



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JOSÉ EMERSON DE BARROS BARBOSA

**UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A RESSIGNIFICAÇÃO DAS
ATIVIDADES DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA
ESCREVENDO O FUTURO:
a apreensão da literariedade do gênero crônica à guisa do letramento literário.**

GARANHUNS/PE

2019

JOSÉ EMERSON DE BARROS BARBOSA

**UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A RESSIGNIFICAÇÃO DAS
ATIVIDADES DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA
ESCREVENDO O FUTURO:**

a apreensão da literariedade do gênero crônica à guisa do letramento literário.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de Literatura - Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Professora Dr^a. Márcia Félix da Silva Cortez.

GARANHUNS/PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

B238p

Barbosa, José Emerson de Barros

Uma proposta de intervenção com a ressignificação das atividades da olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro: a apreensão da literariedade do gênero crônica à guisa do letramento literário / José Emerson de Barros Barbosa . – 2019.

218 f. : il.

Orientadora: Márcia Felix da Silva Cortez.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR-PE, 2019.

Inclui referências, anexos e apêndices.

1. Literatura Brasileira 2. Letramento 3. Leitura 4. Língua Portuguesa I. Cortez, Márcia Felix da Silva, orient. II. Título

CDD B869

JOSÉ EMERSON DE BARROS BARBOSA

**UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A RESSIGNIFICAÇÃO DAS
ATIVIDADES DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA
ESCREVENDO O FUTURO:
a apreensão da literariedade do gênero crônica à guisa do letramento literário.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), como requisito parcial para a obtenção de Título de Mestre em Letras pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

Professora Doutora Márcia Félix da Silva Cortez
(UFRPE/UAG) Orientadora e Presidente

Professora Doutora Maria Clara Catanho Cavalcanti
(UFPE) Membro Interno

Professor Doutor Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes
(UFRPE/UAG) Membro Externo

Aprovação em 15 de Fevereiro de 2019.

Local de Defesa: Auditório III - Prédio III da Universidade Federal Rural de Pernambuco
(UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, aos meus pais, José Maria e Vânia.

Aos meus irmãos, Ligivania e Jefferson, às minhas madrinhas, Eruina e Verônica, à minha namorada, Giliane e a todos os demais familiares que me apoiaram e ajudaram.

Dedico também, aos meus amigos, a todos os meus colegas da Turma Mestrado Profissional em Letras e a todos os meus colegas de trabalho.

Aos professores que contribuíram com meu amadurecimento no decorrer de minha vida escolar e, principalmente, a cada um dos Professores do ProfLetras-UFRPE/UAG, e aquela que orientou este estudo, Professora Doutora Márcia Felix da Silva Cortez.

Dedico este trabalho, por fim, a todos os educadores que acreditam no poder da educação e na força do trabalho; depositando nos aprendizes o valor do entendimento, a luz da sabedoria, o teor da compreensão e o sopro da instrução, por intermédio da inteligência, da razão e do amor pela profissão de serem promotores de conhecimento: professores.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora, Professora Doutora Márcia Felix da Silva Cortez, por ter me acolhido como orientando, pelos seus ensinamentos e pela condução paciente, humana e sábia, por ter aberto as portas do conhecimento com palavras de incentivo e motivação, por sua capacidade de agregar, por sua dedicação incondicional e por sempre confiar em minha competência. Por sonhar comigo e me ajudar a realizar este sonho. Meu sincero reconhecimento a minha eterna gratidão. Muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

A tessitura das reflexões expostas nas próximas páginas é fruto da colaboração e incentivo de todos que fazem parte de minha vida, iluminando meus passos com sabedoria, compreensão, sensibilidade e fé. A todos quero manifestar meus sinceros agradecimentos.

Inicio meus agradecimentos por Deus, meu protetor e base fundamental de fé, por toda força, segurança e firmeza que me proporcionou no percurso deste trabalho, mesmo quando parecia que não conseguiria, e permitiu a realização de mais um sonho.

Agradeço à Professora Doutora Márcia Felix da Silva Cortez que acolheu meu estudo e oportunizou experienciar uma etapa ímpar em minha vida. Sobretudo pela confiança, liberdade e respeito, depositados numa orientação precisa e cuidadosa, que me proporcionou transformação e amadurecimento, advindos por intermédio do diálogo sobre percepções do Ensino de Literatura e sob o prisma do Letramento Literário. Agradeço-a profundamente!

Aos Professores que deram contribuições nas Bancas de Qualificação e de Defesa, Professora Doutora Maria Clara Catanho Cavalcanti, Professor Doutor Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes e Professor Doutor Gustavo Henrique da Silva Lima.

A todos os Professores e Professoras do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, pela contribuição e fonte inesgotável de conhecimento e saber. Minha sincera gratidão.

A todos os meus colegas da Turma ProfLetras, pela amizade, confiança, sabedoria, ajuda incondicional e incessante colaboração em todos os momentos da caminhada, que por diversas vezes foi árdua e tumultuada, mas que, ao lado deles, tornou-se mais fácil, agradável e prazerosa, bem como, a todos os outros colegas da Educação Básica, da Graduação em Letras e da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, com os quais dividi os melhores momentos de aprendizagem e amadurecimento intelectual.

A todos os colegas de trabalho, da Escola de Referência em Ensino Médio Narciso Correia e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Salomão Rodrigues Vilela, que ao longo do curso dividiram comigo experiências, sugestões, dúvidas, angústias e alegrias e com os quais vivi experiências ímpares.

A todos os meus professores, do ensino básico ao superior, que foram verdadeiros mestres e me ensinaram muito mais do que conhecimento curricular, me proporcionaram enxergar valores de ética, fé, justiça e cidadania: valores para a vida. A cada um, meu muito obrigado, por me mostrarem que quanto mais temos a ensinar, mais precisamos aprender e que quanto mais desenvolvemos conhecimentos, mais precisamos transmiti-los.

Aos meus alunos, pois com eles vivo, diariamente, a experiência do ensino-aprendizagem e das relações da troca de conhecimentos e valores, uma vez que, a cada dia ensino e aprendo com eles a importância da educação para a vida das pessoas e sem os quais eu não teria conseguido concluir este trabalho, pois foram, além de tudo, as peças fundamentais para a construção desta pesquisa.

Aos amigos, próximos ou distantes, mas sempre presentes, que me incentivaram, apoiaram e alegraram, mesmo quando eu me encontrava distante e sem rumo, por me mostrarem o verdadeiro valor de uma grande amizade.

À minha família, instituição sagrada que me ensinou a ser mais humano.

Aos meus pais, Vânia e José Maria, deixo um agradecimento especial, pelo amor, dedicação e presença constante em todos os momentos de minha vida, por acreditarem incondicionalmente em meus projetos e por sempre me proporcionarem condições para realizá-los, me assegurando uma sólida formação que me possibilitou a continuidade nos estudos até a chegada a este Mestrado: meus eternos agradecimentos.

Aos meus irmãos, Ligivania e Jefferson, sempre prontos a me apoiarem e incentivarem nesse conturbado processo, como em tudo nesta vida.

Aos meus avós (*in memoriam*), por tudo que representaram e continuam representando em minha vida.

À minha tia, Eruina, pelos aplausos e encorajamento durante toda minha vida escolar e pelo apoio e vibrações em cada uma de minhas conquistas.

À minha madrinha, Verônica, que foi minha incentivadora e alfabetizadora, por iniciar o processo que desemboca neste trabalho.

A toda minha família, que é imensa, pelo apoio e encorajamento.

Finalmente, à minha amada namorada, Maria Giliane, agradeço todo seu amor, carinho, compreensão, admiração e presença incansável com que me apoiou em tantos momentos difíceis ao longo desta jornada. Obrigado por permanecer ao meu lado, mesmo sem os carinhos e a atenção devidos e com tantos momentos não vividos devido a todo meu estudo. Obrigado por fazer parte da minha vida, por seu sorriso e por saber me fazer feliz. É com você que quero dividir todos os meus dias e tê-la para sempre ao meu lado... minha eterna namorada.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram e ajudaram a tornar esta Dissertação de Mestrado Profissional em Letras uma realidade. Sinto-me orgulhoso e privilegiado por ter pessoas tão especiais fazendo parte da minha vida.

A cada um de vocês, meu muito obrigado.

EPIÍGRAFE

Analisar o texto é procurar compreender sua elaboração escrita e imagética para com ela sustentar um sentido. Esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos. O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor. Só assim o exercício do imaginário, que permite à criança viajar sem sair de casa em um dia de chuva, terá a mesma base daquele que oferece ao jovem palavras e formas para manifestar seus sonhos e ao adulto a certeza de que todos os mundos são possíveis: o exercício da leitura literária.

Rildo Cosson

RESUMO

Um Ensino de Literatura baseado em práticas de leitura e escritura de textos literários, com foco em sua literariedade, constitui o princípio e o propósito do Letramento Literário. À vista disso, esta Dissertação de Mestrado Profissional em Letras promove uma discussão sobre como a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* - OLPEF - pode melhorar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de textos no Ensino Fundamental e, simultaneamente, favorecer um Ensino de Literatura significativo. Em razão dessas reflexões, sugere-se uma Proposta de Intervenção que visa a ressignificação das atividades da própria OLPEF para a apreensão da literariedade do Gênero Crônica, à guisa do Letramento Literário. A motivação para a realização da pesquisa se dá pelo fato de que há uma lacuna bastante considerável envolvendo esta OLPEF: apesar da maioria dos Gêneros Discursivos/ Textuais serem da Literatura, o trabalho com os textos literários não é evidenciado nem explorado em todas as potencialidades possíveis. Por isso, o objetivo geral analisa como as estratégias didáticas da OLPEF podem favorecer o Letramento Literário no Ensino de Literatura. A proposição norteadora da pesquisa avalia como a OLPEF fornece subsídios para a melhoria dos eixos de leitura e escrita dos estudantes envolvidos no processo e verifica como o Letramento Literário pode, concomitantemente, ser promovido. Para isso, propõe-se uma ressignificação das atividades de oralidade, leitura, escuta, interpretação, análise, escrita, releitura e reescrita do Gênero Crônica, desenvolvidas no interior das Oficinas que compõem a Sequência Didática da OLPEF, tomando como fundamento as concepções e perspectivas do Letramento Literário, princípio que aborda o texto em sua literariedade. Assim, a orientação metodológica é de natureza qualitativa aplicada, com abordagem intervencionista e propositiva, e foi ancorada pela aplicação das Oficinas, que compõem a OLPEF, em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, numa Escola Pública de Campo, no município de Garanhuns/PE, lançando-se a ressignificação das atividades e, ao final, sendo os dados coletados, analisados, interpretados e discutidos, tendo como princípio e propósito um Ensino de Literatura significativo e plural. O Referencial Teórico/Crítico desta pesquisa é composto principalmente pelas ideias de Bakhtin (1997), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Antunes (2003, 2006, 2009, 2010, 2012, 2016), Koch e Elias (2009), Paulino e Cosson (2009), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Barbosa (2014, 2015), Dolz (2016), Cosson (2010, 2011, 2016) e Laginestra e Pereira (2016), autores que desvelam reflexões, de modo mais geral, em relação ao Ensino de Literatura, e de modo mais específico, levando em consideração a leitura e a formação do leitor crítico, a escrita e o acesso à sociedade letrada, o Gênero Crônica e a contribuição do Letramento Literário, além de discutir sobre o dispositivo metodológico Sequência Didática, que perpassa a OLPEF, respaldado pela abordagem do interacionismo sociodiscursivo. Como resultado, percebeu-se que a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é um recurso didático que, além de interferir positivamente no processo de leitura e de escritura do texto literário, é capaz de contribuir para a apreensão da literariedade do Gênero Crônica à guisa do Letramento Literário, o que foi comprovado mediante a Proposta de Intervenção.

Palavras-chave: Letramento Literário; Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro; Gênero Crônica; Ensino de Literatura; Literariedade; Sequência Didática.

ABSTRACT

A Literature Teaching based on practices of reading and writing of literary texts, focusing on their literary nature, constitutes the principle and purpose of Literary Literacy. In view of this, this Professional Master's Dissertation in Languages promotes a discussion about how can the *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* - OLPEF (Portuguese Language Olympiad Writing the Future) - improve the teaching and learning of reading and writing of texts in Elementary School and, simultaneously, favor for an effective Literature Teaching. Because of these reflections, it is suggested a Proposal of Intervention that aims at re-signifying the activities of the OLPEF itself for the apprehension of the literary nature of the Chronic Gender, according to Literary Literature. The motivation for the research is given by the fact that there is a considerable gap involving this OLPEF: although most of the Discursive/Textual Genders are of Literature, the work with literary texts is not evidenced nor exploited in all its potentialities. Therefore, the general objective analyzes how the didactic strategies of the OLPEF can favor Literature Literacy in Literature Teaching. The guiding proposition of the research evaluates how the OLPEF provides subsidies for the improvement of the reading and writing axes of the students involved in the process and verifies how the Literary Literature can, at the same time, be promoted. To that end, it is proposed a re-signification of the oral, reading, listening, interpretation, analysis, writing, re-reading and rewriting activities of the Chronic Gender developed within the Workshops that make up the Didactic Sequence of OLPEF, based on the conceptions and perspectives of Literary Letting, principle that approaches the text in its literariness. Thus, the methodological orientation is of an applied qualitative nature, with an interventionist and propositional approach, and was anchored by the application of the Workshops, which make up the OLPEF, in a ninth grade class of Elementary School, in a Public School from rural zone, in the municipality of Garanhuns, Pernambuco State, with the re-signification of the activities and, finally, the data collected, analyzed, interpreted and discussed, having as principle and purpose a significant and plural Literature Teaching. The theoretical/critical referential of this research is composed mainly by the ideas of Bakhtin (1997), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Antunes (2003, 2006, 2009, 2010, 2012, 2016), Koch and Elias (2009), Paulino and Cosson (2009), Dolz, Gagnon and Decândio (2010), Dalvi, Rezende and Jover-Faleiros (2013), Barbosa (2014, 2015), Dolz (2016), Cosson (2010, 2011, 2016) and Laginestra and Pereira (2016), authors who reveal reflections, more generally, in relation to Literature Teaching, and more specifically, taking into account the reading and the formation of the critical reader, writing and access to literate society, Chronic Gender and the contribution of the Literary Literature, besides discussing the methodological device Didactic Sequence, which runs through the OLPEF, supported by the social and discursive interactionism approach. As a result, it was realized that the *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* is a didactic resource that, in addition to positively interfering with the process of reading and writing the literary text, is capable of contributing to the apprehension of the literariness of the Chronic Gender in the guise of Literary Literature, which was proven through the Intervention Proposal.

Keywords: Literary Literature; *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (Portuguese Language Olympiad Writing the Future); Chronic Gender; Literature Teaching; Literacy; Following Teaching.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 01. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. | 55 |
| Figura 02: Ambiente Virtual Inicial do Portal Escrevendo o Futuro. | 56 |
| Figura 03: Cronologia do Programa Escrevendo o Futuro. | 57 |
| Figura 04: Cadastro / Login do Portal Escrevendo o Futuro. | 65 |
| Figura 05: Portal Escrevendo o Futuro no Facebook. | 66 |
| Figura 06: Portal Escrevendo o Futuro no Twitter. | 66 |
| Figura 07: Portal Escrevendo o Futuro no YouTube. | 68 |
| Figura 08: Os Cadernos do Professor. | 69 |
| Figura 09: Caderno do Professor - Caderno Virtual. | 72 |
| Figura 10: Esquema Estrutural de uma Sequência Didática. | 86 |
| Figura 11: Vista do Distrito de Miracica - Garanhuns/PE. | 130 |
| Figura 12: Critérios de avaliação para o Gênero Crônica. | 142 |

SUMÁRIO

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO

| | |
|--|----|
| | 12 |
| 1.1 Considerações Iniciais | 13 |
| 1.2 Delimitação, Hipótese, Relevância, Justificativa e Objetivos da Pesquisa | 17 |
| 1.3 Referencial Teórico e Abordagem Metodológica | 20 |

SEÇÃO II

O ENSINO DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

| | |
|---|----|
| | 24 |
| 2.1 A leitura e a formação do leitor crítico | 25 |
| 2.2 A escrita e o acesso à sociedade letrada | 30 |
| 2.3 O Ensino de Literatura e o Letramento Literário | 35 |
| 2.4 Considerações Preliminares | 48 |

SEÇÃO III

A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO

| | |
|--|----|
| | 54 |
| 3.1 Apresentação da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro | 55 |
| 3.2 Cronologia do Programa Escrevendo o Futuro | 57 |
| 3.3 Organização Metodológica da Olimpíada de Língua Portuguesa | 63 |
| 3.4 Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro | 64 |
| 3.5 Coleção da Olimpíada: os Cadernos do Professor | 69 |
| 3.6 Caderno do Professor: Orientação para Produção de Textos | 70 |
| 3.7 A Sequência Didática como dispositivo no ensino da escrita | 73 |
| 3.8 Redesenho da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro | 74 |

SEÇÃO IV

O LETRAMENTO LITERÁRIO E A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

| | |
|---|----|
| | 76 |
| 4.1 A Sequência Básica e a Sequência Expandida | 76 |
| 4.1.1 A Sequência Básica | 77 |
| 4.1.2 A Sequência Expandida | 79 |
| 4.2 A Sequência Didática | 82 |
| 4.3 O Gênero Crônica | 86 |
| 4.4 Uma Proposta de Intervenção com ressignificação das atividades da OLPEF | 93 |

SEÇÃO V

A OCASIÃO FAZ O ESCRITOR: AS OFICINAS DO GÊNERO CRÔNICA

| | |
|--|-----|
| | 95 |
| 5.1 Oficina 01: É hora de combinar – Contato com o Gênero Crônica | 98 |
| 5.2 Oficina 02: Tempo, tempo, tempo – A diversidade de estilo e de linguagem | 102 |
| 5.3 Oficina 03: Primeiras linhas – Produção da primeira escrita | 104 |
| 5.4 Oficina 04: Histórias do cotidiano – Elementos e recursos literários | 103 |
| 5.5 Oficina 05: Uma prosa bem afiada – A leitura de diferentes crônicas | 114 |
| 5.6 Oficina 06: Trocando em miúdos – Diferença entre notícia e crônica | 121 |
| 5.7 Oficina 07: Merece uma crônica – Situações da vida cotidiana | 124 |
| 5.8 Oficina 08: Olhos atentos no dia a dia – Escolha do foco narrativo | 126 |
| 5.9 Oficina 09: Muitos olhares, muitas ideias – Produção coletiva | 132 |
| 5.10 Oficina 10: Ofício de cronista – Texto final | 134 |
| 5.11 Oficina 11: Assim fica melhor – Aprimoramento do texto final | 138 |
| 5.12 Análise, Interpretação e Discussão dos Dados | 143 |

SEÇÃO VI

PROPOSIÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

167

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS | 176 |
| LITERATURA COMPLEMENTAR | 182 |
| ANEXOS | 186 |
| Anexo 01: Coletânea de Crônicas - capa | 187 |
| Anexo 02: Considerações em torno das aves-balas | 188 |
| Anexo 03: A última Crônica. | 190 |
| Anexo 04: Do rock. | 192 |
| Anexo 05: Ser brotinho. | 193 |
| Anexo 06: Catadores de tralhas e sonhos. | 195 |
| Anexo 07: Pavão. | 196 |
| Anexo 08: Peladas. | 197 |
| Anexo 09: O amor acaba. | 198 |
| Anexo 10: Um caso de burro. | 199 |
| Anexo 11: Cobrança. | 201 |
| Anexo 12: Sobre a Crônica. | 202 |
| Anexo 13: Os Cadernos do Professor – Quatro Gêneros Discursivos. | 204 |
| Anexo 14: Caderno do Professor - A ocasião faz o escritor: Crônicas - capa. | 205 |
| APÊNDICES | 206 |

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO

A forma artisticamente criativa dá formas antes de tudo ao homem, depois ao mundo, mas somente enquanto mundo do homem.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin

A Dissertação de Mestrado Profissional em Letras, que aqui se apresenta, propõe um Ensino de Literatura que está baseado em práticas de leitura e de escritura de textos literários, perpassadas por atividades de análise, interpretação, compreensão e da exploração discursivo-linguística e multissemiótica destes textos, focalizando a literariedade que lhes são inerentes, o que integra o princípio e o propósito do Letramento Literário.

A Proposta de Intervenção será lançada sob a forma de ressignificação das atividades que já compõem as onze Oficinas que integram a Sequência Didática da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e busca proporcionar aos estudantes envolvidos à apreensão da literariedade presente no Gênero Crônica, por intermédio das concepções e perspectivas do Letramento Literário.

Com isso, promove-se uma discussão em torno da viabilidade desta *Olimpíada de Língua Portuguesa* ser um instrumento, capaz, não somente, de melhorar o ensino-aprendizagem tanto da leitura quanto da escritura de textos literários, aqui especificamente, no Ensino Fundamental, mas também, concomitantemente, e fundamentado pela abordagem do Letramento Literário, capaz de favorecer um Ensino de Literatura mais significativo e plural.

Por isso, assim como fez Machado de Assis na obra *Dom Casmurro*, torna-se interessante principiar pela compreensão do título, talvez, para alguns leitores, extenso demais ou, para outros, com palavras complexas demais (para um título). Necessárias! Palavras todas, extremamente, necessárias. Uma Dissertação que explora a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, doravante OLPEF, necessita ter seu nome configurado logo no título. Por apresentar uma *Proposta de Intervenção* que recai sobre suas próprias atividades, ao propor uma *ressignificação* destas, isto também precisa estar posto logo de início.

Além do mais, o foco das atividades incide sobre a *apreensão da literariedade* de um texto literário, por isso, sua importância no título. Uma vez que, o recorte foi feito a partir do trabalho com o *Gênero Crônica*, este precisa configurar, também, como mote. Por fim, dado que o *Letramento Literário* é o princípio e o fim deste trabalho, como dispositivo no Ensino de Literatura, não poderia ficar de fora do título que abre nossas considerações.

“Agora que expliquei o título, passo a escrever o livro. Antes disso, porém, digamos os motivos que me põem a pena na mão”! (ASSIS, 1994, p.02).

1.1 Considerações Iniciais

Literatura é uma palavra advinda do Latim, ‘*litteris*’, que significa ‘letras’, sendo considerada uma ‘forma artisticamente criativa’, um domínio de um conjunto de saberes de ler e escrever bem. Entretanto, atualmente, a Literatura não é mais compreendida com esta mesma concepção. Obviamente, a Literatura não se resume a isto, mas esta quota de fruição, atrelada aos inúmeros outros vieses, não pode ser esquecida, abandonada, senão, perder-se-á a essência da Literatura: prazer, encantamento, fruição.

A Literatura se constitui como um espaço tão poderoso que, em pleno século cibernético, continua movimentando o mercado editorial, agora atrelado à leitura digital, mesmo que para muitos não seja um ganho, visto que, nada substitui o cheiro das folhas nem a textura do papel. No entanto, as redes sociais, que hoje impulsionam relações e conectam as pessoas, possuem grande número de grupos midiáticos que conversam e compartilham, pelo *Facebook* e *Twitter*, por exemplo, experiências de leituras literárias, discutem enredos, partilham opiniões, divulgam títulos, indicam leituras entre outras situações.

Isso mostra que a cultura da leitura do texto literário não está sucumbindo, ela se adapta aos outros meios, como a produção de *e-books* e a própria leitura do livro, impresso, mas partilhado nas redes sociais. A Literatura continua sendo um *lócus* de conhecimentos que ocupa uma posição de destaque dentre outros campos do saber e do prazer.

O problema reside quando se trata do Ensino de Literatura! Isso é uma discussão que sempre provoca polêmicas e opiniões diversas, constituindo um projeto de estudo ousado e plural e nada fácil! Ensinar Literatura é uma prática que demanda inquietações, discussões e reflexões constantes devido às inúmeras especificidades que o discurso literário suscita.

Esta pesquisa tem como foco o Letramento Literário, entendido como um dispositivo didático com o discurso literário que consiste na exploração das potencialidades da linguagem por meio da prática de leitura e escritura dos textos literários, compreendendo-os como construção de múltiplos significados constituídos por atravessamentos estilísticos, culturais, sociais, políticos e ideológicos, segundo as reflexões de Cosson (2010, 2011, 2016).

O Ensino de Literatura, com isso, necessita ser uma prática de formação de leitores críticos. Isso é possível, como indica Cosson (2016), por intermédio do contato com as obras literárias, uma mediação adequada e consciente dos professores, a leitura integral dos textos literários e um olhar reflexivo sobre a Literatura, condicionando um processo crítico de leitura que desvela consciência e discernimento, entendimento mesmo, tanto sobre a leitura em si quanto sobre as alegorias que esta pode representar.

Por tudo isso, o Ensino de Literatura necessita ser reavaliado, a fim de aproximar os estudantes dos textos literários, pois, conforme afirma Cosson (2016), a didatização, também dita, escolarização da Literatura parece que ainda está muito longe de ser transformada em fonte de conhecimento que mantenha a imaginação sempre viva e ativa.

Por vivência própria, posso relatar a experiência tanto como aluno da educação básica quanto como aluno do curso de Letras, no qual pude constatar isso em duas pesquisas realizadas: a primeira fora para a Monografia de Conclusão da Graduação e a segunda para a de Conclusão da Especialização.

Quando aluno do Ensino Fundamental e Médio, nunca compreendi a leitura de textos literário como uma forma de apreciação especial de textos, como uma leitura peculiar e diferenciada, talvez por despreparo dos professores, talvez por uma má formação da parte deles, talvez pela cobrança de um currículo que não atribuía importância à leitura do texto literário; os motivos podem ser muitos e complexos, mas o fato é que, enquanto estudante da educação básica, não fui formado para perceber as nuances presentes no texto literário.

Somente no último ano do Ensino Médio, a então Professora de Língua Portuguesa, apesar de não ser formada em Letras, demonstrava paixão pela Literatura e solicitou um trabalho no qual indicou alguns títulos para serem lidos e, posteriormente, apresentadas as impressões de leituras em forma de seminários, em duplas. Meu colega e eu, por curiosidade, escolhemos *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e sua leitura nos proporcionou uma visão ímpar sobre leitura e nos mostrou o poder da Literatura.

Fiquei fascinado pela obra e me apaixonei pelo enredo, pelas personagens, pela escrita, pelo autor, enfim, pela Literatura. A partir de então, comecei a realizar outras leituras, conhecer outros autores e, com isso, experienciar o embevecimento, o encantamento que a leitura de textos literários pode nos proporcionar.

Arelado ao interesse e ao fascínio que a Língua Portuguesa já me possibilitava, com seus aspectos ortográficos, lexicais, sintáticos etc. que sempre me propiciaram sedução e êxtase, o deslumbramento pela Literatura foi o supressumo para minha escolha pelo Curso de Graduação em Letras, no qual iniciei em 2010, na UFRPE/UAG.

Ao principiar o curso, logo percebi quão mutilada é, por vezes, a Literatura na educação básica. E comecei a me questionar quais as causas e, principalmente, quais as consequências que essa lacuna pode acarretar às aulas de Língua Portuguesa, de maneira mais estrita, e à formação mesma dos estudantes, de uma maneira mais ampla. E, no decorrer de meu curso, preocupado com esta impressão, fui idealizando uma pesquisa que pusesse o Ensino de Literatura como centro de discussão.

Ao final da graduação, apresentei um estudo intitulado de *A Literatura no Ensino Médio: abordagens, concepções e perspectivas do Letramento Literário* (BARBOSA, 2014).

O que pude perceber com este trabalho é que a Literatura, algumas vezes, ainda é trabalhada exclusivamente como objeto para análises outras, seja na leitura de fragmentos de obras para resolução de exercícios, análises tradicionais de características, memorização de lista de autores ou caracterização de estéticas literárias, desmotivando a leitura literária, propriamente dita, do texto.

Rememorando minha pesquisa de graduação, percebi que independente da escola pertencer à rede particular ou pública de ensino, o Ensino de Literatura ainda sofria discrepâncias e incorria em erros, apesar de também estar aberta a novas concepções de ensino, baseando-se numa aceção de leitura fragmentada da Literatura Canônica.

Constatedei que na escola pública, apesar de existirem alguns equívocos, havia uma abertura muito maior às novas possibilidades de trabalho para com a Literatura do que na rede privada; esta, por sua vez, mantinha um ensino baseado no cânone e com fragmentos de textos ou filmes relacionados a determinado estilo e relegava a leitura do texto literário a um segundo plano. Essa pesquisa ocorreu por meio de entrevistas, com professores e estudantes, em escolas do município de Garanhuns/PE.

Já minha pesquisa de Especialização incidiu sobre a proposta do eixo Letramento Literário nos *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio* (PERNAMBUCO, 2012a), o mais importante documento teórico-curricular deste estado, e sobre o *Currículo de Português para o Ensino Médio* (PERNAMBUCO, 2012b), que organiza e orienta os conteúdos e as expectativas de aprendizagem por ano/série, com o objetivo de analisar se o eixo do Letramento Literário, em ambos os documentos, condizia com o que indicavam os pressupostos atuais sobre o eixo em evidência.

Na análise, discuti, especificamente, como a proposta do Estado de Pernambuco tinha formulado condições para que o Letramento Literário fosse efetivo em sala de aula na esfera da educação básica, analisando os Parâmetros (2012a), enquanto orientações teórico-curriculares, e o Currículo (2012b), enquanto orientação de conteúdos e expectativas.

Intitulei-o de *O Letramento Literário nas Diretrizes Oficiais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio de Pernambuco* (BARBOSA, 2015).

As reflexões propostas com este trabalho de especialização incidiram sobre algumas considerações importantes, como a didatização do Ensino de Literatura, as concepções subjacentes à Literatura, a necessidade da formação do leitor, a importância da leitura de textos literários e a proposta do Letramento Literário.

Refletindo sobre alguns aspectos recorrentes no Ensino de Literatura, como a fragmentação de textos e a representação de estilos por recortes e autores, encontramos no eixo Letramento Literário do Currículo (PERNAMBUCO, 2012b) uma proposta que se assemelhava a estas constatações, dando-se muita importância, nos conteúdos, às estéticas literárias e pouca relevância à leitura mesma dos textos literários.

A proposta indicada pelo Currículo (2012b) privilegiava a Historiografia Literária, parecendo haver uma supervalorização das características estilísticas e estéticas de cada período literário, ao invés de valorizar a leitura dos textos literários. Com isso, os estudantes poderiam não conseguir perceber as plurissignificações da Literatura que perpassam os textos literários. A leitura literária era sufocada por classificações estéticas rotuladas de barroco, arcadismo, romantismo, realismo, modernismo etc. e por seus respectivos representantes.

As expectativas de aprendizagem, presentes nos Parâmetros (2012a), propunham situações variadas com relação ao trabalho com a Literatura, mas esbarravam, por vezes, nos conteúdos indicados pelo Currículo (2012b), que supervalorizava a Historiografia Literária.

Ambas as pesquisas comprovaram que, apesar de haver muitos pontos positivos e merecedores de aplausos, ainda há muito para ser melhorado. Além do mais, percebi que o Ensino de Literatura é um trabalho que ainda está começando a ser profundamente discutido e conquistando atenção e um olhar mais cuidado, por isso, faz jus a continuar como centro de pesquisa nesta Dissertação de Mestrado que me proponho a trilhar e perseverar.

O Ensino de Literatura necessita estar subsidiado pelo estudo da Literatura enquanto construção de multissignificações, considerando os textos literários como fenômenos artísticos e linguísticos condicionados por situações sociais, culturais, políticas e ideológicas, orientando a exploração de alternativas didático-pedagógicas para o Ensino de Literatura que se proponham a motivar os alunos à leitura crítica dos textos literários.

Destarte, a leitura dos textos literários precisa levar os estudantes a refletirem sobre questões pessoais, sociais, culturais, políticas, ideológicas e/ou estéticas que estejam nos textos representadas, tratando a Literatura como um modelo dialógico de uso da língua. Para isso, necessita-se modificar o Ensino Tradicional de Literatura, que não consegue ultrapassar o senso comum e nem propor uma formação crítica aos estudantes.

A pluralidade literária, por isso, constitui a melhor maneira para uma formação eficaz de leitores críticos, proporcionando uma diversidade de textos, diversidade de autores, diversidade de gêneros (poemas, peças, contos, romances, memórias literárias, crônicas, ensaios), diversidade temporal (cânone e contemporaneidade) e diversidade geográfica (literaturas brasileira, portuguesa e africanas de Língua Portuguesa).

Estimular o interesse e proporcionar o contato com essa multiplicidade literária é requisito do professor, que além de mediador de conhecimentos, precisa ser estimulador de curiosidade, fomentador de indagações e orientador de inquietações. O professor, contudo, necessita ser, antes de mais nada e acima de tudo, leitor assíduo e crítico, para proporcionar um Ensino de Literatura amplo e real, no qual ensina e aprende constantemente e simultaneamente, pois é muito mais simples desenvolver um trabalho promissor e frutífero quando o professor torna-se conhecedor profundo de seu objeto de ensino.

Todas estas reflexões e constatações corroboram para a proposta de trabalho que apresentar-se-á aqui. Levando em consideração que é no Ensino Médio que a Literatura assume uma posição de destaque, uma vez que, neste ciclo de ensino há uma tríade basilar, com Produção Textual, Análise Linguística e Literatura, constata-se que no Ensino Fundamental a Literatura é bem menos explorada, já que os livros didáticos, os currículos, as formações pedagógicas e os próprios professores não a promovem a um lugar de destaque no decorrer das aulas de Língua Portuguesa.

Por isso, revisitando toda minha experiência escolar, enquanto estudante, pesquisador e professor, percebi como o Ensino de Literatura no Nível Fundamental ainda é, para muitos, um lugar instável; e encontrei na *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* um material didático ímpar, com subsídios tanto para os alunos quanto para os professores, fornecendo desde a formação dos professores de Língua Portuguesa até o material para que estes desenvolvam atividades com os estudantes em sala de aula para garantir um ensino eficiente e promover uma aprendizagem significativa.

A finalidade da OLPEF objetiva superar o fracasso escolar consequente das dificuldades no ensino de leitura e escrita na Educação Básica, agindo em três frentes complementares: uma democratização dos usos da Língua Portuguesa, uma contribuição para os professores por meio de formações presenciais e à distância e uma, consequente, ampliação das capacidades de leitura e escrita dos estudantes brasileiros, com diversas atividades e materiais programados para este fim.

1.2 Delimitação, Hipótese, Relevância, Justificativa e Objetivos da Pesquisa

Partindo desses pressupostos e constatações, direciono o questionamento que delimita e move minha pesquisa: como a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* pode melhorar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de textos no Ensino Fundamental e, concomitantemente, favorecer um Ensino de Literatura significativo?

A hipótese geradora nasce da certificação de que a OLPEF, é um Programa de acesso público, disponível a todas as escolas e a todos os seus professores, que permanece acessível durante todo o ano e promove discussões, debates, formações, distribuição de materiais e acompanhamento pedagógico para profissionais de todos os lugares do país.

A abrangência geográfica, social, cultural e a diversidade docente, que envolve profissionais com idade, gênero, condição social e tempo de formação e atuação diferentes, também são fatores que justificam a presente pesquisa, reiterando sua relevância para o Ensino de Língua Portuguesa.

Sabe-se, pois, que a função da Escola Pública de Ensino do Brasil é a de se responsabilizar pela aprendizagem dos estudantes, garantindo um ensino eficiente e qualificado, comprometido com uma formação sólida e capaz de proporcionar uma atuação crítica por parte desses estudantes na sociedade na qual estão inseridos, mas, infelizmente, essa realidade ainda está distante de alcançar toda a Rede de Educação Pública.

Nessa perspectiva, de proporcionar um percurso de ensino-aprendizagem eficiente, a OLPEF se insere como ferramenta e/ou estratégia para a leitura e produção de textos; um programa que abrange estudantes e professores envolvidos desde o 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, mais uma vez justificando sua relevância e importância para o cenário social brasileiro.

Todavia, há uma lacuna bastante considerável envolvendo a OLPEF: apesar da maioria dos Gêneros estudados serem da Literatura, o Letramento Literário, que rege o trabalho com estes textos, não é diligenciado nem postulado com a relevância que merece e carece para o desenvolvimento de um trabalho que envolve um texto literário em todas as suas sutilezas, minúcias, pormenores, peculiaridades, particularidades.

Apesar de três dos quatro Gêneros Discursivos/Textuais trabalhados na OLPEF serem Literários (Poema, Memórias Literárias, Crônica, Artigo de Opinião), percebe-se que o Letramento Literário não é explorado com todas as potencialidades possíveis, permitindo lacunas que, hipoteticamente, se fossem preenchidas, poderiam possibilitar um aproveitamento ainda melhor quanto a apropriação do texto literário por parte dos estudantes.

Estas lacunas são percepções próprias, uma vez que, como Professor de Língua Portuguesa, já participei de duas edições da OLPEF, identificando essas hipóteses.

A pressuposição desta paráclise, isto é, uma fissura, um hiato, uma lacuna presente na OLPEF, carece de um olhar mais cuidadoso para que um trabalho tão relevante com os textos literários, o Letramento Literário, não se perca no desenvolvimento das atividades no transcorrer das Oficinas.

A crítica maior deste pesquisa não incide sobre o trabalho com as Sequências Didáticas em torno dos Gêneros propostos pela OLPEF, as considerações aqui apresentadas se restringem à ampliação que pode ser feita com relação ao trabalho com o texto literário.

Explicita-se que a análise da OLPEF não é o foco maior desta pesquisa e sim o princípio norteador que move os objetivos que a circunscrevem como instrumento relevante para a ressignificação de algumas atividades que priorizam o Letramento Literário.

Além do mais, o próprio Objetivo Geral desta pesquisa serve como modelo para um trabalho com diversas turmas e variados Gêneros Discursivos/Textuais, já que os princípios são os mesmos e as atividades devem ser adaptáveis ao contexto, configurando a justificativa desta pesquisa como bastante plausível frente à dificuldade das práticas de trabalho com leitura e escrita e, em especial, com o texto literário.

O Objetivo Geral desta Dissertação é analisar como as estratégias didáticas da OLPEF podem favorecer o Letramento Literário, por meio de práticas de leitura e escrita de Crônicas em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, uma vez delimitada a problemática, considerada a hipótese geradora e exposta a relevância social que justificam a presente pesquisa, o próprio objetivo geral se apresenta como recurso capaz de proporcionar um melhoramento quanto à apropriação do texto literário por parte dos estudantes, seguindo os princípios do Letramento Literário, no desenvolvimento das Oficinas que compõem a OLPEF.

Outrossim, cada objetivo específico centraliza uma justificativa própria, o que maximiza a relevância da presente pesquisa, pois são três focos complementares e interdependentes que fundamentam, ampliam e aprofundam as possibilidades de trabalho em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa a serem perscrutadas.

Os objetivos específicos podem ser definidos da seguinte maneira:

- A princípio, pretende-se ‘avaliar como a OLPEF fornece subsídios para a melhoria da apropriação dos eixos de leitura e escrita dos estudantes envolvidos no processo’, assim, busca-se certificar se a prática das atividades propostas em cada uma das onze Oficinas da Sequência Didática coaduna com o referencial teórico discutido.

- Em simultâneo, propõe-se ‘averiguar como a OLPEF pode ser adaptável ao processo de Letramento Literário, propondo a ressignificação das atividades desenvolvidas na Sequência Didática das Oficinas’, por meio de práticas de leitura, interpretação e escrita de Crônicas focalizando sua literariedade com a finalidade de comprovar que há uma modularidade na qual é possível favorecer o Letramento Literário.

▪ Concomitantemente, almeja-se ‘verificar como o Letramento Literário pode ser promovido por meio da ressignificação de atividades de leitura, interpretação, análise e escrita do Gênero Crônica no íterim das Oficinas que compõem a OLPEF’, tomando como fundamento as concepções e perspectivas da Sequência Básica do Letramento Literário, princípio orientado por Cosson (2016) que aborda o texto em sua literariedade.

Literariedade é aqui compreendida como aquilo que faz com que um texto seja considerado literário, isto é, um conjunto de traços distintivos, características e propriedades que o qualificam como portador da linguagem literária.

Dito de outro modo, são vários direcionamentos que sustentam o mérito e o valor, a relevância que esta pesquisa envolve e os desdobramentos que se pretendem apresentar, associados, não somente, a um modelo de trabalho possível para modificar a prática do professor e a aprendizagem dos estudantes, mas também, com relação às reflexões sobre a dimensão entre teoria acadêmica e prática de sala de aula, o que garantirá o crescimento de todos os envolvidos no processo e aproximará todas as esferas envolvidas na educação, modificando perscrutados e perscrutador, sendo este transformado tanto como pesquisador quanto, e máxime, como professor.

Isso tudo, embasado teoricamente consoante aos referenciais aportados que se debruçam sobre as atuais considerações com relação ao Ensino de Literatura, as reflexões acerca das perspectivas de leitura e escrita de textos, as discussões a respeito do texto literário em sala de aula, os modelos de trabalho denominados de Sequência Básica e Sequência Didática e as significativas reverberações sobre o Letramento Literário.

1.3 Referencial Teórico e Abordagem Metodológica

Optar-se-á por um Referencial Teórico e Crítico diversificado, que possa constituir um respaldo para a compreensão da leitura literária, investigando as relações dialógicas entre o Ensino e a Literatura, por intermédio da leitura e da escrita do Gênero Crônica na escola, da compreensão da sua literariedade e da prática do Ensino de Literatura.

O aporte teórico-crítico que discute sobre o Ensino de Literatura, a leitura e a formação do leitor crítico, a escrita e o acesso à sociedade letrada, o Gênero Crônica e o processo de Letramento Literário, está embasado, principalmente, em Bakhtin (1997), Antunes (2003, 2006, 2009, 2010, 2012, 2016), Koch e Elias (2009), Paulino e Cosson (2009), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Barbosa (2014, 2015), Dolz (2016), Cosson (2010, 2011, 2016) e Laginestra e Pereira (2016); e outros.

Importante destacar que todo o embasamento e o subsídio que circunscrevem o entendimento sobre a noção de trabalho com os textos literários, que leva à percepção das particularidades, especificidades e singularidades que os qualificam como portadores da linguagem literária, estão ancorados na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2016), que apresenta os princípios orientadores do Letramento Literário.

Quanto ao dispositivo didático de Sequências Didáticas, busca-se na abordagem do interacionismo sociodiscursivo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e em Marcuschi (2008) a base necessária para discutir o processo e relevância da OLPEF para o atual cenário do ensino-aprendizagem na Educação Básica de nosso país.

Com relação aos referenciais teóricos consultados, destacam-se: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (BRASIL, 1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2000), as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) e os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio* (PERNAMBUCO, 2012).

Fundamentado nessas diretrizes e proposições, assume-se um procedimento metodológico que, preliminarmente, principia-se com uma Pesquisa Bibliográfica, visto que busca-se no conhecimento disponível por meio das teorias registradas em material impresso o embasamento necessário para explicação e/ou intervenção do problema, objetivando recolher, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes e disponíveis sobre determinada ideia, fato, tema ou situação (INTER FAINC, 2011, p.24).

Essa Pesquisa Bibliográfica “visa formular uma base consistente de conhecimentos ao pesquisador, fornecendo a este fontes subsidiárias para importantes aplicações referenciais” (JUNG, 2004, p.163), já que, na proposta desta pesquisa, há uma revisão bibliográfica ampla sobre o Ensino de Literatura, os processos de leitura e de escrita, a formação de leitores críticos, o acesso à sociedade letrada e o Letramento Literário.

Salienta-se, ademais, a garantia dos quatro pilares de uma Pesquisa Bibliográfica: “definição dos objetivos, elaboração do plano de trabalho, coleta de dados e análise e interpretação” (GIL, 2000, p.97-98), conforme o percurso didático-metodológico explicitado.

A abordagem assumida segue uma linha de Pesquisa Qualitativa, isto é, um método que se ocupa, principalmente, em estudar os significados das ações e das relações humanas, tendo cunho interpretativista, focando a percepção da realidade a partir dos significados, buscando no fundamento da subjetividade o sentido da vida social, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das atitudes (INTER FAINC, 2011, p.21).

Assim, a abordagem da Pesquisa é Qualitativa, uma vez que se preocupa em descrever, compreender e explicar com precisão as relações entre o global e o local de determinado fenômeno, observando as diferenças entre o mundo natural e o mundo social, já que a sala de aula é um espaço para se trabalhar com simulacros da sociedade.

Com esta concepção, adotou-se “respeito ao caráter interativo aos objetos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos, busca de resultados os mais fidedignos possíveis” (SILVEIRA; CÓRDOVA, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32), ou seja, constituindo uma abordagem qualitativa.

Em função disso, buscou-se compreender e interpretar todas as informações e os fenômenos pertinentes que surgiram no decorrer das atividades, de modo a construir uma reflexão crítica sobre como a OLPEF apresenta estratégias para as práticas de leitura e escrita de Crônicas, promovendo o Letramento Literário no nono ano do Ensino Fundamental.

Com relação à natureza, a Pesquisa é Aplicada, pois “objetiva gerar conhecimento para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos e interesses locais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35), desenvolvendo um recorte de trabalho perpassado por aspectos da comunidade local, já que o tema das produções textuais é ‘*O lugar onde vivo*’ e leva em consideração a comunidade dos estudantes.

Dito de outro modo, realizou-se, de fato, uma Pesquisa Aplicada a uma turma de Ensino Fundamental, transplantando a teoria acadêmica à prática de sala de aula, constituindo, deveras, uma Pesquisa Bibliográfica e Qualitativa Aplicada, oferecendo uma avaliação no desenvolvimento de uma teoria na prática.

É, também, e primordialmente, uma Pesquisa Intervencionista, pois “envolve o processo conjunto de investigação da ação que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à sua transformação” (INTER FAINC, 2011, p.25), isto é, se preocupa em compreender a problemática e interpretá-la, unindo teoria e prática, permitindo que os participantes - pesquisador e pesquisados - negociem colaborativamente a construção do conhecimento e reflitam durante e sobre suas ações diárias; fato que ocorreu no progredir das Oficinas, modificando, em conjunto, a situação, os participantes e o pesquisador.

Dessa maneira, busca-se traçar um percurso qualitativo com relação às hipóteses suscitadas, de que a OLPEF se insere como ferramenta e/ou estratégia para a apropriação de leitura e escrita de textos e de que se constitui como instrumento modular e adaptável ao processo de Letramento Literário, permitindo uma ressignificação capaz de acrescentar mais um ponto positivo para o trabalho com os textos literários, particularmente, neste íterim, com atividades que evidenciam a literariedade constitutiva do Gênero Crônica.

A abordagem metodológica será ancorada pela aplicação das Oficinas que compõem a OLPEF, em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, numa Escola Pública do Campo, no município de Garanhuns/PE, lançando-se a ressignificação das atividades, que visa a apropriação da literariedade do Gênero Crônica, à guisa do Letramento Literário, para um Ensino de Literatura, quiçá, significativo.

Diante de todo o exposto, o esboço desta dissertação nasce de todas estas experiências e constatações que me acompanharam no percurso escolar: *a priori*, como estudante; igualmente, como estudante pesquisador; *a posteriori*, como professor pesquisador.

Este trabalho, assim, está organizado em seis seções, do seguinte modo:

➤ **Seção I - Introdução:** proposição do percurso a ser desenvolvido, com abordagem ao tema, delimitação da problemática, inscrição da hipótese geradora, justificativa da relevância, contorno do objetivo e apresentação da metodologia;

➤ **Seção II - O Ensino de Literatura e o Letramento Literário:** discussão a partir da revisão de literatura na qual se busca o aporte teórico que analisa as concepções das diretrizes oficiais e das perspectivas teórico/críticas suscitadas pelas reflexões de teóricos e estudiosos que se debruçam sobre o Ensino de Literatura, o texto literário em sala de aula, a leitura e a formação do leitor crítico, a escrita e o acesso à cultura letrada e o Letramento Literário;

➤ **Seção III - A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro:** axioma da OLPEF no qual é apresentado o Programa, a Cronologia, a Organização Metodológica, o Portal Digital, a Coleção da Olimpíada, o Caderno do Professor e as reflexões acerca da Sequência Didática, que perpassa a OLPEF como dispositivo didático do ensino da escrita de um Gênero do Discurso/do Texto;

➤ **Seção IV - O Letramento Literário e a Olimpíada de Língua Portuguesa:** reflexão com relação às Sequências Básica e Expandida e à Sequência Didática, a respeito do Gênero Crônica e inscrição da Proposta de Intervenção com ressignificação das atividades da OLPEF;

➤ **Seção V - A ocasião faz o escritor: as Oficinas do Gênero Crônica:** realização das onze Oficinas que constituem a OLPEF propostas para o trabalho com o Gênero Crônica e execução da análise, interpretação e discussão dos dados;

➤ **Seção VI - Proposições e Considerações Finais:** contribuições observadas e remate do *corpus*.

Há um longo caminho a ser percorrido, comecemos a jornada...

SEÇÃO II

O ENSINO DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Ler é um processo que envolve quatro elementos – autor, leitor, texto, contexto – em uma relação de diálogo que tem como objetos o texto, o contexto e o intertexto. A partir dessa interrelação - elementos e objetos - podemos mapear pelo menos doze modos de ler ou estudar a literatura. Ler literatura é estabelecer um diálogo especial.

Rildo Cosson

O Ensino de Literatura não é um assunto novo, mas a problemática que o envolve é bastante contemporânea. Sabe-se que a Literatura não é uma área efetivamente presente em sala de aula, pelo menos não tanto quanto deveria, ou da maneira mais acertada.

Os professores não atribuem aos textos literários a importância que deveras eles possuem: a prática de leituras múltiplas, com comentários e interpretações que estimulam nos estudantes a compreensão da sensibilidade que há nesses textos, o senso crítico, a capacidade argumentativa e o gosto pelo literário, com seu diálogo especial, em certas ocasiões, não são vivenciados, isto é, inexiste, por vezes, um Ensino de Literatura focado na formação de um estudante que se apropria efetivamente do texto por meio da experiência estética, fruindo-o.

Ensinar Literatura, por isso, é uma prática que demanda inquietações e reflexões constantes, devido às inúmeras especificidades que o discurso literário suscita. Ressalta-se que o texto literário provoca sensações, reações e experiências diversas, havendo, durante a leitura, uma troca de impressões e informações entre o texto e o leitor, nos convidando à liberdade de interpretação, propondo um discurso com múltiplos planos e vários sentidos.

Esta formação pode ser proporcionada por meio do texto literário, com práticas de ensino que garantam aos estudantes o conhecimento dos mais variados textos nos mais diversos contextos, o que acarreta na apresentação e efetivo trabalho com gêneros, tipos, estilos e autores distintos. Isso transforma o estudante num sujeito crítico e atento, que tem a possibilidade de fazer escolhas porque detém conhecimento suficiente sobre a Literatura que lhe é oferecida, tornando-se, assim, um leitor crítico, corroborando ao Letramento Literário.

Assim, as aulas de Literatura necessitam articular a leitura à Literatura, propiciando ao aluno a possibilidade de experimentar o contato com o texto literário e assumir um espaço de formação cultural, partindo das leituras vivenciadas pelos estudantes em sala de aula para a apreciação da essência literária e contemplação das especificidades dessas leituras.

Para iniciar essa reflexão, apontar-se-ão alguns posicionamentos teóricos a partir dos quais se desenvolverão as ideias posteriores. Busca-se respaldo em diversos autores e sobre vários enfoques relacionados à didatização da Literatura.

2.1 A leitura e a formação do leitor crítico

Os textos literários ultrapassam o limite de *corpus*, ou seja, de textos que servem de pretexto para metodologias que os utilizem como base para atividades de linguagem e não propriamente para o desenvolvimento do Letramento Literário, e constituem um material por excelência para o desenvolvimento da leitura e a formação do leitor, sendo o texto por ele mesmo um objeto de estudo/trabalho, entendendo Literatura como prática, como atividade, como afirma Rouxel (2013, p.18), em que “o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo”.

Outrossim, acredita-se numa concepção transitiva da Literatura, ou, para Rouxel (2013, p.18), como ato de comunicação em que há um “interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras”. Literatura, assim, é uma produção artística influenciada por aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos.

Por conseguinte, Eco (2004, p.36) afirma que o leitor participa ativamente do movimento de leitura, isto é, do jogo textual, pois “um texto requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor”. Isso constitui, segundo o autor, o leitor modelo, qualificando um leitor que descarta falsos indícios e constrói uma significação válida para a leitura. Para Eco (2004, p.09) esse leitor aceita as regras do jogo num movimento cooperativo que o transforma em um leitor crítico, levando-o “a tirar do texto aquilo que o texto não diz (mas que pressupõe, promete, implica e implícita)”.

Como consequência, ultrapassa-se esse paradigma de leitor modelo para o paradigma do leitor real, plural e empírico. De igual natureza, o processo de leitura se dá no momento da interação entre texto e leitor, em que este leitor, real, plural, empírico, recorre aos seus conhecimentos, à sua memória discursiva e constrói um significado.

Corroborando a isso, Koch e Elias (2009) afirmam que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, e que, conforme Jouve (2002, p.24),

É precisamente o caráter diferido da comunicação literária que, de certa forma, faz a riqueza dos textos. Recebido fora de seu contexto de origem, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época.

Jouve (2002) trata especificamente da leitura do texto literário e ressalta a experiência sócio histórica e a experiência subjetiva do leitor em seu processo de recepção, ou seja, um “leitor engajado”.

Em conformidade a isso, Cosson (2016, p.17) acrescenta que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas.” E que “[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” isto é, o texto literário é uma fonte inesgotável de saber, que angaria todas as experiências que o leitor internalizou, mobilizando-as para o movimento de leitura.

Essa é uma busca que os docentes de Linguagem e Literatura deveriam fazer constantemente: empenhar-se na formação de um leitor que procura ser coautor da leitura, participando efetivamente com seus saberes adquiridos, visto que, “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2016, p.17).

A Literatura, desse modo, permite que transplantemos nossa identidade sem renunciá-la, já que nos encoraja a ansiar e a exprimir o mundo por nós mesmos, sendo mais que um conhecimento a ser reconstituído, pois, no estudo da Literatura, podemos ser e viver como os outros, rompendo os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos, constituindo um leitor engajado.

Cosson (2011, p.03; 2016, p.40) reflete sobre a formação do leitor na escola e apresenta três momentos pelos quais os estudantes necessitam ser submetidos no processo de leitura: a pré-leitura, a leitura efetiva do texto e a interpretação:

- o primeiro momento são as antecipações, as previsões e tudo que antecede e prepara o leitor para contato com o texto, consistindo nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito;
- o segundo momento compreende a decifração e a compreensão, uma vez que, entramos no texto por meio das letras e das palavras, isto é, quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração;
- e o último momento é a incorporação do lido à vida, o que o leitor faz com o que leu, ou seja, a interpretação; que Cosson (2016, p.40-41) explica:

Embora a interpretação seja com frequência tomada como sinônimo da leitura, aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras como o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, texto e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto.

Por conseguinte, texto e leitor necessitam confluir para que a leitura adquira significado, sendo esta confluência possibilitada tanto pela conjuntura cultural na qual leitor e texto se encontram inseridos quanto pela força das constrictões que a leitura sofre no interior de sua comunidade, quer dizer, leitor/texto/contexto. É o domínio de todas essas etapas do processo de leitura que podem formar o “leitor engajado”, o qual Jouve (2002) apresenta.

Entende-se, assim, que cada leitura se constrói como um significado único e individual, se levado em consideração que cada leitor percebe aspectos com intensidades variáveis e isso acarreta impressões particulares e representa sentidos diferentes para cada sujeito, uma vez que o conhecimento e as experiências do leitor influenciam o efeito provocado pela leitura de forma diferenciada entre os leitores, numa relação dialógica, já que a recepção da obra não é igual para todos. É necessário, pois, considerar o leitor.

Koch e Elias (2009, p.37), também refletindo sobre a percepção da leitura, afirmam que “a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor”.

Esse conhecimento prévio é o que facilita a leitura, pois muito do que se consegue apreender do texto é anterior ao que está nele posto, isto é, os elementos gráficos, sejam palavras, sinais e até os espaços em branco funcionam como instruções que orientam a leitura, mas essas instruções não representam tudo que o leitor precisa saber, pois grande parte já é de seu conhecimento.

“Um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto. O que é pressuposto como já sabido, o que é presumível a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas estão organizadas, já não precisa ser dito” (ANTUNES, 2003, p.67), pois esta hipercompletude seria incoerente e comunicativamente inadequada, por isso, os textos são inevitavelmente incompletos.

Por esse motivo, a leitura é uma atividade de interação que coloca o leitor como coparticipante da construção textual. É, por assim dizer, uma tarefa interativa na qual os sujeitos envolvidos supõem muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. Conforme Antunes (2003, p.67), “o leitor como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor”.

Em função disso, cabe ao professor a tarefa de indicar que a reconstrução do sentido do texto, daquilo que está dito no texto e daquilo que é do conhecimento prévio do leitor se completam, representando o conhecimento pragmático que envolve o ato da leitura.

O conhecimento pragmático, além do mais, comporta algumas concepções que subjaz a prática de leitura, como a ampliação do repertório de conhecimento, a experiência estética e a percepção e compreensão de uma linguagem mais elaborada, típica do texto escrito, consoante Antunes (2003, p.70-71-75).

A atividade de leitura oportuniza o desenvolvimento do repertório, do acervo de informação do leitor, visto que, na realização das leituras há a incorporação de novas ideias, de novos conceitos e de novas informações com relação ao conhecimento já adquirido.

Com isso, a leitura também possibilita a experiência gratuita do prazer estético, da leitura por fruição, prazer, deleite, sem cobrança nem exigência, por escolha, por regozijo, júbilo próprio, aprazimento e bem-estar pessoal: por opção.

Por consequência, a atividade de leitura proporciona a compreensão do uso culto da língua, típico da escrita, uma linguagem mais elaborada, arquitetada, desenhada aos moldes das regras que tanto se ensinam de forma descontextualizada, quase sem resultado.

Em outras palavras, é com a leitura que se aprende não somente o vocabulário específico de determinados textos e esferas discursivas, como também os padrões ortográficos, morfológicos e sintáticos da língua, bem como as formas de apresentação e de organização sequencial dos diversos Gêneros nos quais os textos se perfazem.

Em razão disso tudo, deste triplo papel, é que a leitura justifica sua tão intrínseca utilidade, seu inerente valor, coadunando com os benefícios que esta atividade desvela.

Marisa Lajolo (2009) chama a atenção, também, para o trabalho com o texto em seu contexto, ou seja, sua produção, sua circulação e sua recepção precisam ser cuidados pela escola, em razão de tentar evitar enganos que, em certas ocasiões, ocorrem dentro dela e levam os trabalhos escolares a se transformarem em produções equivocadas, anulando a consistência literária que há nesses textos em detrimento a outras perspectivas.

Posto isso, percebe-se que o caráter de uma obra literária deve ser empreendido e valorizado como prática relevante para levar a resultados concretos, já que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 1999, p.36). Essas práticas precisam contemplar etapas que promovam o desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

Quanto a isso, Sírio Possenti (1999, p.37) esclarece que

Crianças de alguns anos de idade utilizam-se, no entanto, de todas essas formas. Perguntam, afirmam, exclamam, negam sempre que lhes parecer relevante ou tiverem oportunidade. Como aprenderam? Ouvindo, dizendo e sendo corrigidas quando utilizam formas que os adultos não aceitam. Sendo corrigidas: isso é importante. No processo de aquisição fora da escola existe correção. Mas não existe reprovação, humilhação, castigo, exercícios etc.

As habilidades e competências dos estudantes precisam ser trabalhadas com atividades reais, nas quais se possa perceber uma funcionalidade presente, com intervenções que promovam o crescimento e amadurecimento intelectuais desses estudantes, num processo de leitura capaz de proporcionar a interação entre seus participantes, apontando os acertos muito mais que os erros e levando a, conseqüente, tomada de consciência e superação destes.

Conforme Cosson (2011, p.03), o processo de leitura está centralizado em quatro elementos: texto, autor, leitor e contexto. O texto é “uma tessitura, uma teia de sentidos registrada em signos”, o autor é “aquele que propõe a teia para a leitura”, o leitor “se apropria do texto para atualizar os sentidos propostos” e o contexto “se refere aos espaços em que o texto é atualizado”, isto é, o processo de leitura é um diálogo entre esses quatro elementos.

Ler, pois, é dialogar, conversar. Isso significa que “ler é participar de uma conversa em que o leitor se encontra com o outro e trava relações com ele” (COSSON, 2011, p.04). A leitura, desse modo, é um diálogo construído entre autor e leitor e mediado pelo texto, incluído num contexto, constituindo um processo de interação.

O autor acrescenta, ainda, que essas relações entre autor e leitor são mediadas por três objetos: texto, contexto e intertexto. Assim, o texto é o objeto de leitura que proporciona o diálogo entre autor e leitor, o contexto é o espaço que possibilita esse diálogo entre ambos e o intertexto, que permeia texto e contexto, traduz a experiência de leitura de outros textos.

Com isso, o processo de leitura envolve quatro elementos, que são autor, leitor, texto e contexto, em uma relação de diálogo que tem como objetos o texto, o contexto e o intertexto (COSSON, 2011, p.04), consolidando a construção de um leitor engajado.

Refletindo sobre esta conjuntura, ressalta-se que o professor tem papel preponderante nessa relação, sendo mediador necessário para que o estudante consiga dominar os mecanismos estéticos que compõem o texto literário. Pois, em qualquer tipo de leitura, sua função tríplice, condizente Antunes (2003, p.76), seja uma leitura para informar-se, uma leitura para deleitar-se ou uma leitura para compreensão das particularidades da escrita, será acionada, mesmo que inconscientemente; por isso, cabe ao professor ensinar a fazer a leitura do texto literário, visto ser uma leitura especial, dentre tantas outras possíveis.

Ao possibilitar o contato dos estudantes com o texto literário, a escola deve proporcionar modos diversificados de ler Literatura. Esses modos surgem do diálogo diverso e multifacetado entre os quatro elementos e os três objetos que geram a leitura, dizendo de outro modo, a Literatura em sala de aula deve adquirir uma posição de ratificar ou retificar deduções e induções, sofisticar percepções e requintar o repertório discursivo do aluno (COSSON, 2010).

2.2 A escrita e o acesso à sociedade letrada

O processo de escrita é um dos pilares fundamentais que sustentam a educação, por isso, uma das finalidades do ensino de qualquer língua é a aprendizagem da escrita, considerando as atividades de uso dos textos como práticas interativas/comunicativas.

Como afirmam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.13) “a descoberta da escrita e das possibilidades de entrar na comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental”, pois uma das finalidades da escola é permitir acesso dos alunos à sociedade letrada, para que estes possam, segundo os autores, “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação” (2010, p.13), sendo esta uma condição essencial para a integração na vida social, cultural e profissional de cada indivíduo.

Conforme Dolz (2016, p.10), “ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instrução pública. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social”, por este motivo, ao lado da leitura, bem como da oralidade, a escrita precisa ser uma das preocupações maiores do sistema escolar; e deve ultrapassar, em muito, somente o conhecimento sobre o sistema alfabético e a análise linguística, tantas vezes priorizados de maneira solta e sem propósito, já que, “compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem” (DOLZ, 2016, p.10).

Essa aprendizagem da escrita gira em torno daquilo que Antunes (2016, p.09) apresenta como “competências da escrita”, que seriam, dentre outras, as competências de autoria e interação, isto é, o encontro entre um autor enunciador que fala a um leitor com quem está interagindo, as competências para a escrita de textos com funcionalidade comunicativa e adequação contextual, além das competências ligadas à escrita como atividade multimodal, virtual e representativa das sociedades letradas, elevando-a à condição de necessidade social, frente às diversas funções sociais da escrita.

Assim, a escrita contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades que modelam e aprimoram os sujeitos, promovendo-os à imersão do mundo social, político e cultural. Sobre esta discussão, pode-se mencionar Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.15) quando afirmam que “para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos”.

Por isso, conforme os autores, os aprendizes ao compartilharem experiências e construir referências comuns começam a compreender o funcionamento da língua, da estrutura da escrita, da importância da discursividade e da textualidade, além de perceberem a relação simbiótica que tudo isso mantém com a cultura, isto é, quanto mais profunda se torna sua participação em práticas letradas, mais significativas as práticas de escrita se tornam.

Para alcançar sucesso nesse processo, nada fácil, ressalte-se, faz-se necessário um incentivo à leitura de todos e quaisquer tipos de textos, pois, além de melhorar o conhecimento sobre a Língua Portuguesa e seu vocabulário, possibilita ampliar a capacidade de observação sobre como os textos se organizam e se adaptam às situações de comunicação.

Além do mais, assevera Dolz (2016), que dominar a leitura é um modo democrático de acesso ao saber e à cultura letrada, e esse domínio é possibilitado por estratégias de leitura diversificadas que visam à autonomia do estudante, importante tanto para seu desenvolvimento cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho, quanto para seu desenvolvimento afetivo, que se liga ao sistema emocional do leitor e direciona suas escolhas.

À vista disso, é necessário verificar os níveis de compreensão dos estudantes e levá-los à aprendizagem de que as informações presentes na superfície do texto estão relacionadas e articuladas tanto com a situação de comunicação quanto com seus conhecimentos enciclopédicos, para que possam ler nas entrelinhas aquilo que o texto pressupõe, hierarquizando essas informações e atribuindo-lhes significados.

Por isso, consoante Dolz (2016, p.11), “não é suficiente aprender o código e a leitura para aprender a escrever. Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis”. Para isso, torna-se insuficiente e ineficiente um ensino-aprendizagem que se preocupe somente com a decodificação de palavras, a identificação de informações explícitas e/ou a leitura em voz alta.

O estudante necessita ser preparado para conseguir desenvolver estratégias de compreensão que o possibilite uma relação sólida com a aprendizagem e, para isto, é necessário se incentivar a escrita.

Para tanto, a escrita precisa ser tomada como um processo tão interativo, dinâmico e dialógico quanto a fala. À vista disso, Antunes (2003, p.45) salienta que “uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas”, dado que, alguém seleciona alguma coisa a ser dita a outro alguém para, com algum objetivo comunicativo, promover interação com este.

Escrever, neste sentido, é um ato dialógico, mesmo que o interlocutor não esteja presente, ainda é o parâmetro que define o quê e como dizer, conforme Antunes (2003, p.46), “a visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro [...]. Embora o sujeito com quem interagimos na escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta”, em razão de ser com este outro que se divide o momento da escrita, condicionando interação entre sujeitos, já que, mesmo que não haja a presença deste outro, a escrita não deixa de ser interativa.

Assim, considera-se que a escrita é um instrumento comunicativo e também um “guia para os alunos compreenderem melhor seu funcionamento todas as vezes que levam em conta as convenções, os usos formais e as exigências das instruções em relação às atividades de linguagem nelas praticadas” (DOLZ, 2016, p.11).

Por isso, ainda seguindo as premissas de Dolz (2016), o ensino da escrita continua sendo um ambiente fundamental para o trabalho com os usos e as normas da nossa língua, como também, um espaço indispensável para demonstrar as adaptações necessárias às situações comunicativas. Com isso, busca-se ultrapassar o conhecimento apenas do código, concebendo-se e almejando o processo de leitura como uma prática em que a escrita pode ser realizada em todas as situações possíveis, uma vez que, nas relações sociais, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã.

Para Antunes (2016, 14), “a escrita é uma atividade funcional, isto é, orientada, inevitavelmente, para uma determinada finalidade; para expressão de uma intenção, de um propósito”. Por isso, toda produção escrita corresponde a algum propósito funcional, possibilitando a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre sujeitos diversos, mediada pelas situações socioculturais nas quais estes sujeitos se encontram inseridos.

Os textos, por conseguinte, correlacionam-se sempre com fatores interacionais, por isso, assevera Antunes (2009, p.209), “escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal”, quer dizer, a escrita condiciona não somente as determinações do sistema linguístico, mas também as determinações dos contextos socioculturais das interações verbais.

Além do caráter social, para Dolz (2016, p.12), a escrita se insere igualmente no fator psicológico, posto que “escrever é também um auxílio para a reflexão, um suporte externo para memorizar e uma forma de regular comportamentos humanos”, já que, no momento da produção, o autor mobiliza o pensamento e a memória, valendo-se de inúmeras atividades cognitivas para realizar sua escrita, pois o texto só terá consistência se preenchido de conteúdo e ideias coerentes numa dada situação.

A escrita, como afirma Antunes (2016, p.10), é um instrumento necessário para a plena participação social, política e cultural do mundo letrado, pois o mundo atual exige uma série de habilidades de leitura e escrita que possibilitam o livre acesso por níveis diversos de letramentos, já que tanto no meio urbano quanto no rural a sociedade está cada vez mais imersa à circulação escrita, que atrelada às inovações tecnológicas promoveu, nos últimos anos, uma propulsão de conhecimentos nunca antes vivenciada.

Ainda lembrando Antunes (2016, p.12), “convivemos com mais e novas necessidades socioculturais de interação, de contato, de relacionamento, ante ‘o novo mundo social do trabalho’. Tudo isso se acentua quando se trata da interação por meio da escrita”. Em outras palavras, há uma exigência global para que, cada vez mais, a escola forme estudantes competentes e versáteis, com capacidade de dialogar e fluir nas atividades languageiras, sejam orais e/ou, principalmente, escritas, com elevado grau de letramento.

Por tudo isso, a escrita sempre precisa ser tomada como um processo, compreendendo percursos e/ou estágios distintos e integrados de realização, uma vez que, como afirma Antunes (2003, p.54)

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando, tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

O caráter interativo da escrita necessita desses percursos diversos, desde a delimitação e ordenação de ideias, passando ao registro e construção do planejado até a análise e reformulação do que foi escrito, conforme a autora, implicando inúmeras escolhas por parte do sujeito que escreve que, além de todo esse processo, ainda tem que produzir para outro sujeito com quem mantém interação e que precisa ser levado em conta.

Dolz (2016, p.12) corrobora com esta mesma ideia quando afirma que “escrever implica ser capaz de atuar de modo eficaz, levando em consideração a situação de produção do texto”, planificação e organização, além da utilização dos mecanismos linguísticos que asseguram a arquitetura textual, como escolha de um vocabulário adequado, correta utilização da ortografia e uso apropriado de estruturas sintáticas da língua, aliados às atividades de revisão, releitura e reescrita, que constituem este processo de escritura textual.

Os aprendizes precisam, então, se apropriar e produzir textos diversos para conseguirem a adequação necessária aos múltiplos letramentos em função das diversas situações de interação, finalidades e papéis dos participantes. Sobre isto, Dolz, Gagnon e Decâncio (2010, p.14) salientam que

Produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos é considerado como o objetivo central do ensino de línguas. Nesse quadro, as práticas de produção escrita atuam como alavancas para as múltiplas atividades escolares, sendo referências de base para a integração dos diversos componentes da escrita e para o estabelecimento dos objetivos essenciais e do currículo.

Percebe-se então que as diversas práticas discursivo-textuais necessitam estar centralizadas no Ensino de Língua Portuguesa da Educação Básica, em todos os eixos, desde a apropriação do sistema alfabético, passando pelos eixos da oralidade, da leitura e da escrita e desaguando no letramento literário e na análise linguística e multisemiótica.

Essas práticas podem e devem ser mediadas por meio dos gêneros discursivos/textuais, pois, como afirma Pinto (2010, p.54),

À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimento e de informação de acordo com a situação comunicativa específica.

Assim, por meio dos gêneros os aprendizes podem desenvolver a capacidade de utilização de certos padrões linguísticos, modelos discursivos e características contextuais conforme determinadas situações de interação que condicionam as práticas da escrita.

Para discussão das práticas de atividades capazes de envolver os diversos eixos de ensino de maneira a facilitar o contato dos estudantes com diversos textos e gêneros discursivos/textuais, além de dar conta de todas as etapas da escrita acima mencionadas, apresentar-se-á, em momento oportuno, a proposta de Sequências Didáticas, que trata de um trabalho sistemático em torno dos gêneros discursivos/textuais.

A escrita, por todo o exposto, deve ser considerada como um processo no qual há uma autoria dos estudantes, com leitores reais, numa produção de textos socialmente relevantes, funcionalmente diversificada, contextualmente adequada, metodologicamente ajustada (ANTUNES, 2003, p.61-66) e harmonicamente integrada por aspectos discursivos e textuais, promovendo uma prática de interação na sociedade letrada.

2.3 O Ensino de Literatura e o Letramento Literário

As ressignificações que extrapolam um texto literário contribuem para a constituição de um sujeito crítico devido ao estímulo de reflexão proporcionado por intermédio de experiências, emoções e sensações alheias. Por isso, verifica-se a importância de formar um estudante com capacidade autônoma de interpretação crítica dos vários tipos de discursos, inclusive o literário.

Os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio* (2012), diretriz do Estado de Pernambuco, orientam sobre o objetivo principal do Ensino de Literatura: “o de letrar literariamente os estudantes, inserindo-os numa categoria de leitores que usufrui de uma prática de leitura distinta, não funcional, determinada pelo gosto, pelo desejo de ler” (PERNAMBUCO, 2012, p.94).

Isto posto, significa que o Ensino de Literatura necessita estar fundamentado em metodologias que possibilitem a formação de leitores autônomos. É o trabalho com o Letramento Literário que fornece estas possibilidades.

O Letramento Literário, entendido como a capacidade de se apropriar de condições para interpretar e fruir a leitura dos textos literários, nesse sentido, tornou-se condição fundamental para o trabalho com a Literatura e a formação de leitores na escola, promovendo a consciência das propriedades e dos predicativos que qualificam um texto enquanto elaboração literária, ou melhor, o conhecimento de sua literariedade.

Apesar de ser um conhecimento relativamente novo, há alguns anos se tornou centro de muitas discussões que se propõem a reestabelecer um trabalho qualificado, comprometido e eficiente com os textos literários.

O Letramento Literário se preocupa, prioritariamente, com a formação do leitor. Reitera Cosson (2016, p.40) que “aprender a ler é muito mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”, visto que, a leitura é a consequência dos eventos de praxes que uma comunidade estabiliza para a interlocução no convívio de seus integrantes e alheios a ela, condicionando a construção de um leitor crítico.

Os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio* (PERNAMBUCO, 2012, p.85-86), nessa mesma perspectiva reflexiva afirmam que “leitores de literatura são leitores que aprenderam a gostar de ler literatura e o fazem por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético. São leitores que descobriram também o valor da literatura”.

Constata-se, logo, que o Letramento Literário aborda a prática de leitura do texto literário como um trabalho que se faz da palavra, com a palavra e para a palavra, constituindo uma maneira particular de trato com a linguagem.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (BRASIL, 1998, p.27) já indicam um direcionamento para aquilo que posteriormente passaria a ser denominado de Letramento Literário, quando postulam que “o tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem”, afastando, assim, uma série de equívocos que surgem na escola com relação aos textos literários.

Estes equívocos são aqueles que, tradicionalmente, acometem o trabalho com o Ensino de Literatura, isto é, tomar os textos literários como pretexto para o tratamento de questões diversas, como gramática, ortografia ou valores éticos e morais, excluindo as contribuições que deveras o texto literário apresenta: “a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p.27).

Constata-se que uma das diretrizes precursoras da educação básica, a nível nacional, já propunha um Ensino de Literatura que prioriza o contato dos estudantes com o texto literário, na intenção de formar leitores capacitados a, entre outras coisas, identificar peculiaridades, significados, nuances e entender a intensidade e a complexidade das intenções subjacentes ao texto literário.

Com isso, percebe-se a Literatura como uma manifestação artística que tem por função produzir o prazer estético, provocado pelas inquietações suscitadas pela leitura crítica, pelo debate integralizador de opiniões e pelo enfrentamento reflexivo sobre discursos de diferentes épocas, estilos e autores, contemplando aproximações e distanciamentos entre os textos literários.

Por isso, necessita-se analisar as possibilidades de transgressão que os textos literários se permitem, como estratégias de efeito estilístico, objetivando particulares fins de sentidos comunicativos, para tentar atingir uma reflexão sobre a língua e ponderar sobre as especificidades do uso da linguagem que constitui o acervo da nossa Literatura.

Para tanto, os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio* (PERNAMBUCO, 2012, p.87) nos levam à reflexão quando direcionam a consideração de que o valor literário de um texto prescinde de um trabalho com a linguagem “que se faz com arte”, intencionando a produção de um efeito estético.

Em função disso, é papel da escola levar os estudantes a ultrapassarem do nível do conteúdo, lugar por excelência da maior parte do trabalho com textos nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo quando com textos literários, para o nível da forma, pois os textos literários são um *corpus* em que conteúdo e forma são interdependentes e complementares.

Esse domínio, em dois níveis correlacionados, permite que estes estudantes experimentem a fruição proporcionada pelo contato com a Literatura, ultrapassando a leitura do explícito, do posto, e percebendo o implícito, o pressuposto, a escrita artística, a arte.

Assim, percebe-se que a Literatura pode ser compreendida como escape às mazelas da vida humana, constituindo uma representação da realidade num plano de conteúdo e expressão, feito linguagem, tecendo-se enquanto construção linguística com intenção de promover um efeito estético.

Sabe-se que os múltiplos significados que emergem de um texto literário contribuem imensamente para a constituição do sujeito, na medida em que o estimula a um ato reflexivo, proporcionando-o, por intermédio de uma livre interpretação, experimentar emoções e sensações alheias.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2000, p.21) se colocam a favor dessa postura por reconhecer que a língua dispõe de recursos nos quais a organização encontra no social sua matéria-prima. Mesmas estruturas linguísticas assumem significados distintos, dependendo das intenções dos interlocutores. Há uma “diversidade de vozes” em um mesmo texto e, habitualmente, o uso que fazemos destes elementos não é intencional, mas involuntário, espontâneo.

É comum dizer aquilo que não queremos dizer ou interpretar de forma errônea o dito, daí as desculpas são muitas. Uma entonação de voz pode transformar o sentido de um texto. A simples inversão de um adjetivo modifica o significado de uma frase. **O texto literário se apropria desse jogo do possível com maestria.** (BRASIL, 2000, p.21) (*grifos nossos*)

Essa certificação, de que o texto literário apresenta um tipo especial de discurso, um modo particular de uso da língua e da linguagem, constitui o princípio reflexivo que, pouco tempo depois, passou a ser difundido como Letramento Literário e se tornou a principal base teórica que fundamenta o trabalho com a Literatura na busca de um ensino eficaz e produtivo, ultrapassando o senso comum que atribui pouca importância à leitura literária.

Letramento Literário, isto posto, “é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecitura da cultura” (COSSON, 2016, p.104).

Sabe-se que o Ensino Médio tem o objetivo de consolidar um nível de conhecimento que já vem sendo promovido durante o Ensino Fundamental e, conforme os apontamentos atuais, percebe-se que é o contato com a Literatura, por meio da leitura dos textos literários, que constitui uma das ferramentas capazes de proporcionar o esquadramento e a compreensão apontados para este nível de escolaridade.

Desse mesmo modo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (BRASIL, 1998, p.26-27) afirmam que compreender os textos literários diante de uma relativa autonomia, de ultrapassar os limites estabelecidos, perante modos diversos de interpretação do real, equivale dizer que se está defronte de um tipo de diálogo incomum, inusitado, perpassado por distanciamentos e aproximações, nos quais a subjetividade, as opiniões e a criatividade da linguagem podem estar mescladas a alusões do cotidiano, tornando os textos literários constructos de produção e percepção de conhecimento.

Analisar o texto literário, por esse motivo, significa discutir sua compreensão e, partindo disso, promover a interpretação, por meio das mais diversas atividades, como a exploração do contexto da obra, que faz parte do trabalho com a Literatura em sala de aula, até porque, ao dizer o mundo, a Literatura envolve os mais diversificados conhecimentos que perpassam pela escola em outros textos e disciplinas (COSSON, 2010, p.62).

As *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002) ampliam essa discussão relembrando que a análise do contexto favorece o levantamento de constituintes inter e intratextuais; assim, há a compreensão de que os textos produzidos num contexto trazem consigo marcas comuns que podem levar a um entendimento consistente do conjunto literário sobre o qual se debruçam, abstraindo os principais pontos dessa análise.

Assim sendo, constata-se que é de suma importância o papel da leitura em sala de aula para uma formação bem sedimentada dos estudantes enquanto leitores críticos. Zilberman (1982) discorre sobre o quão é importante à reintrodução e o resgate da função primordial da leitura em sala de aula, buscando recuperar o contato do estudante com a obra, preferencialmente a literária, uma vez que, partindo deste intercâmbio, se ampliam os limites de conhecimento do real estabelecido entre texto e leitor.

Antunes (2003, p.71-72) afirma que é para esta forma especial de leitura, enquanto objeto artístico, estético, que se destinam os textos literários, ressaltando que “reduzi-los a objetos de análise sintática, a pretexto para exercício de ortografia, por exemplo, é uma espécie de profanação, pois é esvaziá-los de sua função poética e ignorar a arte que se pretendeu com o arranjo diferente de seus elementos linguísticos”.

À vista disso, o encantamento pela função poética dos textos literários precisa ser cultivado, estimulado e exercitado, já que os recursos estéticos e estilísticos fazem dos textos literários objetos especiais de leitura, que precisam ser contemplados. Percebe-se, logo, que o trabalho com os textos literários carece de um modo especial de manuseio, de uma forma singular de estudo, que legitime o texto literário como um tipo de texto peculiar, *sui generis*.

Diante disso, é na exploração dessa experiência literária que os estudantes podem perceber outras maneiras de sentir e de saber do mundo, construído e reconstruído pela força da palavra, por meio da Literatura, vivenciada como uma prática, uma atividade fundamental para a constituição, a formação, de um sujeito da escrita. Nas palavras de Cosson (2016, p.16) “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos”.

Por isso, há uma necessidade em apresentar o mundo da Literatura aos nossos estudantes e, sobre isto, temos um vasto campo a ser cultivado, com vários gêneros e textos que formam um leque a ser aberto e um mundo a ser descoberto. Dessa maneira, é o recurso à Literatura que pode alavancar com eficiência um novo pacto entre os estudantes e os textos.

A ressignificação da leitura, dentro da sala de aula, é uma maneira de propiciar estratégias que abranjam a importância da Literatura para a vida de cada indivíduo que tenha acesso a ela, dado que, a prática da leitura e da escrita de textos literários integra um reconhecimento das possibilidades da linguagem de maneira excepcional.

Assim, o Letramento Literário é a condição de apropriação autônoma do texto literário, isto é, as condições de autossuficiência diante da leitura, da análise e da compreensão de todo e qualquer discurso presente em determinado texto. É essa competência de leitura e de escritura do texto literário que move a presente pesquisa, no intuito de desenvolver essa capacidade de apropriação diante da obra literária.

Percebe-se que o Letramento Literário só será efetivo quando o texto estiver em contato privilegiado com os estudantes, ou seja, é necessário que os textos literários estejam presentes na realidade das salas de aula a fim de que os estudantes desfrutem de situações propícias ao seu entendimento para sua completa assimilação, isto é, quanto mais a fundo for o conhecimento do estudante sobre o texto, mais profunda será sua experiência estética.

Aprofundando esse entendimento sobre Letramento Literário, Paulino e Cosson (2009, p.70) afirmam que “é por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Com isso, trabalhar com a linguagem livre e autônoma, com a prática do texto literário, oferecendo palavras à liberdade humana, oportuniza uma forma ímpar, peculiar, diferenciada, de outorgar sentido ao mundo e a nós mesmos.

Segundo as premissas postuladas, o Letramento Literário precisa proporcionar condições para que os estudantes consigam desenvolver habilidades que os possibilitem fruir os textos, entendendo-se fruição como um instrumento de domínio especial e de apropriação de mecanismos de leitura, por intermédio do diálogo constituído entre autor-texto-leitor no movimento de construção-desconstrução-reconstrução dos sentidos encontrados, explorados e extrapolados pela experiência, pela vivência literária.

Em vista disso, Cosson (2016,) afirma que ser leitor de Literatura, de textos literários, vai muito além do que simplesmente regozijar, comprazer, deleitar, diante das palavras esmeradas e acuradas da poesia ou, meramente, desfrutar, fruir, um livro de ficção; ser leitor de Literatura é, além disso, posicionar-se defronte da obra literária, reconhecendo e interrogando protocolos de leitura, para sustentar ou restaurar valores culturais e implementar e/ou propagar significações.

Por conseguinte, esse conhecimento, “esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário” (COSSON, 2016, p.120).

Além disso, ainda sobre a questão da fruição da leitura literária, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) expõem a importância dessa fruição dos textos literários pelo leitor, proporcionada pelas peculiaridades e particularidades presentes na construção literária, afirmando que, em meio a uma sociedade consumista, transiente, instantânea, efêmera, as artes são a válvula de escape que corroboram para a apreciação pelo belo e para a educação da sensibilidade

[...] como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (BRASIL, 2006, p. 52-53)

Dessa maneira, verifica-se que, mesmo em meio à hipermodernidade, as artes têm uma função privilegiada na formação do ser humano; dentre elas, a Literatura. Esta é capaz de transgredir a realidade e buscar a reinterpretção do mundo, fazendo o papel de mediadora entre o leitor e a realidade/ficção.

O próprio referencial teórico apresenta uma concepção de fruição ao assegurar que a experiência fundamentada nessa troca de significados, entre leitor e texto, viabiliza um tipo de conhecimento especial, empírico, que não pode ser mensurado precisamente.

Esse conhecimento empírico proporciona a ampliação de perspectivas, a indagação do já dado, o encontro da sensibilidade, o discernimento, a reflexão, levando a contentação, a fruição. “O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. Desse modo, explica-se a razão do prazer estético mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza ou horror” (BRASIL, 2006, p.55).

Infere-se, pois, que o trabalho com a leitura do texto literário pode auxiliar o professor no desenvolvimento de algumas capacidades, desde a leitura tomada como usufruto, deleite, até um posicionamento mais sensato, prudente, reflexivo, por intermédio de aspectos que fogem ao padrão e de sua linguagem diferenciada, que ampliam algumas percepções e modificam alguns olhares. Contudo, isso só será possível com a leitura efetiva dos textos.

Zilberman (2009) complementa que o recurso à Literatura pode provocar uma relação mais íntima entre estudantes e textos, desencadeando uma vivência única de enriquecimento pessoal do leitor com a obra, pois a leitura é uma descoberta de mundo, que democratiza o sistema educativo, visto que o aluno se torna coparticipante e o professor menos autoritário.

Cosson (2016, p.23) adverte que é necessidade de primeira grandeza que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos literários e não as informações das doutrinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária.

A realidade das aulas de Literatura, em alguns contextos, ainda é a de que o jovem estudante não é estimulado ao hábito de leitura. O processo de ensino-aprendizagem da Literatura se resume ao estudo das Escolas Literárias e, ocasionalmente, ao trabalho com fragmentos de algumas poucas obras, de quando em vez, limitado ao que o livro didático apresenta, não se interessando pelas questões sociais de formar alunos em leitores e cidadãos críticos e sem instigar a busca pelas amplas interpretações que são permitidas ao texto literário, enquanto instrumento de múltiplas significações. (BARBOSA, 2014, p.17)

O que se constata no Ensino Médio, em alguns casos, é a persistência de um ensino ineficiente da Historiografia Literária, focalizando as estéticas separadamente por períodos, apesar de todas as restrições já discutidas, isso significa, “uma lista de traços característicos, seguida de outra lista de obras, bibliografia de autores e fragmentos de textos que ‘comprovam’ os traços identificadores de cada período literário” (COSSON, 2011, p.02).

Essa realidade encontrada em alguns casos (alguns), que inicia desde o Ensino Fundamental, constitui um trabalho inócuo, improdutivo e disforme, que não aglutina os estudantes em prol do conhecimento, não entusiasma, unicamente abarrota de conteúdo.

Complementando esta reflexão, as *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002) consideram mais significativo que o Ensino Médio, ao invés de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, seus respectivos autores e estilos, passe a priorizar a formação de leitores; conseqüentemente, a partir das leituras de textos, atreladas a outras abordagens que lhe sirvam de apoio, espera-se que os estudantes compreendam estes outros pontos sem a necessidade de trabalhar estas marcas isoladamente.

O Letramento Literário compreende que o texto literário é constituído por elementos extraídos da realidade e esculpido pelo escritor por intermédio da linguagem. Com isso, relacionar a Literatura ao contexto político, econômico e social é conseguir compreendê-la como um trabalho humano que tem a sociedade como fonte e a língua como instrumento.

Desse modo, poder-se-á entender a Literatura como visão de mundo, (re)criada a partir de uma realidade concreta com a palavra trabalhada. Em suma, compreendendo a Literatura como instrumento estético se poderá fazer surgir ou aperfeiçoar o estudante enquanto leitor autônomo e crítico.

Refletindo sobre estas considerações, percebe-se que a Literatura pode transformar a realidade dos estudantes, modificar a relação deles com o meio e aperfeiçoar suas competências e habilidades de interpretação. Jobim (2009, p.121) sinaliza que

Se os alunos entram no jogo, é mais fácil a reflexão, que pode incluir, entre outras coisas, a exploração das relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem, ou o relacionamento do texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente.

Dessa maneira, evidencia-se o quanto a Literatura é importante para o desenvolvimento crítico e intelectual dos estudantes, proporcionando inquietações. Se os textos literários passam a ser considerados, compreendidos, pelos estudantes como representações discursivas, inseridas num contexto, torna-se mais fácil o trabalho e a, conseqüente, promoção de aprendizagem. Além do mais, percebidos os textos literários por este viés, o estudante se descobre leitor, que encontra na Literatura um ponto que lhe pode proporcionar prazer, visto que, a Literatura pode o ajudar a viver e a entender características suas e de sua inserção na sociedade, uma descoberta de domínio do texto literário.

Com esta postura, a partir do momento em que o leitor passa a conduzir suas próprias leituras, de maneira autônoma, começa a fruí-lo, encontrando na leitura do texto literário uma interrelação consigo próprio.

Por conta disso, haverá cooperação para que o leitor perceba o mundo ao seu redor, consciente para os problemas existentes na sociedade a qual pertence. Assim, o texto literário concilia a fantasia criada por seu autor com a realidade estrutural da linguagem, podendo lidar com a ficção e a realidade e condicionando a imaginação à ordem sintática da língua. Zilberman (2008) reconhece, sobre isso, que a experiência da leitura advém das propriedades da Literatura enquanto forma de expressão.

Paulino e Cosson (2009, p.69) sustentam que “[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade”, ou seja, os textos são capazes de atravessar cada um de nós, (re)construindo nossa identidade.

Desse modo, o leitor é constituído tanto pelas experiências reais quanto pelas imersões culturais a que é submetido, ou seja, pelas leituras que faz de si próprio e dos outros por intermédio dos textos, construindo e reconstruindo sua identidade e tendo a possibilidade de ampliar sua inteligência por meio dos discursos alheios existentes nos textos. Portanto,

O ensino da literatura é um percurso que precisa ser construído entre professor e aluno, dentro e fora da sala de aula, diante, principalmente, de textos. Despertar novas formas de enxergar o dito é uma das muitas possibilidades que podem emergir da leitura de um texto literário. (BARBOSA, 2014, p.34)

Sobre isso, Jobim (2009) ressalta que é preciso levar ao aluno, primeiramente, textos de registro linguístico mais próximo ao dele, levando em conta sempre o universo de seus receptores e, paulatinamente, ir adentrando no mais complexo e difícil, estabelecendo, por conseguinte, uma “gradação textual”.

E é, justamente, aí que reside o grande problema enfrentado pela Escola: como trabalhar Literatura em sala de aula! Literatura e leitura são indissociáveis e responsabilidades da Escola, mas como realizar este trabalho é ainda um grande desafio.

Não obstante, o Letramento Literário tem se apresentado como uma alternativa possível, com a leitura efetiva dos textos passando a ser colocada como centro das práticas de Ensino de Literatura, descentralizando o estudo da Historiografia Literária, e considerando que a apropriação das leituras e das escrituras literárias são os meios e os fins.

Quanto a isso, Cosson (2016) afirma que a escola tem sacralizado a ‘aprendizagem *por meio da* Literatura’, ou seja, saberes e habilidades proporcionados pela prática literária, e a ‘aprendizagem *sobre a* Literatura’, isto é, por meio da crítica, da teoria e da história dos períodos literários, com seus estilos e autores, esquecendo a mais importante: ‘a aprendizagem *da* Literatura’.

Essa aprendizagem da Literatura, conforme o autor, deveria ser a primeira área contemplada pelo Ensino de Literatura na Escola, isto é, o estudante deveria ser levado a contemplar o texto literário como uma prática criticamente discursiva e apreender que o fenômeno literário é um campo que precisa ser apreciado/interpretado/criticado e não apenas consumido, conseqüentemente, estará se construindo um processo de Letramento Literário.

Cosson (2016, p.29-30) apresenta o porquê da Literatura em sala de aula

[...] se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação no hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (*grifos nossos*)

Verifica-se, com isso, que a Escola tem papel de habilitar e formar um leitor crítico e perspicaz, que é capaz de discernir o que lê e avaliar essas leituras, compreendendo e selecionando o que quer ler, quando e como; se para relaxar, apreender conhecimentos, melhorar seu desempenho etc.

É o Letramento Literário, pelo trabalho com a palavra, que pode proporcionar tal habilidade e instrumentalizar os estudantes a terem esta consciência crítica sobre as leituras que fazem. E é este Letramento Literário que a Escola precisa desenvolver com seus estudantes, fornecendo subsídios para levá-los a serem leitores autônomos e críticos, que selecionam suas leituras de acordo com suas expectativas e exigências.

O estudante precisa compreender que a Literatura é uma prática social, ou seja, uma atividade humana com função transformadora de realidade, que manifesta o particular da relação do homem enquanto indivíduo e membro social. Com isso, o Ensino de Literatura precisa ser considerado em sua dimensão estética, cultural, social e política, refratando a vida dos sujeitos envolvidos na leitura dos textos literários, com a finalidade de que, paulatina e progressivamente, os estudantes afinem sua sensibilidade estilística.

Malard (1985) reforça que a escola necessita investir esforços no trabalho com a Literatura, entendendo-a como visão de mundo e prática social capaz de aprimorar habilidades e melhorar aptidões, fazendo surgir ou aperfeiçoar o senso crítico do estudante em relação ao contexto social ao qual pertence, tratando a Literatura como uma construção que parte de determinada realidade concreta e representa uma forma de conhecimento cultural instaurado em discursos e materializado em textos.

Em vista disso, a Literatura precisa ser trabalhada como prática social. Todavia, Kleiman (2006, p.34) afirma que “se a prática social em que os alunos se engajam requer a interpretação de um poema, é o texto desse poema que deverá ser objeto de análise, não o gênero poesia”, posto que, é necessário o domínio sobre o que deve ser trabalhado em sala de aula quando se propõe como prática social, neste prisma, entendida como eficaz à transformação do leitor vítima em leitor crítico, que compreende os mais diversos textos e discursos de forma autônoma e reflexiva, conduzindo suas leituras com fruição.

Umberto Eco (2003), contudo, apresenta uma abordagem de recepção do texto literário que obriga o leitor a um exercício de fidelidade e de respeito que condicionam a liberdade de interpretação que os textos literários convidam a fruir e se aventurar, em função da linguagem carregada de ambiguidades que provocam multissignificações. Para apoderar-se desse jogo de fruição, o autor atenta para o respeito com a intenção do texto.

Desse modo, reforça-se a tríade ‘autor, texto, leitor’ que corroboram com a intenção, o texto posto e a recepção, que necessitam ser negociados entre si, mas nunca extrapolados, isto é, não se pode forçar o texto a dizer aquilo que de fato ele não diz.

Cosson (2016, p.26-27) complementa que os livros, os textos de forma geral, assim como os fatos, não falam por si mesmos, o que os fazem ‘pronunciar’ são os mecanismos de interpretação que utilizamos, e estes recursos, estes instrumentos, são apreendidos na escola. Desse modo, a leitura literária que a escola pretende e busca ultrapassa o simples entretenimento que a leitura de fruição provoca. “No ambiente escolar, a literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”.

E quem tem o dever de proporcionar esta formação é, primeiramente, o professor. É este que precisa criar condições profícuas para que o encontro dos estudantes com os textos literários sejam uma busca plena de sentido para estes textos, para si próprios e para a sociedade, na qual todos estão inseridos. Porém, isso só será possível se os próprios professores tiverem essa consciência e conhecimento suficiente para este fim.

Assim, Cândido (1995) destaca que a Literatura tem a capacidade de desenvolver uma quantia mínima de humanidade que traz consigo a boa disposição para com o próximo, predispondo os estudantes a estarem mais abertos para com o semelhante e com a sociedade e mais compreensivos para com o diferente, condicionando um processo humanizador.

No entanto, o Ensino de Literatura, em muitas escolas brasileiras, fica restrito, muitas vezes, ao estudo das Escolas Literárias, suas estéticas particulares e, quase sempre, ao trabalho com fragmentos de obras representativas, esquecendo-se a leitura integral dos textos literários e as discussões que poderiam suscitar a partir dessas leituras.

Ainda hoje, apesar de existirem pressupostos teóricos como a do Letramento Literário, em muitas escolas, o Ensino de Literatura continua seguindo o estudo da Historiografia Literária, resumindo suas aulas a conteúdos de pouca relevância para a vida dos estudantes, o que valida mais ainda a sua recusa para eles, quiçá por desconhecimento, pouco interesse ou intransigência, inclusive.

Sabe-se que o Ensino de Literatura, no nível médio, se restringe ao estudo historiográfico da Literatura Brasileira, de maneira cronológica, em uma sucessão de estilos de época, caracterizando seus representantes canônicos com suas principais obras e dados bibliográficos. Já os textos literários, surgem fragmentados e descontextualizados, utilizados somente para exemplificações.

O Letramento Literário propõe o inverso: o trabalho com a leitura dos textos literários e, posteriormente, o trabalho sobre a estética e as características contextuais de cada período, que se concretizam, somente, na realização do texto e só são perceptíveis por meio de sua leitura. Nessa perspectiva, vem à luz a indecisão sobre quais obras selecionar; para tanto, deve-se recorrer a uma seleção ampla, que contemple desde a Literatura Canônica à Literatura Contemporânea (e aquela dita ‘marginal’).

Refletindo sobre todo o exposto, considera-se que as aulas de Literatura precisam fornecer subsídios para a construção de sentidos dos estudantes, nas quais é a leitura orientada que poderá ampliar a visão e a percepção para com o texto e para com a realidade circundante, provocando a dinâmica da desconstrução e da reconstrução de significados, ultrapassando o mero estudo da Historiografia Literária.

Dessa maneira, a seleção das obras precisa proporcionar o amadurecimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. Essas obras devem constituir um acervo de clássicos capazes de produzir inquietações e discussões que proporcionem o desenvolvimento intelectual apurado, chegando-se ao leitor crítico, real, engajado.

Entende-se clássico, aqui, sob o respaldo de Calvino (1993, p.13) que o define como “aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele”, ou seja, clássico é um texto com o qual o leitor encontra particularidades com as quais se identifica e causa-lhe provocações.

Desse modo, tanto obras canônicas quanto contemporâneas podem ser clássicos, pois um clássico é um texto que proporciona inquietamentos e indagações singulares; e nada tem a ver com tradicional ou antigo, mas sim com a capacidade de tocar, interessar a, seus leitores, independente de idade, sexo, posição, de não se perder com o tempo e de influenciar tanto leitores quanto escritores que se sentem transformados por sua leitura.

Consoante Calvino (1993, p.12), a leitura de um clássico necessita nos oferecer uma descoberta, um estranhamento em relação à imagem que dele tínhamos, por isso, faz-se tão necessária a leitura dos textos originais, distanciando-se sempre de glosas, análises, pareceres, comentários, interpretações alheias e/ou bibliografia crítica, uma vez que, nenhum texto que fala de outro texto, é mais completo que o autêntico.

Esses facilitadores, tristemente, invertem os reais valores dos textos literários, sobre os quais “a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele” (CALVINO, 1993, p.12).

Por este motivo, a escola tem por obrigação instrumentalizar os estudantes com alguns exemplares desses clássicos, mesmo que para alguns deles as obras escolhidas não lhe causem satisfação, ao menos naquele momento, mas precisam ser apresentados a eles.

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de modo particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação de uma pertinência (CALVINO, 1993, p.12).

Constata-se, então, que não importa se a obra é canônica ou contemporânea, o que importa é que a obra seja plena de sentido para seus leitores e, por isso, se torne um clássico para eles, e que sua leitura seja uma prática efetiva em sala de aula.

Cosson (2016) afirma que o Letramento Literário trabalha com a atualidade da Literatura, sendo atuais as obras que têm significado para o leitor, considerando que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2016, p.34).

2.4 Considerações Preliminares

Diante de todo o exposto, percebe-se que as aulas de Literatura necessitam articular a leitura à essência literária, propiciando ao estudante a possibilidade de experimentar o contato com esses textos e experienciar a estética do conhecimento literário.

Por conseguinte, compreende-se que, talvez, seja mais eficiente um Ensino que tem início com a Literatura Contemporânea, com textos mais próximos à realidade, e que só depois se passe ao aprofundamento de leituras mais anteriores, mais distantes, sendo sempre necessária a leitura integral dos textos e se fazendo um percurso contínuo, abordando tanto obras contemporâneas quanto canônicas, propondo, assim, um ensino mais eficaz, válido, um ensino mais proveitoso.

Este é o propósito do Letramento Literário: a leitura de textos literários de maneira integral e utilizando abordagens metodológicas que estimulem essa leitura de modo positivo, provocando indagações, inquietações e construções de sentidos. Isso proporciona ao estudante um posicionamento de sujeito crítico, que tem a oportunidade de fazer escolhas, porque detém conhecimento suficiente sobre as literaturas que lhes são disponibilizadas, tornando-se, assim, um leitor crítico.

Concebe-se, diante disso, um Ensino de Literatura preocupado com a formação de um estudante que se torne cidadão atuante na sociedade, proporcionada por meio do texto literário, mediante práticas de ensino que garantam a estes estudantes o conhecimento dos mais variados textos no decurso dos mais diversos contextos de circulação, o que acarreta na apresentação e efetivo trabalho com gêneros, tipos, estilos, períodos e autores distintos.

A formação de leitores de Literatura só é possível com práticas de leitura que proporcionam um trabalho de interpretação e compreensão que coadunam numa construção subjetiva. Práticas que motivam esses leitores a produzirem suas próprias leituras, agindo subjetivamente sobre o texto. E isto, é papel do professor: mediação.

O professor necessita, prioritariamente, ser mediador de conhecimentos: propondo objetivos de leitura, fazendo questionamentos que facilitem o processo de compreensão e atuando de maneira a proporcionar a construção e troca de ideias.

Em vista disto, os professores carecem enxergar na Literatura uma fonte de crescimento e aperfeiçoamento do estudante enquanto leitor, preparando-os para ler: o que ler, quando ler, como ler e para quê ler; despertando nestes estudantes a habilidade e o domínio de leitura. Em consequência, estarão contribuindo para a promoção do Letramento Literário e para a fruição estética da leitura dos textos literários por estes estudantes.

E para ratificar essa importância do Ensino de Literatura, na perspectiva do Letramento Literário, e sua relevância para o currículo escolar, os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio* (2012) justificam que, antes de tudo, os professores necessitam compreender o real sentido da Literatura e sua função em sala de aula, agindo como formadores de leitores autônomos e como mediadores de reflexões.

Dessa forma, para uma formação de jovens autônomos e livres que, além de serem apresentados à Literatura como objeto estético, estão habilitados para compreender, apreciar e fruir os textos literários e serem capazes de reconhecer a importância da Literatura, e que se encontram imersos numa realidade cada vez mais pragmática, é preciso assumir, enquanto professor, que tem a obrigação de formar o leitor, inclusive, de Literatura, a compreensão de que

[...] a literatura é indispensável, porque transgride o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós, porque permite a experiência do belo. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade (PERNAMBUCO, 2012, p.88-89).

Percebe-se, posto isso, que o texto literário precisa e deve ser trabalhado em sala de aula permitindo o acesso às diferentes práticas de leitura, estabelecendo relações significativas entre estas práticas e a vida real dos estudantes, ampliando e aprofundando os conhecimentos sobre si próprios e sobre a vida, “para começar a fazer da leitura literária na escola um diálogo, uma conversa com a experiência do outro – que é de fato o que define a leitura” (COSSON, 2011, p.07).

A leitura de um texto na sua integralidade é um dos fundamentos do Letramento Literário e, hodiernamente, isso quase não acontece e, quando ocorre, normalmente, incorre-se no erro de trabalhos com leitura de resumos e debates que se preocupam somente com comentários assistemáticos, sem nenhum aprofundamento maior ou orientações que levem às reflexões sobre o texto, sua autoria, contexto de produção, efeitos de sentido etc.

Para tanto, Cosson (2016, p.47) ressalta a importância do trabalho com os textos literários afirmando que “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”, contemplando, com isso, o processo do Letramento Literário.

Com um Ensino de Literatura focalizado, primordialmente, sobre a leitura dos textos literários, pode-se conceber um ensino capaz de formar estudantes como cidadãos críticos, que sendo leitores com competência de realizar diversas leituras, são capazes de exercer sua cidadania de forma plena, utilizando a língua e se utilizando dela conforme as necessidades contextuais nas quais se encontrem inseridos.

No texto literário, a linguagem é utilizada em sua essência estética, arrancando das palavras sentidos muito mais profundos do que aquilo perceptível pelo senso comum. É preciso ensinar a questionar, procurando o dito e o não dito, o explícito e o implícito, o acionado e o silenciado. Em um texto literário qualquer, na maioria das vezes o dito é menos importante que o não dito, pois no dizer, há sempre um não dizer necessário, mas presente. O posto traz um pressuposto, que deriva da instância da linguagem (ORLANDI, 2009).

Tinoco (2013) *apud* Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p.14), corrobora com esta afirmação ao compreender que o centro do processo de recepção real do texto por seu leitor é a função de comunicar dialogicamente, ou seja, perceber o texto como um artefato produzido num contexto educacional de um determinado momento sociocultural.

Isto implica dizer que o poder do texto, inclusive o literário, sob particulares condições do ato linguístico, tende a mobilizar o conhecimento acumulado pelo leitor, que se transforma em colaborador no ato de leitura. Por tudo isso, é imprescindível ler o implícito, o silenciado, o não dito de maneira *ipsis litteris*, reestabelecendo o elo discursivo-dialógico primordial entre autor, texto e leitor.

Isso precisa ser trabalhado na leitura literária, precisa ser ensinado pela escola, precisa ser objeto de estudo das aulas de Literatura. Para tanto, faz-se necessário, em alguns casos, repensar o fazer pedagógico e a didatização da Literatura adotados pela Escola.

Todas essas reflexões orientam para a promoção desse Letramento Literário, entretanto, isto só poderá ser efetivo quando todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem compartilharem desse conhecimento e se disponibilizarem a fazer dele uma prática, transformando-o em objeto de trabalho.

A escola, em razão disso tudo, tem a necessidade de, ao final do Ensino Fundamental, proporcionar uma base sólida que permita aos estudantes terem competências e habilidades suficientes para imergirem no ciclo subsequente e, ao final do Ensino Médio, além de preparar os estudantes para o ENEM e os Vestibulares, prepará-los para a vida.

Cabe à escola, em tal caso, a função de formar cidadãos capazes de se expressar nos mais diversos contextos sociais, defendendo seu ponto de vista com autonomia e tomando consciência de seu papel na sociedade.

A leitura do texto literário, por conseguinte, deve proporcionar a ação do leitor crítico sobre o texto, reconfigurando-o segundo sua subjetividade e compreendendo-o como realização plurissignificativa.

Com isso, necessita-se reconsiderar a leitura literária por uma perspectiva didática que leve os estudantes a refletirem sobre as leituras cotidianas, trazendo as reflexões suscitadas pelas leituras dos textos literários para a realidade circundante, levando-os a perceber que a leitura literária apresenta uma recomposição subjetiva de suas representações pessoais, pois na leitura do texto literário a experiência vivida e o repertório cultural, social, político e ideológico se revelam num movimento, desordenado, entre o texto e o leitor. Assim, é a dedicação fomentada ao processo de leitura que leva à formação do leitor.

Favorecer o desenvolvimento de aspectos cognitivos, o aperfeiçoamento da capacidade criativa e imagética, a aquisição do saber, a ampliação de sentidos, o afinamento da sensibilidade, o cultivo da beleza e do humor, a formação ética, a representação da identidade, o exercício da reflexão sobre a vida, a percepção da complexidade da existência, a humanização, o prazer estético, a fruição, bem como um conhecimento mais requintado do uso da linguagem, são alguns dos propósitos do Ensino de Literatura.

Todos esses propósitos são indicados por diversos estudiosos como perspectivas para o Ensino de Literatura. E a prática de ensino que objetiva esses propósitos tem respaldo, justamente, no Letramento Literário.

Este Letramento Literário considera o Ensino de Literatura como um processo de formação de um tipo de leitor que se reconhece como membro ativo, crítico e participativo, com capacidade de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, compreendendo, identificando, adaptando, construindo e reconstruindo um lugar para si próprio, fazendo da didatização da Literatura uma experiência única de interpretar o mundo e a si mesmo.

Por isso, o acesso aos textos literários, a importância das experiências de leitura e a socialização dessas leituras são de extrema relevância para a formação do leitor e de seus hábitos de leitura. Consoante a isto, Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p.12) afirmam que é necessário estar sempre a par de uma eventual inapreensibilidade do literário enquanto objeto de ensino, uma vez que, “entendemos, é claro, a argumentação de que literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que se possa ser ensinado seja algo ‘sobre’ literatura e não literatura propriamente dita”, isto é, a literariedade presente nestes textos.

Para que esta discussão fique mais explicitamente compreendida, vale ressaltar o que se tem apresentado neste trabalho como literariedade e de qual concepção teórica se fundamentam suas perspectivas de ancoragem.

A Teoria da Literatura tem a literariedade como seu objeto de estudo. O termo literariedade foi apresentado por Jakobson, à época *literaturnost*, como as propriedades constituintes das obras literárias que as caracterizam como pertencentes à Literatura, ou seja, que diferenciam os textos literários dos textos não-literários.

Essa diferenciação se dá pelas singularidades que permitem com que os textos literários transmutem e convertam a realidade em realidades outras que só existem textualmente, seja pelo uso particular das figuras de linguagem, da alegoria, da caricatura e/ou da verossimilhança (característica do que parece verdadeiro). Isso tudo atrelado a uma arquitetura textual que combina a forma pelas quais cada palavra é selecionada para enaltecer o estilo da construção textual, dando primordial importância à forma e ao conteúdo.

Conforme Jobim (2009), apesar de alguns estudiosos defenderem que não há um conteúdo permanente que defina o termo literariedade, já que uma obra pode ser variável conforme o momento (pois um objeto adquire perspectivas diferentes conforme o ponto de vista, ora realista ora moderno, por exemplo), há também, por outro lado, um consenso de que se pode constatar a existência de determinadas propriedades que possibilitam enxergar certos textos como carregados de aspectos e estilos literários que o enquadram como Literatura.

Assim, verifica-se que há propriedades caracteristicamente universais de uma essência literária que perpassam e são perceptíveis na manifestação da obra literária, que os qualificam e enquadram como textos literários.

E também, afirma o autor, além de compreender a literariedade como um universal que se manifesta no particular, pode ocorrer como um particular que se apresenta no universal, representando exatamente o contrário, mas que não deixa de ser a mesma propriedade inerente: seriam os critérios socialmente estabelecidos para considerar um texto como carregado de Literatura.

Por tudo isso, pode-se reafirmar que a literariedade são as propriedades e características que qualificam um texto como portador de linguagem literária, melhor dizendo, literariedade pode ser compreendida como um complexo de traços distintivos que conferem ao texto a qualificação de portador de linguagem literária (discussão aprofundada à frente).

Posto isto, reitera-se que em nenhum momento desta dissertação se faz alusão ao Ensino de Literatura como uma essência, com fórmulas, regras, conceitos, que pode ser repassada de professor para estudante durante as aulas de Língua Portuguesa, isto é, nosso objeto de pesquisa incide sobre a literariedade que atravessa os textos em análise e não sobre a Literatura propriamente dita, tomada como cerne, âmago, substância por si mesma.

O que se percebe, e se preconiza, é que o Ensino de Literatura se faz necessário por uma via em que a experiência da leitura literária, em suas dimensões individual, social e cultural, seja colocada como centro de dispositivo no Ensino de Literatura.

À vista disso, Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p.10) asseguram que

A proposta é trabalhar sempre de modo integrativo, entendendo e pensando a leitura e a escrita literárias, o ensino de literatura, o sujeito leitor de literatura, a formação de professores, os materiais didáticos, os currículos e métodos de ensino de leitura e literatura como faces de um mesmo desejo: contribuir para a apropriação da leitura e da escrita (e, em particular, das leituras e escritas literárias) por sujeitos inseridos em espaços e tempos de educação formal e não formal.

Essa proposta pressupõe a formação de um leitor que se apropria de forma autônoma dos textos literários, fruindo-o num processo de leitura crítica, constituindo um leitor de Literatura. Isso é a prática do Letramento Literário.

Além do mais, ao tratarmos de texto literário e, conseqüentemente, de Ensino de Literatura, torna-se inevitável o trabalho com a Estilística, uma vez que, o estilo está indissolúvelmente correlacionado ao texto literário, logo, por consequência, aos Gêneros Literários. Já que, neste trabalho, propõe-se a escrita de uma Crônica, não se pode renegar que, assim como em qualquer esfera da comunicação, cada produção apresenta, como se espera, sua individualidade refletida, possuindo seu estilo individual; e os textos literários são os mais aptos a esta individualidade, que não pode “ser ensinada”.

Certifique-se esta individualidade com as palavras de Bakhtin (2003, p.284), ao afirmar que “os gêneros mais propícios são os literários - neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes”; quer dizer, cada Crônica produzida reflete uma expressão de individualidade textual, algo que não pode ser treinado, mensurado, instruído.

Todavia, o que se pretende com este trabalho é o desenvolvimento de reconhecimento e, conseguinte, apropriação das características inerentes ao Gênero Crônica, de tal maneira, que cada estudante, no decorrer das atividades de leitura e, principalmente, ao produzir seu texto, demonstre evolução e progresso na significância e apropriação das particularidades intrínsecas ao Gênero, que aliadas ao estilo individual acarretem num aperfeiçoamento e/ou aprimoramento significativos de sua produtividade textual.

“Por fim, mais uma vez, é preciso confiar na força do texto literário e na capacidade de leitura de nossos alunos. É na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura” (COSSON, 2016, p. 107).

SEÇÃO III

A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO

Analisar o texto é procurar compreender sua elaboração escrita e imagética para com ela sustentar um sentido. Esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos. O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor.

Rildo Cosson

A *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é um concurso nacional de produção de textos voltado para alunos da Rede Pública de Ensino do Brasil. Além disso, é um programa que realiza diversas ações e modalidades de formação de professores de Língua Portuguesa, presenciais e à distância, promovendo um concurso bienal de textos, no qual alunos, professores e escolas são premiados, tendo como objeto e foco o texto.

Os alunos recebem prêmios por suas produções, que são desde medalhas até livros e *notebooks*, e participam de oficinas e palestras. O trabalho didático-pedagógico também é considerado em suas nuances, uma vez que, desenvolve e possibilita as aprendizagens necessárias para que os alunos possam produzir seus textos, por isso, professores e escolas dos alunos autores são igualmente premiados.

Os objetivos da OLPEF corroboram para superar o fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita na Educação Básica e podem ser explicitados na tríade: democratização dos usos da Língua Portuguesa – condições igualitárias para desenvolvimento de todos os integrantes –, ampliação das capacidades de leitura e escrita para os estudantes participantes e contribuição para uma formação docente dos Professores envolvidos com o Ensino de Língua Portuguesa.

O público-alvo da OLPEF são alunos, professores e escolas da Rede Pública de Ensino do Brasil. As modalidades do concurso estão divididas em quatro categorias, cada uma com dois anos escolares, a saber:

- ✓ Gênero Poemas: 5º e 6º anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Gênero Memórias Literárias: 7º e 8º anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Gênero Crônica: 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio;
- ✓ Gênero Artigo de Opinião: 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Percebe-se, portanto, que o programa visa um trabalho que inicia na metade do Ensino fundamental e atravessa todas as etapas subsequentes até chegar à conclusão do Ensino Médio.

3.1 Apresentação da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

A *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é uma iniciativa de uma entidade empresarial, a Fundação Itaú Social, desenvolvida em parceria com uma entidade governamental, o Ministério da Educação, e com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), e que, em 2016, promoveu sua 5ª edição.

O tema escolhido, desde a primeira edição, é “*O lugar onde vivo*”, que propicia aos alunos estreitar vínculos com a comunidade e aprofundar o conhecimento sobre a realidade local, contribuindo para a melhoria do ensino da leitura e da escrita e para o desenvolvimento de sua cidadania, no âmbito das escolas públicas de todo o país.

Figura 01. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.



A *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Iniciativa do Ministério da Educação e do Itaú Social, com coordenação técnica do CENPEC, a Olimpíada integra as ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro.

O tema escolhido desde sua primeira edição é “*O lugar onde vivo*”, que propicia aos alunos estreitar vínculos com a comunidade e aprofundar o conhecimento sobre a realidade local, contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania.

Quando será a próxima edição da Olimpíada?

Após 16 anos de atuação do Programa Escrevendo o Futuro, que o permitiu chegar a quase todos os municípios brasileiros como referência no ensino da língua portuguesa, identificou-se a necessidade de repensar as atividades desenvolvidas no âmbito da formação e também na Olimpíada de Língua Portuguesa, o concurso de textos que mobiliza as escolas públicas de todo o país.

Por isso, a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* será redesenhada ao longo deste ano, e o **concurso de produção de textos do Programa acontecerá apenas em 2019.**

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro.

Disponível em: <www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>.

O concurso é bienal, por isso em 2018 não houve a edição do concurso da OLPEF, ficando a realização de sua 6ª edição para 2019, pois em um ano ocorrem as edições do concurso de textos produzidos pelos estudantes e no outro o foco do programa reside nas ações de formações dos educadores.

Ao final de 2017, houve uma decisão que alterou o ciclo do programa: depois de dezesseis anos seguindo a mesma estrutura - o concurso de textos dos alunos nos anos pares e as estratégias de formação dos professores nos anos ímpares - a Equipe Organizadora optou por dedicar o ano de 2018 para repensar novos arranjos e formatos do concurso de textos, promovendo uma ampla discussão com todos os atores envolvidos. Por este motivo, a 6ª edição que aconteceria em 2018 foi adiada para 2019.

Há um Ambiente Virtual de Formação à Distância para os educadores, o *Portal Escrevendo o Futuro*, que promove a interação entre seus usuários e disponibiliza materiais, metodologias e notícias, além de reunir e divulgar todas as ações do Programa.

Educadores de todo o país envolvidos com o Ensino de Língua Portuguesa encontram, no *Portal Escrevendo o Futuro*, subsídios para aprimorar o conhecimento, inovar suas estratégias de ensino, inspirar-se com outras experiências e compartilhar sucessos e desafios vivenciados na prática. Os Professores fazem seu cadastro e podem acessar o Ambiente Virtual com todos seus recursos por meio de *login* e senha individuais.

Vale ressaltar que a decisão em participar da OLPEF é voluntária, cabendo aos próprios professores a realização das inscrições de suas escolas e de suas respectivas turmas. Os professores inscritos recebem material de apoio para orientar seus alunos na produção de seus textos e têm disponibilizados, em ambiente interativo, fóruns de discussão, formação e oficinas para que estes possam desenvolver atividades que possam subsidiar o trabalho em sala de aula, por meio do *Portal Escrevendo o Futuro*.

Figura 02: Ambiente Virtual Inicial do Portal Escrevendo o Futuro.



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

3.2 Cronologia do Programa Escrevendo o Futuro

A *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é um programa que foi idealizado com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e da escrita de estudantes das escolas públicas brasileiras e, posteriormente, transformado em política pública, por meio de uma parceria com o Ministério da Educação, ao reconhecer no *Programa Escrevendo o Futuro* uma metodologia adequada para a realização da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, idealizado para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem no país.

Também são parceiros da OLPEF, na execução das ações, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Canal Futura.

Figura 03: Cronologia do Programa Escrevendo o Futuro.

Histórico do programa

Criado em 2002 pela Fundação Itaú Social e o Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras, o Programa Escrevendo o Futuro transformou-se em política pública em 2008, por meio da parceria com o Ministério da Educação e a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

Navegue pela linha do tempo abaixo e conheça os principais destaques de cada ano.



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro.

Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>>.

➤ 2002

O *Programa Escrevendo o Futuro* foi criado em 2002 pela Fundação Itaú Social, em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que tinha como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos estudantes, à época, das 4ª e 5ª séries (hoje, 5º e 6º anos) do Ensino Fundamental, desenvolvendo um concurso bienal de textos, e a formação presencial e à distância de professores envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa das escolas públicas brasileiras. Os Gêneros ofertados eram Poema, Reportagem e Artigo de Opinião.

➤ 2003

Em 2003, o *Programa Escrevendo o Futuro* seguiu sua realização em duas vertentes: o concurso nos anos pares (2002) e as ações de formações presenciais e à distância nos anos ímpares (2003). Foi um ano dedicado à formação docente e marcado pela elaboração do *Kit Vozes*, com as publicações *Voz do aluno* e *Voz do Professor*, e do vídeo *Escrevendo em sala de aula*, com entrega de materiais de apoio pedagógico.

➤ 2004

Em 2004, houve a primeira mudança do *Programa Escrevendo o Futuro*: em 2002, os três gêneros contemplados foram Poema, Reportagem e Artigo de Opinião; os Gêneros Poema e Artigo de Opinião permaneceram, mas o Gênero Reportagem, em 2004, foi substituído pelo Gênero Memórias Literárias.

➤ 2005

O ano de 2005 foi marcado pela criação do Ambiente Virtual do Programa, a *Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro*, e pela criação da *Revista na Ponta do Lápis*, distribuída a todos os professores participantes. Seguindo a tendência proposta, foi mais um ano de atualização e formação docente para os professores de Língua Portuguesa.

➤ 2006

O ano de 2006 apresentou como novidades o *Kit Itaú de Criação de Textos*, que passou por uma revisão e ampliação, e o Programa passou a premiar também os professores na categoria *Relato de Prática*, uma ação em que os professores produzem seus relatos de experiência demonstrando o sucesso alcançado com sua prática em sala de aula.

➤ 2007

Em 2007, houve uma mudança com relação à estrutura de base em dois focos: os Gêneros Discursivos/Textuais contemplados e as séries envolvidas no processo. Até então, podiam participar do *Programa Escrevendo o Futuro*, estudantes, professores e escolas que contemplavam as 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, escolhendo um dos três Gêneros ofertados: Poemas, Memórias Literárias ou Artigo de Opinião. Neste ano, houve mudanças programadas para o ano seguinte tanto com relação aos Gêneros, com o acréscimo de Crônicas, quanto às séries que seriam ofertadas no concurso, ampliando-se até o último ano do Ensino Médio, além de ações de formação e qualificação dos professores.

➤ 2008

No ano de 2008, foi firmada uma parceria com o Ministério da Educação, ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: além do 5º e 6º anos (agora com nova nomenclatura), foram incluídos os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A programação também foi alterada, pois, além de haver a incorporação do Gênero Crônica, os critérios de escolha pessoal dos Gêneros foram substituídos por modelos fixos: 5º e 6º anos – Poemas; 7º e 8º anos – Memórias Literárias; 9º e 1º anos – Crônica; 2º e 3º anos – Artigo de Opinião.

O *Programa Escrevendo o Futuro* foi incluído como uma “ação do Plano de Desenvolvimento da Educação” e o concurso passou a ser denominado de *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, amplificando a abrangência do programa.

A 1ª edição (pois após ser remodelada e renomeada, a OLPEF passou a ser considerada, no ano de 2008, como a 1ª edição) da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* contou com 130.650 professores inscritos de 55.570 escolas localizadas em 5.445 municípios de todos os estados da União.

Reitere-se: assim, reinicia-se um novo ciclo do programa: em 2002 foi criado o *Programa Escrevendo o Futuro*, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos estudantes dos (atuais) 5º e 6º anos; em 2008, este programa tornou-se parte do Plano de Desenvolvimento da Educação e o concurso de textos dos alunos passou a ser uma *Olimpíada de Língua Portuguesa*, sendo considerada, neste ano, como a 1ª edição.

➤ 2009

Em 2009, após a 1ª edição da OLPEF, os encontros de formação presencial foram pautados pela *Maleta do Formador*, com materiais destinados a reuniões pedagógicas. Também foi produzido o *Jogo Brasil*, para contribuir com a melhoria da capacidade argumentativa dos alunos do Ensino Médio.

➤ 2010

Em 2010, na 2ª edição da OLPEF, foram enviadas a todas as escolas públicas inscritas, que atendiam um ou mais anos escolares compreendidos entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, a *Coleção da Olimpíada*, material com *Cadernos do Professor nos Gêneros Poema, Memórias Literárias, Crônicas e Artigo de Opinião*.

O material físico, recebido nas escolas, apresentava uma sequência didática para cada gênero, organizada em oficinas e planejada para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de Língua Portuguesa que trabalha com Gêneros Discursivos/Textuais. Isso já existia em 2008, mas somente em 2010 foi distribuída para todas as escolas.

➤ 2011

Em 2011, houve três diferentes e grandes ações de formação de educadores. Em primeiro lugar, o *Seminário A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes*, que reuniu professores, técnicos de secretarias e especialistas de Universidades Públicas; posteriormente, houve o lançamento do curso à distância *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas*, que foi oferecido para todos os professores envolvidos com o ensino da Língua Portuguesa, além de técnicos em educação de todo o país; por último, a realização do curso *Caminhos para o ensino da escrita*, com encontros presenciais realizados em todas as Unidades Federativas do Brasil.

➤ 2012

No ano de 2012, a 3ª edição da OLPEF lançou o *Caderno Virtual Pontos de Vista*, com a *Sequência Didática do Gênero Artigo de Opinião*, adaptada para o meio digital, com áudios, vídeos e jogos. Além disso, abriu novas turmas no curso à distância *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas*.

Uma segunda grande modificação ocorreu neste ano também. A *Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro*, criada em 2005, passou a se chamar *Portal Escrevendo o Futuro*, e ganhou novas seções interativas.

A OLPEF envolveu todos os estados e mais de 90% dos municípios brasileiros, contando com a participação de mais de 100 mil professores em todo o país.

➤ 2013

Em 2013, a OLPEF ofereceu mais turmas do curso à distância *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas* e apoiou encontros de formação presencial realizados pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Além disso, também organizou o *Seminário Nacional Olimpíada em Rede*, que reuniu educadores e especialistas envolvidos com políticas públicas para o Ensino da Língua Portuguesa e que atuam nas ações de formação presencial e à distância.

➤ 2014

No ano de 2014, a 4ª edição do programa lançou os *Cadernos Virtuais*, adaptação dos *Cadernos do Professor* ao suporte digital, com diversos recursos multimídia, como áudios, textos para projeção, vídeos e jogos. Nos cursos à distância, ampliou as turmas do curso *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas* e lançou um novo curso, *Caminhos da Escrita*. A OLPEF manteve a abrangência em todos os estados brasileiros e a participação de mais de 90% dos municípios, com 170.319 professores inscritos de 46.639 escolas localizadas em 5.015 municípios de todos os estados da União.

➤ 2015

Em 2015, além de aumentar as turmas dos cursos à distância *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas* e *Caminhos da Escrita*, a OLPEF passou a oferecer um novo curso: *Leitura vai, Escrita vem: práticas em sala de aula*. Realizou o *Seminário Internacional Escrevendo o Futuro*, com o tema “Práticas de escrita: da cultura local à sala de aula” e apoiou/incentivou as formações presenciais realizadas pelas Secretarias de Educação.

➤ 2016

Em 2016, houve a realização da 5ª edição da OLPEF, com a participação de 4.876 municípios brasileiros, cerca de 40 mil escolas envolvidas e 170.244 inscrições de professores. Lançou os *Percursos Formativos*, um diagrama interativo que oferece autonomia para o educador escolher seu caminho de formação. Novas turmas dos cursos *online* foram oferecidas ao longo do ano, além de diversos recursos didáticos interativos, disponibilizados no *Portal Escrevendo o Futuro*.

➤ 2017

Em 2017, a OLPEF concentrou o foco nas ações de formação de educadores, por meio do Portal e das parcerias com Secretarias de Educação de todo o Brasil. Novos conteúdos foram disponibilizados na seção *Percursos Formativos* e novas turmas dos cursos *online Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas*, *Caminhos da Escrita* e *Leitura vai, Escrita vem: práticas em sala de aula* foram oferecidas.

O Portal também disponibilizou uma seção exclusiva sobre Literatura e Ensino de Leitura Literária; este espaço, denominado de *Literatura e Movimento*, tem o objetivo de contribuir com os educadores, apresentando entrevistas, reportagens, artigos e indicações de leituras que contribuem para a prática docente no Ensino de Literatura.

Outra inovação da OLPEF foi à disponibilização dos *Cadernos Virtuais Versão Mobile*. Os *Cadernos Virtuais*, voltados ao ensino de Gêneros Discursivos/Textuais, foram adaptados para a versão *mobile*, para que o principal recurso didático do programa pudesse ser acessado pelo *smartphone* ou *tablet*, com a finalidade de ampliar e facilitar as possibilidades de trabalho, uma vez que, com alguns cliques, se podem acessar áudios, textos, oficinas, critérios de avaliação, referências, dentre outros recursos. E para facilitar o acesso, os links estão separados por Gênero de Discurso/Texto e de acordo com o sistema operacional de cada aparelho: Android (Motorola, LG, Samsung etc.) ou IOS (Iphone, Ipad).

✓ 2018

Em 2018, acreditava-se na realização da 6ª edição da OLPEF. Entretanto, ao final de 2017, a Equipe Organizadora emitiu nota justificando a primeira alteração de cronograma da programação da OLPEF desde sua 1ª edição, em 2002.

Abaixo segue parte da nota de esclarecimento, justificativa e alteração:

Retrospectiva 2017: um ano para celebrar (21/12/2017).

Após 16 anos de intensa atuação – que nos permitiu chegar a quase todos os municípios brasileiros como referência no Ensino de Língua Portuguesa – e frente aos desafios atuais, identificamos a necessidade de se repensar as ações que envolvem o Programa Escrevendo o Futuro e a Olimpíada de Língua Portuguesa. Por isso, aproveitaremos o ano de 2018 para ouvir professores, diretores de escolas, técnicos de secretarias de educação, especialistas de universidades, profissionais envolvidos com a formação de professores, entre outros parceiros do Programa, para juntos pensarmos novos arranjos e formatos do concurso, sem abrir mão da qualidade das nossas ações.

Por isso, a próxima edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, ou seja, o concurso de textos do Programa, previsto para o próximo ano, será realizado em 2019.

Em 2018, ampliaremos as ações de formação, investindo na mobilização de territórios, escolas, educadores e estudantes de todo o país, com o objetivo de qualificar o Ensino de Língua Portuguesa. Novos cursos on-line serão lançados, encontros de formação presenciais e à distância serão realizados e trabalharemos os diversos recursos didáticos existentes no Portal Escrevendo o Futuro, [...], que no próximo ano contarão com novas ferramentas interativas.

(MARIANA GARCIA; ESDRAS SOARES; 2017)

3.3 Organização Metodológica da Olimpíada de Língua Portuguesa

A *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* constitui-se com uma organização metodológica na qual realiza, como já dito, um concurso bienal de textos entre alunos da Rede Pública de Ensino, nos anos pares, e ações de formação presencial e à distância com educadores envolvidos com o Ensino de Língua Portuguesa, nos anos ímpares, subsidiando a produção de material de apoio pedagógico, constituído por livros de orientação, programas de televisão, vídeos e uma comunidade virtual para interação, todos os anos de forma dinâmica e diversificada.

Em 2018, como apresentado pela nota de esclarecimento da Equipe Organizadora, houve uma alteração de rota, com a finalidade de repensar arranjos e formatos que subsidiem o atual panorama educacional do país, para discussão e reflexão sobre ações que visam à melhoria e qualificação da OLPEF, e a 6ª edição do concurso de textos que aconteceria neste ano foi adiada para 2019.

O concurso de textos produzidos pelos estudantes tem como tema ‘*O lugar onde vivo*’ e é desenvolvido em quatro diferentes Gêneros Discursivos/Textuais, de acordo com a série dos estudantes: Poemas para os 5º e 6º anos; Memórias Literárias para os 7º e 8º anos, Crônica para os 9º e 1º anos; e Artigo de Opinião para os 2º e 3º anos. Assim, contempla-se desde o 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

Como já mencionado, a participação da OLPEF é voluntária. Professores de Língua Portuguesa interessados em participar do Programa e em receber os materiais e orientações, juntamente com as Secretarias de Educação e as Gestões Escolares, realizam suas inscrições *online*. Cada professor pode concorrer por mais de uma categoria e por mais de uma escola, de acordo com as séries e escolas em que leciona.

Inicialmente, a adesão deve partir das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que colaboram com a divulgação da OLPEF e organizam as ações necessárias à sua realização. No decorrer de todo o processo, as Secretarias de Educação recebem apoio e orientação dos organizadores para a execução das tarefas. Uma vez que as Secretarias formalizam sua adesão, todas as escolas de sua rede podem inscrever seus professores, cabendo a elas a divulgação das informações e incentivo à participação.

A união de esforços, do poder público com o setor privado e com a sociedade civil, objetiva proporcionar um ensino de qualidade para todos os estudantes, encontrando no tema ‘*O lugar onde vivo*’ o elo capaz de atar duas pontas de uma mesma realidade.

Inicialmente, há entrevistas e conversas com a comunidade, experiências que desenvolvem o sentimento de pertença e favorecem o reconhecimento de problemas locais e saberes compartilhados; posteriormente, partindo dessa conjuntura, há leituras, pesquisas e estudos que constroem um novo olhar acerca da realidade e abrem perspectivas de transformação social, servindo de base para as produções textuais.

A metodologia de ensino, que serve de âncora para a OLPEF, é pautada pela abordagem de uma produção de textos pela perspectiva de Gêneros Discursivos/Textuais, apresentando-se em formato de Sequências Didáticas que abordam os conteúdos de Língua Portuguesa previstos nos Currículos Escolares, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades de Leitura e Escrita.

Esta concepção fica evidente quando no próprio *Caderno do Professor: A ocasião faz o escritor* (2016) é apresentada a afirmação de que a OLPEF não busca ‘talentos’, pois seu único propósito é contribuir para a melhoria da escrita dos estudantes envolvidos.

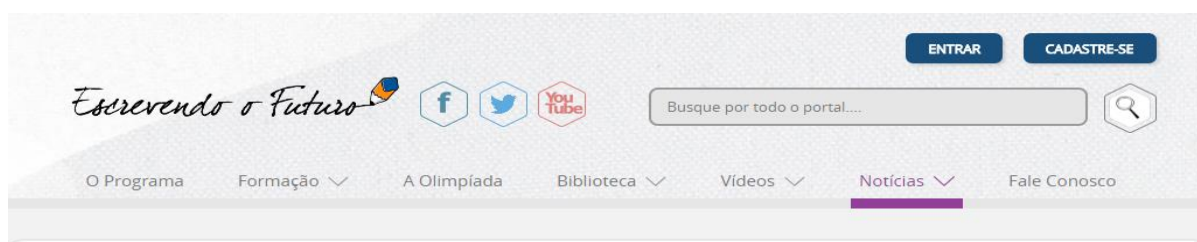
“O importante é que seus alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado. Isso contribuirá para que se tornem cidadãos mais bem preparados” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.03).

Um concurso/percurso formativo com essa abrangência, a nível nacional, em um país enorme como o nosso, necessita manter um foco bem definido para garantir o sucesso de suas ações e, por isso, para promover uma produção de textos de qualidade e uma boa formação dos estudantes, as atividades propostas concretizam os princípios metodológicos e viabilizam o trabalho em sala de aula destacando quão fundamental se torna o processo de formação dos professores para possibilitar uma atuação enquanto mediadores de saberes, fornecendo subsídios por meio de materiais orientadores, cursos presenciais e à distância, ambiente virtual de aprendizagem e recursos didáticos, como o *Caderno do Professor*.

3.4 Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

O *Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é um Ambiente Virtual de Aprendizagem no qual todos e quaisquer Professores da Educação Básica têm acesso e no qual é disponibilizado todo o processo da Olimpíada. A saber, seu acesso é disponibilizado pelo endereço eletrônico <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

Figura 04: Cadastro / Login do Portal Escrevendo o Futuro.



Escrevendo o Futuro e BNCC

Autora: Patrícia Calheta 17 Maio 2018

Escrevendo o Futuro e BNCC: sobre pontos de encontro

Esse texto tem como desafio dialogar a respeito da articulação entre os materiais e recursos disponíveis no Portal Escrevendo o Futuro - produzidos ao longo de 16 anos do [Programa Escrevendo o Futuro](#), com cinco edições da Olimpíada de Língua Portuguesa - e a [Base Nacional Comum Curricular](#) (BNCC) do Ensino Fundamental, homologada em 20 de dezembro de 2017.

Como você, leitor, poderá logo observar, há variadas formas de apreciação das informações e reflexões aqui apresentadas, uma vez que cada um de vocês, em função do particular conhecimento e interesse, tomará decisões, no sentido de ler - ou não - sobre um determinado foco do texto, valendo-se, como anunciou Daniel Pennac, de um "direito do leitor": "o direito de pular páginas!"



Quando Pennac escreveu "[Como um romance](#)", em 1993, utilizou a expressão "pular página" filiado à cultura do escrito/impresso, mais distante, portanto, dos contemporâneos [textos multimodais](#), mas, ainda assim, aqui será empregado como forma de fazer valer o trabalho que, como educadores, tanto defendemos: diante da possibilidade de leitura de um texto, é fundamental convocar diferentes habilidades, tais como, ativar conhecimentos prévios, eleger objetivo(s), antecipar e checar hipóteses, estabelecer relações intertextuais e interdiscursivas, realizar diferentes movimentos apreciativos, entre tantas outras, a fim de trilharmos o caminho mais significativo, e não necessariamente linear, para a construção de sentidos.

Tomados, então, pela condição plural de "percursos leitores", seguiremos para os principais pontos de encontro entre a BNCC e o Programa Escrevendo o Futuro.

Uma Base, muitas articulações

Em uma primeira análise, de um ponto de vista mais geral, considerando o contexto de produção de cada um dos materiais e recursos do Programa Escrevendo o Futuro, constatamos a presença de variadas possibilidades de compreender e, sobretudo, de compor práticas didáticas vinculadas a princípios e diretrizes anunciados na BNCC, tomando como referência o trabalho do professor do Ensino Fundamental.

Dentro dessa perspectiva, lançando um olhar para a apresentação do componente Língua Portuguesa da BNCC e as publicações do Programa, vislumbramos a condição de estabelecer relações de convergência entre variadas noções - atreladas ao conjunto de pressupostos teóricos defendidos - das quais se destacam (clique nas palavras abaixo para visualizar):

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

Além do mais, o *Portal Escrevendo o Futuro* também disponibiliza páginas pelo *Facebook*, no endereço <<https://www.facebook.com/olimpiadalp.escrevendo.futuro>>, pelo *Twitter*, no endereço <<https://twitter.com/OlimpiadaLP>>, e pelo *YouTube*, no endereço <<https://www.youtube.com/user/olimpiadalp>>, redes sociais pelas quais os professores também podem acompanhar ações, publicações e assistir a vídeos, palestras e conferências.

Figura 05: Portal Escrevendo o Futuro no Facebook



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro – Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/olimpiadalp>>.

Figura 06: Portal Escrevendo o Futuro no Twitter.



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro – Twitter. Disponível em: <<https://twitter.com/OlimpiadaLP>>.

Na página inicial do *Portal Escrevendo o Futuro*, o usuário encontra disponibilizado um panorama geral da OLPEF, no qual é apresentado um pequeno texto que descreve a concepção adotada pelo programa:

O Programa Escrevendo o Futuro entende a leitura e a escrita como práticas sociais: a língua é viva e usada a todo instante, na família, na escola, no trabalho, na comunidade. Nesse sentido, contribui para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país, por meio de ações de formação para educadores envolvidos no ensino da Língua Portuguesa (PORTAL DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO, 2018, página inicial).

Partindo deste princípio, o *Portal Escrevendo o Futuro* apresenta um Ambiente Interativo no qual há *links* que dão acesso a diversos Ambientes Virtuais de Aprendizagem:

➤ **O Programa:** *link* que permite o acesso a um panorama geral do *Programa Escrevendo o Futuro* sob o título ‘Quem somos’, além do ‘Histórico do Programa’, no qual há uma linha do tempo que permite o acesso aos principais destaques de cada ano e das ‘Histórias do Escrevendo o Futuro’, que apresentam situações que marcaram momentos;

➤ **Formação:** *link* que permite acesso aos *Percursos Formativos*, um diagrama interativo que reúne conteúdos do *Portal Escrevendo o Futuro* e de outros sites relacionados, organizados em três categorias de ensino da Língua Portuguesa: oralidade, leitura e escrita. Também são apresentados recursos didáticos, contribuições teóricas e orientações para prática, além de dois *Fóruns de Discussão*: ‘Pergunte à Olímpia’, questionamentos de professores sobre práticas de ensino de leitura e escrita respondidos semanalmente, e ‘Pérolas da Imaculada’, uma série de vídeos em que um especialista comenta questões delicadas enfrentadas em sala de aula e sugeridas por professores. São apresentados, ainda, quatro *Cursos Online* para educadores de todo o país, gratuitos e realizados por meio de um ambiente virtual de aprendizagem: ‘Leitura vai, Escrita vem: práticas em sala de aula’ e ‘Curso de Avaliação de textos’ são cursos autoinstrucionais, sem mediação e ‘Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas’ e ‘Caminhos da Escrita’ são cursos acompanhados e conduzidos por mediadores e foram selecionados para fazer parte do Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação e Cultura, publicação que apresenta e dissemina projetos educacionais de qualidade voltados para a Educação Básica;

➤ **A Olimpíada:** *link* que permite acesso a dados sintetizados *Sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e também sobre ‘Edições Anteriores’ do Programa, fornecendo um panorama geral sobre o já vivenciado;

➤ **Vídeos:** *link* que permite acesso a *Tutoriais* explicativos sobre ‘A Olimpíada’ e ‘O Programa’, ensinando a, dentre outras coisas, estabelecer as três ‘Comissões Julgadoras’ (escolar, municipal, estadual), além de diversos outros vídeos, como de ‘Depoimentos de Professores e Estudantes Indicados’ e ‘Formações’, vídeos de ‘Experiências Didáticas, Relatos de Práticas e Palestras’;

➤ **Biblioteca:** *link* que permite acesso a diversas publicações que envolvem a OLPEF: *Nossas Publicações*, na qual são apresentadas todas as ‘Coleções da Olimpíada com Textos dos Finalistas e Vencedores’ (2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016), além de uma ‘Revista com Entrevistas, Artigos, Acervo da Revista Na Ponta do Lápis’ e ‘Páginas Literárias’, que discorrem sobre os subsídios que a Olimpíada fornece para a aprendizagem, o ensino e a formação continuada e, por fim, ‘Estudos’ que se preocupam com o que nos dizem os textos dos alunos e apresentam características de semifinalistas da Olimpíada; *Recursos Didáticos*, como ‘Passatempos, Jogos de Aprendizagem e Versos de Diversos Lugares’; *Literatura*, com ‘Indicações de Leitura’; e *Banco Acadêmico*, um banco com ‘Artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses’ que discutem a OLPEF;

➤ **Notícias:** *link* que permite acesso a notícias *Sobre o Programa*, indicando todas as circunstâncias em que a OLPEF se insere no rol de ‘Educação e Cultura’ país afora, apresentando iniciativas de sucesso baseadas nos seus princípios.

Figura 07: Portal Escrevendo o Futuro no YouTube.

The image shows a screenshot of the YouTube channel page for 'OlimpiadaLP'. At the top, there is a search bar and a 'FAZER LOGIN' button. The channel header includes the profile picture, the name 'OlimpiadaLP', and '2.757 inscritos'. A prominent red button says 'INSCREVER-SE'. Below the header are navigation tabs: 'INÍCIO', 'VÍDEOS', 'PLAYLISTS', 'CANAIS', 'DISCUSSÃO', 'SOBRE', and a search icon. The main content area features a video player for 'Apresentação | Programa Escrevendo o Futuro' with a play button and a progress bar showing 0:05 / 2:56. To the right of the video, there is a description: '3.744 visualizações • 1 ano atrás' and 'O Programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, LEIA MAIS'. Below the video, there is a section titled 'CANAIS FAMOSOS' with four channel recommendations: 'Fatos Desconhecidos', 'ILHA DE BARBADOS', 'Hoje no Mundo Militar', and 'A MISSÃO', each with an 'INSCREVER-SE' button. At the bottom, there is a section for 'Seminário Nacional Escrevendo o Futuro: com a palavra, o' with a 'REPRODUZIR TODOS' button and a brief description: 'Confira as transmissões realizadas durante o Seminário Nacional Escrevendo o Futuro: com a palavra o professor-autor, realizado nos dias 03 e 04 de outubro de 2017'.

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro – YouTube.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/olimpiadalp>>.

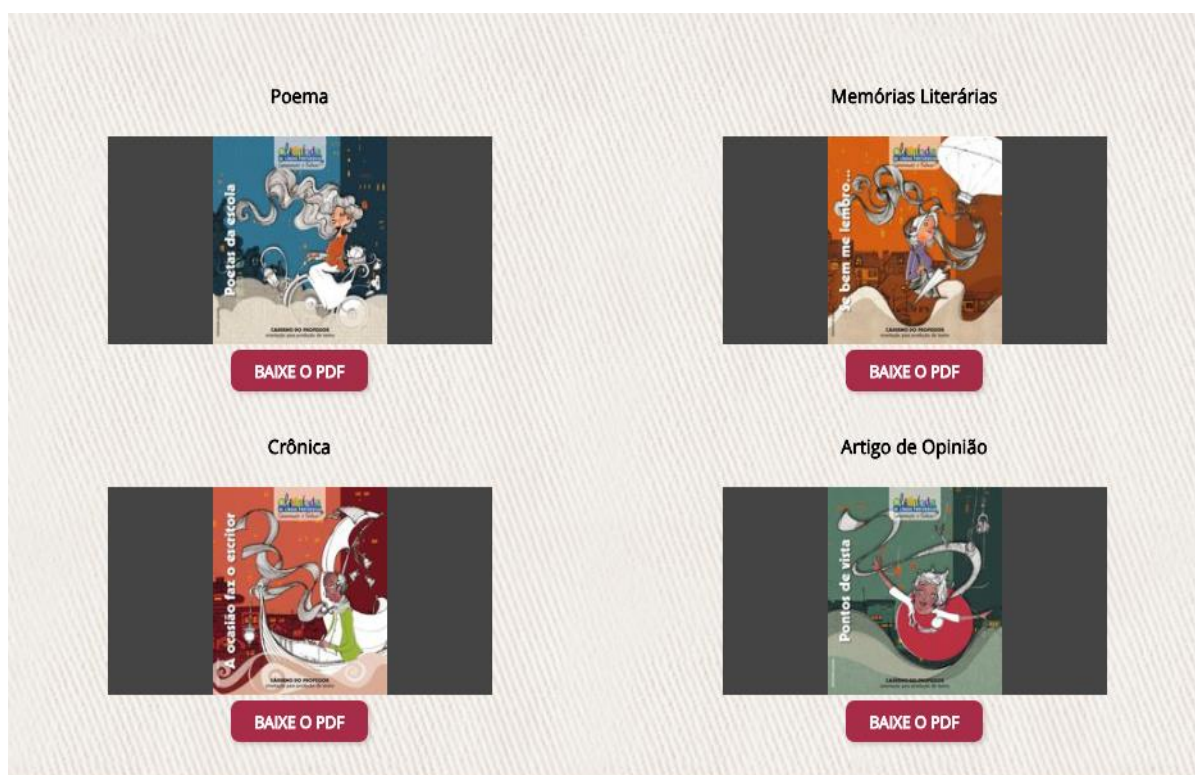
É ainda na página inicial do *Portal Escrevendo o Futuro* que os Professores podem acessar o *Login*, clicando no campo ‘cadastre-se’, ao lado do campo ‘entrar’, preenchendo-o com o *e-mail* ou o número do Cadastro de Pessoa Física e criando uma senha.

É por meio deste cadastro que é permitido o acesso a todo o conteúdo restrito do *Portal Escrevendo o Futuro*, como os cursos *online* e os fóruns e materiais didáticos. Além do mais, este cadastro é importante para a participação na Olimpíada, pois é necessário que o Professor esteja cadastrado para realizar a adesão das Secretarias de Educação (Municipais e Estaduais) e a sua inscrição, enquanto Professor de Língua Portuguesa, com suas respectivas escolas e turmas, inscrevendo os estudantes na OLPEF.

3.5 Coleção da Olimpíada: os Cadernos do Professor

Todas as Escolas Públicas de Educação Básica com turmas entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio que fazem sua inscrição para participação da *Olimpíada de Língua Portuguesa* têm disponibilizadas, por meio do *Portal Escrevendo o Futuro*, a *Coleção da Olimpíada: os Cadernos do Professor* em PDF.

Figura 08: Os Cadernos do Professor.



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro.

Disponível em: <www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/232/cadernos-do-professor>.

O *Caderno do Professor: Orientação para Produção de Textos* apresenta uma Sequência Didática, organizada em oficinas para o ensino da escrita de um Gênero Discursivo. As atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, ortografia, pesquisas, produção, aprimoramento de textos dos alunos e reescrita.

Consiste, com isso, em um rico material de apoio para planejamento e realização das aulas. A saber:

- Poetas da escola: Poema - 5º e 6º anos do Ensino Fundamental;
- Se bem me lembro...: Memórias Literárias - 7º e 8º anos do Ensino Fundamental;
- A ocasião faz o escritor: Crônicas - 9º ano do Ens. Fundamental e 1º ano do Ens. Médio;
- Pontos de vista: Artigo de Opinião - 2º e 3º anos do Ensino Médio.

3.6 Caderno do Professor: Orientação para Produção de Textos

O *Caderno do Professor* é um material produzido para subsidiar o trabalho dos Professores de Língua Portuguesa em sala de aula durante o desenvolvimento de todas as etapas da OLPEF e foi elaborado tomando por base estudos de pesquisadores e/ou teóricos que se debruçam em discussões acerca de propostas didáticas para o ensino de língua, como o Professor Joaquim Dolz.

O material se destina a fornecer condições para que os objetivos da Olimpíada sejam concretizados, contribuindo para superar o fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita na Educação Básica.

Esses objetivos, como já mencionados, são a sustentação de três pilares que compõem a essência da OLPEF: a democratização dos usos da Língua Portuguesa – já que todos os participantes são colocados diante de situações semelhantes de ensino-aprendizagem –, a ampliação das capacidades de leitura e escrita e a contribuição, direta e indiretamente, para uma formação docente dos Professores envolvidos com o Ensino de Língua Portuguesa. Evidencia-se, com isso, que

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instrução pública. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. [...] Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem. (DOLZ, 2016, p.10).

Partindo destes pressupostos, o *Caderno do Professor* se destina, sobretudo, a subsidiar estratégias que levem ao incentivo da escrita, apoiando-se em três pilares: instrumentos adequados, objetivos claros e boa formação dos participantes.

Com o propósito de levar os estudantes às descobertas das regularidades de um Gênero Discursivo/Textual qualquer, os Professores de Língua Portuguesa carecem fornecer instrumentos para que estes estudantes consigam analisar os textos pertencentes aos gêneros em estudo, conscientizando-os sobre o contexto de produção, as diferentes marcas linguístico-discursivas que os perpassam etc., com intenção de que esses estudantes consigam se distanciar da superfície textual, adentrando em níveis mais profundos do texto e interpretando-os criticamente, desenvolvendo habilidades de identificação das características e finalidades propostas no texto em estudo.

Outrossim, escrever também é um suporte para a reflexão, um auxílio exterior para memorizar e uma maneira de regular comportamentos humanos, nos ajudando a (re)estruturar nossas lembranças. O escriba lança mão de diversos instrumentos que o permite desenvolver um texto com unidade coerente em função da situação comunicativa.

Assim, o escriba arquiteta o texto valendo-se de mecanismos linguísticos que asseguram a organização textual, já que, independente do Gênero em que se está escrevendo um texto, o domínio da escrita implica um léxico pertinente, um uso satisfatório tanto de estruturas morfológicas quanto sintáticas e uma ortografia apropriada, além de inúmeros fatores outros, como acentuação adequada e pontuação cabível, que garantem uma produção coerente e uma comunicação eficiente.

Verifica-se, à vista disso, que a escrita exige uma capacidade de atuar de modo eficaz sobre a linguagem, segundo Dolz (2016), considerando todo o contexto de sua produção: quem escreve e qual seu papel social, para quem escreve e qual o papel social deste leitor, em qual instituição social o texto será produzido e em quais instituições irá circular, qual é o efeito que autor do texto pretende produzir em seus interlocutores etc.

Com isso, pode-se dizer que, na produção textual, todas as propriedades da textualidade, lembrando Antunes (2010, p.34), carecem ser postas em prática concomitantemente, isto é, tanto as condições de efetivação do texto, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade, quanto as propriedades do texto, que pertencem à construção mesma deste, coesão, coerência, informatividade e intertextualidade, sem perder de vista que a escrita é um processo, quer dizer, uma produção em que perpassam a todo o momento a revisão, a releitura e a reescrita.

A escrita, desse modo, é sinônimo de desafio, sendo, igualmente, um instrumento indispensável para todas as aprendizagens. Por este motivo, o que a OLPEF pretende é iniciar uma dinâmica que ultrapasse as atividades propostas no material disponibilizado, para que a partir das atividades presentes na Sequência Didática, os professores passem a desenvolver um processo de ensino da leitura e da escrita muito mais abrangente (DOLZ, 2016). Com essa postura, almeja o êxito ao desafio lançado: melhorar as práticas de escrita.

O trabalho de preparação para a produção no decorrer da Sequência Didática é de extrema importância. Espera-se que todos os estudantes, ao realizarem e participarem de todas as Oficinas e atividades escolares, aperfeiçoem seu aprendizado, colocando em prática toda a vivência e habilidades construídas. O concurso das produções escritas, então, foi pensado como uma maneira de motivar coletivamente estes estudantes, pondo-os em condições de igualdade, disponibilizando os materiais que propõem uma série de situações de comunicação e dos temas das redações que antecipam e esclarecem os objetivos e serem alcançados.

Todavia, o professor tem papel preponderante neste processo: a apresentação da situação de comunicação, a formulação das instruções para a produção e a explicitação de todas as tarefas das oficinas são condições essenciais ao êxito do projeto e atribuições primordiais dos professores. Escrever textos é uma atividade complexa, que envolve uma longa aprendizagem, por isso, o trabalho com as oficinas constitui um passo na longa jornada.

Figura 09: Cadernos do Professor - Caderno Virtual



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro.

Disponível em: <www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/1991/colecao-da-olimpiada>.

3.7 A sequência didática como dispositivo no ensino da escrita

A metodologia que perpassa a OLPEF é a Sequência Didática, um dispositivo didático, utilizado como principal ferramenta para o ensino da escrita. Dolz (2016, p.14) salienta que “estando envolvido há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didáticas das línguas da Universidade de Genebra, é um prazer ver como se adapta à complexa realidade das escolas brasileiras”.

E conceitua o instrumento didático ao afirmar que “uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita” (DOLZ, 2016, p.14).

Elencam-se, nesta situação, cinco observações para que os professores desenvolvam com seus alunos em sala de aula:

- **Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais:** observar o que os alunos já dominam e selecionar os conhecimentos que têm maior necessidade de intervenção, levando-os a perceberem, por meio das atividades das oficinas, as metas que precisam superar;
- **Escolher e adaptar as atividades:** fornecer atividades que levem os alunos a superação das dificuldades mais cruciais percebidas nas primeiras produções;
- **Trabalhar com outros textos do mesmo gênero:** diversificar os textos, propondo sua leitura e comparação para realização de atividades diversificadas;
- **Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em Língua Portuguesa:** buscar estratégias para desenvolver a linguagem escrita em todas as suas dimensões e nuances;
- **Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos:** a mediação é fundamental no início do processo, porém, aos poucos, deve-se incentivar um toque pessoal de criatividade, por meio das releituras e revisões até a reescrita final.

Destarte, constitui-se a *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* um projeto que visa à ampliação das capacidades de leitura e escrita dos estudantes brasileiros, a contribuição para uma formação docente dos Professores envolvidos com o Ensino de Língua Portuguesa e a democratização dos usos dessa Língua Materna nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Brasil.

3.8 Redesenho da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

Ao final de 2018, já havíamos concluído a escrita desta Dissertação de Mestrado, não obstante, faz-se necessário a escrita e inclusão desta subseção, uma vez que, no dia vinte de dezembro de 2018, foi publicada, no Portal Escrevendo o Futuro, a Retrospectiva 2018, na qual há algumas informações que explicam alguns dos pontos que foram redesenhados para a 6ª edição da OLPEF que ocorrerá em 2019.

Abaixo, segue parte da nota divulgada:

Retrospectiva 2018 (20/12/2018).

Para reformular o concurso de produção de textos, foram pensadas e realizadas diversas etapas de mobilização, reflexão e escuta. A equipe do Programa e seus colaboradores percorreram todas as regiões do país para conversar com professores de língua portuguesa, estudantes, técnicos de secretarias de educação, diretores de escolas, docentes de universidades públicas e representantes do Consed e da Undime.

Além dos encontros presenciais, também foram realizadas entrevistas qualificadas, com diferentes públicos envolvidos no Programa. Nesses processos de diálogo, os participantes tiveram a oportunidade de contribuir com sugestões para a melhoria da próxima edição do concurso.

Temas como divulgação, mobilização nas escolas, adesão, categorias de inscrição, formação de professores, realização das oficinas em sala de aula, envio e seleção dos textos e a premiação foram amplamente discutidos para que centenas de contribuições fossem registradas e incorporadas na reformulação para a próxima edição. [...]

As premiações para semifinalistas, finalistas e vencedores nas categorias também reservam surpresas – entre elas, uma viagem para os vencedores: internacional, para os professores; e nacional, para os estudantes. As novidades serão divulgadas com mais detalhes em breve.

(ESDRAS SOARES; MARIANA GARCIA; 2018)

Ao que tudo indica, há algumas modificações para a 6ª edição da OLPEF, envolvendo desde a divulgação do concurso de textos até a premiação dos vencedores.

Entretanto, uma das principais novidades para a próxima edição da OLPEF é a inclusão de um novo Gênero Discursivo/Textual para inscrição e desenvolvimento com os estudantes. Ao invés de quatro, serão cinco categorias em 2019; entre os já existentes no concurso haverá a inclusão do Gênero Discursivo/Textual Documentário.

Ainda conforme a nota, o Programa Escrevendo o Futuro já está em elaboração do Caderno de Orientação para que professores e estudantes possam realizar as Oficinas em sala de aula que abordarão a produção dos Documentários.

A antiga formatação seguia a seguinte distribuição:

- ✓ Gênero Poemas: 5º e 6º anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Gênero Memórias Literárias: 7º e 8º anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Gênero Crônica: 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio;
- ✓ Gênero Artigo de Opinião: 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Para a 6ª edição, os Gêneros foram redistribuídos da seguinte maneira:

- ✓ Gênero Poemas: 5º ano do Ensino Fundamental;
- ✓ Gênero Memórias Literárias: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Gênero Crônica: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Gênero Documentário: 1º e 2º anos do Ensino Médio;
- ✓ Gênero Artigo de Opinião: 3º ano do Ensino Médio.

Percebe-se, com essa postura, que a Equipe Organizadora da OLPEF proporcionou um redesenho mais coerente para o concurso dos textos, uma vez que, inicia com um Gênero para o 5º ano do Ensino Fundamental, separando-o dos Anos Finais, e, a partir destes anos finais, apresenta um Gênero para cada dois anos de escolaridade, separando, também, os Gêneros do Ensino Fundamental dos Gêneros do Ensino Médio.

A inclusão de um novo Gênero Discursivo/Textual, o Documentário, além de tornar o concurso mais coerente, separando as modalidades (Anos Iniciais / Anos Finais do Ensino Fundamental / Ensino Médio), acrescenta mais um Gênero Discursivo/Textual ao concurso, inserindo a produção, por parte dos estudantes, das tecnologias do audiovisual.

Isso é mais um ponto positivo para a OLPEF. Aguardemos o lançamento da 6ª edição da OLPEF para sabermos quais são todas as transformações que ocorrerão em 2019 e como a OLPEF seguirá os novos rumos e as novas produções.

SEÇÃO IV

O LETRAMENTO LITERÁRIO E A OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para começar a fazer da leitura literária na escola um diálogo, uma conversa com a experiência do outro – que é de fato o que define a leitura – cumpre, portanto, em primeiro lugar, esclarecermos sempre o que estamos lendo quando lemos um texto literário.

Rildo Cosson

A proposta aqui apresentada nasce da adaptação de dois modelos de Sequências de trabalho: uma das Sequências é apresentada por Cosson (2016) para o Ensino de Literatura, a Sequência Básica; e a outra é apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com Gêneros Discursivos Textuais, a Sequência Didática. Da hibridização desses dois modelos de trabalho, lança-se um arquétipo possível: o Gênero Crônica como centralidade de uma sequência de atividades na perspectiva do Letramento Literário.

Essa proposta gira em torno da leitura literária na escola enquanto um diálogo diante do texto literário, no Ensino de Literatura, promovendo o Letramento Literário.

4.1 A Sequência Básica e a Sequência Expandida

Rildo Cosson, em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2016), afirma que o Letramento Literário se torna mais propício quando o Ensino de Literatura passa a ser organizado e sistematizado. Compete aos professores levarem os alunos à compreensão de que a Literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento precisa ser apreendido de maneira crítica por estes, extrapolando a simples leitura dos textos literários.

Cosson (2016, p.47-48) argumenta que

É necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento.

O autor, então, articula os pressupostos que acompanham as atividades no Ensino de Literatura em duas sequências de trabalho, como salienta o próprio autor, exemplares e não modelares, as quais são denominadas de *Sequência Básica e Sequência Expandida*. Enquanto a Sequência Básica é um encadeamento de atividades sistemáticas voltadas para o Ensino Fundamental, a Sequência Expandida se estende ao Ensino Médio.

4.1.1 A Sequência Básica

Cosson (2016, p.51) descreve que a Sequência Básica é uma sistematização de atividades escolares que visam ao Letramento Literário, sendo constituída por quatro momentos: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

➤ **Motivação**

O autor explica que a *motivação* é a preparação do aluno para receber o texto que será lido e consiste em uma atividade de predisposição dos alunos ao universo do livro, estabelecendo um objetivo, isto é, o que deseja trazer aos estudantes como aproximação do texto a ser lido. É uma atividade simples que procura explorar a antecipação que o leitor faz diante do título de um livro, de um poema, de uma crônica etc. A leitura de um texto, segundo o autor, demanda uma preparação cuidadosa, que apresente uma antecipação a fim de favorecer o processo de leitura.

Cosson (2016, p.54) afirma que o êxito inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação, pois “ao denominar motivação a esse primeiro passo da Sequência Básica do Letramento Literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto”.

➤ **Introdução**

Logo após, há a *introdução* que nada mais é, elucida o autor, do que a apresentação do autor e da obra, sendo suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e o texto, para que não se torne longa nem expositiva. É interessante, segundo ele, apresentar fisicamente a obra, atentando para diferentes capas, contracapas, orelhas, prefácios e ilustrações, realizando uma leitura coletiva do livro, pois estes elementos são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações relevantes à interpretação, justificando a escolha e explicando a importância da obra para o momento em que foi escrita.

Cosson (2016, p.61) especifica que “Por fim, é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”.

➤ **Leitura**

Em seguida, passa-se à *leitura*, etapa extremamente importante e que deve ser, permanentemente, acompanhada, uma vez que, considera o autor, é o acompanhamento da leitura uma etapa essencial desse processo. Porém, o professor não deve vigiar os estudantes para saber se eles estão lendo o texto, e sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-los em suas dificuldades.

Cosson (2016, p.64) esclarece que esse momento oferece possibilidades de compreensão e intervenção eficientes na formação de leitores, pois

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados à decifração.

O autor indica um sistema de verificações que chama de intervalos e consiste em atividades que podem ir desde conversas sobre o andamento das leituras até leituras de outros textos que auxiliem no entendimento da obra. O professor, conforme o autor, precisa negociar com os estudantes um período para que todos realizem a leitura e, no decorrer desse período, convém marcar os intervalos.

➤ **Interpretação**

A última etapa da Sequência Básica é a *interpretação*. Este estágio acontece em dois momentos: um interno e outro externo.

Cosson (2016, p.65) explica que o momento interno “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”. O contexto social do estudante e os elementos de interferência escolar, como a motivação, a introdução e a leitura, contribuem para esse momento interno de interpretação.

Já o momento externo, segundo Cosson (2016, p.65), pode ser compreendido como “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Ao compartilharem suas interpretações, os estudantes se conscientizam de que fazem parte de uma coletividade, construindo uma comunidade de leitores que partilham suas experiências.

Essas atividades de interpretação, destaca o autor, necessitam ter como princípio a externalização da leitura, ou seja, seu registro e, conseqüentemente, sua divulgação, em cartazes, murais, crônicas para o jornal da escola, dramatizações, feiras literárias, enfim, o registro ocorre de acordo com o tipo de texto, a idade do estudante e/ou o ano escolar. Cosson (2016, p.68) reflete, ainda, que o registro da interpretação pode ser bem simples, pois

O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. Nesse sentido, uma prática que tem sido adotada por várias escolas é a da resenha.

A resenha, destaca o autor, é um gênero de predominância argumentativa, que pode circular entre os envolvidos e demanda do estudante o registro escrito das memórias sobre o texto lido e sobre sua vida de leitor. As possibilidades de registro dependem da turma, do texto e dos objetivos do professor.

Ao seguir essas quatro etapas da Sequência Básica, o professor sistematiza seu trabalho e oferece aos estudantes um processo de formação discriminado de Letramento Literário, que apesar de seguir um processo sistemático, não se torna inflexível.

4.1.2 A Sequência Expandida

A Sequência Expandida surge, segundo Cosson (2016), na tentativa de atender as demandas de professores do Ensino Médio, as quais a Sequência Básica não conseguia saciar.

Assim, as reflexões dos princípios da Sequência Básica foram ampliadas, sendo introduzidas alterações e modificações que transformaram o Ensino de Literatura num estudo mais sistemático. “A sequência expandida vem deixar mais evidente articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola” (COSSON, 2016, p.76).

Enquanto a Sequência Básica possui quatro momentos, a Sequência Expandida tem sete estágios. O início da Sequência Expandida é igual ao da Sequência Básica: *motivação, introdução e leitura*. A partir do quarto momento, acrescentam-se a *primeira interpretação*, a *contextualização*, a *segunda interpretação* e, por fim, a *expansão*.

➤ A Primeira Interpretação

Cosson (2016) explana que a quarta fase da Sequência Expandida é o momento em que ocorre o encontro entre leitor e obra: a *primeira interpretação*. O autor afirma que apesar da mediação do professor, feita por meio da motivação, introdução e leitura, precisa-se de liberdade para que o estudante ative plenamente sua individualidade. Deve-se propor uma produção escrita, seja um ensaio ou um simples depoimento, preferencialmente em sala de aula, para que os estudantes expressem aquilo que perceberam sobre a obra lida.

Para o autor, a realização dessa atividade de interpretação escrita em sala de aula demonstra a importância que a leitura individual exerce dentro do processo de Letramento Literário. Cosson (2016, p.83) especifica que “a primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor”.

➤ A Contextualização

Em seguida, o autor apresenta a quinta fase como o momento da *contextualização*. A contextualização é o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, tornando-a cognoscível ao leitor e compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo, reforçando a importância de se trabalhar texto e contexto.

Essa etapa necessita ser planejada e apresentada aos alunos, cabendo ao professor analisar quais contextualizações necessitam ser trabalhadas e quais podem ser imbricadas. Para o autor, o número de contextos a serem explorados é ilimitado, mas indica sete tipos de contextualização que podem ser trabalhadas em conjunto, a saber:

A contextualização teórica torna explícitas as idéias que estão encenadas ou sustentam a obra, verificando “como em certas obras determinados conceitos são fundamentais” (COSSON, 2016, p.86).

A contextualização histórica remonta à sociedade da época que ela encena ou ao período de sua publicação, relacionando “o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (COSSON, 2016, p.87).

A contextualização estilística está centrada nos estilos de época ou períodos literários, mas precisa ir além da identificação de características dos movimentos em recortes textuais, é necessário analisar o diálogo entre período e obra, uma vez que, os períodos literários são complexos estilísticos nos quais as obras se efetivam de modo particular, pois “são as obras que informam os períodos e não o inverso” (COSSON, 2016, p.87).

A contextualização poética relaciona a estruturação, a organização e a composição da obra. “É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal” (COSSON, 2016, p.88).

A contextualização crítica analisa outras leituras que tratam da recepção da obra, o que contribui para a ampliação de horizontes, pois “o confronto de leituras no tempo e no espaço é um diálogo poderoso no processo de letramento literário” (COSSON, 2016, p.88).

A contextualização presentificadora busca a correspondência da obra com o presente de sua leitura. “Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (COSSON, 2016, p.89).

A contextualização temática aponta o tema e sua repercussão para a obra, mas é preciso não fugir da obra em função do tema. “Na escola, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução” (COSSON, 2016, p.90).

A contextualização, independente de quais e quantas sejam trabalhadas, deve ser feita, preferencialmente, por meio de pesquisa e os resultados precisam ser apresentados pelos estudantes em sala de aula, sendo importante que haja sempre um registro da pesquisa.

➤ **A Segunda Interpretação**

A passagem da contextualização à *segunda interpretação*, afirma o autor, é indissociável, podendo ocorrer de forma direta ou indireta. A ligação indireta é quando o aluno realiza a contextualização e depois passa a segunda interpretação. A ligação direta consiste na integração da contextualização com a segunda interpretação como se fossem uma única atividade que progride.

Cosson (2016, p.92) explana que “a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. É, por assim dizer, uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque”.

O registro da segunda interpretação pode ser uma exposição de cartazes, seminários ou a confecção de um livro. Esta segunda interpretação, conforme o autor, busca realizar um aprofundamento de saber coletivo, que produz o reconhecimento de que a obra literária é inesgotável e este ponto é a culminância do Letramento Literário em sala de aula. Cosson (2016, p. 94) pondera que

É importante que o professor perceba que se a primeira interpretação é um momento de introjeção da obra na história de leitor do aluno - daí a ênfase sobre o encontro pessoal entre obra e leitor -, a segunda interpretação deve resultar em compartilhamento da leitura. Esse é o ponto alto do letramento literário na escola. O aprofundamento que se busca realizar na segunda interpretação deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. (*grifos nossos*)

Segundo o autor, esse saber coletivo e compartilhado é que poderá construir uma comunidade de leitores, identificando e formando o leitor literário.

➤ **A Expansão**

A última fase da sequência expandida é a *expansão*, que busca suscitar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que lhe servem de intertextos. Segundo Cosson (2016), o trabalho de leitura centralizado na obra termina com a segunda interpretação e, a partir da expansão, passa-se a trabalhar com as relações textuais.

Para ele, “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão” (COSSON, 2016, p.94).

A expansão destaca as possibilidades de diálogo entre a obra lida e seus intertextos. Percebe-se, em conformidade ao autor, que a expansão é um trabalho, notadamente, comparativo, que coloca duas ou mais obras em confronto a partir de suas aproximações ou distanciamentos. Ao final, de acordo com o autor, o resultado da expansão deve ser registrado e compartilhado; com a apresentação de suas produções numa feira literária etc.

Para terminar, o autor ressalta que a expansão pode ser utilizada para reiniciar uma outra Sequência Expandida ou iniciar uma Sequência Básica, funcionando como motivação e reiniciando outra sequência, tornando-se um trabalho contínuo. “Esse é o fechamento, que é também uma abertura, da sequência expandida” (COSSON, 2016, p.96).

Para tanto, Cosson (2016) reitera que esse trabalho requer uma condução sistematizada e organizada, não sendo admitida uma única compreensão como válida nem todas e quaisquer que se queiram apontar. De acordo com o autor, o que se pretende com esta proposta de sequências é que a escrita e a leitura aconteçam sempre juntas. Primeiro a leitura da obra, depois seu registro e por fim a releitura de seu registro. Assim, o estudante terá a possibilidade de repensar, revisar e reconstruir seus próprios textos, num processo de formação sistemático, denominado de Letramento Literário.

4.2 A Sequência Didática

Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly apresentam, em *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* (2004), o trabalho com Gêneros Discursivos/Textuais, abordando um planejamento organizado e mediado numa proposta de atividades sistemáticas, isto é, uma Sequência Didática.

A Sequência Didática, formulada pelo grupo de Genebra, foi pensada para o Ensino Fundamental em Língua Francesa, mas por seu caráter modular, adapta-se perfeitamente ao trabalho com Gêneros Discursivos/Textuais em Língua Portuguesa.

Estes Gêneros são a base de trabalho deste modelo metodológico, como afirma Marcuschi (2008), porque representam instrumentos de comunicação, ou seja, são constructos elaborados socialmente entre produtores/enunciadores e receptores/destinatários: textos que se realizam em determinados contextos com alguma finalidade comunicativa.

Dessa maneira, tendo os Gêneros Discursivos/Textuais como centro de trabalho, as Sequências Didáticas são instrumentos capazes de proporcionar atividades que se assemelham a situações reais.

“As Sequências Didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.83), isto é, a Sequência Didática nada mais é do que uma sequência de atividades escolares sistematizadas ao entorno de um Gênero Discursivo/Textual, seja oral ou escrito.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83), “uma Sequência Didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Obviamente, os Gêneros escolhidos devem ser aqueles de circulação pública, mas que os alunos ainda desconhecem ou conhecem de maneira insuficiente.

Os Gêneros Discursivos/Textuais evidenciam a natureza altamente complexa das realizações linguísticas, por este motivo, há a necessidade em serem ensinados na escola. Essas realizações linguísticas, que se materializam em texto, conforme Antunes (2003, p.50), “são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação de fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem”, ou seja, há dizeres diferentes num ambiente semelhante.

Assim, corroborando com Marcuschi (2008), os Gêneros Discursivos/Textuais assumem, no trabalho com Sequências Didáticas, uma funcionalidade que os tornam ferramentas reais que são usadas em contextos simulados para uma finalidade, igualmente simulada - enquanto procedimento metodológico -, mas também real, - enquanto simulacro de Gêneros Escolares representativos de Gêneros Sociais.

A estrutura de base de uma Sequência Didática possui quatro componentes: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos* e *produção final*, que não são fixos e representam um projeto modular e adaptável à realidade de cada contexto de aplicação.

➤ **A Apresentação da Situação**

Na *apresentação da situação* a Sequência Didática precisa ser descrita de maneira detalhada, pois é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.84).

A *apresentação da situação* tem a função de expor aos alunos o percurso que irão traçar, desde a *produção inicial*, passando pelos *módulos*, até a *produção final*; e possui duas dimensões complementares:

- Apresentar um problema de comunicação bem definido: é preciso que fique bem claro qual o gênero, oral ou escrito, trabalhado e, conseqüentemente, qual o problema de comunicação que devem resolver.
- Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos: é preciso que os alunos compreendam a importância dos conteúdos a serem vivenciados, então, devem-se fornecer todas as informações necessárias para que os estudantes conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem no qual se encontram inseridos.

➤ **A Produção Inicial**

Na *produção inicial* “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.86).

Os alunos, mesmo os que possuem maior dificuldade, conseguem produzir um texto inicial que, ao menos em parte, se enquadra no Gênero Discursivo focalizado, mesmo não contendo, ainda, todas as características.

É este texto inicial que permite ao professor constatar o que os alunos já dominam sobre o Gênero de Texto em questão e aquilo que precisa de intervenção, para direcionar as atividades que precisa levar aos alunos para que desenvolvam o percurso de aprendizagem. Constitui somente uma atividade simples que visa monitorar o que os alunos já dominam sobre um tema, esboçado com detalhes mínimos, feitos na apresentação da situação.

Esta *produção inicial* tem um papel central no desenvolvimento da Sequência Didática porque regula em que momento do percurso de aprendizagem os alunos se encontram, demonstrando o que já conhecem e os fazendo tomarem consciência daquilo que precisam apreender, além do mais, a *produção inicial* é o material de observação do professor, que será por este avaliado para modular a sequência de atividades de modo a preencher as lacunas ainda não consolidadas pelos estudantes.

➤ **Os Módulos**

Os *módulos* constituem as diversas etapas de atividades diversificadas que são trabalhadas para levar os estudantes à superação das dificuldades apresentadas na *produção inicial*, isto é, para cada tipo de problema identificado no texto inicial haverá uma atividade específica visando à superação da dificuldade encontrada, contornando o problema e levando o aluno a ampliar seus conhecimentos sobre o Gênero Discursivo/Textual estudado.

“O movimento geral da Sequência Didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.88). E, ao final dos módulos, o movimento retorna ao complexo: a *produção final*.

Há três princípios que devem ser considerados para as atividades dos módulos:

- Trabalhar problemas de níveis diferentes: a representação da situação de comunicação (finalidade, produtor, receptor etc.), a elaboração dos conteúdos (criatividade, discussões, busca de informações etc.), o planejamento do texto (estruturar de acordo com a finalidade visada, seguir uma estrutura do gênero mais ou menos definida etc.) e a realização mesma do texto (vocabulário apropriado, organizadores textuais etc.);
- Variar as atividades e exercícios: as atividades de observação e de análise de textos (evidenciar certos aspectos do funcionamento textual, comparar textos e/ou gêneros etc.), as tarefas simplificadas de produção de textos (reorganizar conteúdos no texto, inserir argumentos, elaborar refutações etc.) e a elaboração de uma linguagem comum (para falar, comentar, criticar, comentar, melhorar os textos, de autoria ou de outrem);
- Capitalizar as aquisições: com o desenvolvimento das atividades, um novo vocabulário, uma linguagem técnica e comum ao gênero e os conhecimentos sobre este gênero são construídos progressivamente, favorecendo uma atitude reflexiva e de autocontrole. Assim, “cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatações ou de lembrete ou glossário” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.90). Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho e elaborada antes da *produção final*.

➤ A Produção Final

A Sequência Didática “é finalizada com uma *produção final* que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.90).

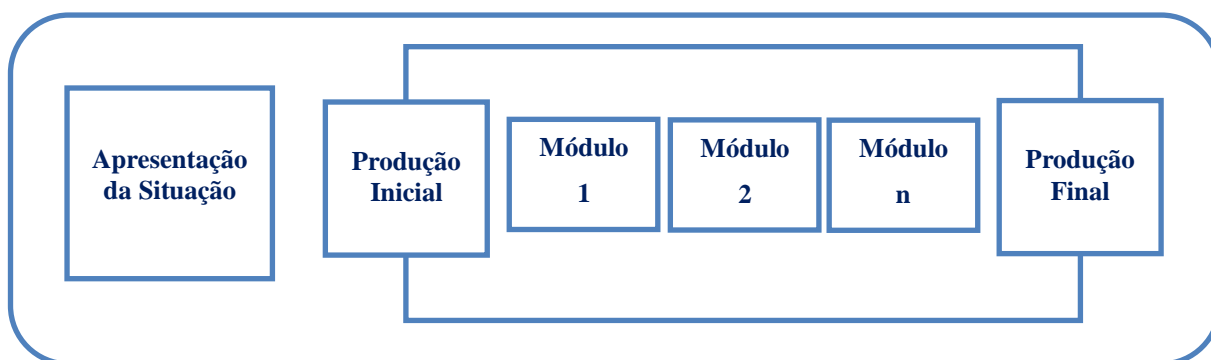
A *produção final* tem dois grandes postulados, um pólo reside na aprendizagem do aluno e o outro na avaliação do professor:

- Investir as aprendizagens: o aluno tem controle sobre sua aprendizagem e toma consciência sobre o que já sabia, o que aprendeu e o que ainda precisa buscar, isso serve como ferramenta reguladora para controlar o próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita, permitindo a si próprio avaliar seus progressos na jornada;

▪ Avaliação de tipo somativo: os alunos precisam perceber os elementos trabalhados em aula para aprimorar suas produções, por exemplo, usando a lista de constatações elaborada durante os *módulos*, e, com isso, o professor pode realizar uma avaliação reconhecendo a aprendizagem dos estudantes e o avanço destes na *produção final* com relação à *produção inicial*, observando a concretização dos conhecimentos adquiridos para planejar sua continuação, retornando a pontos mal assimilados, se necessário.

“A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.91), sendo realizada no decorrer de toda a Sequência Didática e incidindo, pontualmente, sobre a *produção final*.

Figura 10: Esquema Estrutural de uma Sequência Didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.83.

Assim, a proposta apresentada pela OLPEF propõe uma metodologia que traz, para o nono ano do Ensino Fundamental, a Sequência Didática como dispositivo para o trabalho com o Gênero Crônica; bem como para todos os outros anos/séries e Gêneros.

4.3 O Gênero Crônica

A Crônica é um Gênero do Discurso e do Texto que foi se metamorfoseando e adquirindo atribuições diversas no decorrer do tempo. A palavra Crônica, tal qual Laginestra e Pereira (2016, p.20), na etimologia grega, está associada a ‘*chrónos*’, que significa tempo, e deriva do Latim ‘*chronica*’, que se relaciona a cronologia/cronológica, correlato à compilação e ao registro cronológico de fatos ou ao relato de acontecimentos em ordem cronológica.

Contudo, antes de se deter especificamente à Crônica, faz-se necessário que se apresente a noção de Gênero, ora Discursivo ora Textual, que acompanha esta dissertação. Inicia-se conforme apresentada na obra de, ou por ventura atribuída a, Mikhail Bakhtin.

Tal qual Bakhtin (2003), a utilização da língua se relaciona com todas as instâncias da práxis humana, variando e adaptando-se a estas. Com tal característica, o uso da língua realiza-se em forma de enunciados, sejam orais ou escritos, factuais e singulares, que se originam dos integrantes dessas categorias da atividade humana.

Retomemos as palavras *ipsis litteris* do próprio filósofo da linguagem, para uma discussão mais profunda sobre o assunto, quando afirma que

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2003, p.280) (*grifos nossos*).

Por conseguinte, compreende-se que o enunciado repercute as circunstâncias específicas e as finalidades de cada uma dessas instâncias sociais, atrelando um conteúdo temático, um estilo verbal e uma construção composicional de tal forma que estes três princípios ou componentes se fundem de modo indissolúvel no todo do enunciado, e cada um deles é marcado pela peculiaridade de uma esfera de comunicação, sendo que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p.280).

Nota-se que o preâmbulo filosófico-linguístico bakhtiniano está ancorado numa perspectiva muito mais discursiva do que textual, quer dizer, fundamenta-se muito mais numa concepção social de interação, discursiva, do que nas suas propriedades formais, do próprio texto, já que concatena os Gêneros às esferas interativas da atividade humana.

Entretanto, nem é preciso buscar outros teóricos que demonstrem o oposto, uma perspectiva mais textual do que discursiva (e são inúmeros), visto que o próprio autor destaca sua importância textual quando apresenta os três elementos constitutivos do Gênero e realça que há uma “seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” (BAKHTIN, 2003, p.280), confirmando que ao lado do conteúdo temático e da construção composicional há um estilo verbal que é de suma importância, isto é, conforme o preceito bakhtiniano a forma textual não pode ser menosprezada nem preterida.

Reforça Bakhtin (2003, p.288) que “o estudo do enunciado, em sua qualidade de unidade real da comunicação verbal, também deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua (da língua como sistema): as palavras e as orações”, ou seja, há uma dimensão discursiva atrelada a uma dimensão textual que são indissociáveis. (*grifos do autor*)

Em suma, o conteúdo temático (natureza da finalidade e do objeto discursivos que orientam os participantes na interação), a construção composicional (estrutura responsável por possibilitar aos interlocutores a compreensão total da interação) e o estilo verbal (utilização dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais que interligam, integram e harmonizam os componentes temáticos e composicionais) são indissociáveis e complementares, sendo responsáveis por integralizarem as instâncias discursivas e textuais que condicionam a substância dos Gêneros Discursivos e/ou Gêneros Textuais.

O princípio bakhtiniano de Gêneros, explicitado acima, foi tomado como herança para uma propulsão de trabalhos vindouros. A divergência entre as nomenclaturas, quer ‘discursivo’ quer ‘textual’, atribuídas ao Gênero tem despertado alguns estudos, mas aqui, especificamente neste trabalho, não significam dicotomia alguma.

Entretanto, lembrando Bezerra (2017), como possuem afiliações distintas, - um se refere a estudos centrados nas situações de produção de enunciados em seus aspectos socioculturais e outro se refere a estudos que se concentram na descrição da materialidade textual, - pode-se dizer que somente apresentam uma polifonia pela qual os pesquisadores utilizam-se para demonstrar seu interesse teórico, com aproximação ou distanciamento da perspectiva bakhtiniana, sem excluírem-se, dado que não existem dois objetos distintos, mas somente duas perspectivas diferentes de abordar teoricamente o mesmo objeto.

Em razão disso tudo, optou-se pela utilização das duas nomenclaturas para confirmar o entendimento de Gênero, nesta dissertação, como uma entidade semiótica proativa, na qual conteúdo e forma, discurso e texto estão situados e, como conceitua Bakhtin (2003), constituem indissolúvelmente um todo do enunciado. Assim, a percepção holística dos Gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhe são constitutivas, com uma concepção na qual o texto é o aspecto material e visível da manifestação do discurso.

Anexe-se a todo o exposto que a Crônica, além de Gênero Discursivo/Textual, é um Gênero Literário, isto é, um texto que apresenta características análogas entre forma e conteúdo, com valores correlatos, constituindo sua literariedade.

Quanto à literariedade, entendida aqui como um conjunto de propriedades inerentes que qualificam um texto como portador de uma linguagem particularmente literária, será discutida em momento oportuno. Tratemos da Crônica.

A Crônica Moderna, conforme Campos e Assumpção (2016), nasce entre os séculos XIV e XV, em Portugal. Como Cronista Real, Fernão Lopes (1380 - 1460), guardador da Torre do Tombo, Portugal, tinha o papel de registrar e arquivar a cronologia dos reinados e de toda a história das dinastias portuguesas. Lopes foi o primeiro a produzir textos com características modernas: a autoridade das informações advinha da referência documental, o autor mantinha-se distante e neutro em relação aos fatos, buscando narrar a realidade, afastado das emoções e subjetividade. O gênero tinha um viés historiográfico.

A Crônica, como afirmam Faraco, Moura e Maruxo Júnior (2016), origina-se como registro que resenhava feitos da nobreza, com níveis de veracidade diversos, para perpetuação em memórias documentais. Significou testemunho descritivo e explicativo de novos mundos descobertos e desbravados no Período das Navegações. O escrivão Pero Vaz de Caminha, na carta ao Rei Dom Manuel de Portugal, escreveu aquilo que é considerada a primeira crônica sobre o que viria a ser o Brasil, registrando características e qualidades da terra e da gente aqui encontradas, redigindo um documento de fatos e impressões.

Conforme os autores, entende-se como um texto, naquela época, com função de compilação de fatos, contados de maneira em que a disposição cronológica era de fundamental importância, preocupado em registrar feitos e acontecimentos, sem interferência do autor; não havia a presença interpretativa do cronista, que se abstinha de subjetividade.

Já durante o século XIX, para Matos (2007), por meio de sua difusão no meio jornalístico, os autores passaram a utilizar a Crônica como meio para análise subjetiva de acontecimentos cotidianos, comentando temas próximos aos leitores de jornal, sendo transportada da corte à burguesia.

Uma característica relevante a se observar é a de que o público é determinante aos temas e estilos da Crônica, já que, do mesmo modo que o gênero nasce como coletânea de peripécias da nobreza, também passou a ser moldada pelos interesses do público que frequentava as páginas dos jornais, refletindo a sociedade, a política, os costumes, os anseios e desejos e, principalmente, o cotidiano da burguesia ascendente.

Isso mostra quão importante são, na Produção de Crônicas, desde os primórdios, aquilo que Antunes (2010, p.34) trata como “condições de efetivação do texto”, ressaltando a importância junto às “propriedades do texto”. Interessante notar que a autora reordena as propriedades ou critérios da textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981, *apud* ANTUNES, 2010, p.33) definindo como “propriedades do texto” a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade, e propõe como “condições de efetivação do texto” a situacionalidade, a intencionalidade e a aceitabilidade (ANTUNES, 2010, p.34).

Justifica a autora que a intencionalidade e a aceitabilidade incidem diretamente nos participantes, que mesmo refletindo no texto remetem à disponibilidade cooperativa dos interlocutores envolvidos. O mesmo se aplica a situacionalidade, isto é, a condição contextual para que o texto seja efetivado. Assim, há as propriedades do texto e suas condições fundamentais para efetivação. Estas, de certa forma, estão presentes na construção da Crônica desde sua origem, inicialmente, associadas à nobreza e, posteriormente, à burguesia, mas sempre limitadas ao interesse de seus leitores e direcionadas por suas expectativas.

A partir de então, e acompanhando toda esta evolução, o jornal passou a ser o lugar por excelência de criação do Gênero. Segundo Matos (2007), num lugar reduzido, divide espaço com diversos outros gêneros e se torna sintético e conciso, sendo destinado ao entretenimento, para que, após uma leitura de acontecimentos, muitas vezes, não muito agradável, pudesse-se repousar a mente numa leitura mais palatável.

Assim, a Crônica surge nos chamados folhetins como um relato dos fatos da semana, missão atribuída aos seus primeiros autores: “aos poucos a tarefa foi entregue a penas geniais como a de Machado de Assis, na virada para o século XX, e o gênero, sem pigarrear, sem subir à tribuna, ganhou cara própria” (SANTOS, 2005, p.16).

Com isso, seu caráter mais breve e informal permitiu que ele fosse utilizado como espaço de exercício para outros grandes autores, como Manuel Bandeira, além de outros escritores que tiveram seu talento reconhecido por conta de textos do Gênero que publicavam nas páginas de jornais e revistas, como Luís Fernando Veríssimo.

Deste modo, a Crônica, como afirmam Sette, Silva, Travalha e Barros (2016), é um texto curto que, usando os recursos da linguagem, reconstrói um fato ou situação do cotidiano retirando deles algo relevante e alcançando um resultado estético. Os acontecimentos são extremamente rápidos e o cronista precisa de um ritmo ágil para poder acompanhá-los. Por isso, a sua sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito.

Isso tudo ocorre desde que “passou a refletir com estilo, refinamento literário aparentemente desprezioso, o que ia pelos costumes sociais. Narrava o comportamento das tribos urbanas, o crescimento das cidades, o duelo das amantes e tudo mais” (SANTOS, 2005, p.16) que ocorria no cotidiano, por isso, pode-se dizer que a Crônica adota um caráter de comentário do real, imediato e efêmero, que hibridiza a observação do redor com a habilidade de atrelar criatividade e sensibilidade com informações sagazes para uma produção breve e rápida, com duração, por vezes, de um dia, como nos lembra Matos (2007).

Em consequência, o cronista escolhe minuciosamente suas palavras, uma vez que, “sua linguagem é simples, espontânea, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor. Tempera os fatos diários com humor, ironia ou emoção, revelando peculiaridades que as pessoas, em sua correria, deixam de perceber” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.29), desenvolvendo um olhar perspicaz sobre a realidade que o cerca.

Em função disso, seguindo as palavras das autoras, há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade, usando a magicidade da elaboração, já que ele não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado. O coloquialismo, portanto, deixa de ser a transcrição exata de uma frase ouvida na rua, para ser a elaboração de um diálogo entre o cronista e o leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha sua dimensão exata.

Por esse motivo, para Matos (2007), de certa maneira, nada acontece! Aliás, tudo acontece, mas de maneira despreziosa, mesmo proposital! Explique-se: não há personagens específicos, tramas detalhadas, lugar, espaço e tempo relevantes; o que há são situações, impressões, opiniões, conversa fiada, dedo de prosa, tendo sempre como mote o cotidiano.

Constata-se, por conseguinte, que o Gênero Crônica é uma narrativa relacionada a temas rotineiros e escrita sob o olhar do autor, que observa a vida e descreve um fato ou acontecimento de acordo com suas opiniões, suas impressões ou suas recordações. Portanto, para escrever uma Crônica é necessário selecionar um tema central e desenvolver um texto livre com base neste tema, para o entretenimento e uma reflexão mais leve e apurada.

Habitualmente, a Crônica faz uma descrição de determinado assunto fazendo o leitor perceber aquilo que parece óbvio demais para ser observado; é um Gênero que nasce para o jornal, daí poder dizer que é um texto do jornalismo que possui licença poética e estilo literário, já que, mesmo sofrendo a pressão da veracidade do jornal, não abandona seu caráter subjetivo, fugidio, transeunte, atemporal de comentar o cotidiano: literário por essência!

A Crônica Literária, por essa razão, é um texto que reconstrói um fato ou situação ou descreve um acontecimento cotidiano retirando deles algo ímpar de ser observado, o que o eleva a alcançar um resultado estético. Não obstante, por isso, como afirma Santos (2005, p.16) “eis a crônica moderna. Ela ocupa hoje pelo menos meia página diária em todos os grandes jornais brasileiros e, quando transformada em livro [...] fica durante dezenas de semanas nas listas dos mais vendidos”. É a Literatura feita para servir ao Jornalismo.

Assim, talvez, esta aceitação popular tão grande das Crônicas se dê pelo fato de tão íntima conversa fiada que se trava entre autores e leitores mediada pelas peculiaridades temáticas e pela linguagem próxima e tão palpável presente no Gênero.

Em outras palavras, a Crônica, “é a primeiríssima paixão pelas letras, através dos jornais, de um povo com pouco acesso aos livros” (SANTOS, 2005, p.20).

À vista disso, consoante Sette, Silva, Travalha e Barros (2016, p.89), a Crônica cria a confluência dos Gêneros, já que, se encontra em constante movimento entre o jornalismo e o literário, pois “a linguagem de uma crônica também tem características híbridas, que fazem dela um gênero que circula tanto na esfera jornalística como na esfera literária”, apresentando a objetividade e a concisão do jornalismo aliadas à literariedade das figuras de linguagem, da linguagem conotativa e do uso expressivo das palavras, permutando-se, renovando-se conforme as mudanças contextuais, culturais, sociais e políticas.

Laginestra e Pereira (2016, p.21), asseveram que “a crônica é um texto que retrata os acontecimentos da vida em tom despretenso, ora poético, ora filosófico, muitas vezes divertido”, sendo construída para um momento de calma, *keep calm*, para um leitor fatigado de textos mais densos, buscando envolver e emocionar estes leitores em uma reflexão sutil, produzida por olhares agudos e atentos, quer poéticos quer sérios e/ou irônicos.

Não somente isso, mas também, segundo Matos (2007), a Crônica além de sofrer alterações das mais variadas maneiras, em estrutura, linguagem e estilo, ainda navega entre o culto e o informal, entre a escrita e a oralidade, se colocando como um caso, em tom de conversa mesmo, o que se justifica tanto pelo curto prazo de entrega do texto quanto pela brevidade que a leitura exige, executada num curto espaço de tempo de algumas folheadas pelo jornal diário de todas as manhãs.

Outro ponto relevante sobre este Gênero Discursivo/Textual é sua transplantação dos jornais para os livros. Ao ser transcrita das páginas diárias do jornal para um livro, a Crônica adquire outro *status quo*, em virtude de que se salta do neste instante para o perpetuamente, adquirindo novas e infinitas leituras e interpretações.

Assim sendo, passa de um texto do agora, da página diária de um jornal, para um texto do sempre, das páginas eternizadas de um livro, as quais suscitam infindas ressignificações. Consoante Laginestra e Pereira (2016), a Crônica Literária tem longa duração e é sempre apreciada tanto pelo tema abordado quanto pelo estilo de quem a escreve.

Laginestra e Pereira (2016, p.22) sustentam que a produção de uma Crônica Literária é, por vezes, encomendada a autores já consagrados, uma vez que,

São esses autores que, usando recursos literários e estilo pessoal, fazem seus textos perdurarem e serem apreciados apesar da passagem do tempo. Para conseguir esse efeito, os escritores não destacam os fatos em si, mas a interpretação que fazem deles, dando-lhes características de retrato de situações humanas atemporais.

Por isso, a Crônica Literária capta um flagrante do cotidiano, com personagens e enredos que flutuam entre o real e o verossímil, tratando de temas que perpassam desde as questões éticas do relacionamento humano até as relações entre grupos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Assim, trazem-se as palavras de Santos (2005, p.17), para compreender aquilo que ao longo deste trabalho temos compreendido como sendo o Gênero Crônica:

Desencaixotando Machado: a crônica está no detalhe, no mínimo, no escondido, naquilo que aos olhos comuns pode não significar nada, mas, uma palavra daqui, “uma reminiscência clássica” dali, e coloca-se de pé uma obra delicada de observação absolutamente pessoal. O borogodó está no que o cronista escolhe como tema. Nada de engomar o verbo. É um rabo de arraia na pompa literária.

Com tão graciosa definição de Crônica, o que se percebe é que “muitas vezes uma crônica brilha, gloriosa, mesmo que o autor esteja declarando, como é comum, a falta de qualquer assunto. Não vale o que está escrito, mas como está escrito” (SANTOS, 2005, p.17), em outras palavras, o encanto, a beleza, a delícia e o êxito estão na maneira como acontece a eloquência na escrita da Crônica.

É este Gênero Literário, a Crônica, com todas suas sutilezas e particularidades, o centro das atividades desenvolvidas no transcorrer das Oficinas da OLPEF, à guisa do Letramento Literário.

4.4 Uma Proposta de Intervenção com ressignificação das atividades da OLPEF

À vista disso tudo, o Gênero Crônica é o eixo central no desenvolvimento da sequência de atividades desenvolvida em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Educação Pública, conforme a proposta da OLPEF.

Como a Crônica é um Gênero da Literatura, propõe-se uma ressignificação das atividades sugeridas para as Oficinas com a finalidade de desenvolver um trabalho com o texto literário de acordo com as concepções e perspectivas do Letramento Literário, seguindo os princípios da Sequência Básica, postuladas por Cosson (2016).

Esta ressignificação é posta, uma vez que a Crônica é tomada como Gênero Discursivo/Textual para o desenvolvimento das atividades com o nono ano do Ensino Fundamental e, sendo assim, de certa forma, o Letramento Literário será trabalhado, visto que se trata de um texto literário.

Entretanto, as particularidades do texto enquanto prisma literário não são, incisivamente, trabalhadas, pelo motivo de que o que está no centro do trabalho é o desenvolvimento da Sequência Didática em torno de um Gênero Discursivo/Textual, a Crônica, mas de uma forma mais geral, enquanto texto, não necessariamente enquanto texto literário, considerando sua estilística, sua polissemia e suas plurissignificações.

Posto isto, todo o arcabouço teórico da Sequência Básica, que tem como princípio e fim o Letramento Literário, será acrescentado à Sequência Didática, a fim de desenvolver uma sequência de atividades, em torno de um Gênero Discursivo/Textual da Literatura, que tem como origem e propósito o Letramento Literário.

Ambas as Sequências, como a nomenclatura sugere, apresentam módulos para o desenvolvimento do trabalho com textos em sala de aula, e a proposta que ora se apresenta toma por base os princípios teóricos da Sequência Básica para acrescentar ao modelo de Sequência Didática, proposto pela OLPEF, um efetivo trabalho de Letramento Literário, conforme os princípios e procedimentos propostos.

Por consequência, pretende-se demonstrar que, devido a esta modularidade presente, a OLPEF apresenta estratégias para que as práticas de leitura e escrita de Crônicas possam promover o Letramento Literário para o ensino básico.

Para isso, serão executadas as onze Oficinas lançadas no *Caderno do Professor - A ocasião faz o escritor: Gênero Crônica*, que contém as orientações para produção de textos; a saber: duas oficinas para apresentação da situação e introdução do projeto a ser desenvolvido; uma oficina para produção inicial, seis oficinas para desenvolvimento das atividades dos módulos; uma oficina para produção final; e uma oficina para reescrita final da Crônica elaborada e submetida à avaliação.

Para desenvolvimento do trabalho, serão utilizadas algumas das Crônicas de uma publicação complementar ao *Caderno do Professor*, a *Coletânea de Textos*, uma compilação de textos utilizados nas atividades ao longo das Oficinas, que possibilitam aos estudantes o contato com os textos trabalhados na Sequência Didática proposta para cada Gênero ofertado por série/ano na OLPEF.

Assim, tanto escrito quanto virtual, além dos *Cadernos do Professor*, os Professores de Língua Portuguesa inscritos também recebem quatro *Coletâneas de Textos*, uma para cada gênero, sem comentários ou análises, para que os alunos possam ter contato com os textos trabalhados nas oficinas. Este material será de suma importância para o desenvolvimento das atividades. Passemos às Oficinas.

SEÇÃO V

A OCASIÃO FAZ O ESCRITOR: AS OFICINAS DO GÊNERO CRÔNICA

Para reconquistar o lugar da literatura na sala de aula e tornar o ensino de literatura mais uma vez uma prática significativa, não basta reconhecer os descaminhos da tradição escolar que fundamentava a relação entre literatura e educação. É preciso também traduzir para o ensino de hoje o sentido das práticas de outrora.

Rildo Cosson

Seguindo as premissas do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, que solicita o desenvolvimento de uma pesquisa com intervenção em uma turma do Ensino Fundamental, e, como firmado anteriormente, este trabalho nasce de inquietações sobre o Ensino de Literatura, encontra-se, em razão disso, na *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* uma oportunidade para atar as duas pontas deste laço: um trabalho a ser desenvolvido com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental e que tem como foco o Gênero Discursivo/Textual Crônica, ou seja, um texto que pertence ao eixo do Letramento Literário e toma seus princípios para realização.

Assim, propõe-se um curso de trabalho que encaixa o Letramento Literário no desenvolvimento da OLPEF, com o propósito de tentar reconquistar o lugar da leitura literária na sala de aula e tornar o Ensino de Literatura uma prática significativa.

Assume-se, em razão disso, a proposta apresentada no *Caderno do Professor - Orientação para Produção de textos: A ocasião faz o escritor* e indicada pela OLPEF para o trabalho com o Gênero Crônica, constituída por onze Oficinas que constituem a Sequência Didática em torno do Gênero, seguindo todas as etapas discriminadas no referido exemplar.

Para tanto, adotam-se atividades de ressignificação para as práticas de leitura e escrita dos textos estudados no decorrer do trabalho seguindo a perspectiva do Letramento Literário, conforme as proposições da Sequência Básica para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental, aplicada em uma Escola de Campo da Rede Pública de Ensino do Município de Garanhuns/PE, na qual sou Professor Regente.

Vale ressaltar que esta proposta de ressignificação não abandona nem subtrai os princípios orientados pelo *Caderno do Professor* e indicados pela OLPEF, mas integra e incorpora vivências outras, diante do texto, de acordo com as concepções do Letramento Literário para o trabalho com a Literatura, dito de outro modo, segue-se a metodologia orientada pela OLPEF acrescida dos fundamentos para o trabalho com o Letramento Literário, numa espiral de atividades que se acredita serem ainda mais significativas.

Isso se dá para tentar preencher a lacuna perceptível quanto ao trabalho com o texto literário em sua literariedade, pois “para além da leitura de textos de recepção pragmática, a leitura literária ocupa lugar de destaque na formação de um leitor proficiente” (PERNAMBUCO, 2012, p.85), e não somente, mas também para que os estudantes desenvolvam a capacidade de abordar o texto literário dando conta de suas especificidades e das estratégias e recursos que fazem esta literariedade.

Entende-se literariedade, saliente-se, como aquilo que faz com que um texto seja considerado literário, ou melhor, um conjunto de traços distintivos que o confere o *status quo* de qualidade literária, em outras palavras, são as características e propriedades que o qualificam como portador da linguagem literária.

Em função disso, é a literariedade das Crônicas que está no centro da ressignificação das atividades propostas neste trabalho, e não propriamente a Literatura, mas sim esta literariedade da qual a Literatura é portadora e essência.

Passemos, então, a execução das onze Oficinas apresentadas pela OLPEF para o trabalho com o Gênero Crônica. A realização das etapas segue uma metodologia em que

Cada oficina foi organizada para tratar de um tema, um assunto. Algumas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas; outras levarão três ou quatro. Por isso, é essencial que você, professor, leia todas as atividades antecipadamente. [...] Enfim, é preciso planejar cada passo, pois só você, que conhece seus alunos, conseguirá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com eles. (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.23).

As Oficinas, assim, são formatadas de maneira que o professor as adapte à realidade da sua sala de aula, sugerindo-se que o professor, antes de começar a trabalhar com os estudantes, se aproprie dos objetivos e estratégias de ensino, providenciando o material e estimando o tempo necessário para cada realização de cada fase, obtendo, assim, uma visão do conjunto, da cada etapa e do que se espera que eles produzam ao final.

É isso que se propõe e que se pretende realizar: uma proposta de ressignificação de atividades que se baseia nas orientações e princípios indicados pela OLPEF e que acrescenta encaminhamentos outros para preencher lacunas percebidas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita dos textos literários, respaldada pelas concepções e perspectivas do Letramento Literário para tentar desenvolver e aperfeiçoar as habilidades e capacidades de apreensão dos estudantes diante da literariedade constitutiva do Gênero Crônica.

Entretanto, antes de começar a descrever as vivências, faz-se necessário apresentar um pouco do contexto em que se localiza o ambiente escolar em questão.

A Escola Municipal Salomão Rodrigues Vilela está localizada no centro da Vila de Miracica, Zona Rural do município de Garanhuns-PE. Miracica é um dos Distritos municipais, criado em 1938, e fica localizado a cerca de 27 quilômetros da cidade de Garanhuns-PE. Possui uma população, segundo o senso 2010, de 3.248 habitantes, sendo 1.366 homens e 1882 mulheres.

A Escola Municipal Salomão Rodrigues Vilela possui as modalidades de Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Possui acesso à internet banda larga, 03 exemplares de projetor multimídia, 01 aparelho de som, 02 caixas amplificadoras, 01 computador, 02 impressoras e 01 câmera fotográfica/filmadora.

É uma escola bastante grande e ampla para os padrões de Escola do Campo, com 09 salas de aula, 01 sala de leitura, 01 sala de vídeo, 01 laboratório de informática, 01 cantina, 01 despensa, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 almoxarifado, 01 sala de professores, 02 banheiros para funcionários, 04 banheiros para estudantes, 01 refeitório, 01 quadra poliesportiva, pátio coberto, pátio descoberto e área verde, tudo dentro das dependências do muro da escola. Todos os ambientes internos são estucados e bem ventilados, com espaços amplos e bem posicionados e há dois ventiladores de parede em todas as salas de aula.

Os funcionários estão divididos entre 18 professores, 01 gestor escolar, 01 coordenador pedagógico, 01 secretária escolar, 02 porteiros, 02 agentes administrativos, 04 merendeiras e 04 auxiliares de serviços gerais, totalizando 33 funcionários.

Apresentou em 2017 desempenho satisfatório no Índice de Desempenho da Educação Básica, pois tinha IDEB Projetado de 3.0 e alcançou 4.0 com a modalidade 9º ano do Ensino Fundamental, ficando em 1º lugar entre as escolas da Rede Municipal de Ensino.

No ano de 2018, possui: Educação Infantil I (25 alunos), Educação Infantil II (15 alunos), 1º ano (12 alunos), 2º ano (24 alunos), 3º ano A (18 alunos), 3º ano B (18 alunos), 4º ano (24 alunos), 5º ano (35 alunos), 6º ano (38 alunos), 7º ano A (32 alunos), 7º ano B (32 alunos), 8º ano A (26 alunos), 8º ano B (28 alunos), 9º ano A (22 alunos), 9º ano B (22 alunos), 3º módulo (15 alunos), totalizando 386 estudantes.

Ao iniciar o ano letivo, havia apenas uma turma de nono ano do Ensino Fundamental com 40 estudantes, mas no decorrer dos dias, com a matrícula de mais 04 alunos (e com as Oficinas desta pesquisa já iniciadas), houve a duplicação e divisão da turma em duas: 9º ano A e 9º ano B, cada uma com 22 estudantes.

Neste instante, passaremos à descrição de como foram realizadas as Oficinas...

5.1 Oficina 01: É hora de combinar – Contato com o Gênero Crônica

A Oficina 01 tem a função de apresentar a proposta de trabalho aos estudantes, dissertando sobre a OLPEF, e estabelecer o contato com o Gênero Crônica, realizando a leitura de um texto de Fernando Sabino.

➤ 1ª etapa: Uma classe motivada (1ª/2ª aulas).

Para iniciar o trabalho é necessária a adesão dos estudantes ao projeto proposto, por isso, cabe ao professor abordar com entusiasmo a proposição a ser realizada ao longo das próximas aulas a fim de contagiá-los a aquiescência do projeto.

Iniciamos a aula discutindo sobre o que é uma Olimpíada. Depois de uma rápida reflexão, numa conversa informal, passou-se ao questionamento sobre o que seria uma Olimpíada de Língua Portuguesa, concluindo conforme as orientações do próprio programa, quando as autoras afirmam que “[...] na Olimpíada de Língua Portuguesa o objetivo é aprender a escrever **crônicas** sobre as pessoas, os costumes, a vida do lugar onde moramos” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.27) (*grifo das autoras*).

Neste momento, esclareci para a turma os ganhos que todos teriam, já que, percorreríamos onze Oficinas de atividades, sendo cada uma delas responsável por aprimorar um aspecto diferente da língua, contribuindo para uma melhoria significativa de suas habilidades de leitura e escrita de textos.

Além do mais, ratifiquei que suas produções não seriam somente para avaliação do professor, mas também, e principalmente, para serem lidas por uma comunidade de leitores: os próprios colegas de sala, alunos das outras turmas da escola, corpo docente e demais funcionários da escola; e, por indicação dos próprios, sugeriu-se a ideia de, ao final, promover uma exposição, com cartazes distribuídos por toda a escola, afixados às paredes, para que toda a comunidade escolar pudesse ter acesso às suas produções.

Assim, constitui-se nesse momento a primeira dimensão da *Apresentação da Situação* da Sequência Didática, pois é aqui que há a apresentação inicial da situação em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos estudantes, definindo, no nosso caso, a modalidade escrita do Gênero Crônica.

Com isso, alinha-se o trabalho com aquilo que Marcuschi (2008, p.214) orienta ao afirmar que “a primeira dimensão da proposta leva em conta o projeto coletivo para a produção do gênero a ser trabalhado. Aqui se decide qual o gênero a ser produzido; para quem ele é produzido; qual a sua modalidade; a forma que terá a produção: se para papel, jornal”.

➤ 2ª etapa: A descoberta de uma Crônica.

Compreendido o funcionamento do concurso, chega-se o momento de possibilitar aos estudantes a descoberta de uma Crônica. Para ir além de um conceito inicial com definições do Gênero, os próprios estudantes devem propor considerações.

Em tom de conversa, iniciei perguntando o que eram Crônicas; em que meios as Crônicas circulavam; quem já havia ouvido ou lido Crônicas e o porquê (para interpretação em aula? porque encontrou numa rede social?); de quais assuntos tratavam as Crônicas etc.

Dentre as respostas, o conhecimento de que detinham e os textos que haviam lido traziam muito de nossas próprias aulas, visto que são meus alunos há dois anos e sempre estudamos com Crônicas nas aulas de Língua Portuguesa, no decorrer dos 7º e 8º anos; o que considero favorável ao percurso, visto que, há um sólido conhecimento entre os envolvidos.

Com isso, executa-se nesse momento a segunda dimensão da *Apresentação da Situação* da Sequência Didática, que “diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos. Isto deve ter relação com o gênero e pode exigir alguma pesquisa que deve ser feita em classe. De que área se trata e sobre o que falarão ou escreverão.” (MARCUSCHI, 2008, p.214-215).

Dividi a turma em dez grupos (22 alunos) e entreguei a *Coletânea de Crônicas*, que foi recebida junto ao material da OLPEF, para ser folheada e manuseada. Logo após, pedi para que acompanhassem a leitura do texto de Ivan Ângelo, ‘Considerações em torno das aves-balas’ (anexo 02). Realizei a leitura e discutimos sobre o texto e sobre como um assunto tão complexo (balas-perdidas) foi escrito e descrito pelo olhar ímpar do cronista, sob uma linguagem literária cheia de inferências e figuras, repleta de múltiplas significações.

Esta atividade de leitura procura responder as orientações de Marcuschi (2008, p.215) de que “é importante que nesta fase sejam apresentados a exemplares do gênero a ser realizado. Os alunos podem ler textos do mesmo gênero [...]. O primeiro encontro com o gênero pode ter o acompanhamento do professor para se discutir aspectos de sua composição” e, por isso, limitamo-nos à leitura propriamente dita do texto, sem chamar atenção para nenhuma particularidade do Gênero em si, pois não era este o propósito naquele momento.

Ao explicar a situação didática e distribuir a *Coletânea de Crônicas* para contato dos estudantes com os textos, possibilitando a leitura de alguns dos exemplares, concretiza-se a *Apresentação da Situação* da Sequência Didática.

Ao final deste momento, falei sobre a tarefa de desenvolver um olhar atento e sensível para fatos simples do cotidiano, pois isso seria seu material de trabalho para a produção textual, refletindo criticamente sobre ações, sentimentos, comportamentos, enfim, questões sociais que trazem à tona a realidade local de sua vivência.

➤ 3ª etapa: A arte da Crônica com Fernando Sabino (3ª/4ª aulas).

Por se acreditar que o melhor modo de ampliar uma competência é fazendo-a, os estudantes devem ler Crônicas de alguns escritores brasileiros. O material da OLPEF sugere, assim, um roteiro para se trabalhar o Gênero Crônica, nesta e nas próximas Oficinas.

Iniciei a aula refazendo uma pergunta: após termos discutido o que vocês conhecem e compreendem por Crônica e depois de termos lido uma Crônica, o que vocês consideram, agora, como o Gênero Crônica?

Essa atividade, de discussão inicial, constitui o momento da *Motivação* de uma Sequência Básica, pois todas as etapas do processo demandam uma antecipação, uma preparação, e muitas vezes estes mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. “Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. [...] seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto.” (COSSON, 2016, p.54).

Assim, é uma *Motivação* bem sucedida que garante o sucesso inicial de encontro do leitor com a obra, estabelecendo laços estreitos com o texto que será lido. “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (COSSON, 2016, p.55).

Com esta estratégia, inicia-se a modelagem de minha pesquisa, pois neste momento inicio a proposição de uma ressignificação das atividades, trazendo para o desenvolvimento da Sequência Didática da OLPEF os princípios da Sequência Básica do Letramento Literário (motivação, introdução, leitura e interpretação) para cada texto apresentado aos estudantes.

Após a discussão sobre o entendimento que detinham sobre Crônica, questionei se alguém conhecia e/ou já tinha ouvido falar, sobre Fernando Sabino. Então, mostrei algumas informações sobre quem foi este autor e apresentei o título do texto que iríamos ler logo em seguida, ‘A última crônica’ (anexo 03), perguntando o que este título sugeria; por que chamava atenção; de qual assunto, provavelmente, o texto iria retratar.

Sabe-se que “ler textos traz desafios para os alunos. Para vencê-los é fundamental a mediação de um professor, que deve ajudá-los a compreender, gradativamente, diferentes gêneros textuais por meio da leitura individual e autônoma” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.31). É este papel de mediador de conhecimentos que cabe aos professores em sala de aula; e, assim, tentei trabalhar partindo do título do texto.

Neste momento, passa-se da *Motivação* para a *Introdução* da Sequência Básica, que nada mais é do que a apresentação do autor e da obra.

“No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto (COSSON, 2016, p.60); e, partindo desta premissa, apresentando-os de maneira breve e sucinta, tentando despertar a curiosidade pelo título do texto e discorrendo sobre o autor.

“É preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva.” (COSSON, 2016, p.61), por isso, logo após esta breve *Introdução* sobre o autor e a obra, distribuí novamente a *Coletânea de Crônicas*, desta vez juntamente a cópias do texto, e solicitei que cada um realizasse uma leitura individual. Desse modo, ultrapassa-se o momento da *Introdução* para o momento da *Leitura*, gradativamente.

Em seguida, após todos concluírem suas leituras, utilizei o CD-ROM, que acompanha o material da OLPEF, para realizar uma leitura coletiva; ao término, iniciamos uma discussão levantando algumas reflexões para compreensão do texto, como quais tinham sido as impressões sobre o texto; se a situação vivida era próxima de algo já vivenciado por alguém da turma; se alguém já havia comemorado um aniversário ‘diferente’ etc.

Sabe-se que quando lemos algo, temos sempre um objetivo. “Para ler um texto, não basta identificar letras, sílabas e palavras; é preciso buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.31). Percebe-se que é esse objetivo da leitura que mobilizará as estratégias utilizadas pelo leitor para apropriação do lido.

Conforme a Sequência Básica, no decorrer da *Leitura* torna-se imprescindível que se ultrapassem as informações sobre o enredo narrado, pois na leitura do texto literário o conhecimento dessas informações não garante a leitura, *ipsis litteris*, do texto.

“A leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente.” (COSSON, 2016, p. 63), ou melhor dizendo, é preciso compreender os detalhes, pormenores, entrelinhas, ler o texto profundamente, por isso, torna-se tão importante a mediação do professor com provocações e questionamentos orientadores, capazes de despertar reflexões críticas por parte dos estudantes.

No decorrer da discussão, fomos traçando o conteúdo do texto e a forma pela qual o cronista se utilizou para representá-lo, levando-os a perceber as sutilezas que o autor lançou no texto para conseguir seu propósito. Ao final, pedi para que, aqueles que se sentissem à vontade para isso, expressassem oralmente o momento do enredo que mais lhes sensibilizou e lhes causou comoção e o porquê dessa escolha, ultrapassando-se, assim, à *Interpretação*.

Na Sequência Básica, o momento da *Interpretação* é aquele no qual o que se torna “importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (COSSON, 2016, p.68).

Por se tratar do primeiro momento, o início da Sequência Didática, optei por uma interpretação oral, finalizando a Oficina 01, bem como a primeira Sequência Básica, tratando de compartilhar a interpretação de forma oral para ampliar os sentidos construídos individualmente, como sugere Cosson (2016, p.66) quando chama atenção para o fato de que “a razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”.

O texto ‘A última crônica’ foi trabalhado conforme as atividades propostas no *Caderno do Professor*, porém subsidiado pelas concepções que orientam o desenvolvimento de uma Sequência Básica, tratando o texto como um objeto extremamente valioso capaz de aperfeiçoar a apropriação autônoma do estudante diante do texto. Com isso, conduz-se um trabalho organizado e sistemático, porém sem imposições, adaptável e mediado pelo professor, por uma prática que tem como princípio e fim o Letramento Literário.

5.2 Oficina 02: Tempo, tempo, tempo – A diversidade de estilo e de linguagem

A Oficina 02 tem o objetivo de aproximar os estudantes do Gênero Crônica, possibilitando-os a identificação da diversidade de estilo e de linguagem entre autores de épocas diferentes, além de distinguir o tom de lirismo, humor, ironia ou reflexão em Crônicas diferentes. A ideia é apresentar textos de diferentes épocas e estilos num breve estudo.

- 1ª etapa: Crônicas de momentos diferentes (5ª/6ª aulas).

Esta Oficina 02, segundo a proposta da OLPEF, possui um único momento, no entanto, devido ao número de textos programados e à ressignificação das atividades para o trato com os textos (motivação, introdução, leitura, interpretação), que segue os pressupostos do Letramento Literário, senti a necessidade de ‘criar’ uma segunda etapa complementar para aprimoramento das atividades indicadas.

Para dar início à aula, escrevi na metade da lousa o nome dos seis textos com os quais trabalharíamos e do outro lado o nome dos seis autores e pedi para que ‘acertassem’ de qual era o texto de cada autor. Apresentei aos estudantes a *Motivação* para os textos.

Falei brevemente sobre cada autor e fizemos antecipações sobre o que cada título sugeria para seu texto, extrapolando para a *Introdução* de cada um desses textos.

Logo então, dividi a turma em seis grupos (22 alunos) e distribuí um texto para cada, a saber: ‘Do rock’ (2009), de Carlos Heitor Cony (anexo 04); ‘Ser brotinho’ (1960), de Paulo Mendes Campos (anexo 05); ‘Catadores de tralhas e sonhos’ (2015), de Milton Hatoum (anexo 06); ‘Pavão’ (1980), de Rubem Braga (anexo 07); ‘Quem tem medo da mortadela’ (1995), de Mário Prata; ‘A arte de ser avó’ (2005), de Rachel de Queiroz.

Solicitei que cada grupo realizasse a leitura de seu texto enquanto coloquei na lousa questões como: qual era o assunto tratado no texto, quais eram os sentimentos e emoções que o texto despertava, se a linguagem era atual, quais eram as personagens e se o narrador era observador ou personagem; constituindo o momento da *Leitura* do texto.

Após realizada a leitura, solicitei que cada grupo discutisse essas questões internamente e anotasse as conclusões em seus respectivos cadernos. Enquanto isso, conversei com cada grupo para tirar dúvidas e fornecer esclarecimentos.

Ao final da atividade, orientei-os que continuaríamos nas aulas seguintes e redistribuí cópias para que, em casa, todos realizassem a leitura dos textos dos outros grupos, para que na atividade seguinte já conhecessem todos os enredos.

➤ 2ª etapa: Compartilhando pontos de vista (7ª/8ª aulas).

Após lidos todos os textos (ou não por todos os alunos, já que o fizeram em casa), começamos a aula fazendo uma análise oral de pontos que fui elencando e transcrevendo as respostas para a lousa, e que deveria ser reescrito no caderno de todos os alunos: Qual o título da Crônica e quem é seu autor? Qual o assunto tratado no texto? Em que época foi escrito? Como é a linguagem utilizada? Qual o tipo de narrador? Que tom foi adotado (ironia, seriedade)? É uma Crônica reflexiva, humorística, lírica? (conforme havíamos visto em sala).

Para que o texto ficasse coeso e coerente, ao estilo de uma breve sinopse, fui escrevendo na lousa as respostas de cada grupo, transcrevendo a análise dos questionamentos lançados. Fizemos isso com os seis grupos (e todos foram registrados nos cadernos) e ao final de cada ‘sinopse’ discutíamos se as impressões do grupo eram partilhadas por todos.

Estas atividades visam levar os estudantes à observação da linguagem e dos recursos usados por diferentes autores, em diferentes momentos e sobre diferentes assuntos e estilos, objetivando prepará-los a captar acontecimentos, episódios do cotidiano, da sua realidade, e conseguir expressar na escrita, com sua autoria, uma conversa com o leitor, por meio de ideias, sentimentos e reflexões autorais, a exemplo dos textos lidos.

Com esta atividade, ao analisar coletivamente cada texto e depois partilhar seus resultados, transpassa-se da *Leitura à Interpretação*, partindo-se do pressuposto de que, para melhor compreender um texto, faz-se necessário compreender em quais situações comunicativas ele foi produzido, “para que os alunos percebam que a crônica pode divertir, sensibilizar, humanizar e permitir uma convivência íntima com a palavra” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.39).

Dessa maneira, levando os estudantes à análise dos textos, com realização e compartilhamento de suas leituras e releituras, pode-se facilitar o caminho ao mundo encantado da leitura, uma vez que, “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele.” (COSSON, 2016, p.65).

5.3 Oficina 03: Primeiras linhas – Produção da primeira escrita

A Oficina 03 tem a finalidade de encorajar os estudantes à produção da primeira escrita de uma Crônica: a produção inicial. Ao professor cabe a orientação sobre como escolher um fato ligado ao cotidiano de cada participante para escrita de seu primeiro texto.

➤ 1ª etapa: Elementos que as Crônicas têm em comum (9ª/10ª aulas).

Tomando por parâmetro todas as Crônicas lidas até este momento, escrevi na lousa e pedi para que os alunos identificassem os elementos que todos os textos tinham em comum, por mais diferentes que fossem, mas que eram comuns a todos os textos.

Coloquei na lousa e solicitei análise sobre: autor, tema, tom da escrita (reflexivo, irônico), título (sugestivo?), cenário (curioso?), foco narrativo (personagem ou observador?), personagens (inventadas ou reais?), linguagem (coloquial ou culta?) enredo e desfecho.

Com base nesta análise, dos textos já lidos e interpretados, dá-se respaldo para uma breve estruturação do Gênero, com a finalidade de possibilitar aos estudantes uma visão geral para que consigam elaborar seu primeiro texto: a escrita da Crônica.

É importante salientar que as duas Sequências Básicas, vivenciadas nas Oficinas 01 e 02, não estão esquecidas nem tampouco isoladas, já que a Sequência Didática é formatada em espiral de conhecimentos; em outras palavras, todo o processo perpassado vai servindo de base para continuação, encadeamento do procedimento seguinte.

Por este motivo, faz-se necessário revisitar os elementos constituintes da situação discursiva dos textos já lidos, para que os estudantes tomem consciência sobre quão importantes estes fatores são para a concretização do texto.

O que se está denominando aqui por ‘situação discursiva’ é o momento imediato em que o Gênero Discursivo/Textual, neste caso a Crônica, se materializa em texto numa situação real de uso (CEALE), também denominada de situação comunicativa.

Assim, relembrei aos estudantes que todo Gênero se encontra ancorado na situação discursiva, isto é, os atores sociais (interlocutores), o lugar temporal (quadro espaço-tempo), o espaço (contexto), o propósito comunicativo (finalidade), o foco narrativo (personagem ou observador), o tom da escrita (irônico, reflexivo), a linguagem utilizada (coloquial ou culta), o tema retratado, o enredo, o clímax e o desfecho.

Igualmente, há ainda os conhecimentos diversos que os interlocutores ativam durante o processo de leitura (saber linguístico, ideológico, cultural, social etc.), fato que contribui, acrescenta à situação discursiva, bem como, suas representações sociais (valores, posicionamentos, crenças etc.) que são acionadas e vivificadas no ato de leitura.

➤ 2ª etapa: A escolha de um assunto, de uma situação, e o tom da narrativa.

Iniciar a escrita de um texto é, normalmente, o grande obstáculo para um escriba. O professor, logo, precisa ajudar os estudantes, nessa fase fundamental, na escolha do assunto e, dependendo do que se queira abordar, do tom a ser utilizado em sua elaboração. “É um empurrãozinho essencial para que vençam o medo do papel em branco!” (LAGINESTRA; PEREIRA. 2016, p.43).

Solicitei, então, que cada aluno refletisse sobre: “atualmente, ou num passado próximo, nos lugares em que frequentam, com as pessoas com as quais convivem, dos assuntos que estão em evidência na realidade de vocês, tem algo que lhes chama atenção?”

Requeri que permanecessem em silêncio, apenas pensando num fato, acontecimento, envolvendo algo ou alguém e que fosse inusitado, digno de atenção; pois seria dessa simples observação que cada estudante escreveria sua Crônica, individualmente.

Em seguida, pedi para que, aqueles que se sentissem à vontade, compartilhassem a situação que haviam memorado e, se possível, que expusessem os porquês de tais escolhas. Exposto um pouco dos assuntos daqueles que quiseram falar, comentei sobre suas escolhas, ratificando a importância de se observar um fato inicial, de algo corriqueiro, e escolher um episódio sobre o qual se pretendia escrever.

Escolhido o assunto, solicitei para que atentassem sobre o tom do enredo que iriam abordar: um fato alegre, triste, solidário; já que, o tom da narrativa (humorístico, poético, crítico) dependia do tema abordado. E também para o foco narrativo, focando se o narrador era observador dos fatos ou personagem que participava também do enredo.

Chamei atenção da turma para dois pontos: primeiro, lembrei-lhes que essa primeira produção era um texto inicial, que seria lido apenas pelo próprio autor e por mim, para avaliação diagnóstica e devolução, servindo de base para a produção final; segundo, como dica, recomendei a criação do título somente ao final da escrita, quando se realiza uma leitura geral e se tem um visão sobre o produto, podendo explorar o aspecto mais relevante do texto com um título sugestivo, curioso e criativo.

Vencidas estas etapas, solicitei que cada um iniciasse sua produção; deu-se início a um dos momentos mais importantes da Sequência Didática: a produção inicial. Como afirma Marcuschi (2008, p.215), “essa produção inicial é a primeira formulação do texto que pode ser realizada tanto coletiva como individualmente. Ela é avaliada formativamente pelo professor recebendo nota”. Optei, como sugere Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por avaliar os textos, mas não atribuir notas, deixando as notas para a avaliação da produção final.

“Essa primeira produção pode ser feita em esboço geral ou ainda apenas treinando o gênero sem uma destinação específica. Posteriormente, serão feitos os ajustes até a produção final” (MARCUSCHI, 2008, p.215), quer dizer, o objetivo da produção inicial, percebe-se, é fazer uma avaliação inicial, diagnóstica mesmo, dos aspectos que os estudantes já dominam e daqueles que precisam de intervenção para aperfeiçoamento da produção do Gênero Crônica.

“É importante recomendar-lhes que guardem com cuidado o primeiro texto, para compará-lo com o texto final, que será escrito na Oficina 10, e ver com os próprios olhos o quanto evoluíram na caminhada” (LAGINASTRA; PEREIRA, 2016, p.44); não somente isto, mas também, pelo fato de que esta produção inicial será a base da produção final.

Em outras palavras, esta produção serve como autoavaliação para os próprios estudantes, que, orientados pelo professor, descobrem por eles mesmos aspectos ainda carentes e necessários de melhoria. Contudo, serve também como avaliação para que o professor determine as etapas seguintes, pois cada módulo deve agir sobre um determinado ponto carente perceptível na produção inicial.

Ao passo que foram terminando suas produções, alguns só as concluíram em casa, comecei a realizar a avaliação e diagnose, para definir as etapas seguintes.

➤ 3ª etapa: O valor da primeira escrita.

A produção inicial proporciona um diagnóstico dos conhecimentos e das dificuldades de cada estudante. São estes dados que guiam o planejamento das atividades de intervenção necessárias ao desenvolvimento de cada etapa subsequente de trabalho.

É interessante avaliar cada texto com cuidado, apontando caso a caso os pontos carentes e também elogiando os acertos, que ocorrem sempre em maior quantidade, pois elogiar o progresso é muito importante para gerar confiança, como também, saber como indicar os desvios ainda existentes e as lacunas a serem superadas é estabelecer uma ponte de acesso para que consigam transpor estas dificuldades e chegarem ao pódio.

A avaliação foi feita e direcionada a cada aluno, em forma de bilhete, escrito num canto da própria folha. O objetivo foi gerar confiança e não deixá-los inseguros com uma avaliação negativa, na qual só se destacam os ‘erros’.

➤ 4ª etapa: Análise da primeira escrita.

Para avaliar os textos, alguns critérios foram fundamentais: primeiro, se o tema foi adequado e próximo à realidade local, então o aluno já tinha *o que dizer*; segundo, se houve apenas a descrição de um fato ou o relato de uma situação (foi o que, normalmente, ocorreu), então era preciso ajudar os estudantes a perceberem as particularidades do Gênero Crônica nos módulos de atividades, ensinando-os *como dizer*; terceiro, se o relato serviu de base para uma interpretação que fazia pensar, então já existia, mesmo que ainda em esboço, uma Crônica sendo desenhada; outros pontos avaliados foram se o tom do enredo foi bem escolhido ou careca de ajustes; se havia problemas de acentuação, pontuação, ortografia.

São estes parâmetros que precisam ser levados em consideração no momento da avaliação da produção inicial, para que as atividades desenvolvidas no decorrer dos módulos possam levar os alunos à tomada de consciência e, conseqüente, superação das dificuldades, pois “o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos até chegar ao estágio final” (MARCUSCHI, 2008, p.215).

Ao devolver os textos avaliados, chamei atenção para os bilhetes escritos em cada texto, contendo informações sobre pontos positivos e negativos e indicando que estes pontos, ainda não construídos, seriam aqueles sobre os quais trabalharíamos nas atividades seguintes, para que fossem desenvolvidos e superados.

Encerrei esta fase comentando sobre alguns traços positivos, como títulos curiosos ou criativos, enredos reflexivos ou críticos, merecedores de atenção e aplausos, linguagem bem elaborada ou engraçada, entre outras coisas.

Além do mais, durante as aulas seguintes reservei alguns minutos para conversar individualmente com cada estudante sobre a avaliação e as orientações apontadas para cada produção de maneira individual.

5.4 Oficina 04: Histórias do cotidiano – Elementos e recursos literários

A Oficina 04 tem a intenção de explorar os elementos constitutivos de uma Crônica e os recursos literários utilizados pelos autores, como as Figuras de Linguagem, por exemplo, além de conhecer expressões próprias do mundo futebolístico e as diferentes formas de abordar o tema ‘Amor’, por meio da leitura de duas Crônicas.

➤ 1ª etapa: Os recursos do cronista (11ª/12ª aulas).

Iniciei a aula explorando sobre as Figuras de Linguagem. Previamente, explanei oralmente o que são estes recursos e apresentei alguns exemplos. Posteriormente, escrevi, para cópia no caderno, algumas das Figuras de Linguagem mais usadas nos textos lidos.

Expliquei aos estudantes que Figuras de Linguagem são recursos utilizados pelos autores para realçar uma ideia, tornando-as mais expressivas e enriquecendo sua linguagem, a fim de conseguir um determinado efeito estético na interpretação global dos textos.

Sem demora, demonstrei alguns exemplos de seus usos nos textos lidos, ressaltando que a Literatura se apropria desses recursos com finalidade estilística, mas que em todo momento estamos, corriqueiramente, fazendo uso desses artifícios da linguagem.

Logo depois, comecei a chamar atenção para que percebessem qual o recurso que permitia o efeito final: o som, a construção, a palavra, por ela mesma. Então, apresentei em slides que, tradicionalmente, as Figuras de Linguagem são divididas em quatro categorias, dependendo do recurso utilizado, como figuras de som, de palavras, de pensamento ou de construção; porém, chamei-lhes atenção que esta classificação não importava ao nosso propósito, apenas precisava apresentar-lhes, pois a função, que realmente é o que importa, estudaríamos no decorrer das próximas aulas, diretamente nos textos, analisando-os.

Retomei a importância de não esquecerem que a Crônica é um Gênero Literário e que o cronista necessita de dois instrumentos muito valiosos: o olhar e a linguagem. Como afirmam Lagineira e Pereira (2016, p.50) “com o olhar ele reconhece o acontecimento, o momento que merece ser preservado, o qual outros nem notam; com a linguagem retrata a situação, e as figuras de linguagem o ajudam a fazer isso com sucesso”.

Nesta ocasião, iniciam-se os *Módulos* da Sequência Didática. “A construção dos módulos deve ser de tal modo que dê conta dos problemas aparecidos até agora.” (MARCUSCHI, 2008, p.215). O número de módulos e o tipo de atividades dependem daquilo que vai surgindo e carece de melhorias; podem ser variados, até que se tenham condições suficientes para a elaboração da produção final do texto, que será avaliado e receberá nota.

“Eles não são fixos, mas seguem uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p.215), ou seja, inicia-se no complexo, a produção inicial, passa-se ao simples, os módulos, que diversificam atividades separadamente por focos particulares (ortografia, sintaxe etc.) e volta-se ao complexo, a produção final, na qual toda a aprendizagem realizada nos módulos será posta em prática enquanto aplicabilidade para a produção textual.

➤ 2ª etapa: O mundo do futebol (13ª/14ª aulas).

Comecei a aula escrevendo na lousa um conjunto de palavras utilizadas usualmente no meio futebolístico; chamei-lhes a atenção para o fato de que aquelas palavras são, cotidianamente, usadas com um significado, mas que no mundo do futebol adquirem um jargão específico. Expliquei, então, que para compreensão de um texto dessa área, faz-se necessário conhecer e dominar seus jargões, seu vocabulário próprio.

Pedi, então, para que a turma fosse dizendo, *a priori*, o significado literal de cada palavra e, *a posteriori*, o significado que assume no jargão futebolístico; aqueles que gostam de futebol foram executando esta etapa com mais propriedade; por exemplo, ‘chocolate’, produto alimentício advindo do cacau que, no futebol, significa goleada.

Novamente, tomando a Sequência Básica por parâmetro, chega-se a mais um momento de *Motivação*; essa atividade, quase que uma conversa, sobre o significado que certas palavras adquirem em contextos diferentes, é uma forma de trazer elementos que fazem parte do cotidiano da grande maioria dos estudantes a fim de aproximá-los do texto.

Nesse momento, chamei atenção ao sentido da palavra ‘pelada’, que, segundo os dicionários, significa, primeiro, clareira no mato; segundo, dermatose que ataca o couro cabeludo, fazendo cair os pelos ou os cabelos por zonas; terceiro, jogo de futebol informal e/ou amador, que pode ser jogado num campo improvisado ou numa rua como passatempo.

Dessa maneira, segue-se a execução dos *Módulos* da Sequência Didática, dando ênfase a conteúdos diferentes: antes, as Figuras de Linguagem, recursos utilizados para realçar uma ideia, enriquecendo a linguagem a fim de conseguir um determinado efeito estético no texto; depois, um vocabulário próprio de um determinado contexto social.

A finalidade, neste caso, é, dentre outras coisas, enriquecer o vocabulário dos estudantes com recursos diversificados, além de instrumentalizá-los com ferramentas necessárias à superação seja de problemas já apresentados seja de possíveis dificuldades surgidas, por exemplo, por desconhecimento, da parte de alguns estudantes (que não gostam de futebol, por exemplo) de jargões específicos do mundo futebolístico.

- 3ª etapa: Um cronista que tem futebol nas veias.

Apresentei-lhes, então, o jornalista Armando Nogueira, dando informações básicas de sua vida e de sua carreira. Pontuei que é o autor da Crônica ‘Peladas’, escrita para o jornal e depois catalogada em seu livro *Os melhores da crônica brasileira* (1977).

Fiz, logo depois, algumas perguntas para despertar a curiosidade sobre o texto que leríamos: se o título ‘Peladas’ despertava interesse, o que ele sugeria, o que esperavam do texto, a personagem central, o conflito e o desfecho.

Neste instante, executa-se o momento da *Introdução* da Sequência Básica, apresentando de maneira concisa obra e autor e lançando os questionamentos expostos acima para tentar despertar o interesse e convidá-los a leitura do texto.

Passamos, após a discussão, à leitura do texto; nesse momento, realizei a primeira leitura e os estudantes apenas ouviram, sem acompanhar o texto escrito. Assim, inverti a ordem das leituras com relação à Sequência Básica realizada anteriormente; dessa vez, *a priori*, houve a escuta do texto e, *a posteriori*, a leitura individual.

- 4ª etapa: “Conversando” com Armando Nogueira.

Interpelei-os sobre alguns pontos, a fim de provocá-los: opinião sobre a personagem, tipo de narrador, tom do texto, quais reflexões, ideias, sentimentos perceberam. Distribuí, logo após a audição de minha leitura e discussão inicial, o texto ‘Peladas’ (anexo 08) e pedi para que realizassem uma segunda leitura, agora silenciosa, individual, mais profunda. Assim, efetivou-se mais um momento de *Leitura* do texto.

E, enquanto realizavam esta leitura, escrevi na lousa algumas perguntas que deveriam ser respondidas para aprofundamento do texto; envolvendo questões relacionadas ao cenário da história, qual o acontecimento motivador do texto, qual o conflito, quais os recursos utilizados para realçar a mensagem, por exemplo, no sétimo parágrafo, o que o adjetivo ‘coitadinha’ sugeria quando usado para ‘bola’ e quais expressões do cotidiano o autor usou no oitavo parágrafo, qual o desfecho e o que ele causou, quais reflexões etc. Solicitei que essa atividade fosse realizada por escrito, para permanecer registrada nos cadernos.

Depois da leitura realizada, os alunos se dividiram em pequenos grupos para responder às questões; após alguns minutos, começamos a discutir suas respostas. Com isso, ultrapassa-se da *Leitura* para a *Interpretação*. “As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.” (COSSON, 2016, p.66), como ocorreu no momento em que compartilharam a análise dos elementos da situação discursiva, realizada durante a segunda leitura.

Ao final, realizei uma análise mais profunda, seguindo as orientações contidas no próprio *Caderno do Professor*, para redimensionar e aprofundar a análise dos estudantes:

No primeiro parágrafo o cronista-autor anuncia que ‘sem aquela pelada’ a praça está vazia, sem vida, deixou de ser um espaço de convivência, perdeu o sentido: ‘uma chatice completa’. Em contraposição à ideia de solidão em que se transformou a praça, o autor mostra ao leitor – numa descrição detalhada – como o cenário era animado antes do fim da pelada: ‘fervia de menino [...] de sonho’.

Observe como o cronista compõe o cenário, localiza o espaço (utiliza advérbios para marcar tempo e lugar), nomeia ações, oferecendo pistas para o leitor antecipar, configurar o enredo. A prosa – ora lírica, ora irônica – estabelece uma conversa com o leitor. Faz com que os leitores tenham a imagem do que foi escrito. A ação da narrativa lembra o ritmo, a pulsação de uma partida de futebol.

O autor escolhe as palavras, as comparações, as figuras de linguagem (pelada inocente, pureza de uma bola, bendito fruto, suada vaquinha, lava a alma). Usa verbos na terceira pessoa (autor-observador) e também entra na história (autor-personagem), quando diz: ‘já reparei uma coisa...’ – alguns autores denominam esse tipo ‘autor-intruso’.

Desde o início, o destino da personagem é traçado. O cronista personifica a personagem central – a bola, que ganha vida, se humaniza (prosopopeia). Vai descrevendo as ações da bola: ‘ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho’. Aos poucos, o cronista torna a personagem ‘vítima’: ‘Acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha’.

Nos últimos parágrafos, o narrador reforça a crueldade das ações, provocando apreensão no leitor: ‘Entra na praça [...] sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. [...] O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda [...]’. O desfecho é a morte simbólica da personagem: ‘[...] tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo, o coração de uma criança’. A metáfora expressa o sentimento de dor, perda. É a morte da alegria, o roubo do brincar, o desaparecimento da pelada de rua, do ser criança.

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.57-58)

Anteriormente, após a leitura, os estudantes fizeram uma análise do texto; posteriormente, perceberam uma análise mais profunda do texto e puderam refletir e comparar esse aprofundamento, podendo retomar, rever, aquilo que foi estudado em aulas anteriores, como, por exemplo, as Figuras de Linguagem funcionando, exercendo sua utilidade.

➤ 5ª etapa: O mundo amoroso (13ª/14ª aulas).

Iniciei a aula afirmando que Laginestra e Pereira (2016, p.58) nos lembram que “encontros e despedidas, dores, temores, esperas, alegrias e desesperos amorosos ocorrem a todo momento em qualquer cidade”, em qualquer lugar, com quaisquer pessoas, de qualquer idade; inclusive, com quaisquer um dos presentes naquela sala.

Assim, iniciamos uma conversa sobre temas amorosos, sempre presentes em canções, filmes, novelas, cinemas, livros etc. Chamei-lhes atenção sobre o quanto o ‘Amor’ está presente em várias produções, dos mais diversos tipos. Instaura-se, assim, a *Motivação* de mais uma Sequência Básica, no entremeio da Sequência Didática.

Em seguida, disse-lhes que o próximo texto a ser lido e analisado seria de Paulo Mendes Campos: ‘O amor acaba’. Apresentei informações básicas sobre a vida e a carreira do autor, destacando que

Dedicou-se totalmente à literatura, dando a suas palavras um requinte e uma delicadeza incomuns, ao contrário de muitas cronistas que usam linguajar mais coloquial. Suas crônicas deixam transparecer a perplexidade diante do ser humano e de suas questões existenciais. A linguagem é essencialmente poética, cheia de sutilezas, uma prosa poética, penetrante e algumas vezes cheia de bom humor. (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.59)

Esta *Introdução* dá continuidade às atividades da Sequência Básica, abordando autor e obra, de forma lacônica, e antecipando a leitura efetiva do texto. Nesta ocasião, as atividades de leitura já passaram a ser executadas com maior fluência.

Distribuí, após esse curto comentário, a Crônica ‘O amor acaba’ (anexo 09) e solicitei uma leitura individual e silenciosa. Esta *Leitura*, depois de algumas já realizadas, mostrou-se mais madura, pois os estudantes já estavam mais familiarizados com os elementos constituintes da situação discursiva, característicos ao Gênero Discursivo/Textual.

Depois de terminada a leitura do texto, levantei breves comentários para entender se o texto havia sido compreendido ou restavam dúvidas. A *Interpretação*, como já esperado, foi um pouco mais fluída, devido à tomada de consciência e consequente domínio das etapas vivenciadas continuamente.

Após partilharem suas considerações, executei uma análise do texto, para aprofundamento de suas impressões, seguindo as orientações do *Caderno do Professor*:

A Crônica, escrita em um único parágrafo e em prosa poética, parte de uma ideia central: o amor acaba para recomeçar sempre. O amor acaba em qualquer lugar – em um bar, em um apartamento, em uma encruzilhada de uma cidade. Acaba em qualquer tempo – um dia da semana, em qualquer das diferentes estações do ano, antes de, depois de. Acaba de diferentes modos (de repente, mecanicamente), em diferentes ações (um desenlaçar, um passar por) e por diferentes motivos (a perda de um filho, a rotina, a ausência do desejo).

A repetição variada da frase ‘o amor acaba’ imprime um ritmo poético ao texto: o amor acaba no...; acaba de repente...; às vezes o amor acaba...; acaba quando...; o amor pode acabar...; e acaba o amor. Algumas vezes, o amor não começa; em outras, se dissolve ou vira pó; e em outras, ainda, seria melhor não ter existido.

O poético emana da repetição de sentenças afirmativas durante todo o texto: “domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar” ou “no coração que se dilata e quebra, e o médico sentencia imprestável para o amor”, ou “às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres”.

E também das imagens construídas pelo autor: “como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão”, ou: “às vezes não acaba e é simplesmente esquecido como um espelho de bolsa, que continua reverberando sem razão até que alguém, humilde, o carregue consigo”.

Procede ainda das palavras escolhidas com esmero, distintas daquelas que usamos no dia a dia: “povilhando de cinzas o escarlata das unhas” ou “no filho tantas vezes semeado, às vezes vingado por alguns dias, mas que não floresceu, abrindo parágrafos de ódio inexplicável entre o pólen e o gineceu de duas flores.

E o poético jorrar de sentimentos em um só parágrafo! Da afirmação final ressurgem o amor apontando o novo ciclo da vida: “para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba”.

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.61)

Além de explorar a situação comunicativa, autor, título, antecipação e objetivos de leitura e hipóteses sobre os temas, é imprescindível que os alunos comecem a desenvolver uma habilidade mais intrínseca, imperscrutável de leitura.

O importante, nesse momento, é perceber em quais níveis de profundidade de leitura os estudantes se encontram. Eles só conseguem adentrar esses níveis mais específicos e profundos quando conseguem identificar efeitos de ironia e humor, reconhecem os elementos constitutivos do Gênero, estabelecem as relações entre as partes do texto, identificando repetições ou substituições que garantem sua coerência, inferindo uma informação implícita, deduzindo significados, explorando conteúdo e extrapolando o texto.

Para finalizar esta etapa, apresentei-lhes, ainda, outro texto sob a mesma temática. “Variações em torno da paixão”, de Affonso Romano de Sant’Anna, para oportunizá-los a comparação entre dois autores escrevendo em estilos diferentes e sob óticas distintas sobre o mesmo tema. Realizei, eu mesmo, uma leitura oralizada e fizemos uma breve análise sobre os elementos constitutivos do Gênero, como a situação comunicativa etc.

Como introdução à próxima Oficina, solicitei, ao final da aula, que pesquisassem sobre a vida e a obra do grande escritor do século XIX, Machado de Assis, e procurassem Crônicas dele com a temática da cidade e do cotidiano.

5.5 Oficina 05: Uma prosa bem afiada – A leitura de diferentes Crônicas

A Oficina 05 tem o propósito de conhecer melhor a vida e a obra de Machado de Assis, ouvindo, lendo e analisando uma Crônica deste grandioso autor da Literatura Brasileira, que se encontra no exemplar da *Coletânea de Crônicas*, identificando situação discursiva, personagens, cenário, recursos literários etc.

Esta atividade se constitui como mais um módulo da Sequência Didática e propicia uma oportunidade para o trabalho com diversas atividades de resignificação.

- 1ª etapa: Machado de Assis, o cronista (15ª/16ª aulas).

A mediação do professor ao longo do processo das Oficinas é necessária porque, apesar dos estudantes já possuírem certa experiência de leitura, é durante o estudo com textos diversos que ficam perceptíveis aspectos comuns a todos os textos e traços diferentes de acordo com o tema, a época de produção, o estilo do autor, dentre outras idiossincrasias.

Principiei a aula perguntando sobre a pesquisa recomendada: o que haviam encontrado sobre vida e obra de Machado de Assis. Esta atividade constitui a *Motivação* da leitura, indicada no final da aula anterior. Como a pesquisa foi solicitada com antecedência, realizada extraclasse e compartilhada em sala de aula, partimos daquilo que os próprios estudantes trouxeram sobre o autor.

Logo depois de ouvir alguns alunos, aqueles que pesquisaram, realizei uma breve explanação oral sobre o autor, passando ao momento da *Introdução* ao texto que estava por vir, conforme a indicação contida no próprio *Caderno do Professor*, pois achei extremamente relevante alguns detalhes do texto que segue:

Filho de um pintor de paredes mulato e de uma lavadeira, Joaquim Maria Machado de Assis nasceu pobre, no subúrbio carioca, e tornou-se o mais importante dos escritores brasileiros. Publicou poemas, contos, crônicas e romances em capítulos dos jornais para os quais trabalhou.

A vivência dos jornais transformou o garoto do subúrbio num homem da cidade. O grande tema de toda a sua obra foi justamente a vida na cidade (no caso, o Rio de Janeiro, na época, capital política e cultural do Brasil), as reflexões sobre seu dia a dia e sobre a alma de seus moradores. Um verdadeiro historiador do cotidiano!

Todos os acontecimentos da cidade mereciam seus escritos: espetáculos artísticos, disputas políticas, fatos econômicos, reações afetivas, sociais – tudo era registrado por sua pena. Os acontecimentos em si, na verdade, não foram o cerne de seus textos. O que importava era a reflexão profunda que os acontecimentos suscitavam em Machado e o modo como ele conseguia passá-la para os leitores.

As Crônicas de Machado de Assis, escritas ao longo de quarenta anos, são sempre atuais. Muitas delas serviram como espaço de denúncia da escravidão e de outras graves questões da época. Embora os conteúdos políticos e sociais estivessem sempre presentes em seus escritos, Machado não lhes dava um tom trágico, como faziam muitos autores seus contemporâneos. Ele refletia sobre esses acontecimentos históricos e provocava os leitores com uma ‘arma’ literária eficaz, que manejava muito bem: a ironia.

Embora sua obra fosse reconhecida pelos jornais, editoras de livros e seu público, Machado não conseguia viver de seus escritos. Foi funcionário público, como muitos autores radicados no Rio de Janeiro daquela época. Como capital política do país num tempo em que muitos dos empregos públicos eram de natureza burocrática, de ‘meio expediente’, a estrutura do funcionalismo público permitia que os escritores ocupassem parte de seu tempo na produção literária. No caso de Machado de Assis, somente no fim da vida os recursos provenientes de sua obra tornaram-se suficientes para provê-lo.

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.67)

Adverti sobre detalhes importantes de serem observados, como o tema de sua obra e os acontecimentos que lhes serviam de mote: o cotidiano. Alertando que não eram os acontecimentos em si que enriqueciam suas obras, mas as reflexões que ele fazia sobre esses fatos e a maneira como escrevia seus textos, levando seus leitores a esta percepção.

Apesar de uma das premissas para o desenvolvimento da *Introdução* da Sequência Básica ser de “que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva sobre a vida do escritor” (COSSON, 2016, p.60), achei de extrema relevância comentar sobre todos os detalhes expostos, chamando atenção para diversos elementos merecedores de atenção: era humilde e se tornou altivo; sua escrita dissertava sobre o cotidiano da sua cidade, do seu povo, da sua realidade; o que chamava atenção não eram os fatos em si, mas as reflexões provocadas pela maneira com que ele escrevia; a ironia era seu grande diferencial; e seus temas eram atemporais, sendo, ainda hoje, atualizados e vivos.

➤ 2ª etapa: O confronto título-texto.

Observar e trabalhar com o título de um texto ajuda os alunos na elaboração de bons títulos para suas produções, além de despertar o interesse pelo texto.

Neste ínterim, concluí a *Introdução* das atividades apresentando a obra, tentando despertar a sedução pelo texto por meio de seu curioso título, nada convencional, para motivar a curiosidade e aguçar o interesse pela leitura do texto.

Escrevi na lousa o título do texto com o qual iríamos trabalhar nesta Oficina e pedi para que pensassem sobre o texto que leríamos: ‘Um caso de burro’. Passei a explorar questionamentos para aguçar a curiosidade sobre o texto, perguntando se era um título que despertava interesse e o que esperavam deste texto, além de chamar atenção para o cenário e as personagens: do que trataria esse texto.

Após breves sugestões do que poderia ser o enredo, não emiti opinião, apenas solicitei a formação de grupos e distribuí a Crônica ‘Um caso de burro’ (anexo 10) em forma de texto embaralhado, que consistiu no recorte de cada parágrafo do texto completo para que os estudantes o montassem, testando hipóteses de coerência parcial e total do texto.

A opção por esta atividade nasceu da necessidade de apresentar um exercício diferenciado já que estamos trabalhando com uma sequência de textos do mesmo gênero. Além do mais, constitui mais uma ressignificação proposta no interior da OLPEF.

Devido à extensão do texto e às inúmeras hipóteses testadas por cada grupo, a atividade levou um tempo considerável e, após serem colados os textos de cada grupo, solicitei que efetuassem a primeira leitura em casa, para retomarmos nas aulas seguintes.

- 3ª etapa: O que Machado queria mesmo dizer? (17ª/18ª aulas).

Iniciei a aula com o CD-ROM apresentando o áudio do texto ‘Um caso de burro’ e pedi que acompanhassem a leitura pelo texto que tinham em mãos. Após a realização da leitura, conversamos um pouco sobre o texto, sobre aquelas impressões iniciais, a partir do título, para compararmos se foram concretizadas ou abstralizadas.

Seguidamente, escrevi na lousa algumas perguntas e pedi para que respondessem por escrito, realizando uma segunda leitura do texto, que poderia ser individual ou em duplas e/ou trios, para que refletissem sobre aspectos, tais como: o texto correspondera às expectativas do título; identificaram o assunto do texto, as personagens e o foco narrativo; qual fora o conflito da narrativa; quais ideias e emoções foram suscitadas pela leitura; quais recursos linguísticos foram utilizados; qual a importância da prosopopeia para o texto; o burro fora uma metáfora utilizada com qual função; em que situações o autor acentuara o uso da ironia; e como se dera o desfecho.

Este foi o momento da *Leitura* mais aprofundada do texto, que no decorrer da atividade, realizada por escrito, ao discutirem coletivamente e compartilharem a análise do texto, transpassou-se para a concretização da *Interpretação*. Outrossim, como afirmam Dolz, Noverraz e Schineuwly (2004, p.89), “para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual” esta tarefa também constitui, no *Módulo* da Sequência Didática, uma atividade necessário de observação e de análise de texto.

Tal qual ocorreu nos textos anteriores, imediatamente após a discussão sobre essas questões, apresentei aos estudantes uma análise mais profunda, consoante às orientações propostas no *Caderno do Professor*:

Machado de Assis inicia mostrando aos leitores seu ponto de partida para esse texto e nomeia como crônica aquilo que escreve. Dirige-se explicitamente ao leitor, indicando que conversa com ele. Esse preâmbulo leva o leitor a se sentir considerado e, por isso mesmo, a aceitar o convite para ler a crônica.

Logo no parágrafo seguinte o autor conta quem é a personagem central, um burro como tantos outros. Apresenta também o conflito que move a narrativa: uma cena de quase morte. Mas observe como ele apresenta tudo isso: diz que ali não seria um lugar para descanso, indicando certa recriminação: “O que faz esse burro aqui?”. Ele, no entanto, não faz a recriminação explicitamente. A recriminação implícita introduz um tom levemente irônico ao texto.

“O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos”. Essa frase acentua o tom irônico do texto, jogando com a oposição entre elogio e recriminação.

Procede ao elogio com uma frase em que aparecem palavras recriminatórias: diz que o burro “não foi abandonado inteiramente”, isto é, foi abandonado, ainda que não de todo; emprega “alguma piedade” para dizer da quase ausência desse sentimento. Além desse jogo, usa eufemismos para falar da morte: “em campos largos e eternos”, reforçando a ironia.

O tom irônico continua quando aponta para aquilo que o menino faria, mas não fez (enquanto o cronista estava presente; nada garante que não tenha feito depois), e quando exagera o valor da descoberta: poucos minutos valeram uma, duas horas, um século! E, mais que isso, a experiência vivida foi exageradamente importante, o que vale como matéria de reflexão para os sábios! Como se vê, o exagero, a hipérbole, também é um recurso para a construção da ironia.

O burro é o símbolo da ignorância, daí o inédito (irônico) de estar meditando. Essa situação servirá para que o cronista/narrador faça uma reflexão. Começa comparando-se com Champollion (o sábio Frances que decifrou a escrita egípcia), exagerando sua própria importância: decifrar os últimos pensamentos do burro – que só medita porque está morrendo, não o fazendo enquanto viveu. E quando usa o ditado popular “de pensar morreu um burro” leva o leitor a aproximar-se de um tipo humano.

E para confirmar essa aproximação Machado prossegue a narrativa, dando voz ao próprio burro, que fala de si como se fosse homem. “Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso...”. A metáfora do burro vai se delineando: diz respeito a certo tipo humano, que se ajusta, aceita o destino, pensa de maneira simplista e moralista.

Ao continuar a confissão, o animal prossegue indicando as ações que o aproximam de muitos humanos. A transposição de elementos da esfera do humano para a do animal irracional é um recurso de distanciamento usado pelo autor, que leva o leitor a perceber melhor a crítica feita ao tipo de humano que valoriza a submissão e a conformidade.

A crítica do autor a esse tipo de vida se evidencia ainda mais na filosofia expressa pelo burro, única que ele pode ensinar: a valorização do porte grave e do controle dos sentidos, ou seja, sua filosofia tem a profundidade das aparências.

Depois da confissão do burro, o cronista começa a se despedir do leitor: “Não percebi o resto, e fui andando...”. Continua seu caminho, abandonando o bicho à sua sorte, mas ainda ironizando: diz-se triste ao ver morrer tão bom pensador, mas isso é um pretenso elogio, pois até então não fez mais do que depreciar o modo de vida do animal. Nota-se o tom de lástima assumido pelo cronista quando considera que outros burros continuariam a viver.

Ao final do parágrafo, apresenta sua grande pergunta, aquela que foi delineada no início da Crônica: por que não se investigar o moral do burro? Fica implícita uma exagerada e, por isso, falsa convocação: “Sábios, estudem o moral do bicho!”.

Na sexta-feira, ao passar pelo mesmo local, o cronista encontrou o animal já morto. A marcação do tempo cotidiano define o Gênero da narrativa, a Crônica. O narrador deixa claro que seu texto foi escrito com base na observação dos lugares que se percorrem cotidianamente, os lugares familiares que se transformam conforme o momento: na quinta à tarde o burro agoniza; na sexta pela manhã está morto; na sexta à tarde nem cadáver havia. Eis aqui o material da Crônica.

O autor finaliza retomando sua reflexão a respeito da natureza do animal: nem inventou a pólvora, nem seu sucedâneo mais terrível na época, a dinamite, e o despacha: que descanse em paz!

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.71-72)

Ao esquadrihar toda a situação discursiva, disse à turma que esta Crônica hoje faz parte do livro *Obras Completas de Machado de Assis*, mas que, na época de sua produção, foi escrita para publicação no jornal, uma vez que esse era um dos ofícios do autor e a finalidade do Gênero.

Machado de Assis escrevia para um público adulto, leitores de jornais, moradores de uma cidade emergente, o Rio de Janeiro, num período que se encontrava entre o fim do Império e o início da República, em que a democracia estava, ainda, nascendo, já que a escravidão havia sido abolida há pouco tempo; por causa disso, a maioria da população era excluída de todos os direitos civis. Por isso, a crítica tão voraz presente no texto.

Por se tratar de um texto complexo e de difícil compreensão, apesar de apresentar um enredo à primeira vista ‘simples’, entreguei uma atividade extraclasse de interpretação para aprofundamento das percepções sobre o texto e solicitei que formassem grupos de estudo para resolução das atividades, que complementariam e aprofundariam as discussões e análises realizadas em sala de aula sobre o texto.

Percebe-se que além de se trabalhar problemas de níveis diferentes e de variar o foco das atividades, no decurso dos *Módulos* há uma possibilidade de que os estudantes capitalizem as aquisições, pois, como indicam Dolz, Noverraz e Schineuwly (2004, p.89), “realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor”, deste modo, chegam à elaboração de uma linguagem comum; além do mais, os estudantes constroem progressivamente conhecimentos sobre o Gênero.

➤ 4ª etapa: Dom Casmurro e Capitu (19ª/20ª aulas).

A Oficina 05, originalmente, possui somente três etapas, todavia, seguindo nossa proposta de ressignificação, e à guisa da própria plasticidade inerente aos *Módulos* das Oficinas, que se adaptam ao contexto e às situações surgidas em seu desenvolvimento, foi ‘criada’ a 4ª etapa para complementar o trabalho sobre a Literatura de Machado de Assis.

Paralelamente ao meu trabalho com as Oficinas em Língua Portuguesa, o Professor de Arte do nono ano estava trabalhando o audiovisual com os estudantes, isto é, as diversas técnicas e linguagens envolvidas na criação e produção de filmes, séries, documentários e vídeos, combinadas às tecnologias empregas para o registro, tratamento e exibição de som e imagem sincronizados para gerar significados.

Com esse objeto, no planejamento do Professor de Arte havia o trabalho com um episódio da série ‘Capitu’, de Machado de Assis, e em meu planejamento havia o trabalho com o texto ‘Um caso de burro’, também de Machado de Assis. Conversamos sobre os planejamentos e redesenhamos ambos, numa proposta interdisciplinar, optando por apresentar os cinco capítulos que compõem a obra completa de *Capitu*, no decorrer das aulas dos dois componentes curriculares, Língua Portuguesa e Arte.

Como os estudantes conheceram um pouco sobre o cronista Machado de Assis, apresentei-lhes então o Machado de Assis romancista, fazendo um breve apanhado sobre os estilos literários romântico e realista e sobre o autor que navegou com maestria de um para outro, produzindo grandes obras no primeiro estilo e aperfeiçoando-as no segundo, atingindo seu ápice no realismo brasileiro, inclusive sendo considerado seu maior expoente.

E que dentre suas melhores obras está Dom Casmurro, prestigiado por muitos críticos como a obra-prima de Machado de Assis, sendo traduzido para diversas línguas e considerado uma das obras fundamentais da Literatura Brasileira. Não adiantei muita coisa, somente o contexto representado e algumas pitadas do enredo, para despertar mais curiosidade e desencadear a introdução à obra.

À vista disso, expliquei-lhes que esta obra foi homenageada pela Rede Globo no centenário de morte de Machado de Assis com a minissérie *Capitu*, uma releitura, ou talvez transposição semiótica, de *Dom Casmurro*, exibida entre 09 e 13 de dezembro de 2008, em cinco capítulos.

Em seguida, assistimo-los integralmente, no decorrer de cinco aulas, sendo duas de Língua Portuguesa e três de Arte. Foram discussões muito produtivas e bastante instigantes, com curiosidades e apostas sobre os mistérios encenados na trama e seus possíveis desdobramentos, com alguns debates e defesas de atitudes.

Exploramos o audiovisual como forma de expressão artística, elementos do teatro na obra, a linguagem implícita (e sobrecarregada) manifestada por meio das alegorias, além das características que compõem a obra, como cenário, figurino, fotografia, trilha sonora, roteiro, atuação, personagens, caricaturas, críticas, tempo, espaço, enredo, clímax e desfecho.

Esta Oficina foi bastante relevante e proporcionou uma vivência ímpar e imensurável sobre a essência literária, a compreensão e a imersão do escopo da Literatura.

5.6 Oficina 06: Trocando em miúdos – Diferença entre Notícia e Crônica

A Oficina 06 tem a função de levar os estudantes a refletirem e perceberem as diferenças entre dois Gêneros Discursivos/Textuais: a Notícia e a Crônica; identificando os recursos de estilo e linguagem numa Crônica de Moacyr Scliar.

➤ 1ª etapa: Da Notícia à Crônica (21ª/22ª aulas).

Os estudantes, muitas vezes, têm dificuldade em ir além da simples descrição do fato, ou da simples narração do ocorrido, ficando muito mais próximo da Notícia do que da Crônica. Cabe ao professor fornecer instrumentos para ajudá-los a superar este empecilho.

Iniciei a aula apresentando uma manchete de uma Notícia publicada no jornal *Folha de São Paulo*, Cotidiano, em 10 de Setembro de 2001, e a escrevi na lousa para leitura: “Cobrador usa intimidação como estratégia. Empresas de cobranças usam técnicas abusivas, como tornar pública a dívida” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.76).

Esta atividade consistiu na *Motivação* para a leitura do texto, com a qual retomei com a turma que, em se tratando de uma manchete de Notícia, o objetivo é relatar o fato ocorrido da maneira mais impessoal possível, evitando ambiguidade, já que a manchete tem que ser objetiva e exata. Pois bem, Moacyr Scliar é um cronista que produziu inúmeras Crônicas baseadas em Notícias de Jornais.

Iniciei, logo, a *Introdução* apresentando, a princípio, informações básicas da vida e, em seguida, da obra do autor, destacando que suas Crônicas têm como temática os fatos do cotidiano, noticiados em jornais ou ouvidos na rua e se caracterizam pelo humor fino e ágil, pela preferência por temas sociais e pelas tensões dos relacionamentos humanos próprias da vida contemporânea.

➤ 2ª etapa: Conversando sobre Crônica.

Escrevi na lousa a palavra ‘Cobrança’ e solicitei que os estudantes dissessem, rapidamente, sem pensar muito, o que lhes vinha à cabeça pensando nesta palavra. Então, explique-lhes que este era o título da próxima Crônica que leríamos em seguida. Neste hiato, distribuí o texto, ‘Cobrança’ (anexo 11), de Moacyr Scliar, e pedi para que os estudantes realizassem uma leitura silenciosa, individual.

Concluída a primeira *Leitura*, comentei que este texto foi escrito para o jornal e, depois, publicado em livro; como ocorre com a maioria das Crônicas. Questionei-os sobre a situação discursiva (narrador, personagens, espaço, tempo, enredo etc.) e resaltei alguns elementos e recursos linguísticos utilizados pelo autor (discursos direto e indireto; aspectos da oralidade, mistura primeira e terceira pessoas etc.).

➤ 3ª etapa: Recursos discursivos e linguísticos.

Lembrei-os de alguns aspectos já explorados em outras Oficinas: a Crônica é um texto curto que narra episódios corriqueiros e, às vezes, banais. O tom da narrativa é o de uma conversa informal. Há sempre poucas personagens e o fato ocorre em um tempo breve (minutos, horas, em um período do dia) e num espaço bem determinado (normalmente, o episódio ocorre em um lugar só).

Propus questões, por escrito, para levar os estudantes à análise dos recursos discursivos e linguísticos utilizados pelo cronista, bem como, ajudá-los a determinar o tom predominante: interessava saber se havia um narrador observador ou personagem como as personagens foram introduzidas e descritas se existira algum elemento surpresa quais e como os aspectos do cotidiano foram narrados como se dera o diálogo das personagens e como fora possível localizar o conflito e o desfecho.

Ao fazer a releitura do texto, para identificar essas questões, pedi que tentassem apreender como se organiza o tom irônico do autor e o uso de expressões típicas do discurso familiar, que revelam as desavenças na vida do casal. Esta atividade coaduna com a *Interpretação*, que ao ser finalizada foi compartilhada em discussão.

Após a realização das atividades, apresentei a análise do *Caderno do Professor*:

Observe que o cronista escreve num tom jocoso. Como narrador, não faz rodeios; logo no título vai direto ao tema: trata-se de uma cobrança.

No primeiro parágrafo, de forma também concisa e direta, introduz as personagens: cobrador e devedora inadimplente. Não as caracteriza, não diz nada a respeito delas. Indica algumas ações e onde elas ocorrem – o essencial para que o leitor visualize a cena. Ele também estabelece um diálogo entre ambas, explicitando ligeiramente a situação.

Em seguida, o cronista introduz um elemento surpresa: o leitor, agora, já não está na frente de um cobrador, mas de um marido cobrador, o Aristides. A mulher, que não ganha um nome, já não é uma mulher qualquer, mas a mulher do cobrador! Essa revelação altera as previsões do leitor e, por isso, o surpreende: o leitor está perante uma situação aparentemente inusitada. Isso o obriga a mudar o curso de pensamento.

Utilizando-se do recurso do desdobramento dos papéis (marido/mulher; cobrador /devedora), o cronista surpreende o leitor e o conduz à reflexão esperada, ou seja, o cronista viabiliza uma reflexão quando apresenta ao leitor os diferentes papéis que o sujeito social exerce, que muitas vezes são conflitantes. Com isso, o inédito da situação fica mais acentuado e a narrativa pode continuar, enriquecida de um novo aspecto.

Neste momento, entra com maior força o cotidiano – elemento tão fundamental e caracterizador do Gênero. O autor do texto apresenta ao leitor o cerne da questão que a Crônica aborda: mulher gastadeira, marido que adverte, mulher que não liga para a advertência e as possíveis consequências disso. Quantos dos leitores não ouviram falar disso ou mesmo já não viveram situação parecida? O diálogo é pontuado por um narrador lacônico que constrói a cena e indica o essencial do estado psicológico da personagem, por exemplo, irritada. Ele interrompe duas vezes o diálogo somente para indicar dados essenciais para que o leitor visualize a cena e compreenda a história, e fecha o texto, concisamente, no último parágrafo, retomando o texto inicial.

Assim, essa Crônica, como muitas outras, refere-se a um tipo de comportamento humano, um comportamento atemporal, o que, por um lado, facilita a identificação do leitor e, por outro, estabelece a atualidade do assunto. Além disso, o cronista a escreve com recursos bastante interessantes, de forma que a Crônica deixa de ser “descartável”, adquirindo um sabor literário.

(LAGINEIRA; PEREIRA, 2016, p.82)

Para finalizar as atividades, retomei um pouco sobre os tipos de discurso, explicando que em uma Crônica pode haver os três tipos: discurso direto (o narrador reproduz textualmente as palavras, falas, tornando viva a personagem, a cena; usando recursos como travessão e verbos de dizer), discurso indireto (o narrador conta o que a personagem disse, apresentando suas palavras, suas falas, indiretamente; narrador e personagem quase se misturam) ou o discurso misto (o narrador incorpora na sua linguagem a fala das personagens; existe a inserção sutil da fala da personagem sem as marcas do discurso direto, porém com toda a sua força e vivacidade).

5.7 Oficina 07: Merece uma crônica – Situações da vida cotidiana

A Oficina 07 tem o objetivo de retomar as Crônicas trabalhadas até o momento e analisar tema, situação escolhida, tom do texto e foco narrativo; além de ajudar os estudantes na escolha de fatos, situações ou notícias, e obter informações sobre isto, ou seja, o foco da Crônica a ser escrita como atividade preparatória à Produção Final.

Ao professor, cabe a mediação sobre os mecanismos do escrever, levando-os a repensar o que dizer e como dizer sobre '*O lugar onde vivem*'.

➤ 1ª etapa: Os mestres da Crônica (23ª/24ª aulas).

Neste momento, os alunos começaram a apreciar o lugar onde vivem, escolhendo um assunto e selecionando uma situação, um evento, uma notícia sobre a qual iriam escrever.

Para isso, retomamos as cinco Crônicas estudadas no decurso das Oficinas e que foram escolhidas para o desenvolvimento das atividades, observando suas particularidades no interior dos elementos partilhados por todos os textos.

A atividade constituiu-se numa análise de textos em que a observação e a comparação de vários textos foram postas em evidência, a fim de compreender o planejamento do texto, a elaboração dos conteúdos e a representação da situação discursiva.

Apresentei-lhes um quadro-síntese dos temas, baseado nas orientações do *Caderno do Professor* e adaptado ao contexto da turma, intitulado de *Diferentes maneiras de dizer*, evidenciando as situações que foram eleitas para serem contadas em cada texto e a forma como foram escritas as Crônicas trabalhadas até aquele momento.

Escrevi/tracejei o quadro na lousa e pedi para que a turma fosse preenchendo-o comigo, no caderno também, a fim de levá-los a perceberem que uma Crônica pode ser escrita de diferentes maneiras.

| DIFERENTES MANEIRAS DE DIZER | | | |
|--------------------------------------|---|--|--|
| Título Autor | Tema assunto / cenário | Situação do cotidiano retratada | Tom do texto Foco narrativo |
| A última crônica Fernando Sabino | Amor cidade / bar | O pai e a mãe comemoram o aniversário da filha num bar. | Lírico Autor-personagem |
| Um caso de burro Machado de Assis | Reflexões sobre a submissão humana cidade / rua | Um burro deitado na calçada, agonizando. | Irônico Autor-personagem |
| Peladas Armando Nogueira | Paixão por uma bola de futebol cidade / praça | Um cidadão confisca a bola de umas crianças. | Lírico Autor-observador |
| O amor acaba Paulo Mendes Campos | A fugacidade / eternidade do amor cidade / muitos lugares | Um amor acaba para recomeçar sempre. | Prosa Poética Autor-observador |
| Cobrança Moacyr Jaime Scliar | Dívidas e como são cobradas – conflitos cidade / casa e rua | Um cobrador cobra publicamente a devedora. | Humorístico Autor-observador |

Este quadro construído sintetiza os textos estudados até o momento.

➤ 2ª etapa: O material da Crônica.

Para tentar despertar o interesse da observação pelo cotidiano, e realizar a escolha do tema, apresentei-lhes o seguinte texto, como exemplo de uma notícia curiosa:

Descoberta nova espécie de porco-espinho

Uma nova espécie de porco-espinho foi descoberta no Estado de Pernambuco, em uma área preservada da Mata Atlântica, e descrita em um estudo publicado na última semana no periódico científico ‘Zootaxa’. O animal foi identificado por uma equipe de pesquisadores liderada pelo Professor de Zoologia Antônio Rossano Mendes Pontes, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O animal, coberto por espinhos castanho-escuros com a ponta avermelhada, é conhecido por moradores da região como ‘coandu-mirim’, segundo a Agência de Notícias Associated Press. Ele foi batizado de Coendou Speratus pelos pesquisadores.

O termo ‘speratus’, latim, remete à palavra para latim em ‘esperança’, e foi escolhido devido “à esperança que temos pelo futuro da espécie”, disse Antônio Pontes em entrevista à agência. [...]

O animal é ativo à noite e tem como predadores os felinos selvagens, como onças e cachorros domésticos. Mas a principal ameaça à espécie é a presença de seres humanos, disseram os cientistas à Associated Press.

“As pessoas são responsáveis pelo desmatamento e pelas queimadas nas florestas...”, disse Pontes em entrevista à Agência.

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.88)

Pedi que, pensando na Notícia lida, lembrassem de assuntos que estavam em evidência, naquele momento, na localidade, na comunidade, na escola; e dos assuntos suscitados, deveria ser escolhida uma situação merecedora de uma Crônica.

➤ 3ª etapa: O começo da Produção Individual (25ª/26ª aulas).

Escolhido o assunto, e diante de tudo que foi estudado até o momento, informei aos estudantes que era chegada a hora de esboçar a visão pessoal de cada um sobre o fato; usando imaginação, inventividade e humor, deveriam escrever uma produção individual.

Para mediar o planejamento de cada um, escrevi na lousa algumas observações e orientei-os a buscar agregar aqueles pontos ao seu texto: tenho um foco narrativo?; minhas personagens são?; meu enredo vai se desenrolar como?, quando? e onde?; a narração será em tom humorístico, irônico, crítico?; o conflito e o desfecho serão?... Ao final, um título!

O assunto retratado nos textos foi sobre a Festa do Padroeiro da Igreja da localidade, que ocorria no período corrente, na segunda quinzena de março.

Pedi para que os estudantes trocassem os textos entre si, para comparar como diferentes autores possuem maneiras diferentes para dizer a mesma coisa, além do mais, solicitei que apontassem aos colegas os desvios de linguagem (norma, coerência etc.) encontrados nos textos, para que houvesse uma promoção da avaliação horizontal, consoante Antunes (2006), na qual aluno avalia aluno, socializando essas avaliações.

Esta produção, simples, foi executada em sala de aula e, conforme foram terminando, fui avaliando e tecendo alguns comentários acerca dos pontos positivos e negativos, sempre em tom de promoção de aprendizagem, pois, como indica Antunes (2006), o objetivo não é a mera correção, mas tem papel preponderante no processo de produção, devendo se constituir como uma avaliação retrospectiva, sempre indicando os avanços dos estudantes, e prospectiva, para planejar os próximos passos a partir do já concretizado.

5.8 Oficina 08: Olhos atentos no dia a dia – Escolha do foco narrativo

A finalidade da Oficina 08 é apurar o olhar para o lugar onde se vive: esclarecer dúvidas a respeito do foco narrativo e de como iniciar uma Crônica, além de apreender as semelhanças entre o ato de escolher um assunto para ser registrado em uma foto e a ação de escolher um tema para ser retratado em uma Crônica. Aqui, retomamos o estudo sobre fotografia, trabalhado com o Professor nas aulas de Arte, nas atividades em que a minissérie de *Capitu* foi trabalhada.

A Oficina 08 complementa as atividades iniciadas anteriormente para que as últimas dificuldades dos estudantes possam ser identificadas e trabalhadas; terão como atividade escrever ‘ensaios’ de Crônicas sobre ‘*O lugar onde vivo*’.

➤ 1ª etapa: Habilidades para iniciar uma Crônica (27ª/28ª aulas).

O professor precisa ajudar os estudantes a definirem seu foco narrativo, mas a grande dificuldade, como mencionado anteriormente, é começar a escrever o texto. Para tentar vencer este desafio, iniciamos com uma produção coletiva.

Seguindo as orientações presentes no *Caderno do Professor*, comecei a aula descrevendo que uma simples e corriqueira Notícia, como de uma forte chuva, pode motivar o desenvolvimento de Crônicas, tendo os mais variados textos possíveis como resultado, mesmo que partindo do mesmo tema, da mesma Notícia.

Apresentei-lhes que um professor propôs como assunto para produção de Crônicas um temporal que se abateu na cidade de São Paulo em fevereiro de 2009, assunto que na época foi motivo de diversos noticiários. Seguem as propostas de abertura de Crônicas de três alunos diferentes relacionadas à mesma Notícia. Isso constituiu a *Motivação* para o texto. Entreguei uma cópia para cada aluno e realizei a leitura junto com eles:

A tempestade (primeiro estudante)

O céu anunciava tempestade. Em dias como esse, o fluxo de carros aumenta na cidade de São Paulo. Todos querem chegar em casa antes da chuva. Caos total!

Toró (segundo estudante)

Relâmpagos e trovoadas anunciam a chegada de um toró. O corre-corre natural da hora do rush em São Paulo se intensifica em dia de chuva. Se qualquer chuvinha já alaga ruas e avenidas, imagine uma tempestade! O trânsito fica impossível. Os alagamentos contribuem para a aflição dos trabalhadores que querem chegar em casa a qualquer custo.

Sufrimento (terceiro estudante)

A história começa com a enorme fila de pessoas que se forma na estação Sé do Metrô para o embarque. São dezenove horas. Todos querem chegar em casa. O desespero transparece no rosto de cada um. Cotoveladas, empurra-empurra, gritaria, pés castigados. Todo dia de chuva acontece isso.

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.94-95)

Terminada a leitura, pedi que comparassem as três aberturas de Crônicas e dissessem qual o fragmento que, ao ser ver, individualmente, mais se adaptava para iniciar uma Crônica. Cada estudante, obviamente, escolheu um modelo diferente, que solicitei justificativa para a escolha, de forma breve e oralmente.

Propus a partir daí uma atividade: entreguei a cópia do início de uma Crônica, ‘A bola’, escrita por um cronista consagrado e falei brevemente sobre o autor, Luís Fernando Veríssimo, constituindo a *Introdução*, para fazermos uma primeira leitura do texto.

A bola

Luís Fernando Veríssimo

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.96)

A sequência da atividade consistiu em dar continuidade ao texto, em duplas ou trios. Solicitei que se colocassem na função do cronista, e completassem, de maneira coerente, o texto iniciado por ele. Realizaram a segunda *Leitura* e iniciaram a produção.

Depois da atividade concluída, avaliei e solicitei que os grupos compartilhassem suas produções, concluindo o momento de *Interpretação* do texto. Por fim, apresentei a continuação da versão original e retomei as marcas próprias da Crônica e os recursos linguísticos e discursivos utilizados pelo autor.

– *Como é que liga?* - perguntou.
– *Como, como é que liga? Não se liga.*

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

– *Não tem nenhuma instrução?*

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

– *Não precisa manual de instrução.*

– *O que é que ela faz?*
– *Ela não faz nada. Você é que faz as coisas com ela.*

– *O que?*

– *Controla, chuta...*

– *Ah, então é uma bola?*

– *Claro que é uma bola.*

– *Uma bola, bola. Uma bola mesmo.*

– *Você pensou que fosse o quê?*

– *Nada, não.*

(In: Comédias para ler na escola. RJ: Objetiva, 2001)

Pedi, então, que pontuassem as semelhanças e diferenças entre cada produção feita em sala e a original, apontando aquela que mais se aproximou do texto primitivo. E para finalizar, solicitei que pesquisassem o final, com a intenção de não fazer a leitura terminar em sala de aula; posteriormente, colocadas as impressões daqueles que pesquisaram o final, trouxe a realizei a leitura do desfecho:

O garoto agradeceu, disse “legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse “Legal” mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instruções fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

(In: Comédias para ler na escola. RJ: Objetiva, 2001)

➤ 2ª etapa: Habilidades para definir o foco narrativo de uma Crônica (29ª/30ª aulas).

O foco narrativo é um aspecto que, normalmente, causa dificuldade na produção dos estudantes. Cabe ao professor ajudar a transposição dessa barreira.

Li o começo de duas Crônicas de Luís Fernando Veríssimo, ‘Vivendo e...’ e ‘Adolescência’, nas quais alguém narra alguma coisa, pedindo que prestassem atenção nos verbos e pronomes em cada um dos textos.

Seguem as duas aberturas:

Vivendo e... (primeiro excerto)

“Eu sabia fazer pipa e hoje não sei mais. Duvido se hoje pegasse uma bola de gude conseguisse equilibrá-la na dobra do dedo indicador sobre a unha do polegar, quanto mais jogá-la com a precisão que tinha quando era garoto. Outra coisa: acabo de procurar no dicionário, pela primeira vez, o significado da palavra ‘gude’. Quando era garoto nunca pensei nisso, eu sabia o que era gude, gude era gude...”

Adolescência (segundo excerto)

“O apelido dele era ‘Casão’ e vinha da infância. Uma irmã mais velha descobriu uma mancha escura que subia pela sua perna e que a mãe, apreensiva, a princípio atribuiu a uma doença de pele. Em seguida descobriu que era sujeira mesmo...”

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.97)

Ao final das leituras, questionei em quais pessoas estavam empregadas as formas verbais e os pronomes, para que percebessem que enquanto no primeiro texto há um narrador-personagem no segundo texto há um narrador-observador. Discutimos as diferenças que isso acarretam para o produto final devido a escolha por um ou outro foco narrativo.

Após a discussão, escrevi na lousa um excerto de uma Crônica de Fernando Sabino, do texto ‘O enviado de Deus’, e pedi que o escrevessem e reescrevessem em seus cadernos transformando o autor-personagem em autor-observador.

Segue o texto:

“[...] O meu fusca deslizava dócil e macio no asfalto, eu ia para a cidade feliz da vida. Tomara banho, fizera barba e, metido além do mais num terno novo, saíra para enfrentar com otimismo a única perspectiva sombria naquela manhã de cristal: a da hora marcada do dentista...”

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.98)

Chamei-lhes atenção para as diferenças linguísticas que são ocasionadas pela mudança de foco narrativo, além dos verbos e pronomes ser modificados, a participação do narrador é alterada em função da pessoa do discurso, revelando rotas e graus diferenciados de distanciamento e/ou aproximação entre o narrador e o episódio.

➤ 3ª etapa: Entre fatos e fotos (31ª/32ª aulas).

Apresentei uma foto local para que a turma percebesse alguns elementos nela presentes, como cenário, objetos, cores, ângulo, ambiente, para que captassem impressões, reações sobre um lugar tão conhecido, visto, agora, com outro olhar: por um cronista!

Observando a imagem (abaixo), comecei a questioná-los sobre: o que vira na foto que lhes chamara mais atenção; de qual ângulo fora produzida e qual ambiente se destacara; qual elemento ocupara o primeiro plano, em destaque; o que a cena sugerira; o que foi destacado; quais outros detalhes foram interessantes de observação; que influências o fotógrafo pudera ter sofrido para a definição do ângulo, o que quisera registrar!

Figura 11: Vista do Distrito de Miracica - Garanhuns/PE.



Fonte: José Emerson de Barros Barbosa - Arquivo Pessoal.

➤ 4ª etapa: Alunos fotografam o dia a dia.

Baseado na fotografia analisada, e lembrando o tema abordado por cada estudante no início deste processo, na *Produção Inicial*, pedi que, mais uma vez, ‘fotografassem’ imagens que retratam a vida, os costumes, os valores culturais e estéticos das pessoas da comunidade, fatos do cotidiano, situações pitorescas, cenas locais instigantes.

Expliquei aos estudantes que eram essas imagens, essas memórias, que serviriam de base para a escrita da Crônica que se transformaria em *Produção Final*; uns já a tinham definido desde a *Produção Inicial*, mas outros precisavam de melhorias.

Os estudantes, devido a tudo que foi vivenciado, agora detinham outro olhar, enxergando a situação de maneira mais amadurecida e tinham a oportunidade de reconstruir uma nova produção, melhorando-a, revisando-a, reescrevendo-a, realizando a fotografia de uma circunstância, um cenário, para transformar a imagem, a fotografia, em texto.

➤ 5ª etapa: Planejamento e escrita da Crônica inspirada na foto – Lendo imagens.

Com base na fotografia ou no texto escrito na *Produção Inicial*, requeri que cada estudante fizesse um esboço da Crônica que iriam escrever, com a finalidade de transportar a ‘imagem’ inicial para um texto concreto, melhorado, para retratar a vida captada.

Sugeri que, baseados em seu material escolhido, identificassem: foco narrativo, personagens, tom da narrativa, enredo, espaço, tempo, conflito, desfecho.

Depois de planejado o texto, solicitei que o desenvolvessem, tentando articular as partes para chamar atenção, envolver o leitor. Durante a produção fui circulando pelas bancas, tirando dúvidas, sugerindo melhoramentos, ajustes; para levá-los a estabelecer relações entre as decisões da cena capturada e as ações do cronista, postas no papel.

5.9 Oficina 09: Muitos olhares, muitas ideias – Produção coletiva

A Oficina 09 tem a intenção de levar os estudantes à produção coletiva de uma Crônica, escolhendo uma situação cotidiana, para confrontar essa produção coletiva com os elementos do Gênero Crônica; além de reescrever, ainda coletivamente, o texto.

A escrita coletiva possibilita aos estudantes uma experiência modelar, o que os ajuda na elaboração da escrita individual; mas a mediação do professor é primordial.

➤ 1ª etapa: Preparação para a escrita coletiva (33ª/34ª aulas).

Torna-se substancial a participação de todos os envolvidos no processo de escrita do texto. Para isso, retomei a importância da situação de comunicação, lembrando que há a necessidade de considerar quem fala, de que lugar, com qual objetivo, quem lê, com qual finalidade etc., e dos elementos próprios do texto, personagens, cenário, enredo etc.; com o propósito de facilitar a interação e explicar a relevância da escrita colaborativa.

Então, expliquei-lhes que esta atividade consistia em uma produção coletiva, na qual todos precisavam participar para a produção do texto coletivo.

➤ 2ª etapa: Escolha e exploração do tema e da situação.

Escrevi na lousa o tema ‘Festa do Padroeiro’ para elaboração de um novo texto, tema retratado em algumas das Crônicas produzidas anteriormente.

Escolhido o tema, era o momento de focar nos aspectos específicos da Crônica: qual seria o enredo básico; quais personagens fariam parte da trama; qual o tom que se adequaria à narrativa, seria um texto sério, divertido; qual o melhor foco narrativo; como se aproximar do leitor, que linguagem utilizar!

Discutidos e acordados todos os pontos, tínhamos um esqueleto estrutural preparado; passamos, então, à escrita do texto.

➤ 3ª etapa: A escrita coletiva.

A escrita coletiva exige muitas idas e vindas no texto, preferi fazer o papel de escriba e, para facilitar o trabalho de ajustes e correções, trabalhei com meu notebook e datashow, para projetar o texto para a turma; conforme os parágrafos iam ficando prontos, a turma ia copiando para o caderno. O resultado final segue abaixo:

Fecaju

Dia dezoito de março de 2018 a comunidade de Miracica, lugar onde eu vivo, comemorou mais uma Festa do Padroeiro. Comunidade muito católica que todos os anos comemora o dia de São José com uma bonita festa.

Miracica é uma vila pequena e muito pacata, mas que há dois anos sofreu uma mudança cultural: entre 2002 e 2016 fora comemorada a Festa do Cajú, a Fecaju, que comemorava a colheita da castanha e do caju, devido à alta produção do fruto cultivada nos sítios circunvizinhos que apresentava importante fonte de renda para a comunidade local.

Entretanto, devido à seca prolongada dos últimos anos, que derrubou a produção de caju, aliada à redução dos incentivos culturais do município, infelizmente, após 14 anos de Fecaju, em 28 de janeiro de 2016 ocorreu a última edição da festa.

A Fecaju fora uma atração cultural muito importante para a vila e festa que fazia parte do calendário municipal, contando com parque de diversões, barracas, shows, cavalgada e trilha de motocross.

Atualmente, é a Festa do Padroeiro que mantém a tradição das festividades da comunidade. O Padroeiro da vila, São José, tem seu dia comemorado em 19 de março, mas devido a este ano ter caído em uma segunda-feira, as comemorações ocorreram entre 16 e 18 de março. A festa contou com quermesses, barracas, parque de diversões, trilha de motocross e cavalgada, que desde o ano passado voltou a ser incentivada, relembrando as antigas grandes cavalgadas da tradicional Fecaju.

(produção coletiva; 2018)

Iniciar o texto foi a parte mais complicada, mas fomos retomando a situação comunicativa, de acordo com o episódio focalizado, e transformando as ideias oralizadas em texto escrito, verificando cada parágrafo produzido para garantir unidade, coesão e coerência, promovendo a continuidade textual e a progressão temática.

Durante a produção, fui chamando atenção para os aspectos próprios do Gênero, para reflexão sobre como a Crônica ia se estruturando: linguagem simples, uso de recursos linguísticos de estilística, de sintaxe etc.; sempre ajudando-os, mas deixando todas as decisões para o grupo, já que o texto era deles e eles eram os autores.

- 4ª etapa: O aperfeiçoamento do texto e a criação do título.

Embora o trabalho de revisão e reescrita tenha ocorrido parágrafo a parágrafo, faz-se necessário rever o texto como um todo, ao final da produção. Por isso, reli o texto com a turma para refletir sobre: havia uma Crônica sobre ‘O lugar onde vivo’; estava escrita em linguagem simples, próxima a uma conversa; ou faltava alguma coisa?!

Analisamos, nessa reescrita, as redundâncias, os elementos coesivos, as marcas de pontuação, a coerência, o vocabulário adequado, o encerramento do texto etc. Finalmente, pedi sugestões de títulos e, coletivamente, chegaram ao título do texto, apresentado acima.

5.10 Oficina 10: Ofício de cronista – Texto final

A Oficina 10 tem o propósito de retomar os elementos constitutivos do Gênero Crônica, com base na ideia de Ivan Ângelo, e escrever, individualmente, a primeira versão de uma Crônica que constituirá a *Produção Final*.

Neste momento, em que a produção individual se aproxima, todos já são capazes, depois de todas as atividades construídas individual e coletivamente, de escrever seu texto, que será aperfeiçoado na próxima Oficina. É o momento de transformar ideia em Literatura!

- 1ª etapa: Inspirando-se com Ivan Ângelo (35ª/36ª aulas).

Para iniciar a penúltima etapa desta sequência de atividades, nesta 10ª Oficina, partimos da leitura do texto que faz parte da introdução do *Caderno do Professor*: uma Crônica que fala sobre Crônica.

Nesta Oficina, realiza-se mais uma ressignificação das atividades promovidas com os estudantes para, em seguida, a realização da *Produção Final* da OLPEF.

Distribuí o texto introdutório que é utilizado para anunciar a Crônica do autor e tentar despertar interesse, estabelecendo um diálogo, um dedo de prosa, uma conversa com o leitor. Esta atividade constitui a *Motivação* da atividade proposta:

O que é Crônica?

Antes de começar... Vamos conhecer alguns segredos de uma boa Crônica!

Um dos prazeres da vida é abrir o jornal num domingo preguiçoso, pular as seções de política e economia e ler, sem compromisso, uma Crônica, que pode nos emocionar, fazer rir, pensar... e às vezes até fazer as pazes com alguns desastres da vida. Mas o que é uma Crônica?

Um ensaio?

Um tipo de conto?

Seria Literatura?

Ou apenas jornalismo com toque de poesia?

Difícil definir? Não para Ivan Ângelo. Cansado de ver as Crônicas que escreve serem confundidas com artigos ou contos, ele resolveu nos fazer pensar sobre elas, confira na próxima página.

(LAGINEIRA; PEREIRA, 2016, p.17)

Realizada a leitura inicial do pequeno texto introdutório, passamos à etapa da *Introdução*, na qual apresentei Ivan Ângelo à turma, destacando, brevemente, informações básicas sobre sua vida e obra. Expliquei que antes de escrever o texto quase final iríamos analisar o texto de Ivan Ângelo: ‘Sobre a Crônica’ (anexo 12).

Ivan Ângelo é dono de uma obra exemplar, ocupando posição de destaque enquanto cronista da atualidade. Seus textos atraem seus leitores pelo título, prendendo-o desde a primeira frase até a última linha do texto.

Da *Introdução* passamos à *Leitura*, dando continuidade à sequência de atividades, a qual realizei utilizando o áudio do CD-ROM para a turma e pedi para que os estudantes acompanhassem-no pelo texto que possuíam em mãos.

Sobre a Crônica

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

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

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

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

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

Alexandre Eulálio, um sábio, explicou essa origem estrangeira: “É nosso familiar essay (ensaio familiar – um ensaio é um tipo de texto onde se encadeiam argumentos, por meio dos quais o autor defende um ideia), possui tradição de primeira ordem, cultivada desde o amanhecer do periodismo nacional pelos maiores poetas e prosistas da época”. Veio, pois, de um tipo de texto comum na imprensa inglesa do século XIX, afável, pessoal, sem-cerimônia e, no entanto, pertinente.

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

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

Se é tão antiga e íntima, por que muitos leitores não aprenderam a chamá-la pelo nome? É que ela tem muitas máscaras. Recorro a Eça de Queirós, mestre do estilo antigo. Ela “não tem a voz grossa da política, nem a voz indolente do poeta, nem a voz

doutoral do crítico; tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos seus amigos tudo o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando”.

A crônica mudou, tudo muda. Como a própria sociedade que ela observa com olhos atentos. Não é preciso comparar grandezas, botar Rubem Braga diante de Machado de Assis.

É mais exato apreciá-la desdobrando-se no tempo, como fez Antonio Candido em “A vida ao rés do chão”: “Creio que a fórmula moderna, na qual entram um fato miúdo e um toque humorístico, com o seu quantum satis (a quantidade necessária) de poesia, representa o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma”. Ainda ele: “Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas”.

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

Cronista mesmo não “se acha”. As crônicas de Rubem Braga foram vistas pelo sagaz professor Davi Arrigucci como “forma complexa e única de uma relação do Eu com o mundo”. Muito bem. Mas Rubem Braga não se achava o tal. Respondeu assim a um jornalista que lhe havia perguntado o que é crônica:

— Se não é aguda, é crônica.

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.18-19)

Após a primeira leitura, utilizei um projetor multimídia para analisar o texto coletivamente com os estudantes. Começamos lendo parágrafo por parágrafo, chamando atenção para os elementos usados pelo cronista para realçar as características do próprio Gênero Literário, bem como os recursos linguísticos e discursivos utilizados, induzindo-os a analisar a Crônica sobre a Crônica.

Com isso, no decorrer dessa segunda leitura, na qual se ia analisando o texto por partes, ocorreu, hibridamente, aquilo que Cosson (2016) apresenta como o momento interior da *Interpretação* do texto, sendo realizada pelos estudantes ao acompanharem a decifração palavra por palavra, parágrafo por parágrafo, discutindo e refletindo sobre a compreensão de cada parte, tendo seu ápice na apreensão global do texto logo após terminar a leitura (COSSON, 2016, p.65).

Já o momento exterior dessa *Interpretação* foi concretizado na materialização de sua compreensão, ou seja, na análise realizada no decorrer da segunda leitura, reprojeta, quando os estudantes compartilharam e externalizaram suas impressões, suas compreensões, suas leituras, suas interpretações de fato.

Assim, concretizou-se mais uma atividade de ressignificação no momento que antecede a *Produção Final*.

➤ 2ª etapa: Escrevendo a Crônica.

É chegado o momento de lembrar o projeto percorrido e que agora chega ao final: cada estudante é um cronista, um autor capaz de escrever sobre situações do lugar onde vivem, para colegas, educadores, familiares, comunidade...

“Nesse momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial. Aqui o professor pode proceder a uma avaliação somativa e não apenas formativa.” (MARCUSCHI, 2008, p.216), em outras palavras, os estudantes aprendem a regular suas ações e as maneiras de elaboração, os elementos, os recursos a serem utilizados para a produção do texto, moldado pelo Gênero.

Ou como afirma Marcuschi (2008, p.216), “aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez”, tendo a possibilidade de praticar as noções e os instrumentos elaborados isoladamente nos módulos, igualmente indicam Dolz, Noverraz e Schineuwly (2004, p.90).

Cada estudante trabalhou bastante para este momento, é preciso valorizar as aprendizagens conquistadas e ter confiança para escrever a Crônica. Rememoramos, pois, todos os momentos vivenciados em sala de aula a fim de demonstrar a confiança, a capacidade de cada estudante. É o momento da *Produção Final*!

Devido a complexidade que envolvia o planejamento e o trabalho a ser desenvolvido, solicitei que a escrita da *Produção Final* fosse realizada em casa.

5.11 Oficina 11: Assim fica melhor – Aprimoramento do texto final

A Oficina 11 tem o objetivo de fazer o aprimoramento e a reescrita do texto. Para uma visão geral da turma, com relação à reescrita e ao melhoramento de possíveis falhas e/ou desvios, há orientações coletivas para o aprimoramento dos textos redigidos; e ao final as orientações individuais, que são indispensáveis.

➤ 1ª etapa: Aprimoramento coletivo (37ª/38ª aulas).

Antes de pedir a reescrita individual de todos os textos, vale, a título de revisão, propor algumas orientações coletivas.

Primeira observação: todos produziram uma Crônica sobre ‘*O lugar onde vivo*’; estivera escrita em linguagem simples, próxima a uma conversa; ou faltara alguma coisa!

Explicitarei que observassem as redundâncias, os elementos coesivos, as marcas de pontuação, a coerência, o vocabulário adequado, as referências ao local descrito, as figuras de linguagem, a reorganização das frases e dos parágrafos, o encerramento do texto etc. Por fim, que observassem se o título fazia referência ao tema central do texto e se chamava atenção, despertava interesse, curiosidade para a leitura do texto!

É preciso ver o texto do aluno como um instrumento para ele comunicar o que quer, e não como um espaço em que se procuram erros, lacunas, falhas. Se entenderem que a escrita é um processo, cheio de “vai e vem”, em que reformulamos também ideia e pensamentos, além de fazer correções gramaticais e ortográficas, fica muito mais fácil. Essa é uma importante tarefa da escola! (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.126)

O momento da reescrita, também deve se constituir como uma etapa de autoavaliação para os estudantes, levando-os ao autoquestionamento, mediados e orientados pelo professor, para que tomem consciência sobre sua aprendizagem e para que percebam o quanto evoluíram no percurso de desenvolvimento das Oficinas.

Como direcionam Dolz, Noverraz e Schineuwly (2004, p.90), a reescrita precisa servir de instrumento para regular e controlar o comportamento desses alunos enquanto produtores de texto, indicando tanto os objetivos a ser atingidos quanto o controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, bem como lhes permitir avaliar suas dificuldades e, principalmente, seus progressos.

➤ 2ª etapa: Reescrita individual.

Chegada a hora de cada aluno se voltar para seu próprio texto, há alunos com mais facilidade e outros com maior dificuldade, circulei por todas as bancas, dando maior atenção aqueles casos mais complicados, relendo junto ao aluno aquilo que não estava claro ou que estava redundante, levando-os a identificação do problema.

Para ajudá-los, distribuí cópias com um roteiro de revisão para análise do texto, pedindo que relessem sua Crônica com olhar crítico, para seu aprimoramento. Segue o roteiro de orientação distribuído para ajudar na análise dos estudantes:

Roteiro para a revisão da Crônica

O cenário da Crônica reflete o lugar onde você vive?

Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão?

E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor, de modo interessante?

Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?

As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?

Que tom o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico, crítico?

Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal?

O enredo da Crônica está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de ação?

As características da narrativa estão presentes (personagens, conflito, desfecho)?

Os diálogos das personagens estão pontuados corretamente?

Há dúvidas quanto à ortografia, gramática, pontuação, frases incompletas?

A forma de dizer do autor é construída de forma a fazer pensar sobre a situação?

Os recursos linguísticos utilizados contribuem para essa forma de dizer?

O texto é construído adequado às convenções da escrita?

O título mobiliza o leitor para a leitura do texto?

(LAGINESTRA; PEREIRA, 2016, p.128) – [adaptado]

➤ 3ª etapa: Exposição ao público.

Depois de uma intensa jornada é importante fazer uma avaliação do percurso e celebrar o avanço conquistado pelos estudantes junto ao professor. Para enaltecer os textos produzidos por eles, apresentamos à comunidade escolar seus textos em forma de exposição, com cartazes distribuídos por toda a escola, afixados às paredes, para que toda a comunidade escolar pudesse ler suas produções a deleite, no momento que assim o desejassem, sem obrigação, exatamente como se espera de uma leitura literária... por fruição!

➤ 4ª etapa: Os critérios de avaliação.

A avaliação do texto dos alunos ocorre neste momento, sobre a *Produção Final*. “No processo de ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem. Não teria sentido avaliar o que não foi objeto de ensino, como não teria sentido também avaliar sem que os resultados dessa avaliação se refletissem nas próximas atuações de ensino.” (ANTUNES, 2003, p.155), por isso, a avaliação incide sobre a *Produção Final*, mas, na verdade, a avaliação acompanhou todo o processo, todas as Oficinas da OLPEF.

Entretanto, seguindo as orientações de Dolz, Noverraz e Schineuwly (2004, p.90-91), “a produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. [...] o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação”, assim, a avaliação precisa realizar uma busca dos indícios que refletem a trajetória que os estudantes percorreram.

A avaliação precisa ser um instrumento de comunicação e trocas, entre professor e estudantes, avaliando os pontos essenciais trabalhados em sala de aula. “Essa avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno como tudo que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido” (MARCUSCHI, 2008, p.216), servindo, também, para o professor se autoavaliar e saber por onde prosseguir.

Considere-se que durante todo o processo percorrido os estudantes foram estimulados a tentar, a arriscar, a se colocarem no texto, como afirma Antunes (2003, p.160) “o professor deve valorizar, deve estimular cada tentativa, cada conquista do aluno, favorecendo, em todo momento, a formação de uma autoestima elevada, responsável pela disposição de tentar falar e escrever, mesmo sob o risco da incompletude e da imperfeição”.

Seguindo estes princípios, na avaliação da *Produção Inicial*, além das orientações sobre as lacunas e desvios, foram devolvidos também comentários positivos enaltecendo os pontos assertivos, que são sempre maioria em uma produção textual.

Além do mais, a avaliação deve servir como exercício de aprendizagem, mostrando ao estudante que ele próprio deve avaliar e revisar seu texto, para se desfazer a ideia errônea de que a avaliação só existe em função de uma nota final. Com isso, o professor carece encontrar as maneiras mais adequadas de contribuir com o crescimento da competência comunicativa de seus estudantes, dando-lhe autonomia para esse aprendizado.

Destarte, constata-se que no transcorrer deste projeto foram executadas as três formas de avaliação num processo contínuo e complementar: a avaliação diagnóstica e analítica, que realizara-se sobre a *Produção Inicial*; a avaliação formativa e controladora, que realizara-se sobre os *Módulos* no decorrer de todo o processo; e a avaliação somativa e classificatória, que realizara-se sobre a *Produção Final*.

Com isso, a avaliação diagnóstica orientou o planejamento do projeto e indicou aquilo que já era de domínio dos estudantes e aquilo que necessitava de intervenção; a avaliação formativa direcionou e redirecionou as atividades hierarquicamente condicionando a aprendizagem num progresso gradativo e ascendente; e a avaliação somativa apresentou os graus e rotas de desenvolvimento da aprendizagem, verificando o processo de evolução das competências e habilidades aperfeiçoadas durante o processo.

Em suma, o fundamental é que o professor garanta ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala (do conversacional cotidiano à fala formal), com todos os gostos e riscos que isso pode trazer. Só assim ele há de chegar à experiência comunicativa inteiramente assumida, com a autoconfiança de que somos capazes de exercer, também pelo linguístico, a cidadania que nos cabe por pleno direito (ANTUNES, 2003, p.166).

A função da avaliação é justamente promover a aprendizagem dos estudantes. Por isso, o professor precisa entusiasmar, impulsionar os estudantes à vontade de aprender, para que estes se sintam satisfatoriamente habilitados e, à vista disso, inteiramente contemplados, mesmo que, como afirma Antunes (2009, p.227), “tudo o que envolve ensino e avaliação envolve a inexorável imprevisibilidade da dimensão humana”, uma vez que, a relação ensino-aprendizagem não segue uma forma linear e inequívoca, como afirma Antunes (2009, p.227),

Por mais que se pretenda para a avaliação a pretensão pedagógica de interferir no ensino, são sempre ainda limitadas tais interferências, pois intervir em educação é muito mais que, pela lógica dos cálculos e da pontuação dos resultados, transpor elementos de um universo para outro.

Por isso, a avaliação proposta pela OLPEF considera que, como indica Suassuna (2014, p.120), “os resultados de aprendizagem são melhores quando, nos procedimentos de refacção, alunos e professor, num movimento dialógico, tomam como objeto de discurso não apenas o texto produzido, mas também o trabalho com o texto”, colocando em evidência a apropriação de estratégias e procedimentos discursivos inerentes ao Gênero Discursivo/Textual trabalhado. Com isso, respalda-se em Suassuna (2014, p.133) ao afirmar que

Avaliar, portanto, seria, antes de mais nada, dialogar com o texto do aluno. Não apenas buscando os conteúdos (ou os erros e problemas) desse texto, mas posicionando-nos como o outro constituído pela interlocução, buscando os sentidos construídos no intervalo entre as posições enunciativas; em suma, refletindo sobre o que o aluno diz.

Não somente isso, mas também, como este aluno diz, porque diz, para quem diz, relembrando que a relação com o outro estabelece o princípio de toda discursividade, recordando o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e sua tese do dialogismo.

A OLPEF apresenta, assim, no *Caderno do Professor*, uma grade para avaliação dos textos dos estudantes. Os critérios são elaborados para refletir a maneira como os Gêneros Discursivos/Textuais foram definidos e vivenciados no decorrer do processo (figura 12), que direciona os preceitos pelos quais o professor deve atribuir a nota da *Produção Final*.

Figura 12: Critérios de avaliação para o Gênero Crônica.

| CRÔNICA Proposta de descritores | | |
|------------------------------------|-----------|--|
| CRITÉRIOS | PONTUAÇÃO | DESCRITORES |
| Tema "O lugar onde vivo" | 1,0 | A crônica se reporta, de forma singular, a algum aspecto do cotidiano local? |
| Adequação ao gênero | 3,0 | Adequação discursiva <ul style="list-style-type: none"> • O texto aborda aspectos da realidade local? • Traz algum detalhe do cotidiano a partir de uma perspectiva pessoal e/ou inusitada do autor? • O fato narrado foi descrito de modo interessante para o leitor a que se dirige? • A forma de dizer do autor é construída como a de alguém que comenta algo que lhe chamou a atenção ou o fez pensar? • As ideias e conteúdos apresentados contribuem para construir o tipo de crônica escolhida (política, cultural, esportiva, poética...)? |
| | 2,5 | Adequação linguística <ul style="list-style-type: none"> • A situação que gerou o texto foi narrada de maneira clara e de modo a envolver o leitor? • Os recursos linguísticos selecionados (vocabulário, figuras de linguagem etc.) contribuem para a construção do tom visado (irônico, divertido, lírico, crítico etc.)? • O texto é coeso? Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de crônica e são usados adequadamente? |
| Marcas de autoria | 2,0 | <ul style="list-style-type: none"> • O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o público para o qual escreve, com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano e conhecido? • As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar curiosidade com o leitor? • Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? • O título da crônica motiva a leitura? |
| Convenções da escrita | 1,5 | <ul style="list-style-type: none"> • A crônica atende às convenções da escrita (morfosintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor construído no texto? • O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto? |

Fonte: *A ocasião faz o escritor*: caderno do professor. 2016.

5.12 Análise, Interpretação e Discussão dos Dados

Após a conclusão das Oficinas, selecionamos um *corpus* por amostragem para análise, interpretação e discussão dos dados. Apresentaremos a *Produção Inicial* seguida da *Produção Final*, ambas transcritas conforme a elaboração de cada um dos estudantes autores selecionados, e, em seguida, comentários analíticos sobre cada texto, em harmonia com toda a discussão teórica aportada no decorrer desta dissertação.

Em consequência da impossibilidade de análise com todos os textos, devido se tratar de quarenta e quatro exemplares (duas turmas de 22 alunos), coletamos dez produções (05 de cada turma) que por mérito das singularidades, acreditamos servirem como escopo para considerações e proposições com relação à proposta de resignificação das atividades para apropriação da literariedade do Gênero Crônica à guisa do Letramento Literário.

Vale salientar, que os descritores nos quais está baseada a avaliação das Crônicas são ancorados pelos critérios indicados pela própria OLPEF para apreciação do Gênero:

| Com relação à avaliação de maneira geral: | |
|--|---|
| Quanto à temática | Analisa-se o quanto o texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto do cotidiano local. |
| Quanto às marcas de autoria | Consideram-se como os diferentes leitores são pressupostos e se a situação retratada é apresentada de maneira peculiar e subjetiva pelo autor. |
| Quanto às convenções de escrita | Explora-se se o texto atende às expectativas esperadas e, quando há rompimentos dessas convenções, se isso ocorre a serviço do sentido pretendido e levando em conta os leitores pretendidos. |

| Com relação à avaliação sobre a adequação ao Gênero Crônica: | |
|---|--|
| Adequação textual, ou linguístico-textual | Investiga-se se os articuladores textuais são apropriados ao tipo de Crônica produzida e como os recursos linguísticos se adequam ao tom pretendido pelo autor, além de evidenciar como os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada. |
| Adequação discursiva, ou discursivo-pragmática | Pondera-se se as características fundamentais da situação interlocutiva foram levadas em consideração e acionadas pelos autores no momento de produção e se a organização geral do texto está em conformidade com o tipo de crônica elaborada. |

| A situação de produção envolve tempo e espaço e considera: | |
|---|---|
| O conteúdo temático: | <i>O lugar onde vivo.</i> |
| O locutor: | o papel social do escritor. |
| O interlocutor: | o papel social do leitor. |
| O objetivo: | provocar reflexão, emoção, crítica. |
| O gênero: | a Crônica. |
| O suporte: | o mural escolar. |
| O foco narrativo: | autor personagem, observador, onisciente. |
| O tom empregado: | poético, reflexivo, crítico, analítico. |
| A variação: | graus de formalidade, informalidade. |

Dessa maneira, podem-se resumir as categorias que mediam a análise e embasam a interpretação e a discussão dos dados.

Quanto à temática, é analisado o quanto o texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto do cotidiano local. Quanto às marcas de autoria, consideram-se como os diferentes leitores são pressupostos e se a situação retratada é apresentada de maneira peculiar e subjetiva pelo autor. E sobre as convenções de escrita, é explorado se o texto atende às expectativas esperadas e, quando há rompimentos dessas convenções, se isso ocorre a serviço do sentido pretendido e levando em conta os leitores pretendidos.

Quanto à avaliação sobre a adequação ao Gênero Crônica, está embasada em duas concepções complementares: discursiva e textual. Esta é compreendida como um aspecto linguístico-textual e aquela como um aspecto discursivo-pragmático; mas integralizados.

A adequação textual, ou linguístico-textual, investiga se os articuladores textuais são apropriados ao tipo de Crônica produzida e como os recursos linguísticos se adequam ao tom pretendido pelo autor, além de evidenciar como os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada; nas palavras de Laginestra e Pereira (2016, p.130), “a adequação linguística está relacionada à forma como a linguagem é empregada”.

A adequação discursiva, ou discursivo-pragmática, como asseveram Laginestra e Pereira (2016, p.130), “refere-se à adequação do texto à situação de produção”, em outras palavras, pondera se as características fundamentais da situação interlocutiva foram levadas em consideração e acionadas pelos autores no momento de produção e se a organização geral do texto está em conformidade com o tipo de crônica elaborada.

A situação de produção, assim, envolve tempo e espaço e se relaciona ao conteúdo temático (*O lugar onde vivo*), ao locutor (o papel social do escritor), ao interlocutor (o papel social do leitor), ao objetivo (provocar reflexão, emoção, crítica), ao gênero (a Crônica), ao suporte (o mural escolar), além de considerar outras condições, como foco narrativo (autor personagem, observador, onisciente) e tom empregado (poético, reflexivo, crítico, analítico), bem como, os níveis de (in)formalidade utilizados na escrita textual, (in)conscientemente.

Com essa postura, a avaliação para o Gênero Crônica reflete sobre critérios que analisam como o cenário reflete o lugar onde vive, como manifesta as características da narrativa, como cumpre o objetivo a que se propõe e qual o tom usado pelo autor, se o episódio escolhido é retratado de uma maneira peculiar, como o foco narrativo e as marcas de tempo e lugar estão organizados, se utiliza uma linguagem espontânea, revelando uma conversa com o leitor, se o enredo está coerente e possui uma unidade de ação e como apresenta as convenções de escrita.

Assim, passemos à análise.

TEXTO 01 - PRODUÇÃO INICIAL

O lugar onde eu vivo.

Vou agora contar-lhe um pouco do lugar onde vivo. Moro em Miracica, município de Garanhuns. Aqui sou muito feliz, embora não tenha os recursos que a cidade oferece, mas não busco tais recursos, e sim um pouco de paz.

No lugar onde moro, posso desfrutar da minha natureza, posso sentir o ar fresco soprar em minha face, posso 'ouvir' a natureza, os pássaros e, até mesmo, o silêncio da natureza.

Aqui em Miracica eu e minha família podemos tirar os recursos que a gente precisa, tais como: feijão, milho, mandioca, verduras; enfim vários recursos que são necessários para sobreviver.

Gosto quando chega a tarde, horário de ir para a escola, lá aprendo muitas coisas, faço novas amizades e, o mais importante, aproveito cada momento na escola. E quando chega à noite, gosto de assistir e acessar as redes sociais.

Amanhece o dia, os cantos dos pássaros, dos pardais, dos galos de campina, e do mais belo, do sabiá, cantam anunciando que será um novo dia, onde tenho que dar o meu melhor, seja em qualquer coisa que faço. Hora de levantar, erguer a cabeça e seguir em frente.

Acredito que um dia meus esforços serão recompensados.

(aluna 01; 2018)

TEXTO 01: PRODUÇÃO FINAL

Meu recanto.

Moro em Miracica, município de Garanhuns/PE, e o que posso dizer sobre meu lugar é que aqui sou muito feliz, pois embora não tenham os recursos que a cidade oferece, não busco tais recursos, e sim um pouco de paz.

No lugar onde moro, posso desfrutar da natureza, posso sentir o ar fresco soprar em minha face, posso 'ouvir' o ambiente, os pássaros e, até mesmo, o silêncio da natureza.

Aqui em Miracica eu e minha família podemos aproveitar os recursos que nosso trabalho nos fornece, tais como: feijão, milho, mandioca, verduras; enfim, vários recursos que são necessários para sobrevivermos.

Gosto quando chega à tarde, horário de ir para a escola, lá aprendo muitas coisas, faço novas amizades e, o mais importante, aproveito cada momento. E quando chega à noite, gosto de assistir televisão e acessar as redes sociais.

Ao amanhecer o dia, o canto dos pássaros, dos pardais, dos galos de campina, e do mais belo, o canto do sabiá, anunciam que será um novo dia, no qual tenho que dar o meu melhor, seja em qualquer coisa que faço. Hora de levantar, erguer a cabeça e seguir em frente.

Acredito que um dia meus esforços serão recompensados.

(aluna 01; 2018)

É possível perceber que já há uma literariedade presente na *Produção Inicial* da *aluna 01*, bem como certo domínio sobre o Gênero Crônica, pois além de descrever e relatar alguns fatos de seu cotidiano, demonstra uma certa percepção sobre os detalhes que compõem as cenas narradas, apresentando um olhar profundo sobre coisas simples, corriqueiras, e para muitos até banais, coisas que podem passar despercebidas aos olhos alheios.

Percebe-se o uso do Paralelismo Sintático, pela construção de três períodos paralelos com locuções verbais de percepção seguidos por objetos que têm substantivos como núcleos, quando a *aluna 01* diz, por exemplo, “*posso desfrutar da minha natureza, posso sentir o ar fresco soprar em minha face, posso ‘ouvir’ o ambiente, os pássaros e, até mesmo, o silêncio da natureza*”, bem como, apropriação e uso de Figuras de Linguagem com destaque entre aspas simples do verbo ouvir que é retomado pelo substantivo silêncio, constituindo uma antítese que intensifica e acentua a literariedade discursivo textual do parágrafo construído por períodos paralelos.

Ao invés de narrar o cotidiano na sequência manhã/tarde/noite, a *aluna 01* propõe uma inversão que não altera o ciclo cronológico, mas parece intensificar o sentido das ações percebidas. A mesma narra o dia a dia de suas tardes e noites, de maneira breve, e conclui apresentando como são suas manhãs e qual sua percepção de cotidiano ao acordar todos os dias, finalizando com o desejo de um futuro feliz.

No decorrer das Oficinas foram apontadas construções oracionais que ditas de outra maneira corroboram com mais coerência para o sentido proposto, com substituições de conjunções, revisão de pontuação e acentuação e uso de sinônimos ou reconstruções sintáticas para eliminação de repetições. O título também foi reescrito pela *aluna 01*, uma vez que, a mesma havia colocado o tema como título e apresentou um título original na *Produção Final*.

Percebe-se que o texto produzido se reporta a um aspecto do cotidiano de uma maneira singular: aborda aspectos da realidade local, traz visões a partir de uma perspectiva pessoal, os recursos linguísticos selecionados contribuem para a construção de um tom lírico e os articuladores textuais são adequados e apropriados à elaboração do texto.

Além do mais, o texto atende às convenções de escrita esperadas: ortografia, acentuação, pontuação, morfologia, sintaxe e semântica. E ainda rompe algumas convenções ao utilizar Figuras de Linguagem a serviço da produção de sentidos.

Dessa maneira, há uma autoria que condiciona um processo de adequação ao Gênero, tanto discursivo quanto textual, constituindo uma literariedade inerente e perceptível durante a leitura, chegando-se a um texto reescrito que apresenta diversos descritores que são esperados para o Gênero Crônica.

TEXTO 02: PRODUÇÃO INICIAL

A vida do sítio...

Hoje eu venho contar um pouco da vida do sítio. A vida do sítio é uma vida simples, o povo acorda bem cedinho para cuidar dos bichos e fazer suas obrigações mas quem disse que quem mora no sítio é pobrezinho?

Existem muitos fazendeiros ricos, pessoas com bom custo de vida que preferem morar no sítio do que nas cidades. A vida de quem mora no sítio é uma vida com paz e tranquilidade, mas hoje em dia a violência está tomando conta das pessoas que vivem aqui.

Porém, como não vim aqui falar de coisas ruins e sim de boas: é tão bom ver os animais de pertinho, andar a cavalo, tirar leite da vaca e buscar o ovo no ninho da galinha etc. São coisas muito boas mas que algumas pessoas têm nojo!

As festas no sítio são as melhores, pois as pessoas dançam, brincam e se divertem.

Eu vivi muito tempo na cidade, mas desde que vim morar aqui estou percebendo como o sítio é melhor. Gosto muito mais daqui do sítio onde eu moro.

(aluna 02; 2018)

TEXTO 02: PRODUÇÃO FINAL

A vida no sítio...

A vida no sítio é muito diferente da vida na cidade: é uma vida simples, de muito trabalho e muita felicidade. As pessoas acordam bem cedinho, para cuidar dos animais e fazer suas obrigações; por isso, há quem pense que morar no sítio seja muito ruim, mas quem disse que quem mora no sítio é pobrezinho?

Existem muitos fazendeiros ricos que possuem terras na região, pessoas com boas condições financeiras, mas que preferem morar no sítio do que nas cidades. Talvez, porque a vida de quem mora no sítio seja uma vida cheia de paz e de tranquilidade, mesmo com o fato de hoje em dia a violência estar tomando conta das pessoas por toda parte, inclusive das que vivem aqui.

Porém, como as coisas boas interessam mais do que as ruins: morar no sítio é ótimo, é tão bom ver os animais de pertinho, andar a cavalo, tirar leite da vaca e buscar o ovo no ninho da galinha... São coisas muito boas, apesar de algumas pessoas terem nojo!

As festas no sítio são as melhores: as pessoas dançam, brincam e se divertem, sem preocupação nem medo de violência.

Eu vivi muito tempo na cidade, mas desde que vim morar aqui estou percebendo como o sítio é melhor. Gosto muito mais daqui: o lugar onde eu vivo.

(aluna 02; 2018)

O texto da *aluna 02* é uma narrativa muito mais geral sobre o lugar onde vive, descrevendo, basicamente, as diferenças entre morar no campo ou na cidade e enaltecendo os pontos positivos de quem opta pela zona rural.

Percebe-se um olhar mais crítico sobre os aspectos contextuais, tanto da cidade quanto do sítio; este em vários momentos é citado como um lugar que flutua entre pontos de vista distintos, fato que se dá pelo conhecimento da autora sobre a vida de ambos os locais.

Logo no início, a *aluna 02* diz que a vida no campo “*é uma vida simples, de muito trabalho e muita felicidade. As pessoas acordam bem cedinho, para cuidar dos animais e fazer suas obrigações*”, apresentando um ponto de vista que, aos olhos da vida urbana, parece ruim: vida simples (sem muitos recursos), com muito trabalho, de quem acorda cedo para sua labuta diária (talvez sem perspectiva de mudança!), concluindo com um raciocínio reflexivo “*por isso, há quem pense que morar no sítio seja muito ruim*”, e apresentando uma adversativa, “*mas quem disse que quem mora no sítio é pobrezinho?*”, que lhe dá o mote para a continuação do texto em defesa de seu ponto de vista.

Segue então pontuando as maravilhas da vida camponesa, mas sem esquecer de tecer críticas quando necessário, como em “*mesmo com o fato de hoje em dia a violência estar tomando conta das pessoas por toda parte, inclusive das que vivem aqui*”, justificando que apesar dos problemas, as vantagens são muito mais contundentes. Dentre estas vantagens, algumas “*são coisas muito boas, apesar de algumas pessoas terem nojo!*”, ratificando sua felicidade em poder morar neste lugar, ao que tudo indica, tão gostoso, “*talvez, porque a vida de quem mora no sítio seja uma vida cheia de paz e de tranquilidade*”.

Conclui o texto com um ponto de vista de quem conhece a vivência de dois lugares diferentes, “*eu vivi muito tempo na cidade, mas desde que vim morar aqui estou percebendo como o sítio é melhor*”, defendendo a vida no campo como a melhor opção e se mostrando apaixonada por esta.

Observa-se que o texto produzido se reporta a um aspecto do cotidiano de uma maneira original: aborda aspectos da realidade local, traz visões a partir de uma perspectiva pessoal, seleciona recursos linguísticos que contribuem para a construção de um tom reflexivo e articuladores textuais adequados e apropriados à elaboração do texto, atendendo às convenções esperadas pela escrita: ortografia, morfologia, sintaxe etc.

Por isso, os traços de autoria mostram-se presentes, condicionando um processo de adequação ao Gênero, tanto do ponto de vista discursivo quanto do ponto de vista textual, para apresentar o lugar onde vive sob seu olhar minucioso, chegando-se a um texto reescrito que apresenta diversos descritores que são esperados para o Gênero Crônica.

TEXTO 03: PRODUÇÃO INICIAL

A minha infância.

Minha infância foi muito divertida; as vezes, fico lembrando e parece que o tempo passa muito rápido, parece ser “ontem”. Quando eu era criança, lembro que eu ficava jogando bola com os meus amigos e pra mim essa, foi e sempre será a minha melhor parte, todos os dias jogávamos só um tempo, porque a vizinha nos proibia, já que nossa bola caía lá todo dia.

Lembro que uma vez acertei uma bolada em um homem e ele falou pra minha mãe e acabei apanhando, uma das melhores coisas era que brigávamos e sempre com um ou dois dias voltávamos a nos falar, e até hoje esses são os meus melhores amigos, lembro que, as vezes também nós passávamos a tarde toda juntos e quando chegava a noite a mãe ou o pai de alguém precisava vir buscar e daí, a pior parte era quando alguém acabava apanhando, alguns ficavam rindo e tirando sarro do outro.

Minha infância foi assim, repleta de emoções, mas sempre acabava tudo tranquilo e agradeço por ter uma infância tão feliz quanto essa... Fim!!!

(aluno 03; 2018)

TEXTO 03: PRODUÇÃO FINAL

Recordando minha infância...

Ao recordar minha infância lembro o quanto foi divertida, mas noto que o tempo passa muito rápido, pois parece que foi ontem que vivi tudo aquilo...

Quando eu era criança, lembro que eu ficava jogando bola com os meus amigos e essa foi e sempre será, para mim, a melhor parte da minha vida. Todos os dias jogávamos bola, mas a diversão durava pouco tempo, porque a vizinha nos proibia, já que nossa bola caía no quintal dela toda vez.

Lembro também que uma vez acertei uma bolada em um homem e ele falou para minha mãe; resultado: acabei apanhando. Porém, uma das melhores coisas daquele tempo é lembrar que apesar de brigarmos, sempre com um ou dois dias voltávamos a nos falar...

Lembro ainda que, às vezes, também passávamos à tarde inteira juntos e quando chegava à noite a mãe ou o pai de alguém precisava buscar um de nós; mas a pior parte era quando alguém acabava apanhando por causa disso, alguns ainda ficavam rindo e tirando sarro do outro. E com tudo isso, até hoje esses são os meus melhores amigos.

Minha infância foi assim: repleta de emoções e sempre com final tranquilo. Agradeço sempre por ter vivido uma infância tão feliz quanto foi a minha...

(aluno 03; 2018)

O texto inicia, a exemplo de outras Crônicas produzidas, flutuando por memórias literárias, levando o leitor a voltar no tempo e imaginar “*a melhor parte da minha vida*”, quando os amigos, todos os dias, jogavam bola, apesar de, às vezes, a diversão durar pouco, “*porque a vizinha nos proibia, já que nossa bola caía no quintal dela toda vez*”.

O *aluno 03* escreve um texto no qual a descrição vai recriando o ambiente e fazendo o leitor perceber como era sua infância, nos momentos ruins, “*uma vez acertei uma bolada em um homem e ele falou para minha mãe; resultado: acabei apanhando*”, e também nos momentos bons, “*uma das melhores coisas daquele tempo é lembrar que apesar de brigarmos, sempre com um ou dois dias voltávamos a nos falar...*”.

As lembranças seguem servindo de mote para a construção textual, apresentando detalhes de cenas cotidianas de tardes e noites repletas de brincadeiras e, às vezes, com finais fatídicos: “*passávamos à tarde inteira juntos e quando chegava à noite a mãe ou o pai de alguém precisava buscar um de nós; mas a pior parte era quando alguém acabava apanhando por causa disso*”.

A conclusão do texto é repleta de reflexões, externando que desde a infância “*até hoje esses são os meus melhores amigos*”, o que demonstra ao leitor uma infância “*repleta de emoções e sempre com final tranquilo*”, a qual o autor se mostra agradecido “*por ter vivido uma infância tão feliz*”.

Assim, se estabelece uma conversa com o leitor, na qual o cenário, o tempo e o espaço são recompostos pelas ações que configuram o enredo, numa produção elaborada por recordações que compõem uma narrativa sobre o lugar onde vive, sob o olhar de alguém que o conhece desde criança.

Compreende-se que o texto produzido se reporta a um aspecto do cotidiano de uma maneira bem particular: aborda aspectos da realidade local e traz visões a partir de uma perspectiva pessoal, resgatada por meio de suas memórias, além de utilizar recursos linguísticos que seleciona para contribuir com a construção de um tom reflexivo e usar articuladores textuais que se adequam e se apropriam à elaboração do texto.

Igualmente, o texto atende às convenções de escrita esperadas, como a ortografia, as acentuação e pontuação, a morfologia e as questões estruturais da sintaxe.

Assim sendo, há uma autoria que condiciona um processo de adequação ao Gênero, de modo discursivo, levando em consideração a situação de produção, e textual, com apropriados recursos de linguagem, chegando-se a um texto reescrito que apresenta diversos descritores que são esperados para o Gênero Crônica.

TEXTO 04: PRODUÇÃO INICIAL

Tardes.

Por volta das 11:20 chegava da escola, cansado procurando o almoço, pois a tarde seria muito longa e divertida com os amigos e amigas na rua ao lado da minha casa. Jogávamos um tipo de voleibol que nós mesmos criamos para as aulas de Educação Física, era a prioridade da tarde, já planejada na escola: jogar vôlei, esconde-esconde, e várias brincadeiras, pois as tardes eram infinitas.

A rua se tornava um campo de batalha, uma quadra, uma floresta encantada, só dependia da nossa imaginação... Um grupinho de oito pessoas todas da mesma sala, cada um com suas características e personalidades diferentes.

Hoje, quando passo na mesma rua, sinto algo vazio, pois nós estamos em casa mexendo no celular ao invés de estarmos reunidos, conversamos sobre o futuro e outras coisas.

Naquele tempo nós bricávamos do início da tarde até as sete ou oito horas da noite, dependia do limite que o corpo aguentava, de tanto saltitar, correr e, até mesmo, arengar, quando alguém não queria ir buscar a bola lá embaixo na ladeira.

(aluno 04; 2018)

TEXTO 04: PRODUÇÃO FINAL

Tardes de outrora.

Por volta das onze e vinte chegava da escola. Cansado, procurava o almoço, pois a tarde seria muito longa e divertida...

Ao lado dos amigos e amigas, na rua ao lado da minha casa, passávamos as tardes jogando um tipo de voleibol que nós mesmos criamos para as aulas de Educação Física, era uma das prioridades da tarde, já planejada na escola: jogar vôlei, esconde-esconde e várias brincadeiras, pois as tardes pareciam infinitas.

A rua se tornava um campo de batalha, uma quadra ou uma floresta encantada, tudo dependia da nossa imaginação... Um grupinho de oito pessoas, todas estudando na mesma sala, cada um com suas características e personalidades diferentes, saíamos da escola e íamos para onde nossa imaginação nos transportasse.

Hoje, quando passo na mesma rua, sinto um vazio muito grande, pois ninguém mais brinca por lá; nós mesmos estamos em casa mexendo no celular ao invés de estarmos reunidos, pensando e conversando sobre o futuro ou lembrando o passado.

Naquele tempo nós brincávamos do início da tarde até as sete ou oito horas da noite, depois de saltitar, correr e, até mesmo, arengar, quando a bola descia a ladeira e ninguém queria ir buscar, tudo dependia do limite que o corpo aguentava. Não esqueço daquelas tardes, porque eram tempos muito bons.

(aluno 04; 2018)

Um texto constituído por memórias e reflexões pode constituir uma bela Crônica, a exemplo do que fez o *aluno 04* ao lembrar de quando chegava da escola, procurando o almoço, para dar início às longas tardes de diversão.

Tardes planejadas desde a escola, onde estavam reunidos desde a manhã, “*ao lado dos amigos e amigas, na rua ao lado da minha casa, passávamos as tardes jogando um tipo de voleibol que nós mesmos criamos para as aulas de Educação Física*”, que aliadas a outras brincadeiras transformavam estas tardes em infundáveis momentos de pura alegria.

Usando uma linguagem lírica e sentimental, o *aluno 04* constrói um texto que vai permitindo que o leitor interaja com a história na reconstrução dos cenários, pois “*a rua se tornava um campo de batalha, uma quadra ou uma floresta encantada, tudo dependia da nossa imaginação, [...] saíamos da escola e íamos para onde nossa imaginação nos transportasse*”, fazendo com que o leitor se transponha para o enredo narrado.

Passa, então, a um tom reflexivo, constatando que, “*hoje, quando passo na mesma rua, sinto um vazio muito grande, pois ninguém mais brinca por lá*”, levando à reflexão de que isso acarreta na própria vida, já que “*nós mesmos estamos em casa mexendo no celular ao invés de estarmos reunidos, pensando e conversando sobre o futuro ou lembrando o passado*”, ponderando que o mundo tecnológico acaba afastando as pessoas e causando apagamento tanto de perspectivas quanto de recordações.

Termina o texto afirmando que aquele tempo, sim, era muito bom, porque “*nós brincávamos do início da tarde até as sete ou oito horas da noite, depois de saltitar, correr e, até mesmo, arengar, quando a bola descia a ladeira e ninguém queria ir buscar, tudo dependia do limite que o corpo aguentava*” e que, por isso, ficará para sempre eternizado em suas memórias.

Observa-se que o texto produzido se reporta a um aspecto do cotidiano de uma maneira especial: aproxima aspectos da realidade local a partir de recordações pessoais da época de sua infância, utiliza recursos linguísticos selecionados que contribuem para a construção de um tom lírico e reflexivo, com articuladores textuais adequados e apropriados à elaboração do texto e atende às convenções da escrita, nas marcas de ortografia, acentuação, pontuação, morfologia e sintaxe.

Desse modo, há uma autoria que condiciona um processo de adequação ao Gênero, dos pontos de vista discursivo e textual, isto é, desde a situação de produção até os recursos de linguagem, chegando-se a um texto reescrito que apresenta diversos descritores que são esperados para o Gênero Crônica.

TEXTO 05: PRODUÇÃO INICIAL

Por aqui as coisas mudaram!

É interessante como o tempo passa rápido, e junto a isso, as coisas mudam radicalmente mas, aqui, de certa forma, tá tudo tão chato!

Há alguns anos, aqui, nesse mesmo lugar, as coisas eram diferentes. Todas as tardes eu e meus amigos nos juntávamos para jogar bola num quintal ao lado da minha casa, eram mais ou menos seis pessoas. Jogávamos descalços, criávamos nossas próprias brincadeiras, até aprontávamos, pulando o muro que passava ao quintal da vizinha, tudo para pegar algumas goiabas.

Depois, ficávamos na calçada conversando até tarde, só nos preocupávamos se a vizinha ia nos descobrir e no que a gente ia fazer no outro dia.

Hoje, olho para aquele mesmo quintal e penso: “onde foi parar toda aquela diversão?”. Penso também em outras crianças que via ali por perto. Mas se eu pensar bem, a resposta é fácil. É triste saber que as crianças trocaram uma brincadeira na areia por um celular e para ficarem trancados em seus quartos, se preocupando com coisas bem diferentes. Também é chato saber que não podemos mais ficar nas calçadas todas as noites por, simplesmente, termos medo dos assaltos e todas as outras violências do mundo.

É isso. Infelizmente as pessoas se acostumaram com isso e acham isso tudo normal. Deixamos de ser felizes e os perigos e preocupações nos impediram de aproveitar o mundo lá fora!

(aluna 05; 2018)

TEXTO 05: PRODUÇÃO FINAL

As mudanças causadas pelo tempo!

É interessante notar como o tempo passa rápido e como as coisas mudam radicalmente; mas, infelizmente, às vezes, as mudanças do tempo não são para melhor.

Há alguns anos, no lugar onde vivo, as coisas eram bem diferentes. Todas as tardes meus amigos e eu nos juntávamos para jogar bola num quintal ao lado da minha casa, eram mais ou menos seis pessoas. Jogávamos descalços... Além do mais, criávamos nossas próprias brincadeiras, até aprontávamos, pulando o muro que passava ao quintal da vizinha, para pegar algumas goiabas.

Depois, ficávamos na calçada, conversando até tarde, e nossa única preocupação era se a vizinha ia nos descobrir e, caso isso ocorresse, no que a gente ia fazer no outro dia.

Hoje, olho para aquele mesmo quintal e penso: “onde foi parar toda aquela diversão?”. Penso também em outras crianças que via ali por perto e em como nossa infância era divertida.

É triste saber que hoje as crianças trocaram uma brincadeira na areia, um jogo de bola, por um celular e para ficarem trancadas em seus quartos, ‘curtindo’ coisas bem diferentes daquelas de nossa infância. Também é chato saber que não podemos mais ficar nas calçadas todas as noites, simplesmente, porque temos medo dos assaltos e de todas as outras violências do mundo, que se espalharam por toda parte.

Infelizmente as pessoas se acostumaram com isso e acham isso tudo normal. Deixamos de ser felizes de verdade por causa dos perigos e das preocupações, além das tecnologias, que nos impedem de aproveitar o mundo lá fora!

(aluna 05; 2018)

A *aluna 05* constrói um texto crítico sobre as mudanças decorridas pelo tempo que afetaram o modo de vida do lugar onde vive, se aproximando bastante de memórias literárias, por se tratar de lembranças do seu tempo de infância, “mas... Fernando Sabino, vacilando diante do campo aberto, escreveu que ‘crônica é tudo o que o autor chama de crônica’”, como bem nos lembra Ivan Ângelo, então, a Crônica é este Gênero em pleno e contínuo regozijo que flutua por diversos outros Gêneros...

A escrita, assim, é construída pelas lembranças de uma infância simples e muito divertida, descrita pelos olhos de alguém que sente saudade de um tempo que ficou guardado, seguido pela constatação de que “*é triste saber que hoje as crianças trocaram uma brincadeira na areia, um jogo de bola, por um celular e para ficarem trancadas em seus quartos, ‘curtindo’ coisas bem diferentes daquelas de nossa infância*”, além de relatar que “*também é chato saber que não podemos mais ficar nas calçadas todas as noites, simplesmente, porque temos medo dos assaltos e de todas as outras violências do mundo, que se espalharam por toda parte*”, tecendo críticas às mudanças ocorridas.

Encerra o texto apresentando a conclusão de que “*Infelizmente as pessoas se acostumaram com isso e acham isso tudo normal*”, refletindo sobre as mudanças que alteraram a vida das pessoas, tanto das crianças de hoje quanto das crianças de outrora, que não podem mais nem sair à noite, devido à violência da atualidade.

E faz um desabafo, criticando a hostilidade do mundo e a imersão na vida moderna, ao relatar que “*deixamos de ser felizes de verdade por causa dos perigos e das preocupações, além das tecnologias, que nos impedem de aproveitar o mundo lá fora!*”.

Demonstra uma escrita mais madura que as anteriores, com períodos mais longos e ideias mais sólidas, respaldadas por reminiscências de sua infância, refletindo sob o lugar onde vive com uma escrita analítica e crítica sobre as mudanças causadas pelo tempo.

Constata-se que o texto produzido se reporta a um aspecto do cotidiano sob seu exclusivo ponto de vista, usando recursos linguísticos que contribuem para a construção de um tom crítico, com articuladores textuais adequados e apropriados à elaboração do texto, atendendo às convenções esperadas pela escrita, como ortografia e sintaxe, e abordando aspectos da sua realidade local, ao revelar visões a partir de uma perspectiva pessoal.

Com isso, os traços de autoria mostram-se presentes, condicionando um processo de adequação ao Gênero, tanto do ponto de vista discursivo quanto do ponto de vista textual, apresentando o lugar onde vive sob seu olhar cuidadoso e reflexivo, apresentado de maneira peculiar, enredando o leitor e o mobilizando à leitura do texto, chegando-se a um texto reescrito que apresenta diversos descritores que são esperados para o Gênero Crônica.

TEXTO 06: PRODUÇÃO INICIAL

O lugar onde vivo...

O lugar onde eu vivo é no campo, o amanhecer é esplendido as misturas de cores da natureza, o calor intenso fazendo com que o brilho dos olhos das pessoas represente um futuro melhor.

Ao chegar o fim da tarde, ouvimos o magestoso canto dos pássaros como se anunciassem o descanso depois de um dia cansativo.

No dia seguinte, uma manhã deslumbrante, uma tarde quente e cansativa e uma noite serena e fresca, com um céu deslumbrante, com estrelas lindas e radiantes.

Entretanto é tão gratificante sentir a brisa suave tocando a pele e ouvir o som harmônico vindo dos pássaros.

É tudo tão magnífico que não acho palavras para descrever esse lugar maravilhoso que é onde eu vivo.

(aluna 06; 2018)

TEXTO 06: PRODUÇÃO FINAL

O lugar onde vivo...

O lugar onde vivo é encantador e único... Moro no campo, lugar onde o amanhecer é esplêndido e o anoitecer é mágico.

De manhã, as cores da natureza se misturam com o calor intenso do ambiente, fazendo com que o brilho dos olhos das pessoas represente um futuro melhor para cada uma delas.

Ao chegar o fim da tarde, ouvimos o majestoso canto dos pássaros, como se anunciassem o repouso depois de um dia cansativo de trabalho.

No dia seguinte, outra manhã deslumbrante, mais uma tarde quente e cansativa e outra noite serena e fresca, com um céu fascinante, cheio de estrelas lindas e radiantes.

Por tudo isso, é indescritível e gratificante sentir a brisa suave tocando a nossa pele e ouvir o som harmônico dos pássaros revoando na natureza.

É tudo tão magnífico que não acho palavras para descrever esse lugar maravilhoso que é o lugar onde eu vivo.

(aluna 06; 2018)

A literariedade, compreendida como um complexo de traços distintivos, propriedades e características que qualificam um texto como portador de linguagem literária, é muito profunda no texto da *aluna 06*, desde a Produção Inicial, que apresenta alguns desvios, principalmente, de ortografia e pontuação, devidamente corrigidos na reescrita, e ainda melhor arquitetada na Produção Final.

O texto é construído de maneira simples, com parágrafos e períodos curtos e com uma linguagem singela e, um tanto quanto, trivial. No entanto, as palavras são utilizadas de maneira lírica e apaixonante, arrancando sentidos profundos e originais e demonstrando seu olhar peculiar: “*o lugar onde vivo é encantador e único...*”.

O enredo demonstra uma observação cuidada e sentimental, escolhendo palavras não tão corriqueiras e utilizando-as em sinestésias intensas e metafóricas, como em “*de manhã, as cores da natureza se misturam com o calor intenso do ambiente, fazendo com que o brilho dos olhos das pessoas represente um futuro melhor para cada uma delas*”.

Segue uma construção reflexiva sobre os dias do lugar onde vive, descrevendo as manhãs e as tardes seguidas por noites “*com um céu fascinante, cheio de estrelas lindas e radiantes*”, manifestando uma visão bucólica aliada a uma escrita poética que transcende a alegoria e nos leva a reconstrução simbólica das imagens, nos fazendo “*sentir a brisa suave tocando a nossa pele e ouvir o som harmônico dos pássaros revoando na natureza*”.

Finaliza descrevendo que “*é tudo tão magnífico que não acho palavras para descrever esse lugar maravilhoso que é o lugar onde eu vivo*”, usando os intensificadores ‘magnífico’ e ‘maravilhoso’ para dizer que não ‘acha palavras’ para uma descrição do lugar.

Verifica-se que o texto produzido se reporta de forma significativa e pertinente a um aspecto do seu cotidiano de uma maneira singular e apresenta visões a partir de uma perspectiva pessoal, selecionando recursos linguísticos incomuns, a serviço do sentido pretendido, que contribuem para a construção de um tom poético, com articuladores textuais adequados e apropriados à elaboração do texto.

Outrossim, além de atender às convenções de escrita, utiliza Figuras de Linguagem a serviço da produção de sentidos, que aproxima o leitor fazendo-o perceber as construções simbólicas por meio, principalmente, de sinestésias.

Em vista disso, a autoria condiciona um processo de adequação ao Gênero, do ponto de vista discursivo e textual (situação de produção, recursos de linguagem etc.), que apresenta uma literariedade intrínseca e inteligível que fica incontestavelmente presente durante a leitura, chegando-se a um texto reescrito que apresenta diversos descritores que são esperados para o Gênero, construindo uma Crônica Literária.

TEXTO 07: PRODUÇÃO INICIAL

Um momento marcante.

Um momento do meu passado que mais me marcou foi a perda do meu pai, no ano de 2015. Neste ano ocorreu o pior acontecimento da minha vida, perdi o meu porto seguro, o homem que mais amei e amo, foi um dos momentos mais difíceis pra mim. Difícil mesmo foi aprender a conviver sem ele, sem seus abraços carinhos, sem suas histórias antes de dormir, aprender a aceitar que ele não iria voltar nunca mais, aprender que sempre iria faltar ele nos melhores momentos de família e também nos piores, aceitar que dele só iriam restar lembranças. Durante muito tempo sofri com sua ausência, mas aos poucos fui percebendo que a vida é assim que nada e nem ninguém é para sempre, que apesar do sofrimento uma hora teria que acabar.

Mesmo depois de muito tempo sinto sua falta, choro ao olhar suas fotos, fico triste por não ter sido a melhor filha, por não ter lhe dado o valor que merecia, pelos abraços não dados, pelos “eu te amo” não ditos, por tudo que eu deveria ter feito e não fiz, mas também nessa história eu aprendi uma coisa muito importante: “não devemos esperar perder pra poder dar valor”, pois a saudade não é motivo pra trazer ninguém de volta.

(aluna 07; 2018)

TEXTO 07: PRODUÇÃO FINAL

Um momento marcante.

A vida é cheia de momentos marcantes e comigo não é diferente... ainda lembro como se fosse hoje, pois foi o pior episódio da minha vida, quando perdi meu pai, há três anos, porque perdi o meu porto seguro, o homem que mais amei, e que continuo amando...

Foi um dos momentos mais difíceis para mim. Só não foi mais difícil do que aprender a conviver sem ele, sem seus abraços, sem seus carinhos, sem suas histórias antes de dormir. Foi muito difícil aprender a aceitar que ele não iria voltar nunca mais, aprender que ele sempre iria faltar nos melhores e nos piores momentos de família e aprender a aceitar que dele só iriam restar lembranças.

Durante muito tempo, sofri com sua ausência, mas aos poucos fui percebendo que a vida é assim e que nada nem ninguém são para sempre; e que apesar da tristeza, uma hora o sofrimento acaba e se transforma em saudade.

Ainda hoje, depois de algum tempo, sinto muito sua falta, choro ao olhar suas fotos, fico triste por não ter sido a melhor filha do mundo, por não ter lhe dado o valor que merecia, pelos abraços não dados, pelos “eu te amo” não ditos, por tudo que eu deveria ter feito e não fiz...

Por fim, ao menos, nessa história eu aprendi uma coisa muito importante: “não devemos esperar perder para poder dar valor”, pois a saudade não é capaz de trazer ninguém de volta, por isso, precisamos aproveitar e viver cada momento do hoje com quem amamos, pois o amanhã pode não chegar...

(aluna 07; 2018)

A *aluna 07* escreveu um texto que fica muito mais próximo de um relato, navegando entre o relato de experiência e o relato pessoal, do que propriamente de uma Crônica, porém, acompanhando as palavras de Ivan Ângelo, “a dificuldade é que a crônica não é um formato, [...] a crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite”...

O texto se apresenta em tom reflexivo, permitindo com que o leitor sinta a dor e se compadeça com a perda de alguém que não se conhece: “*ainda lembro como se fosse hoje, pois foi o pior episódio da minha vida, quando perdi meu pai, há três anos, porque perdi o meu porto seguro*”; fazendo o leitor emergir nas emoções do enredo que vai se desenhando.

Com uma sintaxe marcada por paralelismos, “*sem seus abraços, sem seus carinhos, sem suas histórias antes de dormir. Foi muito difícil aprender a aceitar que ele não iria voltar nunca mais, aprender que ele sempre iria faltar nos melhores e nos piores momentos de família e aprender a aceitar que dele só iriam restar lembranças*”, a escrita ajusta conteúdo e forma de maneira que exacerbam “*um dos momentos mais difíceis para mim*”, tornando-se um recurso intensificador que atrai o leitor para dentro do enredo.

Então, aos poucos, a autora nos manifesta que “*apesar da tristeza, uma hora o sofrimento acaba e se transforma em saudade*”, apesar de sentir falta e ficar triste “*por não ter sido a melhor filha do mundo, por não ter lhe dado o valor que merecia, pelos abraços não dados, pelos “eu te amo” não ditos, por tudo que eu deveria ter feito e não fiz*”, levando o leitor a ponderar e refletir sobre a própria vida, pela verossimilhança textual.

Por fim, demonstra uma reflexão muito profunda: “*não devemos esperar perder para poder dar valor, pois a saudade não é capaz de trazer ninguém de volta, por isso, precisamos aproveitar e viver cada momento do hoje com quem amamos, pois o amanhã pode não chegar*”, reverberando uma lição de vida com o texto construído.

Compreende-se que o texto produzido se reporta a um momento da vida da autora que lhe marcou muito profundamente, escrito com recursos linguísticos que contribuem para a construção de um tom reflexivo, com articuladores textuais adequados e apropriados à escrita, atendendo às convenções esperadas, como ortografia e sintaxe, e abordando aspectos da sua realidade pessoal, com visões a partir de uma perspectiva emotiva e sentimental.

Com essa postura, os traços de autoria mostram-se presentes, condicionando um processo de adequação ao Gênero, tanto do ponto de vista discursivo quanto do ponto de vista textual, apresentando um instante da sua vida de maneira muito reflexiva, chegando-se a um texto reescrito que apresenta alguns dos descritores esperados para o Gênero Crônica, uma vez que, um acontecimento da vida pessoal se sobrepõe a um fato sobre o lugar onde vive.

TEXTO 08: PRODUÇÃO INICIAL

A escola onde estudo.

A escola onde estudo já passou por várias transformações. Quando eu era pequena mais o menos uns nove anos, tenho lembranças de como a escola era. A estrutura da escola não era muito agradável: paredes riscadas, piso quebrado, os quadros ainda eram de giz...

Com o tempo resolveram fazer uma reforma, aí os alunos não podiam estudar na escola por conta do piso e das paredes estarem sendo quebrados. Para os alunos não ficarem sem aulas, tivemos que estudar na quadra: mas tinha eco e como eram várias salas perto era muita zuada. Sem contar que quando era tempo de chuva molhava tudo e quando era tempo de sol era muito quente.

Depois de um tempinho, terminaram a reforma, a escola ficou excelente! Piso bom, paredes limpas, quadros de lápis, teto forrado... ficou muito boa! Mas os alunos que estudaram quando a escola ainda não era reformada viram como estava ruim antes e como hoje em dia está boa. E agora sim está uma escola boa e de qualidade.

(aluna 08; 2018)

TEXTO 08: PRODUÇÃO FINAL

Uma escola transformada.

Estudo em uma escola que já passou por várias reformas e transformações.

Quando eu era pequena, por volta dos nove anos, tenho lembranças de como a escola era diferente. Sua estrutura não era muito agradável: as paredes estavam riscadas, o piso estava quebrado, os quadros ainda eram de giz...

Em 2015 iniciaram uma reforma e, por causa disso, os alunos não puderam estudar, porque o piso foi todo quebrado e algumas paredes foram derrubadas, mas, como não podíamos ficar sem aula, fomos colocados para estudar na quadra da nossa escola.

Dividiram a quadra em salas com uma espécie de madeira prensada, mas ficou muito complicado estudar lá: tinha eco e, como eram várias salas perto, uma turma ouvia o professor e o barulho das outras turmas, sem contar que no inverno molhava tudo e no verão era muito quente e abafado.

Quando terminaram a reforma a escola ficou excelente: além da nova divisão da escola, que ficou maior e melhor dividida, o piso e as paredes agora são novinhos, há quadro branco com lápis, o teto foi forrado... enfim, a escola ficou muito boa!

Quem estudou no passado, quando a escola ainda não era reformada, sabe como ela estava ruim e danificada e percebe como hoje em dia está boa e aconchegante. Agora sim, temos uma escola de qualidade.

(aluna 08; 2018)

A *aluna 08* arquiteta um texto que tem como acontecimento a reforma da escola onde estuda, selecionando um local que faz parte do lugar onde vive. Isso se afasta um pouco do tema central, que é o lugar onde vive sob um olhar mais amplo, não tão restrito quanto um local específico, mas não foge por inteiro da temática.

Inicia o texto apresentando suas lembranças, pois estuda no mesmo local desde criança, e lembra que *“sua estrutura não era muito agradável: as paredes estavam riscadas, o piso estava quebrado, os quadros ainda eram de giz”*.

Relata, então, os transtornos pelos quais os estudantes passaram no decorrer da reforma, já que tiveram de estudar na quadra, que foi dividida em *“salas com uma espécie de madeira prensada, mas ficou muito complicado estudar lá: tinha eco e, como eram várias salas perto, uma turma ouvia o professor e o barulho das outras turmas, sem contar que no inverno molhava tudo e no verão era muito quente e abafado”*.

A *aluna 08* continua o texto explicando que depois de concluída a reestruturação, *“a escola ficou excelente: além da nova divisão da escola, que ficou maior e melhor dividida, o piso e as paredes agora são novinhos, há quadro branco com lápis, o teto foi forrado... enfim, a escola ficou muito boa”*.

Finaliza o texto com uma conclusão de que *“quem estudou no passado, quando a escola ainda não era reformada, sabe como ela estava ruim e danificada e percebe como hoje em dia está boa e aconchegante. Agora sim, temos uma escola de qualidade”*, refletindo que a estrutura do ambiente contribui para a qualidade escolar.

Apesar de tomar um local específico para falar sobre o lugar onde vive, a autora apresenta um texto no qual consegue refletir sobre um aspecto do seu dia a dia, apoiada em recordações de infância para reconstituir o ambiente escolar e nas lembranças do período de reforma, apresentando uma visão do antes, durante e depois da reconstrução escolar. Porém, não chega a uma elaboração literária acentuada, ficando muito mais somente na narração dos acontecimentos que levaram a transformação, sem ultrapassar a uma reflexão profunda.

Apreende-se que o texto produzido se reporta a um aspecto específico presente no cotidiano da autora, que aborda aspectos da sua realidade local e traz visões a partir de uma perspectiva pessoal, para isso, utiliza-se de recursos linguísticos que contribuem com a construção de um tom reflexivo, usando articuladores textuais que se adequam e se apropriam à elaboração do texto e atendendo às convenções de escrita esperadas.

Há, assim, uma autoria que condiciona um processo de aproximação do Gênero Crônica, sob a temática do lugar onde vive, chegando-se a um texto reescrito que apresenta alguns dos descritores que lhe são esperados.

TEXTO 09: PRODUÇÃO INICIAL

A falta de água.

O lugar onde eu vivo mudou muito nos últimos cinco anos. Antigamente, as pessoas não conseguiam água com facilidade, principalmente em tempos de seca, que tinha que conseguir água de muito longe. Já hoje não, todo mundo tem água em casa porque tem muita água por lá e os reservatórios, como cisternas de água, caixas e tanques, nunca secam, então nunca falta água.

E o melhor de tudo é que dá para criar, plantar e fazer muitas outras coisas, mas antigamente as pessoas não conseguiam plantar nem criar, porque não tinham água nem para o próprio consumo.

(aluno 09; 2018)

TEXTO 09: PRODUÇÃO FINAL

A importância da água.

O lugar onde eu vivo mudou muito nos últimos tempos, principalmente de uns cinco anos para cá.

Antigamente, as pessoas não conseguiam água com facilidade, o que se agravava no verão, quando há longos períodos de seca, e todos tinham que buscar água, às vezes, de muito longe, em barragens, fontes ou cisternas comunitárias.

Atualmente, algumas coisas melhoraram, pois quase todo mundo tem água em casa, principalmente depois que foram construídas as cisternas através das associações de moradores, assim, sempre que chove os reservatórios são abastecidos e nunca secam, então, nunca falta água.

E o melhor de tudo isso é que com essa água se pode criar alguns animais, plantar verduras, legumes, e fazer muitas outras coisas, porque a água está garantida para o consumo.

(aluno 09; 2018)

O *aluno 09* escreve um texto simples e axiomático, refletindo sobre as mudanças ocorridas nos últimos tempos no lugar onde vive, comentando sobre uma adversidade grave que incidia sobre seu lugar e que, atualmente, foi resolvido: o problema da água.

Começa o texto explicando que “*antigamente, as pessoas não conseguiam água com facilidade, o que se agravava no verão, quando há longos períodos de seca, e todos tinham que buscar água, às vezes, de muito longe*”, seja em cisternas comunitárias seja, até mesmo, em barragens.

Prossegue a escrita pontuando algumas das mudanças que ocorreram para alterar este cenário, como “*depois que foram construídas as cisternas através das associações de moradores*”, refletindo que isso melhorou a situação da localidade e que, devido a isso, quase todas as casas hoje possuem reservatórios e podem conservar água, principalmente, em época de chuvas, que os abastecem e os mantêm sempre providos.

Finaliza o texto ponderando sobre os benefícios que essas mudanças propiciaram ao contexto de sua comunidade, “*e o melhor de tudo isso é que com essa água se pode criar alguns animais, plantar verduras, legumes, e fazer muitas outras coisas, porque a água está garantida para o consumo*”, e, por isso, é um ganho que melhorou suas vidas.

O texto apresenta alguns dos traços esperados para o Gênero Crônica, como uma reflexão sobre um fato de seu cotidiano e uma unidade de ação escrita de maneira coerente e simples, entretanto, o autor não consegue apresentar um modo peculiar de dizer, nem cumpre o objetivo de propor uma reflexão de maneira profunda, deixando a narração muito superficial e apresentando somente informações gerais.

Quanto à escrita, desenvolve períodos curtos com parágrafos breves e os articuladores textuais atendem às convenções esperadas, como ortografia e sintaxe, utilizando uma linguagem simples e informal, num enredo coerente, com cenário, tempo e personagens não especificadas, atendendo às características da narrativa.

O texto produzido não apresenta um aspecto do cotidiano de maneira subjetiva, apenas revela informações e características locais a partir de uma perspectiva geral. A escrita não revela um elemento surpresa nem um tom crítico para enredar o leitor, veiculando informações em uma linguagem tão cognoscível que não chega a mobilizar nenhum aspecto literário em seu modo de dizer.

A autoria, com isso, condiciona um processo intermediário de adequação ao Gênero, do ponto de vista discursivo e textual, quer dizer, desde a situação de produção até os recursos de linguagem, chegando-se a um texto reescrito que apresenta alguns dos descritores esperados para o Gênero Crônica.

TEXTO 10: PRODUÇÃO INICIAL

A antiga Vila Nova.

Desde que nasci, e já tenho quinze anos, moro na antiga Vila Nova.

Miracica é uma pequena vila situada na microrregião de Pernambuco, é distrito da cidade de Garanhuns.

Miracica, a antiga Vila Nova, ficou conhecida no Brasil devido às festas do caju, que eram realizadas todos os meses de janeiro.

Aqui é um lugar calmo e a maioria dos moradores nasceram aqui, portanto, todos se conhecem. Ainda há as 'vovozinhas' que não perdem tempo e vivem fofocando nas calçadas.

Por ser um lugar pequeno e com poucas condições de trabalho, a maioria das pessoas trabalham na agricultura, os demais saem para trabalhar em cidades próximas.

(aluna 10; 2018)

TEXTO 10: PRODUÇÃO FINAL

A antiga Vila Nova.

Desde que nasci, e já tenho quinze anos, moro na antiga Vila Nova, atualmente conhecida por Vila de Miracica.

Miracica é um distrito, uma pequena vila, situada na microrregião de Garanhuns, interior de Pernambuco.

A Vila de Miracica, a antiga Vila Nova, ficou conhecida na região devido às grandes festas do caju, que eram realizadas todos os meses de janeiro para celebrar a colheita da castanha e do caju. Havia apresentações, música, dança, diversão e agradecimentos, mas a última comemoração aconteceu há dois anos.

O lugar onde vivo é calmo e a grande maioria dos moradores nasceu aqui, por isso, todos se conhecem. São pessoas de bem e trabalhadoras, mas também há gente com maldade, como em todo lugar. Ainda há as 'vovozinhas' que não perdem tempo e vivem fofocando nas calçadas.

Por ser um lugar pequeno e com poucas condições de trabalho, a maioria das pessoas trabalha na agricultura e outros buscam trabalho em cidades próximas, mas mesmo assim é um lugar pacato e agradável de viver.

(aluna 10; 2018)

A *aluna 10* constrói um texto bem simples e objetivo, tão racional e pragmático que chega a se afastar do Gênero Crônica, elaborando um texto bastante informativo que dá ao leitor uma visão geral sobre o lugar onde vive.

Inicia o texto apresentando informações pontuais sobre seu lugar, “*Miracica é um distrito, uma pequena vila, situada na microrregião de Garanhuns, interior de Pernambuco*”, seguidas por dados mais específicos, “*ficou conhecida na região devido às grandes festas do caju, que eram realizadas todos os meses de janeiro para celebrar a colheita da castanha e do caju*”, de conhecimento mais restrito a quem realmente é íntimo do lugar e pretende repassar algumas características locais ao leitor mais curioso.

Algumas informações ficam incompletas, como quando afirma que “*havia apresentações, música, dança, diversão e agradecimentos, mas a última comemoração aconteceu há dois anos*”, ficando o leitor sem conseguir compreender o porquê das festividades terem chegado ao fim (falta de políticas públicas e incentivo financeiro).

Segue o texto explicando que se trata de um local calmo, onde todos se conhecem, e fala um pouco sobre a população local: “*são pessoas de bem e trabalhadoras, mas também há gente com maldade, como em todo lugar*”, detalhando até as percepções de comportamentos inadequados “*ainda há as ‘vovozinhas’ que não perdem tempo e vivem fofocando nas calçadas*”.

No último parágrafo, apresenta uma construção mais reflexível, ponderando suas impressões finais: “*por ser um lugar pequeno e com poucas condições de trabalho, a maioria das pessoas trabalha na agricultura e outros buscam trabalho em cidades próximas, mas mesmo assim é um lugar pacato e agradável de viver*”, concluindo que, apesar de tudo, trata-se de um bom lugar.

Nota-se um texto bastante lógico e racional, quase sem traços de lirismo, reflexão, subjetividade nem literariedade, construído de maneira a informar sobre o lugar onde se vive, descrevendo algumas características e expondo algumas informações tidas como relevantes e importantes de serem relatadas.

O texto produzido não apresenta um aspecto do cotidiano de maneira subjetiva, apenas revela informações e características locais a partir de uma perspectiva geral. Quanto à escrita, os articuladores textuais atendem às convenções esperadas.

Infelizmente, a autoria não condiciona um processo de adequação ao Gênero, pois não se percebe a literariedade durante a leitura e não há uma forma significativa nem um modo peculiar de apresentar uma cena cotidiana, chegando-se a um texto reescrito que apresenta poucos descritores esperados para o Gênero Crônica.

Ao final da sequência de atividades, pode-se dizer que houve um trabalho no qual os textos literários foram tomados em sua dimensão estilística, uma vez que, o texto literário exige um modo específico de leitura, um estilo particular de interpretação e condições próprias para sua escrita, o que se tentou respeitar e tomar por princípio.

Antunes (2012, p.134) lembra que “a leitura de uma crônica, uma fábula, um poema pode não ter outra finalidade senão oferecer aos alunos a experiência de verem como há coisas bonitas, como há coisas interessantes escritas entre nós”, e foi um pouco disso que se tentou vivenciar no decorrer das atividades propostas, mostrando que o texto literário ultrapassa a mera informação e consegue provocar um prazer estético.

Em razão disso, como diria Antunes (2012, p.120), “daí poder-se admitir a ‘pseudoenunciação literária’, no sentido de que as pessoas ou as coisas referidas no texto literário não costumam corresponder ao mundo real em que se dá a enunciação”, em outras palavras, a Literatura transcende a um mundo imaginário, ultrapassando do universo da realidade ao universo da verossimilhança, do tempo real à atemporalidade simbólica.

Além disso, a OLPEF propõe um material muito rico e diversificado para o trabalho com a escrita, finalidade última da proposta, tomando a Sequência Didática como dispositivo que organiza as oficinas em torno das atividades escolares voltadas ao Gênero Crônica, facilitando a progressão e a apropriação deste Gênero. Entretanto, percebe-se que a literariedade inerente a este Gênero não é tão trabalhada quanto poderia e deveria, causando uma lacuna com relação à aprendizagem do Gênero Crônica enquanto um texto literário. E foi para tentar suprir este lapso e, por consequência, apresentar outra maneira de Ensinar Literatura, que propusemos as atividades de ressignificação à guisa do Letramento Literário.

Como explica Cosson (2016, p.11), “escolhemos denominar a proposta de letramento literário para assinalar sua inserção em uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais”, reitera-se que

Letramento Literário: teoria e prática é uma proposta de ensino da leitura literária na escola básica. Resultado de vários anos de leitura, pesquisas, práticas de sala de aula minha e de colegas, de alunos e de alunos de alunos, não foi escrito para especialistas, mas sim para professores que desejam fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e para seus alunos. Não pretende, portanto, revolucionar o ensino de literatura, nem estabelecer marcos teóricos ou metodológicos (COSSON, 2016, p.11).

Do mesmo modo, não propusemos nenhuma revolução nem apresentamos nada inovador, somente propomos atividades para tentar efetivar um Ensino de Literatura respaldado por práticas significativas tanto para os alunos quanto para o professor.

SEÇÃO VI

PROPOSIÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin

O resultado desta pesquisa não termina com uma conclusão, posto que, compreende-se que há muito a ser discutido ainda com relação à discussão fomentada, às atividades de ressignificação propostas e aos desdobramentos obtidos. Não obstante, há muitas respostas apresentadas ao final desta jornada que elucidam inquietações e reverberam práticas significativas quanto ao Ensino de Literatura.

Uma vez que, o objetivo geral que orientou toda discussão, proposta e análise desta pesquisa partiu do princípio de que, além de melhorar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de textos, uma das prioridades programadas, a OLPEF pode favorecer e promover o Letramento Literário, percebeu-se que isso, não somente, é possível, como também, extremamente relevante para o trabalho com os textos literários em sala de aula.

Como apresentado inicialmente, nossa preocupação ressoava sobre como a proposta orienta o trabalho com os textos literários, que são muito bem aproveitados tanto para a leitura quanto para a escrita, bem como, apresentados enquanto textos literários, contudo, em vista da preocupação maior com a leitura e a escrita, colocadas como prioridade, de certa maneira, há um secundariamento, que não chega a ser uma negligência, mas desvela um certo esquecimento e/ou apagamento no trabalho com os textos em sua literariedade, sem o trato com a devida importância que os textos literários carecem por suas particularidades.

Posto isso, o primeiro objetivo específico foi positivamente avaliado com a certificação de que a prática das atividades propostas no decorrer das onze Oficinas coaduna sim com todo o referencial teórico que postulam as atividades, fornecendo subsídios para a melhoria tanto do eixo de leitura quanto de escrita dos estudantes envolvidos na OLPEF.

Além disso, o segundo objetivo específico foi comprovado com a averiguação de que é possível proporcionar o Letramento Literário com práticas de leitura, interpretação e escrita das Crônicas ao se focalizar a literariedade inerente a este Gênero Discursivo/Textual, legitimado pelas propostas de ressignificação das atividades desenvolvidas, demonstrando a modularidade característica que passa a Sequência Didática da OLPEF.

Igualmente, o terceiro objetivo específico foi comprovado com a verificação de que, ao propor a ressignificação de algumas atividades, que envolveram a leitura, a interpretação, a análise e a escrita das Crônicas, no interior das Oficinas, houve a apropriação e um efetivo domínio desta dimensão diferenciada da linguagem, na qual o texto literário está imerso, condicionando uma promoção do Letramento Literário, princípio que aborda o texto em sua literariedade intrínseca, neste caso, ao Gênero Crônica.

Em virtude de tudo isso, considera-se que no decorrer das aulas de Língua Portuguesa se conseguiu construir um estudo no qual esta literariedade, como já afirmado aqui, entendida como aquilo que faz com que um texto seja considerado literário, foi tomada como objeto para todas as atividades trabalhadas, seja de interpretação seja de análise, tanto de leitura quanto de escrita.

Este conjunto de traços distintivos, características e propriedades, tanto semióticas quanto discursivas e linguísticas, que qualificam um texto como portador de uma linguagem literária, perceptível nos diversos níveis metalinguísticos de conteúdo e expressão, do fundamental ao discursivo, como definiu Fiorin (2001) em relação aos patamares sintáticos-semânticos, nos quais a organização diferente e particular e os arranjos complexos e peculiares da língua o condicionam a uma qualidade estilística que o enquadram numa função estética da linguagem, foram o centro de todas as atividades de ressignificação propostas.

Em razão disso, avalia-se que o objetivo maior desta pesquisa foi alcançado: a OLPEF é uma plataforma de ensino-aprendizagem que corrobora com a melhoria das práticas de leitura e de escrita de textos no Ensino Fundamental, especificamente no nono ano, turma na qual foi aplicada a intervenção - mas flutua para toda a proposta, acredita-se -, e, sincronicamente, promove e aprimora o Letramento Literário como dispositivo didático no Ensino de Literatura, ressalvadas as atividades propostas para ressignificação.

Outrossim, as propostas desenvolvidas nesta pesquisa foram pensadas consoante as orientações já programadas e diante das necessidades dos estudantes envolvidos e das condições contextuais nas quais nos encontrávamos inseridos; todavia, cada situação, cada público, cada percurso é único e deve ser determinante para as atividades desenvolvidas, conforme os objetivos buscados.

Tal qual o Letramento Literário, perspectiva desta pesquisa, justifica-se que outros objetos da linguagem podem ser tomados como práticas significativas e incrementadas à proposta da OLPEF, já que a Sequência Didática é um dispositivo metodológico que, como comprovado nesta pesquisa, utiliza uma didática modular que se adapta a situações diversas para um trabalho de ensino-aprendizagem efetivo.

Não obstante, há ressalvas a se fazer no que se refere à OLPEF, não somente no que diz respeito ao Gênero Crônica, mas também com relação aos outros três Gêneros - Poema, Memórias Literárias e Artigo de Opinião, pois as propostas apresentadas nos quatro *Cadernos do Professor*, apesar de serem bastante detalhadas e darem conta de diversas carências percebidas logo no início e/ou no decorrer da prática, em sua execução completa, seguindo todas as etapas de cada uma das Oficinas [além das onze para Crônica, há quinze para Poema, dezesseis para Memórias Literárias e quinze para Artigo de Opinião], constitui um trabalho extenso e bastante complexo.

A complexidade da execução se dá por alguns fatores: a extensão da proposta, dividida em muitas Oficinas, é assim pensada para conseguir subsidiar diversas necessidades que, por ventura, possam ocorrer no desenvolvimento das atividades; e isso é um fator positivo, pois além de propor atividades que agem em frentes diferentes, ainda há a possibilidade, dada a modularidade das Sequências Didáticas, de complementar e transformar os materiais em função das carências dos estudantes e das situações vivenciadas, contudo, isso também é um fator negativo, pois há um currículo a ser vivenciado que terá de ser reduzido em muito para acomodar o período de trabalho com a OLPEF.

Para os professores, e para seus pares - coordenação, supervisão, gestão, que conseguem perceber a OLPEF como um dispositivo didático que garante o trabalho sistemático e integrado dos vários eixos da linguagem, não há nenhum problema pela extensão da proposta; todavia, há situações em que o currículo é constantemente cobrado e, em alguns casos, até vigiado, condicionando um empasse complicado de ser resolvido.

Obviamente, se há boa vontade e um objetivo a ser alcançado, nada disso será problema, pois quem está efetivamente em sala de aula é o professor e este precisa ter a capacidade de transpor as dificuldades do cotidiano com plasticidade e flexibilidade, talvez até, adaptando o currículo com as atividades das Oficinas, pois na Sequência Didática já há o trabalho com leitura, escrita, análise linguística, gêneros etc., que inclusive estão previstos pelos currículos escolares. Porém, essa complexidade e extensão constitui sim um problema para alguns professores, a depender do contexto.

Outra questão, ainda ligada à complexidade das Oficinas, está diretamente relacionada aos materiais da OLPEF. Os *Cadernos do Professor*, que orientam e direcionam todas as atividades, as *Coletâneas de Textos*, que traz uma coleção com os textos que serão trabalhados com e para os alunos, além de *CD-ROM*, com os mesmos textos da Coletânea em formato de áudio e para projeção em datashow, por diversos motivos, às vezes, não chegam às escolas, dificultando o trabalho do professor, por se tratar de um material indispensável.

Para reduzir este impacto, caso o material não chegue às escolas, e como mencionado anteriormente, o professor tem acesso a todo este material de forma digital, são os *Cadernos Virtuais*, pelo endereço <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>, que habilita o ingresso ao *Portal Escrevendo o Futuro* e possibilita a aquisição de todo este material em *download* para todos os professores. Além disso, ao final de 2017, foram lançados os *Cadernos Virtuais versão mobile*, para que todos os recursos didáticos, referências, oficinas, textos, áudios, possam ser acessados por dispositivos móveis: *smartphone*, *iphone* e *tablet*.

Entretanto, mesmo com todos estes recursos, temos que lembrar que, mesmo acessando os conteúdos digital e/ou virtualmente, há a necessidade de impressão dos textos e materiais de trabalho para prática em sala de aula, causando dificuldade devido ao grande número de textos para impressão. Caso a escola disponha de impressora/fotocopiadora o problema está resolvido, apesar de haver diferença entre o trabalho com o material original, colorido, semiótico e o material xerografado, muitas vezes, contendo apenas o texto escrito.

O problema reside em realidades distintas: ainda temos escolas sem impressoras disponíveis aos professores e/ou com número de xerografias limitado, fiscalizado. De modo infeliz, ainda há contextos assim em plena era digital e mesmo com tantos recursos disponibilizados para a educação, continuamos sofrendo com situações restritivas como estas.

Apesar destas considerações, necessárias para elucidar que a OLPEF não se constitui como um material de simples manuseio nem de fácil aplicação, há de se julgar que tanto a proposta quanto o material da OLPEF são riquíssimos e totalmente apropriados e alinhados às mais recentes discussões educacionais sobre os objetivos e proposituras didáticas do Ensino de Língua Portuguesa, fornecendo contribuições e assegurando uma relação ensino-aprendizagem que propiciam o desenvolvimento das competências e habilidades da leitura e da escritura de textos, com a releitura, a revisão e a reescritura dos mesmos.

Assim, nota-se que a OLPEF está em sintonia tanto com as reflexões críticas dos estudiosos das linguagens quanto com as Diretrizes Oficiais que orientam e direcionam o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, constituindo-se como um material público e acessível a todos os Professores de Língua Portuguesa, que fornece, além do material e dos instrumentos, uma contribuição para a formação docente dos professores envolvidos.

Além do mais, a OLPEF tem um projeto de ensino-aprendizagem que se harmoniza com a propositura da nova *Base Nacional Comum Curricular* (2017) no que concerne aos pressupostos discursivos e textuais e também com relação à articulação entre as práticas de oralidade, escuta, leitura, escrita, análise linguística e multisemiótica no trabalho de ampliação e aprimoramento dos multiletramentos.

Quanto a isso, uma das mais importantes virtudes percebidas ao longo deste processo de aplicação e vivência da OLPEF é compreender a importância e o compromisso que o Programa atribui às práticas de leitura e escrita, do ponto de vista social, do ponto de vista psicológico e do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, tal qual apresenta Dolz (2016) no capítulo de abertura dos *Cadernos do Professor*.

Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada e o domínio da escrita permite o acesso às formas mais complexas da vida cidadã; do ponto de vista psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para a autonomia dos estudantes e a apropriação da escrita mobiliza o pensamento e a memória, ajudando a estruturar lembranças e auxiliar a reflexão; e do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, a leitura permite melhorar o conhecimento da língua e desenvolver a capacidade linguística e a escrita permite atuar de modo eficaz, respeitar estruturas e arquitetar a produção de acordo com as propriedades e as condições de efetivação do texto, em conformidade à situação discursiva/textual.

Além disso, e conforme as atividades de ressignificação acrescentadas, a OLPEF se apresenta como dispositivo facilitador à promoção do Letramento Literário, tomado aqui em uma perspectiva que o insere como concepção maior de praxes de leitura e escrita, perpassadas por atividades de interpretação e análise, que ultrapassam as práticas de leitura e escrita dos textos não-literários, atingindo uma configuração especial de trato com os textos.

Seguindo as orientações de Cosson (2016), pela própria condição de existência do texto literário, com suas particularidades, o processo de Letramento, que se faz por meio de textos literários, vai muito além que somente uma dimensão diferenciada de uso social da leitura e da escritura: alcança uma maneira de assegurar seu domínio legitimado.

Por este motivo, reitera-se a relevância do Letramento Literário na escola no que diz respeito ao Ensino de Literatura: uma proposta destinada a reformar, fortalecer e ampliar a escolarização da educação literária que se oferece no Ensino Fundamental (e Médio).

Em consequência disso, vivenciamos, nesta pesquisa, um Ensino de Literatura em que se tentou experienciar estas práticas significativas com atividades em torno da literariedade do Gênero Crônica, promovendo a leitura e a escrita, a releitura e a reescrita dos textos, mediadas por atividades de motivação, introdução, interpretação, análise e discussão que constituíram toda e vivência das praxes no decorrer da intervenção.

Ao término, as *Produções Finais* demonstram o resultado do trabalho proposto, que ora foi negativo ora positivo, como é de se esperar de qualquer situação em sala de aula, mas tudo que foi vivenciado confirma a eficácia e credulidade resultante da proposição.

A Crônica, como tanto se disse ao longo desta pesquisa, é um Gênero Discursivo/ Textual que se metamorfoseia em diversos outros pares, ou, acompanhando as palavras de Laginestra e Pereira (2016, p.20), “é leve, despretensiosa como uma conversa entre velhos amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos”, por isso, a Crônica é um Gênero tão flexível que pode se transvestir de outros, como o conto, a memória, o ensaio, a dissertação, para nos mostrar o óbvio numa ótica incomum e ímpar, como num caso.

Com isso, a Crônica pode assumir muitos tons; e, conseqüentemente, apresentar-se como uma Crônica Lírica - poética e sentimental, uma Crônica Ensaio - argumentativa e crítica, uma Crônica Memória - reminescente e memorial, uma Crônica Reflexiva e/ou Crítica - filosófica e/ou irônica, uma Crônica Humorística - satírica e cômica, uma Crônica Comentário - analítica e apreciativa, uma Crônica Narrativa - com narração do enredo, uma Crônica Descritiva - com descrição e caracterização, uma Crônica Dissertativa - com opinião explícita e argumentação sensível, uma Crônica Jornalística - que pode assumir a constituição de qualquer uma das anteriores, a depender do teor e da perspectiva!

De igual modo, as produções dos estudantes apresentaram muitos tons, com grande número tendo a predisposição à hibridização de Crônica com Memórias Literárias, talvez pela tendência das reminiscências que constituem a autoria em primeira pessoa, ou que mesmo quando em terceira pessoa tiveram a propensão à autoria onisciente, em ambos os casos condicionando um narrador, quiçá, intruso demais para uma Crônica; ou, porventura, pelo fato de nos sétimo e oitavo anos terem estudado, nas atividades da OLPEF, o Gênero Memórias Literárias, o que acarretou uma flutuação e mescla entre estes dois Gêneros.

O fato é que, ao finalizar este trabalho tão enriquecedor, sinto-me honrado pela oportunidade de poder vivenciar aquilo que, em formações de professores, é tão valorizado: a triplicidade do conhecimento – competência/habilidade/atitude, ou melhor dizendo, o ‘saber fazer’, o ‘poder fazer’ e o ‘querer fazer’.

Diante da proposta do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, de atrelar pesquisa com intervenção em uma turma do Ensino Fundamental, apaixonei-me pela oportunidade de me aventurar pelos meandros da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e ser arrebatado pela fascinante exuberância das Crônicas.

Por tudo isso, ao término desta pesquisa, é bastante perceptível que, ao propor um Plano de Intervenção com a ressignificação das atividades para a apropriação da literariedade do Gênero Crônica à guisa do Letramento Literário, percorremos um caminho longo e de muita reflexão para tentar concretizar um Ensino de Literatura significativo e plural.

Iniciamos pelas considerações sobre o Ensino de Literatura e o Letramento Literário, perpassando por todo o arcabouço da OLPEF e, diante de muitas reflexões, orientações e contribuições, apresentamos uma proposta para atar a OLPEF ao Ensino de Literatura na perspectiva do Letramento Literário.

Para tanto, tivemos que revisitar a Sequência Didática, as Sequências Básica e Expandida, o processo de leitura e sua contribuição à formação do leitor crítico, o procedimento de escrita e sua colaboração ao acesso à sociedade letrada e, principalmente, mergulhar a fundo na imensurável exorbitância do universo das Crônicas.

Percorremos uma longa jornada, com muitas idas e vindas, com muitas concepções desfeitas e refeitas, com muitas opiniões alteradas e reformuladas, com muitas proposições reorientadas e redirecionadas. Porém, a mágica de ‘saber fazer’, ofertada pela competência adquirida na academia, de ‘poder fazer’, concedida pela habilidade obtida na profissão, e de ‘querer fazer’, assimilada pela proposta do ProfLetras, fizeram-nos caminhar, a passos reduzidos, e desaguar no ‘fazer fazer’ da escritura destas considerações finais.

A ênfase atribuída ao Letramento Literário, no decorrer desta Proposição Intervencionista, se justifica pelo fato de compreendermos que a Literatura se constitui como um tipo de conhecimento específico e que, por este motivo, Ensinar Literatura necessita ser um trabalho feito a partir dessas especificidades artísticas que geram a fruição estética, perceptível na leitura literária, construída pelas escolhas linguístico-discursivas que arquetetam as peculiaridades estilísticas inerentes à sua literariedade.

Como afirma Cyntrão (2010, p.10), e relembando muito do que já foi apresentado no decorrer deste trabalho,

Vale lembrar que a palavra crônica, em língua portuguesa, originou-se do grego *khroniká*, que significa “tempo”. A noção temporal é, portanto, a característica essencial deste gênero literário que incorpora características do texto jornalístico e do texto poético. Por este hibridismo, a crônica é um gênero precioso para o professor que queira incentivar seu aluno a formar um pensamento crítico e autônomo como ser individual e social, a partir do ato de ler de forma consciente, pois as narrativas sempre situam os acontecimentos em um tempo histórico, seja o passado, o presente ou como projeção para o futuro. (*grifos da autora*)

Por isso, percebe-se o quanto o Gênero Crônica tem a contribuir em sala de aula, não somente enquanto texto para leitura e escritura, mas também como texto literário, servindo de escopo para uma formação diferenciada diante do texto, no qual o estudante adquire a capacidade de se apropriar de forma autônoma das particularidades inerentes à sua literariedade, com um desenvolvimento crítico, enquanto indivíduo e membro social.

Além do mais, não se pode esquecer que, para alguns estudantes, a única oportunidade de contato sistemático com a Literatura, pelo universo dos Gêneros Literários, infelizmente, acontece somente na escola; e, muitas vezes, nas aulas de Língua Portuguesa. E, pela perspectiva dos multiletramentos, os textos literários precisam fazer parte do universo cultural letrado destes estudantes, para que possam se apropriar deste tipo diferenciado de uso da linguagem, constituindo uma formação ampla e multifacetada.

Outrossim, como afirmam Borgatto, Bertin e Marchezi (2015), a leitura e a escritura dos textos literários estabelecem práticas de ampliação das percepções e, por ventura, de novos conhecimentos por parte dos estudantes, porque desafiam a produção de significados de maneira intensiva, com inferências, percepção de subentendidos, compreensão de múltiplos sentidos, interpretação de jogos de palavras e escolhas lexicais diferenciadas, além do uso de figuras de linguagem e de construções sintáticas que contribuem para as idiosincrasias próprias de estilos e recursos que são indissociáveis a estes textos literários.

Ao término desta dissertação, relembro o início da obra *Letramento Literário: teoria e prática*, quando Cosson (2016) afirma que todos nós somos constituídos por um corpo linguagem, fazendo uma analogia ao fato de o mundo ser constituído por meio das palavras. Assim, quanto mais amplo é o mundo das palavras, mais amplo será nosso corpo linguagem e mais amplo, ainda, nosso mundo será. E é para esta ampliação de mundo que o Ensino de Literatura se destina: um universo de possibilidades!

É para isso que a OLPEF pode e deve ser um instrumento significativo de ensino-aprendizagem: para ampliar o universo de possibilidades feito linguagem. Em uma cultura letrada, como a que estamos imersos, a leitura e a escritura são duas prioridades, e a OLPEF é um dispositivo didático extremamente relevante, não somente para isso, mas também para o efetivo desenvolvimento do Letramento Literário em sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, enquanto Ensino de Literatura. Como afirma Cosson (2016, p.16)

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

Por esta razão, o Ensino de Literatura precisa oportunizar e estimular o aperfeiçoamento da sensibilidade, da afetividade, do autoconhecimento e do prazer estético, contribuindo para um desenvolvimento crítico que possa predispor o estudante à apropriação de conhecimentos diversos, desenvolvendo competências e habilidades e tornando o processo de ensino-aprendizagem um transcurso, deveras, significativo, mudando, com isso, os rumos da escolarização da Literatura, promovendo o Letramento Literário.

Conclui-se, diante de tudo isso, que a OLPEF é um dispositivo capaz de hibridizar oralidade, escuta, leitura, escrita, análise linguístico-textual, discursivo-pragmática e multissemiótica, interpretação e compreensão discursivas e textuais e práticas significativas de Letramento Literário, num estudo proposto em espiral de conhecimentos, direcionado pelos avanços e pelas dificuldades percebidas ao longo da jornada, que reorientam os graus e as rotas de encaminhamento das atividades propostas para o objetivo buscado.

Ademais, a OLPEF possibilita e favorece o Ensino de Literatura proporcionando a apropriação do Letramento Literário, já que a maior repercussão ocasionada por este tipo de letramento, perceptível a um longo alcance e numa concepção mais profunda e significativa, é o empoderamento crítico causado por sua apropriação efetiva.

Este empoderamento se dá porque ser letrado é se tornar independente, crítico, participativo, autônomo, integrado, consciente e ativo nos campos cultural, social, político, econômico e ideológico. Por isso, o Letramento proporciona desde a autoconfiança, para a inserção nestes campos, até a resistência à submissão, à exploração, à opressão e ao cerceamento de suas liberdades, sejam socioculturais e/ou político-econômicas, dentre outras dadas situações, constituindo um acesso ao saber, ao conhecimento; e conhecimento, é poder.

No campo literário, a OLPEF é um instrumento capaz de proporcionar este tipo de Letramento (e conseqüente empoderamento), permitindo o acesso, não só ao conhecimento oral e escrito, por meio da oralidade, escuta, leitura e escrita, como também a um modo específico dessas modalidades, no qual a literariedade é princípio e propósito: o Literário.

No desenvolvimento da OLPEF tanto as práticas de leitura e de escuta dos textos literários quanto a produção de textos orais e escritos estão integrados numa abordagem ao texto tomado enquanto unidade de ensino-aprendizagem que gira em torno do Gênero Discursivo/Textual enquanto objeto de ensino-aprendizagem, perpassados por práticas de reflexão multissemiótica e análise linguística e discursiva que corroboram para as atividades de releitura e reescrita, ancoradas na intervenção de um proposta de resignificação das atividades desenvolvidas para a legítima apropriação da literariedade do Gênero Crônica à guisa do Letramento Literário.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. pp.163-180. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. pp.09-21. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. 1ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Dom Casmurro**. [Publicado originalmente pela Editora Garnier, Rio de Janeiro, em 1899]. Obras Completas de Machado de Assis. Volume I. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. pp.278-327. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, José Emerson de Barros. **A Literatura no ensino médio: abordagens, concepções e perspectivas do Letramento Literário**. 2014. 80p. Monografia (Trabalho Acadêmico Orientado) Curso de Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Garanhuns-PE.

_____. **O Letramento Literário nas Diretrizes Oficiais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio de Pernambuco**. 2015. 68p. Monografia (Trabalho Acadêmico Orientado) Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, Universidade de Pernambuco - UPE / *Campus* Garanhuns, Garanhuns-PE.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris: Português - 9º ano - Ensino Fundamental**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos de Língua Portuguesa**. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nivia. **Esferas das Linguagens: Português**. 1º ano – Livro Didático: Coleção Esferas das Linguagens. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2016.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura (1988). pp.169-191. *In: Vários Escritos*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Duas Cidades, 1995.

CEALE, Glossário. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/situacao-comunicativa>>. Acesso em: 28/01/2018.

COSSON, Rildo José Mota. O espaço da literatura na sala de aula. pp.55-68. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Literatura: Ensino Fundamental – Coleção Explorando o Ensino (vol.20)*. Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Literatura: modos de ler na escola. **Artigo CEALE/UFMG**. In: BOCCHESI, Jocelyne (*et al.*) (org.), FALE/PUCRS. Vera Teixeira Aguiar (coord.). Semana de Letras. O cotidiano das Letras: anais [recurso eletrônico]. Conferência de Abertura da XI Semana de Letras. – 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>>. Acesso em: 28/12/2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

CYNTRÃO, Sylvia Helena. Apresentação. In: CASTRO, Ruy. **Crônicas para ler na escola**. Seleção e apresentação de Sylvia Helena Cyntrão. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2010.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. pp.09-15. [MACHADO, Anna Rachel (tradução e adaptação)]. In: LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada [equipe de produção: vários colaboradores]. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor**. Orientação para produção de textos: Crônicas (Gênero Literário). Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. São Paulo: Cenpec, 2016.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. [DECÂNDIO, Fabrício; MACHADO, Anna Rachel (tradução)]. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2004.

ECO, Umberto. **Sobre a Literatura**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

_____. **Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos** (1979). Atílio Cancian (trad.). 2ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. 1º ano – Livro Didático: Coleção Linguagem e Interação. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2016.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. Coleção Repensando a Língua Portuguesa. 10ª edição. - São Paulo: Editora Contexto, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Técnicas de Pesquisa em Economia e Elaboração de Monografias**. São Paulo: Atlas, 2000.

INTER FAINC. [recurso eletrônico]. **Faculdades Integradas Coração de Jesus**. Rede Salesianas de Ensino. Vol. 1, nº. 1 – jan./jun. 2011. Santo André – São Paulo: FAINC, 2011.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. pp.113-138. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker (org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Editora Global, 2009.

_____. Literariedade. *In*: **E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)**, coordenação de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, consultado em 20/06/2018. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literariedade/>>.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Brigitte Hervot (trad.). São Paulo: UNESP, 2002.

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia para Pesquisa e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. pp.23-36. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada [equipe de produção: vários colaboradores]. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor**. Orientação para produção de textos: Crônicas (Gênero Literário). Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. São Paulo: Cenpec, 2016.

LAJOLO, Marisa Philbert. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? pp.99-112. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker (org.). **Escola e Leitura: Velha Crise, Novas Alternativas**. São Paulo: Editora Global, 2009.

MALARD, Letícia. **Ensino e Literatura no 2º grau: problemas & perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1985.

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

MATOS, Adriana Dória. **Flagrantes de rua: centros brasileiros e marginalidade nas crônicas de João do Rio e Fernando Bonasse**. Recife-PE: O Autor, 2007. 106p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAC - Letras, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 8ª edição. Campinas: São Paulo, 2009.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. pp.61-79. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker (org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Editora Global, 2009.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco. Recife: Governo do Estado, Secretaria de Educação, 2012.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros Discursivos e Ensino de Língua Inglesa. pp.51-62. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PORTAL DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO. **Portal Escrevendo o Futuro. Retrospectiva 2017: um ano para celebrar**. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>. 2018.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley. *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. pp.17-33. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. (organização). **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005. pp.16-23.

SETTE, Maria das Graças Leão; SILVA, Ivone Ribeiro; TRAVALHA, Márcia Antônia; BARROS, Maria do Rozário Starling de. **Português: trilhas e tramas**. 1º ano – Livro Didático: Coleção Trilhas e Tramas. 2ª edição. São Paulo: Leya, 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do Professor. pp.119-134. *In*: ELIAS, Vanda Maria (organizadora). **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1ª edição – 3ª reimpressão – São Paulo: Editora Contexto, 2014.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. pp.09-22. *In*: _____ (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Editora Mercado Alegre, 1982.

_____. Sim, a Literatura Educa. pp.17-24. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. São Paulo: Editora Global, 2008.

_____. A escola e a leitura da literatura. pp.17-39. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker (org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Editora Global, 2009.

LITERATURA COMPLEMENTAR

ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice [equipe de produção: vários colaboradores]. **Poetas da escola**: caderno do professor. Orientação para produção de textos: Poemas (Gênero Literário). Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. São Paulo: Cenpec, 2016.

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARBOSA, João Alexandre. A Literatura como Conhecimento: Leituras e Releituras. In: _____. **A Biblioteca Imaginária**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996, p.77-89.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto 1971. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura**: Ensino Fundamental – Coleção Explorando o Ensino (vol.20), 204p. Coordenação: Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CATANHO, Maria Clara; BARBOSA, José Emerson de Barros. *O Letramento Literário nas Diretrizes Oficiais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio de Pernambuco*. Artigo. **Pensares em Revista**. São Gonçalo – Rio de Janeiro, nº. 5, p.26-43, dezembro de 2014 / julho de 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14096/12425>>. Acesso em 04/06/2017.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide [equipe de produção: vários colaboradores]. **Se bem me lembro...**: caderno do professor. Orientação para produção de textos: Memórias (Gênero Literário). Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. São Paulo: Cenpec, 2016.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, João Wanderley. *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999, p.17-25.

LEWIS, Clive Staples. **As Crônicas de Nárnia**. [tradução de Silêda Steuernagel e Paulo Mendes Campos; ilustrações de Pauline Baynes]. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. O fenômeno literário. *In*: _____. **Leitura, Literatura e Escola**: sobre a formação do gosto. 2ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001, p.05-43.

MATOS, Adriana Dória. **Flagrantes de rua**: centros brasileiros e marginalidade nas crônicas de João do Rio e Fernando Bonasse. Recife-PE: O Autor, 2007. 106p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAC - Letras, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de Texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O Livro Didático de Língua Portuguesa: Múltiplos Olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

OSAKABE, Haqira. Ensino de Gramática e Ensino de Literatura. *In*: GERALDI, João Wanderley. *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999, p.26-31.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**. Coordenadoria de Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos de Literatura. João Pessoa: [s.n], 2006.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: Língua Portuguesa. Recife: Governo do Estado, Secretaria de Educação, 2008.

_____. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico-Methodológicas para o Estado de Pernambuco**: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Recife: Governo do Estado, Secretaria de Educação, 2008.

_____. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico-Methodológicas para o Estado de Pernambuco**: Língua Portuguesa. Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Recife: Governo do Estado, Secretaria de Educação, 2008.

_____. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental** com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. Recife: Governo do Estado, Secretaria de Educação, 2012.

_____. Secretaria de Educação. **Currículo de Português para o Ensino Médio** com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. Recife: Governo do Estado, Secretaria de Educação, 2012b.

PICARD, Michel. **La lecture comme jeu** - essai sur la littérature (A Literatura como um Jogo). Paris: Éditions Minut, 1986.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa [equipe de produção: vários colaboradores]. **Pontos de vista**: caderno do professor. Orientação para produção de textos: Artigos de opinião. Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. São Paulo: Cenpec, 2016.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em Sala de Aula**: da Teoria Literária à Prática Escolar. 2003, p.514-527. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) - Anais do Evento de Letras: Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - 30 anos. Recife - Pernambuco.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

TAUVERON, Catherine. La lecture comme jeu à l'école aussi (A Literatura como um Jogo também na Escola). *In*: _____. **La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements**. Versailles: CRDP de Versailles, 2004.

TAVARES, Edson. Literatura na escola: o assassinato do gosto literário. *In*: SWARNAKAR, Sudha (org.). **Tecidos metafóricos**. João Pessoa: Editora Idéia, 2003, p113-122.

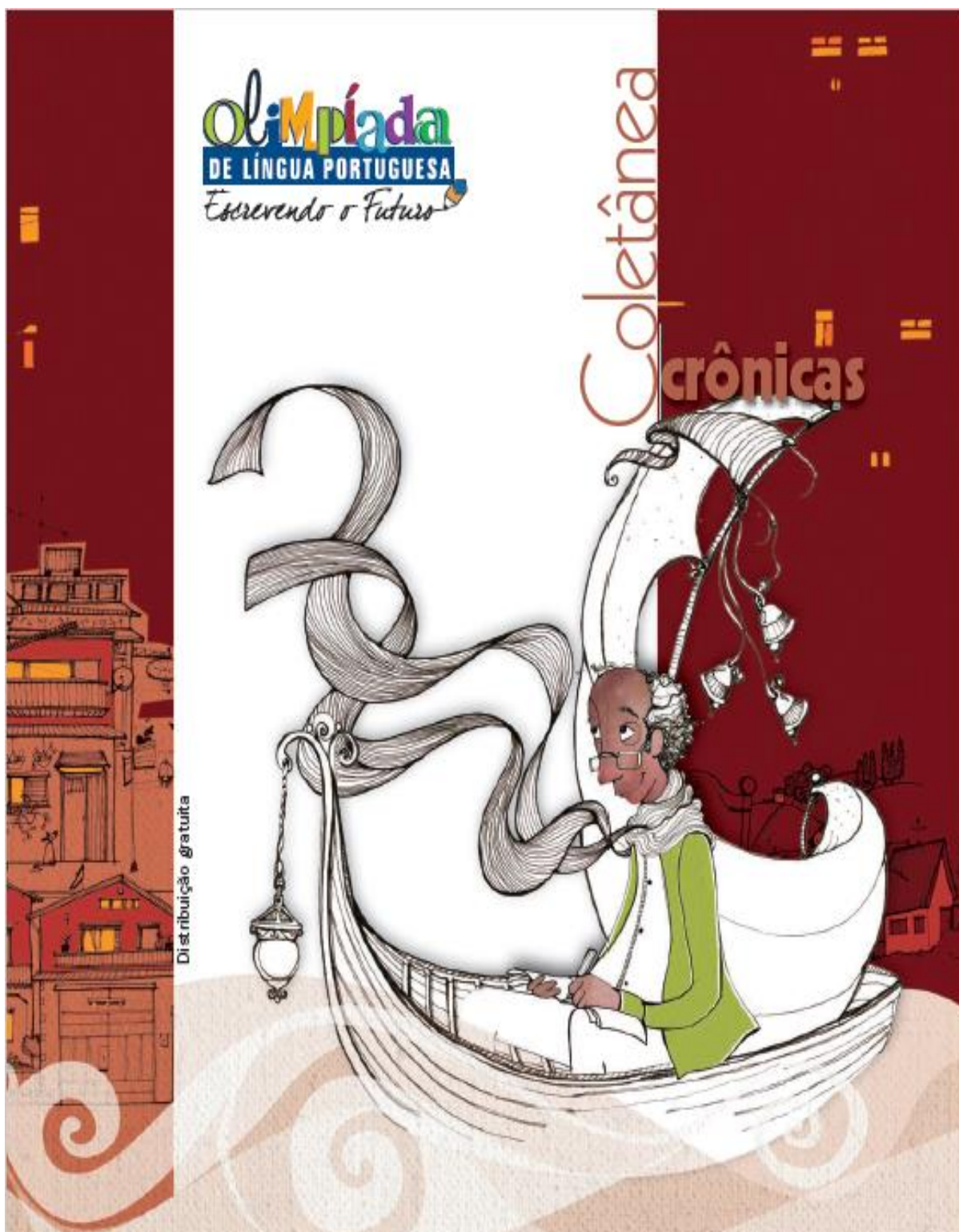
TELES, Adriana da Costa. Perspectivas críticas sobre o ensino de literatura no ensino médio. **Revista Travessias**: Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte. n.º. 2, 2008, p.01-09.

VILAR, Socorro de Fátima Pacífico. PCN e Literatura: novas roupagens para velhos problemas. *In*: SOUSA, Maria Ester Vieira; VILAR, Socorro de Fátima Pacífico. **Parâmetros Curriculares em questão**: o ensino médio. João Pessoa: Edufpb, 2004, p.111-129.

ZILBERMAN, Regina. Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro. *In*: PAIVA, Aparecida. *et al* (org.). **Literatura e Letramento**: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p.245-266.

ANEXOS

Anexo 01: Coletânea de Crônicas - capa.



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 02: Considerações em torno das aves-balas.

Considerações em torno das aves-balas

Ivan Ângelo

Balas perdidas transformam-se em notícia por todo o país.

Desde que isso começou — não faz muito tempo, nem pouco — mais de uma centena de pessoas foram atingidas só na cidade do Rio de Janeiro. Em São Paulo não se conta, ou perde-se a conta. Em Belo Horizonte, elas sinistramente trabalham em silêncio. Em Salvador são abafadas pelo baticum dos tambores. Sem nenhum haitirismo elas voam geral, irrompem num circo, num ônibus, numa janela de sala de estar, numa padaria, em muitas escolas, numa praça, num banco, numa rua e se alojam num corpo. Ai se livram da sua característica principal — a de perdidas — e se acham, são achadas.

Por que se diz perdida? Perdida é a bala que não se encontra nunca, são as que voam até perder a força e tombam, exaustas e sem glórias de *Jornal Nacional*, num mato qualquer.

A bala perdida: quem a perdeu? A linguagem tem sempre uma lógica. Quem perdeu a bala perdida? O atirador? Pior para quem a achou.

Uma pessoa quando perdida, não tem rumo. Se diz: desorientada. Uma bala não. A bala perdida segue reta e veloz como quem sabe aonde vai. Igualzinho às outras, suas irmãs, que levam endereço certo.

Perdida, então quer dizer o quê? Desperdiçada? A linguagem nem sempre tem lógica. Quem perdeu a bala perdida? O atirador? Pior para quem achou.

Quando acha um corpo a bala pode ainda se chamar perdida? A que acha, mesmo não sendo aquele

corpo que buscava, será menos desperdiçada do que as outras, que esbarram em uma simples parede?

Ninguém procura balas perdidas. Nem quem as perdeu, nem quem as encontrou, sem querer. São indesejadas, e quanto mais o sejam, mais ansiosas parecem por alojar-se. Essas balas voadoras, libertas da sua casca, só são realmente perdidas se ninguém nunca mais as viu. Então são também inúteis, pois isso é a negação da sua essência mortal.

Uma bala, quando útil, fere, mata. É criadora: cria órfãos, viúvas, pais inconsoláveis. Quem a dispara sabe disso. Quem fabrica e vende sabe disso. Quem recolhe impostos sobre ela sabe muito bem. Porque ela não serve para mais nada, para isso foi feita.

Seria próprio chamar de desaparecidas essas inúteis? No país das balas perdidas, perdem-se também crianças, chamadas desaparecidas. Mas esta já é outra história.

Não, a essas balas não se poderia chamar de desaparecidas porque ninguém sabia delas antes de se libertarem de sua casca, ainda pacíficas, guardando para si sua capacidade voadora e mortal. Só depois que explodem é que voam, e então se perdem ou não.

O poeta João Cabral de Melo Neto deu um lindo nome a essas balas sem dono: ave-bala. No poema "Morte e vida Severina", o retirante pergunta aos que levam um defunto: "Quem contra ele soltou / essa ave-bala". E a resposta: "Ali é difícil dizer / Irmão das almas, / Sempre há uma bala voando / desocupada".

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 02 (continuação): Considerações em torno das aves-balas.

Eramos um povo acostumado a arma branca, a peixeira, ao punhal, ao facão; herdamos a tradição ibérica de sangrar, cortar o pescoço, capar. Meninos já tinham seu canivete de ponta. Malandros riscavam o ar com navalhas. Mulheres da vida brandiam giletes. Numa arruaça, quem metia a mão numa cara, dava rasteiras. Em algum momento o "te meto a faca" virou "te meto a bala", aquele "te meto a mão na cara" virou "te meto uma bala na cara". Começaram a voar as aves-balas.

O que aconteceu no meio? Talvez o cinema, o faroeste, os gangsters, a TV, guerras sujas, guerrilhas, terrorismo, drogas proibidas. Nasceu o culto da pontaria certa: Billy the Kid, John Wayne, Randolph Scott, Frank e Jesse James, Schwarzenegger, Stalone,

Matrix. "No século do progresso / o revólver teve ingresso / pra acabar com a valentia" — cantou Noel Rosa nos anos 1930. Surgiu outro tipo de valente, o que fica atrás do revólver. Não é preciso arriscar-se, chegar perto para ferir. "Mais garantido é de bala / Mais longe fere", diz o poeta João Cabral. Ninguém pense que a influência estrangeira é justificativa. Não, não importamos a violência, ela é mais nossa que o petróleo. Importamos foi a cultura da arma de fogo.

No país das balas perdidas, perdem-se também crianças, nem sempre desaparecidas. Muitas delas, talvez a maioria, vão mais tarde brincar por aí de soltar aves-balas, nem sempre perdidas.

In: *O comprador de aventuras e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 2000. Coleção Para Gostar de Ler, v. 28.



Foto: Paulo Pires de

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 03: 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 peminhas 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

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 03 (continuação): A última Crônica.



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 quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

In: *Elenco de cronistas modernos*. 21ª ed.
Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 04: Do rock.

Do rock

Carlos Heitor Cony

Tocam a campainha e há um estrondo em meus ouvidos. A empregada estava de folga, o remédio era atender o mau-caráter que me batia à porta aquela hora da manhã. Vejo o camarada do bigodinho com o embrulho largo e enfeitado.

— É aqui que mora a senhorita Regina Celi?

Digo que não e fulmino o importuno com um olhar cheio de ódio e sono, mas antes de fechar a porta sinto alguma coisa de íntimo naquele “senhorita Regina Celi”, sim, há uma Regina Celi em minha casa, minha própria filha, mas apenas de 12 anos, uma guria bochechuda ainda, não merecia o título e a função de senhorita.

Chamo o homem que já estava no elevador. Eram CDs, a garota encomendara um mundão de CDs numa loja próxima, e pedira que mandassem as novidades, pois as novidades estavam ali, embrulhadinhas e com a nota fiscal bem às claras.

Gemo surdamente na hora de assinar o cheque e recebo o embrulho. A garota dormia impune, o mundo podia desabar, e ninguém a despertaria do sono 12 anos. Deixo o embrulho em cima do som e volto para a cama, forçar o sono e a tranquilidade interior, abalada pelo cheque tão matutino e fora de propósito. Quando ordeno os pensamentos e ambições no estreito espaço do meu pensamento e retomo um sono e um sonho sem cor nem gosto, começa o rock.

Anos atrás, seria começa o beguine. Mas o beguine passou de moda, e o swing, o mambo, o baião e outras pragas vindas de alhetas e próprias pragas. Pois aí estava o rock, matinal, cor de sangue e metal inundando o dia

e o quarto com sua voz rouca, seu compasso monótono e histérico.

Purgo honestamente meus pecados e lembro o pai, que me aturava a mania pelos sambas de Ary Barroso. O velho não dizia nada, mas me olhava fundo e talvez tivesse ganas de me esganar. Mas me aturava e aturava o meu Brasil brasileiro.

Hoje, aturo o rock. Vou ao banheiro, lavo o rosto, visto um *short* e vou para a sala disposto a causar boa impressão à senhorita Regina Celi, que de *babydoll*, esbaforida, se degingola ao som de U2.

O tapete já fora arrastado e amarfanhado a um canto. Meu castiçal de prata foi profanado com a cara de um tipo até simpático que naquela manhã ganhará alguma coisa à custa do meu labor e cheque.

A senhorita Regina Celi tem a cara afoqueada, os pés e as pernas avançam e ficam no mesmo lugar, o corpo todo treme e sua, até que ela me estende o braço.

— Vem, papai!

O peso dos meus invernos e minhas banhas causa breve hesitação. Mas ali estamos, eu e a senhorita Regina Celi, uma menina que ainda peço no colo e aqueço com meu amor e o meu carinho, quando ela tem medo do mundo ou de não saber os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas na hora do exame. Ela me chama e me perdoa.

Então, aumento o volume do som, espero o tal do U2 dar um grito histérico e medonho — e esqueço o cheque, a vida e a fatna humana rebolando este cansado corpo-pasto de espantos — até que o fôlego e o U2 acabem na manhã e no som.

In: Crônicas para se ler na escola.
Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 05: Ser brotinho.

Ser brotinho

Paulo Mendes Campos

Ser brotinho não é viver em um píncaro azulado: é muito mais! Ser brotinho é sorrir bastante dos homens e rir interminavelmente das mulheres, rir como se o ridículo, visível ou invisível, provocasse uma tosse de riso irresistível.

Ser brotinho é não usar pintura alguma, às vezes, e ficar de cara lambida, os cabelos desarrumados como se ventasse forte, o corpo todo apagado dentro de um vestido tão de propósito sem graça, mas lançando fogo pelos olhos. Ser brotinho é lançar fogo pelos olhos.

É viver a tarde inteira, em uma atitude esquemática, a contemplar o teto, só para poder contar depois que ficou a tarde inteira olhando para cima, sem pensar em nada. É passar um dia todo descalça no apartamento da amiga comendo comida de lata e cortar o dedo. Ser brotinho é ainda possuir vitrola própria e perambular pelas ruas do bairro com um ar sonso-vagabundo, abraçada a uma porção de elepês coloridos. É dizer a palavra feia precisamente no instante em que essa palavra se faz imprescindível e tão inteligente e superior. É também falar *legal* e *bárbaro* com um timbre tão por cima das várias agitações humanas, uma inflexão tão certa de que tudo neste mundo passa depressa e não tem a menor importância.

Ser brotinho é poder usar óculos enormes como se fosse uma decoração, um adjetivo para o rosto e para o espírito. É esvaziar o sentido das coisas que os corcos levam a sério, mas é também dar sentido de repente ao vácuo absoluto. Aguardar na paciente geladeira o momento exato de ir à forra da falsa amiga. É ter a bolsa cheia de pedacinhos de papel, recados que os anacolutos tornam misteriosos, anotações criptográficas sobre o tributo da natureza feminina, uma cédula de dois cruzeiros com uma sentença hermética escrita a batom, toda uma biografia esparsa que pode ser atirada de súbito ao vento que passa. Ser brotinho é a inclinação do momento.

É telefonar muito, demais, revirando-se no chão como dançarina no deserto estendida no chão. É querer ser rapaz de vez em quando só para vaguear sozinha de madrugada pelas ruas da cidade. Achar muito bonito um homem muito feio; achar tão simpática uma senhora tão antipática. É fumar quase um maço de cigarros na sacada do apartamento, pensando coisas brancas, pretas, vermelhas, amarelas.

Ser brotinho é comparar o amigo do pai a um pincel de barba, e a gente vai ver está certo: o amigo do pai parece um pincel de barba. É sentir uma vontade doída de tomar banho de mar de noite e sem roupa,

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 05 (continuação): Ser brotinho.



completamente. É ficar eufórica à vista de uma cascata. Falar inglês sem saber verbos irregulares. É ter comprado na feira um vestidinho gozado e bacanêrrimo.

É ainda ser brotinho chegar em casa ensopada de chuva, úmida camélia, e dizer para a mãe que veio andando devagar para molhar-se mais. É ter saído um dia com uma rosa vermelha na mão, e todo mundo pensou com piedade que ela era uma louca varrida. É ir sempre ao cinema, mas com um jeito de quem não espera mais nada desta vida. É ter uma vez bebido dois gins, quatro uisques, cinco taças de champanha e uma de cinzano sem sentir nada, mas ter outra vez bebido só um cálice de vinho do Porto e ter dado um vexame modelo grande. É o dom de falar sobre futebol e política como se o presente fosse passado, e vice-versa.

Ser brotinho é atravessar de ponta a ponta o salão da festa com uma indiferença mortal pelas mulheres presentes e ausentes. Ter estudado *ballet* e desistido, apesar de tantos telefonemas de Madame Saint-Quentin. Ter trazido para casa um gatinho magro que miava de fome e ter aberto uma lata de salmão para o coitado. Mas o bichinho comeu o salmão e morreu. É ficar pasmada no escuro da varanda sem contar para ninguém a miserável traição.

Amanhecer chorando, anoitecer dançando. É manter o ritmo na melodia dissonante. Usar o mais caro perfume de blusa grossa e *blue-jeans*. Ter horror de gente morta, ladrão dentro de casa, fantasmas e baratas. Ter compaixão de um só mendigo entre todos os outros mendigos da Terra. Permanecer apaixonada a eternidade de um mês por um violonista estrangeiro de quinta ordem. Eventualmente, ser brotinho é como se não fosse, sentindo-se quase a cair do galho, de tão amadurecida em todo o seu ser. É fazer marcação cerrada sobre a presunção incomensurável dos homens. Tomar uma pose, ora de soneto moderno, ora de minueto, sem que se dissipe a unidade essencial. É policiar parentes, amigos, mestres e mestras com um ar songamonga de quem nada vê, nada ouve, nada fala.

Ser brotinho é adorar. Adorar o impossível. Ser brotinho é detestar. Detestar o possível. É acordar ao meio-dia com uma cara horrível, comer somente e lentamente uma fruta meio verde, e ficar de pijama telefonando até a hora do jantar, e não jantar, e ir devorar um sanduíche americano na esquina, tão estranha é a vida sobre a Terra.

In: *O amor acaba*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. © Joan A. Mendes Campos.

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

<www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coleanea-de-textos>.

Anexo 06: Catadores de tralhas e sonhos.

Catadores de tralhas e sonhos

Milton Hatoum

São centenas, talvez milhares os catadores de papel nessa megalópole. Puxam ou empurram carroças e catam objetos no lixo ou nas calçadas. É um museu de tralhas variadas: restos de materiais para construção, papel, caixas de papelão, embalagens de inúmeros produtos, e até mesmo objetos decorativos, alguns belos e antigos, desprezados por algum herdeiro.

Há carroças exóticas, pintadas com desenhos de figuras pop, seres mitológicos, nuvens, pássaros e vampiros. Em Santana, vi uma carroça que lembrava um jinriquixá, só que maior do que o veículo asiático.

Era puxada por um velho e transportava uma avó e seu netinho, sentados em pilhas de papel. Perguntei ao carroceiro quanto ele cobrava pelo transporte de passageiros.

“Depende... Pra perto daqui, cinco reais. Pra fora do bairro, cobro 15 ou 12, depende do passageiro e do dia. Não gasto gasolina, nem nada, é só força mesmo, amigo.”

E haja força, leitor. Mas esse meio de transporte é raro na metrópole. Quase todas as carroças só carregam quinquilharias, uma e outra exibem aforismos, poemas, ditados. Vi carroças líricas, políticas, filosóficas, cômicas, moralistas, anarquistas. Numa delas se lia: “A verdade é uma desordem... Alguém tem dúvida?”.

Noutra, pintada de verde e amarelo: “Aqui só carrego bagunça, mas sou homem de paz”. A que mais me chamou atenção foi uma carroça linda, com uma pintura geométrica que lembra um quadro de Mondrian. Na lateral, estava escrito:

“Carrego todo tipo de tralha, e carrego um sonho dentro de mim”.

Era uma carroça mineira, pois ostentava uma bandeira de Minas. Conversei um pouco com esse carroceiro de São João del-Rei. Acho que perdeu a confiança nas ruas paulistanas, pois não se esquivou de mim, e ainda me mostrou uma luminária de aço, fabricada em Manchester (1946). Esse objeto havia sido abandonado numa caixa de papelão e recolhido pelo caprichoso carroceiro de Minas.

Especulei a origem da luminária e me indaguei: quantas páginas esse belo objeto tinha iluminado em noites do pós-guerra?

Depois o carroceiro abriu uma caixa e me mostrou livros velhos, em língua alemã. Disse que tinha encontrado tudo numa mesma calçada do Jardim Europa, e agora ia vender os livros para um sebo. Ele me olhou e acrescentou:

“Ando solto, não gosto de ser botado preso dentro de curral. A gente encontra cada coisa por aí... Só não encontra o que a gente sonha”.

Comprei a luminária desse filósofo ambulante, mas não me interessei pelos livros, que talvez sejam relidos por algum germanófilo de São Paulo.

Sei que não é fácil encontrar um sonho nas ruas; mas encontrei carroceiros simpáticos e um assunto para escrever esta crônica.

In: *O Estado de S. Paulo*. Caderno 2, 27/3/2015.
Disponível em <cultura.estadao.com.br/noticias/geral/catadores-de-tralhas-e-sonhos-imp,1658853>.

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 07: Pavão.

Pavão

Rubem Braga

Eu considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas. Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considerei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

In: *Ai de ti, Copacabana*
Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960.




coleção crônicas

16

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 08: Peladas.



Peladas

Armando Nogueira

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: “Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe”. Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: “Copa Rio-Oficial”, “FIFA-Especial”. Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

*In: Os melhores de crônicas brasileiras.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.*

coleânea crônicas

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coleanea-de-textos>.

Anexo 09: O amor acaba.



O amor acaba

Paulo Mendes Campos

O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar; de repente, ao meio do cigarro que ele atrai de raiva contra um automóvel ou que ela esmaga no cinzeiro repleto, polvilhando de cinzas o escarlate das unhas; na acidez da aurora tropical, depois duma noite votada à alegria póstuma, que não velo; e acaba o amor no desenlace das mãos no cinema, como tentáculos sacudidos, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão; como se as mãos soubessem antes que o amor tinha acabado; na insônia dos braços luminosos do relógio; e acaba o amor nas sorveterias diante do colorido iceberg, entre frisos de alumínio e espelhos monótonos; e no olhar do cavaleiro errante que passou pela pensão; às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres; mecanicamente, no elevador, como se lhe faltasse energia; no andar diferente da irmã dentro de casa o amor pode acabar; na epifania¹ da pretensão ridícula dos bigodes; nas ligas, nas cintas, nos brincos e nas slabadas femininas; quando a alma se habitua às províncias empoeiradas da Ásia, onde o amor pode ser outra coisa, o amor pode acabar; na compulsão da simplicidade simplesmente; no sábado, depois de três goles mornos de gim à beira da piscina; no filho tantas vezes semeado, às vezes vingado por alguns dias, mas que não floresceu, abrindo parágrafos de ódio inexplicável entre o pólen e o gineceu de duas flores; em apartamentos refrigerados, atapetados, aturdidos de delicadezas, onde há mais encanto que desejo; e o amor acaba na poeta que vertem os crepúsculos, caindo imperceptível no beijo de ir e vir;

em salas esmaltadas com sangue, suor e desespero; nos rotetos do tédio para o tédio, na barca, no trem, no ônibus, ida e volta de nada para nada; em cavernas de sala e quarto conjugados o amor se erija e acaba; no inferno o amor não começa; na usura o amor se dissolve; em Brasília o amor pode virar pó; no Rio, frivolidade; em Belo Horizonte, remorso; em São Paulo, dinheiro; uma carta que chegou depois, o amor acaba; uma carta que chegou antes, e o amor acaba; na descontrolada fantasia da libido; às vezes acaba na mesma música que começou, com o mesmo drinque, diante dos mesmos cisnes; e muitas vezes acaba em ouro e diamante, dispersado entre astros; e acaba nas encruzilhadas de Paris, Londres, Nova Iorque; no coração que se dilata e quebra, e o médico sentencia imprestável para o amor; e acaba no longo périplo, tocando em todos os portos, até se desfazer em mares gelados; e acaba depois que se viu a bruma que veste o mundo; na janela que se abre, na janela que se fecha; às vezes não acaba e é simplesmente esquecido como um espelho de bolsa, que continua reverberando sem razão até que alguém, humilde, o carregue consigo; às vezes o amor acaba como se fora melhor nunca ter existido; mas pode acabar com doçura e esperança; uma palavra, muda ou articulada, e acaba o amor; na verdade; o álcool; de manhã, de tarde, de noite; na floração excessiva da primavera; no abuso do verão; na dissonância do outono; no conforto do inverno; em todos os lugares o amor acaba; a qualquer hora o amor acaba; por qualquer motivo o amor acaba; para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba.

In: *O amor acaba*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. © Joan A. Mendes Campos.

1. No sentido literário, epifania é um momento privilegiado de revelação quando ocorre um evento que "ilumina" a vida da personagem.


coleção eletrônica as

10

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 10: Um caso de burro.



Um caso de burro

Machado de Assis

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente, que parecia estar próximo do fim.

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que seja que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Meia dúzia de curiosos tinha parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do

pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez — ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

E diria o burro consigo:

“Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zurro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não

coleção crônicas

6

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

<www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 10 (continuação): Um caso de burro.



entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tilburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade”.

“Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tilburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei.”

“A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tilburi e o namorado à casa da namorada — ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia ao bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno.

Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim...”

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contento da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. *Requiescat in pace.*


Disponível em

<www.brazilwiki.com.br/noticia.php?id_noticia=48909>.

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 11: Cobrança.



Cobrança

Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente."

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tomara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

In: *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001.
© by herdeiros de Moacyr Scliar.

coleção crônicas

8

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 12: Sobre a Crônica.

Sobre a crônica

Ivan Ângelo

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

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

A dificuldade é que a crônica não é um formato, como o soneto, e muitos duvidam que seja um gênero literário, como o conto, a poesia lírica ou as meditações à maneira de Pascal¹. Leitores, indiferentes ao nome da rosa, dão à crônica prestígio, permanência e força. Mas vem cá: é literatura ou é jornalismo? Se o objetivo do autor é fazer literatura e ele sabe fazer...

Há crônicas que são dissertações, como em Machado de Assis; outras são poemas em prosa, como em Paulo Mendes Campos; outras são

pequenos contos, como em Nelson Rodrigues; ou casos, como os de Fernando Sabino; outras são evocações, como em Drummond e Rubem Braga; ou memórias e reflexões, como em tantos. A crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem — e facilidades que a melhor poesia não se permite.

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

Alexandre Eulálio, um sábio, explicou essa origem estrangeira: “É nosso *familiar essay*², possui tradição de primeira ordem, cultivada desde o amanhecer do periodismo nacional pelos maiores poetas e prosistas da época”. Veio, pois, de um tipo de texto comum na imprensa inglesa do século XIX, afável, pessoal, sem-cerimônia e, no entanto, pertinente.

1. Blaise Pascal (1623-1662), matemático, filósofo e teólogo francês, autor de *Pensamentos*.

2. “Ensaio familiar”. Ensaio é um gênero inaugurado por Michel de Montaigne (1533-1592); vem da palavra francesa *essayer* (“tentar”). Um ensaio é um texto onde se encadeiam argumentos, por meio dos quais o autor defende uma ideia.

Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coleanea-de-textos>.

Anexo 12 (continuação): Sobre a Crônica.

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

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

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

A crônica mudou, tudo muda. Como a própria sociedade que ela observa com olhos atentos. Não é preciso comparar grandezas, botar Rubem Braga diante de Machado de Assis. É mais exato apreciá-la desdobrando-se no tempo, como fez Antonio Candido em “A vida ao rés do chão”: “Creio que a fórmula moderna, na qual

entram um fato miúdo e um toque humorístico, com o seu *quantum satis*³ de poesia, representa o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma”. Ainda ele: “Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas”.

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

Cronista mesmo não “se acha”. As crônicas de Rubem Braga foram vistas pelo sagaz professor Davi Arrigucci como “forma complexa e única de uma relação do Eu com o mundo”. Muito bem. Mas Rubem Braga não se achava o tal. Respondeu assim a um jornalista que lhe havia perguntado o que é crônica:

— Se não é aguda, é crônica.

Veja São Paulo, 25/4/2007



coletânea crônicas

3

3. Em latim, “a quantidade necessária”.

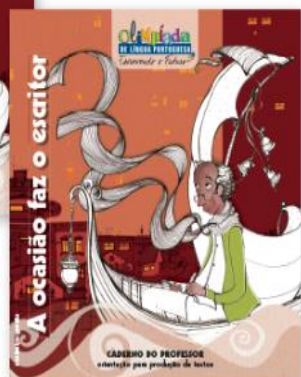
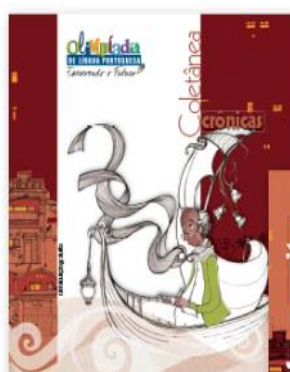
Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>. <www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/250/coletanea-de-textos>.

Anexo 13: Os Cadernos do Professor – Quatro Gêneros Discursivos.



POEMAS

**MEMÓRIAS
LITERÁRIAS**

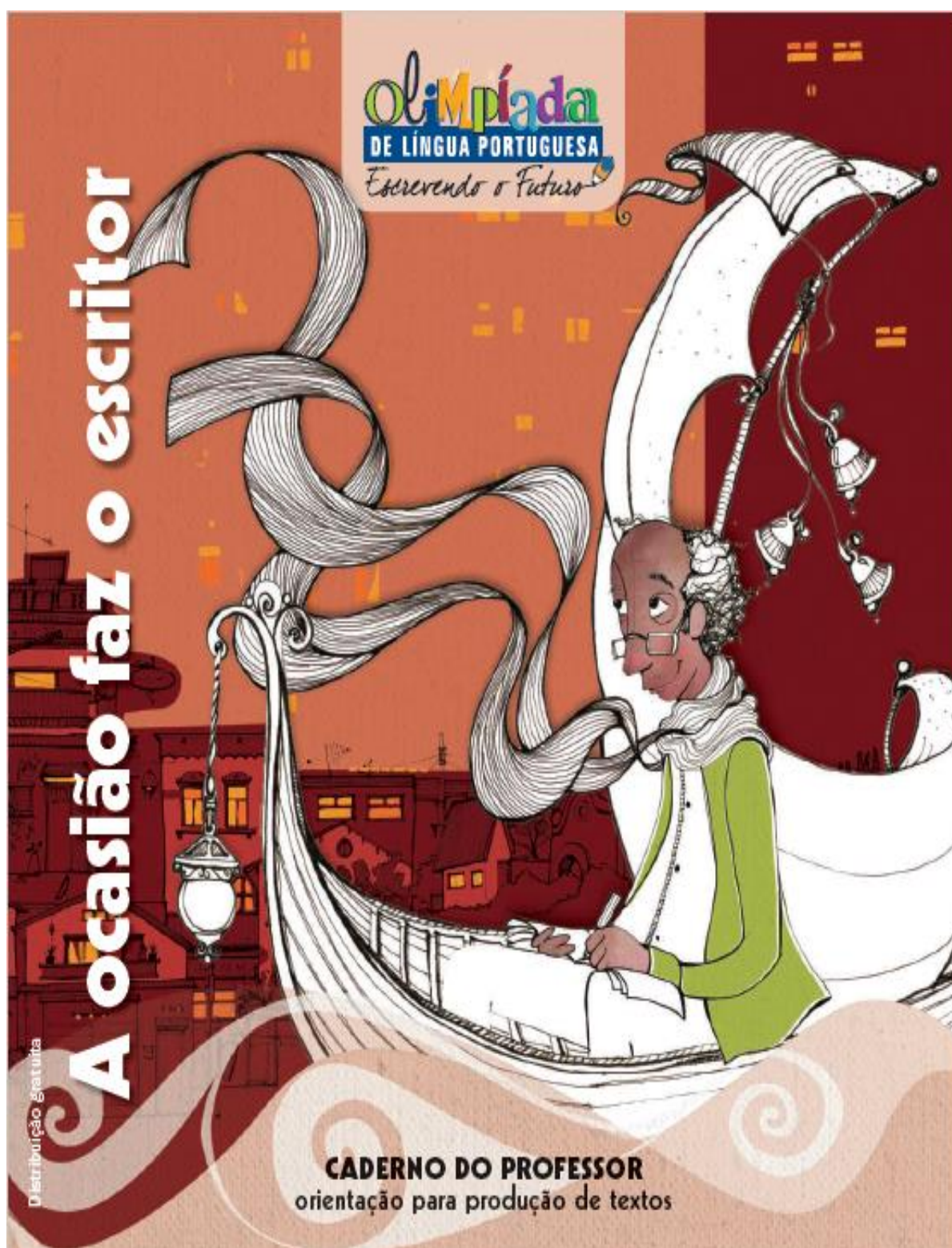


CRÔNICAS

**ARTIGOS DE
OPINIÃO**

Anexo 14: Caderno do Professor - A ocasião faz o escritor: Crônicas - capa.

Gênero Literário: orientação para produção de textos.



Fonte: Portal Escrevendo o Futuro. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br>>.

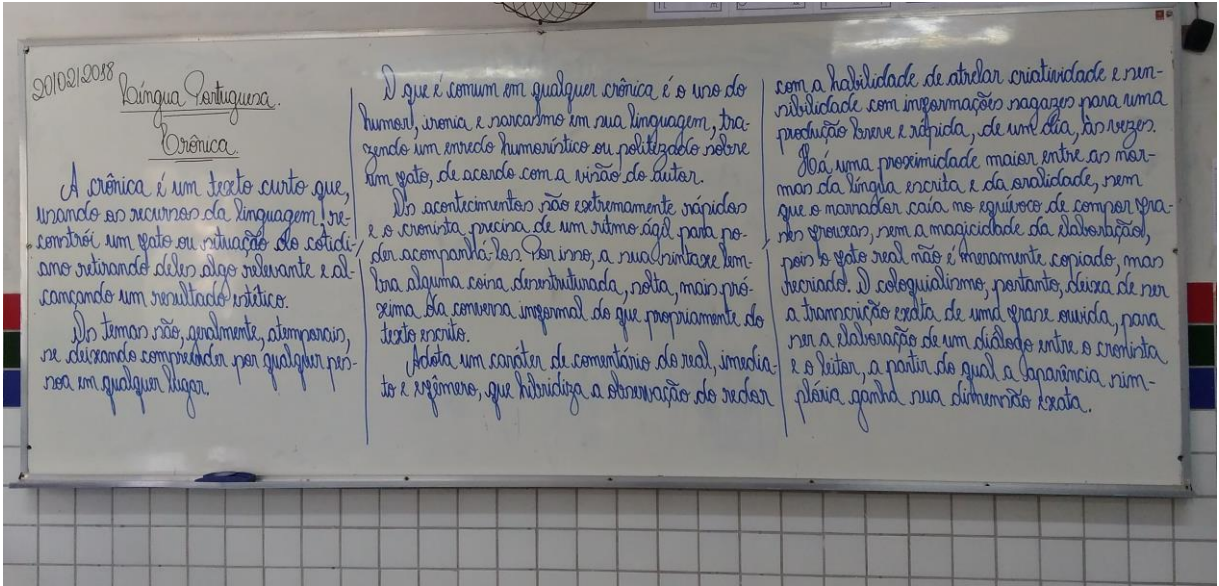
< www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/232/cadernos-do-professor>.

APÊNDICES

Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro



Aula sobre o Gênero Discursivo Textual Crônica e Leitura de Crônicas



Conteúdos vivenciados nas aulas no decorrer das oficinas.

Classe Português

Figuras de Linguagem

As figuras de linguagem são recursos ou estratégias que tornam mais expressivo ou marcante o que se consegue com determinadas palavras e recursos na comunicação verbal da língua. São utilizadas no texto com fins comunicativos e estéticos em contextos variados em que se pretende chamar a atenção do leitor para aspectos de linguagem e de conteúdo.

Figuras de Som

Aliteração: consiste na repetição ordenada de sons idênticos adjacentes.
Ex: Seu um mulato nato no sentido lato

Assonância: consiste na repetição ordenada de vogais idênticas adjacentes.
Ex: Júpitero, paudo, pupado, no pulso no pelo

Onomatopéia: ocorre quando se tenta reproduzir no plano de palavras o som da realidade.
Ex: Tic, tac, tic, tac, o relógio da sala

Personificação: consiste na atribuição de palavras com vida para seres inanimados.
Ex: Já que pensa, pensa e pensa

Figuras de Palavra

Metonímia: consiste em empregar um termo com significado diferente do habitual, com base numa relação de sentido próxima.
Ex: Meu pensamento é um rio pluvial

Metonímia: ocorre numa transposição de valores, a qual, uma palavra passa a ser usada com outro significado.
Ex: Já tinha lido em que se obrigou

Metonímia: ocorre quando se utiliza de um termo específico para designar um conceito, como se outro se implicasse.
Ex: O pai de mais salava quibada

Personificação: consiste em substituir um nome por uma expressão que o identifique com facilidade.
Ex: O professor de Matemática

Síntese: trata-se de mesclar, numa expressão, características paralelas por de parte, e por de sentido.
Ex: A luz azul de madrugada invade o que nele

Figuras de Pensamento

Antítese: consiste na oposição de termos semelhantes, de palavras que se opõem pelo sentido.
Ex: O jardim tem vida e morte

Paradoxo: consiste numa proposição aparentemente absurda, resultante da união de ideias contraditórias.
Ex: Quanto mais vejo de mais sinto não ver

Figuras de Sentença

Chiasmismo: consiste em substituir uma expressão de qualquer período por outra mais nova.
Ex: Ele sorriu-se por meus olhos

Figuras de Sentença

Chiasmismo: consiste em demonstrar um conceito e expressão para demonstrar outro.
Ex: Já que pensa, pensa e pensa

Figuras de Palavra

Personificação: consiste em atribuir a seres inanimados características de seres animados.
Ex: O jardim alheia os cujos caldo

Figuras de Sentença

Chiasmismo: é a oposição de ideias em proposições coordenadas (elipse) do sentido (antítese).
Ex: Um corpo alado, batendo, morando

Figuras de Palavra

Personificação: é a figura que apresenta um sentido oposto ao usual, ditando-se com que outro.
Ex: Já que sorri, sorri, igual uma poeta

Figuras de Palavra

Personificação: é a atribuição de palavras a algum ser alguma característica física.
Ex: Senhor Deus, guarda-me por favor!

Figuras de Sentença

Chiasmismo: é a oposição de um termo formalmente idêntico pelo conteúdo.
Ex: Já só se pensa por palavras

Figuras de Palavra

Personificação: é a oposição de um termo que já ocorreu anteriormente no texto.
Ex: Já se pensa em palavras, tuas

Figuras de Sentença

Chiasmismo: é a oposição das conjunções ligadas orações.
Ex: Já que sorri, sorri, igual uma poeta

Figuras de Sentença

Chiasmismo: é a oposição das conjunções ligadas orações.
Ex: Já que sorri, sorri, igual uma poeta

Figuras de Sentença

Chiasmismo: é a mudança de construção da frase ditando-se e exemplo.
Ex: Já que sorri, sorri, igual uma poeta

Figuras de Sentença

Chiasmismo: é a mudança de ordem natural dos termos na frase.
Ex: Já que sorri, sorri, igual uma poeta

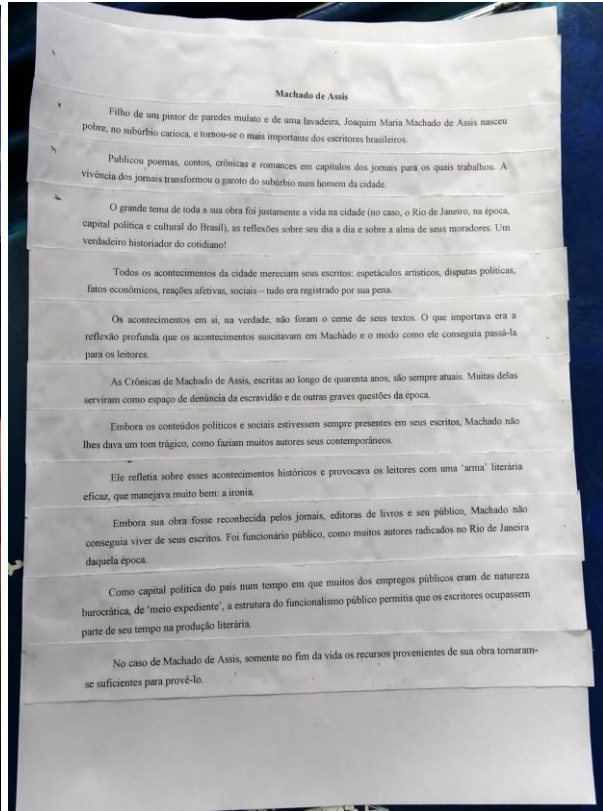
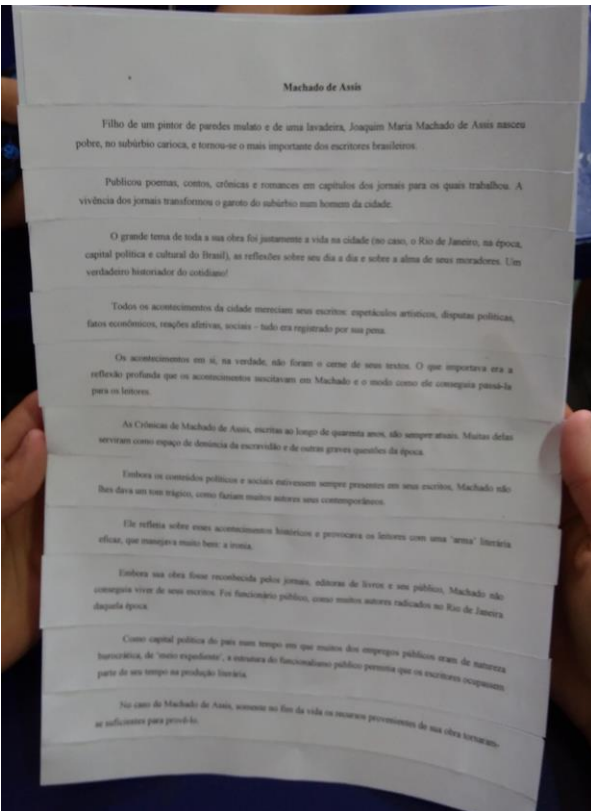
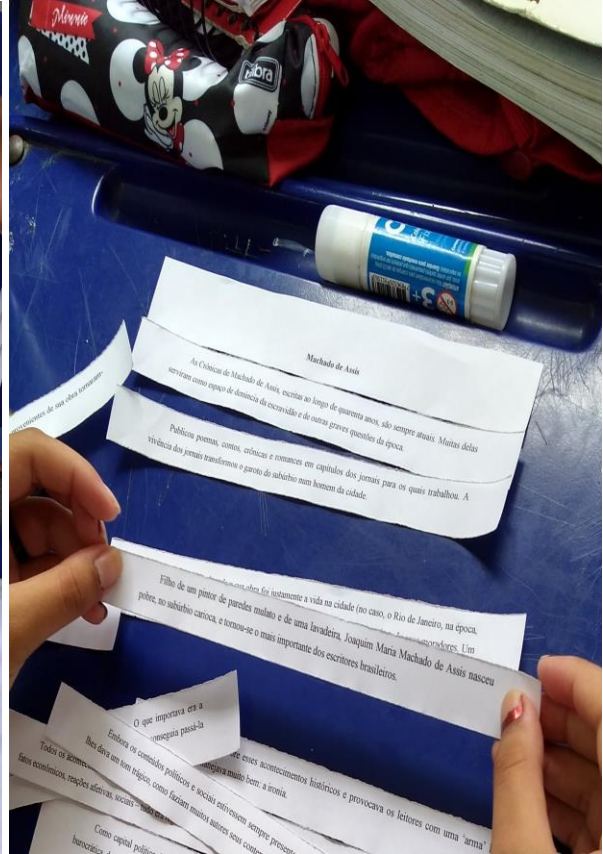
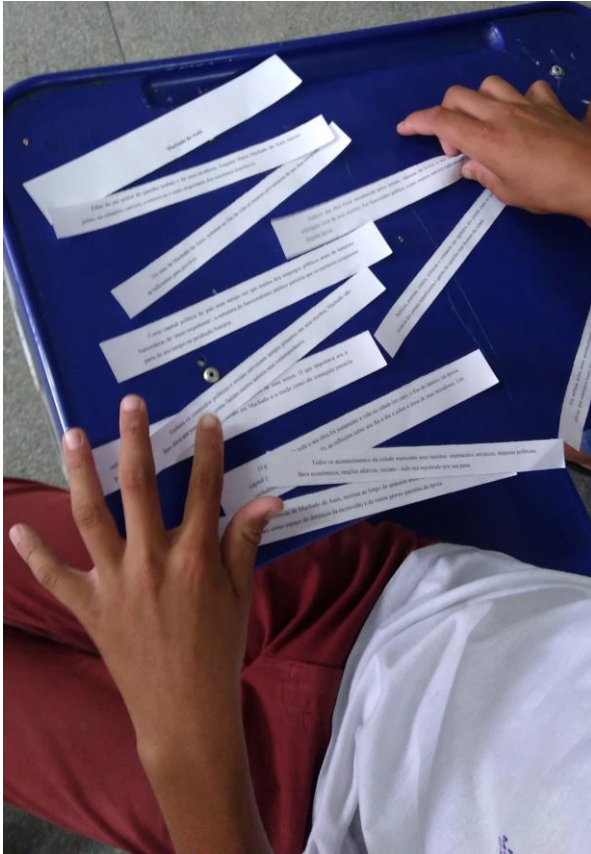
Figuras de Sentença

Chiasmismo: é uma redundância com a finalidade de reforçar a mensagem.
Ex: Já que sorri, sorri, igual uma poeta

Figuras de Sentença

Chiasmismo: é a concessão com o que está implícito: de que não. Já que sorri, sorri, igual uma poeta.
Ex: Já que sorri, sorri, igual uma poeta

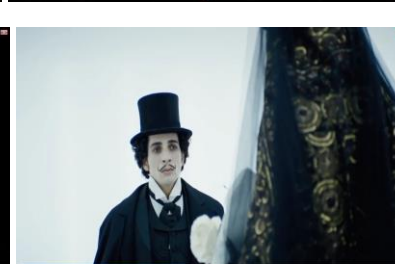
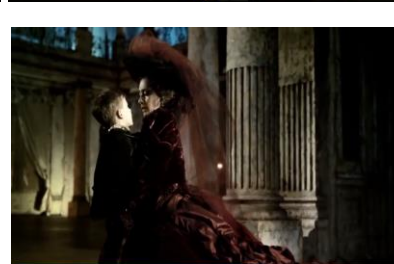
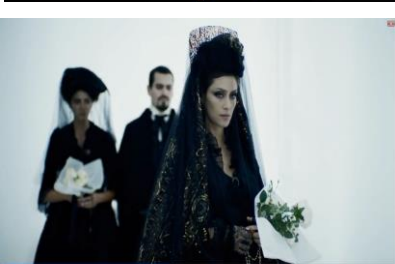
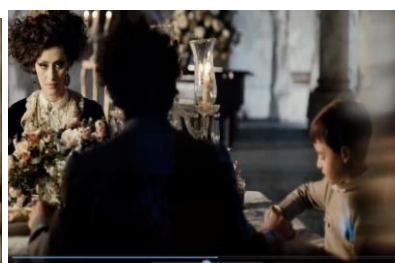
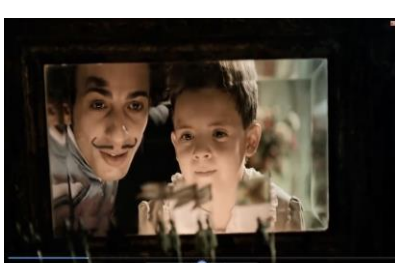
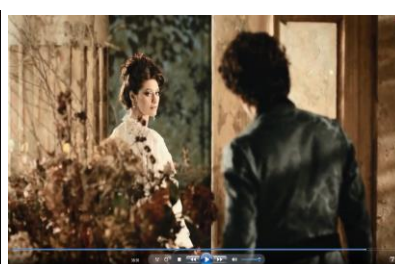
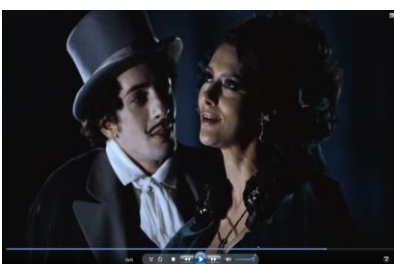
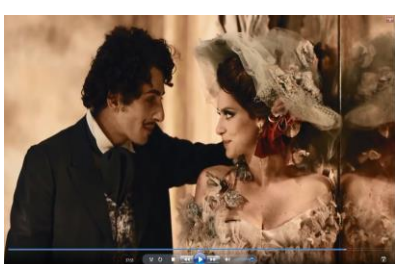
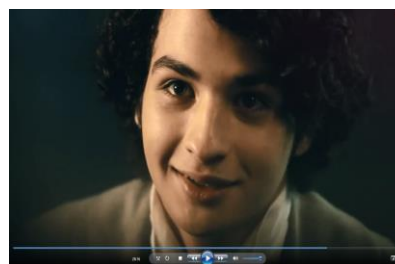
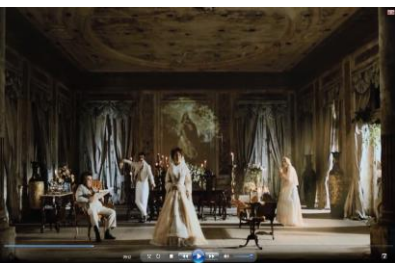
Oficinas da Sequência Didática (texto embaralhado).



Oficinas da Sequência Didática (Microsérie Capitu).



Oficinas da Sequência Didática (Cenas da Microsérie Capitu).



Oficinas da Sequência Didática (leitura).



Cartazes expostos no pátio da escola com as Produções Finais.

