate how literature contributes to this formation, according to Chartier (2002). Our research opens up questions related to the literary, in the textbook: *Português Linguagens*, by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, a book used in the State School Amélio de Carvalho Baís, in Campo Grande - MS. It is believed that, in presenting the literary text to this reader, it contributes to his formation through literary literacy.

Keywords: Literary text. Reader's training. Literary literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 10
CAPÍTULO I – Diversidade de gêneros e leitura literária: apontamentos.	p. 12
1.1 Letramento literário: um caminho.	p. 16
1.2 Leitura e Literatura: os gêneros literários e a sala de aula.	p. 18
1.3 A crônica literária: diálogo com a leitura.	p. 20
CAPÍTULO II – A crônica: um gênero em contato com o leitor.	p. 24
2.1 Crônica: pequena história.	p. 26
2.2 O gênero crônica e suas características linguístico-discursivas.	p. 29
2.3 A crônica literária na formação de leitores no livro <i>Português Linguagens</i> , de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.	p. 35
2.4 Gêneros literários no ensino médio.	p. 45
2.5 A crônica no livro didático: uma abordagem do livro <i>Português Linguagens</i>	p. 48
2.6 O gênero crônica no livro didático <i>Português Linguagens</i>	p. 53
CAPÍTULO III – Vivências, expectativas e hábitos literários do aluno do ensino médio.	p. 62
3.1 Tabulação e interpretação dos dados do questionário.	p. 65
3.2 Discussão dos dados.	p. 74
3.3 As crônicas de Veríssimo: uma possibilidade de discussão do literário em sala de aula.	p. 78
3.4 Workshop.	p. 80
3.5 Avaliação da produção escrita dos alunos.	p. 84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 89
REFERÊNCIAS	p. 90
ANEXOS	p. 93
ANEXO A.	p. 94
ANEXO B.	p. 96
ANEXO C.	p. 98
ANEXO D.	p. 99
ANEXO E.	p.100

INTRODUÇÃO

Ensinar literatura, no ensino médio, tem por objetivo formar leitores que sabem e, sobretudo, gostam de ler o texto literário por liberdade de escolha e pelo valor estético. Esta pesquisa discute a relevância dos gêneros textuais e suas características linguístico-discursivas, com ênfase na crônica literária, abordando como a literatura contribui para a formação do leitor crítico, segundo Chartier (2002).

Para fundamentar o trabalho, embasamo-nos nos seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil/MEC, 2002) que pressupõe a necessidade da arte; nas Orientações Curriculares Nacionais (Brasil/MEC, 2006), que oferecem subsídios à reflexão sobre o currículo e visa à implementação das novas práticas indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais; ambos com diretrizes voltadas à composição de programas comprometidos, principalmente, com a formação de leitores, incluindo-se leitores de literatura. Recorremos, também, ao livro didático *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e finalizamos com uma pesquisa *in loco* com os alunos da Escola Estadual Amélio Carvalho Baís, Campo Grande – Mato Grosso do Sul.

Este estudo é de cunho qualitativo e embasou-se em autores com pesquisas de grande relevância na temática em questão, como: Bakhtin, Koch, Marcuschi, Cosson, Turchi, Faria, Chartier, Cavallo, Lajolo, Solé, Certeau, Soares, Moisés, Sá, Candido, Arrigucci, Drummond, Cereja, Magalhães, Jauss, Jouve, Rojo, dentre outros.

A metodologia da pesquisa foi organizada com vistas na abordagem discursiva e interpretativa dos enunciados e gêneros intercalados no livro didático e culminou em uma pesquisa de campo com apresentação de crônicas aos alunos no final das investigações.

O trabalho com a literatura, segundo os documentos oficiais, afeta, sobretudo, um dos principais objetivos do ensino médio: o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996, Art.35).

O valor literário de um texto pressupõe um trabalho com a linguagem que se faz com a arte, com a intenção de produzir um efeito estético. Assim, a avaliação recai sobre a forma: Literatura é forma ordenadora, organização da palavra, conforme Cândido, (2004).

A literatura deve proporcionar ao aluno o conhecimento do nosso patrimônio cultural e artístico, conhecer nossos autores, refletir sobre um tempo histórico e inumeráveis leituras.

Postula-se que, ao apresentar o texto literário ao leitor em formação, contribui-se para a sua formação, por meio do letramento literário.

No primeiro capítulo, abordamos como a urbanização do país, a universalização da educação, a vinda da Linguística afetou o ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, focalizamos a presença do texto literário nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM).

No segundo capítulo, expomos apreciações sobre a formação do leitor literário e a importância da literatura neste processo. No terceiro capítulo, comentamos uma ação de campo que proporciona reflexões diante do ensino de literatura e, ainda, mais algumas perspectivas centradas na leitura literária e na diversidade de gêneros discursivos, com foco na crônica literária e no letramento na formação do leitor crítico.

Por fim, apresentamos as considerações finais de nosso estudo, enfatizando a importância da literatura na formação de leitores literários.

CAPÍTULO I

Diversidade de gêneros e leitura literária: apontamentos

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por sua primeira grande transformação na década de 50, quando do processo de urbanização do país e a universalização da educação, identificou-se a necessidade de modificar os conteúdos básicos da disciplina de português (Soares, 2002). A primeira tentativa foi a de unir gramática e texto, o que incidiu, nas décadas seguintes, na diminuição dos exercícios gramaticais nos materiais didáticos e no surgimento da discussão sobre ensinar ou não ensinar a gramática na escola.

Com a inserção da linguística como área de referência no curso de Letras, desde a década de 60 e, na elaboração das propostas curriculares oficiais para a educação básica, desde a década de 70, a celeuma sobre o ensino de gramática fez insurgir o discurso da mudança (Pietri, 2003), provocando equívocos, como o de que a linguística seria contra o ensino de gramática.

Esse equívoco resulta dos efeitos da popularização das pesquisas (Soares, 1986), que advertem para a existência de variedades não prestigiadas e para o preconceito linguístico (Bagno, 1996). Assim, a norma culta deve sim ser objeto de reflexão e aprendizagem nas aulas de português, mas faz-se relevante um novo entendimento do que é gramática dentro das novas exigências sociais.

Segundo Travaglia (2003, p. 45), “a gramática de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação.” Ao nomear-se uma forma de falar, mobiliza-se a bagagem gramatical, em função de um efeito semântico que se pretende provocar no interlocutor. Ações essas realizadas tanto nas variedades prestigiadas, quanto nas variedades não prestigiadas do idioma pátrio. Quando o aprendiz reflete e opera sobre a língua (Geraldí, 1996), o estudo da gramática torna-se uma prática de análise linguística (BRASIL, 1998).

Assim, a partir da segunda metade da década de 90, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o objetivo de que a competência de leitura dos estudantes melhorasse com a inserção dos gêneros textuais, uma vez que, em seus pressupostos, a diversidade dos gêneros seria realidade nas aulas de língua e literatura. O texto passaria a ser o objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa.

As poucas atividades que havia de produção de textos não eram contextualizadas, não contribuíam para uma aprendizagem plena, como dizem os PCN (1998, p.18), “a excessiva valorização da gramática normativa” como uma das críticas mais frequentes ao modelo de ensino tradicional.

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN, 1998, p.24).

Assim, segundo essa proposta, os textos bem elaborados são aqueles que levam os alunos a uma reflexão crítica, a pensar sobre o conteúdo, formando-os em cidadãos que possuem capacidade de articular em uma sociedade erudita.

Com o advento dos estudos linguísticos voltados ao ensino, o olhar sobre a língua portuguesa sofreu alterações. A metodologia antes centrada em frases soltas e descontextualizadas cedeu espaço ao trabalho da gramática no/com texto, fato que deveria fortalecer o ensino da língua por intermédio dos gêneros textuais.

O ensino da Língua Portuguesa passou a ser visto como um grande desafio em relação à relevância e à proficiência da construção do conhecimento, haja vista que ser proficiente na própria língua consiste em utilizar os recursos linguístico-discursivos que a língua dispõe e, assim, transitar com propriedade pelos diversos gêneros discursivos.

A palavra gêneros fora utilizada, historicamente, pela Retórica e pela Teoria Literária com sentido especificamente literário, identificando os gêneros clássicos e os modernos. Mikhail Bakhtin (1992), pensador russo que, no início do século XX, dedicou-se aos estudos de linguagem e da literatura, empregou a palavra gêneros em sentido mais amplo, referindo-se, também, aos textos empregados nas situações de comunicação.

A partir desse conceito de gênero textual como unidade de ensino, tanto relacionado à leitura quanto à produção de textos, torna-se fundamental abordar os gêneros em que eles se concretizam, tomando como base seu aspecto temático, composicional e estilístico.

Tanto os PCN como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) respectivamente, partem da proposta de que um trabalho pedagógico, desta ordem, explicita que a escola deve incorporar, em sua prática, os gêneros ficcionais ou não ficcionais que circulam socialmente. De acordo com Bakhtin (1992):

Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BAKHTIN, 1992, p.274)

De acordo com o autor, os textos que produzimos, quer sejam eles orais ou escritos apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Essas características configuram diferentes gêneros discursivos.

O estudo dos gêneros textuais como um objeto para o ensino de língua e, conseqüentemente, suas estreitas relações com a leitura e a escrita, visto que eles corroboram, indiscutivelmente, o desenvolvimento da linguagem e, sobremaneira, quando por intervenção do professor, leva à reflexão da reescrita com articulação entre teoria e prática, com promoção de diversas situações de interação e letramento. O texto deixaria de ser mero pretexto para o trabalho pedagógico e passaria a ser o objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa. Segundo Koch (2002):

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por recorrência, aos educandos. Isto porque a maestria textual requer - muito mais que outros tipos de maestria - a intervenção ativa de formuladores e o desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH, 2002, p.55)

Além disso, devido à diversidade e à variedade com que os textos fluíram e o entrelaçamento entre o ensino dos gêneros textuais e a prática de leitura que a princípio houve na maioria das aulas de Língua Portuguesa, resultou em uma equivocada prática de ensino dos textos literários, ou seja, uma relação sem sentido e interação que colaborou para que os alunos perdessem o contato com essa leitura diferenciada. Assim, o gênero literário passou a ser mais um gênero de texto a ser estudado, pautado no historicismo literário e o contato efetivo como o texto literário relegado ao acaso.

Marcuschi (1997) ressalta que “os eventos a que chamamos propriamente gêneros textuais serem artefatos linguísticos concretos e esta circunstância ou característica dos gêneros torna-os, fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos”. O autor enfatiza que os gêneros são manifestações simples do cotidiano, porém é importante para a compreensão e produção de textos.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Desse modo, os conhecimentos sobre os gêneros relacionam-se às representações sobre o contexto social em que se processa a linguagem, suas condições de uso e de adequação, uma vez que o trabalho com os gêneros possibilitam inúmeras possibilidades, tanto quanto as esferas de atividade humana.

Segundo os PCN:

[...] é preciso que as situações escolares de ensino de língua portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Desses, o selecionado é aquele que, por sua característica e uso, pode favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem. Ou seja, um dos mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1998, p.21)

Ainda nesse pensar, o ensino de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros do discurso, pode trazer discursos que circulam, em diferentes esferas sociais, um trabalho com vistas à transversalidade, tema presente nos Parâmetros como um dos caminhos para a constituição do cidadão, uma vez que os temas transversais podem perpassar, com excelência, à aprendizagem da língua, desde que criadas situações em que os trabalhos dos alunos integrem-se em atividades em prol da comunidade.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), (2006, p.19), as transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna provocaram, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino.

Esse debate ocorrido por volta da década de 70 objetivava priorizar os novos e os tradicionais conteúdos de ensino integrados às práticas de ensino e aprendizagem na escola na perspectiva dos fatores da variação linguística.

Segundo as OCNEM (2006, p.20), o que se defendia, nesse momento, em síntese, era uma descoberta dos estudos científicos, de cujos efeitos apenas recentemente a Linguística deu-se efetivamente conta.

Preconizava-se que, se as línguas variam no espaço e mudam ao decorrer do tempo, o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua não poderia ficar indiferente a esse paradigma e, assim, urgia trazer textos difundidos na sociedade para a sala de aula.

No entanto, não houve, nesse período, uma efetiva alteração em termos de objetos de ensino, não se consideraram a variação e a mudança linguística como fatos intrínsecos aos

processos sociais de uso da língua, visto que essas reflexões ameaçavam o conhecimento estabelecido sobre a língua.

Os estudos da Linguística teórica ou aplicada levaram, ao longo dos anos 80, a que se considerasse, ainda a desejar, que a variação dos usos da língua apenas seria, realmente, compreendida quando considerada na materialidade textual e, ainda, quanto ao contexto de produção de sentidos.

Essas constatações propiciaram uma mudança de paradigma e, conforme as OCNEM (2006, p. 21), o texto passa a ser visto como uma totalidade que somente alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. Ressalte-se, aliás, que essa nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos no momento atual.

No entanto, os estudos sobre as variações encontradas no processo de produção e/ou recepção dos textos em suas múltiplas dimensões: linguística, textual, sociopragmática/discursiva e cognitivo-conceitual, ainda não foram satisfatórios porque as investigações vêm sendo construídas à medida que se aprofunda a compreensão desses aspectos.

Feitas estas considerações, entendemos como necessário discutir o conceito de letramento literário, aspecto abordado na próxima seção do trabalho.

1.1 Letramento literário: um caminho

Tratando-se de documentos governamentais, as OCEM, área de linguagens, compreendem que, na área de atividades de produção e recepção de textos, uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo sócio-discursivo (ISD). Desse modo, reforça os princípios do interacionismo ao afirmar que todo e qualquer texto constrói-se na interação (BRASIL, 2006, p.23).

Assim, a intersecção entre estudos advindos da Linguística Aplicada vinculada à concepção interacionista da linguagem e estudos pedagógicos voltados para a aquisição da escrita e da leitura vêm contribuindo para a aproximação da concepção de letramento e do ensino por meio de gêneros textuais.

Com o desenvolvimento tecnológico, novas formas de interação surgiram e diferentes habilidades de linguagem são exigidas: há necessidade de leitores de diferentes gamas de textos multimodais em suas constituições. Marcuschi (2003) esclarece a diferença entre letramento, alfabetização e escolarização:

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos [...]. Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. [...]. A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola [...]. (MARCUSCHI, 2003, p. 21-22)

Na atualidade, a concepção de letramento, refere-se aos usos sociais da leitura e da escrita muito mais além da adquirida na escola. Esta, em um contexto formal, hoje, abrange a capacidade de o indivíduo produzir e atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem.

Com fundamentação no conceito de letramento que se define, segundo Kleiman (2004), enquanto “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, torna-se bastante relevante esse conceito para os estudos literários, uma vez que se trata da escrita literária que abriga objetivos diferentes em contextos diferentes e tem por primordial característica a ficção e, portanto, pode-se afirmar que existem inúmeros eventos de letramento literário.

De acordo com Marcuschi (2002), é algo trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, fruto de trabalho coletivo e que contribuem para ordenar as atividades comunicativas do dia a dia. No entanto, a dificuldade é lidar com a concepção de gênero na escola, principal agência de letramento, pois nem todos os gêneros são classificáveis e as características constituintes deles variam de acordo com a função destinada e perceber que os gêneros emergentes são criados a partir de necessidades sociais contemporâneas.

Para tanto, é preciso compreender a relação e o papel que a escrita assume para com os sujeitos em diferentes situações e ampliar as perspectivas sobre como a construção interna dos conhecimentos acontece, portanto, a inserção dos gêneros no processo de ensino e aprendizagem faz-se relevante para o desenvolvimento da linguagem, do letramento literário e das demais questões relativas ao ensino de Literatura.

Toda obra literária deve ser considerada como evento de letramento praticado pelos estudantes dentro ou fora do ambiente escolar para que ao se tratar da leitura literária, as

práticas de letramento, em outros contextos, não entrem em confronto com as práticas exigidas pela escola.

Desse modo, as atividades de linguagem, tanto de compreensão como de produção, fundamentadas na concepção de linguagem como interação social, levando para o âmbito escolar, contribuem para que o aluno compreenda como ocorre o letramento literário.

É oportuno ainda sobre esta questão, citar Rildo Cosson:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2012, p.16).

Para Cosson (2006), o letramento literário é um processo que se estabelece via textos literários, compreendendo muito além da dimensão diferenciada do uso social da escrita, como também assegurar seu domínio e permitir-nos conhecer a vida, por meio da experiência do outro e, também, vivenciar essa experiência.

Desse modo, para desenvolver no aluno o conhecimento com excelência dos conceitos do que é literatura, perceber, nos textos literários, as diferentes épocas, nacionalidades, estilos e torná-los leitores críticos, o exercício da leitura literária e interpretação de diferentes gêneros literários torna-se imprescindível.

1.2 Leitura e Literatura: os gêneros literários e a sala de aula

Embora sabedores de que um leitor crítico faz-se a partir de leituras de diferentes gêneros textuais, o texto literário, mais do que qualquer outro, requer um acionamento de estruturas cognitivas e sociais, elementos contextuais presentes no texto e no meio em que o leitor encontra-se inserido, bem como requer ativar categorias e esquemas de conhecimentos estratégicos acerca do mundo, dos elementos contextuais em que este foi produzido na busca pela produção de sentidos.

Segundo Turchi (2006), o texto crítico funciona, por sua vez, como uma escola do ver, uma pedagogia da sensibilidade.

A crítica da literatura infantil e juvenil, ao conquistar o seu espaço, deve desterritorializar-se, provocada por suas múltiplas fronteiras. Não pode ficar fechada nos espaços acadêmicos, precisa ocupar espaços mais amplos de comunicação, deve chegar às escolas e a todos os espaços onde a formação do leitor acontece. A crítica de literatura infantil e juvenil precisa responder com eficiência às questões teóricas da ciência e, ao mesmo tempo, alcançar uma prática capaz de contribuir efetivamente na formação de leitores. (TURCHI, 2006, p. 32)

Ademais, faz-se necessário tornar os interlocutores leitores críticos e competentes na busca de interação e sentidos do texto, pois a própria dinâmica do texto literário estimula a reflexão e a prática.

Segundo Faria (1999), a relevância dada nos PCN à integração das disciplinas, por intermédio dos temas transversais, mostra que a literatura pode transformar-se num “espaço de transversalidade”:

Os temas transversais potencializam valores, fomentam comportamentos e desenvolvem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que respondem a necessidades sociais e pessoais... [Assim] a transversalidade consiste em colocação séria, integradora... contextualizadora da problemática que as pessoas como indivíduos e como grupo possuem no momento.(FARIA, 1998, p. 11)

Assim, o texto literário deve ser compreendido como um objeto plural, com interferência e ciência dos leitores das condições de produção e recepção em que foi produzido, bem como deve agregar as ressignificações das diversas disciplinas que, necessariamente, perpassam o ler literário pela natureza dinâmica desse gênero, permitindo ao leitor social compreender os padrões de interação na perspectiva entre línguas, culturas e sociedades.

Dessa maneira, uma vez que os gêneros estão presentes nas atividades de interação do cotidiano, defende-se a ideia de que se fazem imprescindíveis que se ensinam, a sua funcionalidade, o seu caráter social e o poder que as palavras exercem dentro de cada contexto, pois, acredita-se que o ensino de língua portuguesa, por meio de gêneros, pode assegurar ao aluno, domínio da língua, promovendo a formação de sujeitos do saber, discursivamente, competentes e com habilidades para o exercício de sua cidadania.

Afinal, apropriar-se dos gêneros é uma prática incomensurável de socialização das atividades comunicativas, pois, além de ampliar, significativamente, a competência linguística e discursiva dos alunos, norteia-os às diversas esferas sociais para serem cidadãos partícipes frente às exigências contemporâneas dos diversos campos do conhecimento.

1.3 A crônica literária: diálogo com a leitura

A história da leitura tem sido estudada sob as mais diversas abordagens teóricas. Roger Chartier, historiador francês, pesquisou-a por um viés alternativo. O autor a compara à ação humana em uma prática composta por gestos, espaços, hábitos e porquês, que se definem em consonância com aspectos diminutos do cotidiano.

No entendimento do autor, a leitura que fizemos ontem e a que fazemos hoje, independente de ser um mesmo livro, de um mesmo trecho, de uma mesma edição não é a mesma em si. No ato de leitura e estudo desta, não há leis imutáveis.

De acordo com Chartier (1988), nos séculos XVI ao XVIII, considerando que a maioria da população não era alfabetizada, a escassez de livros e de material impresso, a leitura que prevalecia era a intensiva e compartilhada, lia-se várias vezes o mesmo livro e em voz alta para que os que não soubessem ler ouvissem, visto que esse modo tipo de leitura era a única opção de essas pessoas entrarem em contato com os textos impressos.

E, ainda, de acordo com Izabel Solé (1998), no ato de ler, o leitor proficiente ou não, utiliza-se de várias estratégias de leitura, a saber: estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação. Visando a um trabalho que tocasse nas bases fundamentais, elencam-se, neste corpo teórico, as duas teses do autor francês. A primeira tese decorre de que a leitura e todos os gestos que a compreendem são variantes históricas e sua apropriação, isto é, a compreensão e uso do que está escrito, também varia de acordo com fatores presentes na prática da leitura. Destaca-se, entre esses fatores, o suporte material do impresso, sua época, abrangendo, não só a data de fabricação, como também, a data em que é lido, escrito ou editado e a comunidade em que circulava.

Nesse sentido, segundo o autor francês, exemplos de gestos esquecidos, seriam: o empréstimo de livros, prática tão antiga quanto o próprio meio e de muita relevância no ato de difusão; a diversidade de formas de ler-se um livro e, ainda, os fatores que condicionam as pluralidades. Uma característica marcante do trabalho de Chartier (1988) e que compõe o universo dos hábitos de leitura, entendidos como capazes de interferir no processo e tão relevantes quanto os dados estatísticos, é saber se o livro poderia ser manejado com uma só mão, pois a forma em códice permitia isto, deixando a outra livre para as observações, uma vez que as mínimas diferenças na forma de ler possibilitavam um estudo mais minucioso das produções literárias.

No entanto, destaca-se, nos estudos de Chartier (1988), uma ampla fundamentação de dados estatísticos vistos nos estudos tradicionais, abordando porcentagens, números, datas,

associada a um sério acompanhamento das transformações dos índices no decorrer dos anos e séculos e, ainda, em regiões específicas.

Ademais, esta compreensão do mundo da leitura remete às ideias de Michel de Certeau (1998), estudioso que não elegeu a leitura, especificamente, como objeto de estudo, mas que contribuiu, decisivamente, para a consolidação desse campo de estudo histórico, fonte para os estudos de Chartier. Certeau (1998), afirma que “a escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um espaço e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução”.

Afinal, esse olhar minucioso sobre o universo dos textos corrobora a ideia de que “a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros.” (Chartier e Cavallo, 1998).

A segunda tese decorre de suas ideias sobre o momento que vive agora o universo da leitura. Para o autor, a invenção dos textos eletrônicos diferencia-se de todas as outras revoluções da leitura. Chartier afirma que:

[...] pela primeira vez, estes três níveis: o nível da técnica, o nível da forma de suporte, e o nível da prática da leitura se transformam ao mesmo tempo. Quer dizer que a textualidade eletrônica é, evidentemente, uma revolução tecnológica, que transforma totalmente a forma de inscrição da cultura escrita, substituindo pela tela do computador todos os objetos e a cultura impressa: o livro, o jornal, a revista, etc. E isso implica, ou permite uma transformação da relação com o texto escrito pelo leitor (CHARTIER, 2004, p.1).

Em torno desse tema, Chartier já publicou diversas obras, entre elas inúmeros livros traduzidos para o português, além de artigos sobre as muitas formas de leitura que figuraram na sociedade ocidental da antiguidade até a atualidade. O historiador tornou-se conhecido em muitos países. Atualmente é membro das universidades de *Harvard* e a Universidade da Pensilvânia nos Estados Unidos da América. No Brasil é visto como um estudioso importante na área das ciências humanas.

O autor esclarece que, apenas pelo método quantitativo não é suficiente para descrever com propriedade os caminhos da leitura e que, essa usual tomada, muito restrita, é consequência de uma representação da leitura elaborada pela literatura e repetida por uma corrente da história, que pensa o texto como algo que existe em si mesmo, independente de sua materialidade. (Chartier, 1998). E afirma [...] que não existe texto fora do suporte que permite sua leitura, fora da circunstância na qual é lido (Chartier e Cavallo, 1998). Logo, os textos não podem ser estudados isolados do seu suporte e do contexto de leitura.

Dentre os estudos da leitura, notam-se duas abordagens, que divergiam ou excluía elementos levados em consideração pela outra. Segundo o autor, uma visava ao deslocamento da história literária tradicional, a outra preconizava uma história social dos usos do escrito.

Em oposição à primeira posição, temos a história da leitura descrita pela história da alfabetização, da escolarização, das normas e competências culturais e dos usos do impresso. Devido à herança dos estudos clássicos, foi possível catalogar e documentar a presença de textos como prolongamento necessário às pesquisas e, de acordo com o autor, “que desenharam para diferentes locais europeus, a conjuntura da produção editorial, a sociologia dos possuidores de livros, a clientela dos livreiros, dos gabinetes literários e das sociedades de leitura” (Chartier, 1998).

E, ainda, há uma terceira abordagem que articula pontos das duas posições anteriores, proposta pela análise bibliográfica de correntes inglesa e americana, mostrando “como as formas do livro e as disposições da página afetam a construção do sentido do texto”. (Chartier e Cavallo, 1998) e, ao mesmo tempo, apontam para os traços de circulação e de leitura do livro.

Nesse sentido, o autor seguiu a terceira abordagem, com maior ligação à tomada histórica e, assim, em uma abordagem com características próprias do autor, pôde-se expor seus objetivos por essa escolha citados nos traços de circulação e leitura do livro.

[...] reconhecer as coerções que limitam a frequência aos livros e a produção do sentido; inventariar os recursos mobilizáveis pela liberdade do leitor – uma liberdade sempre inscrita no interior de dependências múltiplas, mas que está em condições de ignorar, deslocar ou subverter os dispositivos destinados a reduzi-la. Dispositivos estes que serão mais detalhados na parte destinada à compreensão do mecanismo da apropriação. (CHARTIER e CAVALLO, 1998, p. 37).

Sendo assim, destaca-se a relevância e a proficuidade do modo como cada leitor utiliza o livro, seja para fins subjetivos, como ostentação social, em épocas que ser letrado era um privilégio, seja para obter informação. Assim, Chartier aplica uma nova metodologia de pesquisa, uma corrente que articula as abordagens clássicas com enfoque histórico em dois elementos básicos, os de circulação e os de leitura dos textos, conduzidos por duas forças: as de coerção e as de liberdade, fundamentais para a compreensão da apropriação, principais vieses de sua obra.

Lajolo (1993) afirma que não se pode fugir de alguns encaminhamentos mais tradicionais, no ensino da literatura, visto que os textos dão-nos acesso a uma historicidade

ligada à obra literária, ou seja, à inscrição do texto na época de sua produção. Outro aspecto é a inscrição do texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele foi-se acumulando, torna-se , segundo a autora, “fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe, exclusivamente, de textos literários, mas sim do conjunto destes, mais todos os outros por estes inspirados”.

Outro exemplo da autora refere-se à inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno, considerando que esse cotidiano compreende desde o mundo contemporâneo até o impasse, individual ou coletivo em relação à leitura e que pode dar um norte ao texto.

Lajolo afirma que o desencontro que acontece na escola entre a literatura e os jovens é reflexo de um desencontro muito maior. “Os alunos não leem e os professores também não; os alunos escrevem mal e os professores também, mas eles, ao contrário de nós,

[...] não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação [...] é incômodo e subversível, por que analisa nossos impasses. Mas sinalizando, ajuda a superá-los. Pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir, da melhor maneira possível, o espaço de liberdade e subversão que, em certas condições, instaura-se pelo e no texto literário. (LAJOLO, 1993, p.16)

Para tanto, para configurar-se como leitor competente, o aluno precisa saber utilizar a linguagem escrita e a oral em diferentes situações de comunicação com efetiva segurança e competência, apropriando-se das estratégias e dos procedimentos de leitura das diferentes esferas sociais, reconstruindo os sentidos dos textos com proficiência.

No segundo capítulo, abordarmos, de forma sucinta, a história da crônica, ao longo dos séculos, destacando alguns dos grandes escritores de crônicas do Brasil e, neste estudo, em especial, o autor Luís Fernando Veríssimo. Faremos breves considerações sobre a crônica literária e suas características linguístico-discursivas, dando ênfase à importância da crônica literária na formação do leitor literário.

CAPÍTULO II

A crônica: um gênero em contato com o leitor

A crônica é um gênero textual híbrido, muito difundido no Brasil, em uma intersecção entre as modalidades do texto jornalístico e do literário e, embora nem sempre ela apresente uma forma pura, predominando sempre algum dos tipos textuais, o gênero propicia uma abordagem textual e escrita que visa ao tratamento do assunto pelos diferentes tratamentos de estilo e concepção de texto: humorística, lírica ou poética, reflexiva, jornalística.

Assim, a crônica é um gênero literário que, de forma geral, apresenta estrutura textual e intervalo de tempo curto e, muitas vezes, assemelha-se ao conto e à reportagem. De acordo com Candido (1992), “pode-se afirmar que a crônica é um gênero, a princípio jornalístico, no entanto, ela não se originou com o jornal”. Para Moisés (1978), saindo desse âmbito híbrido, a crônica apresenta uma expressão literária com características peculiares e, de acordo com o autor, a primeira delas é a brevidade, sendo a subjetividade uma de suas marcas mais relevantes e seu foco narrativo centra-se na primeira pessoa do singular.

A impessoalidade é não só desconhecida como rejeitada pelos cronistas: é a sua visão das coisas que lhes importa e ao leitor; a veracidade positiva dos acontecimentos cede lugar à veracidade emotiva com que os cronistas divisam o mundo. Não estranha, por isso, que a poesia seja uma; de suas fronteiras, limite do espaço em que se movimenta livremente e o conto a fronteira de um território que não lhe pertence. (MOISÉS, 1978, p. 255).

Por ser um gênero ligado à realidade e focalizar de maneira mais detida cenas do cotidiano, acaba assumindo traços de crítica social e ambientação político ideológica como marcas. Outra característica fundamental da crônica literária não pode ser ignorada: a leveza e a capacidade de abordar a realidade circundante dentro de um nível de invenção que projeta a arte na esteira do conceito de *mimesis*, conforme Aristóteles (2000). A apropriação mimética do mundo e a manipulação estética da linguagem configura a essência literária da crônica e a distancia do pragmatismo da reportagem objetiva e referencial em direção ao percurso artístico. Coutinho (2003) afirma que flexibilidade, mobilidade, irregularidade é próprio da natureza desse gênero. E por estar ainda entre o jornalismo e a literatura; entre a crônica e o conto, podendo, assim, preservar a informalidade, outra de suas características.

De acordo com Sá (1985), a crônica tramita entre o lirismo poético e a densidade do conto, ambos oscilam em uma linha divisória muito tênue. Por isso, é comum a consideração de muitos de que narrativa curta é sinônimo de conto: “Acontece que o conto tem uma

densidade específica, centrando-se na exemplaridade de um instante de condição humana”.

Segundo o autor:

Enquanto o contista mergulha de ponta-cabeça na construção do personagem, do tempo, do espaço e da atmosfera que darão força ao fato exemplar, o cronista age de maneira mais solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus próprios comentários, sem ter sequer a preocupação de colocar-se na pele do narrador, que é, principalmente, personagem ficcional [...]. (SÁ, 1985, p.09)

Embora a ambiguidade, no conto, o tempo e o espaço sejam restritos, uma vez que não há essa liberdade, nem interesse em desvelar o passado ou o futuro das personagens, limitado apenas no âmbito dramático, para que o enredo desenvolva-se, um só espaço é suficiente.

Ainda que a crônica literária possa transmitir alguma superficialidade, toda a transitoriedade e despreensão do gênero no qual o autor evidencia, tanto sua subjetividade, como seu dom de contador de história, o espaço onde as personagens movimentam-se são de âmbito livre, visto que ao cronista é permitida tal liberdade em uma linguagem solta e desestruturada que se aproxima de situações e reflexões cotidianas, apontando-se, assim, para uma conversa entre o autor e o interlocutor sempre numa determinada circunstância.

Com uma linguagem natural, direta e metafórica a crônica dissipa, via de regra, com a prosa jornalística. E, embora o espaço predominante desse gênero seja o urbano, com recortes inusitados do cotidiano, aparece também o rural em forma de memória. Infere-se que essa natureza ambígua da crônica vem ao encontro da afirmação de que a crônica figura entre diversas formas literárias e que, conforme Moisés (1978), “a crônica poderá ser conceituada como a poetização do cotidiano”.

Por essa liberdade e autonomia, a crônica permite-se infiltrar pelas formas dos gêneros literários. No livro *A companheira de viagem*, de Sabino (1965), em uma pauta do autor, que mostra a semelhança entre a crônica e o conto e que, embora designados de crônicas, percebem-se a ambiguidade e traços de ficção em seus textos, características dos contos e das histórias curtas.

Seu discurso é viável a partir do modelo teórico e pela presença de marcas de oralidade, elementos gráfico-linguísticos, uso de uma variante coloquial da linguagem, supressão de lacunas sintáticas, recursos que não escapam da perspicácia do cronista para envolver o leitor e buscar efeitos de sentido, humor, lirismo, ironia, emoção, entre outros,

evidenciando nos textos abordados o dialogismo, a analogia irônica e, também, a voz do indivíduo.

Cada escritor incorporou às características do gênero suas singularidades próprias, que foram lidas e seguidas por outros autores que, por sua vez, também incorporaram suas próprias singularidades ao texto, ampliando suas características.

2.1 Crônica: pequena história

A crônica, nascida na França, originária dos *feuilleton* dos jornais franceses, a partir de meados do século XIX, encontrou, no Brasil, espaço para seu desenvolvimento, ajustando-se à imprensa brasileira, ao contexto nacional, repaginando o dia a dia social e particularidades estruturais próprias. Em Portugal, a pedido do rei D. Duarte, com o objetivo de registrar a história, Fernão Lopes, em 1418, iniciou as Crônicas de D. Pedro I, D. Fernanda e D. João I, configurado um dos perfis históricos para a origem da crônica literária.

O Brasil, a França e a Espanha tiveram também cronistas históricos, ressaltando que no Renascimento, séc.XVI, “o termo crônica começou a ser substituído por história”, segundo Moisés (1997). Segundo Sá (1985) Caminha registrou de forma literária em suas obras de fundo histórico, como era a terra descoberta, as circunstâncias de seu contato com a cultura e os costumes indígenas naquele momento histórico de confronto entre a disparidade da cultura europeia e da cultura primitiva, apresentou uma visão mais de um cronista do que de um historiador. Assim, segundo Sá (1985), “Caminha estabeleceu também o princípio básico da crônica: registrar o circunstancial”.

No século XVI em diante, vários cronistas viajantes passaram pelo Brasil, simultaneamente ora focalizando, de maneira descritiva, ora opinativa a realidade brasileira, porém com significativa subjetividade, em temas como tipos humanos, religiosidade, costumes, regiões, flora, fauna dentre outros.

Assim, ao longo de três séculos de existência, adquiriu muitos adeptos como José de Alencar, Machado de Assis, Olavo Bilac, Paulo Barreto (pseudônimo João do Rio), entre outros. Na década de 30, a crônica torna-se largamente difundida e aceita no ambiente jornalístico e literário, surgindo uma legião de escritores, como por exemplo, Manoel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga e outros.

Firmou-se com Drummond e Braga a relação da tradição literária clássica unida à prosa modernista, relação presente nas crônicas de Paulo Mendes Campos e Fernando Sabino, na década de 40 e 50, seguidos por tantos outros. Logo que o gênero surgiu no país, não

apresentava uma forma fixa, por abordar temas variados, obrigava os cronistas a criar uma forma própria de escrita e, por tratar-se de um gênero veiculado ao jornal, de um limitado espaço para o texto, tornou o gênero breve e conciso.

A crônica adquiriu grande realce durante o século XIX. Os textos, marcados por um viés divertido e ameno, recorriam-se ao conhecimento prévio dos leitores, em um clima de cumplicidade e proximidade, a respeito dos assuntos selecionados, em uma espécie de código pré-estabelecido entre autores e leitores, caracterizando o gênero como dialógico por primazia.

Embora não fossem textos pensados para a posteridade, eles obedecem a uma convenção narrativa que corrobora a construção e complexidade que permeiam o gênero, comprovando que não se deve partir da premissa de que ele é escrito despojado de construção literária. Ainda que a crônica não tenha surgido junto com o jornal, foi por meio dele que ela se consagrou e, no século XIX, com o objetivo de proporcionar ao jornal maior leveza e expansão, ela acompanhou o crescimento do número de leitores, contribuindo, assim, com excelência.

Na metade do século XIX, surgiu um novo jornalismo. As pequenas folhas são substituídas pelos grandes jornais, em ritmo de massificação cultural, visando a um maior lucro e contemplar um público maior.

Em 1800, o escritor francês Jean Louis Geoffroy publicou no *Journal des Débats*, textos em *feuilletons* (folhetins). “Seus imitadores entre nós (no Brasil), traduziam o termo para folhetim, mas já para a derradeira quadra do século, a palavra crônica principiou seu curso normal” (Moisés, 1997). Em estudo clássico sobre o assunto, intitulado *A vida ao rés do chão*, Candido (1992), acrescenta:

No Brasil ela tem uma boa história, e até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que se desenvolveu. Antes de ser crônica propriamente dita foi folhetim, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia-políticas, sociais, artísticas, literárias. Assim eram os da seção “Ao correr da pena”, título significativo a cuja sombra José de Alencar escrevia semanalmente para o correio Mercantil, de 1854 a 1855. Aos poucos o folhetim foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância. Depois, entrou francamente pelo tom ligeiro e encolheu de tamanho, até chegar ao que é hoje. (CANDIDO, 1992, p.15)

De acordo com Candido (1992), a crônica por apresentar uma série de nossas características históricas, poder-se-ia afirmar ser um gênero predominantemente brasileiro. No

entanto, a crônica teve como marco, no Brasil, em 1808, com a vinda de D. João VI que trouxe para o país a imprensa e os folhetins.

Porém, somente em 1836, recebeu o nome de folhetim e, mais tarde o de crônica, e pelos jornais que se disseminou, aperfeiçoando-se esteticamente e estruturando-se nessa linguagem despojada, humorada e lírica. Os folhetins eram publicados no rodapé dos jornais e apresentavam variados assuntos do dia a dia: contos, artigos, ensaios, romances seriados, poemas, música, informações sobre teatro e a vida social.

A respeito dos folhetins Sá (1985) afirma-nos que, no pé da página, a crônica:

[...] era apenas uma seção quase informativa, um rodapé onde eram publicados pequenos contos, pequenos artigos, ensaios breves, poemas em prosa, tudo, enfim, que pudesse informar os leitores sobre os acontecimentos daquele dia ou daquela semana [...]. (SÁ, 1985, p.08)

Nessa esteira, faz-se relevante destacar, após essa síntese pela história de pouco mais de dois séculos de forma literária da crônica, o fato de que, no Brasil, tanto a evolução como difusão desse gênero legitimaram significativamente a história da literatura, haja vista que em 1971, Gerald Mose publicou, na Carolina do Sul, nos Estados Unidos, “The crônica: a new genre in Brazilian Literature?”, “A crônica: um novo gênero na literatura brasileira?”.

Sendo assim, cresceu, ao longo desses anos, a produção desse gênero, além de estudos sobre essa literatura no Brasil. Arrigucci (1987) enfatiza que a crônica por suas qualidades estéticas e por semelhança com outras formas de escritas literárias:

Teve aqui um florescimento de fato surpreendente como forma peculiar, com dimensão estética relativa autonomia a ponto de constituir um gênero propriamente literário, muito próximo de certas modalidades da épica e às vezes também da lírica, mas com um história específica e bastante expressiva no conjunto da produção literária brasileira [...].(ARRIGUCCI, 1987, p.53).

A respeito da crônica, Candido (1992), argumenta que “o seu grande prestígio atual é um bom sintoma do processo da busca de oralidade na escrita, isto é, de quebra do artifício e aproximação com o que há de mais natural no modo de ser do nosso tempo”. Desse modo, a partir do século XIX, a crônica aproximou-se mais do jornalismo. Ainda, segundo Arrigucci (1987):

Agora se trata simplesmente de um relato ou comentário de fatos corriqueiros do dia a dia, dos fait divers, fatos da atualidade que alimentaram

o noticiário dos jornais desde que estes se tornaram instrumentos de informação de grande tiragem, no século XIX. A crônica virou uma seção do jornal ou da revista. Para que se possa compreendê-la adequadamente em seu modo de ser e significação, deve ser pensada, sem dúvida, em relação com a imprensa a que sempre esteve vinculada sua produção. Mas seria injusto reduzi-la a um apêndice do jornal, pelo menos no Brasil, onde dependeu na origem da influência europeia, alcançando logo, porém, um desenvolvimento próprio extremamente significativo. (ARRIGUCCI, 1987, p.53)

A princípio, os cronistas emprestaram temas dos jornalistas e transformaram-se em comentaristas. E, segundo Candido (1992), “[...] foi largando cada vez mais a intenção de informar e comentar para ficar, sobretudo, com a de divertir. A linguagem tornou-se mais leve, mais descompromissada e afastou-se da lógica argumentativa ou da crítica política para penetrar poesia adentro”.

O cronista é um pouco repórter, porque utiliza as informações do cotidiano, porém o que o diferencia do repórter é por acrescentar um toque pessoal ao texto, mesclando informações com a exploração da linguagem polissêmica e coloquial.

Segundo Sá (1985), a crônica, assim como o jornal, nasce, cresce, envelhece e morre em 24 horas. Ademais, esse viés jornalístico imprimiu-lhe fugacidade e um tom popular em oposição ao caráter eterno e elitista do gênero literário.

De acordo com Moisés (1978), “Crônica é para nós hoje, na maioria dos casos, prosa poética, humor, lírico, fantasia, etc., amor afastando-se do sentido de história, de documentário que lhe emprestam os franceses”.

A crônica, por reunir diversas características em um mesmo texto, consegue ser original e independentemente da época em que foi escrita, sua leitura remete-nos sempre ao presente. Devido ao seu hibridismo, torna-se um texto literário agradável à leitura, partindo de uma leitura mais leve para outras mais complexas, portanto muito relevante nos dias atuais para o trabalho literário.

2.2 O gênero crônica e suas características linguístico-discursivas

Com o objetivo de contribuir com o estudo que leve o aluno a aprimorar o contato com a leitura, desenvolver o pensamento crítico e a autonomia para a efetiva prática da oralidade, leitura e escrita, busca-se, com este estudo, analisar o gênero crônica literária e suas características linguístico-discursivas sob a óptica de um melhor aproveitamento nas práticas pedagógicas de literatura no ensino médio.

A literatura que se realiza na fronteira com outros gêneros literários, a crônica literária por apresentar dupla filiação, permite o tratamento literário a temas jornalísticos, pois busca do jornal a brevidade e a urgência, da literatura, o encantamento, o rebuscamento estético e a poeticidade. A crônica literária retira do cotidiano seu manancial temático, mas o reordena em um percurso estético laborioso e, com isso, apresenta, de forma bem-humorada, traços e conflitos de seu tempo histórico.

Depositária de um determinado tempo histórico, a crônica literária estabelece confins com a crônica histórica, o conto e o relato de viagem. Mas é na sobreposição do objetivo e do factual que a crônica literária encontra seu espaço de dicção, por vezes, apelando para o simulacro de convenções sociais e ideológicas. Ao estabelecer o diálogo com o tempo histórico e mobilizar questões sociais, a literária estabelece uma visão reflexiva diante de seu tempo e, por isso, atinge a ambiência reflexiva inerente aos diferentes gêneros literários em um processo de geração de sentidos, constituindo um fluxo de produção textual organizado.

Desse modo, a crônica reúne jornalismo e literatura e, segundo Sá (1985), “[...] assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que leem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite”. A respeito desse momento textual no jornal, Moisés (1978) afirma que “Textos escritos para o jornal morrem automaticamente a cada dia, substituídos por outros, que exercem idêntica função e conhecem igual destino: o esquecimento”.

A crônica relegada ou não ao esquecimento dos jornais encontra no literário a forma de perpetuação de uma dicção que foge do relato objetivo em direção ao traço universal; aspecto essencial para sua compreensão como literária. Embora haja quem a considere um gênero menor e, “graças a Deus”, isso acontece, segundo a opinião de Candido (1992):

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. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura (...). Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque ela elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. (CANDIDO, 1992, p.13).

Cronistas brasileiros e de demais nacionalidades lançaram mão desse gênero e demonstraram que, embora multifacetado e carregado da naturalidade do cotidiano, é uma forma textual bastante importante para a literatura, tamanha a sua sensibilidade e poeticidade.

Sá, em estudo intitulado *A Crônica* (1987), realça entre outros componentes literários do gênero a simplicidade, sem prejuízo de qualidade textual, o caráter sintético e urgente, o coloquialismo, o dialogismo, o “toque de lirismo reflexivo” e a complexidade das dores e alegrias humanas.

Assim, ao longo do tempo, a crônica com seus recursos de subjetividade, de riqueza de expressões literárias e a modernização das cidades convergiram-na para um caminho próprio, ultrapassando os caminhos da escrita jornalística, atribuindo-lhe uma sintaxe e linguagem diferentes das utilizadas nos folhetins. Igualmente, de um simples registro formal historicista, passou para um registro circunstancial com vistas a uma interpretação subjetivista e com um quê ficcional, utilizando quase sempre o humor.

Graças à naturalidade, a crônica consegue ser, ao mesmo tempo, insinuante e reveladora e, embora a exiguidade de espaço para seu desenvolvimento, ela apresenta os recursos da linguagem literária: o recorte, a captação e a densidade do instante, a escrita figurativa, o ritmo cadenciado, os diferentes personagens delineados com precisão.

Candido (1992) argumenta que “a crônica consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um (...) e quando passa do jornal ao livro, verificamos meio espantados que sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava”.

E, mesmo não almejando a posteridade, a crônica supera a transitoriedade, tornando-se duradoura como os livros. Assim, ao cronista cabe a responsabilidade de selecionar com arte seus textos em uma sequência temporal e temática que mais aproxime escritor de leitor.

Conforme Sá (2005), quando a crônica se quer livro, a atitude diante do texto é que muda, pois o público leitor será mais seletivo e não mais tão apressado quanto é o dos jornais. Isso leva os leitores a saborearem as crônicas num tom mais reflexivo e intenso, permitindo novas possibilidades interpretativas a partir de cada releitura.

Ademais, ao tom de urgência e de síntese da crônica possuir características paradoxais, uma vez que a urgência deve-se à relação de exiguidade do jornal ou da revista e, o escritor graças à percepção da importância do tema recortado do dia a dia, confere à crônica maior transitoriedade temporal, por exemplo, em relação ao conto. Já a síntese, pela aproximação com a poesia, também classificada como gênero breve, deve o escritor concentrar os recursos

estéticos em uma ambiência textual reduzida devido a esses caracteres. De acordo com Sá, o dialogismo reside no equilíbrio entre:

alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito. [...] o coloquial, portanto, deixa de ser a transcrição exata de uma frase ouvida na rua, para ser a elaboração de um diálogo entre o cronista e o leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha sua dimensão exata. (SÁ, 1985, p.11)

Os traços constitutivos da crônica são, segundo Candido, uma maneira privilegiada e persuasiva de apresentar ao leitor temas que divertem, inspiram e corroboram o indivíduo na sua leitura de mundo, no significado dos atos e sentimentos humanos e estabelecem uma crítica social.

Segundo Sá (1985), o cronista com seu lirismo e sua visão aguçada das relações entre os fatos circunstanciais e as pessoas, entre nós e o mundo, capta momentos fugazes do cotidiano e de maneira exímia reconta uma história. Esse lirismo está para “um repensar constante pelas vias da emoção aliada à razão”, conforme afirma o autor:

Em todos os cronistas há um certo lirismo, pois é através dos seus estados de alma que eles observam o que se passa nas ruas. Entretanto já vimos que a aparência de leveza da crônica revela, quase sempre, o acontecimento captado sob a forma de uma reflexão, mesmo quando se trata de uma coisa efetivamente ligada ao escritor. (SÁ, 1985, p.57)

De acordo com Sá (2005), o cronista “não se limita a descrever o objeto que tem diante de si, mas o examina, penetra-o e o recria, buscando a sua essência. (...) É preciso ir mais longe, (...) buscar exatamente aquilo que caracteriza a poesia: a imagem”. E, ainda, de acordo com o autor, o lirismo reflexivo diz respeito à extensão poética e de pensamento que o cronista capta, inspirado pela realidade externa, visto que uma imagem, percepção ou até mesmo um acontecimento pode originar uma reflexão sobre a condição humana.

De acordo com o autor, o subjetivismo configura-se como uma compreensão do texto por quem o presenciou e está contido no “processo associativo”, ou seja, “o subjetivismo como uma forma de apreensão do ser” e é com esse lirismo que o cronista transforma as circunstâncias presentes nos breves recortes diários em uma reflexão emotiva e racional.

Drummond (1988), em “Assiste à demolição”, leva o leitor no seu tecer poético-narrativo, e em uma recriação examina o objeto alvo da crônica.

Começou a demolição. Passando pela rua, ele viu a casa já sem telhado, e operários, na poeira, removendo caibros. Aquele telhado que lhe dera tanto trabalho por causa das goteiras, tapadas aqui, reaparecendo ali. Seu quarto de dormir estava exposto ao céu, no calor da manhã. Ao fundo, no terraço, tinham desaparecido as colunas da pérgula, e a cobertura de ramos de buganvília – dois troncos subindo do pátio lá embaixo e enchendo de florinhas vermelhas o chão de ladrilho, onde gatos da vizinhança amavam fazer sesta e surpreender tico-ticos. (DRUMMOND, 1988, p.74)

Conforme Sá (2005), independente de o narrador colocar-se ou não na primeira pessoa e se dirigir a um interlocutor, o diálogo deve permanecer. Drummond, nesse texto, dialoga com o leitor sobre a imagem da demolição para levá-lo à seguinte questão: não devemos nos prender à ilusão de permanência (Andrade, 1998). Para tanto, descreve o morador que, forte e tranquilo, assiste à demolição de seu lar:

E não sentiu dor vendo esfarinharem-se esses compartimentos de sua história pessoal. Nem sequer a melancolia do desvanecimento das coisas físicas. Elas tinham durado, cumprido a tarefa. Chega o instante em que compreendemos a demolição como um resgate de formas cansadas, sentença de liberdade. Talvez sejamos levados a essa compreensão pelo trabalho similar, mais surdo, que se vai desenvolvendo em nós. E não é preciso imaginar a alegria de formas novas, mais claras, para aceitar de coração sereno o fim das coisas da que se ligaram à nossa vida. (DRUMMOND, 1988, p.75)

Nessa crônica poética, Drummond argumenta o valor da vida, da mudança que todo ser humano deve almejar e, assim, também é a crônica: não quer envelhecer e busca a liberdade tão bem anunciada pelo autor.

A crônica configura-se como um reflexo social de seu tempo e expressa uma transitoriedade quase obrigatória já que o cronista oscila entre o poeta lírico e o contador de histórias, devido à visão pessoal, subjetiva do cronista frente a um fato simples do dia a dia e ao talento de traduzir uma dramatização.

Por esse gênero tratar de temas pertinentes à contemporaneidade, registrar o tempo vivido pelos cronistas e a escrita estar envolta por fatores externos que confere aos autores certa liberdade, embora ligada intrinsecamente ao seu tempo, colaborando com a formação de opinião de seus leitores, ele constrói na interação uma crítica ao país e aos seus governantes.

Portanto, faz-se imprescindível analisá-lo, considerando os protocolos narrativos, as opções dos autores e do veículo que tramita, para que além de situar os textos em um momento histórico, possa torná-los mais coerentes à realidade, visto que não é possível separar o texto das conjunturas social e política atuais.

Sendo assim, o fato é que do ponto de vista literário e diante da lista de grandes escritores de crônicas no Brasil, não poderíamos imaginá-los sem a presença de uma peça fundamental: o talento. Assim, destacam-se: José de Alencar, Machado de Assis, Manoel Bandeira, Francisco Otaviano, Olavo Bilac, João do Rio, Humberto de Campos, Rachel de Queiroz, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Antônio Maria de Araújo Morais, Stanislaw Ponte Preta, Vinicius de Moraes, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Henrique Pongetti, Nelson Rodrigues, Alcione Araújo, Otto Lara Rezende, Carlos Heitor Cony, Affonso Romano de Sant'ana, Luís Fernando Veríssimo, Clarice Lispector, Arnaldo Jabor, Ferreira Gullar, Marcelo Coelho e tantos outros.

Tomamos como exemplo alguns textos de Luís Fernando Veríssimo. Segundo Menezes (2002), o autor é considerado um dos maiores cronistas da atualidade com considerável parte de seus textos reunidos em forma de livros, que figuram na lista dos mais vendidos no país, contribuindo diariamente para jornais e revistas de todo o país.

Veríssimo nasceu em 1936, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, é filho do escritor Érico Veríssimo. É um dos escritores brasileiros mais versáteis, pois escreve diferentes gêneros literários. No entanto, é mais conhecido por suas crônicas e textos de humor, mais precisamente de sátiras de costumes. É também músico, contista, cartunista e tradutor, além de roteirista de televisão, autor de teatro e romancista. O autor ocupa posição privilegiada, tanto no cenário sociopolítico, quanto no artístico-literário, em que ele é legitimado socialmente como “o autor que é uma paixão nacional. A arte de fazer uma radiografia bem-humorada da alma do brasileiro transformou o autor em um campeão da literatura”. (GRAIEB, 2003)

Veríssimo cumpre com excelência o papel social de cronista que é o de divertir e depois a reflexão. Assim, as suas crônicas têm um público específico, determinado pelo enunciado e pelas temáticas variadas e que demandam uma diversidade de conhecimentos. O leitor revelado, discursivamente, não quer apenas a informação, quer reflexão e, para tanto, busca outras vozes que com as suas dialoguem.

Diante dessas considerações, destacam-se as principais características da crônica literária em um breve percurso historiográfico¹, uma vez que neste estudo, discutir a origem

¹ Indicamos ao leitor as obras: CÂNDIDO, Antonio [et. al.]. *A Crônica: O Gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Fundação Casa de Rui Barbosa. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992; SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999; NUNES, B. *De Fernão Lopes aos cronistas modernos: pequena história*. São Paulo: s/e, 1973.

histórica da crônica literária desde os cronistas medievais ou os relatos de viagem e guerra, aspecto importante, mas que ultrapassaria os limites deste estudo.

Na sequência do estudo, seguem-se os comentários sobre algumas crônicas procurando valorizar a contribuição do gênero para a formação do leitor literário.

2.3 A crônica literária na formação de leitores no livro *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

O ensino de literatura, no ensino médio, apresentado em grande parte dos livros didáticos, por estarem voltados ao historicismo literário como dados históricos referentes à época de produção dos textos, informações sobre a vida dos autores, características das obras, dos estilos literários e com o objetivo de cumprir um programa oficial preestabelecido, relegam o contato efetivo com o texto literário para um segundo plano, desconsiderando, também, a leitura de obras referendadas.

Depois de uma pesquisa de algumas obras do universo editorial para saber como se apresentam as propostas de ensino de Literatura no Brasil e com a intenção de observar de que forma o estudo dos gêneros literários é abordado nos manuais e livros didáticos, centralizamos no livro didático: *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Após análise desse livro, embora os autores defendam uma proposta dialógica, a obra ancora-se no mesmo critério de trabalho, tanto para os gêneros não literários, quanto para os literários. De forma geral, obedece ao seguinte esquema organizacional: comentários descontextualizados de historiografia literária institucionalizada, estudo de pequenos textos e ou fragmentos de textos mais longos, como capítulos de romance e novelas, seguidos de exercícios e comentários sobre a leitura realizada, em alguns momentos, sobre a vida e a obra dos autores de determinado período literário.

Portanto, a teorização literária sobre os gêneros literários ocorre de forma limitada no LD investigado, não havendo um paralelo entre os conteúdos dos capítulos e os estudos das obras, inviabilizando uma aproximação do texto literário com outras formas de arte. Com base em alguns historiadores renomados da literatura brasileira, de que se fundamenta no modelo português, a historiografia literária utilizada no Brasil, ideia também compartilhada por Luciana Stegagno-Picchio (*História da literatura brasileira-2004*) que, além disso, defende que a literatura brasileira deveria ser autônoma, independente da Literatura Portuguesa.

Afrânio Coutinho (*Introdução à Literatura no Brasil-1995*) admite a influência colonizadora sofrida pelo Brasil e chega ao final do texto com uma prerrogativa muito feliz para retratar a crônica: trata-se de um “gênero anfíbio”, reconhece o vínculo da literatura de Portugal com a herança europeia, haja vista que nos transmitiu valores clássicos e técnicas literárias, contrariando as ideias de Candido (*Formação da Literatura Brasileira-1981*), que argumenta que a nossa literatura surgiu como um “galho secundário da portuguesa”.

No entanto, se a teorização acerca dos conhecimentos de leitura é relevante para a construção de um método de ensino e se o objetivo do ensino de literatura no ensino médio é, *a priori*, a formação do leitor, é incomensurável a dimensão da leitura de textos literários, visto que o próprio texto encaminha o leitor por meio de suas necessidades.

Nesse sentido, sobre o ensino de literatura no ensino médio, argumenta Cereja (2005):

O ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado os objetivos propostos pelos programas escolares, entre outros, o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos e tem se limitado a promover a apropriação de um discurso didático sobre literatura, produzido e apresentado, em primeira instância, pelo professor e, em segunda instância, produzido socialmente por diferentes agentes: o livro didático, os programas universitários, as referências historiográficas disponíveis para consulta de professores, o programa do vestibular de algumas universidades, alguns sites da internet, etc. (CEREJA, 2005, p.57).

O aproveitamento do ensino de literatura passa, indiscutivelmente, pela metodologia adotada, resguardada a devida importância da historicidade literária, quando esta metodologia pautar-se na perspectiva do ensino via gêneros literários. Entretanto, como o objetivo é a formação do leitor de literatura, uma metodologia que privilegie a literatura literária como atividade prazerosa, proporcionará ao aluno fruição literária e refletirá no aproveitamento, no desempenho em vestibulares e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento intelectual.

Apenas como curiosidade, observa-se uma contradição entre o conteúdo global da obra *Ensino de literatura*: uma proposta metodológica para o trabalho com literatura de Cereja (2005) e a forma como este mesmo autor organiza seu LD, objeto de discussão dos parágrafos anteriores. Esta distância aponta a necessidade de valorização do texto *stricto sensu* e a opção por fragmentos e comentários descontextualizados nos parece indicar uma preocupação de mercado envolvendo a confecção dos LD no Brasil. Esta questão deverá ser retomada em estudos futuros, mas indica, para nós, um dos problemas centrais da confecção não só desse livro, mas de grande parte dos materiais de apoio pedagógico no Brasil nos

últimos anos: a presença de um mercado editorial atuante na confecção e organização desses materiais.

Na perspectiva dos gêneros literários para além do preconceito acadêmico no tocante à cultura de massa e à popular, ou seja, é preciso apresentar todas as formas de arte ao leitor em formação e, por isso, as aulas de literatura proporcionariam ao aluno um aprendizado mais abrangente visto que, assim os alunos lerão obras literárias, independentes da época em que foram produzidas, tanto de autores brasileiros como de outras nacionalidades.

Destaca-se que, em muitas situações, o LD pode auxiliar o professor de literatura, servir como fonte de pesquisa para a elaboração de antologias, principalmente, em regiões onde o acesso a livros seja precário. No entanto, deve-se atentar para que esse livro não seja o único instrumento, visto que conduzir as aulas de literatura à mera representação de dados historiográficos, rol dos autores e obras, é reduzir o fenômeno literário a historicidade imediatista, privando o aluno da investigação da estrutura da narrativa, do fazer poético, além de transparecer desconhecimento em relação a escritores, poetas, dramaturgos e suas respectivas obras.

Se um dos objetivos do ensino de literatura, no ensino médio, é a formação de leitores críticos, oportunizá-los, por meio do estudo dos gêneros literários e das diversas formas de manifestações literárias, proporcionará a esses alunos uma leitura mais sincrônica e abrangente quanto ao conhecimento literário, haja vista que, além do que nessa perspectiva, o diálogo torna-se possível com as diversas formas de manifestações literário-canônicas ou não canônicas, assim como com outras manifestações literárias.

Nesse sentido, Willian Roberto Cereja (2005, p.162) enfatiza: “No ensino de literatura [...] há outras que se impõem, como, por exemplo, quanto ao recorte a serem estudados e ao ponto de partida do trabalho, isto é, por quais autores ou estilos de época começar”. Na sequência da discussão Cereja ainda pontua:

A abordagem dialógica da literatura não prescinde das relações entre a produção literária e o contexto sócio-histórico. A nosso ver, elas podem e devem ser exploradas, porém não de forma mecânica. A contextualização histórica feita nos manuais didáticos de literatura quase sempre se limita a um texto expositivo dos próprios autores a respeito dos fatos históricos mais relevantes à época do período focado. Não se estabelecem relações efetivas entre esse contexto e a produção cultural e literária. (CEREJA, 2005, p.191).

Nessa perspectiva, Cereja ao longo de seu livro, propõe um trabalho voltado para a literatura, dialogando com outras formas de manifestação artística. E no capítulo 5, *O*

dialogismo como procedimento no ensino de literatura, o autor apresenta-nos três hipóteses de trabalho com a literatura no ensino médio. A primeira, já vista por alguns teóricos, seria trabalhar com unidades temáticas e, a partir de uma gama de leituras, confrontar autores e gêneros para referendar o tema. No entanto, a falta de domínio do aluno em relação ao autor, ao movimento literário e a época da produção, pode comprometer a abordagem do texto por não haver um aprofundamento adequado.

A segunda hipótese consiste na proposta de trabalhar na perspectiva evolutiva de gêneros literários, cuja origem, evolução e extinção deveriam ser relacionadas com o contexto social e cultural de cada gênero. Segundo o autor, embora essa proposta seja mais contextualizada que a anterior, ainda assim apresenta dificuldades, como linguagem inacessível, distanciamento histórico e, para os jovens, os temas são pouco interessantes.

A terceira corresponde trabalhar da contemporaneidade para chegar às origens da literatura, trazendo a vantagem de colocar o aluno em contato com textos que apresentam linguagem mais próxima de sua realidade linguística, porém a desvantagem é não ocorrer essa ligação com o tema, a ideologia e as técnicas narrativas.

Para o autor, parece-lhe que a abordagem da literatura na perspectiva historiográfica ainda é o caminho mais curto para iniciar a mudança no ensino de literatura. Argumenta que “a abordagem historiográfica pode ser uma ferramenta útil para construção de uma visão diacrônica da literatura” (Cereja, 2005, p.164.). E argumenta: ou, ainda, por a historiografia literária ter “condição de receber a adesão dos professores atualmente, uma vez que não despreza a formação desses profissionais nem suas experiências com a abordagem histórica da literatura”.

A priori não se descarta a importância da historiografia nos estudos de literatura, no entanto, se o objetivo maior das aulas de literatura é o contato efetivo com o texto literário, visto que a experiência literária é uma experiência estética, de prazer, de fruição. Conforme Barthes (2004) espera-se que seja proporcionado ao aluno o acesso às obras literárias e uma das possibilidades de alcance desse objeto é o estudo das obras na perspectiva dos gêneros literários.

Faz-se relevante apresentar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas tecnologias (OCN-2006), capítulo 2, cujo objetivo fora o de ratificar o documento de 2002, que incorporou os conteúdos de Literatura aos de estudo da linguagem, versam que “o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos

discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas” (OCN, 2006, p.49).

Assim, o ensino de literatura, bem como das outras artes, no ensino médio, visa, essencialmente, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos para o ensino médio constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.9.394/96, que significou grande avanço, como se pode ver nos objetivos a serem alcançados pelo ensino médio (Art.35):

- I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996).

O ensino de literatura no Brasil vinha sendo trabalhado, em consideração às sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais – 2002, como parte integrante no ensino de Língua Portuguesa e não conferindo à Literatura seu devido valor e lugar, permitindo, várias vezes, que o texto literário fosse utilizado como pretexto para aulas de gramática, de produção de textos, de preparação para o vestibular, assim, as OCN-2006, surgiram nesse momento oportuno para elucidar os equívocos.

O documento divide-se em quatro tópicos: 1. Por que a literatura no ensino médio? 2. A formação do leitor do ensino fundamental ao ensino médio; 3. A leitura literária; 4. Possibilidades de mediação. O primeiro tópico: Por que a literatura no ensino médio? Traz o significado de Literatura de acordo com o *Dicionário Aurélio*. Baseado no que afirma Jauss (2002), pontua que:

[...] por um lado, prazer e trabalho formam, de fato, uma velha oposição, atribuída desde a Antiguidade ao conceito de experiência estética. À medida que o prazer estético se libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social que sempre caracterizou a experiência estética. Por outro lado, a experiência estética não era, desde o princípio, oposta ao conhecimento e à ação. (JAUSS, 2002, p.95).

Os autores das Orientações Curriculares ressaltam que:

Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano,

principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro lado, o determinante desses caminhos. (OCN -2006, p.51).

A arte, no senso comum, é vista como algo não utilitário, todavia a literatura, age de várias maneiras em quem tem a oportunidade de vivenciar uma experiência de deleite mediante um texto literário. Nesse ponto, os autores das OCEN-2006, para discussão do currículo do ensino médio, focam a Literatura em seu *strictu sensu*: como arte que se constrói com palavras.

Na sequência, referem-se às palavras de Antonio Candido sobre a Literatura, reafirmando a necessidade da formação do leitor literário, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo que lhe é direito. Nesse quesito, os autores referem-se ao “letramento literário”, justificando que fora emprestado da Linguística. Segundo Magda Soares, faz-se necessário criar um novo vocábulo para designar este novo fenômeno, visto que a autora utiliza um termo paralelo - alfabetização e suas variantes.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem preencher um formulário... (SOARES, OCN-2006, p.54).

Nesse sentido, os autores fazem alusão ao “letramento literário”, baseados no conceito de Soares, para quem letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES apud OCN, 2006, pp.54-55).

Observam que a leitura de literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, “seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc.” (OCN, 2006, p.55).

Desse modo, urge o letramento literário como fortalecimento da apropriação da literatura, extraindo, não só da experiência literária, como da estética, oportunizando o leitor a construir sua visão de mundo para a fruição estética, efetivando conhecimento e participação.

De outro lado, considerando que, se a literatura é a arte da palavra, mas nem tudo, segundo os autores, pode ser considerado literatura, embora as diversas tentativas de

estabelecimento das marcas de literalidade de um texto, os estudos recentes trazem para discussão o foco no leitor e na intertextualidade, desviando a atenção do texto.

Nessa perspectiva, os autores mencionam Ligia Chiappini (2005) que compreende esse desvio de foco literário a distintas posições: a primeira diz respeito ao professor autoritário e conservador que trabalha somente com autores canônicos e consagrados, textos críticos. O segundo, ao professor libertário, por considerar-se um provocador do cânone e deselitizador do produto cultural que trabalha todo e qualquer texto passando por textos clássicos aos do topo da cultura de massa.

Porém, os autores das OCN questionam essas posturas e reforçam a posição de Chiappini, de um lado a atitude “conservadora” de alguns profissionais sobre o que é literatura e de outro a postura “democrática” também de alguns profissionais, ambos desrespeitam manifestações populares, sendo condescendentes, paternalistas, sem atribuir-lhes o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite. Atentam que:

Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente o mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade? (OCN-2006, p.56).

Dizem os autores:

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o status quo, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística? A realização correspondeu à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual seu significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (OCN-2006, p.57).

Para Chiappini (2005), o espaço da escola, proporciona ao aluno o intervalo de releitura da própria leitura no confronto com a leitura alheia, potencializando o individual pelo coletivo e vice-versa. Para o autor, quanto ao ensino de Literatura no ensino fundamental, é preciso uma formação assistemática e aberta do ponto de vista das escolhas, misturando livros denominados de “literatura infanto-juvenil” a outros da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar.

Em consequência de equívocos de referências e a pouca experiência de leitura de professores e pais, fazem que os leitores deixem-se orientar por seus desejos imediatos e, haja vista a filtragem dos livros antes de chegarem às escolas funciona, diferentemente, de acordo

com as variações socioeconômicas de cada comunidade escolar. Com isso, perde-se um pouco da experiência estética com o texto literário, principalmente tratando-se da experiência com o texto poético, em particular no ensino médio, quando se oferecem aos alunos-leitores fragmentos de poemas.

Há que se registrar outro agravante que diz respeito aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais formal, próprios da cultura letrada que se deve democratizar na escola.

Para os críticos, a leitura literária – os autores subdividem-na em três subtópicos: a importância do leitor; que leitores somos e a formação do leitor crítico na escola. Em “A importância do leitor”, os atuais estudos literários, além de voltados às teorias da recepção, destacam que a leitura do texto literário não almeje somente ao autor e ao texto, mas também ao leitor. Para tanto, apresentam os autores Roland Barthes, Mikhail Bakhtin e Umberto Eco para a argumentação.

De Barthes, resgatam a reflexão de que, por meio da leitura, dá-se a concretização de sentidos múltiplos, originados de diferentes lugares e tempos e a noção de texto que se tornou ampla: o que antes era considerado fixo é considerado “espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (BARTHES apud OCN – 2006, p.65).

De Bakhtin, resgatam o conceito de polifonia e a dimensão dialógica do texto. Ressaltam que, em Problemas da Poética de Dostoiévski, Bakhtin destaca que a pluralidade discursiva ultrapassa os limites da estrutura interna da obra, estendendo-se à leitura. A palavra plural, disseminada de sentidos, requer uma leitura também múltipla, não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários (BAKHTIN apud OCN- 2006, p.66).

De Eco, a abordagem diz respeito ao famoso livro *Obra Aberta*, no qual há um levantamento sobre a questão da relação “fruitiva dos receptores”. Segundo Eco (apud OCN - 2006, p. 66), “[...] é possível fazer tão decididamente a abstração de nossa situação de intérpretes, situados historicamente, para ver a obra como um cristal?” Em *Lector in fabula* (1986), Eco enfatiza que inseriu a questão da “abertura” da obra de arte, no intuito de mostrar que a solicitação da cooperação do leitor já era uma estratégia do texto colocada pelo autor.

Em “Que leitores somos”, a leitura do texto literário consiste em provocar reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo, uma vez que na troca de opiniões, de comentários, que se descobrem muitos outros elementos da obra, mudam-se as opiniões, descobrem-se outras dimensões. Já, a arte verbal exige do leitor

a leitura silenciosa e individual, embora haja momentos de leitura compartilhada. Porém fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem nessa relação do leitor com o texto, que tanto pode ir da rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional, além de considerar, também, a familiaridade que o leitor possui com o gênero literário, que singularmente pode interferir no grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação (OCN-2006).

Em “Formação do leitor crítico na escola”, os autores são unânimes com o pressuposto de que formar o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma leitura com profundidade nas obras, supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. No entanto, a prática escolar em relação à literatura tem sido a de desconsiderar a leitura de texto literário e privilegiar atividades de metaleitura, ou seja, a de estudo dos textos, histórias literárias, estilos, etc., substituindo a leitura literária como pretexto para resumos, paráfrases, filmes, adaptações ou simplesmente ignorando-a ou deixando para um segundo plano.

Para os autores, as “possibilidades de mediação” obedecem à subdivisão: “o professor e a seleção dos textos; o professor e o tempo e o leitor e o espaço”. Em o professor e a seleção dos textos, defende-se a ideia da dimensão do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária:

A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. (OCN – 2006, p.72).

Quanto às escolhas dos textos literários, há duas perspectivas a serem consideradas. A primeira refere-se às escolhas pessoais; a segunda, às exigências curriculares dos projetos pedagógicos: o dos tempos escolares e o dos gêneros, com base em Bakhtin, condição básica de inserção dos sujeitos no mundo letrado; e dos autores, organização em sequência lógica, não necessariamente cronológica, porém com margem para leituras não previstas, talvez anárquicas.

No entanto, os autores ressaltam a relevância do contexto histórico-social e cultural em que a obra foi produzida, mas enfatizam que o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário:

Conhecer a tradição literária, sim, mas decorar estilos de época, não. Autores de um mesmo período histórico escrevem dentro da convenção da época, mas muitos os melhores, talvez se livram dela (muitas vezes uma camisa-de-força), escrevendo obras inteiramente transgressivas (o romantismo é rico em exemplos dessa natureza), e mesmo autoparódias. (OCN-2006, p.77).

Ademais, a escola recebe a história literária sem transgressões e a repassa como se fossem casos isolados. Nesse âmbito, esclarecem:

É urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura vagarosa da literatura, pensando-se, sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literários. (OCN- 2006, p.78).

Cabe à escola e ao professor selecionar os estilos literários que lhe interessam, ou seja, estabelecer um recorte na história de autores e obras que correspondam à convenção e os que estabelecem rupturas, considerando que ambas proporcionam prazer estético e oferecem conhecimento das mentalidades e das questões da época. Os autores sugerem como transformar a escola em espaços de leitura para trocas literárias e, conseqüentemente, comunidade de leitores, bem como na composição de acervos que permitam o acesso a publicações, ao contexto do mercado editorial, colocando a comunidade em contato com lançamentos.

Pelo exposto, evidencia-se um problema de currículo: se quisermos que o aluno leia e consideremos que esse é o meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja, então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores. (OCN- 2006, p.79).

Nesse sentido, as práticas de leitura e de metaleitura constituem dupla dimensão da leitura na escola: na fruição individual do texto, a maneira como se lê literatura fora da escola, voltada à prática social, e na reflexão e análise, a leitura como instrumento de aprendizagem e ensino, voltado à prática escolar, e a arte, em especial a literatura, age de várias maneiras no indivíduo que tem a oportunidade de vivenciar uma experiência estética ou o deleite frente a um texto literário, estendendo essa dimensão social para fornecer ao aluno recursos intelectuais e linguísticos para a vida pública.

As OCN- 2006 focadas para a formação integral do aluno como leitor, por meio do letramento literário, acredita ser este o caminho tão difundido pelos professores da literatura,

culminando na leitura efetiva do texto literário de forma a vivenciar o prazer estético. Cabe, assim, à escola o papel de fomentar no aluno essa experiência estética, para que desenvolva o gosto pela leitura literária e ao professor de literatura, numa postura livre de preconceitos em relação às diversas ordens de manifestação literária, não se deter apenas aos textos que compõem o cânone de uma nação, porém atentar-se ao risco de adotar todo e qualquer texto sem antes passar pelo crivo de qualidade estética ou mesmo formal do texto proposto para leitura.

As OCN-2006, com muita propriedade, norteiam para a verticalização do ensino de literatura no ensino médio. Há que se concordar com as OCN que a Literatura requer estudo distinto do ensino da linguagem em decorrência de suas especificidades estéticas e formais e, ainda, propõem um ensino de literatura atualizado e dinâmico nas escolas de ensino médio, apresentam para esta atividade curricular sugestões muito pertinentes como desenvolver no aluno o gosto pela leitura, uma vez que trazem a possibilidade de trabalho com textos variados, não se detendo apenas aos textos do cânone literário.

O principal problema, em nosso entendimento, é a fragmentação e os comentários diante da obra apresentada ao leitor. Ao invés do estudo específico do texto literário ou do fragmento de texto literário presente no LD, opta-se por comentários descontextualizados sobre os gêneros literários restritos a poucas informações a respeito da classificação aristotélica, desconsiderando a evolução ao longo do tempo.

2.4 Gêneros literários no ensino médio

A literatura deve ser vista não como um texto de difícil compreensão nem como um texto em que seja possível toda e qualquer possibilidade de leitura, mas sim como uma prática significativa e acessível tanto a professores e alunos, porém é responsabilidade do professor de literatura conhecer o vasto referencial de leituras literárias, de conhecimento amplo. Lajolo destaca que:

O professor de Português deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, da portuguesa e da africana de expressão portuguesa e da africana de expressão portuguesa. Freqüentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los. (LAJOLO, 1993, p.21).

Assim, faz-se imprescindível que o professor de literatura esteja familiarizado com a história da literatura brasileira e desperte no aluno o interesse e o gosto pelo texto literário e seduza o aluno para essa importância e gratificação do mundo da leitura para a leitura do mundo. Para isso, o professor precisa conhecer a história, os clássicos e estar atualizado com os textos contemporâneos para assegurar sua competência, conhecimento e autonomia literária. A prática literária não deve ser objeto de técnicas de análises inspiradas na historicidade literária que o professor teve acesso em seus estudos acadêmicos ou às limitações dos livros didáticos de literatura do ensino médio, porém garantir o contato efetivo do aluno com o texto literário.

Quanto à leitura efetiva do texto literário, na concepção de Vincent Jouve (2002), o autor concebe-a como um processo múltiplo que envolve aspectos neurofisiológicos, cognitivos, afetivos, argumentativos e simbólicos, valorizando o papel do leitor como receptor.

Desse modo, é importante destacar o lugar da leitura literária, já que ela invoca em nós a humanização por tratar de temas que tocam a dimensão humana, tornando-nos mais compreensivos e tolerantes.

Segundo Jouve:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse. (JOUVE, 2002, p.19).

Segundo o autor, o ato de ler é um momento de fruição do imaginário, que possibilita prazer estético e vence as barreiras do tempo e do espaço.

Todavia, o texto literário tão logo é produzido, surge, indubitavelmente, impregnado de história porque o sujeito que o produz situa-se numa realidade social. A produção é impregnada de emoções, desejos, inquietações, visão e interação de mundo e, assim, as questões relacionadas ao ensino da literatura recaem em problematizar seu conceito e seu inquestionável lugar na história. Barthes, em sua famosa “aula inaugural da cadeia de semiologia literária do colégio de França”, ao discorrer a respeito das relações entre língua e poder, afirma:

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens só restam, por assim dizer, trapacear com a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 2004, p.16).

Ao considerar que a história é uma construção e quem a comanda imprime nela sua leitura de mundo e sendo a literatura aquilo que Barthes chama de “evolução permanente da linguagem” e, visto que a literatura representa um texto criativo, que não se apega aos sentidos instituídos pelo arquivo morto da história, a sua função reside além do aspecto desviante da linguagem literária, reside no aspecto perturbador.

Segundo Lajolo (2001), já, há algum tempo, o termo clássico compreendia apenas as obras gregas e latinas. E no decorrer dos séculos XIV, XV, XVI, passou a incluir, também, obras escritas em várias línguas europeias e, no decorrer dos anos, passa a abranger também um “juízo de valor”. A palavra clássico deriva de *classis*, palavra latina que significa *classe de escola*. Houve tempo em que os alunos só liam autores latinos ou gregos, por isso serem chamados de clássicos por ser uma leitura recomendada às classes, ou seja, por serem adotadas nas escolas.

Para Bakhtin (1998), voltado para a concepção do gênero, na perspectiva da percepção, argumenta que os gêneros literários apresentariam mudanças, em sistema de literatura, a conjuntura social e os valores de cada cultura. Para Jakobson (1969), as funções da linguagem identificam o literário com predomínio da função poética sobre as demais e quanto aos gêneros literários estabelece uma hierarquia; a função poética dominante e a referencial na épica; a emotiva na lírica e a conativa, na dramática.

Ademais, além dos estudos sobre a classificação de textos de poesia, de prosa e dos tipos específicos chamados de gêneros literários, justifica-se a relevância para compreender, efetivamente, o fenômeno literário em sua totalidade, corroborando assim o interesse em classificar obras literárias pelo que elas têm em comum, pelos aspectos que as distinguem. Assim, inicialmente, os estudos investigativos dos gêneros literários recaem na tradição clássica, Platão e Aristóteles, dentro da tradição grega, e Horácio, na romana.

Durante o século XX, o ensino literário sofreu mudanças pouco significativas com o surgimento e consolidação da Teoria Literária e da Linguística, visto que se enfatizaram mais as teorias de literatura em detrimento do próprio texto literário. Já em relação aos estudos de literatura, concretizaram-se várias teorias acerca do fenômeno literário, das experimentações surgidas ao longo dos séculos, desde Aristóteles, passando silenciado pela Idade Média,

renascendo como Renascimento, ressignificando-se no Romantismo, aportando na aurora do século XX, com todas as vanguardas, além do surgimento da cultura de massa, ou seja, da literatura de entretenimento, cujas raízes estão no romance-folhetim.

Devido às poucas mudanças do ensino literário, os livros didáticos de Literatura no Brasil continuam percorrendo o caminho diacrônico, historicista, privilegiando fatos históricos correlacionados aos movimentos literários, bem como o livro em questão nesse estudo *Português: Linguagens*, Cereja e Magalhães, que segue essa linha, embora haja intenção dos autores em estabelecer uma dialética entre literatura e as outras formas de arte e comunicação, preservam a historicidade literária e o estudo dos gêneros literários limita-se à visão aristotélica.

2.5 A crônica no livro didático: uma abordagem do livro *Português Linguagens*

Nas considerações feitas até este momento, achamos pertinente investigar, de maneira mais detida, o tratamento dado ao literário no livro *Português linguagens*, de Cereja e Magalhães. Nos últimos vinte anos, a disciplina de Língua Portuguesa vem sofrendo transformações de conteúdo e enfoque. Muitas destas transformações são adequações provocadas por documentos oficiais, entre eles, os PCN e demais parâmetros teórico-metodológicos que norteiam o ensino-aprendizagem nas propostas curriculares municipais, estaduais.

Os gêneros textuais estão presentes nas mais diversas formas de comunicação. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais,

Surgem emparelhados as necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Com a chegada da cultura eletrônica, assim denominada pelo autor, e com os inúmeros meios de comunicação, principalmente com a internet, surgem, a todo tempo, novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto orais como escritos e, graças ao uso da linguagem de lado a lado dessa tecnologia, que se dá origem a novos gêneros.

Conforme Bakhtin (2003), os elementos que caracterizam todo e qualquer gênero são: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 280).

O trabalho com os gêneros prepara os alunos para dominar sua língua nas situações mais distintas do cotidiano, proporcionando-lhes instrumentos precisos e complexos, visando aperfeiçoar suas competências de falar e escrever e de domínio de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de constante construção.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o tratamento que o Livro Didático - *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010), publicada pela Editora Saraiva, selecionado para o *corpus* o volume III, vem dando, em suas orientações e propostas pedagógicas de como a literatura, especificamente, pelo escopo deste trabalho, como os gêneros literários são tratados nessa obra destinada ao ensino médio.

Essa coleção didática é disponibilizada em três volumes, cada volume destinado a uma série do ensino médio, apresenta o selo de aceitação do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, 2012, 2013 e 2014 – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2011).

Por compreender que o livro didático, muitas vezes, é o único recurso utilizado pelo professor e que, por conseguinte, tem a capacidade de (des) organizar o trabalho docente, ressaltamos a importância do estudo desse material, a fim de que ele possa contribuir para um ensino mais significativo.

Essa coleção didática, cuja primeira edição ocorreu em 1997, mantém-se no mercado editorial desde então, representa um fenômeno editorial nos dias de hoje e tem sido adotada entre as escolas de todo país. Para firmar uma política pública que concretizasse a distribuição de livros didáticos, essa obra foi lançada em meio aos investimentos do governo federal e colhe, atualmente, os louros pelas aprovações sucessivas do MEC para a composição do catálogo de livro didático indicado para análise nas escolas públicas.

Português: Linguagens efetiva a ideia de que o ensino de língua portuguesa deve oportunizar ao aluno o contato com os mais variados estilos de textos. Conforme os autores Cereja e Cochar (2005), “a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas. Verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano (...)”. Ressaltamos que uma das preocupações dos autores em relação à coleção é oferecer aos

alunos as diversas linguagens atuais, manifestadas a partir de diferentes tipos de textos, visando proporcionar aos alunos conhecimento das diversas linguagens do mundo contemporâneo. Destacamos que este é um dos aspectos da obra significativo nas resenhas de avaliação do catálogo de livros didáticos do PNLEM (2009) e no Guia do PNLD/2012.

O volume em estudo apresenta-se dividido em quatro unidades: uma por bimestre e cada uma contém entre nove a doze capítulos. Aborda-se o gênero textual Crônica (p.58-66) com ênfase entre crônica literária e crônica jornalística, a partir de seus elementos composicionais.

Percebe-se, pelas discursividades, ao longo das construções da coleção, que a preocupação dos autores está mais voltada para o aspecto literário da obra, em precisar, na crônica, o poético e não em fazer uma distinção entre o gênero literário e o jornalístico. Assim, as indefinições aparecem, a crônica é definida tanto como registro de acontecimentos históricos; como registro do cotidiano, ora de maneira jornalística, ora literária; como gênero pessoal, opinativo, artístico, de maneira a distanciar-se mais do crivo informativo.

Em cada unidade, há um capítulo extra, denominado Intervalo, cujo propósito é o de concluir as unidades, oferecendo elementos para a efetivação dos projetos relacionados à leitura e à produção de textos, por meio de conceitos estruturais do gênero, levando o aluno à fixação e ao domínio dos elementos que servirão à escrita.

O capítulo que comentaremos, na sequência, apresenta o histórico do gênero crônica no Brasil. Para o autor, a origem da crônica remonta aos folhetins do Romantismo, quando do desenvolvimento da imprensa, e traça um panorama do prestígio do gênero nos dias atuais, citando seus principais expoentes na modalidade jornalística e na literária.

No entanto, o LD comete um equívoco conceitual, pois Moisés (1985) reporta o registro de crônicas históricas, já no século XIII, em Portugal, quando Fernão Lopes escreveu *Crônica d'El-Rei D. Pedro*, *Crônica d'El-Rei D. Fernando* e *Crônica d'El-Rei D. João I*, nas quais se percebe grande importância aos movimentos de massa e a consideração das causas econômicas e psicológicas do processo histórico.

Na seção Produzindo a Crônica, as orientações para a produção de texto propõem a organização de um livro de crônicas com textos dos alunos, elaborados com base nas sugestões temáticas apresentadas. A partir da crônica de Carlos Heitor Cony sobre o livro *Tempos Modernos*, propõe-se a produção de crônica, a partir do roteiro fornecido e nas sugestões de filmes fundamentados em crônicas célebres como *O homem nu* de Hugo Carvana; *Traição*, de Arthur Fonte, Claudio Torres e José Henrique Fonseca, também como incentivo à leitura de outra.

Na seção Escrevendo com Adequação constitui-se na exploração da técnica de impessoalização da linguagem, por meio da indeterminação do sujeito, do emprego da voz passiva e da utilização dos verbos haver, fazer, existir etc., o que possibilita ampliar a abordagem dos conteúdos indicados pelo descritor: Reconhecer a construção a partir de unidades sintagmáticas e aprimorar a produção da crônica do tipo jornalística.

Sabe-se que, em muitas situações de aprendizagem, o livro didático é o único recurso que professores e alunos dispõem para concretizarem o trabalho, uma vez que lhes faltam recursos básicos, já que nem sempre o aluno dispõe de biblioteca provida com bom acervo de obras literárias.

Ressalta-se que, assim como há profissionais que procuram ultrapassar as raias do protótipo de ensino de literatura e do livro didático, indo além com práticas eficazes de leituras do texto literário, também há profissionais que se habituem à prática de reproduzir, sem, na maioria das vezes, posicionarem-se criticamente, o que apresentam os livros didáticos.

Cereja e Magalhães (2003) propõem o trabalho com o gênero a partir da sequência: leitura e interpretação de um texto do gênero; comentários a respeito do gênero[...] vinculados à textualidade, em detrimento de aspectos relativos à interação; produção de um texto do gênero.

Embora não seja objeto de investigação nesta pesquisa, porém é um aspecto recorrente que pode ser constatado na análise da coleção quando da visão do todo, o Capítulo II, Unidade I, do Volume I, intitulado Introdução aos gêneros do discurso, percebemos que os autores apresentam algumas proposições importantes acerca do conceito de texto, sua função e as diferenças existentes entre textos, contudo estes, ao longo deste e dos capítulos, não são retomados.

O que nos parece importante observar é que a valorização do literário é algo muito tênue na abordagem que o livro dá a especificidade dos gêneros literários. Em nosso entendimento, um dos problemas no trato com o literário no livro didático em discussão é a aproximação unilateral entre textos literários e não literários, sem uma abordagem mais detida a particularidades estilísticas significativas do literário, aspecto que entendemos minimizar a necessidade de uma avaliação específica dada a cada gênero linguístico, conforme orienta, por exemplo, os PCN. Esta questão é polêmica e, retomaremos sua discussão em trabalhos futuros, mas é algo que demanda uma reflexão mais detida como forma de, efetivamente, valorizar o literário em contexto escolar.

Ainda no Capítulo II, faz-se importante analisar o tópico: Os gêneros literários, após o subtítulo: O que é um gênero textual? Os autores no tocante ao texto sobre gêneros literários não fazem distinção entre gêneros literários e não literários e, ainda, ao apresentarem os gêneros textuais no mesmo contexto que os gêneros literários, sem nenhuma observação em relação ao objeto de estudo, podem comprometer o entendimento desses temas e até torná-los ambíguos.

Mesmo que os textos literários e não literários apresentem pontos convergentes em sua elaboração, existem alguns aspectos que tornam possível a diferenciação entre eles e saber identificá-los torna-se fundamental para a compreensão dos diversos gêneros textuais aos quais estamos expostos no dia a dia.

No Manual do Professor deste livro didático, observamos um comentário dos autores:

[...] esta edição adota para o ensino-aprendizagem de produção de texto a perspectiva de trabalho centrada nos gêneros textuais ou discursivos, sem deixar de lado alguns aspectos relacionados com a tipologia textual, tais como a descrição a serviço de vários gêneros, o ponto de vista narrativo a serviço de gêneros narrativos ficcionais, as técnicas de argumentação e de contra-argumentação a serviço dos gêneros argumentativos, e assim por diante. (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2010, p.10).

A coleção possui uma característica bem peculiar quanto à quantidade e a variedade de gêneros que apresenta, embora quantidade e variedade não representem qualidade se não forem bem trabalhadas pelo docente no momento de sua apresentação aos alunos. No entanto, quando bem ministradas, quanto mais contato o aluno tiver com a diversidade de gêneros textuais, maiores serão as suas chances de uso com eficiência.

O LD ocupa um lugar de realce na educação atual, representando o principal, senão único, instrumento de trabalho para a maioria dos professores brasileiros.

Apontamos a Oliveira (2010) quando fala que:

Os livros didáticos adquiriram uma presença inevitável e quase inquestionável no ambiente escolar. Infelizmente, há livros didáticos de qualidade duvidosa. O professor não pode deixar de analisar criticamente as atividades ali propostas, antes de decidir usá-las com seus alunos. Para proceder à análise, ele precisa de alguns critérios nos quais se basear para decidir se usará a atividade exatamente da forma proposta pelo livro didático, se precisará modificá-la ou se irá descartá-la. (OLIVEIRA, 2010, p.100)

Quanto às atividades do LD, o professor necessita ter autonomia para analisá-las e decidir se deve usá-las, descartá-las ou modificá-las, visto que as atividades passíveis de melhorias poderão transformar-se em expressivos momentos de reflexão e discussão. Mesmo porque, por mais que um LD seja eficiente para um contexto educacional, surgirão atividades que não estarão harmônicas para outro contexto, pois nesse território, não há uma homogeneidade.

Nesse sentido, o professor deve ter perspicácia para redimensionar as atividades propostas no LD, a fim de tornar o trabalho um momento favorável para o desenvolvimento dos alunos no que tange às suas habilidades de ler, produzir textos e ampliar a competência comunicativa com criatividade e criticidade.

A leitura de um único texto, a partir das características elencadas pelos autores do livro didático, é inviável para a construção do conhecimento procedimental do aluno a respeito do gênero. Faz-se imprescindível que o professor disponibilize aos alunados vários exemplares do gênero para que eles tomem ciência desse conhecimento de forma reflexiva, crítica e autônoma.

Segundo Geraldi (2002), a produção de texto abre espaço à subjetividade, é o lugar em que o sujeito compromete-se com suas palavras. Nesse âmbito, em uma ligação com o pensar bakhtiniano, apreende-se a produção textual como o lugar em que o indivíduo manifesta a sua compreensão de mundo e posiciona-se frente seu(s) interlocutor (es). A leitura representa “o espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontados com os seus, podem permitir novas descobertas”.

Aferimos a relevância de discussões relativas ao livro didático sobre propostas metodológicas, assim como dos documentos oficiais que, mais recentemente, vêm causando reflexões a propósito da prática pedagógica em relação ao ensino de literatura, segundo determinados estudos confirmam.

Apreender os aspectos presentes nas linguagens é essencial para melhor compreender os diferentes tipos de discursos que produzimos e aos quais estamos expostos nas diferentes conjunturas comunicativas.

2.6. O gênero crônica no livro didático *Português Linguagens*

No tocante à composição da unidade 1, ainda que composta por 11 capítulos, ela apresenta apenas uma proposta de texto, a do gênero discursivo crônica. No entanto,

presenciamos, o cuidado do livro didático (doravante LD) em exibir algumas especificidades do gênero (BRASIL, 1996).

Gênero híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo, a crônica é o resultado da visão pessoal, subjetiva, do cronista diante de um fato qualquer, colhido no cotidiano do jornal ou no cotidiano. Quase sempre explora o humor; às vezes, diz as coisas mais sérias por meio de uma aparente conversa fiada; outras vezes, despretensiosamente, faz poesia da coisa mais banal e insignificante. Registrando o circunstancial do nosso cotidiano mais simples, acrescentando, aqui e ali, fortes doses de humor, sensibilidade, ironia, crítica e poesia, o cronista, com graça e leveza, proporciona ao leitor uma visão mais abrangente, que vai além do fato; mostra-lhe, de outros ângulos, os sinais de vida que diariamente deixamos escapar da nossa observação. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 59).

Na análise do texto: “A última crônica” do LD (anexo 01) ocorre uma hibridização dos gêneros literário e social. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais estabelecem por meio de comunicações que possuem hibridismos em sua estrutura, um gênero que tem vários tipos textuais, característica definida como “heterogeneidade tipológica”.

O hibridismo é trabalhado pelo LD no início das questões referentes ao texto:

Exercício 1: A crônica é um gênero textual que oscila entre literatura e jornalismo e, antes de ser publicada em livro, costuma ser veiculada em jornal ou revista. No início da crônica em estudo, o cronista conta que parou num botequim para tomar café no balcão, mas, na verdade, estava com esse gesto adiando o momento de começar a escrever. Ao falar da falta de assunto, o cronista revela onde procura material para escrever. a) Onde ele procura assunto? b) Em que consiste esse material? Dê exemplos. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 59).

Quanto aos aspectos tipológicos da narração, que constituem tanto a crônica literária como a social, são encontrados nos fragmentos: “A caminho de casa, entro num botequim da Gávea”; “Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se”; “O pai corre os olhos pelo botequim”. Esses são exemplos da marcação do lugar onde ocorre a história: botequim na Gávea, bairro da cidade do Rio de Janeiro. Na referência ao tempo da história, é crível observá-los pelos atos do narrador, ou seja, o espaço de tempo em que narrador-personagem entra em um botequim, por alguns momentos, observa uma família e, ali mesmo, termina sua reflexão. Assim, a história acontece em um curto espaço de tempo.

Com relação ao ensino da leitura e à escolha dos textos, a coletânea é representativa do que a cultura escrita oferece ao aluno do ensino médio, haja vista que os autores construíram um trabalho relevante com textos de diferentes esferas de circulação (literária, jornalística,

artístico-musical, escolar, divulgação científica), sendo que há uma quantidade, significativamente, maior de textos literário.

A obra apresenta diversidade de gêneros, como roteiro de cinema, poema, crônica, reportagem, letras de música, texto de divulgação científica, dentre outros. Os autores apresentam uma breve contextualização do assunto no início de cada unidade e exploram, parcialmente, as diferentes leituras que os textos oferecem, visto que poderiam acrescentar mais apreciações estéticas, políticas e ideológicas, inclusive para os outros textos que não são da esfera literária. No entanto, percebe-se mais a valorização das atividades de leitura no que diz respeito à abordagem dos textos literários, sem obstante adentrar nas especificidades literárias, bem como a valorização da produção de texto em um trabalho de exploração de algumas estratégias de leitura.²

No tocante à presença de personagens, também como características da narração, fazem parte da história o personagem-narrador, já que, além de narrador é de primeira pessoa, a menina, seu pai e sua mãe. Assim, toda a sequência narrativa que constitui a crônica é trabalhada nos exercícios sugeridos pela obra em tela.

Exercício 2: A crônica quase sempre é um texto curto, com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer. Por essa razão, nesse gênero textual o tempo e o espaço são limitados. Na crônica em estudo, o cronista, em busca do assunto, olha ao redor, vê o casal de negros com a filha e, do que observa a partir de então, extrai um material para seu texto. a) Quais são as personagens envolvidas na história? b) Onde acontece a comemoração? c) Qual é, aproximadamente, o tempo de duração desse fato? (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.59-60)

Exercício 3: Em uma crônica, o narrador pode ser observador ou personagem. Qual é o tipo de narrador da crônica em estudo? Justifique sua resposta. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.60).

Podem ser concebidas algumas das características da crônica literária, como o entrelaçar da realidade e da ficção, a partir de alguns elementos, em que Sabino inclui opiniões e interpretações pessoais no enredo.

São exemplos, os fatos: de a narrativa acontecer em um botequim da Gávea, que, na realidade, é um bairro do Rio de Janeiro; da busca de “recolher da vida diária algo de seu

² As estratégias de leitura podem ser cognitivas (inconscientes) ou metacognitivas (reflexivas; conscientes): predição, automonitoramento, autoavaliação, autocorreção, seleção, leitura detalhada, inferência. Cf. PEREIRA, V. W. (org.). *Leitura e Cognição: teoria e prática nos anos finais do Ensino Fundamental*. Rio Grande do Sul: EdiPUCRS, 2000.

disperso conteúdo humano”; em que o narrador-personagem “visava ao circunstancial, ao episódio doméstico” para ser tema de sua última crônica.

A crônica por ser constituída de fatos do dia a dia, passa, essencialmente, pela inserção de subjetividade do autor e a interpretação que se efetiva pela atenção dada ao sorriso de realização do personagem pai já ao final da história. Nessa fração de tempo do sorriso que o narrador-personagem apreende que era aquela simplicidade que ele ansiava para sua crônica.

A crônica tem como abordagem temática o cotidiano e, na crônica, o autor personagem-narrador está na pesquisa de um tema sobre algo que envolve simplicidade da vida das pessoas e, segundo Sabino, trata-se de sua última crônica. E, na sua busca, acaba encontrando em “três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade”.

Nos exercícios de compreensão e interpretação o tema é abordado:

Exercício 4: O cronista costuma ter sua atenção voltada para os fatos do dia a dia ou veiculados em notícias de jornal e os registra com humor, sensibilidade, crítica e poesia. Ao proceder assim, qual dos seguintes objetivos o cronista espera atingir com seu texto? a) Informar os leitores sobre determinado assunto. b) Entreter os leitores e, ao mesmo tempo, levá-los a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos. c) Dar instruções aos leitores. d) Tratar de um assunto cientificamente. e) Argumentar, defender um ponto de vista e persuadir um leitor. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.60).

O exercício 5, trabalha a linguagem empregada pelo autor do texto.

Exercício 5 : Observe a linguagem empregada na crônica em estudo.

a) Como é narrada a cena do aniversário: de forma impessoal e objetiva, isto é, em linguagem jornalística, ou de forma pessoal e subjetiva, ou seja, em linguagem literária. b) A crônica, quanto à linguagem que apresenta, está mais próxima do noticiário de jornais/ revistas ou mais próxima de textos literários? c) Que tipo de variedade linguística ela adota? (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p.60).

A Literatura deve ser compreendida como arte e, por isso, não possui compromisso unilateral com a objetividade e com a transparência na emissão de ideias. A linguagem literária faz da linguagem um objeto estético, e não simplesmente linguístico, ao qual podemos deduzir significados de acordo com nossas singularidades e perspectivas.

A criação linguística em uma comunidade extrapola a mera função de adequação às necessidades de comunicação. Assim, não estabelece como um direito exclusivo do falante

comum, mas de uma figura encarregada pela máxima produção criativa da linguagem: o poeta, escolhido pela própria comunidade linguística. Conforme afirma Bittencourt (2004):

Tratar da criação linguística implica invadir o terreno dos poetas, já que criar mundos possíveis e impossíveis, prováveis e improváveis é dom que os deuses só concedem aos heróis, àqueles que, embora não gozando da imortalidade como os moradores do Olimpo, ainda assim, através de suas obras, se vão da lei da morte libertando (...) (BITTENCOURT, 2004, p.11).

Nesse sentido, o prestígio de criador ser confiado aos poetas deve-se ao fato de ele capturar nas teias da linguagem tudo aquilo que o falante comum idealiza e concretizar, com maestria, essa criação linguística no texto literário e, também, ao fato de os falantes concederem aos poetas o poder de “semideuses” da linguagem: é com o “delírio da criação”, como diz Manoel de Barros, que podemos alcançar uma fonte inesgotável de catarse e de prazer.

Quanto ao tempo verbal, que também constitui o estilo do gênero, é levantado no exercício 6:

Exercício 6: Como a maioria dos gêneros ficcionais, a crônica pode ser narrada no presente ou no pretérito. a) Que tipo de tempo verbal predomina na crônica em estudo? b) Que efeito de sentido a escolha desse tempo verbal confere ao texto? (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 60).

A escolha do tempo verbal confere ao texto uma reflexão sobre o traço linguístico presente na construção do sentido. O autor poderia utilizar o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito por tratar-se de ações conclusas e não conclusas no passado; no entanto, ao optar pelo presente do indicativo, tempo verbal mais utilizado na língua portuguesa, tanto na modalidade escrita como na falada, ele garante a condução do leitor, pelo envolvimento com os pensamentos e as dificuldades dele e a participação do leitor na história narrada.

Uma proposta de intertextualidade pode ser observada no próximo exercício.

7) Leia este poema, de Manuel Bandeira:

O último poema

Assim eu queria meu último poema
Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos [intencionais
Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas
Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume
A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais [límpidos

A paixão dos suicidas que se matam sem explicação.

(BANDEIRA, 1998, p. 223).

Esse é o poema que contém um verso citado 1º e no último parágrafo da crônica em estudo. Releia-os e, considerando também o poema, responda: a) Que tipo de crônica é possível dizer que o cronista pretendia escrever? b) O cronista conseguiu realizar o que pretendia? Justifique sua resposta. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 60).

Cada aluno carrega consigo um nível de proficiência e a compreensão do poema demanda conhecimentos prévios, logo se faz preciso que o professor atente-se a isso para buscar, com a sala de aula, um levantamento desses pré-requisitos e, a partir deles, bem conduzir a leitura, além de promover diferentes maneiras de exploração textual dos gêneros, dos aspectos semânticos e de estruturas para que o aprendizado seja significativo. Segundo Rojo (2013):

A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas. (ROJO, 2013, p. 03)

Dessa maneira, as dificuldades dos estudantes com atividades de níveis de proficiências mais abrangentes e que comprometam algumas limitações em lidar com as diversidades textuais precisam ser diagnosticadas para que não comprometa o entendimento da atividade.

O exercício 7, ao apresentar a intertextualidade, o diálogo, entre a crônica em questão e um outro texto, um poema, trabalha com o elemento ficcional presente na composição desse texto.

No que se refere à terceira característica definida por Bakhtin (2003), como indissolúvel do gênero como um todo, bem como as outras duas, o estilo pode ser observado, ou melhor, o trabalho com esse elemento ocorre por meio dos exercícios:

Exercício 8: Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características da crônica? Respondam, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem. (CEREJA & MAGALHÃES, 2010, p. 61).

A análise da obra didática que constituiu objeto desta pesquisa sugere que a indefinição terminológica a respeito da questão do gênero ocasiona imprecisões conceituais, que podem prejudicar a elaboração didática do gênero para a prática de leitura, escuta e produção textual, bem como em relação aos exercícios notamos que os autores não trabalharam o gênero textual em sua complexidade; faltaram alguns componentes que caracterizam a sequência do narrar presentes no texto.

Quanto à análise realizada na unidade um, produção do gênero discursivo crônica (Cereja & Magalhães, 2010), destaca-se que ela relaciona-se ao projeto proposto nessa unidade, sobre a confecção de um livro de crônicas, contemplando as produções finais dos alunos.

Além disso, alguns aspectos relacionados às condições de produção de texto foram contemplados nesta proposta de produção escrita, como a realização de leituras sobre o tema proposto, a apresentação de um objetivo para a sua produção escrita, além de um interlocutor para seu texto. Podemos observar que, antes de solicitar que o aluno faça uma produção, o LD apresenta-lhe um texto-exemplo desse gênero, possivelmente, para que o aluno sirva-se dele como um modelo ou como uma espécie referência, para a sua produção.

As atividades de produção de texto são instigadas, no aluno, a partir de práticas de leitura. Todavia, essas leituras são oferecidas escassamente, comprometendo a concretização de que o aluno possa instruí-se sobre as peculiaridades do gênero, haja vista que o deslocamento do suporte em que o gênero circulou originalmente colaborou para a debilitação de algumas especificidades de interação, a qual levou à seleção do gênero, excepcionalmente, no tocante aos interlocutores e à esfera da comunicação verbal em que veiculam.

Devido ao número escasso de textos de um mesmo gênero, a dimensão estilística do gênero é pouco especificada, visto que uma maior disparidade de textos permitiria ao aluno compreender determinadas legitimidades e precisões referentes ao estilo daquele gênero.

Ademais, as imprecisões geram simplificações, reduções e generalizações que obstruem a compreensão tanto do gênero como da forma como delimitam a produção textual, transmitindo-lhe características acerca do estilo do gênero, da dimensão temática e composicional.

Quanto ao conteúdo temático, muitas vezes ele parece ser apreendido como o assunto ao qual o texto expede com a percepção de gênero às quais os autores fazem referência no manual do professor, abandonando-se sua finalidade discursiva e a sua orientação em relação à resposta do outro.

Aufere a dimensão composicional do gênero mais atenção e cuidado, sendo por vezes privilegiada, excepcionalmente, a análise da organização textual.

Pode-se verificar que, embora os autores tenham uma fulgente intenção de explicitar o contexto dos gêneros e estabelecer um diálogo entre a literatura, com as outras formas de arte, com os outros meios de comunicação e, concomitantemente, interagir com a visão interacionista de ensino, o trabalho ainda é focado de uma forma reducionista de estudo dos gêneros literários, pois mantêm a historiografia com textos fragmentados. Os autores fazem referência ao gênero como sendo híbrido, ressalta o caráter jornalístico da crônica, registro de fatos do cotidiano, sem, no entanto, um aprofundamento da abordagem do literário.

O texto literário, que deveria ser o principal objetivo das aulas de literatura, com relevância os gêneros literários, embora conste nos livros didáticos de literatura, surge em segundo plano e, muitas vezes, descontextualizado.

Os autores fazem referência à origem da crônica no Brasil, a qual remonta ao Romantismo, já que é um dos mais antigos gêneros jornalísticos, também ao surgimento da imprensa, como o folhetim, quando as crônicas eram publicadas como um artigo de rodapé. Destacam os escritores que também foram cronistas, no entanto, não fazem menção aos cronistas da época das grandes navegações a quem cabia o registro dos fatos ocorridos durante as viagens.

Depreendemos das análises realizadas que se trata de um LD recomendado pelo MEC, apresenta-se como inovador e atualizado pelo ponto de vista teórico-metodológico, conforme as orientações dos PCN, além da fundamentação nas principais teorias linguísticas e nos estudos contemporâneos sobre ensino da produção de textos a partir de gêneros discursivos, mesmo assim, os resultados obtidos nesse objeto de pesquisa podem ser considerados como um indício de mais cuidado dessa produção didática.

Na símile entre as informações contidas no Manual do Professor e as propostas de produção de texto, essa coleção não aborda amplamente o ensino dos gêneros discursivos aos alunos em sua complexidade.

O que predomina na coleção analisada é o trabalho com os aspectos formais do texto, orientado para uma abordagem do gênero textual. Isto porque, tanto nas instruções do Manual do Professor, quanto nas atividades de escrita analisadas, a ênfase no estudo é numa apresentação tangencial dos gêneros discursivos dos alunos. Desse modo, o enfoque recai, basicamente, sobre a estrutura composicional ou na materialidade linguística dos textos.

Faz-se importante que o LD adicione às suas propostas orientativas de escrita uma abordagem mais proficiente de gêneros e que as apresente aos alunos em sua amplitude e excelência, corroborando, sobremaneira, para que os tornem pensadores livres e competentes.

No terceiro capítulo, abordaremos sobre as vivências, expectativas e hábitos literários do aluno do ensino médio. Comentaremos um percurso de pesquisa de campo que, por um lado, avaliou e ouviu alunos da E. E. Amélio de Carvalho Baís no município de Campo Grande - MS por meio da tabulação e interpretação de dados oriundos de um questionário aplicado aos alunos dessa escola. Em um segundo momento, investigamos como a crônica literária aparece no livro didático, tomando como objeto de estudo o livro Português Linguagens, de Cereja e Magalhães. Em um terceiro momento, apresentamos aos alunos uma proposta que focalizou algumas crônicas de Veríssimo como possibilidade de discussão do literário, em sala de aula, que para nós, valoriza o texto e, com isso, contribui para a formação do leitor literário.

Na sequência do estudo, apresentamos nossas considerações finais, nas quais procuramos retomar o percurso da pesquisa e comentar a relevância do tratamento específico ao literário. Por fim, oferecemos ao leitor interessado nosso referencial teórico e, como anexo ao estudo, incluímos as crônicas trabalhadas na escola, como uma diferente proposta.

CAPÍTULO III

Vivências, expectativas e hábitos literários do aluno do ensino médio

Ao considerar o ensino de literatura, no decorrer da história, à luz das Orientações Curriculares – 2006, à análise crítica do livro didático de literatura para saber de que forma a Literatura ocorre nas aulas de Língua Portuguesa, fez-se necessária uma pesquisa de campo sobre dados socioeconômicos e os hábitos de leitura de um conjunto de alunos, da E. E. Américo de Carvalho Baís, em Campo Grande-MS, para que, com base nessas informações, definir-lhe o perfil em formação acadêmica e humanística, obtermos um levantamento do interesse literário desses estudantes.

Durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2014, em que tivemos a oportunidade de acompanhar o cotidiano de duas turmas dos 3^{os} anos do ensino médio, do turno matutino, a experiência de aplicar nossa pesquisa de ensino de literatura, na perspectiva dos gêneros literários, com ênfase na crônica literária, foi gratificante.

No período de observação, expusemos o objetivo, a metodologia e o porquê de realizarmos aquelas atividades. Embora a justificativa de poucas aulas para cumprir os programas oficiais assumisse um caráter recorrente e, naturalmente, justificável, uma vez que as aulas de literatura são comprimidas entre as atividades de Língua Portuguesa, produção de textos e trabalho com outras linguagens, pudemos constatar que as práticas que simulam a leitura de literatura, dentre elas a do resumo, a de leituras obrigatórias, eram práticas constantes.

No entanto, tivemos oportunidade de ressaltar o valor do letramento e, incentivar a leitura do literário. O trabalho contou com leituras de enunciados concretos do gênero crônica de Luís Fernando Veríssimo, a saber: “A Crônica e o Ovo”, “Provocações e Somos todos filhos do Caminha”. Por Veríssimo apresentar textos que visam ao humor e à crítica social, atribuindo significação ao texto, com base na identificação das marcas textuais e nas inferências sugeridas para uma melhor compreensão e interpretação do texto, a competência linguística foi desenvolvida de maneira lúdica.

A leitura do gênero em questão propiciou um resultado eficaz, visto que o foco era o literário como espaço importante para a formação do leitor crítico, o objetivo foi alcançado. E, assim, as turmas participaram das atividades referentes às crônicas de Veríssimo. O papel da escola é incomensurável na formação do leitor, principalmente se o professor assumir uma postura não discriminatória em relação a textos que circulam na sociedade.

A proposta era de um estudo da crônica embasado nas propostas dos documentos oficiais já mencionados; com oportunidade de um momento específico em que os leitores, após a leitura literária comentassem suas impressões.

Selecionamos os textos de Veríssimo, primeiro por uma questão de gosto pessoal e, em segundo, pelo fato de o autor ser considerado um dos grandes cronistas da atualidade. Segundo Menezes (2002), Veríssimo é considerado um dos maiores autores literários da atualidade e contribuindo, diariamente, com textos para jornais, livros e revistas de todo o país. Outro fator que justificou a escolha é o fácil contato dos leitores com a obra de Veríssimo, pois o autor tem parte considerável de suas crônicas reunidas em forma de livros, que figuram na lista dos mais vendidos do Brasil e isso facilitaria aos leitores o contato futuro com outros textos do autor.

Após algumas reflexões e de uma apresentação sucinta do percurso da crônica literária, destacamos para os alunos suas principais características ao longo da história, sua evolução como gênero literário; passamos a leitura das crônicas selecionadas. Na “A crônica e o Ovo”, Veríssimo deixa claro de que há leitores de características e interesses diversos e que muitos deles buscam uma leitura sem compromissos teóricos ou didáticos, demonstrando, logo no início do texto, até com um pouco de impaciência, porém, depois, parece querer acabar com a discussão sobre ajustar a crônica em modelos preestabelecidos.

Veríssimo, de maneira hilária, justifica e limita, por meio dessa crônica, a liberdade de criação do escritor, do crítico e do leitor e enfatiza que a diferença entre eles reside no objetivo que cada indivíduo busca o texto. E, ainda que, haja a necessidade de classificar o gênero em modelos determinados pelo gênero de discurso, o cronista ressalta que ao escritor e ao leitor cabe a tarefa de interação literária, a satisfação e o prazer da leitura e, aqui com a responsabilidade de satisfazer um desejo que mobiliza o leitor: “Os textos estão na mesa: fritos, estrelados, quentes, mexidos... Você precisa de um bom apetite”.

Já na crônica “Provocações”, Veríssimo mostra como o discurso crítico subverte as relações de poder tradicionais, verticais e monolíticas, impondo ordens do opressor para o oprimido. O autor aborda a vida de um cidadão excluído da sociedade, que depois de muito tolerar provocações desde o nascimento até a vida adulta, acaba por reagir, tomando para si a capacidade de representar-se.

Para tanto, para representar a realidade em que o indivíduo marginalizado está inserido, o cronista dramatiza seu texto e revela seu dom de contador de história: “A primeira provocação ele aguentou calado. Na verdade, gritou, esperneou. A segunda provocação foi à alimentação que lhe deram, depois do leite da mãe. Uma porcaria. Não reclamou...”.

É perceptível a intenção do autor, na construção do personagem, em dar voz ao indivíduo sobre a forma de denúncia sobre as condições subumanas em que ele vive. Percebe-se, pois, não há interesse do autor em desvelar o passado ou o futuro da personagem, dedicando-se na exemplificação de circunstâncias cotidianas, permanecendo, portanto, restrito ao espaço pautado na perspectiva dramática.

Na crônica “Somos todos filhos do Caminha”, Veríssimo, em uma ligação entre cronista e crônica, apresenta o conceito primeiro da crônica, destinada aos relatos e comentários sobre os feitos históricos em um registro circunstancial, produto da urgência do tempo, expressa em uma interpretação subjetiva com toque ficcional. Por meio da metalinguagem, utilizou a crônica para falar das características próprias do gênero sob um olhar bem humorado e, não necessariamente, fiel à realidade sobre a história relatada por Caminha e o gênero como estabeleceu entre nós.

Consideramos, assim, encerrada a nossa reflexão sobre o gênero crônica, por meio do qual pudemos constatar que, embora o texto apresente-se simples e acessível, ele requer do cronista a obrigação de, em tom despretensioso e em um espaço reduzido, atrair e interessar o leitor, demonstrando toda a transitoriedade e despretensão do gênero e, por outro lado, o dom de contador de histórias dos autores, propiciando uma reflexão poética dos valores existenciais.

Ademais, como a crônica está ligada às alegrias e às dores humanas é um recorte mais imediato do cotidiano e possibilita que o texto dialogue com o leitor no texto literário e assuma vários posicionamentos sobre problemas políticos, sociais e humanos, caracterizando o gênero como algo ligado à realidade social cotidiana, o que diminuiria o distanciamento histórico diante do texto.

Desse modo, esse estudo corrobora a afirmação de Moisés (1978) de que a crônica é uma expressão literária de natureza híbrida, visto que pode, perfeitamente, assumir uma ou outra forma literária. Como vimos, nas considerações apresentadas, no decorrer deste trabalho, a crônica configura-se como um reflexo social de seu tempo e expressa uma transitoriedade quase obrigatória que ora invade o terreno do lirismo poético, ora a densidade do conto.

As crônicas aqui estudadas apresentam características muito peculiares como a abordagem do cotidiano por meio da valorização do tom coloquial e do humor. Embora a crônica literária seja alvo de preocupação de muitos teóricos e de alguns autores que são, constantemente, requisitados a manifestarem-se, num consenso, quanto aos limites estéticos

de formatação do gênero. O nosso objetivo não é discutir os limites estéticos do gênero, antes apresentar considerações sobre a contribuição da crônica literária para a formação de leitores.

Damo-nos por satisfeitos em verificar que os alunos envolvidos na ação leram na integralidade as crônicas e promoveram um amplo debate sobre a leitura realizada. Entendemos que este percurso, de promover o debate após a leitura do literário, é imprescindível na formação do leitor literário e, por isso, acreditamos que um dos caminhos para a formação deste leitor é promover o contato do leitor em formação com o literário.

O desdobramento das observações apresentadas no parágrafo anterior é criar mecanismo para que o professor de Literatura seja, também, um leitor literário. Incentivar o professor a promover estratégias para a leitura e abordagem da literatura, aqui a crônica literária, como espaço de formação de leitores e, conseqüentemente, valorizar a literatura *stricto sensu*, em ambiente escolar, parece ser um dos grandes desafios do trabalho com a literatura na escola.

Como forma de construir uma reflexão sobre o que os alunos envolvidos na pesquisa de campo leram, apresentamos três percursos metodológicos: a) aplicação de um questionário que procura investigar o tipo de leitura realizada pelos alunos, bem como o perfil de leitores; b) a análise e discussão do tratamento do literário, no caso as crônicas, em livros didáticos, mais especificamente, o livro que compõe o *corpus* desta pesquisa; c) a aplicação via discussão *stricto sensu* das crônicas de Veríssimo que compõe a investigação.

Ao final, confrontaremos alguns dos dados obtidos na pesquisa com a ação de campo, item c, como forma de discutir a relevância de apresentarmos crônicas literárias aos alunos investigados e, com isso, confrontarmos os dados da pesquisa no que se refere à apreciação do literário. Antecipamos que 60% dos entrevistados indicam não gostar de Literatura, percentual que iremos revisitar após a apresentação do literário e sua discussão em sala de aula.

3.1 Tabulação e interpretação dos dados do questionário

O formulário da pesquisa foi apresentado aos alunos e consiste em vinte e uma questões: abertas, fechadas e de múltipla escolhas e, ainda, dividido em duas características: a primeira questão visou traçar o perfil socioeconômico dos alunos entrevistados; a segunda, diagnosticar a realidade dos alunos como leitores, tanto na escola como extraescolares.

Ressalta-se que foi solicitado aos alunos que não se identificassem, uma vez que essa identificação não seria relevante para esse levantamento. A soma dos percentuais também é inconsistente na pesquisa, pois, em algumas questões podem ultrapassar o total de 100%,

devido à possibilidade de o aluno optar por mais de uma alternativa e nenhuma delas deixar de ser respondida na pesquisa.

No dia da pesquisa, na turma do 3º ano A, estavam presentes 35 dos 37 alunos. Da turma do 3º ano B, estavam presentes 37 dos 40 alunos o que nos dá um total de 49 alunos entrevistados em um total previsto de 77 alunos. Após a tabulação dos dados, fez-se uma análise dos resultados obtidos e, na sequência desse estudo foram expostos os comentários advindos dessas respostas.

Antes da discussão, faz-se pertinente apresentar os dados obtidos e as questões apresentadas em sua integralidade.

I Dados socioeconômicos

1) Qual a sua idade e sexo?

Idade		
14 a 19 anos	20 a 26 anos	Total
100%	0%	100%

Sexo		
Feminino	Masculino	Total
57%	43%	100%

2) Seus pais ou responsáveis possuem

EF completo	EM completo	Ens Sup completo	Não sabem ler e escrever	Total
12%	51%	37%	0%	100%

3) A renda familiar é de

um salário mínimo	dois salários mínimos	mais de dois salários mínimos	Total
2%	38%	60%	100%

4) Na sua casa há ?

Televisão	Telefone fixo	Celular	Carro	Computador	Outros
100%	78%	100%	82%	96%	26%

5) Você tem acesso à internet?

Não	Sim, em casa	Sim, na escola	Sim, na <i>lanhouse</i>

2%	86%	22%	78%
----	-----	-----	-----

6) Você possui telefone celular?

Não	Sim, pós-pago	Sim, pré-pago
2%	25%	78%

II. Vivências Literárias – O que você gosta de ler-ouvir-assistir?

7) a) Você gosta de Literatura ?

Sim	Não	Total
40%	60%	100%

b) Você possui livros em casa?

Sim	Não	Total
70%	30%	100%

c) Você possui biblioteca em casa?

Sim	Não	Total
02%	98%	100%

8) a) Na sua casa, seus pais leem

livros literários	revistas	jornais	leituras <i>on-line</i>	não leem
30%	60%	70%	30%	12%

b) E você?

livros literários	revistas	jornais	leituras <i>on-line</i>	não leem
40%	70%	25%	75%	0%

9) Com qual frequência você lê?

Sempre	Às vezes	Só leio na escola	Nunca leio	Total
55%	35%	20%	0%	100%

10) De que gênero(s) você mais gosta?

Literatura infanto-juvenil	30%
Literatura brasileira	30%
Literatura estrangeira	20%
Ficção científica	70%
Texto teatral	30%
Texto religioso	20%
Texto poético	30%
Texto de crônica	30%
Texto de terror	50%
Literatura de cordel	05%
Texto de autoajuda	10%
Comédias para se ler na escola	30%
Algum <i>best seller</i>	30%
Bíblia	20%
Histórias em Quadrinho	50%

11) Cite três gêneros/livros que você leu (ou que está lendo) por iniciativa própria.

Literatura infanto-juvenil	30%
Literatura brasileira	30%
Literatura estrangeira	20%
Ficção científica	80%
Texto teatral	20%
Texto religioso	20%

Texto poético	30%
Texto de crônica	30%
Texto de terror	40%
Literatura de cordel	10%
Texto de autoajuda	10%
Comédias para se ler na escola	20%
Algum <i>best seller</i>	30%
Bíblia	20%
Histórias em Quadrinho	40%
Livros dos vestibulares de 2013, 2014 e 2015	
Viagens na Minha Terra, Almeida Garrett	00%
Til, José de Alencar	00%
Memórias de um Sargento de Milícias, Manuel Antônio de Almeida	10%
Memórias Póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis	15%
O Cortiço, Aluísio Azevedo	20%
A cidade e as serras, Eça de Queirós	00%
Vidas Secas, Graciliano Ramos	20%
Capitães de Areia, Jorge Amado	10%
Sentimento do mundo, Carlos Drummond de Andrade	00%
Alguns títulos sugeridos pelo LD	
Iracema, José de Alencar	10%
A Moreninha, Joaquim Manuel de Macedo	15%
A Escrava Isaura, Bernardo Guimarães	20%
Inocência, Visconde de Taunay	10%
Senhora, José de Alencar	15%
Noite na Taverna, Alvares de Azevedo	00%
O Primo Basílio, Eça de Queirós	20%
Dom Casmurro, Machado de Assis	30%
O Ateneu, Raul Pompeia	00%
Os Sertões, Euclides da Cunha	00%
Triste Fim de Policarpo, Lima Barreto	00%
Urupês, Monteiro Lobato	00%
Macunaíma, Mário de Andrade	10%

Ensaio sobre a cegueira, José Saramago	00%
O Quinze, Rachel de Queiroz	00%
São Bernardo, Graciliano Ramos	00%
Fogo Morto, José Lins do Rego	00%
Tieta do Agreste, Jorge Amado	10%
O Tempo e o Vento, Érico Veríssimo	00%
Os Ratos, Dionélio Machado	00%
Histórias abensonhadas, Mia Couto	00%
Hora di Bai, Manuel Ferreira	00%
Perto do Cor Selvagem, Clarice Lispector	00%
Sagarana, João Guimarães Rosa	00%
Quaderna, João Cabral de M. Neto	00%
Não verás país nenhum, Ignácio L. Brandão	00%
Lavoura Arcaica, Raduan Nassar	00%
Alguns títulos segundo a mídia	
Diário de Anne Frank, Anne Frank	00%
O Pequeno Príncipe, Antoine de Saint Exupéry	20%
Romeu e Julieta, William Shakespeare	30%
O Código Da Vinci, Dan Brown	15%
O Auto da Compadecida, Ariano Suassuna	30%
Saga de Harry Potter, J. k. Rowling	30%
Lisbela e o Prisioneiro, Osman Lins	30%
O Caçador de Pipas, Khaled Hosseini	20%
O Menino do Pijama Listrado, John Boyne	10%
A Menina que Roubava Livros, Makus Zusak	15%
Crepúsculo, Stephenie Meyer	30%
Lua Nova, Melissa Rosenberg	30%
Cinquenta Tons de Cinza, Erika L. James	10%

12)No estudo de Literatura, a obrigatoriedade da leitura

é necessária para perceber melhor a linguagem.	30%
é necessária para adquirir novos conhecimentos de mundo e linguísticos.	60%

é necessária para apurar o gosto pela leitura e ser prazerosa.	40%
não é necessária, pois desmotiva o contato com o texto literário.	70%

13) Nas aulas de Literatura você tem oportunidade de ler poesias e crônicas?

Sim	Não	Total
60%	40%	100%

14) Você encontra dificuldade nas aulas de Literatura?

Não encontro dificuldades.	Encontro dificuldades.	Não tenho aula de literatura.	Total
55%	45%	0%	100%

15) Para entender bem um livro de literatura é preciso ter informações sobre a vida do autor? Por quê?

Sim, porque tudo o que o autor viveu está representado na obra.	20%
Sim, porque ajuda a entender melhor a história.	30%
Sim, porque ajuda a achar o motivo de o autor ter escrito o livro.	60%
Sim, porque é preciso saber o significado da obra para a época.	50%
Não é preciso obter informações sobre a vida do autor para bem entender um livro de literatura.	30%

16) Quando você lê um romance, uma crônica, um conto, o que acha mais importante?

A história (independente do gênero)	80%
As ações dos personagens	20%
As descrições	30%
A linguagem	40%
O tamanho do livro	10%
As ilustrações	10%

17) De que tipo(s) de filme você gosta mais?

Ficção-científica	80%
Drama-romance	50%
Terror	60%
Guerra	30%
Desenho animado	60%
Comédia	70%
Suspense	70%
Baseado em fatos reais	60%
Outros	10%
Às vezes assisto	2%
Não assisto	0%

18) De que gênero(s) musical(is) você gosta?

Sertaneja	20%
Forró	10%
Jazz	0%
Rock	40%
Romântica	50%
Axé	10%
Eletrônica	60%
MPB	50%
Gospel	30%
Heavy metal	20%
Religiosas	20%
Funk	20%

Samba	30%
Pagode	30%

19) Você gosta de assistir a peças teatrais?

Sim	Não	Às vezes	Nunca fui ao teatro	Só assisto na escola
40%	10%	30%	10%	10%

20) Quais *sites/blogs* você costuma acessar?

<i>Sites</i> de pesquisas	80%
<i>Sites</i> institucionais	40%
<i>Sites</i> de moda	20%
<i>Sites</i> de revistas ou jornais	50%
<i>Sites</i> de relacionamentos	30%
<i>Sites/Blogs</i> de humor	50%
Wikipédia	70%
Vagalume	40%
YouYube	90%
Globo.com	50%

21) Quais mídias sociais e/ou aplicativos você usa?

Facebook	90%
Instagram	70%
Secret	10%
Twitter	20%
Tinder	10%
Whatsapp	90%
ICQ	10%

Snapchat	20%
Tumblr	20%

3.2 Discussão dos dados

No que se refere ao perfil socioeconômico dos entrevistados, a 1ª questão mostra que 100 % dos entrevistados têm idade entre 14 e 19 anos e que há, praticamente, pouca diferença de faixa etária entre eles, o que facilita aos professores fazerem um planejamento com foco nos interesses comuns. Em relação ao gênero, observa-se que estão bem equilibrados; 57 % correspondem ao sexo feminino e 43%, ao masculino.

Na questão número 02, sobre o grau de escolaridade, verifica-se que o grau de escolaridade dos pais ou responsáveis, pelos resultados obtidos, 12% possuem ensino fundamental completo; 51%, ensino médio completo e 37%, ensino superior completo. A maioria possui o ensino médio e é bem expressivo o número de pais e/ou responsáveis com ensino superior completo. Esse dado pode gerar uma inferência de que os pais dos alunos ao serem, em sua maioria, escolarizados facilitam o acesso dos filhos à leitura, embora a maioria dos entrevistados afirme não possuir biblioteca em casa.

Em relação à renda familiar, objeto da questão 03, os resultados evidenciam que 2% possuem renda familiar de um salário mínimo; 38%, de dois salários mínimos e 60% revelaram que a família vive de uma renda de mais de dois salários mínimos. A maioria possui renda acima de dois salários mínimos.

Com relação aos bens de consumo que a família possui, questão 04, ficou evidenciado que 100% possuem televisão e celular; 78%, telefone fixo; 82%, carro; 96%, computador e 26% responderam outros, fazendo uma referência a outros bens de consumo não listados no formulário como vídeo game, aparelho de *DVD*, *Play Station*, *Xbox*.

Na questão 05, investiga-se a maneira com que o aluno tem acesso à internet: 2% disseram não ter acesso à internet; 86% acesso em casa; 22%, na escola e 78%, em *lanhouse*.

Na questão 06, quando questionados se possuíam aparelho celular, a maioria dos entrevistados respondeu que sim. Alguns informaram possuir mais de um telefone celular e, apenas 2% informaram não possuir celular no momento, mas por questão de perda ou roubo.

No que se refere às vivências literárias dos entrevistados, a questão 07, item a, mostrou que apenas 40% afirmaram que gostam de literatura literária; 60%, no entanto, respondem que não gostam. No item b, 70% dos entrevistados disseram que possuem livros

em casa. Embora ainda seja uma porcentagem muito boa, infere-se que o fato de terem livros em seus lares, não significa que tenham desenvolvido o hábito de leitura, pois a maioria indica não gostar de literatura literária. No item c, apenas 02% dos entrevistados disseram possuir biblioteca em casa.

Na questão 08, item a, 30% dos pais, leem livros literários; 60%, revistas; 70%, jornais; 30%, *on-line* e 12%, não leem. A informação de que apenas 30% dos pais são leitores literários é um dado interessante em favor da importância da escola como espaço de formação de leitores literários no escopo dos investigados, pois, ao responderem o item b, apenas 40% dos alunos leem livros literários; 70%, revistas; 25%, jornais e 75%, leituras *on-line*.

Na questão 09, o formulário volta-se mais para a experiência do aluno com a leitura: 55% leem sempre; 35%, às vezes; 20%, só na escola e 0%, nunca leem. Pode-se observar que, conforme mencionado, o estudante, tem potencial para adquirir o hábito da leitura.

Na questão 10, múltipla escolha, 70% preferem ficção científica; 50%, historinhas em quadrinho e terror; 30%, literatura infanto-juvenil, literatura brasileira, texto de teatro, poesia, crônica, comédia, *best seller*; 20%, literatura estrangeira, livros sobre religião e bíblia e 10%, de autoajuda.

Sobre os livros que o estudante leu ou está lendo por iniciativa própria na resposta à questão 11, há uma predominância pelos livros da mídia.

Na questão 12, os alunos escolheram mais de uma alternativa quanto à obrigatoriedade da leitura ao estudo de Literatura. Assim, 30% pontuaram que a literatura é necessária para perceber melhor a linguagem; 60% adquirirem novos conhecimentos de mundo e linguísticos; 40% apurarem o gosto pela leitura e ser prazerosa e para 70%, não é necessária, pois desmotiva o contato com o texto literário.

A questão 13, o total de 60% têm oportunidade de ler poesias e crônicas nas aulas de literatura, por meio do livro didático, e a questão 14, demonstra que 45% dos entrevistados têm dificuldades nas aulas de Literatura.

Na questão 15, sobre a vida do autor para entender bem um livro de literatura, 20% dos entrevistados indicam que tudo o que o autor viveu está representado na obra; 30% ajudam a entender melhor a história; 60% ajudam a achar o motivo de o autor ter escrito o livro; 50%, que é preciso saber o significado da obra para a época e 30%, que não é preciso obter informações sobre a vida do autor para entender um livro de literatura.

Na questão 16, ao ler um romance, uma crônica ou um conto, a pesquisa mostrou que 10% citaram o tamanho do livro como quesito mais relevante; 10%, as ilustrações; 20%, as

ações dos personagens; 30%, as descrições; 40%, a linguagem e 80%, a história, independentemente, do gênero em que está inserido.

Na questão 17, os gêneros de filmes que os entrevistados mais gostam: 80% preferem ficção-científica; 50%, drama-romance; 60%, terror; 30%, guerra; 60%, desenho animado, 70%, comédia; 70%, suspense; 60%, baseado em fatos reais; 10%, outros gêneros não mencionados nestas opções do questionário; 2%, às vezes assistem e 0%, não assiste.

Observa-se que a maioria optou pela ficção-científica e os demais índices mostraram-se balanceados, independente do gênero.

Nas questões 18 e 19, a música e o teatro são apontados como importantes fontes de contato com a arte.

Quanto aos *sites* que mais acessam, questão 20, as percentagens: 80% foram de pesquisas; 40%, institucionais; 20%, da moda; 50%, de revistas ou jornais; 30%, de relacionamentos; 50% , *sites/blogs* de humor; 70%, *Wikipédia*; 40%, *Vagalume*; 90%, *You tube* e 50%, *Globo*.

A respeito das mídias sociais e/ou aplicativos, questão 21, as percentagens: 90% usam *Facebook*; 70%, *Instagram*; 10%, o *Secret*; 20%, *Twitter*; 10%, *Tinder*; 90%, o *Whatsapp*; 10%, o *ICQ*; 20% , *Snapchat* e 20%, *Tumblr*.

Encerra-se a tabulação dos dados do questionário e iniciam-se as investigações sobre o que esses dados, possivelmente, representam, destacando a relevância do papel do professor frente à tarefa de desenvolver habilidades de leitura e de mediador das dificuldades enfrentadas pelos alunos na abordagem dos textos, das leituras produzidas a partir de uma interação com esses textos, além de ser um ouvinte atencioso e equitativo, especialmente, quando as leituras dos alunos não refletirem as suas.

Segundo a indagação da questão número 5, a maneira que o aluno do ensino médio tem acesso à internet essa informação é de suma relevância, haja vista que os alunos, em sua maioria, estão conectados com as tecnologias digitais, e a porcentagem mostra que muitos alunos buscam o acesso à internet fora da escola e de sua casa o que pode dificultar o contato de não leitores com obras literárias disponíveis *on-line*, como, por exemplo, os portais do MEC ou bibliotecas virtuais que disponibilizam obras literárias gratuitamente.

Quanto à pergunta, informal, de quantos usam a internet para leitura de obras literárias, o resultado foi, praticamente, nulo. Entende-se que a distância do livro e a presença de redes sociais e do próprio acesso à internet, em casa e na escola, são fatores preocupantes no que se refere à valorização do texto literário, nesses espaços de interação fora da escola, no caso, na internet.

Na questão 6, os alunos disseram possuir aparelho celular. No entanto, quando indagados, informalmente, sobre o uso do aparelho para a leitura literária, o percentual foi muito reduzido e a maioria informou que utiliza o equipamento para pesquisas mais amplas e não para ler obras literárias.

As informações sobre a utilização de mídias que não o livro para a leitura literária demonstrou que grande parte dos entrevistados possui condições de acesso a outras tecnologias para essa leitura, mas acabam não utilizando o equipamento para esse fim. Apreende-se esse aspecto como um caminho para a ampliação do contato dos leitores com o literário e, nesse caso, a utilização da tecnologia pode ser uma possibilidade de atuação do professor de literatura, visto que a maioria dos equipamentos eletrônicos, no caso o celular, possibilita acesso à internet.

As justificativas mais recorrentes para a indagação da questão 7 a, por que o jovem não gosta de ler literatura literária, são: a incompreensão da linguagem dos textos literários; a ciência de que a literatura e suas representações estão distantes de demandas contemporâneas e do cotidiano; a dificuldade de construção de sentido das obras literárias. Quando indagados, informalmente, sobre suas preferências, o resultado percebido foi que o livro, em sua materialidade, não é o suporte preferido de leitura literária e que os jovens gostam de ler, mas leem poucas obras literárias e têm preferência pela internet, revistas e, por fim os jornais e livros didáticos.

Já no item b, afirmam possuir poucos livros em casa, no entanto é interessante observar que o acesso aos bens de consumo e a valorização de aparelhos eletrônicos, já que informam possuir celulares, evidencia o grande interesse da sociedade contemporânea por esses bens. No entanto, no item c, 2% disseram possuir biblioteca em casa, o que compromete em muito o hábito, o gosto e o compromisso de ler e, conseqüentemente, não nos é indicativo se os pais são ou não leitores de obras literárias, o que para nós seria importante viés na consolidação dos dados da pesquisa.

Na questão 8, nenhum dos entrevistados informou não ser leitor. A conclusão preliminar é que os entrevistados são leitores; 0% informa não ler, mas o texto literário fica restrito a um percentual de 40% dos entrevistados e, no caso de pais; 30%, o que indica uma diminuição do acesso ao literário após a formação acadêmica; na questão 9, sobre a frequência do aluno com a leitura em geral, a maioria tem possibilidade de desenvolver o hábito da leitura e na questão 10, a predominância foi pelo gênero ficção científica.

Na questão 11, gêneros e/ou livros que você está lendo por iniciativa própria; livros dos vestibulares de 2013, 2014 e 2015; e uma mescla de livros sugeridos pelo LD, pela escola

e pela mídia. No entanto, os títulos selecionados para o vestibular apenas alguns foram mencionados, mostrando assim desinteresse.

Na questão 12, múltipla escolha, sobre a obrigatoriedade da leitura no estudo da literatura, a maioria pontuou como não necessária, pois desmotiva o contato com o texto literário e, na sequência a segunda alternativa ficou a de que a leitura é necessária para adquirir novos conhecimentos de mundo e linguísticos. E, informalmente, foi discutido que a leitura deve ser incentivada, descoberta e nunca obrigatória.

Na questão 13, mesmo sendo somente utilizado o LD, os alunos têm oportunidade de ler poesias e crônicas, já a questão 14, sendo significativa a porcentagem de 45% dos que têm dificuldade em Literatura.

Na questão 15, a maioria, 60% pontuaram que entender bem um livro de literatura ajuda a achar o motivo de o autor ter escrito o livro, naquele contexto histórico, político e social e na questão 16, a maioria marcou que quando se lê um romance, uma crônica, um conto, independentemente, do gênero, o mais importante é a história.

Nas questões 17, 18 e 19 é interessante destacar que foram relevantes as porcentagens com as fontes de contato com a arte: cinema, música e teatro, já que todos assistem a algum tipo de filme, haja vista que a porcentagem dos que não assistem é de 0%; apreciam diversificados gêneros musicais e, mesmo os que não frequentam teatro devido ao seu custo, também o apreciam.

Nas questões 20 e 21, em relação aos *sites/blogs* e mídias sociais e/ou aplicativos, as respostas foram as esperadas, uma vez que essa geração, em sua maioria, tem muita facilidade e disponibilidade às novas tecnologias digitais.

Na sequência, apresentamos algumas crônicas de Veríssimo, por intermédio de *workshops* para discutir a relevância do literário.

3.3 As crônicas de Veríssimo: uma possibilidade de discussão do literário em sala de aula

Sabe-se que um dos grandes desafios da escola é que impede o desenvolvimento pleno da aprendizagem dos alunos é formar alunos leitores, críticos e reflexivos.

Pela leitura, pode-se contribuir para o crescimento crítico/reflexivo do aluno, aprendizagem que possibilita muitas outras aprendizagens, nas quais está o domínio da escrita, da produção e compreensão textual, da oratória, dentre outras.

A leitura pressupõe o estudo de diferentes gêneros textuais, entre eles os literários como uma tarefa desafiadora de inserir o aluno no mundo da leitura, como um caminho para o desenvolvimento das competências do ensino.

Essa escolha unida ao talento de Veríssimo surgiu do interesse de levar para os alunos textos curtos, agradáveis e de linguagem acessível, que pode possibilitar-lhes uma leitura fascinante e prazerosa. Para isso, escolhemos trabalhar com as crônicas desse exímio cronista, as quais são dotadas de humor e críticas.

A crônica, por dialogar com outros textos, favorece leituras outras com textos que exigem leitores mais atentos, sagazes, bem como a textos ligados ao literário, levantando questões sobre o ato de ler e escrever, uma vez que, na passagem do jornal para o livro, seu caráter circunstancial é amenizado.

Assim, o trabalho com a literatura, em sala de aula, tem a capacidade de provocar diferentes emoções em cada leitor, haja vista que desenvolver a sensibilidade do leitor para o artefato verbal, compreende os sentidos, as emoções, as reflexões, como também contribuir para a promoção de uma consciência dos valores políticos, éticos e ideológicos que formam um leitor autônomo.

Apresentamos o objeto do trabalho e optamos por dois métodos, o primeiro: os pressupostos do Método Recepional (MR), organizado por Bordini & Aguiar (1993). Segundo os autores, a atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que se precisam fundir para que a comunicação ocorra.

A finalidade desse método é instigar o leitor a ser crítico, a sentir prazer na leitura, a entender a Literatura com a função de fazer a interação entre leitor e escritor e confrontar esses dois mundos. Esse método sugere o desenvolvimento de cinco etapas para desenvolvermos os horizontes de expectativas dos alunos em relação à Literatura e expandi-los.

O segundo, a teoria da Sequência Didática (SD) dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que a sugerem como uma das possibilidades para explorar a leitura e escrita de gêneros textuais. Para os autores, uma SD é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

A SD apresenta um esquema para trabalhar o gênero escolhido: apresentar a proposta; avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; apresentar o gênero escolhido, fazendo circular alguns de seus exemplares pela sala; usar de estratégias de leitura; propor que os alunos escrevam um texto inicial do gênero; ampliar o repertório do aluno, trazendo mais

textos do gênero para a sala; organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero; fazer uma produção escrita coletiva com a classe, tendo o professor como escriba, para que todos troquem conhecimentos e passem a dominar melhor o gênero estudado; fazer uma produção escrita individual; fazer a revisão e a reescrita da produção individual, melhorando-a.

A SD é formada por quatro componentes: o primeiro, apresentação da situação que consiste em expor aos alunos uma situação comunicativa; o segundo: a produção inicial que é a escrita de um determinado gênero escolhido para o objeto de ensino; o terceiro: os módulos, que o professor trabalhará, por meio de atividades de leitura, escrita e análise linguística, os problemas apresentados na produção inicial; e o quarto, a produção final, momento em que o aluno reescreverá o seu primeiro texto a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem.

Tivemos a oportunidade de vivenciar, em duas turmas do ensino médio (doravante turma A e B), nas aulas de Língua Portuguesa (três aulas/semanais), a nossa proposta de ensino de Literatura (duas aulas/semanais) na perspectiva do gênero literário, cujo objetivo constava em proporcionar ao aluno a experiência com o gênero crônica, bem como sua estrutura e recursos.

Este período de observação foi-nos importante, pois tivemos contato com os alunos, ouvimos depoimentos a respeito de suas ansiedades referentes às aulas de literatura.

Seguimos os horários de aulas da escola: turma A, uma aula na terça e uma na quarta-feira; turma B, duas aulas na segunda-feira, totalizando seis encontros, somando doze aulas em cada uma das turmas. Para não ficar repetitivo, relataremos nossa experiência, envolvendo as duas turmas, narrando, de forma mais abrangente, o relato do que ocorreu durante os encontros.

3.4 Workshops

I - Workshop

Após a socialização, fizemos uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do que eles sabiam sobre crônicas, se conheciam Luís Fernando Veríssimo e outros autores para provocar desestabilização de hipóteses e ampliação dos conhecimentos. No tocante a estratégias e recursos da aula, exibimos um vídeo com a biografia de Veríssimo, além de um vídeo sobre crônicas.

O Método Recepcional sugere cinco etapas para desenvolver os horizontes de expectativas dos alunos quanto à Literatura e expandi-los.

A primeira etapa foi mensurar essa determinação para prever estratégias de ruptura e transformá-las em pesquisa de: crenças, valores, estilos de vida, modismos, aspirações quanto ao trabalho e ao lazer, preconceitos de ordem moral ou social, preferências da área de leitura.

Depois de identificados essa abrangência e as preferências literárias dos alunos, a segunda etapa constituiu-se no atendimento do horizonte de expectativas, visando proporcionar à classe experiência com os gêneros discursivos crônicas, atendendo as suas necessidades em dois sentidos: primeiro, quanto ao objeto; segundo, quanto às estratégias de ensino de comum acordo com a turma.

A terceira etapa constituiu-se na ruptura do horizonte de expectativas pela introdução de textos semelhantes aos da segunda etapa: tema, tratamento, estrutura ou linguagem e, ainda, atividades de leitura que agitem as certezas e costumes dos alunos, sejam em âmbito de literatura ou cultural.

Ao iniciarmos as atividades, tivemos alguns problemas com os aparelhos tecnológicos, mais, especificamente, com o *datashow*, mas isso não nos causou prejuízos.

Apresentamos a imagem do deus Cronos da mitologia grega e seguimos um rol de perguntas com o propósito de investigar com os alunos a semelhança entre o nome do gênero crônica e o nome do deus Cronos. Segundo a mitologia grega, Cronos era o deus do tempo, Filho de Urano (que comandava o Cosmo) e de Gaia (que comandava a Terra) e para não ser destronado, eliminava os próprios filhos. É considerado o deus do Universo.

Na sala de informática, a turma dividida em grupos, coube para um grupo: diferenças entre crônicas e notícias, crônicas e contos, literatura e jornalismo; para outro: leitura de crônicas de autores diversos, características dessas produções textuais e identificação das temáticas e, para o último, sobre o histórico das crônicas no Brasil.

Quando do momento dos grupos selecionarem as crônicas, “Exigências da vida moderna” (anexo 2) foi a que mais se repetiu.

A turma também foi alertada sobre a autoria duvidosa de muitos textos que se encontram na internet atribuídos a autores famosos, devendo-se analisar a procedência da informação e a autoria do *site*.

Após as conclusões das atividades, em uma plenária, houve uma socialização de todas as informações levantadas e, embora cada grupo tenha trabalhado com mais especificidade uma etapa, nesse momento, todos conheceram o processo.

Constituiu-se a quarta fase sobre o questionamento do horizonte de expectativas, em decorrência da comparação entre os passos anteriores. Os alunos exerceram seu poder de análise e decidiram quais textos exigiram mais reflexão e, diante do envolvimento de seus

sentidos possíveis, gratificaram maior satisfação. Conjetura-se, por conseguinte, que os textos de melhor realização artística tendem a ser vistos, *a priori*, como difíceis e, devidamente interpretados, serem admirados e os escolhidos.

Uma vez elencadas as relações entre a literatura e a vida, a quinta fase do processo é a ampliação do horizonte de expectativas. E, em um repensar do seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, os alunos perceberem que suas exigências tornaram-se maiores, bem como suas capacidades de compreenderem o que era desconhecido ganhou outra dimensão.

Dessa forma, tomam consciência de quão relevantes são, em suas vidas, essas aquisições e alterações que a literatura proporciona que partem em busca de novas descobertas literárias e, assim em uma constante evolução cultural e social o método reinicia.

Caso o objetivo é cativar para a literatura o leitor/aluno e toda a sua experiência de vida e suas expectativas, esse método contribui para as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, haja vista que o ensino literário deve ser cada vez mais valorizado por formar cidadãos mais críticos e reflexivos, cientes de suas escolhas, despertando o prazer pela leitura literária em uma percepção estética e ideológica mais aguçada sobre sua atuação, bem como a do grupo.

II - *Workshop*

No segundo *workshop*, o principal objetivo foi situar o aluno sobre a finalidade da escrita e apresentar-lhe a proposta de produção escrita lançada a partir das crônicas estudadas: relembrar as principais características do gênero, com o propósito de que ao final do *workshop*, após a produção coletiva, cada um produzisse uma crônica de forma clara e criativa com abordagem do fato, indo além do esperado, se possível com sensibilidade e humor, além de preocupar-se com o pretense leitor. Pretende-se proporcionar ao leitor uma leitura de entretenimento, de sensibilização, de divertimento ou de reflexão? Com que objetivo?

Dividimos a turma em três grupos, distribuimos cópias das crônicas: “A crônica e o ovo” (anexo 3), “Provocações” (anexo 4) e “Somos todos filhos de Caminha” (anexo 5).

Na sequência, o comando das atividades ficou assim: após a leitura das crônicas por grupos, cada qual identificou: os elementos que caracterizam o gênero (título, introdução, desenvolvimento, conclusão, temática, dentre outros); a interpretação, a análise da linguagem, da estrutura, das características com comentários das possíveis críticas feitas pelo autor, bem como de suas opiniões a respeito dos assuntos tratados nas crônicas analisadas e evidenciaram

os recursos literários, a temática e os elementos da narrativa (tempo, espaço, personagem, enredo e o tom).

Propomos alguns passos capitais para instigar no aluno, o hábito de reler o próprio texto para bem atender a situação de interlocução, assim como quanto à organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero, com estudo detalhado de seus elementos, de sua situação de produção e os veículos de circulação, a estrutura organizacional do gênero, sua estrutura tipológica e suas marcas linguísticas, atendendo à variedade padrão ou informal, dependendo das personagens selecionadas.

A primeira versão, produção coletiva do gênero crônica, focalizou os aspectos estilísticos, estruturais do gênero, mostrando tanto uma história que manifeste apenas um ponto de vista do acontecimento ou de uma ou mais personagens envolvidas no enredo. Foi realizada uma produção escrita coletiva com a classe, sendo o professor o escriba para que todos trocassem conhecimentos e passassem a dominar melhor o gênero estudado e, em seguida, a produção individual.

Avaliação da crônica pelos alunos, antes da versão individual final, foi pedido que verificassem se a crônica apresentava uma visão pessoal do assunto escolhido; se estavam presentes os elementos narrativos básicos; se ficou breve e leve; se divertia e/ou promovia uma reflexão sobre o assunto; se a linguagem empregada era adequada ao gênero e ao contexto. Após essa revisão, houve a reescrita da produção individual, melhorando-a.

Essa atividade permitiu o reconhecimento das principais dificuldades dos alunos, quanto aos aspectos linguísticos e estruturais do gênero. Após as reescritas, esse foi o momento de tornarem públicos os textos produzidos em uma mostra na escola, onde foram expostas as crônicas para serem lidas pelos outros alunos e, posteriormente, as três melhores serem divulgadas no *blog* da escola.

Embora cada grupo, nesse *workshop*, tenha trabalhado com mais especificidade uma determinada crônica, no momento da explanação para o grande grupo, todos conheceram as três crônicas. Ou seja, todas as etapas que cada grupo vivenciou, no primeiro momento, foram explanadas, no segundo momento, por cada grupo expositor, leituras e dramatizações e, assim, todos os trabalhos foram socializados.

Dessa forma, a atividade foi encerrada em forma de um divertido sarau literário, pois, além de incentivar as leituras das crônicas atraiu a comunidade escolar para a biblioteca, aprimorou a capacidade linguística dos alunos, fortaleceu a relação interpessoal e o interesse por autores diversos. A princípio, alguns alunos ficaram relutantes, mas, ao longo do sarau e, seguindo o exemplo de outros mais desinibidos, foram descontraído-se e o ambiente ficou

agradável. Tivemos a participação de dois alunos revezando, ao violão, fazendo um fundo musical para as leituras e as dramatizações.

3.5 Avaliação da produção escrita dos alunos

Embora no momento da produção escrita, tivéssemos percebido que alguns alunos ainda tinham algumas dúvidas, ao analisarmos as crônicas dos alunos, percebemos que a maioria atendeu as orientações teóricas apresentadas sobre o gênero em questão. Frente a esse resultado, ficamos satisfeitos, uma vez que os alunos leram, interpretaram, opinaram e, ainda, produziram e isso, *a priori*, já foi satisfatório.

A maioria das crônicas produzidas tiveram como referências os textos de Veríssimo com temáticas voltadas para o recorte do cotidiano, do ambiente familiar, do escolar, dos relacionamentos amorosos e também, motivados nos poucos vídeos trabalhados.

Em questão à linguagem, percebemos que os alunos utilizaram uma linguagem bem próxima do cotidiano, escrevendo, fielmente, a linguagem caracterizada pelo gênero: simples, direta e a variedade informal da língua.

Os temas abordados pelos alunos podem ser considerados bem interessantes, porém alguns não tiveram um desfecho criativo.

No encontro seguinte, os textos foram devolvidos a seus autores, que fizeram uma leitura atenciosa, observando, se realmente possuíam as características essenciais para que fosse considerada uma crônica. Depois, orientados para que cada um analisasse e corrigisse a pontuação, a ortografia, a concordância nominal e verbal, enfim, observasse todos os aspectos que pudessem comprometer a compreensão do interlocutor. No entanto, é quase impossível ensinar os alunos a ter olhos de cronista para apreender um momento singular e depois de recortar esse *flash*, compilar a narrativa sob uma perspectiva original e criativa.

Por fim, foi distribuído, entre os participantes, um questionário com perguntas objetivas e subjetivas como instrumento para análise do nosso trabalho, bem como, também, a participação e o desempenho dos alunos. Percebemos que os resultados foram satisfatórios, conforme os dados coletados e analisados.

1. Para você a proposta vivenciada nesses encontros foi relevante e agradável? Comente destacando o que você gostou e o que não gostou.

Sim	Não	Total
93%	07%	100%

A maioria dos participantes disse que a proposta foi considerada relevante e agradável. Diante do resultado positivo, podemos dizer que nossos esforços para a realização das atividades foram recompensados, pois conseguimos atingir o interesse da turma. De acordo com esse questionário foi destacado que eles gostaram mais de realizar as atividades em grupos, pois ficou mais fácil e produtivo analisar as crônicas desse modo.

2. O primeiro *workshop* contribuiu para a sua formação? Por quê?

Sim	Não	Total
90%	10%	100%

Diante dos comentários explicativos, a maioria afirmou que a oportunidade vivenciada no *workshop* proporcionou-lhe conhecimentos significativos e que contribuíram para a sua prática tanto de leitura como de escrita.

3. E o segundo *workshop* contribuiu? Por quê?

Sim	Não	Total
97%	03%	100%

Diante dos comentários explicativos, a maioria afirmou que, somado aos conhecimentos significativos do primeiro *workshop*, este proporcionou, além de mais conhecimentos, uma prática mais dinâmica e lúdica.

4. Assinale a opção que melhor se refere à contribuição dos workshops para a construção do seu conhecimento sobre o gênero crônica. Justifique.

Excelente	Bom	Razoável	Não responderam	Total
72%	20%	06%	2%	100%

A maioria afirmou que embora já conhecesse o gênero em estudo, a oportunidade proporcionou-lhe mais conhecimentos sobre o gênero, bem como oportunizou-lhe apreciar o

cronista Luís Fernando Veríssimo e diversos autores, descobrir o prazer pela leitura desse gênero e daqui para frente por outros autores.

5. Como você avalia a sua participação na elaboração da produção coletiva da redação?
Comente.

Excelente	Bom	Razoável	Não responderam	Total
80%	11%	07%	2%	100%

Diante dos comentários explicativos, a maioria afirmou que, considerando a troca de experiências e de ideias, a atividade de construção coletiva da redação foi mais produtiva.

6. Como você avalia a sua participação na elaboração da produção da redação individual?
Comente.

Excelente	Bom	Razoável	Não responderam	Total
70%	20%	08%	2%	100%

Diante dos comentários explicativos, a maioria afirmou que, embora tenha sido também produtiva e prazerosa, a atividade de construção individual da redação, encontrou mais dificuldades em produzir sozinhos.

7. Como você avalia a participação da ministrante dos workshops?

Excelente	Bom	Razoável	Não responderam	Total
90%	07%	0%	3%	100%

A maioria afirmou que a ministrante oportunizou-lhe mais conhecimentos e descoberta da leitura e da escrita, principalmente, da construção coletiva da redação, das atividades na sala de multimeios, enfim as aulas foram produtivas.

8. Que sugestões você daria para essa e outras propostas ficarem mais relevantes e agradáveis?

A maioria disse não ter sugestões, pois a proposta atendeu as expectativas deles. Outros disseram que faltaram mais vídeos e, ainda, outros que trouxéssemos temas relacionados com a violência, a drogas, ao preconceito, dentre outros.

Com base nos resultados alcançados e conforme os depoimentos dos alunos, podemos deduzir que atingimos a maioria dos nossos objetivos ao perceber que os alunos leram, refletiram e produziram. Todavia, constatamos um maior interesse por parte dos alunos que participaram mais, efetivamente, das atividades, como, também, houve grande interesse pelas aulas. Apesar disso, cremos que uma mudança no ensino de literatura no ensino médio, abandonando modelos historicistas, possa promover uma melhora significativa no aprendizado do aluno, além de possibilitar o desenvolvimento efetivo do gosto pela leitura literária.

Com a perspectiva de que os gêneros discursivos constituem-se como instrumentos de mediação no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa, torna-se relevante buscar novos caminhos para a interação com os alunos, buscando atividades diferenciadas em sala de aula, que propiciem a valorização da leitura, da oralidade e da escrita. E o estudo da crônica, embora não seja novo na escola, é de grande valia para a aprendizagem dos alunos, pois, por meio desse gênero: textos curtos e bem-humorados, pode-se despertar a curiosidade dos alunos e o interesse pela leitura.

Nossa proposta não foi vivenciada com maior proveito, em virtude do curto tempo que dispusemos para a realização de nossas atividades, visto que para desenvolver um trabalho com o ensino de literatura, de acordo com os moldes que nos propusemos fazer, seria necessário um período maior de contato com as turmas.

No entanto, podemos dizer que os alunos fizeram uma leitura interpretativa, crítica e reflexiva das crônicas, ao participarem de um momento de interação entre texto e autor, pois, conforme Antunes (2003) é por meio do diálogo com o texto, que o leitor ostenta o seu ponto de vista e o confere com a apresentação do autor, e essa interação corrobora a construção do senso de criticidade.

Embora no que se refere às vivências literárias dos entrevistados, a questão 07 do questionário sobre vivências literárias, item a, mostrou que apenas 40% dos alunos afirmaram que gostam de Literatura literária, 60% dos alunos, no entanto, respondem que não gostam.

Os entrevistados ao serem, de maneira informal, confrontados novamente se gostavam de literatura literária e se as justificativas para a tese de não gostarem continuavam as mesmas, a maioria insistiu na dificuldade em compreender a linguagem dos textos literários e

na distância de que a literatura e suas representações estão das suas demandas atuais e do seu cotidiano.

No entanto, os entrevistados disseram que, embora o livro continue não sendo a escolha preferida de suas leituras literárias e que eles gostam sim de ler, porém, a preferência continua na sequência: internet, revistas, jornais e, por fim, livro didático. No entanto, a maioria disse que, a partir das atividades com as crônicas, passou a gostar mais de literatura literária por perceber uma construção de sentidos nas leituras em questão.

Nesse olhar, faz-se necessário para despertar o gosto da leitura proporcionar ao aluno um momento adequado para a sua realização, seja de textos curtos ou longos, mas que seja de forma prazerosa e criativa, um momento de criação, de afeição pela leitura, assim como de produção.

Nesse sentido, sentimo-nos realizados pela participação, pelo interesse e por ter conseguido prender a atenção da maioria dos alunos e satisfeitos porque acreditamos que contribuimos de alguma maneira para a formação e o desenvolvimento crítico e intelectual dos jovens que conhecemos nessa oportunidade.

Encerramos nossas investigações e, na sequência deste trabalho, apresentamos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar nosso percurso investigativo, retomamos a relevância dos gêneros literários, com ênfase na crônica literária, para formar o leitor literário. Esta pesquisa compreendeu, desde as diretrizes oficiais para o ensino de linguagem e de literatura para o Ensino Médio, as inúmeras vozes de autores mencionados no trabalho, as pesquisas acerca do valor social da literatura, as leituras preferidas pelos alunos, a relação do aluno com o livro e com os autores do/à margem do nosso cânone literário e, ainda, os motivos da resistência ao literário, visto que acreditamos que a literatura no ensino médio, como expressão artística, pode contribuir na formação do leitor crítico, por meio do letramento literário.

Pode-se avaliar, dessa maneira, que no ensino de Literatura no ensino médio, tomando por referência o livro didático investigado, o texto literário aparece, muitas vezes, de forma fragmentada, seguido de questões voltadas a aspectos estéticos ou sobre o tema abordado no texto, não sendo retomado ao longo dos outros capítulos. Muitas vezes, o ensino de literatura não extrapola informações acerca de acontecimentos históricos, sócio-políticos, biografias e curiosidades a respeito da vida de escritores e poetas, assim como, características gerais de obras e estilos de época. Dessa forma, o ensino de literatura tangencia o texto *stricto sensu* e focaliza mais, detidamente, elementos externos à obra literária, pois objetiva, em curto espaço de tempo, expor aos alunos um rol de autores e obras para atender a um programa oficial.

Compreendemos que o texto literário não pode ser pretexto para objetivos outros que não o letramento literário. Assim, sugerimos construções mais criativas sobre o ensino de literatura, como uma arte plurissignificativa, como proclamada no poema de Carlos Drummond de Andrade, “Penetra surdamente no reino das palavras. [...] Chega mais perto e contempla as palavras. /Cada uma/ tem mil faces secretas sob a face neutra/ e te pergunta, [...] Trouxeste a chave? [...]”, se as palavras não dispusessem dessa face neutra, de que fala o poeta, talvez a Literatura não pudesse ser apreciada como uma arte, quiçá...

Entendemos que nosso estudo evidencia a necessidade de reflexões mais instigantes sobre a formação contundente de professor, no mundo fascinante da literatura, para exercitar práticas, efetivamente, significativas que busquem na gênese do leitor literário em uma relação dialógica com a sociedade, via textos, que lhes é apresentado como um grande desafio ao professor de Língua Portuguesa e Literatura.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANDRADE, C. D. de. *Cadeira de balanço*. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.
- ARRIGUCCI, JR. Davi. “*Fragments sobre a crônica*”. In: Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BITTENCOURT, T. da F. P. *A Criação Linguística no Português*. Revista da Academia Brasileira de Filologia. Rio de Janeiro, 2004.
- BARTHES, R. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, MEC. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM). Vol.: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei Darcy Ribeiro - lei nº9394, Diário Oficial da União de 23/12/1996.
- BORDINI, M. da G.& AGUIAR, V. T. de. *Literatura: formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.(Série Novas Perspectivas).
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. (vol.2).
- _____. *A Crônica: O Gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Fundação Casa de Rui Barbosa. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.
- _____. Antonio et al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas; Rio de Janeiro: UNICAMP; Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- _____. *A vida ao rés-do-chão*. Prefácio Para Gostar de Ler. São Paulo: Ática, 1992.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 2.ed. 4. Reimpressão. São Paulo: Atual, 2005.
- _____. *Ensino de literatura: uma proposta metodológica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental I*. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas).
- CHARTIER, R. Entrevista Tve Brasil. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/roger_chartier.htm. Acesso em: junho de 2014.

- CHIAPPINI, L. *Reinvenção da Catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. Contexto, 2012.
- COUTINHO, A. Introdução à literatura no Brasil. 16. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- _____. “Ensaio e crônica”. In: *A literatura no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Global, 2003.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ECO, U. *Obra aberta*. Tradução de Giovanni Cutolo. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. (Coleção Debates; v. 4).
- FARIA, M, A. *Parâmetros curriculares e literatura*. São Paulo: Contexto, 1998. (Coleção Repensando o Ensino).
- GRAIEB, C. *O autor que é uma paixão nacional*. Revista Veja, 12 mar. 2003.
- JAKOBSON, R. *Linguística e poética*. In: - *Linguística e comunicação*. 2. Ed. São Paulo, Cultrix, 1969.
- JAUSS, H. *RA estética da recepção: colocações gerais*. In: LIMA, L. C. (Coord., sel., notas). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JOUBE, Vincent. *A Leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- KLEIMAN, A. B. *Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, A. B (Org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo. Cortez, 2002.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. *Da fala para a escrita – Atividades de Retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Gêneros Textuais & Ensino*. 5º ed. São Paulo: Lucerna, 2002
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENEZES, R. *Relações entre a crônica, o romance e o jornalismo*. In: CASTRO, G. de e GALENO, A. (orgs.). *Jornalismo e literatura: a sedução da palavra*. São Paulo: Escrituras Ed., 2002.
- MOISÉS, M. *A criação literária*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *A literatura portuguesa através dos textos*. 25.ª ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

- _____. *A literatura portuguesa*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- SÁ, J. *A Crônica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *A Crônica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. *A Crônica*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- NUNES, B. *De Fernão Lopes aos cronistas modernos: pequena história*. São Paulo: s/e, 1973.
- OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ROJO, R. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. UFCE, 15 out. 2013. Entrevista concedida ao sítio eletrônico do GRIM – Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=category&id=8&Itemid=19 Acesso em: jan. 2015.
- SABINO, F. *A companheira de viagem*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.
- SEVCENKO, N. *Literatura como Missão: Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, entre outras referências.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: 2006.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.
- STEGAGNO-PICCHIO, L. *História da literatura brasileira*. 2.ed.rev.e atualizada. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 2004.
- TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T (Org.). *Leitor formado, leitor em formação – leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.
- VERÍSSIMO, L. F. *Provocações. Plenos Pecados*. São Paulo: Objetiva, 1999.
- _____. *O Nariz e outras crônicas*. Para gostar de ler, 12 ed. São Paulo, 2007.
- _____. *Banquete com os deuses*. Rio de Janeiro. Objetiva, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - Crônica 01

A última crônica

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 episódio 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 a mesa, mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à 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 de 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 à mesa a um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforo, 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 de 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 guarda-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 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 baixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

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

(Fernando Sabino. In: A companheira de viagem. Rio de Janeiro: Record.)

ANEXO B - Crônica 02

Exigências da vida moderna

Dizem que todos os dias você deve comer uma maçã por causa do ferro.

E uma banana pelo potássio. E também uma laranja pela vitamina C.

Uma xícara de chá verde sem açúcar para prevenir a diabetes.

Todos os dias deve-se tomar ao menos dois litros de água.

E uriná-los, o que consome o dobro do tempo.

Todos os dias deve-se tomar um Yakult pelos lactobacilos (que ninguém sabe bem o que é, mas que aos bilhões, ajudam a digestão).

Cada dia uma Aspirina, previne infarto.

Uma taça de vinho tinto também. Uma de vinho branco estabiliza o sistema nervoso.

Um copo de cerveja, para... não lembro bem para o que, mas faz bem.

O benefício adicional é que se você tomar tudo isso ao mesmo tempo e tiver um derrame, nem vai perceber.

Todos os dias deve-se comer fibra. Muita, muitíssima fibra.

Fibra suficiente para fazer um pulôver.

Você deve fazer entre quatro e seis refeições leves diariamente.

E nunca se esqueça de mastigar pelo menos cem vezes cada garfada.

Só para comer, serão cerca de cinco horas do dia...

E não esqueça de escovar os dentes depois de comer.

Ou seja, você tem que escovar os dentes depois da maçã, da banana, da laranja, das seis refeições e enquanto tiver dentes, passar fio dental, massagear a gengiva, escovar a língua e bochechar com Plax.

Melhor, inclusive, ampliar o banheiro e aproveitar para colocar um equipamento de som, porque entre a água, a fibra e os dentes, você vai passar ali várias horas por dia. Há que se dormir oito horas por noite e trabalhar outras oito por dia, mais as cinco comendo são vinte e uma. Sobram três, desde que você não pegue trânsito.

As estatísticas comprovam que assistimos três horas de TV por dia. Menos você, porque todos os dias você vai caminhar ao menos meia hora (por experiência própria, após quinze minutos dê meia volta e comece a voltar, ou a meia hora vira uma).

E você deve cuidar das amizades, porque são como uma planta: devem ser regadas diariamente, o que me faz pensar em quem vai cuidar delas quando eu estiver viajando.

Deve-se estar bem informado também, lendo dois ou três jornais por dia para comparar as informações. Ah! E o sexo!

Todos os dias, tomando o cuidado de não se cair na rotina. Há que ser criativo, inovador para renovar a sedução. Isso leva tempo - e nem estou falando de sexo tântrico.

Também precisa sobrar tempo para varrer, passar, lavar roupa, pratos e espero que você não tenha um bichinho de estimação.

Na minha conta são 29 horas por dia.

A única solução que me ocorre é fazer várias dessas coisas ao mesmo tempo!

Por exemplo, tomar banho frio com a boca aberta, assim você toma água e escova os dentes.

Chame os amigos junto com os seus pais. Beba o vinho, coma a maçã e a banana junto com a sua mulher.

Ainda bem que somos crescidinhos, senão ainda teria um Danoninho e se sobrarem 5 minutos, uma colherada de leite de magnésio.

Agora tenho que ir.

É o meio do dia, e depois da cerveja, do vinho e da maçã, tenho que ir ao banheiro.

E já que vou, levo um jornal...

Tchau!

Viva a vida com bom humor!!!

(VERÍSSIMO, 2007)

ANEXO C - Crônica 03

A crônica e o Ovo

A discussão sobre o que é, exatamente, crônica, é quase tão antiga quanto aquela sobre a genealogia da galinha. Se um texto é crônica, conto ou outra coisa interessa aos estudiosos de literatura, assim como se o que nasceu primeiro foi o ovo ou a galinha, interessa aos zoólogos, geneticistas, historiadores e (suponho) o galo, mas não deve preocupar nem o produtor nem o consumidor. Nem a mim nem a você.

Eu me coloco na posição da galinha. Sem piadas, por favor. Duvido que a galinha tenha uma teoria sobre o ovo, ou, na hora de botá-lo, qualquer tipo de hesitação filosófica. Se tivesse, provavelmente não botaria o ovo. É da sua natureza botar ovos, ela jamais se pergunta “Meu Deus, o que eu estou fazendo?” Da mesma forma o escrito diante do papel em branco(ou, hoje em dia, da tela limpa do computador) não pode ficar se policiando para só “botar textos que se enquadrem em alguma definição técnica de crônica”.

Há uma diferença entre o cronista e a galinha, além das óbvias (a galinha é menor e mais nervosa). Por uma questão funcional, o ovo tem sempre o mesmo formato, coincidentemente oval. O cronista também precisa respeitar certas convenções e limites, mas está livre para produzir seus ovos em qualquer formato. Nesta coleção, existem textos que são contos, outros que são paródias, outros que são puros exercícios de estilo ou simples anedotas e até alguns que se submetem ao conceito acadêmico de crônica. Ao contrário da galinha, podemos decidir se o ovo do dia será listado, fosforescente ou quadrado.

Você, que é o consumidor do ovo e do texto, só tem que saboreá-lo e decidir se é bom ou ruim, não se é crônica ou não é. Os textos estão na mesa; fritos, estrelados, quentes, mexidos... Você só precisa de um bom apetite.

(VERÍSSIMO, 2007)

ANEXO D - Crônica 04

Provocações

A primeira provocação ele aguentou calado. Na verdade, gritou, esperneou. Mas todos os bebês fazem assim, mesmo os que nascem em maternidade, ajudados por especialistas. E não como ele, numa toca, aparado só pelo chão. A segunda provocação foi à alimentação que lhe deram, depois do leite da mãe. Uma porcaria. Não reclamou porque não era disso. Outra provocação foi perder a metade dos seus dez irmãos, por doença e falta de atendimento. Não gostou nada daquilo. Mas ficou firme. Era de boa paz. Foram lhe provocando por toda a vida. Não pode ir à escola porque tinha que ajudar na roça. Tudo bem gostava da roça. Mas aí lhe tiraram a roça. Na cidade, para aonde teve que ir com a família, era provocação de tudo que era lado. Resistiu a todas. Morar em barraco. Depois perder o barraco, que estava onde não podia estar. Ir para um barraco pior. Ficou firme. Queria um emprego, só conseguiu um subemprego. Queria casar, conseguiu uma submulher. Tiveram subfilhos. Subnutridos. Para conseguir ajuda, só entrando em fila. E a ajuda não ajudava. Estavam lhe provocando. Gostava da roça. O negócio dele era a roça. Queria voltar pra roça. Ouvira falar de uma tal reforma agrária. Não sabia bem o que era. Parece que a ideia era lhe dar uma terrinha. Se não era outra provocação, era uma boa. Terra era o que não faltava. Passou anos ouvindo falar em reforma agrária. Em voltar a terra. Em ter a terra que nunca tivera. Amanhã. No próximo ano. No próximo governo. Concluiu que era provocação. Mais uma. Finalmente ouviu dizer que desta a reforma agrária vinha mesmo. Para valer. Garantida. Se animou. Se mobilizou. Pegou a enxada e foi brigar pelo que pudesse conseguir. Estava disposto a aceitar qualquer coisa. Só não estava mais disposto a aceitar provocação. Aí ouviu que a reforma agrária não era bem assim. Talvez amanhã. Talvez no próximo ano... Então protestou. Na décima milésima provocação, reagiu. E ouviu espantado, as pessoas dizerem, horrorizadas com ele: - Violência, não!

(VERÍSSIMO, 1999)

ANEXO E - Crônica 05

Somos todos filhos do Caminha

Pero Vaz de Caminha descreveu o que viu e sentiu de uma maneira muito pessoal, mentiu um pouco, fez a sua literaturazinha e até as suas graças (quando usou “vergonha” nos seus dois sentidos, referindo-se à genitália da nativa e ao sentimento que ela tinha ao expô-la, fazendo assim o primeiro trocadilho do Brasil) e principalmente precisou escrever às pressas, pois o barco que voltaria a Lisboa com a notícia do “achamento” tinha prazo certo para sair. Quer dizer, Caminha foi o nosso primeiro protocronista.

(Caros Amigos. abril. 2003)