



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

FÁBIO ALVES DE LIMA

**A CRÔNICA E SUA COMPOSIÇÃO: O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL NUMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

GUARABIRA – PB

2021

FÁBIO ALVES DE LIMA

**A CRÔNICA E SUA COMPOSIÇÃO: O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL NUMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres Araújo da Silva

GUARABIRA – PB

2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L125c Lima, Fabio Alves de.

A crônica e sua composição [manuscrito] : o ensino de leitura e produção textual numa perspectiva sociocultural / Fabio Alves de Lima. - 2021.

84 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva, Departamento de Letras - CH."

1. Multiletramentos. 2. Ensino de Leitura. 3. Gênero Crônica. I. Título

21. ed. CDD 020

FÁBIO ALVES DE LIMA

A CRÔNICA E SUA COMPOSIÇÃO: O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL NUMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS,
da Universidade Estadual da Paraíba,
Campus III, como requisito para obtenção
do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Aprovada em: 26 / 04 / 2021

BANCA EXAMINADORA

Rosângela Neres A. Silva

Prof.^a Dr.^a Rosângela Neres Araújo da Silva
Orientadora (UEPB / PROFLETRAS)

Luciane Santos

Prof.^a Dr.^a Luciane Alves Santos
Avaliadora (UEPB / PROFLETRAS)

Maria Suely da Costa

Prof.^a Dr.^a Maria Suely da Costa
Avaliadora (UEPB / PROFLETRAS)

Dedico este trabalho a minha família, por sempre ter me incentivado a lutar com honestidade por aquilo que acredito, e a todos que me auxiliaram na construção do saber.

AGRADECIMENTOS

- ✓ A Deus, por ter me permitido vivenciar mais este capítulo em minha vida.
- ✓ A minha família, que sempre me incentivou a lutar com honestidade por aquilo que acredito e por um objetivo na vida.
- ✓ A minha orientadora, Rosângela Neres Araújo da Silva, por sua colaboração, dedicação e paciência.
- ✓ À professora Maria Suely da Costa, por ter me incentivado a participar do PROFLETRAS e por suas colaborações como docente e como pessoa.
- ✓ À professora Rosilda Alves Bezerra, por sua colaboração pessoal e profissional.
- ✓ A meus colegas de turma, com os quais dividi parte importante de minha vida.
- ✓ A todos que me auxiliaram direta ou indiretamente na construção do saber.

Não seja o de hoje.
Não suspires por ontens...
Não queiras ser o de amanhã.
Faze-te sem limites no tempo.

(MEIRELES, 2003, p. 13)

RESUMO

Esta Dissertação apresenta um estudo sobre o gênero crônica e suas diversas possibilidades de interação no ambiente socioeducacional. Trata-se de uma pesquisa analítico-bibliográfica direcionada a aspectos do uso da crônica na Educação Básica. Nesse sentido, o objetivo visa trabalhar o ensino de leitura numa perspectiva sociocultural integrada, levando em consideração as estratégias teórico-metodológicas que buscam dinamizar o ensino da crônica e suas categorias, além de enfatizar sua importância enquanto gênero discursivo. Assim sendo, foi concebida uma proposta de intervenção, pensada para a série final do Ensino Fundamental II, com vistas a apresentar, debater e explorar os aspectos do gênero crônica, de modo a aproximar texto, contexto e leitor. Para viabilizar a proposta, foram elaboradas três oficinas de leitura, sendo a primeira delas destinada a apresentar o gênero proposto e suas categorias, a segunda destinada ao aprofundamento do conhecimento da crônica literária, contemplando os procedimentos de leitura, interpretação e construção de sentido, e a terceira destinada a atividades de avaliação e culminância do projeto. O produto final tem como foco a elaboração de uma crônica e baseia-se na percepção dos educandos a partir da construção de sentidos e das relações que eles conseguem mediar entre os ambientes real e ficcional. Para embasar o trabalho, são utilizados como parâmetro estudos desenvolvidos por Marcuschi (2008), Bakhtin e Voloshinov (1979), no que se refere a gêneros discursivos e função social da linguagem; Kleiman (1995), Saraiva (2006), Dalvi (2013), Cosson (2014) e Zilberman (2016), no que se refere a letramento e estratégias de leitura; Rojo (2009), Koch (2009) e Oliveira (2010), no que se refere a multiletramentos; e Arrigucci (1987), Becker (2013) e Siebert (2014), no que diz respeito ao gênero crônica e sua etimologia. Ao final do processo, as atividades proporcionam meios para que o educando possa aprimorar sua percepção crítica e melhorar sua capacidade de identificar e compreender o gênero trabalhado, além de assimilar aquilo que não está explícito nos textos e nos discursos, sejam eles de composição linguística ou literária.

Palavras-chave: Multiletramentos. Ensino de Leitura. Gênero Crônica.

ABSTRACT

This academic work presents a study on the chronic genre and its various possibilities of interaction in the socio-educational environment. It is analytical-bibliographic research aimed at aspects of the use of chronicle in Basic Education. In this sense, the objective is to work the teaching of reading in an integrated sociocultural perspective, taking into account the theoretical-methodological strategies that seek to streamline the teaching of chronicle and its categories, in addition to emphasizing its importance as a discursive genre. Therefore, an intervention proposal was prepared, designed for the final grade of Elementary School II, with a view to presenting, debating and exploring aspects of the chronicle genre, in order to bring text, context and reader closer together. To make the proposal viable, three reading workshops were prepared, the first of which was intended to present the proposed genre and its categories, the second aimed at deepening the knowledge of the literary chronicle, contemplating the procedures of reading, interpretation and construction of meaning, and the third for project evaluation and completion activities. The final product focuses on the elaboration of a chronicle and is based on the students' perception from the construction of meanings and the relationships they manage to mediate between the real and fictional environments. To support the work, studies developed by Marcuschi (2008), Bakhtin and Voloshinov (1979) are used as a parameter, with regard to discursive genres and the social function of language; Kleiman (1995), Saraiva (2006), Dalvi (2013), Cosson (2014) and Zilberman (2016), with regard to literacy and reading strategies; Rojo (2009), Koch (2009) and Oliveira (2010), with regard to multiliteracies; and Arrigucci (1987), Becker (2013) and Siebert (2014), with regard to the chronicle genre and its etymology. At the end of the process, the activities provide means for students to improve their critical perception and improve their ability to identify and understand the genre worked on, in addition to assimilating what is not explicit in the texts and speeches, whether of linguistic composition or literary.

Keywords: Multiliteracies. Reading teaching. Chronicle genre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Competências gerais da BNCC	22
Quadro 2 –	Competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	23
Quadro 3 –	Organização da primeira oficina	51
Quadro 4 –	Descrição da primeira atividade	52
Quadro 5 –	Descrição da segunda atividade	53
Quadro 6 –	Descrição da terceira atividade	54
Quadro 7 –	Descrição da quarta atividade	54
Quadro 8 –	Descrição da quinta atividade	55
Quadro 9 –	Descrição da sexta atividade	56
Quadro 10 –	Organização da segunda oficina	57
Quadro 11 –	Descrição da sétima atividade	57
Quadro 12 –	Descrição da oitava atividade	58
Quadro 13 –	Descrição da nona atividade	59
Quadro 14 –	Descrição da décima atividade	60
Quadro 15 –	Descrição da terceira oficina	61

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O ENSINO DE LEITURA	14
2.1	SOBRE A LEITURA LITERÁRIA	17
3	A ESCRITA E O TEXTO	22
4	O GÊNERO CRÔNICA E SUAS CARACTERÍSTICAS	32
5	OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	41
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	41
5.2	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESCOLHA DE TEXTOS	42
5.3	SOBRE O GÊNERO E OS TEXTOS SELECIONADOS	47
5.4	SOBRE A PROPOSTA	50
5.4.1	Sobre a primeira oficina	51
5.4.2	Sobre a segunda oficina	56
5.4.3	Sobre a terceira oficina	60
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	64
	ANEXOS	69

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, diante de uma sociedade plural, diversas são as competências e habilidades necessárias para que o sujeito possa desempenhar seu papel social no ambiente onde circula e interage. Assim sendo, o ensino da leitura e, por conseguinte, da escrita passam a englobar um conjunto de características necessárias à formação plena do educando, não se limitando apenas à leitura de textos, mas abrangendo os processos de leitura, escrita, interpretação, contexto, motivações de produção, público-alvo, mensagens implícitas e explícitas, estilo e gênero (MARCUSCHI, 2008; BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1979).

Nesse contexto, tem sido consenso entre estudiosos que o processo de letramento não deve se limitar à decodificação de símbolos, sendo preciso contemplar a função sociolinguística que leitura e escrita carregam consigo (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1979; MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN 1995; KOCH, 2009; ROJO, 2009).

Assim sendo, de acordo com Morin (2011), os sistemas de ensino devem evitar a fragmentação dos saberes e sistematizá-los a partir da realidade vivenciada pelo aprendiz, contemplando os problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais e multinacionais, fatores que nos conduzem a uma abordagem global que perpassa o conceito de alfabetização e nos inserem nas práticas socioculturais de ensino e aprendizagem.

Nesse ínterim, ao contrário do ensino da leitura, de forma genérica, o ensino literário não tem conseguido espaço de destaque nas grades curriculares e isso tem reflexo na maneira como os textos de composição literária são abordados em sala de aula, fator que tem impacto na forma como eles são percebidos no contexto social. A esse respeito, de acordo com Saraiva (2006), o acesso a obras literárias sempre esteve restrito à parte da elite econômica e intelectual. Ainda de acordo com a autora, a leitura literária é uma questão cultural e, no Brasil, não é desenvolvida adequadamente, visto que não são valorizadas nem priorizadas as produções e a cultura nacionais.

Com efeito, a língua precisa ser vista e trabalhada como um fenômeno cultural, histórico e social suscetível às mudanças advindas do entrelaçamento entre homem, história e sociedade. Fica claro, ainda, que o processo aprendizagem deve contemplar

técnicas de letramento que integrem a escrita e a oralidade com a multimediosidade inerente às diversas produções oriundas do universo tecnológico e das plataformas digitais, fatores que estão em acordo com as teorias modernas de leitura e letramento.

Diante dessa perspectiva, segundo Ferreira (2009, p. 25), a escola constitui um organismo social, vivo, dinâmico e cultural que não pode ser reduzido ao somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsabilizados pelo trabalho pedagógico que desenvolvem, pois sua constituição é “tecida por uma rede de significados que se encarrega de criar os elos que ligam passado e presente, instituído e instituinte, que estabelece as bases de um processo de construção e reconstrução permanentes”. Entretanto, na prática, essa tarefa torna-se complexa, tendo em vista a forma hierárquica como o sistema educacional brasileiro encontra-se estruturado e tem sido conduzido.

A partir dos pressupostos apresentados, no que diz respeito ao ensino de leitura, para estudiosos como Kleiman (1995), Rojo (2009), Oliveira (2010) e Zappone (2013), convivemos com modelos pedagógicos que precisam ser aperfeiçoados. É necessário vencer o tecnicismo e adotar estratégias pedagógicas dinâmicas que viabilizem um processo de formação adequado e condizente com as demandas sociais. Quando se trata da leitura literária, a situação torna-se ainda mais crítica. O ensino de literatura, segundo Dalvi (2013), vem sendo negligenciado nas séries iniciais da Educação Básica e, quando realizado, é feito de forma superficial.

Diante do cenário exposto, a partir de estratégias múltiplas, é possível que o ensino da leitura, por meio do gênero crônica e suas especificidades, possa funcionar como um recurso potencializador para desenvolver as habilidades crítico-interpretativas dos educandos e contemplar a função social da linguagem.

Assim sendo, essa pesquisa visa possibilidades por meio das quais o ensino de leitura possa contemplar a função social da linguagem e os multiletramentos. O objetivo é trabalhar o ensino de leitura numa perspectiva sociocultural integrada, levando em consideração estratégias teórico-metodológicas que dinamizem o ensino da crônica e suas categorias, além de enfatizar sua importância enquanto gênero multifacetado.

Na prática, ao se trabalhar o gênero crônica, por seu caráter híbrido e sua linguagem cotidiana, as possibilidades múltiplas de letramento se ampliam. Nesse sentido, pretende-se estimular o pensamento crítico do educando por meio da análise

de crônicas e suas múltiplas linguagens, relacionar aspectos entre o texto não literário e o texto literário em prosa, além de explorar as relações entre texto, contexto e leitor, contemplando a função social da linguagem.

Em função do exposto, a adoção de práticas de ensino que contemplem os multiletramentos, numa sociedade plural e com aspirações múltiplas, apresenta-se como fator relevante para tentar superar as estruturas defasadas de ensino. A inserção do ensino de leitura numa perspectiva sociocultural integradora é outro ponto que merece destaque, tendo em vista que a língua é uma importante forma de poder (OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, dominar os processos de articulação da linguagem nos dará parte das habilidades necessárias para superar os desafios da vida social.

Nesse ínterim, outro ponto a ser destacado é a necessidade de fomentar e viabilizar o ensino literário em todas as fases da Educação Básica, uma vez que a literatura vem sendo subutilizada nos anos que integram o Ensino Fundamental. Por fim, a proposta também visa colaborar para a formação de um leitor capaz de identificar e compreender aquilo que não está explícito nos textos e nos discursos, sejam eles de composição linguística ou literária.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa encontra respaldo nos estudos e abordagens de Marcuschi (2008), Bakhtin e Voloshinov (1979), no que se refere a gêneros discursivos e função social da linguagem; Kleiman (1995), Saraiva (2006), Dalvi (2013), Cosson (2014) e Zilberman (2016), no que se refere a letramento e estratégias de leitura; Rojo (2009), Koch (2009) e Oliveira (2010), no que se refere a multiletramentos; bem como Arrigucci (1987), Becker (2013) e Siebert (2014), no que diz respeito ao gênero crônica e sua etimologia.

Além da introdução e das considerações finais, esta dissertação está organizada em quatro capítulos que abordam sobre a leitura, os multiletramentos, o gênero crônica e a seleção de textos para o contexto escolar.

No primeiro capítulo, são pontuadas considerações sobre as concepções de linguagem e como elas influenciam no ensino de leitura. Em seguida, são expostas reflexões sobre a leitura literária e as dificuldades enfrentadas no ensino de literatura devido à falta de contato com obras e produções literárias, mesmo que elas tenham se tornado mais acessíveis com a popularização das mídias sociais e plataformas digitais.

No segundo capítulo, são tecidas reflexões sobre os letramentos múltiplos, sobre as competências gerais da Educação Básica e sobre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo, por sua vez, é realizada uma breve exposição histórica e etimológica a respeito do gênero crônica e suas características, observando sua composição e sua evolução a partir do contato com a sociedade brasileira.

Por fim, no quarto capítulo, são apresentadas ponderações sobre o processo de seleção de textos e obras para o ambiente escolar e estão justificadas as motivações para a escolha do gênero e dos textos a serem trabalhados. Fechando o capítulo, há a descrição de uma proposta de intervenção, elaborada para a série final do Ensino Fundamental, que tem como objetivo trabalhar o ensino de leitura numa perspectiva sociocultural integrada, enfatizando a crônica, suas categorias e sua relevância enquanto gênero discursivo.

2 O ENSINO DE LEITURA

Ao longo da história, o ensino de leitura tem sofrido significativas transformações e, a partir da evolução social, reorganizado suas concepções para se adequar às realidades demandadas pela ordem vigente em cada tempo presente vivido pela humanidade. Na realidade, durante muito tempo, o ensino da leitura, e conseqüentemente da escrita, não era disponibilizado para toda a sociedade, sendo restrito às classes sociais abastardas e a representantes do clero.

Diante desse contexto, surgiu a primeira concepção de linguagem, idealizada por intelectuais e estudiosos ligados ao clero, que concebia a linguagem como expressão do pensamento e defendia a arte de bem falar para que a comunicação com os Deuses se desse de forma plena. Essa concepção defendia que a habilidade de pensamento definia a qualidade da comunicação oral e escrita e encontra fundamento nos estudos da linguística histórica retratada por Panini, George Mounin, Platão e Aristóteles (MARCUSCHI, 2008).

De acordo com Marcuschi (2008), Platão e Aristóteles são os responsáveis pela estruturação das concepções de semântica e sintaxe da língua. Seus estudos são de grande importância e ainda hoje exercem influência nas estratégias de ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, na primeira concepção de linguagem, a linguística histórica, a semântica filosófica e a abordagem formal e morfológica predominam no ensino da leitura e da escrita. Dá-se ênfase aos conceitos técnicos e estruturais da língua e apenas a variante padrão encontra espaço no ambiente de ensino.

A partir dos estudos de Saussure, a língua passa a ser vista como um instrumento de comunicação e é dado início à segunda concepção de linguagem. Nela, a língua é concebida como um sistema social autônomo, organizado, estruturado em si e por si e composto por signos arbitrários, mas deixa-se de lado a influência humana no processo e as relações sociais são relegadas a segundo plano. Os estudos de Saussure são contundentes e sua influência elevou a linguística ao patamar de ciência junto à comunidade internacional (MARCUSCHI, 2008).

Outro importante linguista do estruturalismo (segunda concepção de linguagem) é Noam Chomsky. Assim como Saussure, Chomsky desenvolveu diversos estudos sobre o sistema da língua. Todavia, enquanto Saussure concebe a linguagem como uma convenção social, Chomsky a define como uma faculdade mental

(MARCUSCHI, 2008). De todo modo, é inegável a contribuição de ambos para os estudos linguísticos atuais.

Na prática, a segunda concepção de linguagem conduziu o ensino de leitura da esfera estrutural e técnica do escopo gramatical para o foco no texto e seus efeitos de sentido, ainda que tais abordagens não tenham sido capazes de transpor os limites do texto e adentrar no discurso e no contexto de produção, algo que só será contemplado a partir da terceira concepção de linguagem.

Face ao exposto, segundo Bakhtin e Voloshinov (1979), a língua é um evento social e como tal não deve ser reduzida à ideia de sistema fechado em si e para si. É preciso considerar as interações sociais, o contexto de produção, os efeitos de sentido e os discursos implícitos e explícitos, elementos que transpassam o estruturalismo inerente aos aspectos naturais de uma língua. Ainda segundo Bakhtin e Voloshinov (1979), considerar a língua apenas como um sistema vivo é negar seu caráter social e a influência humana na evolução da linguagem, uma vez que não há língua/linguagem sem falantes.

Seguindo a linha de pensamento de Bakhtin e Voloshinov (1979), estudiosos como Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004) e Cosson (2014) vêm difundindo a concepção de linguagem interacional (terceira concepção de linguagem) e desenvolvendo estratégias de leitura e escrita que possibilitem aos educandos entrar em contato com as mais variadas funções da linguagem, além de oferecer-lhes condições para que possam perceber e se apropriar do conhecimento necessário à atuação nos mais variados eventos sociais.

Nesse sentido, a terceira concepção de linguagem representa um avanço significativo para o ensino da leitura e da escrita, tendo em vista que todo o processo de produção precisa ser contemplado e os desdobramentos do texto, como contexto de produção, público-alvo, interlocutores, estilo e forma de produção, mensagens implícitas e explícitas, discursos inerentes, gênero discursivo empregado, por exemplo, não podem ser negligenciados.

No Brasil, como não poderia ser diferente, as três concepções de linguagem encontram-se presentes nos diversos sistemas de ensino e influenciam na forma como os profissionais da educação conduzem o processo de ensino e aprendizagem. Há docentes de língua materna que se voltam para o ensino tradicionalista, centrado em regras gramaticais isoladas do texto e seu contexto, e outros que se alinham às

concepções interacionistas de ensino. No entanto, conforme pode ser observado na formatação e apresentação dos procedimentos metodológicos inseridos nos livros didáticos, por exemplo, é a segunda concepção de linguagem que tem conseguido maior espaço nesse instrumento didático-pedagógico e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

Na prática, as três concepções de linguagem convivem juntas e, quando desempenhadas de forma adequada, se complementam, tendo em vista que estrutura, sistema e contexto social fazem parte do universo da língua. Por outro lado, considerando os aspectos positivistas e tecnicistas que permearam os cursos de formação durante os períodos militar e pós-militar, aliados ao ciclo natural de maturação de uma nova concepção, o interacionismo pode demorar um longo tempo até se tornar uma realidade predominante nas estratégias de ensino e aprendizagem das escolas brasileiras.

Face ao exposto, do ponto de vista institucional, no Brasil, quando observamos a disposição da Lei e traçamos um paralelo com a prática do ambiente escolar, percebemos um distanciamento entre a formulação e a execução das políticas educacionais. Do ponto de vista legal, de acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um dever do Estado, em parceria com a família e a sociedade, e tem como princípio básico o pleno desenvolvimento da pessoa, contemplando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), em consonância com a Constituição Federal de 1988, assegura que o direito à educação de qualidade deve se estender a todo e qualquer cidadão.

No entanto, considerando o contexto brasileiro, sua extensão territorial, a diversidade cultural e a fragmentação do sistema de ensino, distribuído entre três esferas de governo, bem como os resultados obtidos em exames nacionais e internacionais de proficiência, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), percebe-se que o sistema educacional tem falhado em oferecer uma formação cidadã adequada e consta-se a baixa habilidade dos educandos em lidar com situações que exijam conhecimentos linguísticos e matemáticos para resolver situações do cotidiano. Para além disso, o campo da leitura literária também tem enfrentado problemas que precisam ser superados, conforme será abordado a seguir.

2.1 SOBRE A LEITURA LITERÁRIA

No decorrer da história, o ensino de literatura e o contato com obras literárias nunca foi algo corriqueiro ou comum à grande parte da população. De acordo com Saraiva (2006), até o século XX, o acesso a obras literárias era restrito à parte da elite econômica e intelectual e esse cenário pouco tem mudado, especificamente no que se refere à realidade de alunos da Educação Básica alocados em escolas estaduais brasileiras.

Ao contrário do ensino de leitura, de forma genérica, o ensino literário tem conseguido espaço limitado nas grades curriculares e isso reflete na maneira como os textos de composição literária são abordados em salas de aula, causando impacto na forma como eles são percebidos no contexto social. A leitura literária tem sido adaptada, recortada, resumida, retirada de seu contexto de produção e simplificada, reforçando o discurso daqueles que a classificam como desinteressante, difícil e inacessível, um produto exclusivo para intelectuais (DALVI, 2013).

Entretanto, tomando como base as palavras de Antonio Candido (2011, p. 176), “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita” são formas de literatura. Logo, a literatura encontra-se presente no cotidiano de todo e qualquer cidadão e se apresenta das mais variadas formas.

Na prática, “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 182). Nesse sentido, a literatura tem um importante papel na formação dos sujeitos à medida que espelha e reflete o humano em suas produções e proporciona a transmissão de valores culturais de geração a geração (CANDIDO, 2011; CUNHA, 2016; ECO, 2003).

De fato, o interesse pela leitura literária é uma questão cultural e precisa ser disseminado adequadamente, uma vez que a literatura confirma, nega, propõe, denuncia, apoia, combate e fornece possibilidades de vivermos dialeticamente os problemas do cotidiano. Nesse sentido, tomando como ponto de partida o real, “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com

os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Face ao exposto, cabe aos sistemas de ensino proporcionar as condições necessárias para que o educando possa ter acesso às obras e manifestações literárias durante todo o processo de formação educacional. No entanto, segundo Dalvi (2013), diversos têm sido os equívocos cometidos ao longo dos anos no ensino de literatura nas escolas brasileiras, especialmente nas estatais. Para ela, a escolha de obras simplificadas, a carência de embasamento de leitura teórica, bem como de obras literárias, a escolha inadequada de acervo para o público-alvo e o distanciamento entre teoria e prática são entraves que precisam ser superados.

Analisando o contexto retratado por Dalvi (2013), ao tecermos um paralelo com a maneira como as obras literárias são disponibilizadas e apresentadas nos livros didáticos, por exemplo, podemos perceber que tais afirmações têm fundamento. De forma concreta, os livros didáticos apresentam fragmentos de obras clássicas, muitas vezes deslocadas de seu contexto original, pouca variedade de gêneros literários e direcionamentos que, por vezes, reduzem os textos à matéria prima para o ensino da gramática normativa, restringindo a ampliação das habilidades literárias dos educandos.

Sobre o assunto em questão, de acordo com Zilberman (2016), outros elementos que precisam ser considerados são a formação docente, a formação do leitor e a introdução das obras literárias nas séries iniciais. Para a autora, muitos cursos de formação docente têm priorizado a teoria literária e, por esse motivo, a abordagem dada ao ensino de literatura, principalmente nos anos finais da Educação Básica, passou de uma vertente historiográfica para uma vertente voltada à teoria da literatura. Ainda segundo a autora, os educandos não estão sendo apresentados às produções literárias no Ensino Fundamental e o reflexo disso é sentido em todo o processo educacional e no contexto social, uma vez que se limita o processo de letramento, principalmente o literário.

De forma objetiva, em consonância com o exposto por Zilberman (2016), Dalvi (2013) assinala que o texto literário não deve ser apresentado fora de um contexto social, uma vez que a educação literária é direcionada para a literatura e não por ela. Não se deve negligenciar a relação entre texto, contexto e público-alvo. Nesse sentido, cabe ao leitor reconhecer a si próprio como sujeito pertencente ao mundo da

leitura e, para tal, faz-se necessário que ele seja introduzido no universo literário o mais cedo possível, sendo a literatura popular pela oralidade uma importante porta de acesso a esse universo (COSSON, 2014).

Em se tratando do universo literário, de acordo com Eco (2003), as funções da literatura alcançam as esferas pessoal e social do ser humano, sendo capazes de afirmar a língua como patrimônio, ao perpetuar os escritos, e refletir a condição humana, ao servir como espelho da realidade. No entanto, segundo ele, abordar os textos literários se limitando a valores morais é um dos equívocos que devem ser evitados pelos professores, ainda que, conforme defende Saraiva (2006), a literatura possa assumir a função de gerar, criticar e renovar padrões sociais de comportamento, à medida que o leitor se enxerga no contexto apresentado e se sente motivado a intervir e transformar o seu contexto real.

Nesse sentido, segundo Dalvi (2013), a literatura não deve ser vista como algo divino e intangível, nem tampouco estudada e ensinada de forma decorativa ou mecânica, por meio de fragmentos e textos descontextualizados, uma vez que, conforme explica Barthes (2004), a escrita literária é dotada de linguagem conseguida a partir de um cuidadoso jogo de palavras.

Sob esse viés, de acordo com Saraiva (2006), a literatura transcende o ato da leitura por prazer e nos ensina que a vida é complexa, moldada por meio da subjetividade que se entrelaça de subjetividades advindas da aglutinação entre semelhanças e diferenças agrupadas em meio a fragmentos sociais que buscam seu local de pertencimento na própria humanidade.

Com base no cenário apresentado, podemos compreender as palavras de Antonio Candido (2002) quando ele considera a literatura como um bem inalienável ao homem, um elemento capaz de humanizá-lo por meio do contato entre obra, leitor e contexto social, fatores que viabilizam a transformação humana e social. Na mesma linha de raciocínio, Eco (2003) reconhece a literatura como uma atividade humanizadora devido a seu relevante potencial educativo, crítico e reflexivo, aspectos que ultrapassam a transmissão de valores morais e a contemplação do belo.

Retomando as ideias de Barthes (2004), em sua concepção, a literatura é movida por três forças principais denominadas de *Mathesis* (os vários conhecimentos alocados nos textos literários), *Mimesis* (capacidade de representar a realidade) e *Semiosis* (o uso metafórico dos signos e o jogo de palavras). Desse modo, partindo

das afirmações de Barthes, estudar e entender o texto literário é uma forma de adquirir vários conhecimentos. Todavia, conforme aponta Cunha (2016), ainda que o texto literário possua a peculiaridade de despertar interesse, é preciso que o leitor tenha as habilidades necessárias para compreendê-lo.

Partindo dos pressupostos apresentados, conforme destaca Saraiva (2006), a interpretação de uma produção literária transcende a materialidade textual e resulta da percepção do leitor quando este entra em contato com o texto. É pertinente ressaltar que esse processo não se dá de forma aleatória, pois os textos não possuem semiose¹ infinita. Nesse sentido, de acordo com Jouve (2012) e Saraiva (2006), a leitura do texto literário, para ser legítima, precisa contemplar as dimensões crítica e libertadora, não podendo, por sua importância, ser relativizada.

No contexto real, o ensino de literatura, ao longo dos séculos, apesar de ser colocado como uma necessidade humana, ainda busca seu lugar de destaque nos sistemas educacionais. Por vezes, tem sido privilégio de uma parte da elite econômica e cultural e concebido como algo supérfluo. O texto literário, conforme exposto por Zilberman (2016), não tem alcançado com êxito os alunos da Educação Básica e algumas abordagens adotadas nos cursos formação docente, quando replicadas nas salas de aulas, pouco têm colaborado para a formação do leitor literário.

No entanto, “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2011, p. 188). Na prática, à medida que as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos e de experiências, as classes dominadas a veem como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho e à luta contra suas condições de vida (SOARES, 2005).

Em suma, o processo de leitura, além de uma prática de interação entre texto, contexto e leitor, é um evento coletivo de produção de sentido que não deve ser encarado como um efeito de ato individual e silencioso. Nesse sentido, a leitura literária carrega consigo aspectos de ficcionalização comunicativa que constitui as

¹ Semiose é o processo que, por meio da relação dialética entre mente interpretadora e signo, transforma os fenômenos existentes no universo real da experiência em significados na mente do intérprete. Nesse sentido, o termo semiose engloba todo o circuito de como utilizamos um signo e o interpretamos, a partir de nossa potencialidade e maturidade cognitivas (PEIRCE, 2005).

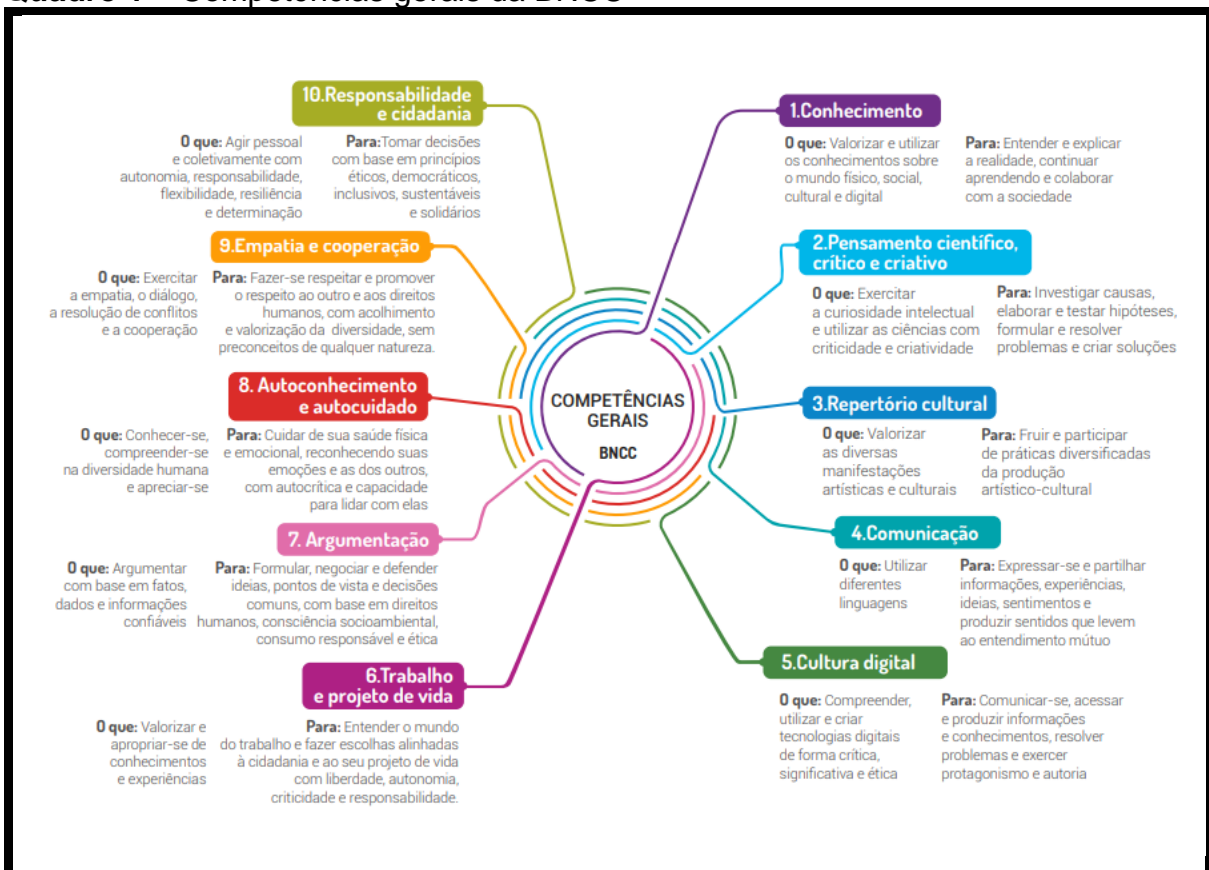
relações humanas e promove a construção de um saber e de uma realidade que permeiam entre o real e o abstrato por meio de linguagem específica e representação do contexto social. Em outras palavras, não se pode pensar a literatura somente como uma abstração ou como um objeto impresso, é preciso considerar as ações humanas, as questões históricas, o discurso, o meio social e os valores humanos, fatores que serão abordados nos capítulos a seguir.

3 A ESCRITA E O TEXTO

Diante de uma sociedade plural na qual estamos inseridos, diversas serão as competências e habilidades necessárias para que o sujeito possa desempenhar seu papel social no ambiente onde circula e/ou interage. Assim sendo, o ensino da leitura e, por conseguinte, da escrita passam a englobar um conjunto de características necessárias à formação plena do educando, não se limitando apenas à leitura de textos, mas abrangendo os processos de leitura, escrita, interpretação, contexto, motivações de produção, público-alvo, mensagens implícitas e explícitas, estilo e gênero (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1979; MARCUSCHI, 2008).

Nesse sentido, ao tomarmos como referência as **competências gerais da Educação Básica**, dispostas na BNCC (2018), podemos perceber que as diretrizes legais já estão sendo organizadas em função de uma sistematização do conhecimento numa perspectiva integradora e interligada às diversas demandas do mundo moderno, conforme exposto na ilustração a seguir:

Quadro 1 – Competências gerais da BNCC



Fonte: Adaptado de Brasil, 2018.

Ao observarmos as dez competências apresentadas no quadro 1, podemos perceber que a BNCC (2018) aborda o processo de aprendizagem como um evento multifacetado e interdisciplinar. Na prática, como o conceito de letramento e suas implicações vem ganhando espaço e visibilidade dentre os estudiosos das ciências humanas, especificamente os ligados à área de linguagem, tais eventos acabam influenciando as políticas educacionais. Dito de outra forma, tem sido consenso entre estudiosos que o processo de ensino-aprendizagem não deve se limitar à decodificação de símbolos, sendo preciso contemplar a função sociolinguística que leitura e escrita carregam consigo (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1979; MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN 1995; KOCH, 2009; ROJO, 2009).

Nesse sentido, de acordo com Morin (2011), os sistemas de ensino devem evitar a fragmentação dos saberes e sistematizá-los a partir da realidade vivenciada pelo aprendiz, contemplando os problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais e multinacionais, fatores que nos conduzem a uma abordagem global que nos insere nas práticas socioculturais de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, quando observamos as **competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**, propostas pela BNCC (2018), fica claro que as orientações defendidas nesse documento nos remetem a um ensino integrado, amplo e em consonância com os estudos que defendem o letramento como um processo múltiplo e contínuo, conforme exposto a seguir:

Quadro 2 – Competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental



Fonte: Adaptado de Brasil, 2018.

Com base na organização das competências específicas, fica clara a necessidade de se enxergar e trabalhar a língua como um fenômeno cultural, histórico e social suscetível às mudanças advindas do entrelaçamento entre homem, história e sociedade. Fica claro, ainda, que o processo ensino-aprendizagem deve contemplar técnicas de letramento que integrem a escrita e a oralidade com a multissemiose inerente às diversas produções oriundas do universo tecnológico e das plataformas digitais, elementos que estão em acordo com as teorias modernas de leitura e letramento.

Na prática, o letramento pode ser definido como um processo contínuo de aprendizagem social que engloba um conjunto de habilidades intelectuais capazes de prover ao indivíduo a capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto, seja ele falado, escrito ou multisemiótico, e vinculá-las a sua realidade histórica, social, política e cultural (BARTON, 1998; MARCUSCHI, 2001).

Sobre o tema em questão, Travaglia (2013) considera o processo de letramento algo jamais acabado, pois traz consigo a necessidade de desenvolvimento constante dos mais variados recursos linguísticos, literários e tecnológicos inerentes ao domínio dos diversos gêneros discursivos que representam os eventos comunicativos e as práticas sociais de linguagem do cotidiano. Para Soares (2008), o letramento é entendido como um processo amplo de aprendizagem que engloba, além do sistema de código, as características discursivas de linguagem, a participação social e as relações interpessoais advindas do tempo/espaço ocupado pelos interlocutores antes, durante e depois do processo de produção.

Em linhas gerais, para Barton (1998), Marcuschi (2001), Soares (2008) e Travaglia (2013), o letramento é entendido como um processo de desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas de uso eficaz do sistema linguístico na produção, compreensão e apresentação de textos nos variados eventos sociais em que a leitura e a escrita se fizerem presentes.

Diante do cenário exposto, vale ressaltar que o letramento, além de um processo inacabado e contínuo, deve ser concebido como plural. A esse respeito, de acordo com Oliveira (2010), podemos classificá-lo como um processo múltiplo, dêitico, ideológico, cultural e crítico. Sendo assim, a própria concepção de letramento já carrega consigo uma semântica heterogênea.

De acordo com Oliveira (2010, p. 329), do ponto de vista da multiplicidade, “os estudos de letramento reenquadraram-se, passando a destacar a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e a implicação dessas mudanças nas práticas de letramento cotidianas”. Tal contexto, aliado às evoluções tecnológicas e às novas formas de veiculação e produção textual, tem conduzido o processo de letramento ao universo multimodal².

Do ponto de vista dêitico³, as palavras assumem significados distintos a depender do lugar e do tempo em que são empregadas. “Também segundo as abordagens etnográficas de letramento, a consideração desses aspectos enunciativos indica a natureza dêitica das práticas de letramento ou o seu caráter situacional, sua dimensão histórica e topográfica” (OLIVEIRA, 2010, p. 332). Dito de outra forma, as práticas de leitura e escrita são dinâmicas e evoluem a partir das relações entre falante, texto e sociedade.

No que se refere ao caráter ideológico, o processo de letramento transcende a esfera do individual e autônomo, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem está entrelaçado em um contexto sociocultural repleto de ideologias que vivem se chocando com as estruturas de poder (OLIVEIRA, 2010).

Do ponto de vista cultural, “o entendimento de que as práticas de letramento estão sempre encaixadas em específicos contextos culturais tem sido um recorrente tema de estudo particularmente no campo da pesquisa etnográfica” (OLIVEIRA, 2010, p. 334). De acordo com esses estudos, é preciso superar as limitações que têm conduzido o processo de letramento cultural numa perspectiva restrita às questões locais dissociadas do contexto global.

Por fim, quando o foco passa a ser a vertente crítica do letramento, os estudos estão preocupados “em entender as relações entre poder e conhecimento e em teorizar o papel da linguagem na produção e reprodução do poder na vida cotidiana, na comunidade e nas instituições” (OLIVEIRA, 2010, p. 336). Nesse cenário, a

² Denomina-se multimodalidade a junção de duas ou mais formas de apresentação e representação textual, formas essas que podem englobar cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, diferentes estilos de formatação e perspectivas, além das diversas possibilidades de composições verbais e não verbais (KRESS, 2010).

³ Em linhas gerais, o termo dêitico representa a possibilidade de palavras ou expressão serem compreendidas de maneira distinta em diferentes épocas e contextos. Nesse sentido, o letramento dêitico contempla, dentre outras, a possibilidade de um único texto ser percebido de formas distintas em diferentes épocas (OLIVEIRA, 2010).

linguagem não pode ser reduzida a mero elemento de comunicação e expressão, ela encontra-se carregada de sentidos e ideologias que perpassam a decodificação de símbolos e adentram no contexto sociocultural, político e histórico dos falantes.

A luz do exposto, retomando a discussão sobre multiletramentos, serão ponderadas algumas considerações a respeito dos letramentos linguístico, literário e digital, uma vez que estes são os mais comuns no nosso cotidiano. Para começar, conforme ocorre entre alfabetização e letramento, não é possível dissociar o letramento linguístico do literário, uma vez que o texto literário recorre aos aspectos linguísticos e ambos estão inseridos em um contexto social, ainda que possam ser produzidos em situações diferentes e para interlocutores distintos.

De maneira objetiva, de acordo com Dorit Ravid e Liliana Tolchinsky (2002), letramento linguístico é compreendido como a habilidade adquirida pelo sujeito para acessar os múltiplos recursos linguísticos, de forma consciente, e enxergar a linguagem sob as mais variadas perspectivas possíveis, resultando numa consciência que lhe permite diferenciar o seu sistema linguístico dos demais, bem como utilizá-lo em benefício próprio.

O letramento literário, por outro lado, de acordo com Paulino (1998), Silva e Silveira (2011) e Cosson (2014), tem seu foco no texto literário e, mesmo que vise apropriação de práticas de leitura e escrita, não se restringe a elas. Ainda segundo Paulino (1998), o letramento literário precisa contemplar a formação de leitores capazes de apreciar construções verbais artísticas, usar estratégias de leitura condizentes com os textos literários, abraçar o pacto ficcional proposto e reconhecer as marcas linguísticas de subjetividade,⁴ intertextualidade⁵ e interdiscursividade⁶. Ademais, consiste, ainda, em recorrer aos aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem utilizada, sem deixar de fora o momento histórico de produção do texto. Nessa perspectiva, o foco não deve centrar-se apenas na

⁴ Em sua superfície linguística, o texto não diz tudo de maneira objetiva. Há vazios e lacunas que devem ser preenchidos pelo leitor. É a relação entre esses vazios e lacunas e a capacidade do leitor de compreendê-los e preenchê-los que denominamos subjetividade (BRANDÃO, 1998).

⁵ Em sentido amplo, intertextualidade é a relação estabelecida entre dois ou mais textos. Também pode ser entendida como a existência de um texto prévio, ou fragmentos de textos já produzidos, dentro de um texto atual (MARCUSCHI, 2008).

⁶ Entende-se por interdiscurso a relação estabelecida entre dois ou mais discursos. Em outras palavras, como não há neutralidade alguma na circulação de vozes, os discursos não se relacionam diretamente com as coisas, mas com outros discursos anteriormente produzidos (BAKHTIN, 1992).

habilidade de ler textos literários, mas também na compreensão daquilo que está além dos limites do texto.

No que diz respeito ao letramento digital, este implica um processo contínuo de aprendizagem que demanda habilidades e competências necessárias para interagir no chamado “mundo virtual”. Trata-se de uma nova maneira de ensinar, aprender e se comunicar imposta com a expansão da era digital e que vem mudando a forma como lemos, escrevemos e interagimos (BARTON, 1998). Nesse sentido, alguém que seja considerado letrado, no campo da leitura e da escrita, caso não seja capaz de dominar as habilidades necessárias para interagir no mundo virtual, pode ser classificado como analfabeto digital.

Na prática, definir letramento, seja ele linguístico, literário, digital ou qualquer outra forma, não é tarefa das mais simples, uma vez que tal processo envolve um conjunto de variáveis a serem contempladas e diversos eventos sociais que precisam ser considerados. O conceito de letramento, segundo Ângela Kleiman (1995), Rojo (2009), Oliveira (2010) e Zappone (2013), extrapola a concepção que vem sendo adotada nas instituições escolares, pois estas têm se limitado, via de regra, ao sistema de aquisição de códigos, deixando as práticas sociais, as questões culturais, a história e os discursos, quando muito, em segundo plano.

Tomando como referência o conjunto de informações apresentadas, para ser eficaz, o processo de letramento deve ser visto como plural, estar em consonância com as estratégias de ensino pós-modernas e contemplar os mais variados tipos de textos, os recursos tecnológicos e os mais diversos gêneros discursivos que tomam forma a partir dos eventos sociais inerentes à realidade dos sujeitos.

Com efeito, as chamadas novas tecnologias vêm modificando a forma como as pessoas têm se comunicado e tais transformações também alcançaram as estratégias de ensino. Nesse sentido, o letramento digital entrou em foco e passou a ser discutido e observado como uma ferramenta necessária para a prática docente. Assim sendo, além de conhecer as novas ferramentas tecnológicas, os profissionais da educação necessitam compreender de que forma utilizá-las como recurso de ensino, fator que se constitui em desafio para os docentes que, por vezes, mostram-se resistentes a mudanças.

Nesse contexto de transformação, as práticas de linguagem contemporâneas fazem surgir novos gêneros discursivos com textos multisemióticos e multimidiáticos

que demandam novas formas de letramento e novas estratégias de ensino. Tem se tornado cada vez mais comum o uso de ferramentas de edição de textos, áudios, vídeos e a produção de obras multisemióticas em ambientes virtuais (BRASIL, 2018, p. 68).

De forma objetiva, o ambiente virtual proporciona uma série de novas situações comunicativas, cada vez mais potencializadas pelas plataformas digitais, colocando em evidência a semiótica⁷, o hipertexto e os textos multimodais. “Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc” (BRASIL, 2018, p. 68). Com maior acessibilidade à *internet*, fomos inseridos no contexto de *chats*, *fóruns virtuais*, *e-mails*, *playlists*, *vlogs*, *fanfics* e *tags*, novos gêneros que contribuem para a comunicação e o desenvolvimento das habilidades humanas (SANTOS; PAZ, 2014; BRASIL, 2018).

De fato, a sociedade pós-moderna tem se apresentado cada vez mais plural e demandado estratégias de ensino que sejam capazes de englobar os múltiplos saberes e as diversas formas de aprendizagem. Sob esse viés, como exemplo de inovação pedagógica, podemos citar as sequências didáticas, as oficinas de leitura e escrita e as plataformas de ensino *on-line*. A esse respeito, de acordo com Dalvi (2013), no campo da literatura, estratégias como recitais e feiras literárias, quando utilizadas de formas enviesadas, centradas em detalhes bibliográficos, enaltecendo a figura e a obra do autor, de nada colaboram para o letramento literário. Assim sendo, não basta ter a tecnologia e as metodologias, é preciso saber usá-las e adequá-las à realidade e às necessidades dos sujeitos envolvidos (PEREIRA, 2016).

De acordo com Pereira (2016), considerando as bases estruturalistas do sistema de ensino-aprendizagem, o uso das novas tecnologias pode ser uma forma de estimular professores e alunos a tornarem o processo de letramento mais dinâmico e interativo. Na prática, por meio do mundo virtual, textos, imagens e sons se interpõem, se sobrepõem e se aglutinam em perfeita harmonia. Ganham forma, transformam-se, apagam-se, multiplicam-se e são compartilhados ao clique de um botão (SANTAELLA, 2007).

⁷ De maneira ampla, podemos compreender a semiótica como a ciência que estuda os signos e as diferentes linguagens (PEIRCE, 2005).

Diante desse cenário em constante metamorfose, em que o mundo digital tende a ser uma via para a alienação social, aproximar as novas tecnologias das práticas de leitura pode ser o caminho mais curto para compreender as mudanças sociais e dotar os educandos das práticas leitoras necessárias à interação nesse espaço abstrato, de modo que eles não venham a ser manipulados (PEREIRA, 2016). Nesse sentido, considerar as práticas sociais entrelaçadas ao aluno e se libertar dos exercícios mecânicos propostos pelos livros didáticos apresenta-se como uma medida viável (MARTINS, 2006).

Em linhas gerais, as mídias sociais têm determinado comportamentos individuais e coletivos e, por falta de um processo de letramento adequado, as classes menos favorecidas acabam sendo manipuladas (PEREIRA, 2016). Portanto, para evitar que os educandos sejam meros reprodutores dos discursos da ideologia dominante, devemos ensiná-los a compreender as múltiplas linguagens sociais e, principalmente, àquelas adotadas no universo midiático.

De forma concreta, na vivência diária, o educando já tem acesso a *sites*, *softwares*, aplicativos dos mais diversos tipos, *games*, plataformas de cursos *on-line*, *e-books*, dentre outros sistemas e linguagens que convergem para um hipertexto⁸ digital. No entanto, o simples fato de ter acesso à tecnologia não significa que se está apto a dominá-la. É nesse ponto que a escola deve atuar, aproximando o contexto educacional da vivência real do educando e viabilizando um processo de letramento adequado.

Nesse sentido, conforme assegurado pela BNCC (2018), além de gêneros escritos e impressos já consagrados pela escola, como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia e artigo de divulgação científica, por exemplo, deve-se contemplar também os novos letramentos, essencialmente os digitais. Na prática, todos os gêneros citados precisam ser efetivamente trabalhados, pois nenhum deles é, de fato, consagrado ou abordado adequadamente no Ensino Básico.

⁸ Entende-se por hipertexto um texto que engloba sons, imagens ou qualquer sistema semiótico, uma junção de diferentes linguagens. O hipertexto é formado por um todo que se liga a partes por meio de *links*, notas adicionais e símbolos que podem ser alternados entre si. É um texto em que a leitura ocorre em forma de rede e que mobiliza diferentes linguagens, sendo frequentemente usado no meio digital (LÉVY, 1999). Nesse sentido, o hipertexto digital pode ser definido como mecanismos disponíveis em páginas eletrônicas da *Internet* que permitem acesso simultâneo do leitor a textos, imagens e sons, de modo interativo e não-linear, possibilitando visitar outras páginas e acessar novos textos e novas informações.

No que diz respeito ao campo artístico e literário, de acordo com a BNCC (2018), o ensino deve proporcionar ao educando, durante todo o período Básico, o contato com as manifestações artísticas e culturais, de modo que elas possam ser reconhecidas e valorizadas. Deve-se, ainda, viabilizar a formação contínua do leitor literário por meio das funções humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura. Nesse contexto, as novas tecnologias têm colaborado para a exposição e propagação das produções literárias.

Com base nas informações apresentadas, vale salientar que as diretrizes reguladoras já contemplam um conjunto de determinações amplas para o ensino de literatura. Todavia, faz-se necessário que tais determinações saiam do papel e se convertam em ações que possam ser viabilizadas em salas de aula. No cenário real, de acordo com Dalvi (2013), as obras literárias têm sido adaptadas, recortadas, resumidas, retiradas de seu contexto de produção e simplificadas para facilitar a compreensão dos educandos. Nesse sentido, aquilo que se tem feito na prática vai no caminho oposto ao que propõem os documentos norteadores.

Ainda no que se refere ao ensino de literatura, de acordo com Martins (2006) e Dalvi (2013), outros fatores que têm dificultado sua ascensão são os rumores de que ela é muito difícil, de que é preciso ler obras literárias para escrever bem e que sua linguagem é marcada por especificidades distintas em relação aos textos não literários. Sobre esse assunto, de acordo com Zilberman (2001), a seleção inadequada de obras, a não diversificação das abordagens e a romantização do texto literário também colaboram para a estigmatização da literatura.

No contexto prático, ainda que, conforme afirma Cunha (2016), o texto literário possua a peculiaridade de despertar interesse, é preciso que o professor seja capaz de fazê-lo chegar até o aluno. Para tanto, será necessário elaborar metodologias condizentes com a realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, de acordo com Cosson (2014), o conhecimento diversificado dos modos de leitura literária torna-se importante para que as expectativas de alunos e professores sejam alcançadas.

Face ao exposto, o processo de ensino e aprendizagem, para ser eficaz, precisa englobar, por meio de letramentos múltiplos, a função social da linguagem e seu caráter transformador, dotando o educando das habilidades necessárias para interagir e modificar o espaço físico dentro e fora dos muros da escola. No universo

textual, é imperativo que o educando compreenda além do que foi dito e perceba as nuances que se escondem por trás de cada cenário descrito, de cada contexto exposto, de cada desabafo usado como pano de fundo para denunciar ou relatar uma situação vivenciada pelo autor ou pela sociedade em que ele está inserido, bem como as subjetividades inerentes aos textos literários.

Em linhas gerais, com base no panorama apresentado, carecemos de estratégias que contemplem as necessidades dos educandos e viabilizem um processo de letramento múltiplo, principalmente no campo literário, uma vez que o ensino de literatura na educação básica, conforme exposto anteriormente, não tem sido eficaz. Assim sendo, trabalhar o ensino de leitura por meio dos gêneros discursivos, sob uma perspectiva socioeducacional, pode ser um importante potencializador nesse processo. A esse respeito, o capítulo a seguir, que aborda sobre o gênero crônica e suas características, e o capítulo subsequente, por abordar sobre procedimentos e estratégias metodológicas, levando em consideração o processo de escolha de textos a serem trabalhados em sala de aula, trazem importantes considerações.

4 O GÊNERO CRÔNICA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Para compreender a crônica e sua semiose precisamos fazer um passeio histórico e observar a evolução que esse gênero vem sofrendo até os dias atuais. Começando pela etimologia, a palavra crônica deriva do vocábulo grego *Khronos/Chronos*, que significa tempo. Em seus primórdios, durante a Idade Média, a crônica tinha um caráter histórico e documental, cabendo ao cronista relatar, por meio da escrita, as questões históricas e sociais de seu espaço/tempo, obedecendo uma ordem cronológica (ARRIGUCCI, 1987; BECKER, 2013). Ainda durante esse período, mais especificamente no século XII, em Portugal, onde ficou conhecido como crônicas, o gênero tornou-se bastante popular naquele país por retratar os feitos da realeza.

A partir do fragmento exposto a seguir, retirado da obra *Crônica Geral de Espanha*, publicada em 1344, podemos ter uma noção de como eram, naquele período, as produções do gênero aqui discutido:

CAPÍTULO CCCVI

Como el rey dom Afonso deu o reyno a seu irmão dom Ramiro e entrou
elle em ordem

Andados cinque ãnos do reynado deste rey dom Afonso – e foy esto enna era de novecêtos e trinta e sete annos e andava entõ o anno da encarnaçom em oitocentos e noventa e nove ãnos e o do emperio de Luys, emperador de Roma, ã tres anos – este rey dom Afonso, o quinto, quis escolher carreira de peendêça; e esto, por que avya o coraçom leve mais que por outra sanctidade nem hũa. E fez voto e promissom d’entrar ã ordem e trabalhou de fazer rey em seu lugar dom Ramiro, seu hyrmãao. E, assi como o pose, assi o comprio per obra. E enviou logo mandado a dom Ramiro, seu irmão, que era ã Viseu, que veesse a elle. E dom Ramiro, logo que aquello ouvyo, veosse pera Çamora con grande cavallaria. E el rei dom Afonso deulhe logo o reyno; e alçarõno logo ally por rey.

E, depois que esto ouve feito el rei dom Afonso, foisse pera hũ moesteiro, que era ribeira de Cea, que avya nome entom d’Onhe Santos – e diz a estorya que este moesteiro he o de Sam Fagundo. E meteusse ally monge pera servyr a Deus e pera compryr aquello que assi prometera (MIRANDA, 2013, p. 35).

Conforme é possível ser observado, o fragmento expõe como o rei Afonso abriu mão de seu reinado, em favor de seu irmão Ramiro, a fim de que pudesse associar-se a uma ordem religiosa. O texto está escrito em uma mistura de Português e Espanhol arcaicos, seguindo um padrão narrativo que se assemelha às narrativas gregas, mas difere destas por conter caráter documental, histórico, cronológico e foco

na realidade. Durante esse período, podemos perceber que a crônica conservava seu caráter histórico e documental, seguindo a linearidade temporal, mas o foco da narrativa estava voltado para os feitos reais, principalmente àqueles realizados por nobres e membros da realeza.

Diante desse contexto, a crônica se associa ao tempo e dessa relação retira sua matéria prima, deixando para o leitor, de forma escrita, a memória de algo vivenciado. Por esse motivo, nos primórdios de sua origem, já foi denominada de crônica histórica, se tornando uma precursora da historiografia moderna. Assim sendo, de acordo com Siebert (2014), a crônica conserva a ideia de registrar o ocorrido, servindo como memória do passado, característica preservada ao longo de sua evolução enquanto gênero discursivo. Ainda de acordo com a autora, durante a Idade Média, portugueses e espanhóis, em suas grandes navegações, lançavam mão do gênero para reportar os acontecimentos e registrar as novas descobertas além mar.

Com efeito, a carta escrita por Pero Vaz de Caminha relatando o descobrimento do Brasil, texto datado de primeiro de maio de 1500 (vide Anexo A), pode ser tomada como um exemplo concreto do caráter documental e histórico da crônica e de que ela sempre se comportou como um gênero híbrido. Nesse caso, temos o relato detalhado de um feito histórico, por meio de uma carta, com aspecto de registro literário.

Face ao exposto, tal qual assinala Coutinho (2003), o gênero em questão assumia o papel de um documento histórico, por meio da narrativa de eventos cronológicos, preferencialmente aqueles bem sucedidos, conforme pode ser visto na *Carta de Pero Vaz de Caminha* e na *Crônica Geral de Espanha* (SIEBERT, 2014). Nesse sentido, a partir da ótica do narrador e daquilo que ele venha a utilizar como matéria prima, em seu aspecto histórico, a crônica relata feitos, cenários, eventos e personagens (MELO, 2002).

Diante desse cenário, considerando as relações estreitas entre Brasil e Portugal, ao desembarcar em terras tupiniquins a crônica conservava sua característica de relato histórico e o destaque das produções era dado aos feitos realizados pelos colonizadores, uma vez que as produções eram por eles conduzidas. Entretanto, conforme assinala Siebert (2014), a partir da chegada da Família Real em 1808 e da autorização para publicação de jornais em terras brasileiras, a semântica da crônica gradativamente vai se transformando. À medida que o narrador passa a

ser o nativo, a identidade local começa a aflorar. As obras passam a contar e expressar a visão do colonizado e suas vivências, já que, até então, era o colonizador quem falava, escrevia e publicava em nome da outrora colônia portuguesa.

No meio desse contexto de transformações, a crônica também se modificou e evoluiu para um gênero com composição e semântica multimodais. Baseados e inspirados nos folhetins franceses, os autores brasileiros passaram a publicar uma nova forma de crônica nos rodapés dos folhetins de jornais. Nascia, então, a crônica à brasileira, diferente da crônica histórica e produzida em um espaço reservado ao entretenimento, dotada de uma nova linguagem, de uma nova roupagem e tratando dos hábitos e costumes locais (MEYER, 1992; SIEBERT, 2014).

Por ser um gênero discursivo em processo de evolução constante, há imprecisão entre os pesquisadores sobre a quando a crônica evoluiu para a forma como a conhecemos nos dias atuais. De acordo com Siebert (2014), isso é compreensível por se tratar de um gênero que, no início do século XIX, passava por uma transformação e vinha sendo constituído a partir de elementos discursivos históricos, jornalísticos e literários que se aglutinavam formando aquilo que viria a ser a crônica brasileira.

Na prática, a partir do século XIX, a crônica brasileira se confundiu com o folhetim nos rodapés dos jornais, teve sua concepção estrutural e semântica transformada, usou o jornal como suporte para ser disseminada e evoluir, perdeu seu caráter essencialmente documental e passou a abordar questões políticas, sociais, artísticas, literárias, esportivas, dentre outras (CANDIDO, 1992; BECKER, 2013). Tais fatores aproximam a crônica de outros gêneros discursivos, como a reportagem, a notícia e o editorial, reforçando seu caráter de semiose multimodal.

Sendo um gênero em transformação e com forte relação com os jornais, a crônica, de maneira natural, foi perdendo seu caráter estritamente histórico e documental à medida que assimilava características da reportagem, da notícia e do editorial, englobando temáticas políticas, sociais, artísticas, esportivas e literárias.

Sobre esse assunto, de acordo com Arrigucci (1987), a crônica é um gênero literário com forte ligação ao jornal e, em terras brasileiras, tem se tornado popular por adotar uma linguagem coloquial despretensiosa e um conceito de gênero difícil de ser definido. Mesmo tendo evoluído sua semiose a partir do contato com a sociedade brasileira, por retratar temas delimitando o tempo/espaço de forma cronológica, não

perdeu seu caráter histórico e narrativo. Ainda segundo ele, no Brasil, não podemos restringir o papel da crônica a apêndices de jornais, uma vez que ela:

Teve aqui um florescimento de fato surpreendente como forma peculiar, com dimensão estética e relativa autonomia, a ponto de construir um gênero propriamente literário, muito próximo de certas modalidades da épica e às vezes também da lírica, mas com uma história específica e bastante expressiva no conjunto da produção literária brasileira, uma vez que dela participaram grandes escritores, sem falar naqueles que ganharam fama sendo sobretudo cronistas (ARRIGUCCI, 1987, p.52).

Nesse contexto, a crônica traz consigo o frescor da juventude, por meio de uma linguagem moderna, e pode ser vista como um narrador da história, das memórias e das tradições orais, um gênero multimodal que, por vezes, adota linguagem literária culta. O cronista, nesse sentido, pode ser visto como um mestre em contar histórias, construídas a partir de relatos ou fatos corriqueiros do cotidiano, que começaram a ser disseminadas por meio de jornais e revistas impressos e se expandiram a partir das novas formas de tecnologia. É possível observarmos alguns desses elementos no texto *A última crônica*, do escritor Fernando Sabino, conforme fragmento exposto a seguir:

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 acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome (SABINO, 1998).

Por meio de *A última crônica* (íntegra no Anexo B), Sabino apresenta aspectos sociais da cidade do Rio de Janeiro na década de 1960, período em que as forças militares tomaram o poder e instituíram, no Brasil, um regime de governo autoritário. O cenário nos remete a um espaço com problemas sociais e políticos e o enredo nos expõe questões de desigualdades sociais pelas quais o Brasil vem passando ao longo de seus anos de civilização. A história narrada pelo autor pode nos servir como retrato de um momento histórico que ainda se enquadra em muitos contextos atuais. A linguagem utilizada é acessível, com termos que muitos podem classificar como

preconceituosos, e o cuidado com o jogo de palavras na construção dos relatos nos remete ao esmero das produções literárias.

Do ponto vista estrutural, temos um texto de composição literária, com espaço e tempo delimitados, descrição detalhada de cenário e personagens, além de enredo que retrata um fato corriqueiro do cotidiano, características clássicas do gênero crônica. Os aspectos temporais permanecem presentes e a narrativa se desenvolve com riqueza de detalhes, mas o caráter documental já não mais aparece nessa fase evolutiva do gênero. A maneira como Fernando Sabino desenvolve o enredo já nos remete às características modernas assimiladas pela crônica e a narrativa progride como se o narrador estivesse em um diálogo direto com o leitor.

A esse respeito, de acordo com Arrigucci (1987), as transformações políticas e sociais vivenciadas pela nação brasileira, bem como seus constantes conflitos, forneceram a matéria prima necessária para transformar a crônica essencialmente histórica numa versão modernista, dotada de ficção, crítica e aspectos de poesia, além da subjetividade característica dos textos literários. Aos poucos, assim como a identidade do nativo brasileiro vem sendo forjada, a crônica também encontra sua origem brasileira.

De forma prática, segundo Arrigucci (1987), a crônica se tornou popular, a partir dos folhetins, por adotar uma linguagem lúdica e esvoaçante ao retratar os eventos cotidianos. Em sua composição atual, o gênero em questão contempla aspectos do conto, da narrativa satírica e da confissão, além de carregar consigo a subjetividade das composições literárias e da prosa lírica. Assim sendo, histórico, ficcional e poético se misturam como elementos da crônica moderna, fatores que atestam seu caráter multisemiótico.

Dentre os principais escritores brasileiros, diversos deles se aventuraram pelo universo da crônica, como é o caso de Lima Barreto, Machado de Assis, Cecília Meireles, Rubem Braga, Nelson Rodrigues, Paulo Mendes de Campos, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Luís Fernando Veríssimo e Vinícius de Moraes. Estes escritores enriqueceram ainda mais a semiose da crônica quando inseriram nas produções aspectos típicos dos romances, da poesia e dos contos. Na crônica *Da utilidade dos animais* (íntegra no Anexo C), escrita por Drummond e representada pelo fragmento a seguir, é possível percebermos algumas dessas características:

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. [...]

– Dos chifres do rinoceronte, Belá, você pode encomendar um vaso raro para o living da sua casa. Do couro da girafa Luís Gabriel pode tirar um escudo de verdade, deixando os pêlos da cauda para Tereza fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não calculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa. O biguá é engraçado. [...]

– Entendi, a gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos (ANDRADE, 1981).

Conforme pode ser observado, a narrativa elaborada por Drummond, em forma de diálogo, apresenta características do romance e do conto. Sua linguagem é simples e, por vezes, repleta de ironia, sarcasmo e metáforas. Além do relato tradicional da crônica, o texto expande sua abrangência para diferentes linguagens e questões sociais, expondo a lacuna entre o discurso da professora e os exemplos práticos por ela citados. Sua estrutura é organizada com composição literária, linguagem acessível e despretensiosa e um enredo que expõe, de forma irônica e bem humorada, as lacunas entre discurso e prática. Nessa fase, o gênero não carrega consigo a forte presença temporal e seu caráter documental também não se faz presente.

No meio de todo esse contexto, foi a partir dos textos escritos por Rubem Braga que a crônica brasileira ganhou uma forma literária única, mesclando as tradições orais da contação de histórias com os elementos modernos inerentes aos gêneros impressos e às temáticas oriundas de situações do cotidiano (ARRIGUCCI, 1987).

A partir do século XIX, com maior efervescência no Rio de Janeiro, a linguagem utilizada na crônica converge para um estilo coloquial e voltado ao cotidiano, materializando-se em uma fotografia de momento versado em prosa. Nesse sentido, segundo Siebert (2014), o cronista fala diretamente com o leitor por meio de uma linguagem acessível e menos rebuscada, conforme podemos observar no fragmento exposto a seguir:

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal (BRAGA, 2004).

A crônica *A outra noite* (íntegra no Anexo D), de Rubem Braga, nos permite perceber os aspectos da oralidade e a maneira como o autor se utiliza de recursos da contação de histórias para interagir com o leitor. O texto flui como se o narrador estivesse em uma roda de conversa relatando uma experiência por ele vivida. Essa mesma sensação também deve ser sentida pelo leitor ao entrar em contato com esse tipo de escrito e isso aproxima autor, leitor e obra. Talvez seja esse o diferencial que permitiu à crônica encontrar seu espaço e evoluir junto com a sociedade brasileira.

Tomando como base as informações apresentadas, definir o gênero crônica de maneira objetiva torna-se uma tarefa complexa, para não dizer inviável, pois o cronista tanto pode utilizar de linguagem ambígua, metafórica e literária, recorrendo a recursos da prosa lírica, dando a ele ares de poema, quanto de narrativas de ficção que são próprias dos contos. Assim sendo, por se tratar de um gênero com características heterogêneas e em processo de transformação, os autores não sabiam ao certo como abordá-lo e agregavam a ele novos elementos, tornando-o ainda mais heterogêneo.

De fato, a composição da crônica brasileira tem se apropriado da linguagem literária e utilizado recursos narrativos e ficcionais com semântica subjetiva. Com o passar dos anos, o gênero foi perdendo seu caráter meramente histórico e documental para se apropriar de aspectos épicos e líricos, fatores que confundem conceitos e classificações no campo da teoria literária (KIEFER, 2010). Nesse sentido, quanto maior a subjetividade adotada na composição de uma crônica jornalística, por exemplo, maior será sua proximidade com a literatura. Por outro lado, ainda que as fronteiras intertextuais sejam transpostas, seremos capazes de distinguir a produção jornalística da literária em função do discurso e do estilo adotados (BECKER, 2013), conforme podemos perceber a partir do fragmento exposto a seguir:

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa. Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

– Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo (VERÍSSIMO, 2019).

A crônica *Aprenda a chamar a polícia* (íntegra no Anexo E), do escritor Luís Fernando Veríssimo, é mais um exemplo da dinâmica híbrida que compõe o gênero aqui abordado. Na composição do texto, o autor utiliza-se de linguagem simples para contar um evento particular, com temática policial e aspectos de reportagem, além dos artifícios da contação de história. As construções linguísticas estão carregadas pela semântica literária, com semiose cômica, irônica e metafórica. Por tais motivos, os limites entre literário e jornalístico se confundem e, por vezes, se fundem.

Com base no que foi apresentado, do ponto de vista composicional, nos primórdios, a crônica relatava os acontecimentos de forma linear, conforme os eventos iam se desenvolvendo, seguindo a linha temporal. Um bom exemplo disso é a carta escrita por Pero Vaz de Caminha ao rei Dom Manuel. O documento relata cuidadosamente, com aspectos de escrita artística, os detalhes da terra, da gente e dos costumes tão distintos cultivados pelos nativos. Com o passar dos anos, evoluiu e ganhou nova roupagem semântica, englobou o comentário, transpassou o rigor temporal e se aproximou do filosófico. Em seu aspecto jornalístico, o gênero assumiu composição em prosa, com linguagem que interpreta e expõe a realidade, por meio da consciência do cronista, exprimindo a reação humana em face ao impacto da realidade. Tornou-se um gênero elástico, leve e flexível que permite liberdade em estilo, assunto e método de escrita (COUTINHO, 2003).

Com efeito, ao longo de seu percurso evolutivo, a crônica jornalística tem se afastado do aspecto informacional para assumir uma vertente cômica e, por vezes, subjetiva. Sua linguagem vem se afastando da lógica argumentativa e da crítica política para adentrar no espaço poético. Por sua composição aparentemente livre, o gênero se ajusta a questões sensíveis do cotidiano e suas temáticas são dispostas com linguagem que fala ao nosso modo natural de ser (CANDIDO, 1992). Portanto, tornou-se, via de regra, prosa poemática com humor lírico e aspectos de fantasia que afastam o gênero de sua antiga versão histórica e documental, ainda que conserve a ideia de registro temporal, servindo como memória do passado.

Em linhas gerais, a crônica moderna tornou-se um espaço múltiplo e sua relação com o cotidiano e com o tempo é explícita. Do ponto de vista composicional, os limites entre os aspectos jornalísticos e literários estão cada vez mais entrelaçados. Por tais motivos, mesmo tendo alcançado visibilidade e se expandido por meio dos

jornais, a crônica vem se convertendo em um gênero essencialmente literário (BECKER, 2013).

De forma prática, quanto mais se afastar das regras de reportagem, adotando linguagem subjetiva e metafórica, mais literária a crônica será. Diante de sua composição híbrida, abrangendo as categorias literária, esportiva, policial e jornalística, a subjetividade do cronista e a maneira como a narrativa é conduzida são aspectos importantes. Sob esse viés, os textos obedecem a um impulso de natureza subjetiva, sendo organizados por narrativas que se aproximam de aspectos ensaísticos e, por vezes, da lírica. Há composições em que o enredo se desenvolve por meio de diálogos, como se o autor estivesse se dirigindo ao leitor, e outras que se aproximam do conto e das narrativas de ficção. Por tais motivos, delimitar os aspectos composicionais da crônica tornou-se uma tarefa complexa.

De maneira concreta, o que torna a crônica um gênero fascinante é exatamente sua composição complexa e híbrida. É possível trabalhar com o tempo e com o cotidiano, por meio dos textos jornalísticos e históricos, bem como com a ficção, fabulação e poética dos textos literários (SIEBERT, 2014). Nesse sentido, os limites entre os textos linguístico, histórico e literário se confundem e se entrelaçam formando um tecido onde as produções jornalísticas alcançam a subjetividade literária, a narrativa histórica recebe ares de ficção e a subjetividade do texto literário, por vezes, esbarra na objetividade dos fatos.

Em síntese, ao desembarcar em terras brasileiras, a crônica passou a ser publicada em folhetins de jornais, superou sua característica documental, adotou linguagem menos rebuscada, evoluiu como gênero híbrido, retratando fatos do cotidiano, incorporou roupagem literária e pode ser composta, por exemplo, abordando temáticas esportivas, jornalísticas e policiais. Multifacetada e moderna, além dos meios impressos, a crônica encontra seu espaço em plataformas digitais e em recursos audiovisuais disponíveis em *blogs* e *sites* para que possa continuar evoluindo e ecoando nas infinitas possibilidades do universo digital. Por tais motivos, torna-se um gênero adequado para ser trabalhado e explorado no contexto socioeducacional, conforme é possível ser percebido por meio da proposta de intervenção pedagógica apresenta no capítulo a seguir.

5 OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo estão apresentados os aspectos sobre a caracterização da pesquisa, sobre o processo de escolhas de textos a serem trabalhados no contexto educacional, com justificativa acerca do gênero e dos textos selecionados, além da exposição de uma proposta de intervenção pedagógica pensada e elaborada para o último ano do Ensino Fundamental II.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa analítico-bibliográfica, de caráter descritivo, por analisar estudos e publicações a respeito das principais abordagens sobre o uso do gênero crônica e suas diversas possibilidades de interação no ambiente escolar. Também engloba aspectos documentais, uma vez que são considerados e analisados documentos e a legislação vigente (GIL, 1996; VERGARA, 2000).

Em relação à abordagem da análise, a referida pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois o objetivo visa o ensino de leitura numa perspectiva sociocultural integrada, levando em consideração estratégias teórico-metodológicas que buscam dinamizar o ensino da crônica e suas categorias, além de enfatizar sua importância enquanto gênero multifacetado (MARCONI; LAKATOS, 2002). Do ponto de vista legal, a presente proposta está em conformidade às exigências vigentes, sobretudo no tocante a respeito, dignidade, autonomia e integridade dos participantes.

No contexto prático, a pesquisa apresenta risco mínimo, uma vez que o estudo emprega atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo, tais como: leitura, interpretação, discussão e produção de textos. Dentre os benefícios a serem alcançados, estamos cientes de que as atividades sistematizadas de leitura e escrita aqui propostas podem contribuir para a formação de sujeitos críticos, com as competências socioeducacionais necessárias para interagir de maneira efetiva nos diversos contextos de uso da linguagem.

5.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ESCOLHA DE TEXTOS

O processo de leitura, por ser um evento interativo, requer diversos níveis de conhecimento que interagem entre si. Nesse sentido, para compreender um texto, o leitor precisa acessar uma gama de saberes que ele tenha adquirido ao longo da vida. Em outras palavras, é mediante a integração de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o de mundo, por exemplo, que o leitor consegue atribuir sentido ao que lê. Assim sendo, pode-se afirmar que a não integração do conhecimento prévio é um dos elementos que comprometem a compreensão (KLEIMAN, 2013).

Tomando como base o exposto no parágrafo anterior, em um cenário de constantes transformações, o educando, sem formação prévia, ao ser submetido a gêneros alheios a suas práticas sociais, para compreendê-los, precisará reorganizar suas habilidades e conhecimentos a fim de suprir as novas demandas. Nesse ínterim, a relação entre texto, contexto e leitor, bem como a seleção adequada de obras, trabalhadas por abordagens múltiplas, apresentam-se como uma via importante para a aprendizagem efetiva.

Do ponto de vista prático, segundo Dalvi (2013), muitos textos levados às salas de aulas não estão em sintonia com as vivências não-escolarizadas de leitura nem tampouco com as práticas culturais através das quais os educandos interagem no cotidiano, ficando, muitas vezes, limitados a roteiros de interpretação, fichas de leitura e exercícios equivocados propostos nos livros didáticos. No contexto escolar, de acordo com Kleiman (2013), as estratégias de leitura têm se apresentado de forma difusa, confusa e, por vezes, utilizadas como pretexto para atividades como cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas de ensino de língua.

Em função do exposto, o professor tem um papel fundamental no ato da seleção de textos que serão trabalhados no ambiente escolar, uma vez que, conforme assinala Silva (2005), ler, além de uma ponte para a tomada de consciência, é um modo de existir por meio do qual o indivíduo compreende e interpreta os símbolos e passa a entender o espaço onde está inserido. Por tais motivos, durante o processo de seleção, deve-se levar em consideração os sujeitos a quem as obras serão destinadas, bem como os conhecimentos necessários para compreendê-las (CUNHA, 2016).

Outro fator importante a ser considerado é o avanço tecnológico e a popularização das redes sociais. As plataformas digitais têm possibilitado o crescimento e o acesso a textos multimodais e imagéticos. Em aplicativos como *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, por exemplo, os educandos compartilham, publicam e leem textos dos mais diversos tipos e gêneros que utilizam não apenas a escrita, mas também imagens, sons, cores e diversas outras características multimodais que colaboram para o processo de interpretação textual. A esse respeito, de acordo com Cunha (2016), por se tratar de produções que os educandos acessam de forma espontânea, com escrita, som e imagem articulados entre si, o nível de compreensão é mais eficaz.

Ainda do ponto de vista dos aspectos tecnológicos, segundo Saraiva (2006), o texto escrito, ao migrar para o universo digital, sofre alterações na materialidade do objeto, introduzindo novos modos de apropriação do conhecimento e desarticulando conceitos e comportamentos pré-estabelecidos, fatores que recaem sobre o processo de leitura. Nesse sentido, considerando o espaço digital e a produção textual a partir da convergência de diferentes linguagens, a escola precisa incorporar as possibilidades oferecidas pelas novas mídias e expandir as estratégias de multiletramentos com vistas à multiplicidade semiótica dos textos contemporâneos.

Diante do contexto apresentado, quanto ao processo de escolha, de acordo com Dalvi (2013, p.132):

No que diz respeito a quaisquer textos, é importante considerar se o vocabulário e a sintaxe são acessíveis ao público-leitor; qual é a predominância tipológica e genológica; se há cacofonias formalizantes (que devem ser evitados, ou abordados de modo crítico); como se relacionam texto, ilustração e os elementos paratextuais/protocolares; se a linguagem tende à apreensão mais direta da realidade ou busca um agenciamento metafórico do mundo; quais são os modos pelos quais o texto ou a obra se insere na história da literatura brasileira e que contribuições traz; se o texto é moralizador, preconceituoso, defensor da doxa – e esse tópico é deveras significativo, posto que a literatura escolarizada, ainda hoje, encontra-se recheada de textos “educativos”, mais chegados a um manual de boas maneiras do que ao exercício pleno do literário. Importa, muito, o “horizonte de expectativas” do leitor para discernir as camadas ideológicas que todo texto-discurso carrega. É importante pensar, também, quanto à faixa etária, se o texto está adequado ao seu propósito.

Conforme podemos observar, o processo de escolha de textos não é algo simples e requer considerável nível de conhecimento daquele que o faz. Fica claro que não se trata de um processo aleatório e que aspectos como público-alvo, gênero,

sintaxe, vocabulário, linguagem, relevância histórica e social, conteúdo e faixa etária não podem ser negligenciados. Ainda de acordo com Dalvi (2013, p. 133):

No que diz respeito, particularmente, aos textos narrativos e dramáticos, precisamos nos perguntar, por exemplo, se a história é contada em ordem linear, de modo fragmentário, em *flashback* ou *flashforward*. Sabe-se que, de acordo com a faixa etária a que se dirige o texto, a linearidade é fundamental. Por outro lado, um “leitor ruminante” fica entediado com uma história que não lhe exija intelectualmente – mas o leitor tem que estar preparado para ser exigido. Precisamos, também, levar em conta se os personagens são caracterizados como tipos marcados (previsíveis) ou são multifacetados (imprevisíveis) – sabemos que, em princípio, personagens da segunda espécie revelam-se mais ricos, por apresentarem um grau elevado de polissemia e indecidibilidade. E ainda: o espaço é natural ou social? Funcional ou simplesmente decorativo? Localizado numa determinada região ou não indicado? Pode gerar constrangimentos? E, se sim, há possibilidade de uma abordagem/mediação interessante, instigante, respeitosa? Pode favorecer o auto e mútuo reconhecimento? Pode fomentar a compreensão crítica do espaço do leitor e de seus semelhantes? Pode estimular a (in)tolerância com o estranho, o estrangeiro, o diferente? A condução narrativa é em 1ª pessoa, 3ª pessoa ou misto? Quais as implicações que surgem quando o ponto de vista é do personagem criança ou adolescente ou jovem ou maduro ou idoso? E quando é do personagem do gênero feminino ou masculino ou indefinido? Sempre que possível, o professor deve tentar alargar o conhecimento de mundo de seus alunos, por meio das relações intersemióticas e transdisciplinares, que permitam que eles vivenciem e experimentem outras formas de ser e estar no mundo, outras formas de existir.

Com base no que foi apresentado por Dalvi (2013), o processo de escolha de textos abrange uma amplitude que engloba composição do gênero, tipologia textual, estética da recepção, temática, contexto histórico-social, além de diversos aspectos de ordem linguística e literária. Por tais motivos, as atividades precisam ser condizentes com aquilo que é apresentado nos textos. É fundamental que os educandos tenham contato com bons textos e bons livros, que se reconheçam como pertencentes ao universo da leitura e que possam dialogar sobre o que foi lido, expressando suas opiniões e crenças, além de reformular, por meio da dialética, conceitos pré-estabelecidos. Nesse sentido, o trabalho com a oralidade pode ser um importante aliado ao ensino de leitura, principalmente no campo da literatura, por aproximar a linguagem textual com aquela utilizada no cotidiano dos leitores.

No que se refere aos textos literários, de acordo com Martins (2006), deve-se evitar trabalhar fragmentos e obras descontextualizadas. É necessário considerar o perfil e o nível de conhecimento do leitor, ampliar as estratégias de abordagem pedagógica, viabilizar a realização de atividades como dramatizações, juris simulados, paródias, transcrição intersemiótica, análises comparativas, debates, fóruns,

entrevistas, dentre outros. Também é importante dissociar o texto literário das atividades de análises gramaticais, escolher textos de gêneros e épocas diferentes, além de abordá-los em sua pluralidade linguística, histórica, social e política e em suas dimensões intertextual, transversal,⁹ transdisciplinar e intersemiótica.

Sobre a temática em questão, de acordo com Dalvi (2013), é preciso superar a abordagem mecânica, desarticulada e descontextualizada por meio da qual os textos literários têm sido abordados, de modo que o educando não seja tratado como um elemento passivo no processo de ensino e aprendizagem. De maneira objetiva, ao final do Ensino Fundamental, por vezes, privilegia-se o trabalho com textos jornalísticos, letras de músicas e poemas, sob uma perspectiva previsível, quando deveria ser proporcionado aos educandos a leitura e a escrita de poemas com relativo teor de sofisticação linguística, bem como de textos em prosa com estruturas complexas e adensamento de temas e abordagens, além de obras e produções dramáticas.

Face ao exposto, no que se refere ao conteúdo, o trabalho de leitura e escrita não deve se limitar a questões morais e/ou emocionais. Nesse contexto, a elaboração de jograis, saraus, livretos de poemas e apresentações teatrais, quando mal adaptadas, tendem a ser ineficientes para o letramento, principalmente no campo literário (DALVI, 2013). Na prática, o professor deve escolher textos que estimulem a leitura espontânea do aluno, não utilizando-os como pretexto para a abordagem de atividades essencialmente gramaticais e metalinguísticas que fiquem limitadas a questões da superfície textual. Deve-se priorizar textos com baixa, média e alta complexidade formal, estilística e temática, além de discussões que englobem questões objetivas e subjetivas com variados graus de complexidade (CUNHA, 2016; DALVI, 2013).

No cenário real, estimular a leitura de textos que circulam nas redes sociais e que são considerados gêneros populares, como é o caso da música, da novela, do filme, do grafite, do cordel e da crônica, por exemplo, pode ser uma via eficaz para aproximar os educandos do universo literário, uma vez que tais gêneros fazem parte do nosso cotidiano (CUNHA, 2016; DALVI, 2013). De fato, compreender o texto como

⁹ De acordo com definições estabelecidas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a problematização e análise de questões sociais relevantes, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, constituem um escopo denominado de temas transversais (BRASIL, 1997).

um sistema em rede, com pontos e conexões que dialogam com outras produções, e utilizar o hipertexto como recurso tecnológico tem conferido mudanças às práticas de leitura e aos estudos de literatura, uma vez que os limites entre intertextualidade e hibridismo de linguagens tornam-se cada vez mais tênues (SARAIVA, 2016).

Na realidade, à medida que o leitor se identifica com o texto e passa a se ver como parte integrante do contexto apresentado, a obra pode assumir a função de gerar, criticar e renovar padrões de comportamento, fatores que levam à transformação social. Com efeito, os textos literários nos remetem a contextos sociais e históricos, reproduzem realidades e crenças concretas e abstratas, além de utilizarem como pano de fundo questões éticas, morais, religiosas e estéticas, interligando presente e passado, real e abstrato, além de temáticas que integram memória, identidade, nacionalidade, liberdade, justiça, conhecimento, sentimentos, dentro outros (SARAIVA, 2016). Nesse sentido:

[...] valorizar o texto literário em sua pluralidade e em suas distintas dimensões pode contribuir para a integração de saberes na medida em que: a) a escola incentive a leitura de obras clássicas em diálogo com produções contemporâneas, numa abordagem que seja simultaneamente diacrônica e sincrônica; b) o aluno possa compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos da realidade; c) o ensino não menospreze o caráter dialético das obras literárias, como produtos de cultura cuja função é, paradoxalmente, abalar ou subverter os consensos instituídos no âmbito da própria cultura; e d) o texto literário seja abordado em diálogo com outros produtos ou artefatos culturais (DALVI, 2013, p. 130).

De modo geral, com base no que foi exposto, o processo de seleção de textos requer que seja considerado um conjunto de atributos complexos. Por esse motivo, professores e responsáveis pela escolha das obras que serão levadas à sala de aula devem ter o conhecimento necessário para fazê-lo. Quando se trata de escritos de composição literária, a situação torna-se ainda mais complexa, uma vez que a relação entre texto, contexto e leitor precisa ser considerada. As obras devem ser adequadas ao nível de conhecimento e à faixa etária dos sujeitos, as temáticas precisam refletir o ambiente onde eles estão inseridos e o trabalho com os gêneros discursivos deve partir, a princípio, daqueles que são mais comuns no dia a dia dos leitores. Na prática, no que se refere à viabilidade de uma obra, é preciso considerar sua relevância para o processo de formação social, histórico e cultural dos discentes e se as atividades são diversificadas e contextualizadas.

5.3 SOBRE O GÊNERO E OS TEXTOS SELECIONADOS

O trabalho com gêneros discursivos vem sendo amplamente difundido a partir das novas concepções de linguagem e das novas estratégias didático-pedagógicas que priorizam os múltiplos letramentos. No entanto, por questões diversas, alguns gêneros têm sido mais difundidos do que outros, seja por questões de aceitação social, seja por *status* no meio acadêmico e educacional. De fato, gêneros como o conto, o romance e a poesia, por exemplo, têm ganhado maior evidência ao longo da história. De todo modo, a partir do avanço tecnológico, por meio de plataformas digitais e redes sociais, alguns gêneros considerados populares estão ganhando espaço nos meios educacional, acadêmico e social (CUNHA, 2016; DALVI, 2013).

Nesse sentido, conforme já citado anteriormente, estimular a leitura de textos que circulem nas redes sociais e que são constituídos a partir de gêneros considerados populares, como a música, a novela, o filme, o grafite, o cordel e a crônica, apresenta-se como uma importante possibilidade para difundir o conhecimento literário, diversificar o trabalho com gênero, dar ênfase às expressões populares, além de diminuir a lacuna entre o popular e o erudito (CUNHA, 2016; DALVI, 2013).

No que se refere especificamente à crônica, temos um gênero com estreita relação entre tempo e cotidiano, abordando temáticas múltiplas por meio de linguagem leve e cotidiana, escrita em prosa, com composição linguística ou literária. Por se tratar de um texto relativamente curto, não costuma sofrer fragmentação quando disposto em livros didáticos. Por tais motivos, apresenta-se como uma relevante opção para ser trabalhado em sala de aula.

Mesmo tendo se tornado popular a partir dos folhetins e contemplos, em sua composição atual, elementos do conto e da narrativa satírica, a crônica é vista como um gênero inferior. Ainda que seja dotada de composição linguística e literária, semiose múltipla e com potencial para abordar qualquer tipo de temática, de acordo com observação feita por Candido (1992, p.13):

A crônica não é um gênero maior. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece que a crônica é um gênero menor. Graças a Deus – seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós.

Conforme assinalado por Candido (1992), mesmo com uma variedade de atributos composicionais, a crônica é vista como um gênero popular não muito relevante e os cronistas não têm recebido o mesmo destaque que romancistas, dramaturgos e poetas. Entretanto, por se tratar de um gênero com relação temporal, que aborda temáticas do cotidiano, sejam elas questões de ética, moral, liberdade, justiça, memória ou nacionalidade, com linguagem acessível, por meio de composição objetiva ou metafórica, não é um texto que possa ser classificado como desimportante.

Diante do contexto apresentado, a escolha aqui feita para se trabalhar a crônica advém de suas várias qualidades enquanto gênero discursivo. Na prática, temos um gênero híbrido, composto por textos jornalísticos, históricos, poéticos e de ficção que, por vezes, se entrelaçam e encontram espaço tanto em meios impressos quanto em plataformas digitais. Por tais motivos, merece um lugar de destaque tanto no meio acadêmico quanto no meio social.

No que se refere à escolha dos textos, estes foram selecionados sem a participação dos educandos e não contam com temática única, mas sim com uma variedade de temas que foram elencados como relevantes por fazerem parte do contexto social no qual os aprendizes estão inseridos. Trata-se de textos com composição linguístico-literária e diferentes níveis de dificuldade interpretativa.

O primeiro texto a ser trabalhado é do escritor Luís Fernando Veríssimo e intitulado *O lixo* (vide Anexo F). Trata-se de uma crônica de composição literária, que utiliza linguagem simples, e o diálogo realizado pelas personagens é construído de forma bem humorada, com a elaboração de um enredo desenvolvido a partir da observação do lixo alheio.

O segundo texto selecionado é uma crônica esportiva, foi escrito por Guilherme Pansonato e publicado por Marina Delamo em 11 de outubro de 2017, tendo como título *Na hora do gol* (vide Anexo G). O enredo aborda sobre uma partida de futebol ocorrida em 2002 entre as equipes Santos e Corinthians, no estádio do Morumbi. Na verdade, a história é apenas pano de fundo para relembrar a relação entre pai e filho que era construída à medida que eles assistiam partidas de futebol e comemoravam os gols.

Quanto ao terceiro texto, este é intitulado *A notícia mais triste do Brasil nesta semana* (vide Anexo H), do escritor Xico Sá, e foi publicado no jornal *ÉL PAÍS* em 17 de novembro de 2017. Trata-se de uma crônica jornalística que aborda a notícia da

morte de uma criança de 8 anos, ocorrida na cidade de Brasília, em decorrência da fome. O texto traz consigo aspectos históricos e é construído recorrendo à linguagem subjetiva. Com algumas características de linguagem literária, traça relações entre o presente e o passado e coloca em evidência questões sociais que perduram através das décadas, como é o caso da fome e dos discursos vazios dos políticos.

No que se refere ao quarto texto, denominado *Febrônio* (vide Anexo I), publicado no jornal *Folha de São Paulo* em 25 de agosto de 1995, de autoria do escritor Carlos Heitor Cony, temos uma crônica policial que recorre à linguagem literária, utilizando-se de metáforas, para desenvolver um enredo sobre um maníaco sexual que atacava garotos no Estado do Rio de Janeiro. O texto é escrito recorrendo à linguagem acessível e bem humorada, semelhante à contação de histórias, mas requer certo grau de conhecimento para ser compreendido.

Com relação ao quinto texto, este foi escrito por Machado de Assis e tem como título *O nascimento da crônica* (vide Anexo J). Sua escrita é em linguagem simples, elaborada como se o autor estivesse conversando com o leitor. A composição é literária, com uso de metalinguagem e elevado grau de subjetividade. Há uma quantidade de informações que necessitará do leitor certo conhecimento histórico para compreender o enredo e o processo de interpretação tende a não ser simples.

No que se refere ao sexto texto, da escritora Marina Colasanti, com título *Eu sei, mas não devia* (vide Anexo K), temos uma crônica de composição literária, escrita em primeira pessoa, por meio da qual o narrador reflete sobre questões do cotidiano que vamos nos conformando e aceitando gradativamente, mesmo que em nosso julgamento tais questões sejam consideradas inaceitáveis. A autora constrói o enredo utilizando-se de polissíndetos¹⁰ e nos instiga a pensar como a rotina tem nos tornando sujeitos passivos e espectadores de nossa própria existência.

Em se tratando do sétimo texto, intitulado de *O último computador* e escrito por Luís Fernando Veríssimo (vide Anexo L), seu enredo nos leva a refletir sobre nossa dependência gradativa às estruturas do meio tecnológico. Trata-se de um texto de composição literária e linguagem acessível. O diálogo entre as personagens nos remete a um cenário onde todos seremos dominados pela máquina, um futuro onde

¹⁰ Entende-se por polissíndeto o emprego contínuo de conjunções coordenativas, em especial as aditivas, com o objetivo de alicerçar uma ideia de frequência e destacar aquilo que se deseja chamar atenção por meio da construção textual (CUNHA, 2017).

um sistema de computador será o senhor da verdade e os seres humanos sujeitos passivos no universo digital.

Por fim, o oitavo texto, de Clarice Lispector, tem como título *Medo da eternidade* (vide Anexo M), apresenta composição literária, é narrado em primeira pessoa e o enredo aborda a visão e as apreensões de uma garotinha ao descobrir a goma de mascar. A princípio, a personagem fica intrigada com a ideia de uma bala durar para sempre e saboreia seu gosto lentamente. No entanto, à medida que o sabor desaparece, a ideia de eternidade passa a incomodar aquela criança. O texto traz consigo aspectos introspectivos e nos leva a refletir sobre a vida, as pequenas coisas, as lembranças e o sentido de eternidade.

Em síntese, no que diz respeito aos textos selecionados, estes abordam temáticas distintas e foram escolhidos por apresentar complexidade formal, estilística e temática distintas, além de discussões que englobam questões objetivas e subjetivas relevantes ao cotidiano dos educandos. Trata-se de textos escritos em épocas diferentes, com estilos distintos, e agrupados com o objetivo de expandir a visão de mundo dos sujeitos, além de valorizar a função social do gênero adotado e da linguagem como um produto de transformação socioeducacional.

5.4 SOBRE A PROPOSTA

Esta proposta metodológica foi elaborada para a última série do Ensino Fundamental II e o prazo de execução está delimitado em um período de três meses. Para viabilizar o trabalho, deverão ser realizadas três oficinas de leitura, sendo a primeira delas destinada a apresentar o gênero proposto e suas categorias; a segunda destinada ao aprofundamento do conhecimento da crônica literária, contemplando os procedimentos de leitura, interpretação e construção de sentido; e a terceira destinada às atividades de avaliação e culminância do projeto. Durante a aplicação das oficinas de leitura, o gênero precisa ser trabalhado objetivando desenvolver as habilidades dos educandos em identificar e compreender os sentidos do texto, além de situá-los no contexto do texto e em seu próprio espaço-tempo.

5.4.1 Sobre a primeira oficina

A primeira oficina contará com um total de 16 aulas e durante elas serão trabalhadas 5 crônicas. Essa oficina será destinada a apresentar o gênero proposto e suas categorias. A atividade final deverá ser realizada em dupla e consiste em produzir uma crônica alinhada a um dos estilos apresentados (esportivo, policial, jornalístico ou literário). O quadro a seguir apresenta a maneira como a oficina está organizada, bem como os textos a serem utilizados, com o nome de seus respectivos autores, e o número de aulas para cada atividade.

Quadro 3 – Organização da primeira oficina

TEXTOS A SEREM TRABALHADOS E ATIVIDADE DE CONCLUSÃO	Nº de aulas	Total de aulas
O Lixo (Luís Fernando Veríssimo)	2	16
Na hora do Gol (Marina Delamo)	2	
A notícia mais triste do Brasil nesta semana (Xico Sá)	3	
Febrônio (Carlos Heitor Cony)	2	
O nascimento da crônica (Machado de Assis)	4	
Atividade (Elaboração de uma crônica)	3	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Para melhor compreensão, as atividades referentes à primeira oficina encontram-se resumidamente descritas nos quadros e parágrafos dispostos a seguir. Assim sendo, no que diz respeito à condução da primeira atividade, descrita no quadro 4, o texto *O lixo*, de Luís Fernando Veríssimo, deverá ser apresentado e discutido, para que, a partir de então, o gênero discursivo seja introduzido. Nesse primeiro momento, o importante é focar em leitura, interpretação e discussão da crônica, trançando relações entre o cenário exposto pelo enredo e o contexto das mídias digitais (*Facebook, Instagram e WhatsApp*).

Quadro 4 – Descrição da primeira atividade

Texto	O Lixo (Luís Fernando Veríssimo)	Nº de aulas
Atividade	<i>Apresentação do gênero discursivo e abordagem do texto direcionando a discussão para o contexto das mídias sociais.</i>	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Apresentar o gênero crônica;</i> ▪ <i>Trabalhar a intertextualidade;</i> ▪ <i>Alertar sobre as armadilhas das redes sociais.</i> 	2
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos.</i> ✓ <i>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários, textos não literários e outras manifestações artísticas.</i> 		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Deve-se aproveitar a oportunidade para trabalhar a intertextualidade, ao mesmo tempo em que se discute o quanto nos expomos nas redes sociais e os possíveis problemas que o uso inadequado delas pode nos causar. Sob esse viés, o professor precisa instigar a participação da turma por meio de discussões a respeito do texto apresentado, do tempo de duração da trama, do cenário narrado, do comportamento das personagens e do tipo e quantidade de informações que é possível extrair ao se analisar o lixo alheio. Em paralelo a isso, traçando relações entre lixo real e lixo virtual, cabe ao professor instigar os educandos a perceberem o quanto de informações pessoais eles estão expondo em suas redes sociais, a problemática das *fake news* e as consequências que tudo isso pode vir a trazer.

A segunda atividade, exposta no quadro 5, será introduzida por meio da crônica intitulada *Na hora do Gol*, texto publicado por Marina Delamo. A partir do referido texto, será preciso abordar a estrutura composicional do gênero, os aspectos que classificam uma crônica como esportiva, seu espaço de veiculação e sua temática principal. Ao discorrer sobre as questões composicionais e contextuais, caberá ao professor considerar o futebol e as equipes Santos e Corinthians como patrimônio nacional, conduzindo a discussão do cenário nacional para o contexto local. Ainda com base no texto, tomando como exemplo a relação desenvolvida entre pai e filho, à medida que eles assistiam aos jogos, é importante ressaltar a relevância do esporte, tanto no contexto sociocultural quanto nas relações interpessoais.

Quadro 5 – Descrição da segunda atividade

Texto	Na hora do Gol (Marina Delamo)	Nº de aulas
Atividade	<i>Apresentação da crônica esportiva e abordagem contextual acerca da estrutura composicional do gênero por meio do texto proposto.</i>	2
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Introduzir a crônica esportiva;</i> ▪ <i>Expor os aspectos que compõem o gênero;</i> ▪ <i>Trabalhar a memória por meio gênero textual.</i> 	
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las.</i> ✓ <i>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários, textos não literários e outras manifestações artísticas.</i> 		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Como forma de experimentar a narrativa em imagem fluída, é possível pesquisar sobre a referida partida no *Youtube* e tentar desfrutar das emoções narradas pelo autor. Por fim, o texto nos oferece a possibilidade de trabalhar a memória e refletir sobre as relações que são construídas por meio de atividades e ações que consideramos corriqueiras.

Na terceira atividade, viabilizada por meio do texto *A notícia mais triste do Brasil nesta semana*, conforme exposto no quadro 6, serão introduzidos e discutidos os aspectos que compõem a crônica jornalística e seus principais meios de veiculação. No que se refere ao contexto apresentado no texto, este traz consigo aspectos sociais, políticos, culturais, históricos e nacionais. Nesse sentido, cabe ao professor, sem deixar de lado a temática principal, decidir quais deles pretende dar ênfase. O texto em questão pode ser visto e trabalhado como uma forma de hipertexto e sua intertextualidade deve ser explorada traçando paralelos com o cotidiano dos educandos.

No que diz respeito à amplitude do gênero, cabe ao professor utilizar a produção para demonstrar o potencial social, histórico e cultural da crônica, além de enfatizar sua capacidade de abordar diversas temáticas por meio de uma única composição.

Quadro 6 – Descrição da terceira atividade

Texto	A notícia mais triste do Brasil nesta semana (Xico Sá)	Nº de aulas
<i>Atividade</i>	<i>Apresentação da crônica jornalística e discussão acerca dos problemas sociais expostos no texto.</i>	3
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Introduzir a crônica jornalística e suas características;</i> ▪ <i>Discutir o potencial histórico do gênero por meio do contexto do texto.</i> 	
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</i> ✓ <i>(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender diversos gêneros discursivos de composição literária.</i> 		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Descrita no quadro 7, a quarta atividade consiste em apresentar e discutir os aspectos que compõem a crônica policial. Por meio do texto *Febrônio*, do escritor Carlos Heitor Cony, devem ser abordados os contextos histórico, real e ficcional inerentes a uma obra literária.

Quadro 7 – Descrição da quarta atividade

Texto	Febrônio (Carlos Heitor Cony)	Nº de aulas
<i>Atividade</i>	<i>Apresentação da crônica policial e análise temática e contextual.</i>	2
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Introduzir a crônica policial e suas características;</i> ▪ <i>Abordar os contextos histórico, real e ficcional.</i> 	
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.</i> ✓ <i>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários, textos não literários e outras manifestações artísticas.</i> 		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Do ponto de vista da composição, o texto nos permite fazer relações temporais de três momentos distintos da história. É possível trabalhar aspectos sociais e políticos de 1930, da década de 1995 e dos dias atuais, períodos de instabilidades econômicas que influenciam as estruturas política, social e educacional, com reflexo direto no processo cultural. O texto em questão, com sua linguagem simples e bem humorada, nos conduz por um enredo que permeia entre real e ficcional, nos possibilitando trabalhar o histórico e o social, além da intertextualidade e a relação entre diferentes gêneros.

No que se refere à quinta atividade, exposta no quadro 8, esta consiste na introdução da crônica literária e na exposição de aspectos inerentes às composições literárias. Para tal, o texto *O nascimento da crônica*, do escritor Machado de Assis, precisa ser exposto, discutido, interpretado e analisado considerando a metalinguagem,¹¹ a intertextualidade e a subjetividade.

Quadro 8 – Descrição da quinta atividade

Texto	O nascimento da crônica (Machado de Assis)	Nº de aulas
Atividade	<i>Apresentação da crônica literária e exposição de aspectos subjetivos inerentes ao texto literário.</i>	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Introduzir a crônica literária;</i> ▪ <i>Trabalhar a subjetividade e a metalinguagem;</i> ▪ <i>Discutir sobre as especificidades das crônicas esportivas, jornalísticas, policiais e literárias.</i> 	4
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre os textos literários, textos não literários e outras manifestações artísticas.</i> ✓ <i>EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</i> 		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

¹¹ De maneira ampla, entende-se por metalinguagem uma linguagem que faz referência à outra. Nesse sentido, enunciados que explicam palavras, termos ou outros enunciados, obras que retratam outras obras, adaptações teatrais de produções de gêneros diversos, por exemplo, constituem metalinguagem (CHALHUB, 2001; VALENTE, 1997).

Na prática, cabe ao professor explicar o que é um texto metalinguístico e subjetivo, demonstrando com elementos atrelados à crônica em questão, além de explorar os aspectos históricos, culturais e religiosos presentes em *O nascimento da crônica*. Quanto aos aspectos estruturais, o texto pode ser utilizado para elucidar os elementos que o aproximam e o distanciam das composições esportivas, jornalísticas e policiais.

Para concluir as atividades da primeira oficina, será necessário que os educandos executem um trabalho em dupla que consiste na elaboração de uma crônica. Caberá ao professor orientá-los e deixá-los livres para escolherem a temática e a composição que melhor lhes convier. A síntese da sexta atividade está disposta no quadro a seguir.

Quadro 9 – Descrição da sexta atividade

Conclusão da oficina I		Nº de aulas
Atividade	<i>Elaboração de uma crônica (em dupla).</i>	3
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Estimular o trabalho colaborativo;</i> ▪ <i>Avaliar o nível de percepção e assimilação dos educandos quanto ao gênero e suas possibilidades.</i> 	
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
<p>✓ (EF89LP35) <i>Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero.</i></p>		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Durante período de produção, será possível observar até que ponto os sujeitos conseguiram assimilar sobre o gênero e sua forma composicional, bem como seus comportamentos durante a realização de um trabalho colaborativo.

5.4.2 Sobre a segunda oficina

No que diz respeito à segunda oficina, esta conta com um total de 9 aulas, nas quais serão trabalhadas 3 crônicas, todas de composição literária. A oficina é destinada ao aprofundamento do conhecimento da crônica literária, contemplando os procedimentos de leitura, interpretação e construção de sentido. Para cada texto estão reservadas 2 aulas, ao passo que as 3 restantes serão destinadas à atividade final. A

atividade de conclusão desta oficina será individual e consistirá na elaboração de uma crônica com composição literária. O quadro a seguir apresenta a maneira como a oficina está organizada, bem como os textos a serem utilizados, o nome de seus respectivos autores e o número de aulas para cada atividade.

Quadro 10 – Organização da segunda oficina

TEXTOS A SEREM TRABALHADOS E ATIVIDADE DE CONCLUSÃO	Nº de aulas	Total de aulas
Eu sei, mas não devia (Marina Colasanti)	2	9
O último computador (Luís Fernando Veríssimo)	2	
Medo da eternidade (Clarice Lispector)	2	
Atividade (Elaboração de uma crônica literária)	3	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Para melhor compreensão, as atividades integrantes da segunda oficina encontram-se descritas nos próximos quadros e detalhadas nos parágrafos seguintes. Assim sendo, o quadro imediatamente adiante sintetiza como está organizada a sétima atividade.

Quadro 11 – Descrição da sétima atividade

Texto	Eu sei, mas não devia (Marina Colasanti)	Nº de aulas
<i>Atividade</i>	<i>Reflexão sobre situações do cotidiano que gradativamente nos tornam sujeitos passivos.</i>	2
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Aproximar as discussões escolares do contexto social;</i> ▪ <i>Instigar o educando a perceber as críticas sociais inseridas nos textos literários.</i> 	
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
✓ (EF69LP44) <i>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</i>		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Conforme disposto no quadro 11, a sétima atividade consiste em expor e discutir questões do cotidiano que, pela repetição constante, nos levam ao conformismo, mesmo que em nosso julgamento tais situações sejam consideradas inaceitáveis. Nesse sentido, o texto *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti, traz uma importante contribuição. Ao abordar o contexto exposto pela autora, a discussão precisa ser direcionada para a realidade de cada um, de modo que todos possam refletir sobre as próprias rotinas e em que aspectos temos nos comportado de forma passiva. Ao aproximar o contexto do texto da realidade dos educandos, o professor precisa instigá-los a perceber que os aspectos sociais costumam estar inseridos nos textos literários.

A oitava atividade, exposta no quadro 12, está voltada para o universo cibernético e aborda as plataformas digitais, as redes sociais e a crescente dependência humana em relação às máquinas. Assim sendo, a crônica *O último computador*, de Luís Fernando Veríssimo, é um texto adequado para introduzir as discussões.

Quadro 12 – Descrição da oitava atividade

Texto	O último computador (Luís Fernando Veríssimo)	Nº de aulas
Atividade	<i>Discussão sobre o universo cibernético, as plataformas digitais, as redes sociais e a crescente dependência humana em relação às máquinas.</i>	2
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Alertar para efeitos danosos causados pelo uso irracional da tecnologia.</i> 	
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo neles formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</i> 		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Ao abordar o contexto do texto, as vantagens e desvantagens do ambiente tecnológico e virtual precisam ser expostas e discutidas. Nesse sentido, questões que envolvam o hipertexto, o ensino remoto e as redes sociais devem ser contempladas durante a realização das atividades. Caberá ao professor discutir com os educandos sobre as vantagens e desvantagens advindas do mundo digital.

Na nona atividade, exposta no quadro 13, será apresentado e discutido o texto *Medo da eternidade*, de Clarice Lispector. Por se tratar de um texto de composição literária, com aspectos de introspecção, e reflexões sobre o eu, sua abordagem deverá ser direcionada para a subjetividade humana.

Quadro 13 – Descrição da nona atividade

Texto 3	Medo da eternidade (Clarice Lispector)	Nº de aulas
<i>Atividade</i>	<i>Reflexão sobre medo, ansiedade, esperança, expectativa, lembranças, sensações que talvez possamos guardar pela eternidade.</i>	2
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Trabalhar a subjetividade humana.</i> 	
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</i> 		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Ao trabalhar o contexto e a composição textual, tomando como ponto de partida a introspecção humana, caberá ao professor abordar os valores sociais, culturais e humanos a partir de diferentes pontos de vista. Sob esse viés, a percepção e o conceito de identidade individual e coletiva necessitam ser postos em discussão. Para isso, cabe ao professor expor e discutir sobre valores individuais e coletivos tomando como referência situações que nos levam ao isolamento e a adotar comportamentos distintos daqueles considerados padrão pela sociedade.

Na prática, por meio de *Medo da eternidade* é possível demonstrar de maneira objetiva as diferenças entre um texto de composição literária e aqueles com viés linguístico. Nesse ínterim, ao se trabalhar a subjetividade textual e humana, durante as reflexões, precisam ser considerados o medo, a ansiedade, a esperança, a expectativa, as lembranças e o próprio conceito de eternidade, principalmente ao tomarmos como base o cenário global vivenciado a partir do ano de 2020.

Por fim, para concluir as atividades da segunda oficina, cada educando deverá elaborar uma crônica de composição literária. Caberá ao professor orientá-los sobre os aspectos inerentes ao texto literário. Para um maior engajamento, a temática da

produção deverá refletir um aspecto do contexto social. A síntese da décima atividade encontra-se disposta no quadro a seguir.

Quadro 14 – Descrição da décima atividade

Conclusão da oficina II		Nº de aulas
Atividade	Elaboração de uma crônica literária (individual).	3
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar o nível de percepção e assimilação dos educandos quanto ao gênero e às especificidades do texto literário. 	
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero. 		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Ao final do processo, o professor será capaz de observar até que ponto os educandos conseguiram progredir em relação à assimilação e compreensão do gênero trabalhado. Para tal, deve-se considerar a adequação da produção por eles desenvolvida ao estilo solicitado, a qualidade do produto, o aspecto temático enfatizado e a relevância deste no contexto social.

5.4.3 Sobre a terceira oficina

No que diz respeito à terceira e última oficina, estão reservadas para ela um total de 3 aulas e será durante esse período que os educandos deverão apresentar suas produções finais. Para essa etapa, as atividades devem ser coletivas, contando com exposições e representações dos textos trabalhados ou de algum outro que os educandos queiram incorporar. As representações podem ser organizadas em forma dramatização ou encenação.

Como sugestão, o texto *O lixo*, de Luís Fernando Veríssimo, pode ser atualizado para o contexto atual e encenado, focando a temática nas redes sociais e no “lixo virtual” que podemos encontrar e compartilhar por meio de diversos aplicativos. Nesse cenário, gênero, contexto social e multiletramentos são contemplados e o ensino de leitura e escrita, por meio de múltiplas linguagens, cumpre

seu papel social. O quadro a seguir descreve as atividades e o objetivo a serem alcançados.

Quadro 15 – Descrição da terceira oficina

Culminância do projeto		Nº de aulas
<i>Atividade</i>	<i>Exposição das atividades desenvolvidas por meio de murais e representações.</i>	3
<i>Objetivo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Apresentar os resultados.</i> 	
Habilidades contempladas de acordo com a BNCC		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros.</i> ✓ <i>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas, os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.</i> 		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

É importante salientar que a quantidade de aulas e o tempo destinado para cada oficina pode variar, para mais ou para menos, a depender das condições e necessidades dos sujeitos e do ambiente da pesquisa. No que diz respeito aos textos, todas as crônicas abordadas neste trabalho estão dispostas nos anexos. Por fim, acreditamos que tanto a previsão do número de oficinas quanto a previsão do número de aulas são suficientes para a realização das atividades aqui propostas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, à medida que a humanidade evolui, alguns arranjos sociais tornam-se obsoletos e precisam ser readequados à nova realidade. No século XXI, diversos reflexos transformacionais são perceptíveis a partir da ascensão da *internet* e dos serviços via *streaming* de dados em plataformas *on-line*, pois a revolução cibernética trouxe consigo novas maneiras de enxergar e conceber as relações sociais, sejam elas políticas, econômicas ou culturais.

Esse cenário plural no qual estamos inseridos nos impõe a necessidade de aprendizagem constante. Nesse sentido, dominar as ferramentas de comunicação é um dos requisitos para que se obtenha sucesso nas diversas áreas que compõem a sociedade. Sob esse viés, o processo de ensino demanda a adoção de letramentos múltiplos e as estratégias de leitura necessitam ser elaboradas considerando os diversos aspectos socioculturais.

De maneira concreta, até o momento, mesmo tendo alcançado determinados avanços, algumas estratégias de ensino de leitura e escrita não têm sido exitosas. No contexto real, diversos são os motivos elencados como entraves, sendo alguns deles a má formação docente, o uso inadequado de práticas pedagógicas, a abordagem tecnicista presente em algumas metodologias, o distanciamento entre currículo escolar e contexto social, a má seleção de obras didáticas e paradidáticas, além de escolhas e abordagens equivocadas de textos linguísticos e literários.

No que diz respeito ao trabalho com gêneros discursivos, este vem sendo difundido e ampliado, principalmente a partir de estratégias pedagógicas elaboradas considerando aspectos da terceira concepção de linguagem. Ainda assim, alguns gêneros, principalmente os considerados clássicos, têm conseguido mais destaque do que outros. De todo modo, a partir da difusão e ascensão das redes sociais, os gêneros considerados populares estão ganhando espaço tanto no universo acadêmico quanto no contexto social.

Em se tratando especificamente da crônica, sendo um gênero híbrido, composto por textos jornalísticos, históricos, poéticos e de ficção, circulando tanto em meios impressos quanto em plataformas digitais, observa-se que seu uso, para fins didáticos, tem sido pouco aproveitado ao se considerar os potenciais semântico, temático, histórico e composicional inerentes ao referido gênero.

No tocante à leitura literária, durante muitos anos, o ensino de literatura esteve restrito a uma elite econômica e intelectual. Mesmo com o avanço tecnológico, que proporcionou a popularização das mídias sociais e a criação de recursos didáticos capazes de disseminar o ensino em geral, e em particular o literário, essa realidade não foi superada. De todo modo, aproveitar os recursos disponíveis e buscar desenvolver métodos que venham viabilizar a melhoria da qualidade do ensino é uma das ações que os docentes devem adotar e isso vem sendo feito.

Nesse contexto, é pertinente salientar a importância de cursos e programas de graduação e pós-graduação, como o PROFLETRAS, que são direcionados para a formação docente e possibilitam a seus participantes o contato com diversas teorias e experiências pedagógicas exitosas com aplicabilidade no ambiente escolar. Desse modo, o PROFLETRAS é uma importante via para fomento e desenvolvimento de estratégias metodológicas que viabilizam a eficiência do ensino de leitura e escrita.

Na prática, considerando a importância do ensino de leitura e a relevância do texto literário para a formação do cidadão leitor, diversos estudiosos têm sugerido a adoção de estratégias pedagógicas, viabilizadas através de propostas de intervenção, moduladas com base em gêneros discursivos, para tentar promover os multiletramentos e despertar nos educandos o gosto pela leitura subjetiva. De forma concreta, o interesse pela leitura é algo que precisa ser estimulado e, no Brasil, no que diz respeito à cultura literária, esta não tem recebido o espaço necessário para sua difusão nas várias camadas sociais. No entanto, o texto literário carrega consigo uma função humanizadora e uma subjetividade que precisam ser cultivadas.

Em suma, o trabalho com gênero, numa perspectiva que englobe os multiletramentos e a questão social da linguagem, apresenta-se como via real para superar alguns gargalos das estruturas defasadas de ensino. Por tais motivos, a proposta aqui apresentada, ao abordar o gênero crônica numa perspectiva socioeducacional, estimulando o pensamento crítico do educando e seu interesse pela leitura literária, bem como proporcionando meios para uma formação sociocultural humanizadora, apresenta-se como um produto relevante. Ademais, esta pesquisa pode servir como subsídio para estudos futuros sobre os temas aqui abordados e para a elaboração de estratégias de ensino que viabilizem o trabalho com os gêneros discursivos, especificamente no que diz respeito à crônica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. Da utilidade dos animais. In: **Para gostar de ler**. São Paulo: 1981. p.17-20. v. 4.
- ARRIGUCCI, D. **Enigma e comentário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARTHES, R. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.
- BECKER, C. V. **A crônica e suas molduras, um estudo genológico**. Londrina, Volume 11, p. 10-26, jul. 2013.
- BRAGA, R. **Ai de ti, Copacabana**. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 171-2.
- BRANDÃO, H. N. Leitura, produção e circulação de textos. In: BASTOS, N. B. **Língua portuguesa – história, perspectivas e ensino**. São Paulo: Educ, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem In: **Textos de intervenção**. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- CANDIDO, A. *et al.* **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas/SP: Ed. da Unicamp, 1992. p. 93-134.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. RJ: Ouro sobre azul, 2011.
- CHALHUB, S. **A Metalinguagem**. São Paulo: Ática, 2001.
- COLASANTI, M. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

CONCEIÇÃO, M. V. *et al.* Gestão democrática da escola pública: possibilidades e limites. **UNl revista**, Vol. 1, n. 2. Abril/2006.

CONY, C. H. **Febrônio**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/8/28/opiniaio/7.html>. Acesso em: 03 abr. 2020.

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

COUTINHO, A. **A literatura no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 2003.

CUNHA, C. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CUNHA, M. L. A.; PENHA, G. M. L. B. O texto literário como *constructo* de sentidos: uma proposta sob o olhar barthesiano. **Revista Tropos**, v. 5, n. 2, Dez/2016.

DALVI, M. A. *et al.* **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DELAMO, M. **Na hora do gol**. Redação Virtual Mackenzie, 2017. Disponível em: <http://redacao.mackenzie.br/12379-2/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

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

ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KIEFER, C. É conto ou crônica? In: **Para ser escritor**. São Paulo: Leya, 2010, p. 68-72.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. USA/Canada: Routledge, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, A. M. Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, janeiro-abril, 2011.

MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.

MEIRELES, C. Cântico II. In: **Cânticos**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, J. M. de. A crônica. In: CASTRO, G. de; GALENO, A. (Orgs.). **Jornalismo e Literatura** – A sedução da palavra. São Paulo: Escrituras, 2002.

MEYER, M. Voláteis e versáteis. De variedades e folhetins se fez a chronica. In: CANDIDO, A. et al. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas/SP: Ed. da Unicamp; Rio de Janeiro: Ed. Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 93-134.

MIRANDA, S. **Reconstituição do ms. L da Crónica Geral de Espanha de 1344 (2ª Parte)**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9403/1/ulfl144050_tm.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p. 325–345, 2010.

PAULINO, G. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, P. H. Novas tecnologias, mídias e as práticas de leitura do cânone na escola. In: **Cadernos de Letras da UFF Dossiê**: Línguas e culturas em contato, n. 53, p. 589-607, 2016.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. **Journal of child language**, 29, p. 417-447, 2002.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SÁ, X. **A notícia mais triste do Brasil essa semana**. ÉL PAÍS, 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/17/opinion/1510950046_724120.html. Acesso em: 30 nov. 2020.

SABINO, F. A última crônica. In: **A companheira de viagem**. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Record, 1998.

SANTAELLA, L. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, R. V. C.; PAZ, A. M. O. Os estudos de letramento no âmbito a linguística aplicada: diálogos que se entrelaçam. In: **XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA**. João Pessoa/Paraíba, 2014.

SARAIVA, J. A.; MUGGE, E. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIEBERT, S. A crônica brasileira tecida pela história, pelo jornalismo e pela literatura. In: **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 675-685, set./dez. 2014.

SILVA, A. M. O. C., SILVEIRA, M. I. M. Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores In: **VI EPAL – Anais**, 2011.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. *et al.* **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Belém/Pará: Núcleo de Educação a Distância – NEAD, s/a. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

VALENTE, A. **A Linguagem Nossa de Cada Dia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VERGARA, S. C. **Projetos de relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VERÍSSIMO, L. F. **Aprenda a chamar a polícia**. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2019. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/concursos/uff/2019/pdf/provas/NM/UFF-Edital-216-2018-TecnicodeLaboratorio-Area-AnaliseClinica.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

VERÍSSIMO, L. F. **O Último Computador**. UNIFAP/DEPSEC. Disponível em https://depsec.unifap.br/antigos/concursos/pmm_2004/prova_pmm_2004/nivel_medio/prova_tec_radiologia.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

VERISSIMO, L. F. **Todas as histórias do Analista de Bagé**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

ZAPPONE, M. H. Y.; YAMAKAWA, I. A. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. **Muitas Vozes**, v. 2, p. 185-198, 2013.

ZILBERMAN, R. A Teoria da Literatura nos bancos escolares. In: CECHINEL, A. **O lugar da teoria literária**. Florianópolis: EdUFSC, 2016.

ZILBERMAN, R. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

Senhor,

Posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer!

Todavia tome Vossa Alteza minha ignorância por boa vontade, a qual bem certo creia que, para aformosentar nem afeiar, aqui não há de pôr mais do que aquilo que vi e me pareceu.

Da marinhagem e das singraduras do caminho não darei aqui conta a Vossa Alteza — porque o não saberei fazer — e os pilotos devem ter este cuidado.

E portanto, Senhor, do que hei de falar começo:

E digo quê:

A partida de Belém foi — como Vossa Alteza sabe, segunda-feira 9 de março. E sábado, 14 do dito mês, entre as 8 e 9 horas, nos achamos entre as Canárias, mais perto da Grande Canária. E ali andamos todo aquele dia em calma, à vista delas, obra de três a quatro léguas. E domingo, 22 do dito mês, às dez horas mais ou menos, houvemos vista das ilhas de Cabo Verde, a saber da ilha de São Nicolau, segundo o dito de Pero Escolar, piloto.

Na noite seguinte à segunda-feira amanheceu, se perdeu da frota Vasco de Ataíde com a sua nau, sem haver tempo forte ou contrário para poder ser!

Fez o capitão suas diligências para o achar, em umas e outras partes. Mas... não apareceu mais!

E assim seguimos nosso caminho, por este mar de longo, até que terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, topamos alguns sinais de terra, estando da dita Ilha — segundo os pilotos diziam, obra de 660 ou 670 léguas — os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam Botelho, e assim mesmo outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves a que chamam furabuchos.

Neste mesmo dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! a saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs o nome de O Monte Pascoal e à terra A Terra de Vera Cruz!

Mandou lançar o prumo. Acharam vinte e cinco braças. E ao sol-posto umas seis léguas da terra, lançamos ancoras, em dezenove braças — ancoragem limpa. Ali ficamo-nos toda aquela noite. E quinta-feira, pela manhã, fizemos vela e seguimos em direitura à terra, indo os navios pequenos diante — por dezessete, dezesseis, quinze, catorze, doze, nove braças — até meia légua da terra, onde todos lançamos ancoras, em frente da boca de um rio. E chegaríamos a esta ancoragem às dez horas, pouco mais ou menos.

E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro.

Então lançamos fora os batéis e esquifes. E logo vieram todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor. E ali falaram. E o Capitão mandou em terra a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou a ir-se para lá, acudiram pela praia homens aos dois e aos três, de maneira que, quando o batel chegou à boca do rio, já lá estavam dezoito ou vinte.

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente arremessou-lhe um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe arremessou um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio. E outro lhe deu um ramal grande de continhas brancas, miúdas que querem parecer de aljôfar, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza. E com isto se voltou às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar.

À noite seguinte ventou tanto sueste com chuvaceiros que fez caçar as naus. E especialmente a Capitaina. E sexta pela manhã, às oito horas, pouco mais ou menos, por conselho dos pilotos, mandou o Capitão levantar ancoras e fazer vela. E fomos de longo da costa, com os batéis e esquifes amarrados na popa, em direção norte, para ver se achávamos alguma abrigada e bom pouso, onde nós ficássemos, para tomar água e lenha. Não por nos já minguar, mas por nos prevenirmos aqui. E quando fizemos vela estariam já na praia assentados perto do rio obra de sessenta ou setenta homens que se haviam juntado ali aos poucos. Fomos ao longo, e mandou o Capitão aos navios pequenos que fossem mais chegados à terra e, se achassem pouso seguro para as naus, que amainassem. [...]

E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente, não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, do que entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos; por onde pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm. E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados e convertidos ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar; porque já então terão mais conhecimentos de nossa fé, pelos dois degredados que aqui entre eles ficam, os quais hoje também comungaram.

Entre todos estes que hoje vieram não veio mais que uma mulher, moça, a qual esteve sempre à missa, à qual deram um pano com que se cobrisse; e puseram-lho em volta dela. Todavia, ao sentar-se, não se lembrava de o estender muito para se cobrir. Assim, Senhor, a inocência desta gente é tal que a de Adão não seria maior — com respeito ao pudor.

Ora veja Vossa Alteza quem em tal inocência vive se convertera, ou não, se lhe ensinarem o que pertence à sua salvação.

Acabado isto, fomos perante eles beijar a cruz. E despedimo-nos e fomos comer.

Creio, Senhor, que, com estes dois degredados que aqui ficam, ficarão mais dois grumetes, que esta noite se saíram em terra, desta nau, no esquife, fugidos, os quais não vieram mais. E cremos que ficarão aqui porque de manhã, prazendo a Deus fazemos nossa partida daqui.

Esta terra, Senhor, parece-me que, da ponta que mais contra o sul vimos, até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa. Traz ao longo do mar em algumas partes grandes barreiras, umas vermelhas, e outras brancas; e a terra de cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta é toda praia... muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande; porque a estender olhos, não podíamos ver senão terra e arvoredos — terra que nos parecia muito extensa.

Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. Contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados como os de Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo d'agora assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!

Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que não houvesse mais do que ter Vossa Alteza aqui esta pousada para essa navegação de Calicute bastava. Quanto mais, disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa fé!

E desta maneira dou aqui a Vossa Alteza conta do que nesta Vossa terra vi. E se a um pouco alonguei, Ela me perdoe. Porque o desejo que tinha de Vos tudo dizer, mo fez pôr assim pelo miúdo.

E pois que, Senhor, é certo que tanto neste cargo que levo como em outra qualquer coisa que de Vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servida, a Ela peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro — o que d'ela receberei em muita mercê.

Beijo as mãos de Vossa Alteza.

Deste Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500.

Pero Vaz de Caminha.

ANEXO B – A ÚLTIMA CRÔNICA

A ÚLTIMA CRÔNICA

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente 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 acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno 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 do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

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

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "Parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

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

ANEXO C – DA UTILIDADE DOS ANIMAIS

DA UTILIDADE DOS ANIMAIS

Carlos Drummond de Andrade

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

– Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda?

– Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga. Do pêlo se fazem perucas bacanas. E a carne, dizem que é gostosa.

– Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?

– Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo. Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.

– Ele faz pincel, professora?

– Quem, o texugo? Não, só fornece o pêlo. Para pincel de barba também, que o Arturzinho vai usar quando crescer.

Arturzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:

– Bolsas, mala, maletas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando da carne. Canguru é utilíssimo.

– Vivo, fessora?

– A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pêlo dela nós preparamos ponchos, mantas, cobertores, etc.

– Depois a gente come a vicunha, né fessora?

– Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer...

– A gente torna a corta? Ela não tem sossego, tadinha.

– Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?

– A carne também é listrada? – pergunta que desencadeia riso geral.

– Não riam da Betty, ela é uma garota que quer saber direito as coisas. Querida, eu nunca vi carne de zebra no açougue, mas posso garantir que não é listrada. Se fosse, não deixaria de ser comestível por causa disto. Ah, o pingüim? Este vocês já conhecem da praia do Leblon, onde costuma aparecer, trazido pela correnteza. Pensam que só serve para brincar? Estão enganados. Vocês devem respeitar o bichinho. O excremento – não sabem o que é? O cocô do pingüim é um adubo maravilhoso: guano, rico em nitrato. O óleo feito da gordura do pingüim...

– A senhora disse que a gente deve respeitar.

– Claro. Mas o óleo é bom.

– Do javali, professora, duvido que a gente lucre alguma coisa.

– Pois lucra. O pêlo dá escovas é de ótima qualidade.

– E o castor?

– Pois quando voltar a moda do chapéu para os homens, o castor vai prestar muito serviço. Aliás, já presta, com a pele usada para agasalhos. É o que se pode chamar de um bom exemplo.

– Eu, hem?

– Dos chifres do rinoceronte, Belá, você pode encomendar um vaso raro para o living da sua casa. Do couro da girafa Luís Gabriel pode tirar um escudo de verdade, deixando os pêlos da cauda para Tereza fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não calculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa. O biguá é engraçado.

– Engraçado, como?

– Apanha peixe pra gente.

– Apanha e entrega, professora?

– Não é bem assim. Você bota um anel no pescoço dele, e o biguá pega o peixe mas não pode engolir.

Então você tira o peixe da goela do biguá.

– Bobo que ele é.

– Não. É útil. Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?

– Entendi, a gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos.

ANEXO D – A OUTRA NOITE

A OUTRA NOITE*Rubem Braga*

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar à noite, uma noite de vento sul e chuva, tanto lá como aqui. Quando vinha para casa de táxi, encontrei um amigo e o trouxe até Copacabana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal.

Depois que o meu amigo desceu do carro, o chofer aproveitou o sinal fechado para voltar-se para mim:

– O senhor vai desculpar, eu estava aqui a ouvir sua conversa. Mas, tem mesmo luar lá em cima?

Confirmei: sim, acima da nossa noite preta e enlameçada e torpe havia uma outra – pura, perfeita e linda.

– Mas, que coisa...

Ele chegou a pôr a cabeça fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. Depois continuou guiando mais lentamente. Não sei se sonhava em ser aviador ou pensava em outra coisa.

– Ora, sim senhor...

E, quando saltei e paguei a corrida, ele me disse um "boa noite" e um "muito obrigado ao senhor" tão sinceros, tão veementes, como se eu lhe tivesse feito um presente de rei.

BRAGA, R. **Ai de ti, Copacabana**. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 171-2.

ANEXO E – APRENDA A CHAMAR A POLÍCIA

APRENDA A CHAMAR A POLÍCIA

Luís Fernando Veríssimo

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

– Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

– Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

– Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

VERÍSSIMO, L. F. **Aprenha a chamar a polícia**. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2019.
Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/concursos/uff/2019/pdf/provas/NM/UFF-Edital-216-2018-TecnicodeLaboratorio-Area-AnaliseClinica.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

ANEXO F – O LIXO

O LIXO*Luís Fernando Veríssimo*

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia...
- Bom dia.
- A senhora é do 610.
- E o senhor do 612
- É.
- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
- Pois é...
- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
- O meu quê?
- O seu lixo.
- Ah...
- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
- Na verdade sou só eu.
- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.
- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
- Entendo.
- A senhora também...
- Me chame de você.
- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...
- A senhora... Você não tem família?
- Tenho, mas não aqui.
- No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É. Mamãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você recomeçou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante, mas já passou.

- Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É.
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha?
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
- No seu lixo ou no meu?

ANEXO G – NA HORA DO GOL

Na hora do gol

Marina Delamo

REDAÇÃO VIRTUAL Mackenzie, 11/10/2017

Sempre guardarei na memória aquele fatídico 3 a 2 do Santos em cima do Corinthians, no Morumbi, no final de 2002, que garantiu o título brasileiro ao time santista.

– É pênalti pai, pênalti no Robinho – eu gritava e pulava ao lado do meu pai, que parecia nervoso e apreensivo. Robinho na bola. Correu. Bateu. Gol. Na hora do gol não há perna que não pule, não há boca que não grite, não há braço que não se erga, não há quem não se emocione. Na hora do gol, o pai ergue o filho, o filho abraça o pai, o pacote de pipoca voa, é gol. A torcida explodiu aos berros, a alegria contagiou.

Os braços do meu pai me ergueram para os céus, e ele mostrou a todos, naquele momento, os maiores orgulhos de sua vida.

O tempo foi passando, eu fui crescendo e os compromissos de trabalho do meu pai foram tomando conta da agenda. Eu fui “deixado de lado” por um bem maior, pelo dinheiro que garantiria o meu futuro. Ir ao estádio nos finais de semana ficou completamente esquecido. Minha relação com ele nunca mais foi a mesma. Sempre senti que o nosso maior momento de conexão e carinho se dava ali, no estádio, na hora do gol.

Em minha última visita ao estádio do Pacaembu, nesta quarta, vi pai e filho sentados esperando ansiosamente pelo começo partida. Lembrei do meu falecido pai. Durante os primeiros 45 minutos, confesso que o que mais me chamou atenção foram as reações de alegria dos dois torcedores quando o time ia para o ataque, e o medo de quando o time adversário retrucava. No intervalo, não aguentei de curiosidade e fui conhecer os meus admirados do primeiro tempo. Seu José, pequeno comerciante da cidade, levava pela primeira vez seu filho, Otávio, ao histórico Pacaembu, para ver o seu time de coração, o Santos, disputar uma partida.

Após a breve conversa, resolvi ver o segundo tempo ao lado deles. Seria uma grande emoção conseguir reviver essa lembrança da minha infância, vendo pai e filho se abraçando e comemorando o gol, como eu já fiz com meu pai algumas vezes anos atrás.

O grande problema é que o gol não chegava. Era bola na trave em um chute de longe, era defesa do goleiro na batida da falta, era zagueiro que tirava em cima da linha. A bola não queria entrar.

O jogo terminou 0 a 0. Santos fora da competição. Torcida adversária comemorando. Me despedi deles logo em seguida e segui para a saída do estádio observando pai e filho saindo tristes e magoados com o resultado do jogo. Na volta para casa, dentro do carro, eu também poderia estar triste por não ter lembrado minha infância, por não ter me visto com o meu pai naquele momento. Mas não, eu estava pensativo.

Será que aqueles dois torcedores algum dia voltariam ao estádio juntos? Será que aquele menino terá uma lembrança de seu pai, como eu tenho do meu? Sei de uma coisa para hoje e sempre: na hora do gol, eu lembro do meu pai.

Texto por Guilherme Pansonato.

ANEXO H – A NOTÍCIA MAIS TRISTE DO BRASIL NESTA SEMANA

A notícia mais triste do Brasil nesta semana

Xico Sá

Menino de 8 anos desmaia na escola e marca um país devolvido à geografia mundial da fome

ÉL PAÍS, 17 de novembro de 2017

Michelzinho e demais filhos de autoridades não têm nada a ver com isso, são inocentes e devem ser protegidos. Tirem as crianças da sala. Gostaria, no entanto, que seus pais não ignorassem a notícia mais triste desta semana entre tantos péssimos relatos brasileiros: um menino de 8 anos desmaiou de fome em uma escola pública na vizinhança dos palácios de Brasília. O agente de saúde do Samu que atendeu ao chamado de uma professora constatou a doença: falta de comida.

Valei-me são Josué de Castro (Recife,1908-1974), rogo ao médico e cientista pernambucano pioneiro na denúncia da fome como questão real da política, ainda nos tristes trópicos de 1946, depois de examinar operários que desmaiavam no chão de uma fábrica de tecidos no bairro da Torre, Recife. Sob a agulha da vitrola, o Chico Science & Nação Zumbi, free jazz sampleado das tripas do subdesenvolvimento, dá a letra: “Ô Josué eu nunca vi tamanha desgraça/ Quanto mais miséria tem, mais urubu ameaça”.

Morador de um conjunto do Minha Casa, Minha Vida, no Paranoá Parque, o menino faminto estuda a 30 km da residência, no Cruzeiro, Distrito Federal. O caso foi noticiado pelo DF TV. Os governantes, como sempre, em suas notas frias e oficiais, lamentam o ocorrido.

Espero que a primeira-dama Marcela e a equipe do seu programa “Criança Feliz” atentem para a gravidade. Faço votos que a bancada do Congresso que tanto se escandaliza com a nudez artística, entre outras manifestações, se comova com a mais triste das notícias da semana. Ah se fosse apenas o menino da escola do Cruzeiro. Na mesma sala, palavra de professora, existem outros. A conta de somar é sem fim no Brasil devolvido à geografia da fome.

Não há manchete mais estupefacente. Do tipo que merece as três exclamações exaltadas pelo cronista Nelson Rodrigues nos tempos d’“A Última Hora”.

Menino de 8 anos desmaia de fome no Brasil de Michel Temer!!!

MENINO DE 8 ANOS DESMAIA DE FOME NA VIZINHANÇA DO PALÁCIO DO PLANALTO.
Com direito a sangrar a página em maiúsculas, óbvio.

Menino desmaia no Brasil que voltou ao mapa da fome. Amigo punk mancheteiro, faça você mesmo, rasgue a capa em seis colunas com a foto do seu canalha político predileto. Amigo, não compre jornal, minta você mesmo, como grita o grafite dos anarquistas espanhóis.

Menino de 8 anos desmente poema de Olavo Bilac. Criança, jamais verás desmaio como este. E assim todas as possibilidades jornalísticas ou de guerrilha na linguagem. Menino de 8 anos desmente programa “Criança Feliz”.

Um sequestro, um roubo sem perdão à infância prometida. Outro dia escrevi sobre o “Não verás país nenhum”, caríssimo escritor Ignácio de Loyola Brandão, agora só me resta bilaquiar no subjuntivo ou no modo do verbo equivalente ao que foi sem nunca ter sido: “Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste! / Criança! não verás nenhum país como este!”

Parem as máquinas, sempre, segundo clichê da manchete. Menino de 8 anos tem direito a estudar bem-alimentado. Por mais comida e menos notas oficiais, governo do Brasil e do DF. Por mais crianças felizes, sem o Temer e suas representações golpistas. Que a merenda não seja roubada em nenhum estado do país, muito menos em São Paulo, a dita locomotiva blindada pelos investigadores oficiais.

São tantas manchetes impossíveis e tantos pedidos, meu são Josué de Castro, mas não desisto.

ANEXO I – FEBRÔNIO

FOLHA DE S. PAULO

São Paulo, segunda-feira, 28 de agosto de 1995.

FEBRÔNIO

Carlos Heitor Cony

RIO DE JANEIRO – O nome não assusta mais ninguém. Mas na minha infância, ao ouvir o nome de Febrônio, ninguém poderia se vangloriar das cuecas limpas – tal como fez o nosso presidente, semana passada.

Era um tarado, estava sendo estudado por especialistas em um manicômio judiciário, em Niterói. Sua especialidade, segundo a mídia de então, era pegar meninos, atraí-los com balas, depois violentá-los e matá-los. Apesar de toda a sua malignidade, os guris da época nada sabiam dele até que aconteceu o Armagedon dos anos 30, a batalha final entre o bem e o mal: Febrônio fugira do manicômio.

Foi o terror: as ruas ficaram desertas, as escolas fecharam, os pais colocaram trancas nas portas e janelas, cachorros foram soltos pelos quintais – naquele tempo, toda casa decente tinha um cachorro. Ao lado do guarda-noturno formava a espinha dorsal da segurança urbana (o esquema funcionava mais e melhor do que as polícias Civil e Militar de hoje).

Oito anos atrás, estava em Nova York quando se anunciou um dos tornados que periodicamente açoitam os Estados Unidos. Os bons americanos encheram suas banheiras para que as casas de madeira não voassem. É a síndrome do lobo mau que faz voar a casa de palha dos três porquinhos.

As TVs interromperam a programação e passaram a dar notícias do vento, das ondas. Tirei de letra aquele pânico meteorológico. Nada que pudesse se comparar ao estupor que reinou na cidade quando o rádio anunciou que Febrônio já tinha chegado ao Cais Faroux, onde as barcas da Cantareira aportavam. A partir dessa chegada o Rio viveu um clima de apocalipse.

Minha mãe guardava no oratório umas palmas ressequidas que trouxera do Domingo de Ramos. Ela acreditava que com aquela palha podia fazer alguma luz no Dia das Trevas – que antecede o fim do mundo.

Aterrorizado, fui buscar a caixa de fósforos na cozinha. Ela acendeu as palhas, deram pouca chama, em meio minuto estavam reduzidas a cinzas. Mas até hoje acredito que tudo terminou bem por causa daquela fé que remove montanhas e tarados.

CONY, C. H. **Febrônio**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/8/28/opiniaio/7.html>. Acesso em: 03 abr. 2020.

ANEXO J – O NASCIMENTO DA CRÔNICA

O NASCIMENTO DA CRÔNICA

Machado de Assis

Há um meio certo de começar a crônica por uma trivialidade. É dizer: Que calor! Que desenfreado calor! Diz-se isto, agitando as pontas do lenço, bufando como um touro, ou simplesmente sacudindo a sobrecasaca. Resvala-se do calor aos fenômenos atmosféricos, fazem-se algumas conjeturas acerca do sol e da lua, outras sobre a febre amarela, manda-se um suspiro a Petrópolis, e *La glace est rompue*; está começada a crônica.

Mas, leitor amigo, esse meio é mais velho ainda do que as crônicas, que apenas datam de Esdras. Antes de Esdras, antes de Moisés, antes de Abraão, Isaque e Jacó, antes mesmo de Noé, houve calor e crônicas. No paraíso é provável, é certo que o calor era mediano, e não é prova do contrário o fato de Adão andar nu. Adão andava nu por duas razões, uma capital e outra provincial. A primeira é que não havia alfaiates, não havia sequer casimiras; a segunda é que, ainda havendos, Adão andava baldo ao naípe. Digo que esta razão é provincial, porque as nossas províncias estão nas circunstâncias do primeiro homem.

Quando a fatal curiosidade de Eva fez-lhes perder o paraíso, cessou, com essa degradação, a vantagem de uma temperatura igual e agradável. Nasceu o calor e o inverno; vieram as neves, os tufões, as secas, todo o cortejo de males, distribuídos pelos doze meses do ano.

Não posso dizer positivamente em que ano nasceu a crônica; mas há toda a probabilidade de crer que foi coetânea das primeiras duas vizinhas. Essas vizinhas, entre o jantar e a merenda, sentaram-se à porta, para debicar os sucessos do dia. Provavelmente começaram a lastimar-se do calor. Uma dizia que não pudera comer ao jantar, outra que tinha a camisa mais ensopando que as ervas que comera. Passar das ervas às plantações do morador fronteiro, e logo às tropelias amatórias do dito morador, e ao resto, era a coisa mais fácil, natural e possível do mundo. Eis a origem da crônica.

Que eu, sabedor ou conjetrador de tão alta prosápia, queira repetir o meio de que lançaram mãos as duas avós do cronista, é realmente cometer uma trivialidade; e contudo, leitor, seria difícil falar desta quinzena sem dar à canícula o lugar de honra que lhe compete. Seria; mas eu dispensarei esse meio quase tão velho como o mundo, para somente dizer que a verdade mais incontestável que achei debaixo do sol é que ninguém se deve queixar, porque cada pessoa é sempre mais feliz do que outra.

Não afirmo sem prova.

Fui há dias a um cemitério, a um enterro, logo de manhã, num dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações. Em volta de mim ouvia o estribilho geral: que calor! Que sol! É de rachar passarinho! É de fazer um homem doido!

Íamos em carros! Apeamo-nos à porta do cemitério e caminhamos um longo pedaço. O sol das onze horas batia de chapa em todos nós; mas sem tirarmos os chapéus, abríamos os de sol e seguíamos a suar até o lugar onde devia verificar-se o enterramento. Naquele lugar esbarramos com seis ou oito homens ocupados em abrir covas: estavam de cabeça descoberta, a erguer e fazer cair a enxada. Nós enterramos o morto, voltamos nos carros, e daí às nossas casas ou repartições. E eles? Lá os achamos, lá os deixamos, ao sol, de cabeça descoberta, a trabalhar com a enxada. Se o sol nos fazia mal, que não faria àqueles pobres-diabos, durante todas as horas quentes do dia?

01/11/1877

ANEXO K – EU SEI, MAS NÃO DEVIA

EU SEI, MAS NÃO DEVIA*Marina Colasanti*

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnorteado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

ANEXO L – O ÚLTIMO COMPUTADOR

O ÚLTIMO COMPUTADOR

Luís Fernando Veríssimo

Um dia, todos os computadores do mundo estarão ligados num único e definitivo sistema, e o centro do sistema será na cidade de Duluth, nos Estados Unidos. Toda a memória e toda a informação da humanidade estarão no Último Computador. As pessoas não precisarão mais ter relógios individuais, calculadoras portáteis, livros etc. Tudo o que quiserem fazer – compras, contas, reservas – e tudo o que desejarem saber estará ao alcance de um dedo. Todos os lares do mundo terão terminais do Último Computador. Haverá telas e botões do Último Computador em todos os lugares frequentados pelo homem, desde o mictório até o espaço. E um dia, um garoto perguntará a seu pai:

- Pai, quanto é dois mais dois?
- Não pergunte a mim, pergunte a Ele.

O garoto apertará o botão e, num milésimo de segundo, a resposta aparecerá na tela mais próxima. E, então, o garoto perguntará:

- Como é que eu sei que isso está certo?
- Ora, Ele nunca erra.
- Mas se desta vez errou?
- Não errou. Conte nos dedos.
- Contar nos dedos?

– Uma coisa que os antigos faziam. Meu avô me contou. Levante dois dedos, depois mais dois... Olhe aí. Um, dois, três, quatro. Dois mais dois quatro. O Computador está certo.

– Bacana. Mas, pai: e 366 mais 17? Não dá para contar nos dedos. Jamais vamos saber se a resposta do Computador está certa ou não.

- É...
- E se for mentira do Computador?
- Meu filho, uma mentira que não pode ser desmentida é a verdade.

Quer dizer, estaremos irremediavelmente dominados pela técnica, mas sempre sobrar a filosofia.

VERÍSSIMO, L. F. **O Último Computador**. UNIFAP/DEPSEC. Disponível em:
https://depsec.unifap.br/antigos/concursos/pmm_2004/prova_pmm_2004/nivel_medio/prova_tec_radiologia.pdf.

Acesso em: 29 nov. 2020.

ANEXO M – MEDO DA ETERNIDADE

MEDO DA ETERNIDADE*Clarice Lispector*

Jamais esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade.

Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles. Eu nem sabia bem de que espécie de bala ou bombom se tratava. Mesmo o dinheiro que eu tinha não dava para comprar: com o mesmo dinheiro eu lucraria não sei quantas balas.

Afinal minha irmã juntou dinheiro, comprou e ao sairmos de casa para a escola me explicou:

– Tome cuidado para não perder, porque esta bala nunca se acaba. Dura a vida inteira.

– Como não acaba? – Parei um instante na rua, perplexa.

– Não acaba nunca, e pronto.

Eu estava boba: parecia-me ter sido transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas. Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer. Examinei-a, quase não podia acreditar no milagre. Eu que, como outras crianças, às vezes tirava da boca uma bala ainda inteira, para chupar depois, só para fazê-la durar mais. E eis-me com aquela coisa cor-de-rosa, de aparência tão inocente, tornando possível o mundo impossível do qual eu já começara a me dar conta.

Com delicadeza, terminei afinal pondo o chicle na boca.

– E agora que é que eu faço? – perguntei para não errar no ritual que certamente deveria haver.

– Agora chupe o chicle para ir gostando do docinho dele, e só depois que passar o gosto você começa a mastigar. E aí mastiga a vida inteira. A menos que você perca, eu já perdi vários.

Perder a eternidade? Nunca.

O adocicado do chicle era bonzinho, não podia dizer que era ótimo. E, ainda perplexa, encaminhá-vamo-nos para a escola.

– Acabou-se o docinho. E agora?

– Agora mastigue para sempre.

Assustei-me, não saberia dizer por quê. Comecei a mastigar e em breve tinha na boca aquele puxa-puxa cinzento de borracha que não tinha gosto de nada. Mastigava, mastigava. Mas me sentia contrafeita. Na verdade eu não estava gostando do gosto. E a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito.

Eu não quis confessar que não estava à altura da eternidade. Que só me dava era aflição. Enquanto isso, eu mastigava obedientemente, sem parar.

Até que não suportei mais, e, atravessando o portão da escola, dei um jeito de o chicle mastigado cair no chão de areia.

– Olha só o que me aconteceu! – disse eu em fingidos espanto e tristeza. Agora não posso mastigar mais! A bala acabou!

– Já lhe disse, repetiu minha irmã, que ela não acaba nunca. Mas a gente às vezes perde. Até de noite a gente pode ir mastigando, mas para não engolir no sono a gente prega o chicle na cama. Não fique triste, um dia lhe dou outro, e esse você não perderá.

Eu estava envergonhada diante da bondade de minha irmã, envergonhada da mentira que pregara dizendo que o chicle caíra da boca por acaso.

Mas aliviada. Sem o peso da eternidade sobre mim.

06 de junho de 1970