

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

VÂNIA CRISTINA PIEROTE MACHADO

**GÊNERO CRÔNICA NA SALA DE AULA: uma proposta de letramento literário no
Ensino Fundamental**

TERESINA-PI

2021

VÂNIA CRISTINA PIEROTE MACHADO

**GÊNERO CRÔNICA NA SALA DE AULA: uma proposta de letramento literário no
Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e letramento.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo

COORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes.

TERESINA

2021

M149g Machado, Vânia Cristina Pierote.

Gênero crônica na sala de aula: uma proposta de letramento literário no ensino fundamental / Vânia Cristina Pierote Machado. – 2021.
204 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Mestrado Profissional em Letras, Teresina – PI, 2021.
“Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.”
“Coorientadora: Profa. Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes.”

1. Ensino de literatura. 2. Letramento literário. 3. Crônica.
4. Documentos oficiais. 5. Livro didático. I. Título.

CDD: 469.02



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

VÂNIA CRISTINA PIEROTE MACHADO

“GÊNERO CRÔNICA NA SALA DE AULA: uma proposta de letramento literário no Ensino Fundamental”

Trabalho de Conclusão Final defendido no dia 30 de julho de 2021, às 10h, via Google Meet, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a banca examinadora composta pelas professoras abaixo assinadas. Após a deliberação, a banca examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

Profa. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
(Presidente)

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UESPI)
(1º examinador)

Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito (UESPI)
(2ª examinadora)

Visto da Coordenação.

Prof. Dra. Shirlei M. Alves
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (**Profletras**)
Portaria no 0168/2021

AGRADECIMENTOS

À Deus, ser superior, por me proporcionar saúde e forças para enfrentar todos os desafios e superar as dificuldades.

À UESPI, por ter abraçado o PROFLETRAS, dando oportunidade para muitos professores vislumbrarem a realização de um mestrado, contribuindo com a formação acadêmica e profissional.

À coordenação e todos os professores do PROFLETRAS – UESPI, que contribuíram com minha formação em cada disciplina lecionada, aumentando meu aparato teórico.

À minha orientadora, professora doutora Bárbara Olímpia Ramos de Melo, pelo apoio durante esse processo de estudo e escrita, por sua dedicação e competência nas correções, revisões e sugestões para esse trabalho.

A minha coorientadora, professora doutora Maria Suely de Oliveira Lopes pela paciência e ricas contribuições imprescindíveis à realização desta pesquisa.

A minha família, em especial a minha mãe, Maria de Fátima, pelo exemplo de força e pela paciência e dedicação a mim, nos dias mais difíceis chorosos, incentivando-me de todas as formas.

Aos meus colegas de Mestrado da turma 06 pelas experiências partilhadas, o que contribuiu para o nosso crescimento profissional e pessoal, resultando em uma aprendizagem para além dos muros da universidade.

Aos amigos que souberam compreender minhas ausências nesse tempo de dedicação ao mestrado. A todos que direta ou indiretamente contribuíram com minha formação

Ao PROFLETRAS, pela oportunidade de aperfeiçoamento, por todo o conhecimento adquirido nas disciplinas que preencheram muitas das lacunas deixadas pelo curso de graduação e, principalmente, por ter me incentivado à pesquisa, imprescindível a qualquer profissional.

“[...] Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. [...]” (CANDIDO, 1992, p. 174-175).

PIEROTE MACHADO, V. C. GÊNERO CRÔNICA NA SALA DE AULA: Uma proposta de letramento literário no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, 2021.

RESUMO

O incentivo ao gosto pela leitura continua sendo um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa. As práticas desenvolvidas, na maioria dos espaços escolares, ainda falham muito quanto ao enriquecimento do repertório instituído pela comunicação literária, isto é, não proporcionam condições para que o aluno adquira competências para ler criticamente e escolha as próprias leituras sabendo o motivo dessa escolha e, por meio delas, se torne um apreciador da leitura literária. Diante desse contexto, surgiu o interesse, enquanto pesquisadora e professora da educação básica, por trabalhar com uma proposta de ensino de leituras do gênero textual crônica, pois se acredita que, por intermédio de uma proposta de leitura literária com temas próximos da realidade dos educandos, será possível vislumbrar o ponto de vista que estes sujeitos trazem acerca do lugar em que vivem em seus vários contextos: social, histórico, filosófico e emotivo. A pesquisa tem como objetivo analisar processo de letramento literário com crônicas em manuais do professor de duas coleções 8º ano do Ensino Fundamental, dentre elas, a escolhida pela Rede Estadual Ensino. Considerando as diretrizes pedagógicas e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular e os pressupostos teóricos sobre o letramento literário, pergunta-se como orientações e propostas de trabalho de livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental exercem sua função mediadora para o letramento literário. Para fundamentar a pesquisa, tomamos como referências principais os estudos de Leffa (1999), sobre aspectos referentes à leitura; de Iser (1996) e Jauss (2004), Bordini e Aguiar (1988) que tratam da recepção do texto literário; Cosson (2009, 2012, 2016, 2020), sobre o ensino de leitura literária; Moisés (2001) e Cândido (1992) sobre o gênero crônica, entre outros. A análise sinaliza aproximações aos livros didáticos de Língua Portuguesa em uso, enquanto produto cultural e parte da cultura escolar estabelecida, indicando que os volumes em análise que, apesar de cumprirem as exigências do PNL 2020, referentes à implementação da BNCC (2018), se diferenciam tanto na organização das atividades quanto na qualidade e em suas lacunas. Observa-se que um material didático não substitui o professor em sua função de estabelecer diagnóstico e de propor estratégias que oportunizem o contato com a leitura literária objetivando o letramento literário. A pesquisa evidenciou que os livros didáticos analisados, mesmo que de maneira diferenciada, têm potencial para contribuir em diversos aspectos, mas o processo de apropriação da literatura precisa ser adequado e sanado em suas lacunas pelo docente. Assim, esperamos que as atividades propostas no manual de leitura possam contribuir para um direcionamento de caminhos possíveis para o ensino e uma aprendizagem da leitura literária mais significativa no processo de formação de leitores.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Letramento literário. Documentos oficiais. Crônica. Livro didático.

CHRONIC GENRE IN THE CLASSROOM: A proposal for literary literacy in elementary school. (Professional Master in Letters), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, 2021.

ABSTRACT

Encouraging a taste for reading remains a great challenge for Portuguese teachers. Considering the practices developed in most school settings still fail in terms of enriching the repertoire established by literary communication, that is, they do not provide conditions for the student to acquire skills to read critically, in other words, choosing his own readings and knowing the reason for that choice and, through them, becoming fond of literary reading. In this context, an interest to work with a proposal for reading teaching of chronic textual genre arose, being a researcher and basic education teacher, because it is believed that, through a literary reading proposal with themes close to the students' reality, it will be possible to glimpse the point of view that these subjects bring about the place where they live in their various contexts: social, historical, philosophical and emotional. It aims to analyze the literary literacy process with chronicles in teachers' manuals from two collections of the 8th grade of elementary school, among them, the one chosen by State Teaching Board. Taking into account the pedagogical guidelines and skills defined in the National Common Curricular Base, the theoretical assumptions about literary literacy wonders how guidelines and work proposals for textbooks from the 8th grade of elementary school exercise their mediating function for literary literacy. To base the research, we take as main references the studies of Leffa (1999), on aspects referring to reading; de Iser (1996) and Jauss (2004), Bordini and Aguiar (1989) who deal with the reception of the literary text; Cosson (2009, 2012, 2016, 2020), on teaching literary reading; Moisés (2001) and Cândido (1992) on the chronic genre, among others. The analysis indicates approaches to the Portuguese textbooks in use, as a cultural product and part of the established school culture, indicating that the volumes under analysis, despite meeting PNLD 2020 requirements corresponding BNCC (2018) implementation, differ so much in the organization of activities, as well as in quality and gaps. It is observed that a didactic material for itself does not substitute the teacher in his function for establishing diagnosis and proposing strategies that make contact with literary reading possible, aiming at literary literacy. The study presented that the textbooks analyzed, even if in a different way, have the potential to contribute in several aspects, but for the process of literature appropriation, they need to be adequate and addressed in their gaps by the teacher. Therefore, we hope that the activities proposed in the reading manual can contribute to a direction of possible ways for teaching and a more significant literary reading learning in the process of training readers.

Keywords: Literature teaching. Literary literacy. Official documents. Chronic. Textbook.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página 230 – livro de 8º ano - coleção Se Liga na Língua (2018).....	105
Figura 2 - Página 232 – livro de 8º ano - coleção Se Liga na Língua (2018).....	110
Figura 3 - Página 233 – livro de 8º ano - coleção Se Liga na Língua (2018).....	112
Figura 4 – Página 236 – livro de 8º ano - coleção Se Liga na Língua (2018)	114
Figura 5- Página 236 – livro de 8º ano - coleção Se Liga na Língua (2018).....	115
Figura 6- Página 237 – livro de 8º ano - coleção Se Liga na Língua (2018).....	116
Figura 7- Página 14 – livro do 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)	124
Figura 8 - Página 14 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018).....	127
Figura 9 - Página 14 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018).....	128
Figura 10 - Página 15 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018).....	129
Figura 11- Página 16 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018).....	132
Figura 12 - Página 16 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018).....	133
Figura 13 - Página 12 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018).....	134
Figura 14 - Página 21 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018).....	135
Figura 15 – Página 21 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018).....	136
Figura 16 – Página 21 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018).....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Gêneros destinados ao estudo de leitura em cada capítulo de todos os volumes da coleção Se liga na língua da editora Moderna.....	101
Quadro 2 - Competências e habilidades referentes ao campo artístico- literário a serem mobilizadas para as atividades propostas	107
Quadro 3- Gêneros destinados ao estudo de leitura em cada capítulo de todos os volumes da coleção Tecendo Linguagens da editora IBEP	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: ABORDAGENS TEÓRICAS	18
2.1 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA: CONCEPÇÕES	19
2.2 LITERATURA: NOS CAMINHOS DA TEORIA	32
2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: DA TEORIA À PRÁTICA.....	38
2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR A PARTIR DO GÊNERO CRÔNICA.....	47
2.5 INTERAÇÃO ENTRE A CRÔNICA E O LEITOR	53
3 A CRÔNICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	59
3.1 LEITURA DE CRÔNICAS NA ESCOLA: PERSPECTIVAS ACADÊMICAS E INSTITUCIONAIS	64
3.2 O LUGAR DAS CRÔNICAS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS	65
4 METODOLOGIA.....	73
5 ANÁLISE DOS DADO: O LUGAR DA CRÔNICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NOS LIVROS DIDÁTICOS	78
5.1 O LUGAR DO LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DE CRÔNICAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	78
5.2 O ESPAÇO DA CRÔNICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	83
5.3 O LUGAR DA CRÔNICA NO CURRÍCULO DO PIAUÍ	91
5.4 O TRATAMENTO DADO A CRÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO.....	96
5.4.1 O trabalho com o gênero crônica na coleção “Se Liga na língua”	100
5.4.2 O trabalho com o gênero crônica na coleção “Tecendo Linguagens”	119
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	141
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS	197

1. INTRODUÇÃO

“A construção do conhecimento não precisa ser amarga, sisuda ou chata. Pode e deve ser alegre, leve e prazerosa, pois é o conhecimento o responsável pela libertação e emancipação humana” (EDGAR MORIN, 2006).

A citação de Edgar Morin aponta para o que acreditamos ser uma preocupação central para docentes e pesquisadores, a de que é preciso repensar a função e os objetivos precípuos da educação: que sua tarefa não seja apenas preparar os cidadãos para o mercado de trabalho, mas possibilitar-lhes descobrir seus sonhos e maneiras diferentes de realizá-los, o que Morin considera aprender com prazer e alegria. E a leitura é um dos instrumentos fundamentais para que o indivíduo construa seu conhecimento.

Considerando que as práticas desenvolvidas na maioria dos espaços escolares ainda falham quanto ao enriquecimento do repertório instituído pela comunicação literária, isto é, não proporcionam condições para que o aluno desperte o gosto pela leitura e adquira competências para ler criticamente, sabendo escolher as próprias leituras e o motivo dessa escolha e, por meio delas, se tornar um apreciador da leitura literária. Saber o que se ensina, quando se ensina a ler a literatura, passou a ser uma questão primordial se de fato acreditamos no seu poder transformador e humanizador.

Mesmo com avanços influenciados pelo surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN (BRASIL, 1998) e posteriormente a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018), em que o texto, que já era foco principal no ensino de Língua Portuguesa, com as novas demandas sociais, passou a considerar, também, as práticas contemporâneas de linguagem que envolvem

[...] não só novos gêneros, mas textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, os quais passaram a ocupar maior espaço nas aulas de língua materna (BRASIL, 2018, p. 68).

Tais demandas exigem ainda mais da escola que ainda não conseguiu acompanhar as principais mudanças teórico-metodológicas relacionadas ao trabalho com a literatura no ensino fundamental. “A tradição escolar do ensino de literatura não conseguiu acompanhar essas e outras mudanças, perdendo-se no caminho da história” (COSSON, 2010, p. 56).

Os avanços das pesquisas em torno do ensino da leitura de textos literários integrados ao ensino da língua e a preocupação dos documentos educacionais oficiais, em suas diferentes

versões, não alteraram o lugar do texto literário na sala de aula, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental da rede pública. Estes textos, quando levados para a sala de aula, aparecem cercados por questões interpretativas ou gramaticais, funcionando apenas como pretexto para o ensino de regras da língua.

Ainda com relação ao trabalho com a leitura, Marisa Lajolo, no livro *No mundo da leitura para a leitura do mundo* (2000), descreve o comportamento do aluno frente ao texto literário na escola. Para a pesquisadora, quando lidos por obrigação, não pelo prazer, esses textos acabam não sendo bem recebidos pelos alunos. E, para completar o cenário descrito, marcado pela ausência de motivação dos leitores, há também uma aparente falta de abordagem significativa envolvendo o ensino da leitura literária. O cenário da educação literária também é fortemente marcado pela substituição do texto literário pelo domínio das tecnologias da informação e pela incisiva fragmentação do currículo. Além dos fatores apontados, Calvino (1993) também destaca que, de fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso e inexperiência da vida.

Desse modo, atentos às dificuldades do contexto da escola pública e a todas as suas especificidades, é necessário fomentarmos a pesquisa acadêmica sobre o ensino da literatura, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, desenvolvendo novas metodologias e abordagens, com o intuito de dar ao texto literário a importância e o destaque que, como sabemos, ele merece. O texto é quase sempre um pretexto para a utilização de ferramentas de análise, sendo, portanto, para Rouxel (2017), uma rotina sem alma. Ainda segundo a autora, a falta de interesse dos jovens pela leitura emerge na escola, no momento em que essa atividade se torna exercício escolar avaliado, tendo como objeto obras consideradas complexas, isto é, leituras que os alunos não compreendem ou não foram motivados a ler.

Nesse contexto, cercado por práticas que pouco influenciam na mudança do atual cenário de equívocos e experiências, outro fator que precisa ser considerado é que a maioria dos alunos da rede pública não teve oportunidade de se inserir nas práticas de leitura. Muitos nem sequer tiveram qualquer encaminhamento familiar para a leitura, tampouco para a leitura literária. Mas, apesar disso, não serão possíveis mediações e intervenções na instituição escolar que possibilitem a esses alunos uma aproximação significativa e um envolvimento estético com a literatura? O que precisa ser feito nas escolas para que essas questões sejam compreendidas e os possíveis equívocos desfeitos? Como atuar positivamente no seu desenvolvimento enquanto leitor, principalmente nesse contexto de pandemia?

Na tentativa de dar respostas a tais questionamentos, esta pesquisa passou a refletir sobre uma proposta, um meio de abrir caminhos capazes de despertar, conforme Brait (2009), o “leitor

adormecido” em cada estudante, de confrontá-lo com as linguagens que os cercam, de impulsioná-lo para a condição de leitor crítico. Um meio de proporcionar, através de crônicas, vivências positivas, tendo em vista não somente decifrar os caminhos da arte-ficção, mas em contribuir com a formação do educando para que este, ao apreciar o texto escrito, aprenda de maneira eficaz e participe de práticas sociais cotidianas. Em outras palavras, um método de promover o seu letramento.

Sabemos, entretanto, que a literatura não deve perder o seu lugar no espaço da sala de aula, tendo em vista que, além de nortear o processo de ensino aprendizagem, ela é responsável por promover novas aventuras, despertar emoções, nos fazer aprender coisas novas, desenvolver a subjetividade e a criticidade do leitor, além de “reconstruir a palavra que nos humaniza” conforme afirma Cosson (2014, p. 23). Pensando nisso, nos propusemos a ser mais uma voz pela necessária inserção do ensino de leitura do texto literário nas séries finais do ensino fundamental, no qual, normalmente, o docente de língua materna não se identifica ou se reconhece professor de literatura.

Por isso, por se tratar de alunos que tiveram pouco acesso à leitura de deleite, obrigatórias ou não, experiências exitosas nesse campo são de grande valia para que, como educadores e educadoras, adotemos práticas que reorientem o ensino de literatura e que esta sirva como uma ponte para a busca de novas leituras.

Parece haver consenso quanto à relevância das experiências de leitura literária por docentes, pais e até mesmo os estudantes, pois acreditam que a leitura, principalmente de textos literários, pode solucionar todas as questões relacionadas à aprendizagem da língua, porém, no contexto escolar, principalmente em turmas ensino fundamental, o que ainda impera é a fragmentação das atividades, leitura de fragmentos de textos, quase sempre limitando o ensino da leitura apenas aos textos disponibilizados no livro didático, geralmente com objetivo de responder a questionários ou às atividades propostas estabelecidas pelos especialistas com base em obras literárias já consagradas, não proporcionando ao aluno a fruição do texto literário. As consequências são evidentes e desastrosas.

A falta de um direcionamento adequado, muitas vezes, tem impulsionado cada vez mais o agravamento dos problemas relacionados à leitura, por falta da apropriação de uma teoria, ou ora por não se reconhecer como professor de literatura. Dentre as consequências, temos a falta de interesse pela leitura por parte dos alunos e a sua segregação em relação aos espaços escolares. Nesse contexto, ler tem se tornado uma atividade desmotivadora e que nem sempre contribui para enriquecer os conhecimentos e experiências dos alunos, visto que as leituras, na maioria das vezes, são impostas. Sem um direcionamento adequado, o trabalho com a leitura

acaba limitando a reflexão sobre as impressões que os alunos têm durante o primeiro contato com a literatura sem considerar, conforme Eco (1985 *apud* ROUXEL, 2017, p. 25), que “o texto é um ‘organismo preguiçoso’, ‘um tecido de brancos’, o texto é ‘esburacado’ e espera que o leitor o complete, o que requer do leitor a ativação de suas experiências de mundo e da literatura”.

Pensando nesse contexto, e considerando a relação de recusa e também de estranhamento que os alunos, jovens leitores, mantêm com a leitura do texto literário, mas também o interesse destes jovens em trocar experiências, seja no meio real ou virtual, pensamos em uma proposta de intervenção que tem como foco a leitura e o compartilhamento de experiências de leitura concretizadas através de uma sequência didática como estratégia de formação leitora consolidada na perspectiva das comunidades de leitores que vá além do espaço da sala de aula, a proposta consiste numa experiência com o “repertório literário” (COSSON, 2020) que se dá pelo prazer e pela liberdade leitora.

No contexto de desencontros e indefinições agravado pela pandemia, em que algumas diferenças sociais foram ainda mais realçadas, dentre elas, a dificuldade de acesso às aulas online, consideramos as seguintes questões norteadoras: i) de que modo as orientações dos documentos oficiais podem contribuir para o trabalho com o gênero crônica disponibilizada no livro didático para o incentivo às práticas de leitura literária no contexto escolar? ii) como despertar nos alunos do 8º ano o gosto pela leitura literária a partir do gênero crônica disponibilizado no livro didático? e, iii) quais estratégias a serem utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa para sanar as principais lacunas encontradas no livro didático e despertar o gosto pela leitura de crônicas e, conseqüentemente, o letramento literário?

Esta pesquisa justifica-se pela relevância e necessidade de propor leituras que despertem o prazer através do gênero crônica, uma vez que esse gênero literário pode revelar emoções, despertar risos e sensações que facilitam e motivam a leitura desde que seja trabalhado de forma adequada. Além disso, o trabalho de intervenção pedagógica é importante dado pouco espaço da leitura literária no espaço escolar, os problemas relacionados ao tratamento dado aos textos literários no livro didático e a implementação da BNCC (2018), que torna mais urgente a necessidade de inserção novas estratégias para tratamento desse tipo de texto que reorientem o professor.

Dito isto, este trabalho se preocupa com a melhoria da qualidade do ensino de leitura literária, especialmente, do gênero crônica. Por se tratar de um gênero que aborda temas do cotidiano, a brevidade da leitura e a linguagem poética apresentam-se atrativos peculiares das crônicas, favorecendo o trabalho do professor e o entendimento dos alunos quanto aos textos

analisados. Pensando sob essa perspectiva, o esperado é que esta pesquisa venha a trazer um modelo de atividade que contribua para a reflexão sobre o papel da literatura na escola, fornecendo uma proposta importante para repensar a prática pedagógica direcionada ao trabalho com texto literário.

Pensando no aspecto motivacional e também no acesso fácil a esses textos, optamos por trabalhar com crônicas para que os estudantes superem os aspectos negativos relacionados à leitura. Além de muitas vezes provocar o riso, provoca reflexões e pode ser até uma forma de ver os problemas sociais de maneira mais leve e encarar situações complexas de uma forma diferente. É a tentativa de aliar o prazer à fruição da leitura, pois ele está bastante presente nas atividades escolares, nos livros didáticos, na biblioteca escolar e em páginas da internet. Além de ser atrativo e estar sempre se atualizando, cremos que a forma moderna, na qual entra “um fato miúdo e um toque humorístico, com seu *quantum satis* de poesia” (CANDIDO, 1992, p. 7), possa ser um caminho para amenizar as lacunas existentes na segunda etapa do ensino fundamental.

Assim, essa pesquisa se justifica por trazer uma possibilidade de ensino de leitura literária com o gênero textual crônica, como uma leitura válida para formação do leitor autônomo, pois, se acredita que, por intermédio de uma proposta de leitura literária com temas próximos da realidade dos educandos, será possível vislumbrar o ponto de vista que estes sujeitos trazem acerca do lugar em que vivem em seus vários contextos: social, histórico, filosófico e emotivo, favorecendo, assim, o aprimoramento da capacidade de interpretação crítica dos estudantes e, conseqüentemente, conduzindo-os a um estado de leitura literária por prazer.

Diante da realidade que se discute, entende-se que a abordagem do gênero crônica em sala de aula é uma via de acesso a mais para desenvolver a compreensão leitora do aluno, por tratar de assuntos do nosso cotidiano. O professor deve ter em mente o exercício de conectar os assuntos das crônicas sugeridas nos livros didáticos de forma a contribuir para a formação da consciência crítica do educando. Portanto, diante desse quadro, elegemos as seguintes hipóteses: a) o gênero crônica pode contribuir para o incentivo das práticas de leitura literária no contexto escolar; b) a leitura de crônicas no livro didático aliada a uma proposta de interversão pode despertar nos alunos do 8º ano o gosto pela leitura, por apresentar temáticas do cotidiano; c) os assuntos sugeridos nas crônicas contribuem, de forma inicial, para a formação do leitor crítico.

Dessa forma, esta pesquisa articula os temas “letramento literário com crônicas”, “livro didático” e “documentos oficiais” (PCN, BNCC e Currículo do Piauí), ao problematizar as

propostas de atividade e orientações ao professor presentes em livros didáticos de 8º ano do Ensino Fundamental, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático — PNLD 2020. Além disso, este estudo tem como objetivo analisar o processo de letramento literário com crônicas em manuais do professor de duas coleções do 8º ano do Ensino Fundamental, dentre elas, a escolhida pela Rede Estadual Ensino. Considerando as diretrizes pedagógicas e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular, além dos pressupostos teóricos sobre o letramento literário, pergunta-se como orientações e propostas de trabalho de livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental exercem sua função mediadora para o letramento literário. Tem como objetivos específicos: a) Identificar o processo de letramento literário previstos em orientações e propostas de atividades em duas coleções de livros didáticos de 8º ano do Ensino Fundamental, aprovada no PNLD 2020; b) Cotejar o processos letramento literário identificados nos livros didáticos com as diretrizes pedagógicas e habilidades previstas na BNCC; c) Analisar os pressupostos orientadores dos livros didáticos referidos, a partir de perspectivas teóricas do ensino da leitura literária e do letramento literário; d) Elaborar uma proposta de intervenção educacional, sugerindo uma estratégia de trabalho com as crônicas, a partir das análises das atividades propostas pelo livro didático e as novas orientações curriculares.

Quanto à organização, esta dissertação, além da introdução, encontra-se estruturada da seguinte forma: No segundo capítulo, *Leitura, literatura e letramento literário: abordagens teóricas*, analisamos as concepções de leitura, literatura, letramento literário e sua relevância para a formação de um leitor crítico e autônomo. Versa-se, ainda, sobre a interação entre o texto e o leitor sob a ótica da estética da recepção através dos pressupostos teóricos de Jauss (1994) e Iser (1996) sobre os efeitos estéticos resultantes da interação texto e leitor. No terceiro capítulo, discorre-se sobre conceito de crônica, sua origem, suas diversas faces e sua contribuição para o processo de letramento literário.

No quarto capítulo, está delineada a metodologia utilizada para a execução da pesquisa. Nesta seção, descrevemos a caracterização da pesquisa, a delimitação do *corpus*, uma proposta de sequência didática direcionada para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental que se configurou, ao final, em um manual de leitura voltado para o público juvenil a partir da leitura de crônicas.

No quinto capítulo, analisam-se os documentos oficiais (PCN, BNCC e Currículo do Piauí) e o tratamento dado a crônica em dois livros didáticos de 8º ano de duas coleções aprovadas pelo PNLD 2020, buscando um ponto de encontro entre as atividades e o letramento literário. No sexto capítulo, conforme as etapas de leitura sugeridas pelo letramento literário de

Cosson (2012) e de Bordini e Aguiar (1988), apresenta-se uma proposta de intervenção, cujo objetivo é dialogar, refletir, por meio da leitura e análise de crônicas.

Por fim, apresentam-se as considerações finais acerca da relevância desta pesquisa e da contribuição da sequência didática como alternativa para a formação de leitores.

2. LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: ABORDAGENS TEÓRICAS

Nós comunicamos através da linguagem e é no seu uso efetivo que nos reconhecemos como humanos. Através da leitura e da escrita, construímos a nossa identidade, aprendemos a nos expressar, a compreender o mundo e passamos a interagir com o outro, pois nela estão todas as representações que trazemos do mundo através da palavra. Daí a necessidade de um espaço relevante para as práticas de leitura dentro das escolas, pois é nesse contexto que as teorias relacionadas ao leitor e à leitura destacam a importância do processo da leitura, não somente na formação educacional, mas também cultural e identitária do indivíduo, transformando-a, conforme Lajolo (2000), em prática circular e infinita, não esgotando seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola. Nesse sentido, para compreendermos como a leitura acontece, recorreremos aos referenciais teóricos metodológicos diversos para entendermos o que é leitura, literatura e letramento literário.

Sabe-se que, mesmo de maneira inconsciente, o professor de Língua Portuguesa está sendo guiado por algum modelo que define a sua prática docente. Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais e, por último, a Base Nacional Comum Curricular se constituírem como um direcionamento e do próprio livro didático adotado pela escola intervir diretamente no planejamento docente, são as “escolhas” do professor que vão orientar o caminho que ele seguirá. Orientações equivocadas que nada mais são do que o reflexo de uma formação inadequada para o ensino da leitura literária, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Junta-se a isso a ausência de uma biblioteca e a falta de acesso à internet de boa qualidade, tudo isso atrapalha o processo de inclusão do texto literário na escola. Somado a isso, Amorim, Nascimento e Santos (2021, p. 56) acrescentam

[...] imprecisão de documentos oficiais, como a própria BNCC, que, muitas vezes, apesar de dialogarem com conceitos como literatura, leitura literária, letramento literário, fruição etc., não plenamente os definem ou oferecem orientações para o trabalho pleno com o texto literário.

Tudo isso refletirá, implícita ou explicitamente, naquilo que o professor levará para sala de aula. Deste modo, conhecer postulados teóricos adequados, principalmente nesse momento de adequação às novas orientações oficiais, irá contribuir também para que o docente seja capaz de modificar de maneira mais consciente as atividades para que elas sirvam aos seus propósitos na sua prática docente.

Nesse sentido, é inquestionável que a maneira como os docentes veem o ato de ler é determinante para suas ações em sala de aula, inclusive para o trabalho com a leitura literária e, conseqüentemente, o letramento literário. Segundo Coscarelli (2002), é fundamental que o professor tenha consciência da teoria que está por trás de cada atividade de leitura que realiza em sala de aula. Assim, ele terá mais critérios para propor suas próprias atividades e/ou para selecionar, dentre as que ele conhece ou que lhe forem sugeridas por colegas ou em materiais didáticos, aqueles relevantes para a leitura.

Assim, destacaremos na sessão que segue, os tipos de conhecimentos necessários para que uma pessoa possa ler textos e, assim, compreendermos que a leitura pressupõe conhecimentos que não se limitam a esfera linguística.

2.1 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA: CONCEPÇÕES

“Quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?” (ÍTALO CALVINO, 1990).

Conforme Calvino (1990), cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. Nesse sentido, se tudo pode ser remexido e reordenado, a busca por novas teorias e pesquisas que permeiam as práticas docentes, principalmente no que diz respeito ao trabalho com o texto literário no ensino fundamental, precisa ser constantemente atualizada, reordenada para que, assim, os conhecimentos adquiridos com essas teorias possam dar respostas as nossas inquietações.

A discussão a ser levantada nesta seção busca esclarecer quais as concepções de leitura permeiam as aulas de língua portuguesa a partir de referenciais teóricos diferentes, visto que os estudos acerca da leitura são vastos. Koch e Elias (2006) revelam que a concepção de leitura é decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e sentido, e estas determinam a maneira de se ler. Assim sendo, são as teorias apreendidas pelo professor que darão um norteamento ao planejamento das aulas, à escolha dos textos, à forma de avaliar os alunos, por exemplo. “Todas as contribuições são necessárias para dá conta dar infundável tarefa de formar novos leitores” (KLEIMAN, 2003, p. 10).

Com relação ao ensino da leitura, Oliveira (2014), Kleiman (2003) e Koch e Elias (2010) enfatizam a importância de se levar em conta conhecimentos prévios, conhecimento de mundo (enciclopédico) e linguístico dos alunos, pois,

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E, porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2003, p. 13).

Esta não compreensão de textos, como resultado do ensino aos quais os educandos são expostos, são confirmados nos resultados apresentados das provas externas e internas. De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes — PISA — de 2018, por exemplo, o Brasil, apesar de um ligeiro aumento na pontuação, quando comparado com a edição anterior (2015), passando de 407 para 413, ocupa uma posição ainda muito baixa. Entre os 79 países e regiões participantes da avaliação, ficou em 57º lugar na avaliação da leitura.

Os dados da pesquisa servem para sinalizar a necessidade de mudanças nas práticas desenvolvidas dentro da sala de aula como primordial para a melhoria da qualidade do ensino. De acordo com Kleiman (2003), as concepções de textos e leitura que subjazem à prática em sala de aula e contribuem para o (des)interesse e (des)motivação do aluno pela mesma. A maneira como o professor vê o ato de ler é determinante para suas ações na sala de aula. Além de outros fatores que contribuem para o pouco sucesso dos estudantes no que diz respeito à leitura, como a falta de estrutura das escolas, observa-se, também, uma evidente falta de conexão entre as teorias.

Nesse sentido, conhecer o foco de cada teoria e em que momento ela poderá ser acionada pelo professor é de suma importância, pois os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, mesmo que de maneira implícita, às nossas atividades concretas de sala de aula.

É relevante destacar que, com o desenvolvimento dos estudos sobre a leitura, vários significados foram atribuídos ao termo ao longo dos anos. A esse respeito, Cosson explica:

Essa expansão do significado da leitura encontra paralelo no extraordinário interesse que ela tem despertado em diversas áreas: história da leitura, sociologia da leitura, antropologia da leitura, psicologia da leitura, além das outras áreas que se ocupavam do tema como a pedagogia, a linguística e os estudos da literatura e da linguagem em

geral. O campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode mais ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações (COSSON, 2012, p. 38).

Para termos uma noção dessa expansão, em resumo, apresentaremos algumas concepções que permeiam as aulas de Língua Portuguesa, dentre elas, os estudos de Leffa (1999), o qual apresenta a leitura como um enigma cognitivo, pois está relacionada ao conhecimento e à aprendizagem, uma vez que a compreensão de um texto se dá no cérebro do leitor. O autor traz classificação das diferentes linhas teóricas que tratam da leitura em três diferentes abordagens.

A partir da visão estruturalista, a primeira delas, seria a das *abordagens ascendentes*, que estudam a leitura a partir da perspectiva do texto, em que a construção do sentido é vista basicamente como processo de extração. Baseada nos conhecimentos linguísticos para processar as informações e com o foco no autor, o texto é visto como um produto lógico do pensamento, uma representação em que não cabe ao leitor somente “captar” essa representação mental materializada, assim como as intenções psicológicas do produtor. Nesse tipo de concepção, o leitor exerce um papel passivo, sendo apenas um receptor, sem que se leve em consideração as suas experiências e os seus conhecimentos. Em uma leitura com foco no autor, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser codificado pelo leitor. Apenas é exigido que o leitor tenha o conhecimento do código utilizado, reconhecendo o sentido das palavras e estruturas do texto. De toda forma, o leitor apenas realiza atividade de reconhecimento, de reprodução, sendo considerada uma leitura passiva. Sendo assim, pode-se afirmar que esta concepção:

[...] é a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. Baseia-se essa hipótese, por um lado na crença já mencionada de que o texto é um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações (KLEIMAN, 2004, p. 18).

Ao utilizar essa concepção, o professor usará como atividade perguntas em que o aluno, para respondê-las, muitas vezes, não precisará reler o texto em consequência de sua obviedade. São perguntas bem comuns no livro didático. As atividades com foco somente na extração não permitem que o aluno reflita, construa sua opinião, tenha um posicionamento crítico, mas sim atue como sujeito passivo, um mero receptor de informações e opiniões alheias. Apesar de serem vistas de forma negativa, para Marcuschi (2008) esses exercícios não são inúteis, pois, segundo o autor, conduzem a conhecimentos formais interessantes. Para o autor, a proposta dos

exercícios escolares falha sob esse aspecto porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas e exclusivas.

Nas *abordagens descendentes* a ênfase da leitura é no leitor. Nelas, a leitura é descrita como um processo de atribuição de significados ao texto por intermédio de seus conhecimentos prévios e aceita diferentes compreensões de um texto, já que há diferentes leitores, com diferentes conhecimentos acumulados. Conforme os estudos de Leffa (1999), nesse tipo de concepção o leitor transita pelo texto de forma a selecionar o que lhe convém na leitura; joga com os implícitos do texto; produz inferências; usa estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação; e faz da leitura um jogo de adivinhação, porque faz também perguntas ao texto lido. A fragilidade dessa concepção está no fato de descartar os aspectos sociais em volta do leitor, pois pode confiar exageradamente nas impressões que o mesmo produz. Segundo Cosson (2012),

O deslocamento do foco do texto para o leitor é positivo porque chama a atenção para o ato de ler, mas se perde quando não considera seus resultados. (...) Ao privilegiar o leitor no processo de leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é arbitrário, mas sim uma construção social. Além disso, se as antecipações que o leitor faz ao ler os textos são importantes, elas podem igualmente leva-lo a ignorar o significado do texto, lendo apenas aquilo que se deseja (COSSON, 2012, p. 37).

Apesar das críticas feitas às teorias com foco no texto e àquelas com foco no leitor, é evidente que, quando lemos um texto, utilizamos ambos os modelos de processamento para o compreendermos. O leitor experiente tanto faz uso da macroestrutura quanto da microestrutura do texto, pois, embora tenha um nível de conhecimento prévio considerável, por muitas vezes, o leitor se depara com situações básicas de decodificação que, caso não sejam resolvidas durante o processo de leitura para posteriormente avançar, poderão comprometer o entendimento do texto. Nesse sentido, o leitor eficiente é aquele que consegue combinar os dois tipos de processamentos.

Temos ainda o terceiro modelo, isto é, as *abordagens conciliadoras ou conciliatórias*. Estas buscam incorporar e superar os limites das abordagens anteriores. Conciliam o texto com o leitor e descrevem a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro. A leitura com foco na interação autor-texto-leitor parte de uma concepção na qual o autor e o leitor são sujeitos ativos, que dialogam, que se constroem e são construídos no texto. O leitor e o autor se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal desvela uma série de implícitos, tendo como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Esse tipo de concepção, com foco na interação autor-texto-leitor, é a mais completa,

pois a leitura é vista como uma atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base em elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização e requer também a mobilização de um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, tais como os conhecimentos prévios dos alunos, sua posição social no grupo e suas concepções ideológicas. Para Solé (1998), dizer que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto tem várias consequências:

Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado (SOLE, 1998, p. 22).

Koch (2008) ressalta que a noção de texto, vista na perspectiva da concepção de língua como interação, aponta para uma visão da leitura como processo de compreensão, sendo esta “uma atividade interativa” altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. Assim, o sentido da leitura é construído no processo da interação entre autor-leitor, mediado pelo próprio texto.

Nessa mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), documento que serviu, por muito tempo, como o principal norteador do ensino na educação básica, apresenta a seguinte definição sobre leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

Não se trata da mera reprodução ou decodificação, mas também de atividades que levem à compreensão, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Nesse sentido, para Paulo Freire (2001), ler é um processo de compreensão de si e do mundo, que envolve uma característica essencial e singular do homem: a capacidade de interagir com o outro através do texto. Quanto mais experiências vivenciar o leitor e quanto mais gêneros textuais e/ou literários ele conhecer, mais poderá usufruir da leitura.

A compreensão de que a leitura se realiza a partir da interação com o outro, e não de forma isolada, nos induz a perceber que a linguagem organiza discursos de acordo com as intenções e o contexto sociocultural no qual se inserem. Seguindo a essa abordagem,

encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) a mesma noção de leitura. Conforme confirma a própria BNCC:

O componente Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos que regem a educação, para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica e por um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 20).

Outros autores também compartilham da visão interacionista de leitura, a exemplo do que afirma Wolfgang Iser (1999, p. 97), um dos teóricos fundadores da estética da recepção, ele afirma que, “sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo”. Trata-se de um “jogo” performático que inclui autor, texto e leitor. Segundo o autor, nessa relação recíproca de interação, as lacunas que surgem no ato da leitura são preenchidas com o “trabalho do leitor”, que irá completá-la com seu repertório de experiência de leitura e de mundo. Assim, a leitura é, antes de tudo, um diálogo, uma prática interacional que permite ao leitor ser sujeito ativo.

A partir da compressão das diferentes teorias que giram em torno da leitura, observamos que nenhuma é excludente. Cosson (2012) destaca a importância dos três modos de compreender leitura e que estes modelos devem ser vistos como um processo linear que se complementa. A primeira etapa, chamada pelo autor de *antecipação*, consiste nas operações que o leitor faz antes de entrar no texto, aí começa a leitura. A segunda, etapa *decifração*, encontra-se no texto através das letras e das palavras. A terceira etapa, da *interpretação*, é tida como sinônimo de leitura, no entanto, ela restringe seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Com a interpretação, se fecha o primeiro e imediato ciclo da leitura, isto é, o processo de leitura se completa quando se cumprem essas três etapas. O autor enfatiza, ainda, que são essas etapas de leitura são as guias do processo de letramento literário.

Diante da complexidade do processo de compressão leitora, Silva (2009) distingue três tipos de leitura: *leitura mecânica*, *leitura de mundo* e *leitura crítica*. A *leitura mecânica*, de acordo com a autora, compreende o nível mais elementar de leitura, consistindo apenas no reconhecimento da relação significante/significado. Nesse nível, o processamento da

informação textual se dá através da decodificação: os leitores “partem do reconhecimento de letras, sílabas e palavras para, então, processarem frases e parágrafos, até chegarem ao significado do texto” (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p. 35). Esse tipo de leitura é muito comum na alfabetização, entretanto, partido do pressuposto de que há um desenvolvimento nas formas de ler, não é possível tratar o leitor como um principiante. Quando o ato de ler é entendido apenas como uma técnica de mera extração do significado do código linguístico, pode interferir na fruição, pois compreender um texto vai muito além dessa habilidade, inclui a capacidade de fazer inferências, de criticar, de atribuir significados com apoio do conhecimento de mundo do leitor.

A *leitura de mundo*, como lembra a pesquisadora, é uma denominação dada por Paulo Freire (2001) e leva em conta as experiências de vida do leitor. Para o autor, a leitura de mundo precede a leitura do texto, ou seja, construir sentido é estar mergulhado no mundo e no que ele significa dentro de uma cultura em particular, se reconhecendo como parte desse mundo. De acordo com essa concepção, a interação entre o leitor e o texto ocorre a partir dos conhecimentos que o leitor já tem e leva ao texto. Assim, quanto maior o número de informações novas, mais aprendizado haverá. “Com sua habilidade de ler o mundo, marcada pela subjetividade de cada um, o leitor aproxima-se do texto, tentando decifrar seus códigos e sinais” (SILVA, 2009, p. 23). É a partir dessa intimidade do mundo, do leitor e do texto que vai se concretizando a leitura. Trata-se de um processo que envolve constatação, reflexão e reconstrução de significados a partir do diálogo e confronto de um leitor com um determinado documento escrito, pois uma leitura sem compreensão é uma mera ação mecânica.

Ainda sobre a leitura de mundo Lopes e Carvalho (2015) acrescentam:

Quando lemos, acionamos uma série de conhecimentos de mundo, já estocados em nossa mente, de linguagem e de texto. É o acionamento desses conhecimentos que nos permite atribuir significado às palavras, às frases, aos parágrafos e ao texto que lemos. Agregamos as novas informações ao repertório de conhecimento que já dispomos, ampliando-o e/ou transformando-o qualitativamente (LOPES; CARVALHO, 2015, p. 115).

Todo esse repertório de conhecimento mobilizado pela leitura possibilita uma articulação do conhecimento de mundo do leitor com as informações que o texto lhe oferece inicialmente. Podemos dizer que o conhecimento prévio do leitor é condição básica para o seu engajamento na atividade de leitura e para a compressão do lido, uma vez que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de

conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 13).

No que diz respeito à *leitura crítica*, Silva (2009) conjuga a *leitura mecânica* e a *leitura de mundo*, num processo em que o leitor, partindo de seus conhecimentos prévios, assume uma postura crítica diante do texto. Esse nível de leitura “requer um percurso por parte do leitor” (SILVA, 2009, p. 24). Isso quer dizer que a formação do leitor crítico não se efetiva nos primeiros contatos com o texto, sem a experiência trazida de outras leituras e vivências. Para assumir uma postura crítica diante do texto, “é preciso estar com todo o conhecimento – a bagagem cultural – a postos, estar com a mente alerta e ser capaz de relacionar, confrontar, chegar a sínteses e conclusões” (SILVA, 2009, p. 24). É a partir da leitura crítica que o leitor extrai dos textos suas opiniões, irá confrontar informações e, conseqüente, criar seus próprios textos. Nesse nível de leitura, é importante que o leitor se sinta desafiado com leituras que ampliem seus horizontes de expectativas, que oportunize ao leitor, criar e recriar a partir do que foi lido.

Frente às diversas abordagens, devemos, então, considerar que o processo de leitura não é um ato isolado. Esse processo envolve também outros leitores que, possivelmente, farão diversas leituras diferenciadas de um mesmo texto e a significação pode variar conforme o conhecimento que cada um de nós, leitores, carregamos conosco. Cada um traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social e, a partir de seu horizonte de experiências, atribui significados às indicações oferecidas pelo texto, privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um significativo para o seu universo compreensivo (AGUIAR, 2013, p. 154).

Cosson (2014), entre as diversas concepções de leitura, adotou a leitura como diálogo, fundamentada no dialogismo bakhtiniano, assim o autor define o ato de ler:

[...] ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa (...); ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com as experiências dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio de sinais inscritos em algum lugar que é o objetivo físico da leitura; ler é um diálogo com o passado que cria vínculos, estabelece laços entre leitor e o mundo e os outros leitores. Em síntese, ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual que envolver quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36).

Para o autor, “a leitura parte do contexto e tem no contexto o seu horizonte de definição. Ler é compartilhar os sentidos de uma sociedade” (COSSON, 2014, p. 38). Neste contexto, é perceptível que a leitura acontece de formas diferentes quando se considera o leitor, o lugar e o momento em que ela acontece. Dessa forma, o diálogo com a leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade.

Tais considerações acerca do contexto não só reforçam que o contexto influencia, significativamente, na prática de leitura dos educandos, mas reforçam também que estes só podem desenvolver o gosto pela leitura se estiverem, preferencialmente, em contato com a leitura e que é inadequado o trabalho com texto literário em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social, econômico e cultural. Desse modo, torna-se primordial um trabalho voltado para estratégias e procedimentos de leitura de textos literários, a fim de se buscar inicialmente o gosto, e, conseqüentemente, a “paixão desinteressada”, percebendo-a como exercício de percepção do mundo, do aprimoramento de sua personalidade crítica, garantindo-lhes a reflexão de seus próprios valores e crenças.

Ao considerar o processo de leitura como espaço de interação social, tem-se a ideia de comunidades de leitores que, para Pinheiro (2008, p. 112), são forjadas por “comportamentos, saberes, atitudes, valores autorizados, uniformizados” entre seus participantes. Isto é, nelas são disseminados diversos modos de produção de sentidos, assim como “conceitos e valores” que orientam as experiências dos sujeitos com os textos nos contextos socioculturais aos quais pertencem.

Nesse sentido, conhecer o meio o qual os alunos estão inseridos é fator primordial para que estes consigam interagir com as obras e, assim, não sejam desestimulados diante da complexidade que muitos textos podem nos provocar. “É muito difícil, em qualquer situação de uso da língua, obter a explicitude completa nos textos, pois eles sempre estão contextualizados numa determinada situação, cultura, momento histórico campo ideológico, crença e assim por diante” (MARCUSCHI, 2008, p. 268). Assim, devemos considerar que a bagagem cultural de um leitor é constituída por suas experiências com o mundo sociocultural, político e econômico em que vive. Desta forma, o ensino da leitura também deve contar com a própria história do leitor, uma vez que suas experiências proporcionam a compreensão mais ampla de um texto. Assim, também compartilhamos a concepção de leitura defendida por Boff:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua

visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (BOFF, 1997, p. 9-10).

Ao adotar essa concepção de leitura, reconhece-se que o aluno/leitor tem a sua própria maneira de interpretar, pois ele interpreta a partir da sua realidade social, ou seja, do meio em que vive, então, pode-se perceber que o seu conhecimento prévio é essencial para que haja esta interpretação, pois “cada leitor, a partir de suas próprias referências históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 1996, p. 20). O discente não se limita ao que está no texto. E o professor precisa conhecer e valorizar a realidade do aluno para entender o “olhar” que ele concebe ao texto, a imagem que ele constrói a partir do que foi lido, pois, apesar de olhar de forma diferente, ele está interpretando, trazendo a sua própria experiência, acrescentadas ao texto numa interação leitor/texto.

A partir do momento em que o aluno leitor vai dominando esse processo de leitura, considerando-o como um processo de interação dialógica, ele vai se apropriando com maior autonomia do conhecimento do mundo, e sobre o mundo, e se reconhece como parte integrante dele. Nesse sentido, o trabalho com a leitura deve estar adequado às necessidades reais de cada turma de alunos. Acreditamos que o ponto de partida para a promoção da leitura seja ouvir o aluno, reconhecer suas práticas e dar oportunidades para que partilhe com os colegas essas experiências e o relato de outras leituras. Somente a partir dessa troca, o professor poderá delinear seu trabalho para o ensino da leitura; além de ser o professor, um bom leitor. A leitura, principalmente a leitura literária, quando trabalhada com planejamento adequado, poderá se transformar no início de uma longa e prazerosa caminhada em outras leituras.

Mas o que é leitura literária? Saber responder a essa pergunta ajudará o professor a responder a outros questionamentos: O que se ensina quando se ensina literatura no ensino fundamental? O que diferencia a leitura literária das demais leituras? Na tentativa de levantar o debate sobre tais questões, Rezende (2017) faz algumas considerações:

1. O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura, tendo como premissa que, quando dizemos “literatura”, estamos pensando no texto literário e não em outra coisa – como simulacros, resumos, histórias da literatura, estilos de época, conjunto de obras, etc.? 2. O que se ensinaria se de fato se “ensinasse literatura”, pressupondo-se ser o texto literário o objeto de ensino de literatura? (REZENDE, 2017, p. 100).

Conhecer o objeto de ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental será muito importante para o trabalho com o texto literário, pois a ausência de um trabalho articulado com as principais teorias relacionadas, principalmente às concepções de leitura e de literatura, isto é, sem um referencial que norteie a aula de literatura ou de leitura literária esta servirá para outros fins. Rezende (2017) destaca que, mesmo não havendo, por parte dos professores, uma defesa em torno do ensino tradicional da gramática, mesmo havendo significativas mudanças oriundas tanto das teorias linguísticas como as de abordagens literárias e propostas oficiais, que instigaram algumas tentativas de mudança no ensino de literatura, as práticas continuam pautadas em esquemas já conhecidos. Nesse sentido, a pesquisadora argumenta:

A reflexão que me ocorre é que esse novo acaba sendo subsumido por uma cultura escolar poderosa e é apropriado segundo uma concepção antiga, espécie de sistema que assimila a novidade, readaptando-a ao seu velho modelo. (a exemplo do que parece se da com os gêneros discursivos, engolfados pelo método identificatório e classificatório de gramática escolar tradicionalmente instituída) (REZENDE, 2017, p.104).

As indagações da autora demonstram como não basta o contato com as novas teorias para que a leitura literária tenha o espaço que merece em sala de aula, é preciso também estar consciente das mudanças que estão acontecendo em torno do ensino. A título de exemplo, a pesquisadora destaca como vem sendo paulatinamente se impondo nos documentos a expressão “leitura literária” para falar de literatura na escola mesmo não se atentando para o conceito. Isso fica evidente quando observamos nas competências específicas da BNCC, mais particularmente na competência de número 09, que afirma:

Os alunos precisam envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

Ressalta-se também que o referido documento, apesar de propor a leitura literária, não a define claramente de modo a orientar o trabalho do professor, que, dentre outros entraves encontrados no ensino fundamental quanto ao trabalho com a literatura, não se vê como um professor de literatura. É importante destacar que a proposição do documento, em tese, configura-se para um descolamento considerável, pois, segundo Rezende (2017), enquanto o ensino de literatura concentra-se no polo do professor, a leitura literária concentra-se no aluno. E esclarece:

Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõe as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando –se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdo previamente definida (REZENDE, 2017, p. 106).

Se esse deslocamento já vem acontecendo, a escola precisa se adequar a essas mudanças. Na verdade, o fato de se conceber a literatura não mais de maneira estanque vem, aos poucos, impondo novas perspectivas de ensino da disciplina. Dentre estas perspectivas e novos paradigmas, o papel do professor, do leitor e o tratamento dado ao texto também vêm sofrendo alterações. Nesse sentido “é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado as práticas cotidianas de sala de aula visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 29).

Desse modo, para que o texto literário tenha o espaço que merece nas aulas de língua portuguesa, é de fundamental importância que se compreenda o que é a leitura literária. Conforme Paulino (2014), a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.

Ainda em relação às mudanças em torno do ensino da leitura literária, é importante destacar que algumas mudanças precisam ser revistas. A pesquisadora Rouxel (2017) destaca três pontos importantes que os avanços da pesquisa em literatura e em didática da literatura apontam. Trata-se de mudanças importantes a se considerar, dentre elas, a noção de leitura literária que apontam mudanças de foco significativas para ressignificar o ensino de literatura, que são:

- 1 – Do leitor modelo (que é uma virtualidade, uma construção textual, um conceito) aos leitores reais, plurais, empíricos;
- 2 – Do texto a ler ao “texto do leitor”, realização singular, resultado de um processo de atualização do texto do autor;
- 3 – De uma postura distanciada, visando uma descrição objetiva do texto, a uma postura implicada, sinal do engajamento no leito. Essa transformação da relação com o texto se traduz por uma reabilitação do fenômeno de identificação, considerada por muito tempo como uma regressão. Assim, trata-se de provocar no jovem leitor uma “distancia participativa” (ROUXEL, 2017, p. 19).

Podemos discutir, a partir disso, que a leitura escolar e universitária, com seus excessos de formalismo, conforme salienta Compagnon (2001), encontram-se “fora de jogo”. Na escola, além do formalismo, há, ainda, um direcionamento dado aos textos literários, dando ênfase aos aspectos linguísticos em detrimento dos aspectos literários do texto e utilizando a leitura do texto literário apenas para estudos de aspectos estruturais do gênero. Nesse caso, a leitura do texto se limita ao estudo da forma como a linguagem é utilizada para exemplificar determinado gênero ou quando se trata de textos cuja linguagem foge à norma padrão, serve de exemplo para estudar a variação linguística de forma descontextualizada, assim, fica quase impossível motivar o aluno:

O professor de literatura precisa ter em mente o contexto atual em que a leitura está inserida antes de impor, por exemplo, o estudo de Machado de Assis sem nem ao menos apresentar a elaboração ficcional da personalidade “mimada” e carrancuda de Bentinho ou as nuances da sociedade brasileira do século XIX, atrasada e ao mesmo tempo fascinante. É preciso ressaltar também que são a linguagem e a estrutura dessa obra que nos permitem compreender Dom Casmurro como um texto complexo e indispensável. Ignorar as demandas dos jovens quanto aos temas que lhes importam, além de perda de tempo, pode ser contraproducente, como mostram inúmeros depoimentos (FERNANDES, 2016, p. 210).

O aluno precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos e estéticas mais sofisticadas, que exigirão seu esforço interventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado o fato de que ser leitor de literatura na escola é mais que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. 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, 2014, p. 120). Para Ernani Terra, leitura literária deve ser desinteressada, ou seja, deve ser marcada por uma atitude cognitiva não só de compreensão do texto, mas também de busca de prazer estético, que é sentido concomitantemente ao momento da própria leitura (TERRA, 2014, p. 26).

Desse modo, não é mais “aceitável” um indivíduo receptor de ideias, passível as colocações e mero decodificador dos sinais linguísticos. Cosson reforça o potencial do contato com a leitura literária:

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros

caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (COSSON, 2014, p. 50).

Diante da complexidade do texto literário, bem como de suas vantagens, compreendemos que cabe à escola promover e propiciar essa leitura literária com o trabalho efetivo e sistemático do professor para facilitar o gosto pela literatura. Entretanto, na escola, formar um leitor ativo não combina com um ensino voltado para a memorização mecânica de regras gramaticais, para leitura de textos no livro didático seguida de atividades voltadas apenas para extração de informações explícitas no texto, com um trabalho com texto literário desprovido de um método ou conhecimento teórico e, principalmente “em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto sócio-econômico-cultural” (DALVI, 2017, p. 75) dos alunos.

Nesse sentido, se qualquer prática de ensino de literatura acontece sob o pano de fundo daquilo que se concebe que seja seu objeto, qual o objeto da literatura? O que se ensina quando se ensina literatura no Ensino Fundamental? Para responder a estes questionamentos, o professor precisa estar ciente de que, ao trabalhar com a literatura no Ensino Fundamental, é necessário compreender, dentre outros conceitos que se perderam ou nunca foram reconhecidos nessa etapa de ensino, o que é literatura, pois a adoção de uma ou de outra corrente teórica traz consequências importantes, pois estabelece critérios de seleção e juízo de valor sobre o que deve ou não ser lido na sala de aula.

2.2 LITERATURA: NOS CAMINHOS DA TEORIA

Para que possamos entender o verdadeiro papel do letramento literário na educação e, particularmente, qual o impacto do trabalho com o texto literário para o ensino, precisamos compreender, mesmo não havendo consenso ou terminologia, o que é literatura e o que de fato ela é capaz de proporcionar àquele que dela usufrui. Vale destacar que tais conceitos revelarão, também, o tipo de ensino de literatura presente nas aulas de Língua portuguesa, qual o pano de fundo daquilo que se concebe que seja seu objeto. Os procedimentos didáticos não existem em um vácuo, não são ferramentas neutras, mas estão necessariamente atrelados à representação teórica que a atuação em sala de aula tanto exemplifica quanto tenciona (DURÃO, 2017).

Segundo Jouve (2012, p. 29), a palavra “literatura vem do latim *literatura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura”

designava, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. “Ter literatura” era possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. Como a literatura supõe a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar o “grupo das pessoas de letras”. Falar-se-á, por exemplo, dos senhores da literatura. Diante de tantas definições em torno do termo, o autor completa: “o termo literatura é rico em contradições”. Tais contradições também são reforçadas por Derrida: “Até hoje, nada permanece para mim tão novo e incompreensível, ao mesmo tempo tão próximo e tão estranho, quanto a coisa chamada literatura”. Isso porque cada época e cada sociedade apresentam concepções diferenciadas e, naturalmente, visões diferenciadas sobre o que se constitui como literatura. Para o autor, a Literatura é:

Uma instituição que consiste em transgredir e transformar, portanto em produzir, sua lei constitucional; ou melhor, em produzir formas discursivas, “obras” e “eventos” nos quais a própria possibilidade de uma constituição fundamental é pelo menos “ficcionalmente” contestada, traída, desconstruída, apresentada em sua própria precariedade (DERRIDA, 2014, p. 114).

Dessa forma, a literatura é uma instituição desprovida de regras. Ela vai além. As regras inseridas na instituição literária são elaboradas seguindo leis próprias, fictícias. Acreditamos que, exatamente pelo fato de a literatura exceder a jurisprudência social, comum, não deveria caber à justiça decidir o que pode a literatura. E, segundo Derrida, como a literatura não é regida pelas leis sociais, apresenta, assim, uma liberdade total.

Compagnon (2001, p. 31), em seu livro *O demônio da teoria*, destaca que a questão “O que literatura?” é insolúvel e apresenta ao longo de toda a obra várias definições e explicações familiares do poder da literatura. A primeira delas são os conceitos aristotélicos de *mimesis* e *catharsis*, afirmando que a literatura deleita e instrui. Em seu livro *Literatura para que?*, o autor expande o conceito com a afirmação de Manon Lescaut, que o conto, a quimera e a ficção educam moralmente, de acordo com que diz “além de uma leitura agradável, poucos acontecimentos encontrar-se-á que não possa servir para instruir os bons costumes” (COMPAGNON, 2009, p. 31). Para o autor, a literatura deleita, instrui.

A partir da segunda metade do século XVIII, como afirma Compagnon (2001, p. 38 – 39), outra definição vem a se opor ao conceito de literatura como ficção. “A partir de então, a arte e a literatura não remetem senão a si mesmas”. O conceito de literariedade, formulado pelos formalistas russos, está associado a essa definição. Informa o autor:

Os formalistas russos deram ao uso propriamente literário da língua, logo a propriedade distintiva do texto literário, o nome de *literariedade*. Jakobson escrevia

em 1919: “O objeto da ciência literária não é a literatura, mas a literariedade, ou seja, o que faz de uma determinada obra uma obra literária”; ou, muito tempo depois, em 1960: “o que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte”. [...] eles se opunham abertamente à definição de literatura como documento, ou à sua definição através da função de representação (do real) ou de expressão (do autor) e acentuavam os aspectos da obra literária considerados especificamente literários e distinguiam, assim, a linguagem literária da linguagem não literária ou cotidiana. A linguagem literária é motivada (e não arbitrária), autotélica (e não linear), autorreferencial (e não utilitária). (COMPAGNON, 2001, p. 40).

Mas em que consiste a literariedade? Para os formalistas, é “o que faz uma determinada obra uma obra literária”, “o que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte”, seria o uso de uma linguagem diferenciada, que se afasta dos usos da fala cotidiana, gera um efeito de estranhamento que distingue o discurso literário da linguagem comum. A literalidade consiste no deslocamento do uso comum da linguagem, na “desfamiliarização” das palavras. A literatura ou a arte em geral, renova a sensibilidade linguística dos leitores (COMPAGNON, 2001, p. 41).

Antônio Candido (2004, p. 174-175) vai além e expande o conceito de literatura, no sentido mais amplo possível, como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Para o autor, por ser uma manifestação do que responder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito, defende que talvez não haja equilíbrio social sem a literatura, porque “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 172).

Desse modo, o autor conclui que a literatura é fator indispensável à humanização. Segundo Antônio Candido, humanização

é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Para Candido (2004), a literatura é uma necessidade universal e fruí-la “é um direito das pessoas de qualquer sociedade” (CANDIDO, 2004, p.180), pois ela, além de satisfazer nossa necessidade de ficção e fantasia, desenvolve nossa quota de humanidade. Ela tem o papel de humanizar, porque faz o homem vivenciar diferentes realidades e situações. Porém, diante das resistências às mudanças, a literatura se vê relegada a um papel secundário no espaço escolar. A literatura constitui um direito excessivamente desprezado, mesmo sendo desejável por vários

motivos, como veremos: porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também se torna mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos (PETIT, 2009).

Tais definições demonstram que o conceito de literatura não é definido apenas por elementos que compõem a estrutura formal do texto, mas também por elementos do contexto social e histórico, variando de período para período, de cultura para cultura ou mesmo de pessoa para pessoa. É possível, por exemplo, que uma obra, numa determinada época, seja considerada como literária e, em outros períodos, não o seja. Como afirma Terra (2014, p. 26), “o conceito de literário é funcional: é considerado literário aquilo que é legitimado e proclamado como tal pela crítica, pela universidade, pelos intelectuais, pela escola”. O autor destaca ainda, que a literatura não está ligada somente aos textos escritos, mas também àqueles pertencentes à tradição oral:

A palavra literatura provém de littera, que significa letra, o que revela que historicamente sempre se associou a literatura à representação por escrito do signo verbal, como se literatura fosse uma manifestação artística que se dá exclusivamente na forma escrita. Se o critério para definir o literário tiver como fundamento o registro por letras, os poemas homéricos *Ilíada* e *Odisseia* não poderiam ser considerados literários, pois circularam antes de serem compilados por escrito (TERRA, 2014, p. 26).

Em relação ao conceito de literatura, Rouxel (2017) destaca que os avanços da pesquisa em literatura e em didática da literatura têm afetado as noções de literatura. Assim, destaca que há três expressivas mudanças de paradigma no que concerne à concepção de literatura:

1. De uma concepção da literatura como corpus, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura.
2. De uma concepção da literatura como corpus a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, dição, crítica, leitores, escola).
3. De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras (ROUXEL, 2017, p. 18).

Observa-se como o conceito de literatura vem se modificando e como tais mudanças demandam novas formas de ensinar a ler. Literatura, assim, é um corpus de obras, mas também é o conjunto de atores envolvidos no fazer literário e, acima de tudo, vem a ser um conjunto de valores artístico-estéticos que propõe uma abertura a outros campos do humano, como a ética, a moral, etc.

Assim, o trabalho com a literatura, além de ser relevante para a inserção social do estudante, pode também ser uma das formas de estimular a aprendizagem de diferentes estratégias que ajudam o aluno na leitura dos mais diversos gêneros textuais. Para Leal e Albuquerque (2010), são muitas as contribuições para o indivíduo de sua inserção nos eventos de letramento literário, que vão além da simples apropriação de habilidades de leitura. Como já dito, o sujeito também passa a “se constituir” na interlocução com os autores da literatura. Ainda sobre as contribuições da literatura que Cândido destaca,

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. [...] Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito". A atuação delas é baseada na consideração da contribuição (CANDIDO, 2004, p. 176).

Percebida em seu sentido amplo, um direito universal, a literatura torna-se impreterível e precisa ser satisfeita. Vista dessa forma, a circulação e permanência da literatura na escola e na sociedade em geral, suas múltiplas configurações e diferentes formas de sua apreciação, o ponto principal, segundo Cosson (2014), é o conceito. Para o autor, se a literatura for vista somente como um conjunto de obras exemplares ou significativas para uma determinada comunidade, seu sumiço é legítimo dentro das escolas, já que esta não vem garantindo o acesso comum a essas obras. Para justificar a sua permanência nos espaços, inclusive na internet, o pesquisador assim conceitua a literatura:

Se pensarmos que a literatura é o uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra, valem as transformações, como cinema, a canção popular e as HQs, e os novos usos, como dados pelos jovens que se apossam da literatura para outros fins (COSSON, 2012, p.23).

Para Cosson (2014), essas duas perspectivas se complementam. O autor assevera que, para ambas, a literatura é essencialmente um produto, como um livro ou um filme, um arquivo ou uma fala, um jogo narrativo ou um modo de viver. Nesse sentido, pensar no ensino da literatura é também considerar a diversidade de produção que a caracteriza e não somente os “clássicos”, é abrir caminhos para a entrada dos gêneros literários, na escola básica, fundamentalmente nos mais diferentes suportes, ponderar o uso da internet como mais um apoio para a inserção da leitura literária. Sendo a escola a principal porta de acesso para os textos literários, acreditamos que um trabalho com crônicas possa ser um caminho para que a literatura

possa ser “alimentada pelo sentimento, pelo desejo de dizer e ouvir o que não foi dito ainda” (COSSON, 2014, p. 19).

De acordo com a BNCC (2018), para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Observa-se o importante papel do professor como mediador, para auxiliar o aluno nos processos de interpretação exploração das diferentes linguagens de valor estético e artístico, revestidas de alta carga expressiva, representando simbolicamente experiências humanas compostas no imaginário coletivo.

Entretanto, reconhecendo que o texto literário é uma obra composta pela complexidade, intenções, produções de sentidos, que, além da referencialidade, coloca em jogo o uso da linguagem, entende-se, assim, que a leitura da literatura proporciona várias vantagens e, principalmente, a reflexão no ato de ler. Temos, então, a palavra como a matéria significante da literatura, logo, a linguagem é que a compõe.

Conforme Carvalho e Mendonça (2006), lemos literatura para aprender, para nos informar, para saber de onde viemos, para saber quem somos, para escapar da solidão, para conhecer melhor os outros, para saber para onde vamos, para preservar as tradições, para esclarecer nosso presente, para aproveitar experiências anteriores, para ganhar tempo, para se a ter espaço de criação, para buscar um sentido para a vida, para alimentar nossa curiosidade e imaginação, para nos divertir, para vivenciar emoções alheias ao nosso cotidiano, para nos cultivar, para exercer o nosso espírito crítico, para usufruir um prazer estético com a linguagem, para apreciar contradições, semelhanças e diferenças, para produzir inovações. Enfim, para participar do processo de diálogo com diferentes culturas e gerar, continuamente, renovação no movimento da nossa vida, criando e recriando novas formas de compreender o mundo e o papel, o lugar que temos nele. Dada a sua importância, é urgente que se repense o ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, são vários os desafios a serem enfrentados, dentre eles, as questões teóricas e metodológicas relacionadas aos vários paradigmas de ensino escolar da literatura que fornecem diferentes concepções e orientações para a atuação docente. Assim, acreditamos que a nossas reflexões possam contribuir para fomentarmos o debate teórico-metodológico sobre a formação do leitor literário e, ainda, mobilizar os educadores a se aproximarem das práticas leitoras dos jovens dentro e fora dos muros escolares.

Se através da literatura conseguimos atingir um potencial incomparável de conhecimento e esta ainda não conseguiu o espaço que merece dentro da escola e, se conforme Paulino e Cosson (2009), o letramento literário são os processos de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Nesse sentido, precisamos compreender o que é e como ele acontecer.

2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: DA TEORIA À PRÁTICA

Muito tem se falado e discutido a respeito do letramento, porém tanto o seu conceito quanto a sua prática ainda parece como novidade dentro da escola, mesmo tendo sido amplamente difundidos nos meios acadêmico e escolar. O que antes era como uma mera novidade ganhou espaço nos cursos de formação de professores e em pesquisas acadêmicas, mostrando-se indissociável da vida em sociedade. Para a escola, lidar com os diversos tipos de letramentos e conseguir incentivar os alunos por caminhos que possam desenvolver outros, seu ensino não poderá privilegiar uma forma particular de letramento. Vale destacar que tentar esclarecer sobre os sentidos do termo letramento não é estabelecer fronteiras fixas entre eles, “trata-se tão somente de uma estratégia expositiva que favorece a localização do letramento literário” (COSSON, 2015, p. 176).

De acordo com Albuquerque (2007), embora a escola, nas sociedades contemporâneas, represente a instituição responsável por promover oficialmente o letramento, pesquisas têm apontado para o fato de as práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Observa-se que, se de um lado, cada vez mais, a palavra letramento tem sido usada de maneira corrente nas escolas, por outro lado, esse termo ainda suscita dúvida. Prova disso é o distanciamento entre o discurso e a prática docente. A realidade é que, “os alunos saem da escola com o domínio das habilidades inadequadamente denominadas de “codificação” e “decodificação”, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações. (ALBUQUERQUE, 2007, p.17)

Diante da distância entre o discurso e a prática, antes de compreender o que é letramento literário, é preciso entender o significado da palavra letramento. Vale destacar que a primeira grande contribuição internacional para os Estudos do Letramento foi o livro *Letramentos Sociais* (1984), de Brian Street. Nessa obra, Street apresenta duas formas de compreensão do Letramento na sociedade contemporânea, que ele determina como: letramento autônomo e letramento ideológico. E os define assim:

[...] o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro se refere, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita [...] enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares (ZAPPONE, 2008, p. 52).

Ainda segundo o autor, o modelo autônomo trata-se de um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, sem necessariamente estarem voltadas ao contexto social. Nesse modelo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente quanto as inconscientes na construção de sentido do texto. Quanto ao modelo ideológico, diferentemente de apenas ensinar aos alunos a tecnologia da escrita e promover só a alfabetização, oportuniza a compreensão da interação social com o texto escrito, constitutivo de resultados entre um determinado grupo ou para com outros. Enquanto o modelo autônomo considera o letramento como uma habilidade técnica ou neutra, o modelo ideológico o considera uma prática social, ligada ao contexto cultural e social no qual a pessoa está inserida.

No Brasil, Soares (2003, p. 47) define, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Considerando que a escrita está em todos os lugares, fazendo parte da paisagem cotidiana, o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas escolares.

Assim sendo, ainda segundo a autora, trata-se do uso efetivo e competente da tecnologia da escrita, o que envolve diversas habilidades, tais como:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse [...]; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer e ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2004, p. 92).

Diante do exposto, para compreendermos como a escrita atravessa nosso dia a dia das mais diversas maneiras, precisamos entender o que é letramento e como ele se realiza. O termo

surgiu para atender a uma necessidade, pois as pessoas aprendem a ler e escrever, mas podem não incorporar a prática da leitura. Logo, letramento refere-se ao uso das habilidades de leitura e escrita para atender a determinadas exigências sociais.

Nesse sentido, para a inclusão dos alunos em práticas sociais que envolvam a escrita, o professor deverá propiciar momentos para inclusão dos alunos em práticas escolares de letramento, com a utilização da escrita dentro do espaço escolar, como escrever carta de reclamação, comentar uma notícia, fazer uma resenha de um livro. Além de escrever comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizar formas de expressão das culturas juvenis, tais como, “*vlogs* e *podcasts* culturais de literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto” (BNCC, 2018, p. 157), dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação.

Segundo Soares (2004), letramento é palavra e conceito recente no Brasil e foram introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Ângela Kleiman define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 19). Ao concebermos o letramento nessa perspectiva, aceitamos a prerrogativa de que ele permeia as ações cotidianas dos sujeitos, ou seja, está presente no seio das atividades de natureza religiosa (quando se realiza a leitura da Bíblia ou a de um manual litúrgico), no ambiente familiar (quando os membros da família se comunicam por meio de um bilhete), num evento esportivo (quando os atletas assinam as súmulas dos jogos); enfim, em todas as práticas sociais em que há interação dos sujeitos com a escrita. Dito de outro modo, em cada um desses diferentes contextos existe o que se pode chamar de um evento de letramento.

Segundo Bortoni-Ricardo (2011), o termo letramento se refere às práticas sociais associadas à escrita, ou mais precisamente:

O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a culturas de letramento. Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, - profissionais etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à

cultura popular, como a literatura de cordel, por exemplo. Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 43).

A escola é considerada, segundo Kleiman (2003), a mais importante instituição de letramento. No entanto, na maioria das vezes ela não se volta para letramento entendido como prática social, já que se preocupa com apenas um tipo de letramento, ou seja, o letramento autônomo: o processo de aquisição de códigos. Assim sendo, as práticas de uso da escrita na escola são sustentadas por um modelo de letramento parcial e equivocado, pois privilegia o estudo do letramento independentemente das práticas discursivas nas quais a escrita está integrada.

Segundo Cosson (2012), o letramento não é apenas a aquisição da habilidade de ler ou escrever, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais a ela relacionadas. Para o autor o termo tem suscitado controvérsias. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda (COSSON, 2012, p. 11).

Quanto ao uso do termo *letramentos* nos documentos oficiais, este aparece na documentação orientadora oficial pela primeira vez após a LDB, nos PCN. Desde então, o termo aparece em todos os documentos oficiais orientadores da aprendizagem, dentre eles a BNCC. Nas novas orientações trazidas pelo documento, o termo “letramentos” aparece escrito no plural. Para o documento, o componente de língua portuguesa deve proporcionar experiências que contribuíssem para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas práticas sociais. Isto quer dizer que se trata de considerar vários letramentos, não somente aos constituídos prioritariamente pela escrita, mas também os constituídos por outras linguagens e mídias.

Diante de práticas sociais tão diversificadas da escrita, segundo Souza e Cosson (2011), seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de multiletramentos, inclusive o letramento literário. Assim os autores completam,

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o

letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

De acordo com Cosson (2020), acompanhando o espraiamento do termo letramento no campo educacional brasileiro, a expressão letramento literário foi cunhada por Graça Paulino, no final da década de 1990, para tratar de um tipo singular de letramento e sua inserção no contexto escolar. A expressão logo se expandiu e até então faz parte de grupo de estudos de membros do Grupo de Pesquisa e Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização e Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do qual o autor está incluído. Conforme o pesquisador, o livre trânsito dos estudos relacionados ao letramento literário no mundo acadêmico fez com que os limites conceituais se tornassem “ora demasiadamente amplos, a ponto de se confundir com o ensino de literatura ou educação literária, ora demasiadamente estreitos, quando ele é concebido como um tipo de letramento que usa os textos literários” (COSSON, 2020, p. 172).

Vale destacar que, mesmo com a expansão dos estudos sobre o letramento literário, o termo não aparece nos documentos oficiais. Na Base Nacional Comum Curricular, o termo aparece correlacionado a outras expressões importantes para o ensino de literaturas, tais como “leitura literária” e formação do “leitor literário”.

Neste trabalho, para melhor delimitarmos a pesquisa, destacamos o letramento literário, que tem como objetivo principal formar leitores críticos, capazes de compreender parte do mundo da literatura que os cercam, portanto, não basta somente ler fragmentos de textos, resumos de obras, é preciso inserir o estudante em um mundo literário. Entende-se então, conforme Paulino e Cosson (2009), o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Antes de entendermos como acontece esse processo de apropriação da literatura, é importante destacarmos a importância de sintetizar o significado dos termos “processo” e “apropriação” usados na definição. Segundo Cosson (2020), cada palavra sintetiza os diferentes aspectos do que compreendemos por letramento literário. Para o pesquisador, ao considerar o letramento literário como processo, é necessário tomá-lo como um estado permanente de transformação.

Dessa forma, ao se entender que o letramento literário é contínuo e não um produto ou alguma coisa acabada, mas algo que se constrói ao longo do tempo, ou seja, ocorre durante toda a vida, percebe-se a importância da sua abordagem em todas as etapas da escolarização, já que a escolarização compreende importante estágio da formação de um cidadão. Depois, ressaltam que é um “processo de apropriação”, ou seja, “um ato de tornar próprio, de incorporar e com

isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura”. Por último, os autores esclarecem que se trata da “apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos consagrados ou não, mas também como repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Os esclarecimentos sobre o significado dos termos “processo” e “apropriação” são fundamentais para percebermos a abrangência do termo letramento literário e para percebermos que se trata de movimento contínuo que tem como ponto de partida a interação do leitor com o texto literário, gerando uma tomada de consciência do leitor através das possibilidades de construção de sentido ofertadas pela linguagem literária. Trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores (COSSON, 2020, p. 172).

Além de definir o termo, os autores apontam caminhos para concretizar o letramento literário na escola. Esses caminhos passam por ações propiciadoras da formação do leitor literário. Primeiro, a viabilização do contato direto do leitor com a obra, a construção de uma comunidade de leitores, a ampliação do repertório literário e a interferência crítica do professor na educação literária do aluno, através do oferecimento de atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o direcionamento da competência literária (PAULINO; COSSON, 2009).

Cosson (2020) ressalta que a literatura a ser apropriada pelo aluno leitor seja algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a tornará viva. Assim, não basta só ler o texto, é preciso também um diálogo sobre o texto.

O autor enfatiza ainda:

Ao tomar o letramento literário como um processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que não é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário (COSSON, 2020, p. 25).

Devemos entender ainda que letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola, isto é, precisa ser ensinada. Assim, não se pode conceber um ensino básico que não dê voz ao texto literário, concedendo-lhe o espaço que merece e apoiando-se, também, nele para formação de leitores críticos e agentes sociais, assumindo um protagonismo que vai além dos muros escolares. Zilbermam enfatiza que:

Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história. A lógica que chamamos de retroativa é abandonada, sendo substituída por um

argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar sem nada (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

As tensões oriundas da incompreensão das diversas teorias presentes nas pesquisas acadêmicas e nos currículos contribuíram, mesmo que indiretamente, para o surgimento das principais dicotomias em torno do ensino da literatura no ensino fundamental e para um certo distanciamento do aluno em formação do contato com a literatura. Se ler literatura é um direito, como disse Cândido (1988), sendo um direito, não pode ser negligenciado. Para Cosson (2014), sem recursos metodológicos adequados para enfrentar o impacto da distância, provocou ao longo do tempo a duas posições conflitantes:

Por um lado, ainda que defenda o valor das obras canônicas como capital cultural, termina por diminuir o espaço em favor de obras mais atraentes para os alunos [...]. Por outro, recusando as pressões dos alunos e das coordenações pedagógicas, insiste cegamente na leitura dos textos clássicos, tratando a obra literária como conteúdo aprendizagem semelhante a outras disciplinas [...] (COSSON, 2014, p. 14).

Diante das tensões e dicotomias em torno do ensino da leitura literária, o pesquisador reforça a necessidade de se apresentar à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado. É preciso, de fato, abandonar essa “lógica retroativa” de que, ao não saber o que fazer em meio a tantos conteúdos propostos pelo currículo, ao pouco espaço destinado às aulas de leitura ou por não conhecer um método perfeito, ou ideal, abandona-se o trabalho com a leitura literária e buscar, de fato, um letramento literário em sala de aula, partindo daqueles textos que são mais próximos de seus alunos irem ampliando o horizonte de leituras com textos mais complexos. Assim, Bordini e Aguiar (1988) sugerem:

O primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele [...] A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 18).

Além do contato com textos mais próximos, esse processo também requer o envolvimento dos alunos em práticas de letramento literário que o estimule a se reconhecer como leitor literário e parte de uma comunidade de leitores. Para isso, “o professor pode lançar mão de estratégias como grupos de estudo, clubes de leitura e outras formas de associação entre alunos que permitam o compartilhamento de leituras e outras atividades coletivas relacionadas ao universo da literatura” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 74-75). Trata-se, então, de um percurso que exigirá do professor, além da apropriação das teorias, objetivos claros quanto ao tipo de leitor que se quer formar.

Segundo Graça Paulino (2004), o leitor literariamente letrado é aquele que sabe escolher suas leituras, que aprecia construções e significações verbais de cunho artístico e que faz disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse tipo de leitor autônomo e crítico, consciente de suas escolhas, ainda de acordo com autora, tem que se apropriar de estratégias de leitura adequadas aos textos literários

[...] aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Partindo do pressuposto de que o letramento literário trabalha sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não, “é essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2009, p. 34). Acrescentando a isso os diversos tons da crônica, como outro dado a gerar o interesse do aluno e a promover a empatia com o texto, tratando-se desse gênero discursivo considerado, muitas vezes, como um gênero “menor”, busca-se elucidar suas características estruturais e interligá-las às considerações sobre os diversos assuntos que podem proporcioná-los a fruição, como também a reflexão. Pois “ler ficção não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social” (AGUIAR, 2017, p. 160). E, se nos anos finais do ensino fundamental é um momento de “despertar o gosto”, destacamos a importância de se insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça próprias da crônica, para esse momento.

Para Cosson (2012), trabalhar na escola a partir do letramento literário proporciona ao aluno o início ou o fortalecimento dos seus laços com o mundo da leitura e da escrita. Tais estudos vão muito além do que somente apresentar as literaturas tradicionais, para aprender a ler ou para cumprir uma das demandas do currículo; eles carregam uma gama de significados, tornando os alunos seres leitores e escreventes e envolvendo-os de maneira que não queiram mais parar de praticar. Para tanto, precisamos iniciar essa conquista partindo dos seus interesses para, isto é, 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 (COSSON, 2012, p. 50).

Segundo os estudos do Grupo PLELL – Práticas de Letramento na Ensino de Línguas e Literaturas, que reúne pesquisadores de diversas instituições (IFRJ, UFRJ, UNIRIO, CPII etc.), letrar literariamente não combina com a simples leitura de um texto, mas por ser

processo, requer contato efetivo com textos literários que envolvem, inegociavelmente, a experiência do aluno com o texto literário, entendido para além do texto canônico escrito, compreendendo também, outras formas do fazer literário, como a literatura digital e a literatura surda. Para Amorim e Silva (2019), é preciso que o contato da literatura na escola se dê a partir da diversidade textual, permitindo no currículo o diálogo entre obras de diferentes gêneros literários não apenas pertencentes ao cânone, mas também obras ainda não valorizadas pela sociedade.

Nesse sentido, com o objetivo de desenvolver a competência literária do aluno, e para que essas práticas aconteçam na escola “assim como qualquer outra prática cultural relevante, ela terá como conteúdo do ensino da literatura a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (COSSON, 2020, p. 189). Assim, o que pesquisador propõe para os professores consiste em uma sequência básica e uma sequência expandida de letramento literário. Para a sequência básica, mais utilizada com o trabalho com textos curtos (contos, crônicas, etc.), o primeiro passo é a motivação, que consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende desse primeiro encontro. A introdução é o segundo passo, e tem como base a apresentação do autor e da obra; sua função é que o aluno receba a obra de maneira positiva, portanto, não deve ser longa. Por fim, a interpretação, que compreende a construção do sentido do texto pelo encontro pessoal do leitor com a obra e registro dessa construção em um outro texto.

Quanto à sequência expandida, recomendada para leituras mais longas, com um romance, esta abarca as etapas da sequência básica e acrescenta mais duas: a contextualização e a expansão. Para a sequência expandida, a etapa de leitura será dividida em dois momentos denominados, respectivamente, de primeira e segunda interpretação; é entre essas duas possibilidades de localização do texto no campo dos estudos literários que se localizam as contextualizações. A expansão, que é o momento de estabelecer relações intertextuais entre o texto lido e outras obras.

No livro *Círculo de Leitura e letramento literário*, publicado em 2014, Cosson apresenta outras práticas didáticas envolvendo textos literários, dentre elas a leitura do silêncio, conforme o exemplo da leitura silenciosa sustentável e leitura meditativa; leitura da voz, como acontece na hora do conto e sacola de leitura, leitura da memória, ilustradas pelos coros falados e jograis; e leitura da interação, exemplificada pelo *fanfiction*, os jogos de personificação e o seminário socrático, entre outras possibilidades.

Cabe ressaltar que as propostas, segundo o pesquisador, não são modelos prontos e acabados que devem ser seguidos cegamente, sem ajustes. Há entre elas muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos, contextos e comunidades de leitores. Articulando todos esses pressupostos para tornar o texto literário presente na escola, acreditamos que seja possível, a partir de um trabalho sistematizado e progressivo com crônicas, despertar o gosto pela leitura.

2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR A PARTIR DO GÊNERO CRÔNICA

“Se quisermos que nossos alunos adentrem cada vez mais o mundo dos livros, precisamos ajudá-los a encontrar um solo acolhedor, no qual se sintam instigados, desafiados, porém preparados para avançar” (LAJOLO, 2000).

As ausências de um terreno fértil para o ensino de literatura nos anos finais são antigas, porém, na prática, pouco tem refletido em mudanças pontuais e isso, talvez, seja um reflexo da falta de planejamento do professor, subsidiadas por metodologias e estruturas físicas inadequadas, aspectos esses que contribuem para que não haja a promoção da vivência significativa do leitor com a literatura, afastando crianças e jovens do contato com a leitura do texto literário. Em seu livro *Leitura literária e outras leituras*, publicado em 2001, Ana Maria Machado ressalta:

Ler literatura é uma forma de acesso a esse patrimônio [artístico, cultural e histórico representado pelas próprias obras literárias], confirma que está sendo reconhecido e respeitado o direito de cada cidadão a essa herança, atesta que não estamos nos deixando roubar. E nos insere numa família de leitores, com quem podemos trocar ideias e experiências e nos projetar para o futuro. (MACHADO, 2001, p. 137).

É indiscutível o potencial da leitura literária como mobilizadora e transformadora do ser humano, de fato, não há como avaliar, pois, em cada um, ela ocorre de uma maneira particular e individualizada. Nesse sentido, acreditamos que as crônicas literárias podem contribuir consideravelmente para o letramento literário do aluno da Educação Básica, já que promove, pela proximidade, a leitura literária como uma interação entre leitor e autor, intermediada pelo texto. Partindo do cotidiano, da linguagem coloquial, com um olhar diferenciado para as coisas que passam despercebidas para o ser humano comum, acostumado a observar os fatos considerados “importantes”, este gênero proporciona ao aluno/leitor um crescimento enquanto tal, por meio da ampliação de seus horizontes.

Para a sala de aula é um gênero atrativo e interessante devido à praticidade, à linguagem simples, à temática próxima da realidade. E o fato de ter características de humor e crítica atrai mais ainda o leitor iniciante em literatura. De acordo com Neiva (2005), esse leitor poderá construir vários significados para o texto que chega às suas mãos e, certamente, terá sua sensibilidade atingida por algo que a crônica diz ou mesmo pela capacidade que ela tem de remetê-lo a outros fatos da vida de cada um. Os temas, embora variados, são recorrentes, repetem o cotidiano, o banal. Sobre essa a importância da aproximação do autor com o mundo do leitor, Silva destaca:

São dois mundos que se tocam. Se a experiência de vida de ambos for parecida, se o texto falar de temas semelhantes às já vividas pelo leitor, se a história se situar em locais de sua vivência, se o tempo retratado for o tempo que o leitor conheceu, a leitura vai ter sabor gratificante de reconhecimento. Se, ao contrário, o mundo da ficção lida for totalmente diferente da experiência do leitor, este terá o prazer da descoberta. Sempre, porém, haverá no momento da leitura, o cruzamento de dois mundos (SILVA, 2008, p. 34).

Para a autora, o texto é um mundo que proporciona o diálogo entre o mundo do autor e o mundo do leitor. Dessa forma, o encontro desses mundos proporciona ao leitor, momentos de prazer, de alegria, de esperança, de reconhecimento de coisas novas, de consolo. Essa experiência é rica e deveria ser vivenciada por todos, cabendo ao professor o papel fundamental e decisivo na escolha dos gêneros e temas que confrontem, transgridam esses mundos.

Segundo Antônio Candido, não se imagina uma literatura formada de grandes cronistas e acrescenta:

[...] a crônica não é um “gênero maior” [...] “Graças a Deus” – seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura [...]. Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural [...] (CANDIDO, 1992, p. 5).

Por ela ser menor, não no sentido pejorativo, mas pelas poucas linhas escritas, a crônica tem este encanto de penetrar as pessoas, seja pela linguagem, seja pela proximidade dos seus temas. Com as características apontadas, não queremos classificá-la como um texto fácil ou simplificar o ensino de literatura, objetivamos apenas mostrar como a crônica consegue dialogar com diversos textos literários e não literários, ou seja, não quer dizer que formaremos leitores apenas de crônicas. Queremos que, por meio delas, os alunos consigam ler textos que demandam diferentes níveis de compreensão. E a crônica, principalmente, por ser tão difundida nos livros didáticos, internet, acaba sendo essa ponte entre os demais textos.

De acordo com a pesquisa de Andrade (2004), é esse traço de naturalidade no trabalho com a linguagem que faz da crônica nos dias atuais um gênero textual atrativo e interessante para o início da prática escolar, visto que por meio de uma linguagem simples trata dos fatos cotidianos, auxiliando no estabelecimento da dimensão das coisas e das pessoas, algumas vezes, com um viés humorístico, outras, com lirismo e singularidade. Taís características não excluem o foco principal deste gênero, que é fazer refletir sobre os problemas sociais e/ou as fraquezas do homem. As crônicas, quando bem trabalhadas, podem ser uma excelente alternativa para que o aluno-leitor, de forma divertida, desperte o gosto para novas leituras. Segundo Cândido (1980), um meio privilegiado de apresentar ao leitor de modo persuasivo muitos temas que divertem, atraem, inspiram e fazem o indivíduo amadurecer a sua visão de mundo.

Daí a importância da utilização de alternativas que tornem a leitura literária algo significativo para o aluno, através de atividades que dialoguem com seus interesses e necessidades. O objetivo não é teorizar a literatura e fazer provas depois, tampouco ditar uma obra porque ela é clássica e importante para o futuro do indivíduo como leitor. O caminho é mostrar para o aluno o quanto uma leitura é prazerosa e significativa. Assim, para que haja uma busca frequente e consciente da literatura, a escola deve procurar ofertar textos próximos à realidade do leitor.

Segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 19), as pesquisas que se empenham em delinear um quadro dos interesses de leitura das crianças e jovens estão condicionadas a uma série de fatores e apontam, dentre outros elementos, a idade, a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico. Nesse sentido, o letramento literário a partir de crônicas, pode contribuir para despertar o interesse pela leitura por tratar de temas que vão de encontro não só com a idade, mas com a escolaridade dos sujeitos pesquisados. Ao identificar os cinco níveis de leitura pelos quais passam as crianças e os adolescentes, as autoras esclarecem sobre o 5º nível, a leitura crítica:

É o período que abrange a 8ª série (atual 9º ano) e o 2º grau, quando o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na comunidade adulta. A busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de ideias, da conclusão, da tomada de posições. Livros que abordam problemas sociais e psicológicos interessam ao aluno deste nível, possibilitando-lhe a reflexão e a opção por comportamentos que descobre como mais justos e mais autênticos (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 21).

A leitura literária é uma possibilidade de prática de letramento, sendo assim, essa experiência apresenta grande potencial para o desenvolvimento da imaginação e de uma formação crítica. E, é através de um trabalho com o gênero crônica que se pretende desenvolver

uma atmosfera prazerosa de leitura, na qual a reflexão e o riso sejam integrados ao jogo pedagógico como elemento motivador de aprendizagem. Nesse sentido, quando o trabalho de leitura em sala de aula busca atender aos interesses dos alunos e leva em conta suas preferências, sem dúvidas, ele se torna mais fácil. Em contrapartida, quando há uma ruptura das expectativas do aluno/leitor, possibilita-se um alargamento de seu horizonte cultural, à medida que ele entra em contato com um modo inesperado de leitura (AGUIAR; BORDINI, 1988).

A ligação com o cotidiano se constitui no ponto fundamental da prática leitora. O leitor crítico não é aquele que decora conceitos acerca do que ele nunca vivenciou, mas sim aquele que consegue estabelecer relações entre o que lê e seu contexto social, sua cultura, sua história de vida e dos seus semelhantes. Daí a importância, também, de selecionar obras atuais, ligadas ao contexto do aluno, que facilitem a compreensão e a associação com o seu contexto social. É nessa conexão que a literatura pode facilitar a compreensão e a interação com o mundo, algo que ultrapassa a simples leitura:

É justamente por 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 do 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 de linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

De acordo com os argumentos do autor, podemos inferir, sem menosprezar os textos que não são considerados literários, a importância do trabalho com a literatura em sala de aula, do seu poder não só emancipador e humanizador, mas um instrumento importante para que os alunos leitores ultrapassem as barreiras da decodificação, independentemente do prazer, da fruição, e dele extrair sentidos, construir hipóteses, confrontar as ideias do autor com sua própria visão de mundo e seu horizonte de expectativas, aprimorando a sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra.

Com relação à idade ideal, Calvino (1993) ressalta a relevância da leitura de textos canônicos no momento certo de cada um, e que “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 1993, p. 10-11). Entendemos que os estudantes precisam ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas, mas articulados com as experiências de leituras já vivenciadas em sala de aula.

Destaca-se também, que a leitura de contos, crônicas, poesias na adolescência não significa que o indivíduo não lerá as obras de Machado de Assis, de Clarice Lispector e demais

autores já consagrados em nossa literatura no futuro, muito pelo contrário, isso poderá contribuir, quando bem trabalhados, para que os temas tratados pelos autores sejam um impulsionador para novas leituras. Podemos inferir também, a partir do comentário de Calvino (1993), que cada leitor terá sua lista de clássicos dependendo exclusivamente de suas experiências com as leituras.

Portanto, não é uma questão de demonizar os textos de leitura mais complexas, evitando-os, “nem de se fazer apologia ao suposto gosto do aluno, muito menos advogar uma acomodação de mercado e as indicações da escola, fazendo das primeiras, um trampolim para as segundas” (COSSON, 2020, p. 195). O impasse está, sim, nas estratégias de aproximação entre o leitor e o texto literário, mediado por inúmeras informações extraliterárias. A princípio, o objetivo é aproximar e, conseqüentemente, possibilitar uma maior intimidade e autonomia para futuras escolhas. Para Petit (2009),

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania (PETTI, 2009, p.19).

A crônica, por seu caráter polêmico, irônico, engraçado e reflexivo, por utilizar temáticas modernas e do cotidiano, apresenta-se como gênero apto a estabelecer uma ponte segura para outras leituras. Com uso de narrativas breves, o professor pode ir estimulando os alunos a descobrirem os artifícios de construção utilizados pelo autor e descobrirem também o tipo de efeito que provocam, desvendando nuances de significado em textos alegóricos (SILVA, 2008, p. 44).

Diante disso, acredita-se que, para a sala de aula, o letramento literário através das crônicas será um gênero atrativo e interessante devido à praticidade, à linguagem simples, à temática próxima da realidade. E o fato de ter características como o humor, a crítica atrai mais ainda o leitor iniciante em literatura. A crônica, a partir de assuntos que imitam o real, mas com o toque do cronista que a escreve, tem como ingredientes principais o humor, crítica e olha subjetivo que transforma o circunstancial em uma produção singular e atrativa. O cronista com seu olhar diferenciado sobre determinada realidade e com talento, capta as falhas humanas para recriá-las com arte e humor.

A aproximação entre literatura e o cotidiano pode possibilitar um novo olhar interpretativo. A crônica pode se revelar como recurso privilegiado para essa aproximação, pois, além da reflexão e da criatividade, que, muitas vezes convida ao riso, ao interesse por histórias ficcionais, tende a alinhar uma perspectiva da identidade brasileira à própria identidade do aluno.

O contexto cultural desses jovens e as experiências com outras leituras são fatores importantes para o trabalho eficaz com a literatura. Todas essas vivências influenciarão para uma melhor compreensão do texto e servem para reorientar ou guiar o trabalho do professor no que diz respeito às escolhas dos textos a serem trabalhados e a inclusão progressiva desse tipo de texto em sala de aula. Desse modo, se o aluno leitor, não tiver nenhuma experiência de leitura, é possível que ele tenha dificuldades para compreender qualquer texto, mesmo que esse seja muito simples. Solé (1999) destaca que:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição (SOLÉ, 1999, p. 51).

A escola precisa ser esse ambiente acolhedor desse sujeito leitor socialmente excluído, mas, sobretudo, ela precisa ser incentivadora das práticas leitoras que despertam o melhor no humano como forma de alavancar para o sucesso pessoal, social e profissional esses alunos. É por este caráter aparentemente simplista da crônica, por sua relação com o cotidiano, que cremos ser possível estimular o gosto pela leitura e, conseqüentemente, o letramento literário destes alunos que tiveram pouco contato com literatura. Ao tomar partido das opiniões, paixões, alegrias dos personagens das crônicas, esses textos podem possibilitar a experiência estética, a interação com diversas realidades, muitas delas, nunca vivenciadas. É desse modo que, para a estética da recepção e para teoria do efeito, por exemplo, o leitor se torna ativo no processo de leitura. Em outras palavras, torna-se um sujeito ativo na (re)construção do sentido texto literário. E é sobre a importância da recepção do texto literário e sobre essa posição central do leitor que iremos abordar no próximo tópico.

2.5 INTERAÇÃO ENTRE A CRÔNICA E O LEITOR

Para compor uma forma de abordagem do texto literário que respeite a interação do texto com o leitor, pretende-se, nesta pesquisa, fazer um breve percurso sobre a Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e a Teoria do Efeito Estético de Wolfgang Iser. Em termos históricos, o papel do leitor no diálogo com textos verbais e não verbais assumiu, apenas recentemente, posição central em determinadas linhas de estudos da semiótica, da semiologia e dos estudos literários. Antes, e por muito tempo, o foco dos estudos literários esteve com os olhos voltados para o escritor e para obra. Tal fato pode ser entendido pela proeminência das teorias formalistas que, até meados do século XX, dominaram as análises textuais. Em outras palavras, valorizava-se a composição e a estrutura do objeto textual, mantendo-se em segundo plano o elemento que, em última análise, lhe atribui existência e significação: o leitor. A partir da década de 1960, surgiram pesquisas voltadas para o leitor. Segundo Jouve (2012), Wolfgang Iser, cofundador da Estética da Recepção e Hans Robert Jauss, construíram caminhos teóricos para se entender a leitura do texto literário.

Para Jauss (1994), a obra literária é condicionada pela relação entre literatura e leitor. Essa relação proporciona uma implicação estética e outra histórica:

[...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

A forma como os leitores recebem uma obra pode ter continuidade de uma geração à outra, evidenciando uma qualidade estética, isto é, ela nunca se esgota. Cada momento da leitura possui implicações estéticas e históricas condiciona o julgamento que o leitor fará do valor estético da obra atual em comparação com outras leituras. Nesta perspectiva, a história da literatura se estabelece na interação entre leitor e texto, e não em uma sequência de fatos históricos. Segundo Bordini e Aguiar (1988), a atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra.

De acordo com essa teoria, o papel do leitor fica explícito no momento em que sua história de vida o auxilia na observação desta obra, na qual o próprio leitor se torna um

coprodutor da obra já escrita pelo autor. Isso atualiza a obra literária, fazendo com que a historicidade literária aconteça.

Assim, no momento da leitura de cada obra, o leitor atualiza suas reflexões por meio dos fatores literários que permitem uma relação com os acontecimentos já vivenciados ou lidos pelo próprio leitor, em circunstâncias favoráveis para sua recepção. Segundo Jauss, “a experiência da leitura logra libertá-lo das opressões dos dilemas de suas práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas” (JAUSS, 1994, p. 52).

Dessa forma, Jauss (1994) institui o "horizonte de expectativas". Essa expressão serve para motivar a recepção, na qual as ideias novas, explícitas no texto literário, dialoga com as vivências que o leitor já possui. Assim, a obra predetermina a recepção, pois pode criar certa expectativa no leitor e movimentar sua lembrança, transportando-o a determinada postura emocional. Isso predetermina a recepção, por meio da experiência literária do leitor. Regina Zilberman (1989) destaca as seguintes ordens de convenção constitutivas do horizonte de expectativa através do qual o autor/leitor concebem a interpretação da obra: são elas de ordem social, intelectual, ideológica, linguística, literária e também afetiva.

No seu livro *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996), Iser formula a tese de que o texto é um dispositivo a partir do qual o leitor constrói suas representações. A qualidade estética de uma obra literária está, portanto, na “estrutura de realização” do texto e na forma como ele se organiza, pois são as estruturas textuais que propiciam ao leitor experiências reais de leitura. Em suas palavras: “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p. 75).

Para Wolfgang Iser (1996), o texto tem um arcabouço de apelo, que conduz o leitor à transformação de um membro fundamental da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de interação. Para Iser “[...] é sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia” (1996, p. 105). Iser sugere o jogo sobre a representação, pois, conforme o autor, o texto é o palco do jogo e neste palco os autores jogam com seus leitores. Nesse sentido, o mundo do texto não deve ser interpretado como realidade, mas como se fosse realidade. Entretanto, é preciso considerar que o que acontece no mundo textual não oferece as consequências características do mundo real.

Para Zilbermam (2012, p. 43), o mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. No contato com texto, personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem

compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. Da inter-relação condicionado pela obra com a modalidade de recepção trazida pelo público nasce o diálogo entre o texto e o leitor, a integração ou conflito. De acordo com Iser

(...) O lugar vazio induz o leitor a agir no texto. A estrutura de campo do ponto de vista do leitor evidencia que o lugar vazio é capaz de mudar de posição no interior dessa estrutura e assim estimular diferentes operações. Tal deslocamento do lugar vazio no campo é o pressuposto básico que condiciona as transformações a serem realizadas no ponto de vista do leitor. Suspendendo as conexões de segmentos textuais dados, o lugar (ISER, 1996, p. 149).

Nesse sentido, o leitor passa a exercer um protagonismo que se realiza mediante a interação com o texto literário. Como nesta interação o leitor tem o poder de atribuir sentidos ao texto, ele estará também construindo os sentidos desta obra, que só se efetivará neste momento da leitura e da atribuição de significados. Em contrapartida, este mesmo leitor, dependendo de seus conhecimentos de mundo, suas histórias de vida, saberes prévios, sofrerá os efeitos da obra, concretizando as reações proporcionadas pela relação existente entre texto e leitor.

Assim, preencher tais espaços torna-se, para o leitor, um desafio, pois o obriga a reorganizar as representações que já construiu, reconsiderar o que já foi colocado em segundo plano e processar novamente a organização dos elementos. Os espaços vazios rompem as expectativas do leitor, uma vez que o ponto de referência se torna o não dito. Iser (1999) salienta que, ao fazer com que o leitor enxergue o que estava oculto, os vazios compõem o repertório do texto, conduzindo o leitor à ação e ao uso de sua capacidade criadora.

Na teoria proposta por Iser (1999), o autor estabelece a relação entre os espaços vazios ao conceito de negação que, para ele, é a anulação das concepções comumente consideradas corretas, ou seja, “o rompimento da tríade tradicional do verdadeiro, bom e belo, pois sua concordância não é mais capaz de orientar nossa conduta” (ISER, 1999, p. 173-174). A negatividade na obra literária, sob a perspectiva da teoria do efeito, propicia o contraste dos horizontes entre o certo e o errado, o compreendido e o não compreendido. Nesse sentido, a negação possui um papel comunicador, pois leva o leitor a questionar e refletir sobre aquilo que subjaz ao texto, transcendendo sua imanência

Como percebemos, cada teoria literária sugere uma perspectiva de “leitor ideal”, como a Estética da Recepção, de Jauss, e a Teoria do Efeito, de Iser. Para Aguiar (1996), por sua vez, o leitor ideal sabe selecionar textos de acordo com seu horizonte de expectativas; conhece os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram; frequenta os espaços

mediadores de leitura (exposições, palestras, debates); identifica os livros e outros materiais nas estantes sem necessitar de ajuda alheia; localiza dados na obra com facilidade (editora, edição, data de publicação, prefácio, etc.); segue as orientações de leituras oferecidas pelo autor; preenche os “vazios” de acordo com seu conhecimento; é capaz de dialogar com os novos textos e posicionar-se; troca impressões e informações com outros leitores; integra-se a grupos de leitores; conhece e posiciona-se diante da crítica dos livros; é receptivo a novos textos que se opõem a seu horizonte de expectativas; amplia seu horizonte por meio de leituras desafiadoras; percebe seu crescimento enquanto leitor e ser humano.

Em resumo, podemos dizer que literatura não se esgota no texto, mas complementa-se no contato com a leitura. Portanto, demanda a interação e a criatividade do leitor, sem, com isso, desconsiderar a autonomia do texto literário. O processo de recepção do texto se inicia antes do contato com a obra, pois o leitor possui um horizonte de expectativas que o restringe, mas que pode se transformar, ampliando-o. Esse horizonte é seu mundo marcado por tudo que o cerca: suas vivências, sua cultura, normas filosóficas, religiosas, estéticas, entre outras.

[...] a obra de ficção avulta como modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor (ZILBERMAM, 2009, p. 33).

Assim sendo, quando o leitor se depara com um texto, este pode atender seu horizonte de expectativas, ou não. Quanto mais se distancia da leitura prevista, mais muda os limites desse horizonte de expectativas, abrindo-se. Porém, se o texto se afasta muito do que lhe é familiar, ele se torna irreconhecível, e o leitor tende a refutar a obra. Portanto, a primeira coisa a se fazer para despertar no aluno o gosto pela leitura é ofertar textos que estejam próximos à realidade do aluno, que tenham significado para ele, que contemplem o seu horizonte de expectativas, pois:

[...]ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para a grande maioria dos alunos a leitura é difícil demais justamente por que não faz sentido (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Consideramos o gênero crônica com seu objetivo de leitura voltado para fruição, também conhecido como leitura deleite, mas também levamos em consideração a fruição estética com o estudo dos aspectos estilísticos que ajudam na interação do leitor com o texto para que este compreenda o jogo criado pelo autor para causar determinados efeitos no leitor.

Entendemos que esses aspectos são inseparáveis, sendo assim, devem ser trabalhados no sentido de fazer o leitor perceber (conscientemente) que a fruição estética acontece quando ele consegue interagir com o texto literário, construindo os significados a partir das ligações entre pistas textuais explícitas e implícitas no texto. Sobre a formação do leitor-fruidor, a BNCC destaca:

(...) exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e **recepção** das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (BRASIL, 2018, p. 157).

As crônicas são repletas de ironias, o que pode contribuir para uma leitura para fruição, permitindo a interação entre autor/texto/leitor. Pois, para ler crônicas literárias de forma bem-sucedida dependerá, portanto, da apreensão, consciente ou não, das características específicas desse gênero e das estratégias empregadas pelo seu autor, atribuindo-se significado adequado ao texto com base nas sinalizações textuais e das inferências sugeridas. Vale ressaltar que tais conhecimentos são fundamentais para percepção do caráter reflexivo ou humorado e, conseqüentemente, a fruição desse tipo de texto. Para o trabalho com a leitura e recepção de textos literários, de forma que o aluno/leitor possa compreendê-la e fruí-la, a BNCC (2018) propõe que este participe

(...) de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas [...] (BRASIL, 2018, p.157)

Nessa perspectiva de abrir espaço para fruição estética e, assim, o leitor se manifestar diante do texto, recorreremos aos estudos teóricos da estética da recepção. De acordo com os estudos dessa teoria, a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim nos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra. Para isso, conforme Jaus (2001), o leitor terá papel ativo no processo de construção de sentidos, ficando evidente a sua capacidade de inesgotável de atualização das obras na medida em que altera o público leitor, modificando os sucessivos horizontes de expectativa.

De acordo com as concepções aqui explicitadas, a obra só se realiza no ato da leitura, podendo o leitor decifrá-la, aceitá-la, deformá-la e até mesmo refutá-la, transformando-se no ato da leitura num coautor da mesma e, à medida que vai construindo e transformando seu repertório de conhecimento de obras, também aumenta sua capacidade crítica. Nesse sentido, acredita-se que as crônicas possam ajudar o aluno a alterar de maneira significativa os horizontes de expectativa, por se tratar de um gênero de caráter reflexivo, polêmico, irônico, quase sempre engraçado e utilizar temáticas modernas e do cotidiano. Também por proporcionar leitura rápida e empregar a linguagem subjetiva para registrar o posicionamento do autor.

Durante a leitura da crônica, com seus temas diversos, a perspectiva do leitor pode não ser igual à perspectiva da obra, o que ocasiona uma fusão dos horizontes de ambos, conduzindo o leitor à reflexão sobre suas concepções de vida e visão de mundo. Isso faz com que, segundo Iser (1999), a leitura se torne uma comunicação efetiva, um diálogo a partir do qual o leitor exerce sua atividade produtiva, pois o texto a força a uma tomada de posição. “A leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER, 1999, p. 10).

Assim como em todo texto literário, também nas crônicas, os sentidos, vão além do denotativo, pois os signos trazem à luz e desvendam muito mais do que a simples designação de algo dado. A linguagem do texto literário revela mais do que diz, e essa revelação é o seu verdadeiro sentido. Assim, a compreensão da crônica, portanto, está intimamente relacionada ao ato de representação do leitor. O leitor, a partir da leitura do texto literário, experimenta representações da realidade e não a realidade em si. Essas representações, de acordo com Iser (1999), são produzidas por meio das imagens criadas. O texto fornece pistas de como o objeto imaginário, ou as imagens devem ser construídas na mente do leitor, porém “o que deve ser representado não é o saber enquanto tal, mas a combinação ainda não formulada de dados oferecidos” (ISER, 1999, p. 58). São essas representações criadas pelo leitor que se sucedem e compõem o significado global do texto.

Cabe ao leitor representar a totalidade dos aspectos evidenciados pela obra literária. “Na sequência das representações, o objeto imaginário vai se apresentando contra o pano de fundo de um outro que já pertence ao passado” (ISER, 1999, p. 77), de forma que os objetos se modifiquem e se acumulem para formar o sentido do texto. O sentido do texto só ocorre por conta do momento temporal, atualizado pela leitura. Quando os objetos de representação ganham seu aspecto temporal, na fantasia do leitor, o sentido se forma a partir da modificação temporal das representações.

Esses estudos são importantes para o professor, principalmente, diante das novas orientações trazidas pela BNCC. No documento, o *eixo leitura* é compreendido como as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, tendo como exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias. No campo artístico-literário, essa interação acontecerá a partir do trabalho com um dos objetos do conhecimento, àquele voltado para “a reconstrução das condições de produção, circulação e recepção” (BRASIL, 2018, p. 156) que, trabalhado de forma apropriada pelo professor, irão contribuir para a aquisição de habilidades específicas que contribuirão para que o aluno-leitor, de acordo com o documento, não só reconheça, mas valorize e frua as manifestações artísticas e literárias.

Em seu livro, *Leitura e o leitor*, Bordini e Aguiar (1988, p. 85-86) mostram algumas possibilidades metodológicas de ensino de literatura dentre elas, o Método Receptional. Através de quatro etapas, os objetivos do método é efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e à leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativa. Acreditamos que, aliada à sequência básica proposta por Cosson (2012) e às demais abordagens feitas nesta pesquisa, contribuirão significativamente para estimular a interação do aluno-leitor.

3. A CRÔNICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Você, que é o consumidor do ovo e do texto, só tem que saboreá-lo e decidir se é bom ou ruim, não se é crônica ou não é. Os textos estão na mesa: fritos, estrelados, quentes, mexidos [...]. Você só precisa de um bom apetite. (VERÍSSIMO, 1994).

Para melhor compreender as crônicas, faz-se necessário conhecermos a sua origem, discutir sobre o papel delas, no fazer pedagógico e a sua importância para o desenvolvimento do projeto de letramento literário, partindo da premissa de que a literatura é um instrumento garantidor da humanização (TODOROV, 2009; CANDIDO, 1992). Pensando na questão da motivação e longe de menosprezar os demais gêneros, acredita-se que esse trabalho motivador para a leitura possa ser iniciado com trabalho fundamentado nas concepções de letramento literário defendido por Cosson (2012) a partir das crônicas, devido ao fato de ser um gênero acessível ao leitor comum, com grande simplicidade de vocabulário e, sobretudo, porque retrata o mundo que nos cerca de forma lúdica e, ao mesmo tempo, séria.

De acordo com Candido (2004), a literatura tem que ser um direito básico de todo o ser humano, uma vez que a ficção trabalha na formação do caráter de todos os sujeitos. Tais afirmações são consideradas de suma importância para este trabalho, pois nos inserimos em um contexto em que o texto literário é visto como uma leitura sem importância. Isso fica evidente não só pelo pouco tempo dado a esse tipo de texto, mas também pela ausência de um espaço apropriado para os livros na escola pesquisada.

Desse modo, acreditamos que a crônica pode contribuir consideravelmente para o letramento literário do aluno dos anos finais do ensino fundamental, já que promove a leitura literária como uma interação entre leitor e autor, intermediada pelo texto. Partindo do cotidiano, da linguagem coloquial, com um olhar diferenciado para as coisas que passam despercebidas para o ser humano comum, acostumado a observar os fatos considerados “importantes”, este gênero proporciona ao aluno/leitor um crescimento enquanto tal, por meio da ampliação de seus horizontes. Desta forma, a proposta de partir de textos mais curtos e, aos poucos, ir ampliando o universo do aluno, se faz pertinente, pois,

Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de ter acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático. (MACHADO, 2001, p. 135).

Conforme a autora, é fundamental que se proporcione o contato com a literatura. Negar o contato com qualquer tipo de representação artístico-literária é privar o jovem de exercer sua humanidade plenamente, como nos lembra Antônio Candido (2004) e por último a BNCC (2018), pois esta é um direito de todos desde a infância. Mesmo sendo relegada, por muitos críticos a um lugar, quando comparadas a outros gêneros considerados “maiores”, a crônica, poderá proporcionar o prazer há tanto tempo negado aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Sobre os preconceitos em torno da crônica, Valente-Barata (2013), destaca:

Há quem considere como prerrogativa de um romance ou de uma novela a beleza e o caráter literário de um texto, relegando à crônica um lugar secundário nesse cenário, visto a sua extensão ser curta e seus temas se referirem à vida cotidiana, pois, a não conseguiu ainda livrar-se de certos preconceitos que fazem algumas pessoas acreditarem que escrever um romance é bem mais difícil do que escrever um conto ou uma crônica (VALENTE-BARATA, 2013, p. 313).

Desse modo, o que distancia o gênero da “nobreza” (SÁ, 2001. p.7), acreditamos ser o que a tornará mais próxima do leitor, tema quase sempre atual, a sintaxe mais coloquial que lembra a conversa desinteressada. Considerando que “letramento literário trabalha sempre com o atual” (COSSON, 2012. p. 34), acreditamos que é essa atualidade que gera a facilidade e o

interesse de leitura dos alunos. A crônica realiza uma interlocução com a atualidade na medida em que parte sempre de um fato corriqueiro muitas vezes noticiado no mesmo jornal em que ela é publicada. Acrescentando a isso o humor como outro dado a gerar o interesse do aluno e a promover a empatia com o texto.

Aprofundando as pesquisas em torno da crônica, podemos elencar outras características desse gênero, tratadas com minuciosidade em Sá (2001), assim resumidas, pois já foram explicitadas anteriormente: (a) narrativa curta, cheia de lirismo reflexivo e de linguagem poética; (b) publicada geralmente em jornal ou revista, assumindo o caráter efêmero destes veículos de informação, mas podendo ser encontrada (re)publicada em coletâneas; (c) narrador-repórter, em primeira pessoa, o que provoca um texto quase biográfico, subjetivo; (d) temas do cotidiano, um registro do circunstancial, partindo, muitas vezes, de notícias de jornal (verossimilhança); (e) diálogo com o leitor, o que permite o uso de uma variação informal da linguagem; (f) intenção de divertir, levar à fruição do texto, à catarse e à empatia; (g) presença do humor como forma de denúncia das mazelas sociais.

Com base nos aspectos teóricos anteriormente expostos, defendemos a ideia de que a crônica é um gênero textual híbrido, já que possui uma estrutura narrativa formal e, ao mesmo tempo, marcadamente argumentativa, à semelhança de Bastos (2015). Atentemo-nos para a noção de que os “traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa” (CANDIDO, 2004, p. 96), o que nos remete à argumentação, uma vez que persuadir é justamente envolver o outro.

A crônica tem por base uma narrativa curta ou condensada, que capta fragmentos da vida, podendo ser pitoresca, atual, real ou até mesmo imaginária. Dotada de ampla variedade temática e num tom poético, embora coloquial, próprio da linguagem oral, assume ares literários e resiste ao tempo (SANTANA, 2006). Diante de seu hibridismo, alguns teóricos da literatura brasileira propuseram classificações para a crônica, destacando nela a mistura de gênero. Coutinho (1971) classificou o gênero nas seguintes categorias:

a) a crônica narrativa, cujo eixo é uma estória ou episódio, o que a aproxima do conto, sobretudo entre os contemporâneos quando o conto se dissolveu perdendo as tradicionais características do começo, meio e fim. [...] b) a crônica metafísica, constituída de reflexões de cunho mais ou menos filosófico ou meditações sobre os acontecimentos ou sobre os homens. [...] c) a crônica poema-em-prosa, de conteúdo lírico, mero extravasamento da alma do artista ante o espetáculo da vida, das paisagens ou episódios para ele carregados de significado. [...] d) a crônica-comentário dos acontecimentos, que tem, no dizer de Eugênio Gomes, ‘o aspecto de um bazar asiático’, acumulando muita coisa diferente ou dispar. [...] e) a crônica-informação, mais próxima do sentido etimológico, é a que divulga fatos, tecendo sobre ele comentários ligeiros. Aproxima-se do tipo anterior, porém é menos pessoal. (COUTINHO, 1971, p. 120).

Para Massaud Moisés (2001, p. 110), a crônica divide-se em duas categorias fundamentais: a) crônica-poema: explora a temática do eu, resulta de o eu ser o assunto e o narrador a um só tempo, precisamente como ocorre em todo ato poético; b) crônica-conto: tem a ênfase posta no não-eu, no acontecimento que provocou a atenção do autor.

Moisés (2001), destaca ainda, o que ele chamou de pseudocrônica os textos que, a seu ver, mais se aproximam de ensaios ou da prosa didática, onde a ideia prevalece sobre a sensação e a emoção. O pesquisador recorre também a Carlos Drummond de Andrade, que resgata o monodílogo como característica da crônica, e explica:

(...) monólogo enquanto autorreflexão, diálogo enquanto projeção, a crônica seria, estendendo o vocábulo que Carlos Drummond de Andrade utiliza na designação do processo de relação verbal com o interlocutor, para o texto na sua totalidade – um monodílogo. Simultaneamente monólogo e diálogo, a crônica seria uma peça teatral em um ato superligeiro, tendo como protagonista sempre o mesmo figurante, ainda quando outras personagens interviessem. O cronista, em monodílogo, se oferece em espetáculo ao leitor, conduzindo-o por uma secreta afinidade eletiva (MOISÉS, 2001, p. 117).

Ainda com relação às características das crônicas, Sabino (2007), de maneira mais didática, explica que 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. Ainda segundo o escritor, a crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite e que estas mudam assim como a sociedade

Segundo Magni (2009), a crônica hoje em dia, com o advento da pós-modernidade,

[...] revela-se através de inúmeras janelas para o novo espaço cultural construído, [em virtude da pós-modernidade], uma espécie de "hipergênero", multiplicando-se em possibilidades de absorção e tratamento. Ela cristaliza variadas experiências perceptivas a que o homem pós-moderno começa a ser submetido. Assim, crônicas-odes, crônicas-monólogos, crônicas-filosóficas, crônicas-imaginativas, crônicas-históricas, crônicas-crítico-literárias, crônicas-testemunhos, dentre outras formas inventivas de narração, passam a compor o repertório de um mesmo cronista, cujos múltiplos narradores surgem da própria necessidade de apreensão e digestão de uma nova espacialidade cultural (MAGNI, 2009, p. 95, grifo do autor).

Observa-se, com isso, que a crônica evoluiu de forma significativa, o que, nos dias atuais, não só causa dúvidas quanto a delimitação de um conceito, como também distância do conceito inicial e tradicional desse gênero, como se se tratasse de um relato de fatos narrados cronologicamente. O importante é, quem em meio ao ar de seriedade oriundos dos muitos contextos e temas aos quais ela é produzida, é que a crônica, nas palavras de Drummond,

[...] tem essa vantagem: não obriga ao paletó-e-gravata do editorialista, forçado a definir uma posição correta diante dos grandes problemas; não exige de quem a faz o nervosismo saltitante do repórter, responsável pela apuração do fato na hora mesma em que ele acontece; dispensa a especialização suada em economia, finanças, política nacional e internacional, esporte, religião e o mais que imaginar se possa. [...] A crônica é território livre da imaginação, empenhada em circular entre os acontecimentos do dia, sem procurar influir neles (ANDRADE, 2012, p. 54).

Luís Fernando Veríssimo, um dos mais conhecidos cronistas brasileiros, trata de temas demasiadamente sérios como corrupção, pobreza, relacionamentos amorosos, religião, etc., em livros em que a palavra “comédia” está escrita em suas capas. Dentre elas, *Comédia da vida privada* (2004), *Comédias da vida pública* (1995), *Comédias brasileiras de verão* (2009), *Comédia para se ler na escola* (2000) e *Mais comédia para se ler na escola* (2008). Os dois últimos tratam de temas que estão ligado ao universo jovem. Como disse Ana Maria Machado, na apresentação do livro de crônicas *Comédia para se ler na escola* (2000), uma “leitura ideal para aquele primeiro namoro/leitura cheio de delícias e gostosuras, quando o leitor ainda nem tem vinte anos e completa: “Depois de ler este livro, duvido que algum jovem ainda seja capaz de dizer, sinceramente, que não curte ler”.

Nesse diálogo tão próximo do leitor, com cara de “conversa fiada “e sem muitas pretensões, divertem, mas também ensinam. Para Bastos (2015), esse é também o papel realizado pela crônica, intenção de divertir, levar à fruição do texto, à catarse e à empatia. A empatia que nada mais é que a capacidade de compartilhar as emoções de outra pessoa, no caso, as emoções oriundas das inúmeras histórias narradas pelas crônicas, provocando no leitor a catarse – purificação e limpeza das angústias através da leitura. O fato de ser curto e com uma linguagem leve, já pode ser um mote para o início de uma conversa literária que poderá, diante do pouco espaço de tempo para o trabalho com os textos mais longos, abrir caminhos para novas leituras.

Diante do exposto, surge a necessidade de explorar esse gênero nos estudos de texto nas aulas de língua portuguesa, auxiliando o aluno a construir seu conhecimento leitor, de forma a identificar tais sutilezas e analisar criticamente o material lido, reconhecendo a argumentação implícita nesse gênero. Para Candido (1992):

É importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça próprias da crônica. Os professores tendem muitas vezes a inculcar nos alunos uma ideia falsa de seriedade, uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que conseqüentemente a leveza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz

amadurecer a nossa visão das coisas. ” (...) por meio dos temas, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão humanizada; e esta humanização lhe permite, como compensação, sorradeira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição (CANDIDO, 1992, p. 13-14).

No trecho acima, o autor caracteriza a crônica como gênero leve, mas não a inferiorizando-a, mas sim como um elogio ao gênero. Os escritores que se dedicaram as crônicas sabem desta condição “de arranjo aparentemente desarranjado de dar sentido ao vácuo absoluto” (CÂNDIDO, 1992, p. 22), o que não impediu que o lugar do cronista, de observador das miudezas sociais, do homem comum que escreve com graça ao longo da história, fosse ocupado por grandes jornalistas/escritores, escritores/jornalistas e este pode ser um dos fatores que a fazem tão querida por seus leitores. Lembrar e contar fatos, além de resgatar a história, são atitudes comuns ao homem.

Para Lajolo (2008), na crônica, o assunto não é a questão de maior importância, “elas falam de tanto de filosofia quanto de galinhas, de romances e de linguixas, ele pode ser político, esportivo ou a violência nas relações sociais”. Aos fatos narrados nas crônicas “quem dá importância são os olhos que os veem, a mão que o escreve e os outros olhos (os meus, os seus, por exemplo)”. Dado a riqueza das crônicas e, por acreditarmos na possibilidade de se realizar com este gênero um trabalho progressivo e significativo na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BRASIL, 2018, p. 89) destacaremos, no tópico seguinte, qual o olhar dado as crônicas nas pesquisas acadêmicas.

3.1 LEITURA DE CRÔNICAS NA ESCOLA: PERSPECTIVAS ACADÊMICAS E INSTITUCIONAIS

A leitura literária ainda não ganhou o espaço que merece nas práticas escolares. As diversas pesquisas e referenciais teóricos ainda não apontam, conforme Moises (2016), Dalvi (2017), Rezende (2017) entre outros, subsídios teóricos nem metodológicos para isto. Sabe-se que ensino do texto literário deve ser abordado nas aulas de Língua Portuguesa mediante estratégias de motivação e inserção dos alunos no mundo literário, proposta não tão simples nos tempos atuais em que os meios de comunicação, a internet e suas diversas redes sociais vêm se sobrepondo ao espaço da leitura em livros.

Apesar do insucesso do ensino da literatura, Rezende (2017) aponta, também, uma certa resistência do nosso sistema educacional quanto às mudanças. Segundo a pesquisadora, as perspectivas novas vindas de fora (de outros países) tem penetrado nos documentos oficiais e pesquisas acadêmicas têm investido em visadas teóricas mais condizentes com a vida contemporânea. Uma das mudanças apontadas pela autora, por exemplo, é a inserção nos documentos oficiais, da expressão “leitura literária” para falar da literatura na escola. Para a autora, ainda que de modo geral não se atente conceitualmente para o seu significado e potencial da expressão para o ensino.

Nesse sentido, o tópico seguinte, apresentará em pesquisas acadêmicas o lugar do letramento literário por meio de crônicas e como estas podem contribuir para a formação de um leitor crítico.

3.2 O LUGAR DAS CRÔNICAS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2018, p. 223).

Compreendendo que os nossos discursos estão repletos de outras vozes, buscamos dialogar com estudos realizados por outros pesquisadores que trabalham o processo de construção do letramento literário. O intuito desse percurso se deu com a finalidade de, ao conhecer as pesquisas já produzidas, a necessidade de se estabelecer um diálogo com outros estudos que também partiram da temática letramento literário com crônicas e, assim, podermos identificar possíveis contribuições que nos permitam fundamentar melhor as questões de investigação para a produção de outros conhecimentos sobre o letramento literário com o gênero em estudo.

Para estabelecer um diálogo com outras pesquisas que também partiram da temática “Letramento literário com crônicas ou leitura literária com crônicas”, foi realizada uma busca no portal Sucupira da Capes a fim de descobrir quais teses e dissertações poderia edificar as conexões pretendida.

Começando pelas dissertações, iniciamos com o trabalho de Ângela Modesto Guedes Ferreira intitulado *De fato e de ficção: um estudo sobre a leitura de crônicas na escola*, defendida em 25/11/2016, pelo Programa de Mestrado Profissional Em Letras –

PROFLETRAS, da Universidade Estadual Paulista. A pesquisadora justifica a escolha do tema pelos baixos resultados dos alunos em competência leitora nas avaliações externas e o quadro de desinteresse destes pela leitura. Nesse sentido, o trabalho foi direcionado com o intuito de responder aos seguintes questionamentos: O que é ensinar leitura? Por que ler e para quê? Que leitor formar? Qual a necessidade de literatura? Qual é a relevância de um trabalho voltado para a leitura de crônicas? Como os materiais didáticos abordam este gênero?

Diante de tantos questionamentos, a pesquisadora idealizou um estudo na escola, voltado para a leitura de crônicas e suas implicações, visando à recepção e à interação dos alunos partindo dos pressupostos teóricos de Vygotsky (1991, 1994) e Bakhtin (2006), De Chartier (1996), Todorov (2009), Dalvi e Rezende (2011), Antunes (2015), Jauss (1994), Iser (1996, 1999) e Bordini e Aguiar (1988) e outros autores que pesquisaram sobre leitura, literatura e o seu ensino.

A pesquisadora parte da hipótese de que o trabalho com crônica poderá possibilitar situações de aproximação com a linguagem literária, tornando-se um ponto de partida para um trabalho significativo com texto literário e que, conseqüentemente, possibilitará ao aluno um contato prazeroso com o texto, estimulando-o a buscar outros tipos de leituras. Outra motivação da pesquisadora para escolha do gênero crônica como objeto de estudo, deve-se ao fato deste gênero possuir ampla circulação na escola por meio dos materiais didáticos e, por se tratar uma narrativa mais curta, permite ao professor a possibilidade de trabalhar com a leitura integral de um texto literário, sem precisar recorrer a fragmentos, como normalmente acontece com a leitura de narrativas mais longas.

Segundo a autora, o trabalho com as crônicas não é tão somente para corresponder apenas à satisfação das preferências de leitura dos alunos, mas ampliar seus horizontes de expectativa, provocando-lhes novos interesses. A autora argumenta que, por se tratar de um gênero híbrido, de jornalismo e literatura, “o presente estudo possibilita alcançar, por meio da leitura de crônicas, o território do prazer sem eliminar a consciência de realidade, podendo explorar situações que melhor ilustrem a face tragicômica da condição humana” (FERREIRA, 2016, p. 14).

No que diz respeito aos problemas relacionados ao ensino da literatura, a pesquisadora destaca a inexistência de um ensino de literatura de modo mais sistematizado e articulado no Ensino Fundamental e sim, uma leitura livre, sem considerar as implicações e o planejamento bem articulado voltado para o ensino de literatura. Tais constatações contribuíram para reflexões e aos direcionamentos dado a pesquisa, dentre eles

[...] a de que é possível, ainda no Ensino Fundamental, desenvolver práticas de leitura literária que superem as propostas de leitura e interpretação de textos trazidas pelos manuais didáticos, que se mostram insuficientes para a formação de um leitor crítico, estético e reflexivo (FERREIRA, 2016, p. 65).

A autora, mesmo não usando como foco de sua pesquisa o termo letramento literário, mas no “ensino da literatura estética” através de crônicas, adota a partir da concepção sociointeracionista de Bakhtin o conceito de leitura utilizada por Cosson (2014), que define o ato de ler como um diálogo.

Para nortear a proposta de intervenção, a pesquisadora analisou alguns materiais e documentos mais utilizados em sala de aula, entre eles: o material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, o livro didático e a coletânea de textos da Olimpíada de Língua Portuguesa. Conforme a autora, a metodologia empregada na composição do *corpus* do trabalho foi a narrativa, com foco nas observações em sala de aula, bem como as vivências compartilhadas durante o desenvolvimento do trabalho.

Após análise dos documentos já mencionados, a pesquisadora constatou que as propostas de interpretação de textos trazidas pelos materiais didáticos se mostram insuficientes para a formação de um leitor crítico, estético e reflexivo. Para a autora, isso legitimou a hipótese da pesquisa em relação à proposta de intervenção, “a de que a leitura de crônicas pode ser, sim, emancipatória, uma vez que de automatiza o olhar dos alunos para questões complexas, dentre elas, o espaço que a mulher escritora tem nos materiais, livros, que circulam na escola”. (FERREIRA, 2016, p.77).

De acordo com as análises da autora, a partir de um trabalho organizado em torno do Método Receptional, proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), cuja base teórica encontra-se na Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss (1994), possibilitou não só uma reflexão sobre sua prática, mas foi possível, no diálogo do aluno com o texto, abrir espaço o rompimento de seus horizontes de expectativas e, possivelmente, estimulá-los na busca de novas leituras que preencham esses vazios que os materiais didáticos não dão conta. Nesse sentido, cabe, também, ao professor mediador oferecer leituras que promovam a reflexão, que provoquem questionamentos acerca da realidade e que possibilitem a construção da subjetividade; enfim, que possam suscitar uma forma de pensar transformadora.

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

Outro estudo que trazemos é a dissertação *Letramento literário no ensino fundamental: sequências básicas com o gênero crônica*, de Débora de Souza Valença, defendida em 25/11/2016, pelo Programa de Mestrado Profissional Em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa se realizou em uma turma de sexto ano, em uma escola municipal de Fortaleza- CE e tem como objetivo geral testar a proposta de Cosson (2014) para letramento literário de estudantes do Ensino Fundamental, a qual é denominada pelo autor como Sequência Básica de letramento Literário.

No capítulo intitulado *Contribuições dos estudos de letramento para o ensino de língua portuguesa* fundamentada nas concepções de Street (1984), Kleiman (1995) Soares (2007), dentre outro outros, a pesquisadora discorre sobre o letramento, não somente para conceituar o termo, mas para destacar a sua importância para um trabalho exitoso com a leitura. Argumenta sobre a necessidade de melhor compreensão do termo para que de fato os reflexos dessas teorias possam de fato surtir efeito em sala de aula. Para a pesquisadora, “é preciso compreender o aspecto social do letramento e realmente adotar práticas que reconheçam e valorizem os diferentes usos de leitura e escrita adquiridos pelos estudantes em outros contextos que não os escolares” (VALENÇA, 2016, p. 13).

No que diz respeito ao letramento literário, a autora destaca alguns problemas com relação ao trabalho com a literatura no ensino fundamental, dentre eles: a existência uma ruptura na passagem do primeiro ciclo para o segundo ciclo, a fragmentação dos textos nos livros didáticos cercadas por questões de compreensão textual e de gramática. Segundo a autora, “o momento em que os textos literários são fragmentados e servem apenas como suporte para exercícios gramaticais, temos uma prática compatível com o Modelo Autônomo de Letramento” (STREET, 1984). Tais considerações da autora só reforçam que nenhuma teoria exclui a outra e que não basta o conhecimento das teorias, mas saber aplica-las corretamente. Nesse sentido, a autora argumenta:

Acreditamos que essa deva ser a postura da escola e dos docentes em relação ao letramento literário dos estudantes. Para esse fim, é fundamental elaborar estratégias e propostas didáticas que aproximem os estudantes do texto literário, não deixando a cargo do próprio estudante essa tarefa, esperando que espontaneamente, sem nenhum tipo de incentivo, ele passe a gostar de literatura e através dela, supra todas as suas deficiências em relação à língua materna (VALENÇA, 2016, p. 19).

Nesse sentido, a autora em conformidade com o objetivo geral da dissertação, que é testar a sequência básica de Cosson (2014), expõe detalhadamente as quatro etapas da sequência básica: motivação, introdução, leitura do texto e interpretação. Diante dos problemas apontados, a pesquisadora justifica a escolha pela proposta de Sequência básica de letramento literário de

Cosson (2014) por parecer a mais adequada para contribuir com o letramento literário de estudantes do Ensino Fundamental II, objeto da pesquisa em análise.

A autora destaca que, diante da falta de interesse dos alunos pela leitura e, da ausência de uma metodologia adequada que desperte o gosto pela leitura literária, objetivo geral da pesquisa é o de testar a proposta de Cosson (2014) para letramento literário de estudantes do Ensino Fundamental, a qual é denominada pelo autor como Sequência Básica de letramento Literário.

Ao tratar da relação do *gênero crônica e o letramento literário*, a pesquisadora argumenta sobre a motivação para escolha do gênero ressaltando algumas características que, conforme o estudo, podem influenciar para uma experiência exitosa com a leitura literária, tais como: por se tratar de um gênero já conhecido pelos estudantes e a brevidade, o que torna possível a leitura e a discussão do texto uma aula de 55 minutos, além da proximidade com os temas tratado e o humor, quase sempre presente. Diante disso, além da seleção de temas e autores já conhecidos por se dedicar a escrita deste gênero, objetivando aproximar os estudantes da leitura literária e depois, no decorrer das oficinas, apresenta-lhes textos um pouco mais complexos.

A pesquisadora destaca que a crônica pode contribuir para o letramento literário dos estudantes de maneira satisfatória uma vez que esse processo não se encerra com o estudo desse gênero específico, mas servirá como elo para outras leituras. Nesse sentido, a autora reforça o papel fundamental do professor, não só para a escolha das crônicas a serem trabalhadas, mas também na escolha de outros gêneros para elaboração da sequência básica. E completa:

Entendemos como rendimento satisfatório, não só a compreensão dos textos, o domínio dos gêneros discursivos ou a aprendizagem da língua padrão culta, mas também a reflexão sobre as mudanças que o texto literário pode provocar nas pessoas. Oferecer a oportunidade de, através de práticas conjuntas de leitura, do estudante emocionar-se, reconhecer-se e compreender o mundo sob diversos aspectos é também papel da escola (VALENÇA, 2016, p. 26).

Ao mencionar a contribuição de outros textos, percebe-se que o trabalho com a sequência básica com crônicas será uma ponte que conduzirá o aluno a outras leituras e, conseqüentemente, a fruição. Conforme a autora, o trabalho com as crônicas, mesmo sendo um gênero híbrido, que oscila entre o literário e o jornalístico, acredita-se em potencial do gênero para a formação de leitores. Reforça, ainda, como um trabalho mais sistematizado, feito coletivamente com outros professores Língua Portuguesa, pode contribuir para um melhor desempenho das oficinas realizadas.

Em sua pesquisa, a autora também analisou a mediação do trabalho docente com a leitura literária em sala de aula, como se dava a apropriação e também como ocorria a produção de sentidos a partir da leitura literária naquele contexto. Como resultado, a autora entendeu que os alunos gostavam de ler literatura, porém o seu contato com o texto literário se realizava, em maior ocorrência, através do livro didático. Por isso, enfatizou que a mediação do professor é essencial para a concretização do que defende: a prática da leitura de literatura.

A quarta parte da pesquisa trata-se da trajetória metodológica utilizada para a realização da pesquisa. Após a realização de todas as etapas que envolveu: planejamento, entrevistas e a realização das oficinas, a pesquisadora fez as análises dos dados coletados e pode constatar, dentre outros problemas, que as professoras desconheciam o letramento literário, tinham concepções diferentes acerca da importância do texto literário em sala de aula, adotam práticas bastante diferenciadas com relação ao trabalho com o texto literário e não seguem uma proposta metodológica específica para o letramento literário de seus educandos.

Porém, após envolvimento com as oficinas propostas as professoras demonstraram interesse em continuar aplicando as sequências básicas, adequando as às suas necessidades. No que diz respeito aos estudantes participantes deste estudo, observamos que eles demonstraram entusiasmo para participar das oficinas, principalmente nos momentos de debate e troca de experiências acerca dos temas das crônicas a eles apresentadas. Isto posto, fica claro que esta pesquisa pode motivar professores e professoras a elaborarem propostas baseadas nessa experiência, adaptando-as às suas realidades. Acreditamos que tanto o trabalho com a proposta metodológica de sequências básicas de letramento literário pode suscitar outras abordagens dos gêneros literários em sala de aula quanto o trabalho colaborativo aqui apresentado pode ajudar os docentes a enfrentar os desafios cotidianos para aproximar seus estudantes da literatura. Dessa forma esperamos.

A dissertação *A leitura literária em sala de aula: um diálogo possível entre a crônica e o contexto do educando*, de Sheila Cristina Elias Serafim, defendida em 28/11/2016 pelo Programa de Mestrado Profissional Em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, teve como objetivo geral, “promover o diálogo entre a crônica e o contexto dos educandos”, e, ainda, como objetivos específicos identificar as causas e analisar que concorrem para rejeição dos mesmos em relação ao texto literário e conduzi-los para se tornarem leitores ativos.

No que diz respeito ao suporte metodológico, a autora utilizou a pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação, com base nos estudos teóricos do dialogismo, formação do leitor, literatura e ensino, com intuito de buscar estratégias para resolver o problema detectado: o pouco estímulo

dos alunos para realização de leituras, ficando mais evidente a rejeição dos textos literários, principalmente quando a trabalho remetia a leitura do texto completo, a título de exemplo, um romance.

Quanto aos problemas relacionados ao trabalho com o texto literário, a pesquisadora aponta alguns problemas quanto ao seu ensino, dentre eles, estão: a prioridade somente a textos que se aproximam das situações comunicativas dos educandos, com foco apenas na sua funcionalidade, o pouco espaço dado a leitura de literatura na escola, a escolarização, a fragmentação dos textos, ênfase somente aos textos disponibilizados nos livros didáticos e a ausência de preparo ao longo da formação dos professores.

Diante disso, a pesquisadora, reforçando o letramento na concepção dialógica a partir das concepções de Carvalho (2008), Freire (2005), Cosson (2014), destaca o papel importante do professor enquanto mediador de leitura e do processo de letramento literário “uma vez que a oferta da literatura pela escola não é apenas pedagógica, ela é também social lúdica, dialógica” (SERAFIM, 2016, p. 18), para motivação, reflexão de acordo com o gênero, o nível adequado, assim como a importância do contexto para construção de sentido.

Ao traçar o percurso histórico da crônica no Brasil, a pesquisadora demonstrou como o gênero chegou ao seu formato atual e argumentou sobre as principais características que contribuíram para escolha do gênero para as aulas de leitura literária, dentre elas, “destaca-se o fato de ser um gênero tipicamente brasileiro”, “atraiu vários escritores considerados importantes”, “brevidade e linguagem menos formal”, leveza e prosaísmos, o que a torna extremamente oportuno para o estudante do ensino fundamental. Essa possibilidade de diálogo do mundo do leitor será uma oportunidade de “fazer cair por terra o preconceito a rejeição que existem em função da falta de prática e conhecimento, e que leva os educandos, em sua grande maioria, a desprezar a leitura” (SERAFIM, 2016, p. 32).

Como destaca a pesquisadora, somando-se as características positivas do gênero crônica para o letramento literário, algumas observações devem ser consideradas pelos professores no trabalho com esse texto literário. A primeira delas seria considerar o contexto no qual os educandos estão inseridos, suas vivências. Depois, seria importante selecionar para as primeiras leituras, texto com linguagem simples e que permitam a criação de linguagem lúdica e, por último, “a promoção de leitura em parceria com atividades que proporcionem o contato com os autores”. Chama atenção para a necessidade de estratégias que favoreçam o diálogo não só com o texto contato, mas também com os autores das obras.

Ainda sobre as características que fazem da crônica um gênero atraente para o aluno durante o trabalho com o letramento literário no ensino fundamental, a pesquisadora destaca

que, do ponto de vista dos elementos, - conteúdo temático, plano composicional e estilo – o gênero apresenta assuntos bastantes diversificados; no plano composicional, apresenta o caráter episódico, lírico e dialógico; quanto ao estilo, a autora destaca a seleção vocabular, as estruturas frasais e até as preferências gramaticais, textos curtos ou longos, tudo isso constituirá a materialização dos rumos que a pesquisadora propôs para o trabalho com o letramento literário.

Como resultado, a pesquisadora constatou a importância da escolha de crônicas que dialoguem com o universo dos alunos, contemplando desde as experiências pessoais aos conhecimentos linguísticos e conhecimentos relacionados ao autor das crônicas, de maneira a influenciar o diálogo através das falas, dos dizeres do texto aos dizeres do contexto, despertando e revelando sentimentos e despertando interesse para outras leituras. Segundo a autora, essa aproximação sinalizar que “um dos caminhos para o letramento literário é a valorização do contextual, regional manifestado no caráter histórico, político, cultural, trabalhada em forma prosaica ou lírica”. A pesquisadora destacou, ainda, fator importante para o êxito das oficinas foi o fato da crônica ter um vasto repertório de temas a serem explorados pelos leitores menos experientes, sujeitos da pesquisa.

Diante das informações apontadas sobre a importância de um trabalho mais sistematizado com o texto literário, analisamos os documentos oficiais (PCN, BNCC e Currículo do Piauí) e as atividades disponibilizadas com as crônicas em livros didáticos como pode ser observado no capítulo a seguir, que trata da metodologia.

4. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, adotaremos uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. Este é um tipo de pesquisa que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Quanto à forma de análise de dados, Gil (2003), define a pesquisa a pesquisa qualitativa como:

a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Assim, o aspecto qualitativo deste estudo evidencia-se na medida em que a análise dos dados será feita com base na interpretação dos dados coletados. Nesse sentido, a pesquisa será contextualizada, por meio da constituição do *corpus* e dos materiais e métodos que alicerçam esta investigação sobre o processo de letramento literário através de crônicas inter-relacionada à construção de uma proposta didático-metodológica como instrumento de ação para os professores de Língua Portuguesa.

Em relação aos procedimentos escolhidos para o delineamento da fundamentação teórica deste trabalho, nos respaldamos num diálogo entre a pesquisa bibliográfica e a documental a fim de conhecer quais os direcionamentos dados pelos documentos oficiais (PCN, BNCC e Currículo do Piauí) para o trabalho com crônicas, bem como o tratamento dado à crônica literária no livro didático. Assim, utilizamos como aporte teórico as “[...] fontes bibliográficas para o desenvolvimento do estudo, na revisão literária por meio do levantamento, da seleção, do fichamento e do conhecimento crítico” (GIL, 2008, p. 50) sobre a leitura literária no ambiente escolar, como também na análise de 3 (três) documentos oficiais (FONSECA, 2002, p. 32) que regem o trabalho com o letramento literário na Educação Básica.

Nesse caso, faz-se necessário atribuir novas contribuições ao trabalho com literatura no currículo da componente língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Já que, conforme análise feita nessa pesquisa, nos causa estranheza mesmo contendo avanços e estando presente em diversos lugares desse mesmo currículo, às vezes, a literatura parece estar em lugar nenhum. A esse respeito e para o delineamento de nossos estudos, torna-se imperativo questionar: “onde está a literatura no EF II?”, “qual o espaço da literatura e do letramento literário nos currículos que regem a educação brasileira?”, ou ainda “qual o papel da literatura na formação do aluno leitor?”.

A pesquisa bibliográfica consistiu em um momento de preparação para as demais etapas da investigação. Foi realizado um levantamento bibliográfico e documental de estudos teóricos relacionados ao ensino da literatura no Ensino Fundamental. Além disso, serviram de base para nossa pesquisa livros, dissertações, artigos científicos e documentos oficiais que orientam e discorrem a respeito da natureza do texto literário, do ensino de Literatura e do letramento literário para o Ensino Fundamental bem como da importância da leitura literária e da formação do leitor. Com base nos procedimentos técnicos utilizados, classifica-se como bibliográfica, tipo de pesquisa que

(...) é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 2010, p. 29).

Ainda com relação à pesquisa bibliográfica que alicerçará esta pesquisa, esta elucidará pressupostos relacionados ao ensino da literatura e do letramento literário, embasando a análise documental, de forma a possibilitar uma análise crítica dos documentos. Esta investigação, de natureza qualitativa, possui caráter predominantemente analítico, uma vez que “ocupa-se com o discurso teórico e a linguagem comum” (PAVIANI, 2009, p. 70), buscando explicar discursos, conceitos e processos relativos ao ensino da literatura e do letramento literário e à sua aprendizagem, pelo viés dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), da Base Nacional Comum Curricular BNCC (2008), Currículo do Piauí e do livro didático (2020). Segundo Lüdke e André:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Assim, nesta pesquisa trabalho, foram empenhados esforços para proceder conforme as orientações destinadas à modalidade “pesquisa bibliográfica”. Para tanto, realizou-se no primeiro capítulo a discussão teórica acerca do tema abordado, a leitura do texto literário com vistas à promoção do letramento literário, à luz de autores como Leffa (1999), Cosson (2009, 2012, 2014, 2016, 2020), Jouve (2012), Candido (1992, 2004), Todorov (2009), Zilberman (2007, 2009), Marcuschi (2003, 2008), Koch e Elias (2012), Antunes (2003), Paulino (2008, 2009), Kleiman (1995, 2003, 2004), Soares (2006), dentre outros.

Um estudo mais aprofundado nas teorias desses autores permitiu uma melhor compreensão de como o ensino da leitura, da literatura e do letramento literário acontecem dentro espaço escolar, bem como as diversas funções que lhe são atribuídas e a sua importância para a formação de um leitor crítico. Assim, após a análise dos referenciais teóricos em torno das principais teorias que norteiam o letramento literário, levando-se em consideração a complexidade que envolve o ensino da leitura literária, tomou-se como caminho possível para essa formação a perspectiva do letramento literário, concebido neste trabalho “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2012, p. 67).

Além da pesquisa em torno do ensino da literatura na sala de aula de ensino fundamental e do letramento literário, também foi necessário realizar uma investigação e análises de livros didáticos de Língua Portuguesa, muitas vezes o principal, senão o único material didático utilizado pelos professores, principalmente no contexto pandêmico, quando muitos alunos não estão tendo acesso a dados de internet de qualidade, com vistas a averiguar quais concepções de leitura, literatura e letramento literário subsidiam as atividades propostas nesse material.

Diante dos resultados oriundos da pesquisa bibliográfica, constatou-se a necessidade e a urgência de buscar novas alternativas e estratégias para ressignificar a leitura literária na escola. Assim, surgiu a proposta de intervenção pedagógica organizada neste trabalho: um manual didático com sequências didáticas básicas idealizadas a partir das propostas de Rildo Cosson (2012) e do Método Recepional idealizado por Bordini e Aguiar (1988), ambas direcionadas ao 8º ano do Ensino Fundamental, mas que podem ser adaptadas e ampliadas para outras etapas do ensino básico. Esse manual foi construído a partir das reflexões provocadas durante a revisão bibliográfica e, ao mesmo tempo, é a contribuição desta pesquisa para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade.

No que diz respeito aos objetivos, classifica-se como descritiva, a qual apresenta como “objetivo primordial a descrição das características de determinada população, ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Como observa Gonsalves (2003, p. 65), “nesse caso, a pesquisa não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características”. Devido a isso, tal tipo de pesquisa é muito solicitada por partidos políticos ou instituições educacionais (GIL, 2002).

No caso desta pesquisa, busca-se descrever a abordagem dada ao trabalho com crônicas na perspectiva do letramento literário em dois manuais didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental e como os direcionamentos e as atividades propostas nos livros didáticos colaboram para a efetivação do letramento literário em uma turma de 8º ano.

Em relação à fonte dos dados, a pesquisa é documental, uma vez que se realizou levantamento de dados em livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental.

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Para a pesquisa documental, realizamos, primeiramente, uma análise dos documentos oficiais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental dos anos finais: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do Ensino Fundamental, Currículo do Piauí e dois manuais do professor de livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º ano aprovados em 2020. Na parte descritiva do LD, nosso intuito será analisar o gênero literário crônica e o tratamento dado a esse tipo de texto, aos temas, às atividades que figuram no livro e correlacioná-los aos documentos que norteiam o Ensino Fundamental. Conforme definido no Programa Nacional do Livro Didático de 2020, as coleções de manuais didáticos para o professor apresentam formato em U, ou seja, a cada duas páginas espelhadas, a porção superior central é ocupada pela reprodução das páginas do livro do aluno, enquanto as orientações ao professor estão dispostas nas laterais e na parte inferior (seguindo o formato da letra U).

Segundo Godoy, “É importante ressaltar que a análise documental pode ser utilizada também como uma técnica complementar, [...]” (GODOY, 1995, p. 25). Com isso, buscou-se conhecer e analisar duas obras dentre as 06 dentre os livros aprovados pelo PNLD do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais do Piauí. Conforme o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2020) – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental nos Finais - o programa contou com a inscrição de 17 obras, das quais, uma foi invalidada, pelo FNDE, por descumprimento de critérios, na fase de validação. Das 16 obras restantes, foram aprovadas apenas 6 – o que corresponde a 37,5%.

Analizamos as atividades com o texto literário propostas pelo livro. Para uma melhor visualização fizemos gráficos referentes aos textos de cada volume com as seguintes indagações: quais os gêneros literários propostos no livro didático do 8º ano? Quantos poemas, romances, contos, crônicas ou outros tipos de texto há no livro didático? A pesquisa, apesar de contabilizar os textos do Livro Didático, não enfatizou o quantitativo dos dados, sendo assim, foi exposta uma amostra geral dos textos literários, pois a pesquisa é de cunho qualitativo, buscando-se fazer interpretações dos discursos na seleção dos textos pelos autores do LD.

Segundo Demo (2000), apesar de toda sua complexidade, tal método nos remete a inúmeras reflexões da realidade humana, diferindo daqueles que buscam somente as evidências dos dados, pois o nosso interesse maior não são números exatos, apesar de nossa pesquisa oferecer também dados quantitativos de maneira somente informativa, priorizamos a intensidade daquilo que buscamos, ou seja, as respostas de nossas inquietações quando relacionados com o ensino literário em Língua Portuguesa.

O método utilizado na investigação caracteriza-se como uma abordagem exploratória do tema (GIL, 2010), alicerçada em pesquisa documental e bibliográfica. A escolha pela pesquisa exploratória se justifica porque conceitos e processos podem ser esclarecidos e desenvolvidos, uma vez que se almeja analisar os referenciais que direcionam a compreensão do problema relativo trabalho com as crônicas nos livros didáticos 8º ano. A análise das informações obtidas nos referenciais de prescrição didática busca identificar especificidades, confrontar características, estabelecer similaridades e relações existentes entre a mediação pedagógica ali preconizada, à luz de critérios do recorte teórico do estudo proposto.

5. ANÁLISE DOS DADOS: O LUGAR DA CRÔNICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NOS LIVROS DIDÁTICOS

Já que é papel da escola o processo de ensino da literatura e, conseqüentemente, do letramento literário, passa a ser também papel da escola a necessidade de se discutir e de planejar o trabalho docente a partir dessa temática. Esse planejamento precisa partir de uma consulta aos documentos oficiais, como assim faremos. Iniciaremos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado no final da década de 1990 com objetivo de auxiliar no planejamento do professor com intuito “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos oficialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL,1998). Tais investigações contribuirão para que possamos perceber quais os avanços e o que mudou com relação à Base Nacional Comum Curricular quanto ao espaço dado a ensino de literatura e ao letramento literário e se há sinais de continuidade com relação ao novo documento.

5.1 O LUGAR DO LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DE CRÔNICAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Passemos à análise sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN. Os PCN foram publicados no final da década de 1990, em consonância com a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). A finalidade do documento é nortear o trabalho do professor em todas as etapas do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica.

Com a implantação deste documento, houve uma significativa ampliação do ensino de gêneros, aumentando o quantitativo e a variedade de textos nos livros didáticos. Segundo Rezende (2014), a entrada de teorias linguísticas e das teorias discursivas instigaram algumas tentativas de mudança do ensino fundamental e médio. Porém, o que parecia ser um avanço, como já mencionamos nesse trabalho, que foi a introdução da expressão “leitura literária”, o que houve foi uma visível redução do tempo para o ensino de literatura com ênfase nas atividades do livro didático. Os textos literários foram cada vez mais fragmentados em tais obras, de modo a cumprir as matérias elencadas num currículo, conforme o ano ou a série de ensino.

Conforme estudos de Bordini e Aguiar (1988), Kleiman (2003), Rezende (2017), Cosson (2012) já mencionados neste trabalho e também nas dissertações analisadas, a escola,

por muito tempo, recorreu à literatura como suporte didático, sendo como exemplo do ‘bem escrever’, do fazer arte ou até mesmo como recurso para se trabalhar as regras gramaticais da norma padrão. Um dos pontos destacados por essas pesquisas sinaliza que, na verdade, o problema relacionado ao pouco espaço da literatura, não está somente no material didático, mas, sobretudo, no modo de utilização dos recursos que são trabalhados em sala de aula. Vale ressaltar que os estudos também revelaram que esse valor utilitário do texto literário, bem como o espaço dado a ele, fica mais evidente na segunda etapa do Ensino Fundamental, o que reforçam concepções estigmatizadas acerca do ensino da literatura.

No decorrer de suas orientações, os PCN destacam a necessidade de trabalhar as mais diversas linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais existentes, enriquecimento do conhecimento das mais variadas formas de expressão, na disciplina de língua portuguesa no Ensino Fundamental. Porém, recomendam que, quando a leitura for convertida como objeto de aprendizagem, sejam “preservadas sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles” (BRASIL, 1997, p. 41). E foi nessa diversidade de textos que o ensino da literatura foi se reduzindo, não conseguindo acompanhar as mudanças e foi, progressivamente, perdendo seu espaço dentro da escola. Assim, distanciada da prática de leitura efetiva de suas obras, a tradição perdeu a sua força e acabou assumindo uma face que é uma caricatura do que havia sido outrora (COSSON, 2010).

Tendo em vista que um dos objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental é “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 42), era necessário que a escola, ao longo dos mais de vinte anos de implantação deste documento, tivesse reconhecido a importância da leitura literária com todas as suas especificidades, para que esta, conforme Candido (2004), cumprisse seu papel humanizador. Mas entendemos também que as responsabilidades delegadas aos professores em nome do avanço tecnológico não devem, de maneira alguma, sobrepor a instrumentalização necessária para a aprendizagem e o acesso aos textos literários.

Porém, é importante destacar que, se os currículos e materiais didáticos são construídos com base nas orientações dos documentos normalizadores e estes não deixam em evidência aquilo que de fato deve ser ensinado quando se ensina literatura, este apagamento poderá ser evidenciado em todo o ensino. Prova disso, como já mencionamos nas pesquisas aqui expostas,

há uma ausência de um trabalho mais sistematizado com a leitura literária principalmente nos anos finais do ensino fundamental quando se percebe uma ruptura.

E no meio de muitas tensões em torno do ensino da literatura, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 27), mesmo de forma tímida, já assinalavam, em 1997, um encaminhamento para o tratamento com o texto literário em sala de aula, quando afirmavam 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. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, questões gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 27).

Observa-se que o documento não tem uma designação específica para o ensino de literatura, ao longo do texto o termo é citado, mas como pano de fundo para a formação de leitores, e não como área com suas especificidades. Obviamente que para se tratar de literatura não é necessário ter um tópico especificamente sobre ela, ela poderia estar contemplada e permear todo o texto, porém não é o que acontece. O que observamos é que, mesmo dando alguns direcionamentos quanto ao uso dos textos literários, os PCN não deixam bem explícitos como esses textos deverão ser abordadas, isso pode ter resultado em uma certa autonomia, para que referências locais e globais possam ser articuladas pelos currículos dos estados e municípios.

Quanto as indefinições sobre os autores e obras, isso pode, também, ter contribuído para reforçar alguns equívocos já presentes na escola há muito tempo, e que pode ser oriundo dessa lacuna, da ausência de uma base de textos literários comuns no processo de formação dos estudantes, pois não se delineia um referencial mínimo partilhado que possa ser observado nas propostas curriculares nacionais, o que faz com que se acredite que ler qualquer texto e de qualquer forma pode ser o suficiente. Observa-se que, mesmo fazendo proposições quanto a um trabalho progressivo, partindo-se de textos de mais fácil compreensão a textos mais complexos, os PCN (1998, p. 70) não apontam os possíveis encaminhamentos a serem feitos para que isso aconteça:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com

autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70).

Segundo o documento, essa atividade só poderia ocorrer com eficiência com a intervenção da escola e, principalmente, do professor, que deveria colocar-se na situação de principal parceiro, facilitando o acesso aos textos literários, não só quanto a objetivos definidos, escolha de textos, suas especificidades e além de tudo, uma compressão dos prejuízos causados pelas lacunas deixadas no documento. Foi dado ao professor uma certa autonomia, porém, é fundamental destacarmos que, mesmo o documento reforçando o papel da escola quanto à formação de leitores, a ausência de clareza quanto à intermediação da passagem do leitor de “textos facilitados” para leitores de textos de “complexidade real” possivelmente pode ter contribuído em escolhas equivocadas de textos literários que, juntando-se a ausência de uma formação por parte dos professores, as proposições não tiveram os efeitos esperados que era, e ainda é, o avanço mais significativo no desempenho dos alunos brasileiros em leitura conforme já evidenciamos nesta pesquisa.

Desse modo, na perspectiva do trabalho com o letramento literário, que é o objetivo dessa pesquisa, reforçamos ser fundamental que o texto literário não seja utilizado com outro propósito que não seja o de estimular o gosto pela leitura, compreendendo os efeitos de sentidos que a linguagem artística pode expressar, isto é, garantir, “a sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que no humaniza” (COSSON, 2012). Assim, fica evidente a importância delegada à escola quanto ao suporte dado aluno para que ele possa usufruir das potencialidades da leitura literária, transformando-o em um leitor competente, que saberá fazer as inferências necessárias para a compreensão do que foi lido.

Com relação à escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, o documento apresenta uma tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho com a leitura, utilizando-se de critérios para a referida seleção os textos “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar” (BRASIL, 1998, p. 53).

O documento sugere como gêneros a serem trabalhados, o conto, novela, romance, crônica, poema e o texto dramático, gêneros privilegiados para a prática de leitura de textos literários, porém não deixa claro qual o percurso a ser trilhado pelo professor e muitos menos

apresenta de critérios mais claros para seleção de textos, já que, segundo o documento, os gêneros destacados são apenas sugestões. A ausência de uma melhor definição do tipo de leitor que quer se formar para que na escola a seleção de textos literários se desse de maneira mais adequada pode ter contribuído também para o esfacelamento do trabalho com a literatura nos anos finais do ensino fundamental.

Ainda sobre tratamento dado ao texto literário nos PCN, evidencia-se que, de acordo com as características destacadas, o texto literário transcende os demais gêneros em muitos aspectos, porém trata dessas características de maneira breve em um tópico da seleção de textos escritos, na subseção intitulada “A especificidade do texto literário”.

Em apenas uma página, o documento traz algumas características que reforçam, em breves palavras, a relevância do texto literário e as características que se atribui a este tipo de texto como uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da “imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1997, p. 26). Do ponto de vista linguístico, com as “invenções da linguagem”, abre-se espaço para a subjetividade e para o conhecimento. Também se destaca o caráter transgressor e inovador da literatura, defendendo-se, ao fim, seu uso na escola para além de ilustração de valores morais e tópicos gramaticais, como era tradicionalmente praticado, tendo em vista que a língua é a matéria-prima para a dimensão semiótica do objeto literário:

[...] o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico, na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea (BRASIL, 1998, p. 27).

Conforme o documento, para o leitor compreender o texto literário, é necessário que ele conheça a linguagem e os elementos que compõem esse texto. É a partir disso que o leitor terá condições de explorar os elementos constituintes do texto literário, como o elemento estético e a exploração dos recursos linguísticos. Para o documento, o reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem evitariam muitos equívocos que permeiam o ensino da literatura.

Mesmo o documento trazendo algumas orientações importantes para o aprimoramento das práticas de leitura dos alunos do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental e já apontando a necessidade do trabalho com esse tipo de texto, respeitando o trabalho progressivo com os textos, nos deparamos também com algumas recomendações que favorecem a crescente

escolarização da literatura em sala de aula e contribuíram também para os diversos equívocos que ainda persistem na sala de aula. Para Cosson (2010), os textos literários no contexto da escola sem um suporte teórico e metodológico consistente resultaram no progressivo encurtamento da literatura na escola.

Por outro lado, entendendo que o surgimento de uma teoria não significa necessariamente a exclusão de uma outra, e que, enquanto professores em formação, ressaltamos que, para além da proposição dos PCN, é a atitude responsiva realizada por aqueles que se envolvem com o ensino da língua materna um fator decisivo para a definição do significado e da função da educação literária. Dessa forma, acreditamos que o letramento literário com as crônicas está não só em consonância com os PCN, como podemos, a partir do aporte teórico já mencionado neste trabalho, ir além de suas proposições, uma vez que se trata de textos com características que possibilitarão um rico trabalho, pois

Na narrativa cronística, o autor utiliza-se de várias figuras de linguagens - metáfora, hipérbole, personificação, entre outras - e também de funções linguísticas como a poética, a expressiva, a referencial, etc. Esse mecanismo lhe possibilita criar uma riqueza de significados conotativos e denotativos para o seu texto. Os leitores, ao entrarem em contato com essa crônica não lhe atribuirão apenas um sentido, mas serão capazes de retirar diversas significações, devido ao potencial linguístico que possui (NEIVA. 2005. n. p).

Nesse sentido, mesmo não oferecendo claras explicitações dos textos literários que devem ser abordadas, e isso oferece tantos pontos negativos como positivos: de um lado essa menção pouco definida a autores e obras pode implicar a indefinição de uma base de textos literários comuns no processo de formação dos estudantes, pois não se deixa claro um referencial mínimo partilhado que possa ser observado nas propostas curriculares da Federação. De outro, pelo reconhecimento da importância de um trabalho com a literatura, pela diversidade e dimensão do Brasil, teríamos a oportunidade de uma maior autonomia para que referências locais e globais possam ser articuladas pelos currículos através de políticas públicas no âmbito educacional que pudessem amenizar essas lacunas deixadas pelo documento ao longo dos seus mais de vinte anos de implantação.

5.2 O ESPAÇO DA CRÔNICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino fundamental foi aprovada em 2017, tonando-se uma nova fonte de orientação para os professores. Diferentemente dos PCN,

que objetivam servir de apoio para a discussão e reflexão da prática pedagógica dos profissionais da educação, a BNCC é um documento de caráter normativo, cuja determinação é prevista na Constituição Federal (artigo 205), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 9º) e no Plano Nacional de Educação. De acordo com o documento, a elaboração de uma base nacional comum curricular se justifica principalmente pelo seu principal objetivo: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2018, p. 12), buscando equidade e igualdade na educação, mas reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores. Dentre eles:

(...) que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018, p. 71).

Mesmo apontando avanços quando comparada a outros documentos, percebe-se que o texto, no que diz respeito ao trabalho com a literatura dá continuidade ao que já existe nos PCN, segundo Porto (2018), “ratifica algumas perspectivas educacionais já conhecidas e cujos resultados, como sabemos, são insuficientes e muito longe de uma educação qualificada”. Para a autora, ao fazer referência à leitura literária apenas quando esta é associada a outras atividades, o documento que possui caráter normativo, apenas reforça antigas perspectivas de sistematização da educação básica, ou seja, não há destaque à formação de leitores de literatura como algo fundamental na formação cidadã:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 69).

Vale ressaltar que, mesmo não apresentando estratégias de abordagem para o trabalho com as leituras para ‘fruição estética’, o documento destaca que as proposições contribuirão para a continuidade daquilo já trabalhado em anos anteriores, pressupondo que o aluno já tiveram contato com uma variedade de textos e que estes conhecimentos servirão para ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados aos vários campos de atuação

partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens em direção a novas experiências. E completa:

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas (BRASIL, 2018, p. 136).

A partir dessas proposições, se concebemos o letramento literário como um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, é de suma importância que, para essa experiência seja exitosa, esse contato seja feito de maneira progressiva e permanente, respeitando-se, a princípio, a idade, os gostos e as possíveis dificuldades que possam surgir. Para reforçar a necessidade de um trabalho que atente para o progresso da leitura, o documento traz entre as dez competências de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a de número nove que, mesmo deixando lacunas quanto a definição da “leitura literária” e de abordagens quanto ao seu ensino, está em consonância com o desenvolvimento do letramento literário:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 85).

Mesmo que de forma muito simplista, sem um visível direcionamento, observa-se que o documento faz proposições para trabalho com a literatura, inclusive no que diz respeito ao senso estético e à fruição e não por recomendação dos manuais de ensino sobre o que deve ser valorizado ou não, deixando claro o papel da literatura em todas as suas dimensões. Nesse sentido, para que a leitura possa ser explorada na sala de aula, “é fundamental que seja organizada segundo os objetivos de formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2012, p. 23). Sobre a concepção de literatura apresentada na BNCC como algo capaz de incitar o “desenvolvimento estético para fruição”, Porto (2018) destaca que:

É reducionista e contrária à grande parte dos estudos teóricos- críticos que asseveram uma potencialidade muito maior da literatura, entendida como: objeto de conhecimento, repositório de cultura e expressões identitárias, fonte e documento para a história, forma de leitura de mundo, expressão de visão de mundo e humanização. O fortalecimento de literatura como meio para fruição, ignorando o potencial formativo e provocativo inerente ao texto literário, também é fator que põe em xeque a pertinência do documento, uma vez que ele apresenta divergência quanto a conceitos relativos a matéria em questão e ignora as pesquisas mais atuais sobre a abordagem

do texto literário na sala de aula, mais notadamente nas etapas iniciais de formação escolar (PORTO, 2018, p. 21).

Portanto, fica evidente que, sendo vista como arte e tendo como foco a aprendizagem da fruição, esta será vista apenas como fonte de prazer, divertimento e contentamento retira concepção de arte como forma de conhecimento específico que pode levar à catarse. Nesse sentido, além do seu potencial negado, temos o impacto ocasionado pelo pouco espaço dado a literatura, isso tudo pode contribuir para que se perpetue algumas práticas ou “fetiches” ainda presentes nas aulas de leitura como a adoção acrítica do discurso do “ler por prazer” que, segundo Dalvi (2017), privilegia uma função hedonista para literatura que traz como consequências:

a) o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado) o falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político, cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas. (DALVI, 2017, p. 74).

Para a autora, é necessário entender que ler literatura deve ser algo a ser ensinado, experienciado e vivenciado, e sabemos que o principal espaço para essas experiências é na escola e com professores que se apropriem de concepções teórico-metodológicas adequadas para serem respeitadas algumas especificidades relacionadas ao contexto tanto dos alunos, como das escolas. A primeira delas, segundo a autora, é a que o texto literário seja “acessável” e acessível, isto é, não só esteja em todos os lugares (biblioteca, livros, internet, etc.), mas que seja compreensível, discutível e próxima (DALVI, 2017, p. 81) da realidade destes alunos.

Nesse contexto de desafios, resta reconhecer, como já foi mencionado neste trabalho, e nas pesquisas aqui analisadas, que, dentre as dificuldades encontradas para se trabalhar com o texto literário, está não na presentificação do texto literário na escola, todavia, na adoção de recursos metodológicos que podem aproximar o aluno do texto, propondo sentido e vendo sentido no que ler (PORTO, 2018).

Desse modo, tentaremos explorar, no contexto da BNCC, especificamente no que se propõe o campo artístico literário - pois é nesse campo que o aluno será direcionado ao contato com manifestações artísticas e produções culturais e, em especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa *reconhecer, valorizar e fruir* essas manifestações para os anos finais do Ensino Fundamental - qual o espaço da crônica e como ela deve ser trabalhada segundo as orientações desse documento.

Antes de especificarmos o lugar da crônica para o letramento literário, que é foco dessa pesquisa, algumas considerações serão necessárias para melhor compreensão das análises. Uma

delas é não menção da expressão letramento literário, mas sim do ensino da leitura literária. Ao fazer referência à leitura literária na competência específica de número nove, já mencionada, esta aparece como um tipo de prática que deve objetivar a fruição, isto é, a literatura passa a ser associada a outras atividades artísticas, ou seja, não há um destaque à formação de leitores de literatura como algo fundamental na formação cidadã.

Na BNCC, ao organizar as práticas de linguagens por campo de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. Nesse sentido, no campo artístico literário o documento dá continuidade a uma série de objetivos, que, “contraditoriamente, nem sempre se articulam de maneira coerente” (IPIRANGA, 2019, p. 108). Ao orientar o trabalho visando a organização/progressão curricular, por exemplo, o documento propõe que trabalho seja feito com diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros, o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras. Parece ter havido uma tentativa de abranger todas as vertentes e não fazer opções bem específicas e direcionadas (IPIRANGA, 2019).

Dentre as incoerências, podemos destacar também, ao conceituar o “leitor fruidor”. Segundo o documento, “um leitor fruidor” é aquele que é capaz de desvelar suas múltiplas camadas de sentido” do texto, porém ao falar do tratamento dado as narrativas, as orientações restringem-se apenas ao espaço, tempo, personagens, posição do narrador, polifonia, o que acreditamos tratar-se de conhecimentos importantes, mas não o suficiente para que se consiga o objetivo da fruição estética podendo reforçar algumas práticas criticadas nessa pesquisa.

Mesmo em meio a essas contradições no que tange ao tratamento dados as narrativas, iremos explicar onde se localiza a crônica na BNCC e de que forma ela pode ser trabalhada na perspectiva do letramento literário conforme as orientações do documento. Logo na introdução do componente curricular de Língua portuguesa, destaca-se a necessidade de se contemplar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções, não somente para atender as muitas demandas sociais que convergem para uso qualificado das TDIC, mas também para fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, **crônica**, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 69).

Nesse direcionamento, a base enfatiza a importância de se conhecer e estudar os gêneros textuais divulgados na internet, analisar e discutir sobre temas relevantes no que diz respeito aos conteúdos publicados, a saber: as fronteiras entre o público e o privado; liberdade de expressão; diferenças e diversidades; discursos de ódio; ataques a direitos e reflexão sobre debates considerando argumentos e posicionamentos divergentes, mas sem descartar os gêneros que são historicamente valorizadas na escola, dentre eles, a crônica.

Para efeito de compressão, cabe ressaltar que a BNCC explica, mesmo que de forma lacunosa, a necessidade de uso da linguagem em campos de atuação social e assim, divide o componente curricular de Língua Portuguesa em três eixos, leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica que, por sua vez, está alocada dentro da Área das Linguagens. Conforme o documento, são as demandas sociais que direcionaram o ensino. Sendo assim, os campos dividem-se em campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário. Em cada campo serão desenvolvidas habilidades da linguagem voltadas para suas práticas específicas. Ao adotar o enfoque em competências, o documento indica,

[...] que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver **demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno **exercício da cidadania e do mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

Com base no exposto, é importante destacar que no componente curricular de Língua Portuguesa, conforme o documento e, na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. A partir de tais explicações, podemos compreender se a partir desta organização é possível encontrar um espaço para o letramento literário com crônicas na sala de aula.

Quanto à especificação do campo artístico-literário, além dos objetivos já apresentados e discutidos, há a explicitação das habilidades organizadas considerando-se a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Por esses motivos, em todos os campos de

atuação, o documento optou-se por apresentar os quadros de habilidades em blocos. Assim, no campo artístico-literário dos anos finais do ensino fundamental temos: 6º ao 9º (EF69LP44 ao EF69LP56); 6º e 7º ano (EF67LP27 ao EF67LP31); 8º e 9º anos (EF89LP32 ao EF89LP36), sem que isso represente qualquer tipo de normatização de organização em ciclos. Nesse sentido, ao trabalhar com os textos literários, o professor mobilizar conhecimentos a partir das habilidades, sempre buscando a ampliação do repertório dos alunos, além da interação com o diferente.

Elas representam, na verdade, um conjunto de indicações de modos de ver e trabalhar o texto literário, sempre desenvolvidas de forma contextualizada, progressiva e articulada podendo supor diferentes graus e se complexificando durante vários anos. Segundo a BNCC (2018), dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos.

Quanto ao trabalho com as crônicas nesse documento, a partir de um levantamento bibliográfico dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, pudemos observar que a crônica aparece primeiramente, no campo jornalístico-midiático. Segundo a BNCC (2018), nesse campo o aluno terá possibilidade de “ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática” (BRASIL, 2018). Nesse sentido, para a construção desse conhecimento, vários são os gêneros sugeridos para serem trabalhados através de atividades de leitura e produção, dentre os muitos destacados, a crônica.

O segundo momento em que o gênero “crônica” aparece para ser trabalhado nos anos finais do ensino fundamental é no campo artístico-literário, que é o foco desse trabalho. Segundo o documento, é através desse campo que a crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental terá a possibilidade um “contato com as manifestações artísticas e produções culturais, em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica” (BRASIL, 2018, p. 156). Nesse campo, a crônica aparece como uma habilidade dentro do eixo produção de texto, como uma sugestão para adaptação juntamente com outros gêneros, como base para a elaboração de um texto teatral:

Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, **crônicas**, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (BRASIL, 2018, p. 159).

Esses são apenas dois exemplos em que os gêneros aparecem como possibilidade de trabalho com esse gênero para o 8º ano, porém, a partir do levantamento feito dentro do documento em toda a parte relacionada aos anos finais do ensino fundamental, podemos destacar mais três proposições de trabalho com o gênero crônica dentro deste documento: “para a leitura em voz alta”; (BRASIL, 2018, p. 159) , para “leitura de forma autônoma para que se avalie o gênero lido e estabeleçam-se preferências por gêneros, temas, autores” (BRASIL, 2018, p. 169) e, por último, como uma proposta para se “criar narrativas ficcionais (BRASIL, 2018, p. 171).

Desse modo, a partir das análises, é possível observar que não há o tratamento de forma mais sistematizado da crônica como um gênero literário, para que, em sala, os alunos possam se deliciar em suas leituras, usar suas imaginações, enfim, fazer uma leitura estritamente literária objetivando a fruição. Há apenas a crônica aliada a alguma finalidade, ou seja, não há a leitura da crônica, mas sim a utilização desta para desenvolver as mais diversas habilidades. Tais direcionamentos podem não contribuir para formação de um aluno leitor de literatura, que interaja como o texto, usufruindo de todo o seu potencial conforme sugere o trecho a seguir:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BRASIL, 2018, p. 154).

Destaca-se que o não apontamento dos gêneros a serem trabalhados no campo artístico-literário reforça uma ideia de autonomia por parte do professor, a qual poderá escolher o texto mais adequado a ser trabalhado. Tudo isso irá requerer, também, um maior aprofundamento teórico para desconstruir a crença de que “literatura não se ensina, basta simples leitura de obras, como se faz ordinariamente fora da escola” (COSSON, 2012, p. 12).

Nesse sentido, para a formação deste perfil de aluno *leitor-fruidor* exige que o professor trabalhe no sentido de desenvolver uma série de habilidades, vivências e aprendizagens que permitam compreender e façam refletir sobre os modos de produção, circulação e recepção de produções culturais e artísticas, promovendo, assim, o letramento literário dos estudantes. A

base reconhece ainda o poder da literatura em uma perspectiva transversal e transdisciplinar para se discutir temáticas pertinentes, como o respeito e a valorização das diversidades:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo [artístico-literário] para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p. 137).

No trecho acima fica evidente o verdadeiro papel da literatura sobre aqueles que dela usufruem, o quão necessário é reconhecer o poder da leitura literária. Se este documento funcionar como um guia, como pensar em nortear o trabalho do professor naquilo que é fundamental a ser ensinado, dando a ele apenas o que se espera como resultado?

Nesse sentido, o documento reforça em sua introdução que as orientações contidas no documento irão contribuir para o “alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 9). Diante disso, veremos como o currículo da Secretaria Estadual de Educação do Piauí orienta o ensino da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

5.3 O LUGAR DA CRÔNICA NO CURRÍCULO DO PIAUÍ

O Currículo do Piauí consiste num documento elaborado a partir dos fundamentos educacionais consagrados na Constituição Federal do Brasil (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n 9394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs/2013), no Plano Nacional de Educação (Meta 07) (PNE/2014), no Plano de Estadual de Educação (PEE/2015), e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/ 2017), Resolução CEE/ PI N° 111/2018.

A partir de discussões sobre ensino da literatura nos documentos oficiais nacionais, PCN e BNCC, analisamos, neste tópico, as orientações para o ensino de literatura no estado de Piauí através do último documento intitulado “*Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado* que foi construído a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Vale ressaltar, que o referido documento, no que se refere às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi homologado em 2019 e foi implantado nas escolas estaduais

em 2020 através de capacitações virtuais. Segundo as informações contidas no site da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, as futuras formações versarão sobre temáticas mais específicas para cada componente curricular e estavam previstas para acontecerem através webnários e encontros regionais e seminários durante o ano de 2020, porém, com a pandemia, foram adiadas.

Publicado recentemente, o Currículo do Piauí foi criado em regime de colaboração com as redes municipal, estadual e privada a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), seguindo as diretrizes do Guia de Implementação da BNCC, através de comissões de Governança e Execução. Segundo a coordenação responsável, “o documento foi construído e pensado de maneira que todos possam se sentir representados (redes municipais e estadual) e, saibam qual foi e será a sua contribuição nessa caminhada desafiadora” (PIAÚÍ, 2020).

Esse documento foi construído a partir de estudos para o entendimento da proposta da BNCC, do histórico curricular local, das pluralidades e diversidades dos vários documentos existentes, incluindo os currículos dos municípios. De acordo com as orientações do documento, os currículos

[...] têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018. p.16).

Essas decisões, segundo o documento, incluem um processo sistematizado entre secretarias, professores, famílias e comunidades que, entre outras ações, terão a responsabilidade de contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas; conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens. Tudo isso só reforça a responsabilidade de todos na implementação das orientações propostas pela BNCC.

Além disso, é prometido no currículo do Piauí também a consideração sobre as principais teorias científicas da área de conhecimento abordadas e sobre as necessidades reais estabelecidas por professores da rede estadual em questão. Para tanto, o objetivo do documento seria o de buscar “assegurar o direito aos conhecimentos historicamente acumulados e,

consequentemente, ao desenvolvimento integral do estudante piauiense” (PIAUI, 2020). Quanto ao tratamento do conteúdo, em resumo, o documento objetiva, na parte de Língua Portuguesa, uma construção de identidade e uma garantia de direitos, ou seja, busca-se a construção de cidadania a partir de uso reflexivo da língua em consonância os objetivos traçados pela BNCC.

Segundo o documento, todas propostas foram construídas através da constituição de comissões compostas por profissionais da educação e representação da sociedade civil organizada que, discutiram, construíram e implantaram o currículo diante da necessidade de implementação da BNCC e de alinhar políticas e ações referentes a formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. O trabalho, que ainda se encontra em fase de implantação, vem sendo realizado em regime de colaboração com as redes municipal, estadual e privada, as quais contribuem com o processo de discussão das novas bases educacionais propostas pela BNCC. Ainda segundo o documento:

Evidenciamos que este documento resulta da necessidade de implementação da BNCC e de responder positivamente às demandas sociais do mundo contemporâneo. Segundo o documento, tais demandas são caracterizadas por uma Educação mais atrativa, eficiente, e que, ao mesmo tempo, promova um sistema de educação pública inclusiva com qualidade, equidade e que oportunize formação e transformação social diversificadas, que garanta o direito a aprendizagem a todos os piauienses (PIAUI, 2019, p. 12).

No que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, e alinhado à BNCC, valoriza a natureza discursiva da língua e compreende que ela produz efeitos de sentido Pêcheux (*apud* PIAUI, 2019, p. 105) sobre um objeto, pois a elaboração de sentido depende não apenas da materialidade da língua, mas também da exterioridade que a permeia. Segundo o documento, o texto é um material que tem em si diferentes discursos e que ativa, para sua produção, leitura ou escuta, conhecimentos diferentes. “Isso explica o porquê o tomamos como basilar para o ensino” (PIAUI, 2019 p. 106).

Nessa exterioridade, encontram-se os sujeitos que agem na sociedade, a história, condições de produção e os próprios saberes sociais (ORLANDI, 2012). Nesse ínterim, é imprescindível que haja formação tanto no nível de alfabetização quanto do letramento.

Assim como na Base Nacional Comum Curricular, o Currículo do Piauí propõe o texto como orientador do ensino de Língua Portuguesa. Fundamentado na concepção de Orlandi (2012), recomenda que o foco da aula seja o texto, de modo que o aluno construa sentidos e não se sinta um estrangeiro ao utilizar sua própria língua, uma vez que ele é levado a lidar com os

textos nas diversas práticas sociais. Os textos, compreendidos em seu sentido semiótico, se organizam por diferentes linguagens, não somente a verbal, e seu principal domínio é comunicar em atividades sociais variadas.

Com intuito de verificar em que medida os documentos produzidos no Estado do Piauí inovam ou, ainda, acompanham ou se afastam dos documentos federais – verificar como o estado do Piauí prevê a presença da Literatura no Ensino Fundamental, o foco da análise é o tratamento dado ao conteúdo literário no segundo ciclo do Ensino fundamental, em particular, dos anos finais. Assim, iremos analisar o currículo do Piauí do ensino fundamental a partir de um recorte específico para o tratamento dado ao Letramento literário, ensino da literatura e a formação do leitor literário.

Diante das poucas menções ao que se refere a esse tema em estudo, fez-se necessário analisar as informações de um plano mais geral do documento e, com isso, a partir dos recortes encontrados no texto como um todo, fazer uma possível conexão com a literatura e com o letramento literário. Destaca-se que Currículo do Piauí (2019) segue o mesmo viés de pensamento da BNCC e propõe que o trabalho do professor é o de atuar como “mediadores do processo de ensino-aprendizagem, colocando assim a formação crítica e de qualidade para os aprendizes como a verdadeira protagonista do cenário educacional” (PIAUÍ, 2019, p. 41).

A princípio, destacamos que o documento não traz muitas contribuições que influenciem significativamente para trabalho com a literatura especificamente. A título de exemplo, além das habilidades já propostas na BNCC e também encontradas no documento, a outra menção que o documento traz encontra-se em uma das dez competências específicas que ajudaram na elaboração do currículo, na perspectiva de educação integral, que é a de “Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo” (PIAUÍ, 2019, p. 108).

Considerando que a BNCC é o referencial para a formulação dos currículos e que esta não faz menções claras para abordagem da literatura e de seus diferentes gêneros, acreditamos que a ausência de uma exploração mais aprofundada no Currículo do Piauí seria um reflexo desse menosprezo, da ausência de subsídios para o trabalho com a leitura literária. Sobre os impactos negativos da ausência de um espaço mais significativo da literatura na Base Nacional Comum Curricular, Porto (2018) argumenta:

A partir dessas constatações que incidem basicamente sobre a forma de exploração de literatura nas escolas, pode-se refletir sobre outros impactos da BNCC, como o que se refere à formação de professores, no caso os de Letras. Quando se têm documentos que se colocam como base, parâmetros reguladores da educação básica, logo é adequado pressupor o quanto eles influenciam a formação de quem forma os alunos da educação básica. Ao verificar o acentuado declínio da literatura enquanto objeto

estético a ser contemplado na formação elementar, não é difícil supor que esse fato impacta nos próprios currículos das graduações em Letras. Com tempo de formação e grades cada vez mais enxutos, aderindo a uma profissionalização generalista do saber-fazer, os cursos, embasados em orientações como as da BNCC, tendem a fortalecer o desprestígio dado à literatura na formação de licenciados (PORTO; PORTO, 2018).

Ainda segundo a autora, o que justificaria o maior destaque à literatura, se está se constitui em objeto a ser notabilizado no currículo escolar? Por quais razões se insistiria em prezar pela formação de leitores literários, especializados na compreensão e análise de textos que poucas atenções recebem em documentos norteadores da educação básica? Diante disso, se a literatura está explicitamente citada no documento como um eixo específico de formação, consequente, não será considerado como fundamental.

Conforme observamos, os documentos analisados acabam de certa forma delegando a responsabilidade da leitura literária e, mesmo que de forma indireta, cobra ações da escola e do professor no sentido de preencher tais lacunas. Como podemos observar:

Os objetivos de aprendizagem bem como as habilidades, podem e devem ser complementadas, contextualizadas, aprofundadas e ou ampliadas no contexto da escola, bem como, formas de organização interdisciplinar, selecionar metodologias e estratégias, selecionar recurso didáticos e tecnológicos, conceber e pôr em práticas formas de engajar os estudantes, valorizando as vivências dos grupos sociais, considerando diferentes modalidades de ensino, enriquecendo e vitalizando os currículos com a realidade local, com o chão daquele lugar no qual a escola se insere, especialmente por termos um Estado tão diverso sobre o ponto de vista social, econômico e ambiental, como é o Piauí (PIAUI, 2019, p. 39).

A ausência uma orientação, mesmo que inicial, nos documentos oficiais já analisados, ou seja, de um percurso minimamente consensual, só reforçam como essas questões devem ser assumidas de modo sistemático pelo currículo de Língua Portuguesa do Piauí, dada a importância do seu caráter estratégico na formação de leitores, objetivo pedagógico cuja implementação qualificada é buscada recorrentemente em nosso sistema de ensino formal. Ao contrário do que se esperava, as orientações dadas são vagas e não deixam explícitas uma metodologia sobre o ensino de Literatura.

Assim como na BNCC, o documento não informa nem a forma, nem o método de trabalho com o texto literário e nem como deve acontecer. Assim, ao não apresentar nenhuma proposição relevante que reorienta de forma clara a prática do professor no que se refere ao trabalho com o texto literário, o documento acaba influenciando para a continuidade dos equívocos já mencionados nesse trabalho, dentre elas, a falsa ideia de autonomia que faz com que muitos professores, ao ler um texto literário em sala de aula, desvinculado de qualquer orientação ou metodologia, já é o suficiente. Nesse sentido, é importante reconhecer o longo

caminho a percorrer, para que a educação literária no ensino fundamental, possa ter novo parâmetro para sua abordagem.

Diante do exposto e do pouco espaço reservado para a leitura literária contemplando todas as suas especificidades de forma mais sistematizada, acreditamos que, utilizando-se dos pressupostos teóricos que tratam do trabalho com a leitura literária e do letramento literários já explicitados nessa pesquisa, a leitura de crônicas em sala de aula possa contribuir significativamente para os primeiros contatos com a literatura, pois se tratam de textos curtos, com assuntos trabalhados a partir de uma linguagem mais leve, o que propiciará um contato mais direto com o mundo literário. É curioso como elas mantêm o ar despreocupado, de quem está falando coisas sem maior consequência; e, no entanto, não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social (CANDIDO, 1992, p. 26).

Nesse sentido, mesmo diante do pouco espaço dado a literatura e, conseqüentemente, ao letramento literário, são os documentos oficiais que apontam os direcionamentos para o trabalho sistematizado com a literatura nos anos finais do EF. Por isso, é importante que, diante da importância do livro didático de Língua Portuguesa dentro do espaço escolar e, sendo este uma das principais vias acesso ao texto literário na sala de aula, vejamos como estes documentos influenciaram nos direcionamentos dados aos textos literários no livro didático.

5.4 O TRATAMENTO DADO A CRÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO

Sabe-se que a presença do texto literário nos materiais didáticos e nas salas de aula nem sempre foi ou é garantia de um trabalho voltado para a leitura literária. Historicamente, sabe-se que, antes de documentos como os PCN e a BNCC, o texto literário costumava ser usado como pretexto para análises gramaticais e, mesmo com muitos os esforços nas últimas décadas, ensino de literatura, conforme Dalvi (2017), tem sido confundido com aspectos das moralidades, em um didatismo crescente. Neste cenário, os anos finais do Ensino Fundamental, conforme pesquisas acadêmicas já mencionadas nesse trabalho, sofrem, na maioria das vezes, com abordagens que acabam deixando de fora todo o potencial plurissignificativo do texto – fruição estética, artística e cultural – que fica, portanto, à margem dessa exploração interpretativa.

Diante do exposto e considerando o fato de que há muitos anos o livro didático vem se tornando a principal meio de acesso ao texto literário dentro da escola, podemos supor que os problemas metodológicos elencados por Marcuschi (1996) em atividades de leitura do texto

literário em livros didáticos de largo uso são corresponsáveis, conforme Rangel (2003), não só pelas inadequações e deficiências de leitura apontadas por avaliações externas, a título de exemplo, o último resultado do PISA, já mencionado nesta pesquisa, como também pelas dificuldades pessoais que, via de regra, marcam a relação do leitor médio brasileiro com o texto impresso e com a leitura.

A escolarização da literatura nos livros didáticos também é enfocada por Cosson (2012), que reforça o papel da escola enquanto mediadora e como construtora do letramento literário:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2012, p. 23).

Com a implantação da BNCC, seguindo a mesma perspectiva dos PCN, apostou-se em uma organização curricular tendo como unidade de trabalho o texto e as perspectivas enunciativo-discursivas de Bakhtin. O PNLD também foi adequado ao documento, conforme destaca o Guia do Livro Didático, versão de 2020:

Conforme disposto no Anexo III do Edital do PNLD 2020 (Edital 01/2018 – CGPLI), a avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2020 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2020. p. 7).

Diante de tais considerações e do aporte teórico desta pesquisa, com o aprofundamento através de estudos linguísticos, literários e orientações de documentos oficiais, evidenciou-se ainda mais que o trabalho com a literatura em sala de aula é de fundamental importância para o desenvolvendo da competência leitora, tendo em vista que o seu material de estudo é a linguagem nas suas mais diversas manifestações. Segundo a BNCC, o trabalho com a linguagem tem a finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Nesse sentido, o documento deixa explícito que a literatura é uma arte entre outras, por isso deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia.

Como já mencionamos, o documento não faz referências claras à formação de leitores de literatura e nem mesmo ao letramento literário algo fundamental, assim a arte literária só exercerá plenamente as suas funções, se a ela for concedida a importância que lhe cabe dentro da escola, bem como um esforço de interpretação e compreensão das suas particularidades.

Entretanto, sabemos que o professor mesmo sendo o principal mediador entre o aluno e os conteúdos, segundo Pietri (2009), são os documentos oficiais que direcionam mais diretamente nos estabelecimentos de conteúdos e dos objetivos de ensino (o quê e por quê ensinar), ao passo que os elaboradores de material didático atuam mais diretamente sobre a elaboração de conteúdos ao longo do ano letivo e sobre os modos de realizar as atividades para o ensino de determinado conteúdo (quando e como ensinar). Os materiais didáticos realizam, portanto, a mediação entre o que é estabelecido oficialmente como conteúdo programático para determinada disciplina, e as atividades a serem realizadas em sala de aula.

No que diz respeito ao tratamento dado aos textos literários nos materiais didáticos, com os novos direcionamentos com a homologação da BNCC (2018), os livros didáticos passaram por novas configurações que, em tese, facilitarão na sua implementação, já que é um dos principais instrumentos de referência do processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas. Assim, ao abordar a formação de leitores e, conseqüente leitores literários no livro didático, significa, primeiramente, pensar na concepção de leitura e de literatura em um sentido mais amplo e contemplando diferentes concepções dos termos. Por isso, cabe ressaltar que a leitura, a literatura e o letramento literário, neste trabalho, serão compreendidos conforme as abordagens já tratadas nesta pesquisa.

Desse modo, organizamos este capítulo em dois momentos complementares: no primeiro, pretendemos analisar a concepção teórico-metodológica adotada para o eixo da leitura em sala de aula; enquanto, no segundo, buscamos especificar a proposta didático-pedagógica efetivada pela sistematização das atividades envolvendo o uso do texto literário.

Vale destacar, então, que, diante da necessidade de explorar esse gênero nos estudos de texto nas aulas de língua portuguesa, por entender que através de uma metodologia bem fundamentada, o aluno possa ampliar seu conhecimento leitor, de forma a identificar tais sutilezas e analisar criticamente o material lido. Desse modo, o nosso foco não será somente apontar as possíveis falhas, mas também apontar possíveis contribuições que este material traz para o processo de formação do leitor crítico. Cabe destacar que a questão a ser enfrentada não está relacionada a escolarização do texto literário, mas “sim em fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2012, p. 23).

Na impossibilidade de analisar como o gênero crônica aparece em todas as coleções, optamos por analisar como este gênero é trabalhado em duas coleções, entre as seis aprovadas pelo PNLD, conforme as avaliações do MEC. Com base nos dados e informações apresentados no *Guia do livro Didático 2020*, no manual do professor e nas análises das atividades propostas para o trabalho com crônicas dentro das coleções.

Para a discussão dos resultados desta pesquisa, nos limitaremos aos resultados das análises de duas coleções: *Se liga na Língua* (2019) da editora Moderna e *Tecendo Linguagens* (2018) da editora IBEP. A primeira, por se tratar da coleção escolhida pelos professores da rede municipal. A segunda, por se tratar de uma coleção que, após uma análise global sobre a presença do gênero em estudo, diferente das demais, esta trabalha as crônicas em todos os manuais (6º ao 9º ano). Destaca-se também que, considerando o letramento literário como processo de apropriação da literatura e, que não se trata de algo acabado e pronto, mas sim construído ao longo do tempo e que se trata de um tipo de competência que deve ser ensinada e aprimorada na escola, analisaremos o tratamento didático dado gênero em estudo e como as seções de cada capítulo se conectam no sentido de mostrar que esse tipo de conhecimento não se aprende somente com a leitura de um único texto, mas de algo que precisa estar organizado, planejado e orientado pelas principais concepções de leitura e literatura, pelos documentos oficiais, pelos materiais didáticos e pelos professores.

Cabe destacar também que a forma como os livros didáticos organizam as atividades com a leitura podem divergir, pois, segundo a BNCC, o gosto pela leitura pode acontecer de diferentes formas, mas sempre levando em consideração que a demanda cognitiva das atividades de leitura, a diversidade dos gêneros textuais, a complexidade do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, da consideração da cultura digital e das TDIC, da consideração da diversidade cultural. Todos esses conhecimentos podem ser ativados diante de novos textos. Assim, o documento completa:

Durante leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e *games* relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (BRASIL, 2018, p. 76).

Assim, entendemos que, ao trabalhar com a progressão das habilidades, os manuais didáticos poderão organizar o trabalho com o texto, tanto com uso de um tema norteador quanto com uso de textos de diferentes gêneros, mas sem perder, no meio desse percurso, o desenvolvimento das diversas habilidades de leitura contidas no documento.

A seguir, apresentaremos os resultados da investigação: inicialmente, caracterizam-se as obras da coleção; após, focalizam-se os resultados da análise, evidenciando processos de letramento literário através das crônicas previstos nas unidades definidas para o estudo; por fim, discutem-se os pressupostos orientadores das obras.

5.4.1 O trabalho com o gênero crônica na coleção “Se Liga na língua”

Para esta análise, selecionamos a coleção escolhida e adotada em 2020 pela rede estadual. Trata-se do livro *Se liga na língua*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi – Ensino Fundamental, séries finais (2020), publicada pela editora Moderna e primeira opção de escolha dos professores da estadual de ensino, após a leitura e a análise da coleção e do *Guia de Livros Didáticos 2020*. Segundo o manual, são propostas ao estudante as atividades de análise e reflexão que convidam a resgatar o que já sabe a respeito de um assunto, a ampliar seu repertório, a expor sua subjetividade de maneira criativa, a se expressar criticamente como cidadão, conforme preconizam os documentos oficiais.

De acordo com o site da Editora Moderna, a coleção apresenta uma proposta de leitura aliada a um projeto gráfico moderno e atraente, por meio do qual seus textos e imagens se tornam fonte de informação e reflexão, além de buscar a interação de várias linguagens. Conforme o Guia Digital do Livro Didático disponibilizado no site do FNDE e o manual do professor, o livro é descrito como uma coletânea que, em consonância com os preceitos da BNCC, promove o desenvolvimento das habilidades e das competências para o ensino de Leitura, Escrita, Análise Linguística/Semiótica e Oralidade, a partir de uma gama diversa de gêneros textuais. Os textos tratam de temáticas variadas sintonizadas com as questões do cotidiano que aproximam os objetos de conhecimento da vivência do aluno (BRASIL, 2020).

No quesito leitura, foco de análise deste trabalho, a relação com a BNCC se dá na variada seleção de textos de diversos autores e veículos de imprensa, relacionados ao universo adolescente, além de textos imagéticos e multimodais, bem como comparação entre diferentes linguagens. De acordo com a resenha disponibilizada no site do FNDE, as atividades de leitura colaboram para a formação de leitores, pois explora habilidades cognitivas diferentes: “ativação

de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações, produção de inferências, análise dos recursos linguísticos do texto, apreensão de efeitos de sentido” (BRASIL, 2020, recurso online).

Nesse sentido, para melhor entendermos qual o tratamento dado ao gênero em estudo, achamos importante destacarmos como os textos se organizam nesta coleção. Os manuais trabalham ao longo de seus oito capítulos com oito gêneros centrais sempre veiculados a um campo de atuação. Cada capítulo da coleção traz dois textos centrais, disponibilizados ao longo no início de cada capítulo e sempre do mesmo gênero, dessa forma, contabilizamos dezesseis textos. O que muda é a forma de abordagem de cada texto. Conforme o manual do professor, o gênero é o organizador do trabalho docente e segue-se uma noção de espiral, ou seja, são acrescentados gradativamente, a partir do contato de cada novo gênero proposto outras formas de explorar a leitura e a produção textual.

Nesse material, o gênero funciona como o elemento organizador de cada capítulo, sempre orientado as práticas de linguagem, o que permite o planejamento de ações e a seleção de determinados textos como objeto de ensino, considerando os campos de atuação a que se vinculam. Isso não significa que o gênero se torna um mero conteúdo a ser ensinado; ele é o elemento organizativo do trabalho docente.

Sendo assim, organizamos o quadro abaixo para termos uma visão dos gêneros que introduzem cada capítulo nas quatro coleções bem como dos campos de atuação a que pertencem.

Quadro 1- Gêneros destinados ao estudo de leitura em cada capítulo de todos os volumes da coleção *Se liga na língua* da editora Moderna

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Capítulo 1	Diário <i>Vida cotidiana</i>	Notícia <i>Jornalístico- midiático</i>	Reportagem <i>jornalístico- midiático</i>	Poema- protesto <i>Campo artístico literário</i>
Capítulo 2	Verbetes <i>Práticas de estudo e pesquisa</i>	Entrevista <i>jornalístico- midiático</i>	Rap <i>Artístico – literário</i>	Carta aberta Jornalístico <i>Jornalístico – midiático</i>

Capítulo 3	História em quadrinho <i>Jornalístico-midiático</i>	Conto fantástico <i>Campo artístico literário</i>	Regulamento e estatuto Vida pública	Romance <i>Artístico literário</i>
Capítulo 4	Relato de Experiência <i>Vida cotidiana</i>	Poema narrativo <i>Artístico literário</i>	Debate regrado <i>Vida pública</i>	Biografia <i>Jornalístico e literário</i>
Capítulo 5	Poema <i>Campo artístico literário</i>	Texto teatral <i>Campo artístico literário</i>	Roteiro de cinema <i>Artístico –literário</i>	Charge <i>Jornalístico midiático</i>
Capítulo 6	Anúncio e outros gêneros publicitários <i>Jornalístico-midiático</i>	Palestra e Seminário <i>Vida pública</i>	Artigo de opinião <i>Jornalístico-midiático</i>	Conto psicológico <i>Artístico literário</i>
Capítulo 7	Comentários de leitores <i>Vida pública</i>	Resenha crítica <i>Vida cotidiana/ Vida pública/Todos os campos</i>	Crônica reflexiva <i>Artístico literário</i>	Conto e romance de ficção científica <i>Artístico literário</i>
Capítulo 8	Conto <i>Artístico literário</i>	Relato de viagem <i>Artístico literário</i>	Miniconto <i>Artístico literário</i>	Artigo de divulgação científica <i>Prática de estudo e da pesquisa</i>

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2018).

Conforme podemos observar, há uma preocupação em disponibilizar uma diversidade de gêneros e, quando um mesmo gênero aparece em outro volume, a título de exemplo, temos o conto, que apareceu em toda coleção (6º ao 9º). Segundo o material do professor, esta exploração justifica-se pela necessidade de aprofundamento não só dos elementos estruturais, como de diversificar a oferta de texto explorando os subgêneros. De acordo com as observações feitas na coleção em análise, cada volume trabalhou com um tipo diferente de conto (fantástico, reflexivo, psicológico), abordando-os de maneira a destacar aspectos diferentes do gênero. No 6º ano, por exemplo, a ênfase foi no aspecto estrutural. E justifica essa organização:

Entendemos em consonância com a BNCC, que a continuidade da formação do leitor literário prever a necessidade de fruir, o que pressupõe uma atitude de respeito (e admiração) em relação as produções que não são necessariamente familiares ou próxima do universo de expectativa do aluno e que essa ampliação do repertório lhe permite desenvolver critérios de escolha e preferências. (BNCC, p.154), igualmente relevantes para essa formação (OSMUNDO; SINISCALCHI, 2018 p. XLI).

Assim, a coleção, ao trabalhar com a continuidade da formação do leitor literário, visando a progressão e ampliação do repertório de leitura do aluno, procurou diversificar não

somente na variedade dos textos, mas as formas de abordagem dos conhecimentos necessários para a compressão leitura, da oferta de gêneros diversos.

Em uma pesquisa realizada por Nascimento (2019), ao analisar uma coleção recente do Ensino Fundamental, a autora nota que existe, hoje, em livros didáticos, uma maior diversidade de textos literários. Com a implementação da BNCC, os avaliadores observaram dentre outros critérios, o grau de adequação dos materiais didáticos às orientações do documento. Verificou-se que, com intuito de atender as novas orientações, dentre ela a diversidade textual, os livros didáticos aprovados em 2020, esta necessidade de diversificação ficou ainda mais evidente. Nessa direção, verificou-se o grau de adequação dos materiais didáticos apresentados à proposta pedagógica da coleção e sua conformidade, em especial aqueles relacionados à BNCC. Assim, vejamos o que diz o Guia:

O trabalho com as Práticas de Leitura, desenvolvido a partir da diversidade de gêneros textuais/discursivos, estimula a construção da competência leitora por meio de diferentes estratégias cognitivas e mobilização de habilidades. A variedade de textos é perceptível nas diversas coleções, o que deve proporcionar oportunidades de interação com gêneros variados e multissemióticos, relacionados aos mais diversos campos de atuação humana (BRASIL, 2020, p. 21)

Entretanto, cabe ressaltar que nem sempre o aumento da diversidade textual garante uma abordagem efetiva da leitura do texto literário, uma vez que, parece haver "pouco espaço para a expressão das leituras construídas, além do não direcionamento do olhar dos alunos para o processo de relação diferenciada de construção de sentidos que pode ocorrer no contato com o texto: uma relação literária" (NASCIMENTO, 2019, p. 142).

No que diz respeito ao trabalho com os literários, nota-se uma predominância muito forte dos gêneros da esfera literária. De acordo com a resenha do guia, há, na coleção, uma tendência em apresentar diferentes manifestações artísticas e literárias que motivam o trabalho de leitura e expressão dos alunos ao produzir os gêneros escritos ou orais deste campo de atuação. Por isso, cabe destacar que, entre os 16 textos disponíveis como base de estudo para cada capítulo, 8 pertencem ao campo artístico literário, além disso, a coleção atende à orientação do edital de convocação do PNL 2020 para que as coleções explorem, além da diversidade de gêneros, "não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc...) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais" (BRASIL, 2018, p. 72).

No que tange à estrutura, cada volume da coleção em análise, divide-se em oito capítulos que exploram diferentes gêneros por meio da leitura e da produção textual. Além dos textos-

base para atividades de leitura, cada volume apresenta oito gêneros centrais, relacionados com os vários campos de atuação. Os capítulos apresentam também outros textos com objetivos que são dispostos na coleção: aprofundamento do tema, fruição, emoção, reflexão, diversão, produção textual, análise linguística e verificação de aprendizagem.

De acordo com o Guia do PNLD 2020, os capítulos estão organizados em seções que tratam, de forma separada ou simultânea, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa, correspondentes às práticas de linguagem. Porém, como foco deste trabalho é o tratamento das crônicas literárias, bem como nas atividades pensadas para o estudo sistematizado da leitura literária, faremos um recorte dando ênfase aos textos das seções: *Leitura 1 e Leitura 2*.

Tendo em vista o objetivo de analisar como o gênero crônica é abordado na perspectiva do letramento literário na obra *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem* (2018), realizaremos a partir de agora a análise do capítulo específico do LD que aborda a crônica, bem como suas respectivas atividades. Por isso, espera-se que os trabalhos com as crônicas sejam propostos não só estejam alinhados com a prática de linguagem para o desenvolvimento das competências e das habilidades leitoras do estudante previstas na BNCC, mas que as propostas estejam alinhadas aos aportes teóricos que norteiam o letramento literário.

Nesse sentido, como o foco deste capítulo é, como já mencionado, analisar o tratamento didático dado ao texto literário, em particular a crônica, as análises ficarão concentradas nos textos das seções *Leitura 1 e leitura 2*. Na abertura de cada capítulo, há um título que está relacionado ao gênero ou o tipo de texto que será estudado ao longo do capítulo, ou seja, o título do capítulo 7, intitulado *Crônica Reflexiva: o exercício de um olhar atento e crítico*. Assim, conforme observações feitas em cada capítulo e nas orientações contidas no manual do professor, todas as atividades do capítulo estão inter-relacionadas aos gêneros centrais de cada capítulo.

Desse modo, cada capítulo está estruturado em duas seções intituladas *Leitura 1 e Leitura 2*, tendo como base da divisão os dois textos principais. Com base nesses textos selecionados, são propostas as atividades e demais exercícios de leitura as que geralmente buscam abordar aspectos da linguagem oral e/ou escrita. Embora apresentem uma “perspectiva interacionista, que situam a língua em seu universo de uso social e exploram a materialidade dos gêneros textuais por meio de diferentes estratégias cognitivas” (BRASIL, 2013, p. 64).

Vale destacar que todos os livros da coleção em estudo, trazem na seção *leitura 1*, destinada para introdução do gênero a ser estudado, as orientações que julgam necessárias para o professor sempre na lateral esquerda da página, chamado de “Manual em U” - por citar ou parafrasear trechos da BNCC, além de listar, no início das seções, as competências e habilidades

mobilizadas pelas atividades propostas (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. IV). Ressalta-se, também, que, tanto o formato quanto nas orientações a serem disponibilizadas nos manuais didáticos, tratam-se de critérios de avaliação disponíveis no edital do PNLD 2020. Segundo o guia online, o objetivo dos formatos propostos é prover suporte fácil e rápido ao professor em sala de aula, a partir do manuseio do conteúdo disponibilizado ao Estudante.

Além disso, conforme o guia e o edital do PNLD (2020), além das orientações disponibilizadas no manual U, as coleções deverão trazer orientações gerais no início do volume. São elas: a) conter a visão geral da proposta desenvolvida no livro do aluno; b) Informar os professores sobre a proposta teórico-metodológica adotada; c) explicitar a correspondência do conteúdo com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC; d) explicitar a relação desses conhecimentos com os conhecimentos anteriores e posteriores, em conformidade com a BNCC; e) no caso das coleções interdisciplinares, explicitar a interdisciplinaridade e a contextualização de forma clara, definindo os pontos de integração dos conceitos dos diversos campos de expressão; f) apresentar o referencial teórico-metodológico da proposta de avaliação; g) apresentar a estrutura da obra.

É importante destacar que essa forma de organização das orientações e informações direcionadas ao professor, trata-se de uma das exigências previstas no edital do PNLD 2020 por se tratar de orientações pontuais para os desenvolvimentos das atividades, de comentários sobre conhecimentos prévios desejáveis para exploração dos tópicos, ou sobre relações entre um assunto em estudo e outros posteriores.

Diante de um contexto de implementação e ainda de compreensão da BNCC, as orientações serão fundamentais para o norteamento das práticas pedagógicas, incluindo os materiais utilizados pelos professores, entre os quais os livros didáticos, por ocupar espaço de destaque em sala de aula. Vejamos como elas aparecem na coleção em estudo.

Figura 1– Página 230 – livro de 8º ano - coleção Se Liga na Língua (2018)

Pré-requisitos

- EF06LP08
- EF06LP09
- EF07LP11
- EF07LP14
- EF67LP05
- EF67LP07
- EF67LP11
- EF67LP28

Materiais digitais
Sequência didática 1:
Crônica reflexiva
 CG: 1, 2, 4
 CEL: 1, 2, 3
 CELP: 1, 2, 3
Habilidades:
 EF69LP44, EF69LP47,
 EF69LP49, EF89LP33

Sequência didática 2: Orações coordenadas e subordinadas
 CG: 4
 CEL: 1, 2, 5
 CELP: 1, 2, 3, 5
Habilidades: EF08LP04,
 EF08LP11, EF08LP12,
 EF08LP13, EF89LP33,
 EF89LP36

Materiais Digitais Avaliáveis
 • Audio: "O nascimento da crônica" de Machado de Assis

Orientações para o professor acompanharem o Material Digital Avaliável

CG: 3, 4
 CEL: 2, 5
 CELP: 9
Habilidades: EF69LP44,
 EF69LP46, EF69LP49,
 EF69LP53, EF69LP54,
 EF89LP33

Leituras 1 e 2
 CG: 1, 2, 3
 CEL: 1, 2, 5
 CELP: 1, 2, 3, 7, 10
Habilidades: EF08LP09,
 EF08LP16, EF69LP44,
 EF69LP53, EF89LP32

Leia sobre nossa proposta de abordagem do gênero crônica reflexiva na introdução deste NP.

Leitura 1 – Solicite aos alunos que façam uma leitura silenciosa da crônica. Depois, peça a eles que formem trios. Os alunos devem fazer uma paráfrase (saber com as próprias palavras) dela, acompanhando os parágrafos.

Crônica reflexiva: o exercício de um olhar atento e crítico

Milhares de atos são criados, modificados e desativados diariamente. É possível que, quando forem consultados, aqueles indicados neste capítulo não estejam mais disponíveis ou tenham mudado de endereço.

Se cronista é perceber, nas situações do dia a dia, algo que a maioria das pessoas não vê. Passando pela rua, recebendo informações pela mídia, lendo literatura, o cronista capta um detalhe da realidade e procura apresentá-lo a seus leitores de um modo inovador. Vamos conhecer, neste capítulo, um dos tipos de crônica: a **crônica reflexiva**.

Iniciaremos com a leitura de uma crônica de Marina Colasanti, escritora de grande prestígio no Brasil. Leia o texto a seguir:

Leitura 1

Generosa vingança

Passei num ponto da calçada onde sempre passo, e já não era a mesma calçada. Justo no dia anterior eu havia me detido naquele ponto, surpresa de nunca ter reparado na árvore que agora me atraía. Um ficus. Mas, para lá de toda definição botânica, uma presença majestosa, um verde amplo como campo suspenso, plena harmonia de ramos e folhas, de luz refletida e sombra projetada. O tronco plumel – ficus nunca têm um único tronco, mas uma entidade tronco feita de filamentos, acréscimos, ondulações – projetava-se um tanto sobre a rua para escapar dos edifícios. Reparei, não sem uma ponta de inquietação, que ramos haviam quebrado uma parte da calçada e **protuberavam** no asfalto. E me iludi pensando que as autoridades, sempre tão cegas, não reparariam nesse avançar.

Repararam. Passei na calçada onde sempre passo, e todo aquele trecho, antes acolhedor como um bosque, havia sido brutalmente despidido. Uma luz descarada alastrava-se como inundação por toda parte, rodeando o tronco que, justo no dia anterior, eu havia acariciado com o olhar. E não havia uma única folha.

Não foi uma poda razoável. Foi uma tentativa de assassinato. Cortaram os galhos junto ao tronco como se decepassem braços junto ao ombro. Nada sobrou além do **monólito** vegetal, espécie de **menir** urbano com que só os deuses podem dialogar. E não devido que funcionários venham com serras mais potentes para eliminá-la.

Justamente nesses dias, Daniel Chamovitz [estadunidense radicado em Israel] havia nos dito que as plantas sentem quando são tocadas, percebem cheiros e gostos, podem ver. Chamovitz sabe tudo do assunto, é **geneticista** de plantas, autor de um livro *What a plant knows* [O que uma planta sabe].

Protuberavam formavam elevações.
Monólito: obra de pedra em bloco único.
Menir: monumento em pedra de forma alongada fixado verticalmente no solo.
Geneticista: em biologia, especialista que estuda a hereditariedade e os genes.

230

Em seguida, peça-lhes para dividir o texto em três partes, observando a mudança na abordagem da experiência, e para dar um título a cada bloco. Para isso, devem observar que os parágrafos 1 a 3 tratam da experiência da cronista com o ficus; 4 a 6 abordam seu conhecimento sobre o comportamento das plantas proveniente das teorias de um especialista; 7 e 8 mostram seu sentimento diante de uma nova planta observada. Convide um grupo para apresentar sua divisão e títulos e verifique se uma segmentação diferente foi feita. Se ocorrer, compare-as. Por fim, peça a um ou mais alunos para fazer a leitura em voz alta, respeitando o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação indicados pela pontuação.

A imagem não está legível

Fonte: (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

Como podemos observar, além das competências, habilidades e orientações para o trabalho com a leitura 1, o material apresenta também sugestões de atividades que poderão ser usadas para complementar o trabalho com as atividades do capítulo.

Nesse sentido, antes de analisarmos as atividades, iremos destacar quais as orientações para o trabalho como gênero *crônica reflexiva*. Segundo o manual, trata-se de uma produção literária que se aproxima também do campo jornalístico. Com base nas orientações que introduzem o capítulo, e que se encontram no manual “U” do livro didático, para cada atividade

proposta, há competências (gerais e específicas) e um bloco de habilidades a serem mobilizadas pelas atividades.

Quanto às práticas voltadas para o trabalho com a leitura, estas estão estruturadas a partir da seção “exploração do texto”, que, por sua vez, está “subdividida em cinco subseções que procuram desenvolver habilidades de linguagem necessárias para que o aluno possa se firmar como um leitor competente” Assim, a partir das orientações dada para o trabalho com os dois textos, estas irão colaborar para a compressão do texto e, conseqüentemente, do letramento literário.

De acordo com o manual do professor e orientações disponível no manual “U”, para efetivação das atividades de leitura, especificamente para o campo artístico-literário, serão consideradas as seguintes competências, habilidades e objetos de conhecimento.

Quadro 2- Competências e habilidades referentes ao campo artístico- literário a serem mobilizadas para as atividades propostas

Continua

Crônica reflexiva: o exercício de um olhar atento e crítico
Competência Geral: 3 -Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Competências específicas de Linguagens neste capítulo: 5 -Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
Competências específicas de Língua Portuguesa neste capítulo: Não consta no material

Continuação

Reconstrução das condições produção, circulação e recepção (EF69LP44) inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. Produção de textos orais/ Oralização (EF69LP53) ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais
--

capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

Relação entre textos

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores, etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações disponibilizadas no manual U do livro do 8º ano da coleção *Se liga na língua* da editora Moderna 2018.

No capítulo 7, a abordagem do gênero textual em foco traz o título “*Crônica reflexiva: o exercício de um olhar atento e crítico*”. No texto, a autora fala sobre a poda radical de uma árvore e faz uma análise reflexiva a respeito do fato. Antes de iniciar a crônica, há uma breve explicação sobre o papel do cronista e como esse tipo de texto é construído. Explicação esta que, se melhor explorada, poderia ser o início da etapa de motivação, porém não contempla a interação por parte dos alunos, ficando restrita a uma simples explicação. Segundo Cosson (2012), a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, que consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Para o autor, o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma adequada motivação.

Quanto ao momento da leitura, o manual traz como proposta as seguintes orientações:

Leitura 1 – Solicite aos alunos que façam uma leitura silenciosa da crônica. Depois, peça a eles que formem trios. Os alunos devem fazer uma paráfrase (dizer com as próprias palavras) dela, acompanhando os parágrafos. Em seguida, peça-lhes para dividir o texto em três partes, observando a mudança na abordagem da experiência, e para dar um título a cada bloco. Para isso, devem observar que os parágrafos 1 a 3 tratam da experiência da cronista com o fícus; 4 a 6 abordam seu conhecimento sobre o comportamento das plantas proveniente das teorias de um especialista; 7 e 8 mostram seu sentimento diante de uma nova planta observada. Convide um grupo para apresentar sua divisão e títulos e verifique se uma segmentação diferente foi feita. Se ocorreu, compare-as. Por fim, peça a um ou mais alunos para fazer a leitura em

voz alta, respeitando o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação indicados pela pontuação (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 230).

Observa-se que a atividade proposta foi organizada para contemplar a habilidade relacionada a leitura em voz alta (EF69LP53) da BNCC, porém, para que o professor a realize com êxito, precisará de uma atenção para que esta não seja apenas um pretexto para a tarefa seguinte, que seria mostrar a estrutura da crônica. Nesse sentido, é fundamental o acompanhamento do professor e o planejamento para que as propostas possam ser cumpridas sem perder de vista a experiência literária. Nesse sentido, Cosson destaca:

A leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” são amplamente conhecidos. O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta (COSSON, 2016, p. 63).

Nesse sentido, na sala de aula, as atividades propostas pelo livro didático precisam ser planejadas não somente para cumprimento do que orientam os documentos oficiais, mas também para complementar, sugerir e nortear o trabalho do professor que, de posse deste material consiga ressignificar os conteúdos e atividades propostas sem deixar para segundo plano a experiência exitosa estética propiciada pela leitura.

Além das orientações contidas no material impresso do professor, outra exigência do edital do PNLD 2020 é a disponibilidade de um material digital que tem como objetivo, organizar e enriquecer o trabalho do professor, além de contribuir para sua contínua atualização, oferecendo-lhe subsídios para o trabalho em sala de aula. Todas as orientações de como e quando usar este material aparecem tanto na parte introdutória, como no manual U do livro do professor e o acesso a este material será através do site da Editora Moderna.

Conforme as observações feitas no manual do professor da coleção em estudo, os materiais são organizados por bimestre o professor terá acesso através do site da coleção. São eles: o *Plano de desenvolvimento*, *Sequências didáticas*, *Propostas de acompanhamento didático* e *Material digital audiovisual*, todos organizados seguindo as orientações da BNCC. No caso do gênero em estudo, são disponibilizados como suporte para uso do professor a *Sequência didática 1: Crônica reflexiva* e um material digital audiovisual: “*O nascimento da crônica*”, de Machado de Assis. Ao analisar a sequência didática proposta pela coleção, observamos que se trata de uma nova possibilidade de trabalho com o gênero crônica reflexiva e não um material complementar para o trabalho com os textos disponíveis na seção em análise.

Na seção dedicada à compreensão da primeira crônica, chamada de “*Desvendando o texto*”, segundo o manual do professor, tem objetivo explorar a compreensão global do texto. São disponibilizadas 4 (quatro questões), conforme veremos a seguir.

Figura 2- Página 232 – livro de 8º ano -coleção Se Liga na Língua (2018)

Desvendando o texto

1 A crônica trata da poda radical feita em uma árvore.

a) Como a cronista soube desse fato? *A cronista costumava passar pela calçada onde se encontrava a árvore que foi podada.*

b) A relação dela com a árvore era recente ou antiga? Justifique sua resposta. *Era recente, pois ela diz ter se surpreendido, justamente no dia anterior, com o fato de não ter reparado na árvore antes.*

c) A cronista achava que a árvore poderia sofrer alguma intervenção humana? Explique sua resposta.

2 Releia os três primeiros parágrafos.

a) Devido à cor, com o que a árvore foi comparada no primeiro parágrafo?

b) No momento da escrita da crônica, como a árvore se apresentava?

c) A cronista menciona o surgimento de uma “luz descarada”. Consulte um dicionário e anote o significado do adjetivo. A expressão poderia ser trocada por *luz forte* sem alteração de seu efeito? Por quê?

d) Transcreva trechos dos parágrafos 1 a 3 que associam a poda da árvore a um ato de violência.

e) Copie o trecho que revela o carinho da cronista com a árvore, portanto uma atitude oposta à violência mencionada no item d.

3 A menção ao que disse um especialista em plantas introduz um aspecto novo no relato.

a) O que o exemplo dos tomateiros revela?

b) Como essa informação geral sobre as plantas foi usada na reflexão sobre a poda do ficus?

c) Por que a reflexão sobre certas habilidades das plantas torna a poda do ficus mais impactante para o leitor?

d) A cronista afirma que o sistema defensivo das plantas é “patético” diante de serras e machados. Qual é o significado da palavra nesse contexto: o que causa piedade ou o que provoca riso? *O que causa piedade.*

4 Para concluir o texto, a cronista relata mais uma situação envolvendo plantas.

a) Por que ela considerou o mamoeiro observado uma vingança da natureza? *Porque ele cresce em um canteiro na frente de um prédio, sobrevivendo aos atos de brutalidade contra as plantas.*

b) A expressão *generosa vingança*, que é o título da crônica, contém uma contradição. Por quê?

c) Qual é sua interpretação desse título?

Fonte: ORMUNDO; SINICALCHI, 2018.

Nas atividades 1 e 2 é possível observar que se trata, conforme Marcuschi (2008), das chamadas perguntas objetivas, o que significa que, para respondê-las, o leitor precisa localizar a informação solicitada na superfície textual e copiá-la. Uma atividade de pura decodificação, extração ou conforme Leffa (1999), típica da abordagem ascendente, que estuda a leitura na perspectiva do texto. O autor ressalta que ainda, que apesar desta observação negativa inicial, é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas eles não são *exercícios de compreensão*, pois eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais.

Entende-se que, conforme o material do professor, que esta seja apenas uma atividade usada para o primeiro contato com o gênero, assim, essas atividades poderão contribuir para que o aluno reconheça as partes que compõem o texto.

Quanto à questão 3, esta possibilita espaço para que o aluno expresse as inferências geradas a partir do diálogo entre as informações do texto e seu conhecimento de mundo. Para respondê-las, o aluno precisa estabelecer uma relação entre os fatos narrados pela autora sobre a poda e o exemplo do tomateiro para chegar à conclusão que as plantas têm sentimentos. Dessa forma, ele precisa analisar as informações do texto e buscar em seu conhecimento de mundo como tais atitudes costumam ser julgadas em seu meio.

A letra “d”, por exemplo, solicita que se julgue a função de um elemento, no caso a palavra “patético” no contexto da história. Sendo assim, para resolução dessa questão, o aluno leitor precisa formular hipóteses sobre o sentido da palavra em função do contexto, então, ele será capaz de concluir que a expressão possui sentido figurado. Nesse tipo de questão, o foco da leitura está na interação entre autor – texto- leitor, o sentido do texto é construído na interação. A leitura é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos.

No item 4, temos na letra “a” temos uma atividade de captação das ideias do autor. Segundo Menegassi (2005), nesse tipo de atividade não se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, ou seja, a interação autor-texto-leitor não se estabelece. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções. Quanto às letras “b” e “c”, para respondê-las, o aluno ou leitor precisará levantar hipóteses sobre o sentido da expressão *generosa vingança* dentro em função do seu contexto, então, ele será capaz de concluir que a expressão possui sentido figurado. Nesse tipo de questão, o foco da leitura está na interação entre autor – texto- leitor, o sentido do texto é construído na interação. A leitura é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos. Segundo Nascimento (2019), atividades que permitem a expressão da integração entre os dados do texto e o conhecimento do aluno favorecem o letramento literário, pois abrem espaço para a demonstração dos significados construídos durante a leitura.

A seção intitulada “*Como funciona a crônica reflexiva*”, segundo o manual, tem o objetivo de promover a observação das características do gênero estudado. Nesse caso, as sequências de atividades estão relacionadas ao conhecimento da estrutura e da função social do gênero. Existe, portanto, uma preocupação inicial em definir o gênero estudado. Conforme o material, as atividades

[...] direciona a leitura para observações relativas às características do gênero – etapas que, sabemos, não são excludentes nem rígidas. Entendemos que os alunos já têm familiaridade com os gêneros textuais em estudo ou com gêneros próximos, isto é, dispõem de conhecimento prévio. Assim, espontaneamente ou sob orientação (ações do professor e atividades propostas), serão capazes de reconhecer e de relacionar, entre outros aspectos, o conteúdo temático, a construção composicional, os procedimentos linguísticos, o leitor previsto, os pontos de vista envolvidos e os usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo de atuação, entendendo sua articulação na construção do sentido e suas implicações na recepção (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. X).

Conclui-se que, a partir das atividades propostas, o estudante poderá construir o conceito do gênero crônica, qual a linguagem empregada nesse tipo de texto, quais as características presentes no gênero e a importância do contexto de produção no processo de organização desse gênero. Vejamos então o que o material propõe:

Figura 3- Página 233 – livro de 8º ano -coleção Se Liga na Língua (2018)

Como funciona uma crônica reflexiva?

Tomando por base o texto de Marina Colasanti, vamos agora refletir sobre algumas características do gênero textual *crônica reflexiva*.

- 1** Explique de onde podem surgir as ideias para a escrita de uma crônica.
- 2** Copie no caderno o item que melhor analisa a crônica lida. **Item III.**
 - I. Usa o humor para fazer uma crítica.
 - II. Apresenta uma confissão sentimental.
 - III. Faz observações sobre um fato cotidiano.
- 3** Ainda em relação ao texto, responda.
 - a) A cronista diz que voltou para casa com "a alma ainda amarrotada". Como você interpreta essa expressão?
 - b) Você acha que essa crônica tem aspectos mais objetivos ou mais subjetivos? Por quê?

Fonte: ORMUNDO; SINICALCHI, 2018.

Nessa seção, nota-se que são questões de análise da linguagem usada do texto e ao propor três atividades, objetiva-se uma avaliação das características do gênero em estudo. Tratam-se, novamente, de questões inferenciais, pois, para respondê-las, o aluno precisa refletir sobre o texto como um todo, buscando as inferências globais realizadas durante a leitura para expressar as lições, proporcionadas pelo texto, aplicáveis ao seu mundo. Todos os questionamentos dizem respeito ao tema, ao vocabulário, recursos linguísticos, seleção de determinadas expressões e escolhas feitas pelo autor. As atividades estão concatenadas com base na modalidade do gênero textual. Nesse caso, as questões são propostas com o objetivo de que o aluno possa reconhecer algumas características próprias do gênero. Analisando algumas

das questões da atividade, é possível perceber como a obra busca construir o conceito da crônica e chamar a atenção dos alunos para a estrutura retórica desse gênero. Tais atividades, se bem trabalhadas podem contribuir para o letramento literário, pois, para Cosson (2010), analisar o texto é procurar compreender sua elaboração escrita e imagética para com ela sustentar um sentido.

No que diz respeito à seção "Leitura 2", que traz a crônica intitulada "*O que se perde com o tempo*" de Affonso Romano de Sant'Anna, que aborda que trata sobre as consequências da velhice, o texto, de acordo com material de apoio, tem objetivo de instigar a uma leitura global novamente, a ser aprofundada na seção "Refletindo sobre o texto". Diferente da primeira crônica, esta apresenta um maior grau de complexidade, não só pela extensão, como pela linguagem utilizada pelo autor e pela temática abordada. Conforme o material de apoio do professor, "é uma nova oportunidade de leitura global, porém com alunos mais conscientes (ORMUNDO; SINICALCHI, 2018). Neste sentido, para a hora da leitura do texto, o material sugere tanto a leitura silenciosa, como uma leitura em voz alta.

Após apresentação do texto, a obra traz questões de interpretação e outras questões que irão, através das comparações entre os recursos linguísticos e expressivos usados pelos autores para a escrita, reconhecer as principais características do texto lido. Observe que, durante o exercício, em algumas questões, os autores irão abordar como uma crônica se organiza, e em outras, eles irão comparar os níveis de formalidade e, mais uma vez, a obra busca fazer o aluno compreender que cada gênero textual se adequa ao seu contexto de produção, meio de circulação, público-alvo, etc. Veja no exemplo a seguir:

Figura 4 – Página 236 – livro de 8º ano -coleção Se Liga na Língua (2018)

Refletindo sobre o texto

- 1** Com base no que é dito na crônica, como parece ter surgido a ideia de abordar o assunto nela tratado?
- 2** Que estratégia está sendo empregada para criar a impressão de que o cronista e o leitor estão descobrindo juntos as informações sobre o corpo humano?
- 3** Que palavra o cronista usa para resumir a experiência comum que ele e o leitor estão tendo? *Tortura.*
- 4** Releia os parágrafos 1 a 4 para observar o emprego das palavras *assustado* e *assustadíssimo*. O que explica o uso de ambas?
 - I. A tentativa de evitar a repetição.
 - II. O objetivo de descrever com mais precisão aquilo que estava sentindo.
 - III. A intenção de provocar o efeito de humor. *Item III.*

Fonte: ORMUNDO; SINICALCHI, 2018.

Nas atividades acima, ao ser questionado sobre o surgimento da ideia de abordar o assunto a ser tratado, o aluno precisa refletir sobre o texto como um todo, buscando as inferências globais realizadas durante a leitura para expressar a ideia central, proporcionadas pelo texto, aplicáveis ao seu mundo. As questões 1 e 2, por exemplo, para respondê-las, o leitor precisa expressar as inferências ancoradas nos conhecimentos prévios (textuais e de mundo) oriundos de outras leituras e, também, da leitura feita do texto anterior, vinculando-os ao texto e oferecendo uma conclusão que não está explícita no texto. Isto é, com os conhecimentos que já tem sobre esse tipo de texto e com a leitura progressiva de cada parágrafo, o leitor chegará a conclusão não só que estão descobrindo as informações juntos, mediante a leitura, mas que as crônicas tratam de assuntos do cotidiano.

Observa-se, no conjunto de questões, que estas estão relacionadas aos conhecimentos necessários para a mobilização da habilidade (EF89LP32), que envolve “analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas”. Para Cosson (2010), quem ativa a intertextualidade é sempre o leitor que estabelece o “parentesco entre os textos e estabelece as conexões”. Para o autor, é pela exploração consistente e sistemática desse espaço que o leitor solidifica e amplia o conhecimento de sua cultura e da relação que ela mantém com outras tornando-se ele mesmo parte desse diálogo.

Essa atividade, conforme Leffa (1999) e Solé (1998), devido a essa necessidade de recorrer a elementos textuais referentes à linguagem formal e a técnicas que dão pista do público ao qual se destina o texto, pode-se perceber essa atividade como perguntas inferenciais.

Atividades que permitem a expressão da integração entre os dados do texto e o conhecimento do aluno favorecem o letramento literário, pois abrem espaço para a demonstração dos significados construídos durante a leitura. Segundo Marcuschi (2008), são perguntas mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas. Isso demonstra a importância do trabalho com as inferências para a apropriação do texto.

Figura 5- Página 236 – livro de 8º ano -coleção Se Liga na Língua (2018)

5 **Releia, agora, o parágrafo 9.**

a) Para expressar a quantidade de células cerebrais perdidas por ano, o cronista empregou a oração "imaginem!". Que quantidade essa oração sugere?

b) Na sua opinião, caso o cronista optasse por colocar o número exato de células perdidas anualmente, o texto ficaria mais ou menos expressivo? Por quê?

6 **Volte ao parágrafo 12 para observar os recursos empregados em sua escrita.**

a) Que situação presente no trecho exemplifica o recurso do exagero?

b) Que reação esse recurso pretende provocar no leitor? Explique sua resposta.

7 **As crônicas costumam se valer de comparações inesperadas.**

a) Quais comparações aparecem no parágrafo 15?

b) O que há em comum entre as comparações identificadas no item anterior e a sensação que o cronista diz ter na velhice?

8 **Releia o trecho a seguir.**

"Será que tinha de informar isso à gente? Não bastam o espelho e os cabelos na pia?"

a) De que o cronista está reclamando? Explique sua resposta.

b) Copie a(s) alternativa(s) que melhor explica(m) a presença das perguntas no trecho. **Respostas I e IV.**

I. Elas aproximam o texto de uma conversa.

II. Elas revelam o desconhecimento do cronista sobre o assunto.

III. Elas revelam a real indignação do cronista diante dos fatos que comenta.

IV. Elas criam um suposto tom de revolta para produzir humor.

Fonte: ORMUNDO; SINICALCHI, 2018.

Nas atividades acima, propõe-se uma avaliação das características do estilo do autor. Os questionamentos dizem respeito ao vocabulário, recursos linguísticos, seleção de determinadas expressões e escolhas feitas pelo autor. Essas atividades, se adequadamente trabalhadas, podem ativar conhecimentos importantes relacionadas ao estilo do autor e a características importantes sobre gênero. Ao fazer inferências e previsões, além de uma boa oportunidade de se trabalhar os recursos utilizados pelo autor para compreender o que está nas estrelinhas, o aluno também poderá compreender os efeitos de sentidos do humor, da ironia provocados pelo uso de algumas expressões.

Há, nas atividades propostas, uma abordagem contextual do texto literário, usado como objeto de análise linguística e estrutural. Ao tentar respondê-las, o aluno-leitor terá que fazer uma intervenção interpretativa que ative seus conhecimentos prévios relacionados aos recursos expressivos usados pelo autor. Porém, mesmo trabalhando na maioria das atividades com questões inferenciais, os aspectos linguísticos e semânticos se mostram predominante. Reforçamos, então, para a necessidade de um trabalho que se valorize a leitura dos estudantes no espaço de sala de aula, ampliando-se a compreensão da leitura literária como processo de negociação e (re)construção de sentidos, em que o leitor tem papel fundamental (ISER, 2002; JAUSS, 1994).

Figura 6- Página 237 – livro de 8º ano -coleção Se Liga na Língua (2018)

9 No parágrafo 24, o cronista dialoga com uma crônica muito conhecida de Marina Colasanti. Leia um trecho dela.


.....

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

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

MARINA COLASANTI. Disponível em: <<http://www.poesianaalma.com.br/2017/02/eu-sei-mas-nao-devia-de-marina-colasanti.html>>. Acesso em: 14 set. 2018.

.....



a) O cronista afirma que "a gente **tem** que se acostumar", enquanto Marina Colasanti diz que "a gente **se** acostuma". Que diferença de sentido é produzida pela variação nas formas verbais?

b) Segundo a crônica de Marina Colasanti, com o que a gente não deveria se acostumar?

10 Releia as respostas que você forneceu para as questões dessa seção e monte no caderno um esquema dos recursos expressivos empregados pelo cronista para tornar seu texto mais "saboroso".

Fonte: ORMUNDO; SINICALCHI, 2018.

A questão acima, em conformidade com a habilidade EF89LP32 da BNCC, encaminhará o aluno a comparar textos dos autores trabalhados no capítulo e analisar, além da linguagem usada pelos autores das crônicas, os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários,

entre esses textos literários e outras. Esse momento requer certa formação do leitor, que o familiarize com as normas de produção dessa espécie de obra. (BORDINI E AGUIAR, 1988. p.84).

Nesta seção, as atividades estão basicamente voltadas para a análise de determinadas situações presentes no gênero. Enquanto estratégia didática, os autores propõem retomadas ao texto e a trechos específicos do texto como procedimento de compreensão da linguagem utilizada pelo autor. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo sendo uma estratégia de leitura adotada pela maioria dos LDP e que estas podem contribuir para “a atitude receptiva” do texto e importante recurso ao compartimentar partes específicas do texto a serviço da análise, acabamos por priorizar a didatização em detrimento da experiência literária.

Essa segunda interpretação, se bem explorada, poderá também contribuir para o trabalho com o letramento literário. Para Cosson (2012), a segunda interpretação é uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração de determinado aspecto.

Na seção *Se eu quiser aprender mais*, os autores propõem através do tema “*uma conversa com leitor*” ressaltar uma característica marcante do texto. São disponibilizadas quatro questões e, através delas, serão exploradas as leituras contextualizadas. Segundo o manual do professor, será explorado determinado aspecto do texto estudado que também se apresentam em outros textos. Segundo os autores:

Trata-se de tópicos pontuais que foram, de modo ainda superficial, abordados nas seções anteriores e são retomados por serem produtivos nas práticas de leitura e produção textual. Referimo-nos a aspectos como a divisão de frases e parágrafos, o uso de elementos de coesão e progressão, a manipulação de vozes no texto, a modalização, a intertextualidade, os procedimentos de argumentação e contra argumentação, a articulação da linguagem verbal com outras, entre muitos outros. Como indica a BNCC, o tratamento das práticas leitoras compreende, em inter-relação, as práticas de uso e reflexão (OSMUNDO; SINICALCHI, 2018, p. 70).

Nesta seção, outras competências e habilidades serão consideradas. De acordo com as questões propostas, pudemos observar que em conformidade com as novas competências e habilidades constantes na BNCC, espera-se que o aluno identifique, através da linguagem dos textos apresentados, uma tirinha e o fragmento de um artigo de iniciação científica, uma característica em comum com a crônica. De acordo com o texto que introduz as atividades, um dos aspectos das crônicas a ser explorado nas questões será a proximidade do autor e do leitor através da interlocução, o diálogo. Na atividade, além de trechos da crônica trabalhada, temos uma tira e a introdução de um artigo de opinião. Cosson (2012), entende a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é

aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o leitor ao qual chama *Segunda interpretação*.

Na seção *Minha crônica reflexiva* os alunos serão orientados a produzir um texto relacionado ao gênero estudado no capítulo. Na atividade proposta seguem orientações para a produção, entre as quais se destacam: momento de produzir, momento de avaliar e momento de apresentar. Conforme o manual do professor, a preocupação didática em detalhar os passos de produção assumida na obra responde ao que defende Marcushi (2010), inspirado em Schneuwly (1988). Ainda segundo manual as orientações atendem importantes habilidades citadas pela BNCC. Conforme o documento:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (BRASIL, 2018, p. 157).

Observa-se que o documento reconhece que, para a formação desse leitor fruidor envolve não somente a leitura de textos literários, mas também a possibilidade da compreensão dos modos de produção. Segundo Dalvi (2017), dentre os princípios para o trabalho com a leitura literária na escola, está o de permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler. Sobre a importância da escrita Cosson destaca:

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração de potencialidades da linguagem, das palavras e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. (...) em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade retrata e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem (COSSON, 2012, p. 16).

Comprova-se, com essas palavras, o relevante espaço que deve ser construído pela escola, no ensino de língua para o estabelecimento do trabalho com texto literário. Cosson, sob a máxima do aprender fazendo, propõe um trabalho com oficinas onde há sempre alternâncias entre as atividades de leitura e escrita, ou seja, para cada atividade de leitura é necessário fazer corresponder uma atividade de escrita. No entanto, o autor recomenda que, para realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento, o mais importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e internalizar essa reflexão sobre a obra lida e internalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Por entender o letramento como processo, por reconhecer que o livro didático é umas das principais vias de acesso ao texto literário do aluno e, um importante material usado pelo professor, principalmente nesse contexto pandêmico, foi observado nesse conjunto de seções, que utilizando esta coleção, juntamente com as orientações trazidas pelo manual do professor e o material de apoio, será possível trabalhar a formação de leitores literários, pensando nas quatro etapas da sequência básica propostas por Cosson (2012).

5.4.2 O trabalho com o gênero crônica na coleção “Tecendo Linguagens”

Para a continuidade da análise, selecionamos uma coleção aprovada pelo PNLD 2020. Trata-se da coleção *Tecendo Linguagens*, de Tânia Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida – Ensino Fundamental, séries finais, publicada pela editora IBEP. Segundo os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o livro em questão, as atividades propostas estão alinhadas com a perspectiva enunciativo-discursiva e em conformidade com a BNCC. Segundo a resenha disponibilizada no site do PNLD:

[...] os quatro volumes do 6º ao 9º ano desta coleção desenvolvem um trabalho com a multiplicidade de textos multimodais, tomando como base as práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem, evidenciando a organização que promove os objetos de conhecimento e as habilidades para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os quatro volumes organizam também os saberes escolares articulados à vida, possibilitando aos alunos estabelecerem relação entre teoria e prática. (BRASIL, 2020, p. 162).

De acordo com a descrição feita no site da editora IBEP (2018), a coleção apresenta propostas de trabalho, estruturadas em uma coletânea textual diversificada e atualizada, que visam oferecer condições para que o aluno possa compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, significativamente, sua inserção e atuação no espaço em que vive.

Conforme a resenha do Guia Digital do Livro Didático disponibilizado no site do FNDE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a referência para a organização da proposta didática e pedagógica do Livro do Estudante e das orientações para o professor no Manual Geral e no Manual em U desta coleção. Ainda de acordo com as orientações, o trabalho em sala de aula contempla ações pedagógicas pautadas em correntes teóricas de referência no Brasil para a construção do conhecimento de forma crítica e engajada à realidade, em que o professor e os alunos estabelecem uma relação dialógica. De acordo com o Guia:

O referencial teórico utilizado contempla basicamente a corrente teórica que entende

a língua como movimento, representação situada em um contexto geográfico e que traz referências muito mais do que da gramática e da academia, mas também da cultura, leitura de mundo, tempo, espaço, texto e contexto. Ou seja, um fenômeno que só se mantém e preserva em função da capacidade de movimento e da mestiçagem do povo brasileiro. Autores como Bakhtin (1935/1979), Barthes (2006) e Campos (2003) além de Kleiman, Rojo, Bagno entre outros, não são autores comuns e são referência para muitas pesquisas realizadas no Brasil no campo da linguagem e para materiais norteadores do ensino (BRASIL, 2020, p. 166).

Ainda segundo a resenha, os volumes trazem para a sala de aula as habilidades e competências de maneira contextualizada, considerando as práticas de linguagem por campos de atuação e a partir de gêneros diversos, tanto orais como escritos que circulam socialmente, no sentido de ressignificar a aprendizagem dos alunos.

No quesito leitura literária, apesar do pouco enfoque dado a sua especificidade, o foco de análise deste trabalho, a relação do material com a BNCC se dá, também, na variada seleção de textos de diversos autores e veículos de imprensa, além de textos imagéticos e multimodais, bem como comparação entre diferentes linguagens. Porém, diferente da coleção *Se liga na Língua*, não há no manual do professor, orientações que norteiem o trabalho com os diversos textos que aparecem na coleção.

Sobre esse assunto, advoga Rangel.

Afinal, ainda que não tenha sido esta a intenção original, o imperativo da diversidade de gêneros e tipos (um dos critérios da Avaliação oficial do LDP) tem significado, muitas vezes, o abandono do texto literário — antes praticamente solitário, no LDP20 e na sala de aula de língua materna — em favor dos demais. Num contexto como este, o velho hábito de não contemplar o que o texto literário tem de próprio, quando confrontado com os outros, só tem feito aumentar o esquecimento da literatura e a sensação, cada vez mais disseminada, de que é “difícil” ou mesmo “impossível” para o ensino fundamental (RANGEL, 2003, p. 133).

Desse modo, não basta incluir o texto literário no livro didático e em sala de aula, ele precisa ser reconhecido como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem da leitura, levando, conseqüentemente, ao incentivo pelo incentivo à leitura da literatura. Para o autor, o texto literário pode constituir tudo isso, desde que se respeite e filie-se a determinada concepção teórico-metodológica.

De acordo com a resenha da coleção em análise, disponibilizada no site do FNDE, os momentos da *Prática de leitura* possibilitam aos alunos o contato com textos verbais e não verbais, sendo que antes dos textos o professor conduz a realização de perguntas que exploram o conhecimento dos alunos, promovendo o levantamento de hipóteses e inferências sobre a leitura. De acordo com o manual do professor, com essa metodologia, há em sala de aula a valorização do conhecimento prévio do aluno, em que o professor é um mediador para a

construção dos saberes dos alunos.

É importante destacarmos que, diferente da outra coleção analisada, esta, ao fazer considerações sobre o trabalho com a leitura, não faz nenhuma menção ao tratamento didático dado pela coleção ao texto literário. Essa ausência poderá, conseqüentemente, influenciar no tratamento que o professor dará a esse tipo de texto. Assim, destacamos que o livro didático de língua portuguesa ao didatizar o texto literário da mesma forma que os demais textos, torna-o comum, perdendo sua especificidade, seu encantamento, sua peculiaridade, sua visão humanizadora, como bem destaca a BNCC (2018), entre outros.

A única menção que o material faz ao trabalho com texto literário encontra-se no manual do professor quando este faz um recorte da BNCC para disponibilizar os campos de atuação no Ensino de Língua Portuguesa. Porém, não traz contribuições metodológicas para o professor quanto as especificidades e características desse tipo de texto. Outra referência que o material a Literatura é no manual do 9º ano ao trazer uma unidade designada “Por dentro da Literatura”, com os capítulos intitulados ‘*Desvendando o conto e Desvendando o romance*’.

Em conformidade com a análise feita na coleção anterior, iremos fazer uma análise global da coleção e, em seguida, focaremos no tratamento didático dado ao texto literário, em particular ao gênero crônica.

Os livros da coleção *Tecendo linguagens* estão divididos em quatro unidades, e estas unidades organizam-se em torno de uma temática central que faz a tessitura entre capítulos e seções e subseções. Esta organização se repete em quase todos os volumes e unidades, mas pode variar de acordo com os objetivos de cada sequência.

Nesse sentido, tendo em vista a forma de distribuição dos textos dentro da coleção, antes de explicarmos as informações apresentadas em cada seção, achamos mais proveitoso analisarmos quais gêneros aparecem em cada capítulo e como estes se organizam dentro de cada unidade temática.

Através do quadro abaixo, teremos uma visão dos gêneros que aparecem nas quatro coleções e os campos de atuação a que pertencem.

Sendo assim, organizamos um quadro com os gêneros trabalhados, para termos uma visão dos gêneros que trabalhados em cada capítulo nas quatro coleções bem como dos campos de atuação a que pertencem.

Quadro 3- Gêneros destinados ao estudo de leitura em cada capítulo de todos os volumes da coleção *Tecendo Linguagens* da editora IBEP

Continua

		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Unidade 1	Capítulo 1	Tela Artístico-literário Romance Artístico-literário Autobiografia Vida cotidiana Biografia Vida cotidiana	Crônica Artístico-literário Tela Artístico-literário Mensagem Instantânea Vida cotidiana Carta pessoal Vida cotidiana	Verbetes Práticas de estudo e pesquisa Crônica Artístico-literário Conto Artístico-literário	Conto Artístico-literário Fotorreportagem Jornalístico - midiático Conto Artístico-literário
	Capítulo 2	Conto Artístico literário Poema Artístico-literário Poema Artístico-literário Poema visual Artístico – literário	Reportagem Jornalístico-midiático Notícia Jornalístico-midiático Reportagem Jornalístico-midiático Notícia Jornalístico-midiático	Reportagem Jornalístico midiático Poema Artístico-literário Poema Artístico-literário Romance infanto-juvenil Artístico-literário	Romance Campo artístico-literário Romance Campo artístico-literário Romance Campo artístico-literário
Unidade 2	Capítulo 3	Romance Artístico-literário Crônica Artístico-literário Relato de memória Artístico – literário	Artigo de opinião Estudo e da pesquisa Narração de jogo de futebol Jornalístico – midiático Notícia Jornalístico-midiático	Poema de cordel Artístico-literário Poema de cordel Artístico-literário Lenda Artístico-literário Mito Artístico-literário	Poema Artístico-literário Poema Artístico-literário Poema Artístico-literário Texto didático – científico Prática de estudo e da pesquisa
	Capítulo 4	Diário íntimo Vida cotidiana Classificado poético Artístico-literário Poema Artístico-literário Romance Artístico-literário	Texto dramático Artístico-literário Resenha Artísticos – literário Texto dramático Artístico-literário	Romance de aventura Artístico-literário Romance de aventura Artístico-literário Romance de aventura Artístico-literário Conto Artístico-literário	Romance Artístico-literário Romance Artístico-literário Sinopse Artístico – literário

Continuação

Unidade 3	Capítulo 5	Notícia Jornalístico-midiático Notícia Jornalístico-midiático Reportagem jornalístico-midiático	Depoimento Romance Campo artístico-literário Conto maravilhoso Campo artístico-literário Carta ao leitor Vida pública	Artigo de opinião Prática de estudo e da pesquisa Declaração legal Vida pública Regimento escolar Vida pública	Artigo de opinião Entrevista Jornalístico-midiático Carta aberta Vida pública
	Capítulo 6	Notícia Jornalístico-midiático Infográfico Estudo e da pesquisa Entrevista Vida pública	Lenda Artístico-literário Lenda africana Artístico-literário Texto informativo Jornalístico e midiático	Artigo de divulgação científica Estudo e da pesquisa Artigo de divulgação científica Estudo e da pesquisa Notícia Campo jornalístico-midiático	Crônica Lírica Artístico-literário Ensaio literário Artístico-literário Cartaz de campanha Vida pública
Unidade 4	Capítulo 7	Causo Campo artístico-literário Resenha Jornalístico – midiático Causo Campo artístico-literário Literatura de cordel Artístico-literário	Reportagem Campo jornalístico-midiático Carta de reclamação informal Reportagem Jornalístico-midiático Carta de reclamação jornalístico-midiático	Página de jornal impresso Campo jornalístico-midiático Reportagem Campo jornalístico-midiático Notícia Campo jornalístico-midiático	Notícia Jornalístico-midiático Notícia e guia Jornalístico-midiático Artigo de opinião Prática de estudo e da pesquisa
	Capítulo 8	Notícia Jornalístico-midiático Reportagem Jornalístico-midiático Reportagem Jornalístico-midiático	Crônica Campo artístico-literário Notícia e cartaz Jornalístico-midiático Reportagem jornalístico-midiático	Entrevista Jornalístico-midiático Carta do leitor Jornalístico midiático Propaganda de conscientização Jornalístico midiático	Entrevista Jornalístico-midiático Letra de canção Artístico-literário Reportagem Jornalístico-midiático

Fonte: elaborado pela autora a partir das observações feitas na coleção Tecendo Linguagens da editora IBEP 2018.

Como verificado no quadro e nos manuais, além da quantidade maior de textos e da organização destes, há também diferenças na organização e no suporte dado ao professor tanto no manual do professor, como no manual “U” que, conforme as exigências contidas no edital do PNLD, deve conter informações detalhadas quantos aos procedimentos metodológicos, principalmente aqueles relacionados a competências e habilidades da BNCC.

Vejamos, então, como essas informações se organizam, e como estas contribuem para o processo de letramento literário.

Figura 7- Página 14 – livro do 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TRABALHADAS NO CAPÍTULO 1

Competências gerais
1, 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 10

Competências específicas de Língua Portuguesa
3, 5, 7 e 8

Habilidades
(EF08LP05), (EF08LP06), (EF08LP09),
(EF69LP05), (EF69LP07), (EF69LP11),
(EF69LP13), (EF69LP15), (EF69LP25),
(EF69LP29), (EF69LP30), (EF69LP33),
(EF69LP44), (EF69LP46), (EF69LP47),
(EF69LP48), (EF69LP49), (EF69LP53),
(EF69LP54), (EF89LP27), (EF89LP32),
(EF89LP33)

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Competências gerais
2 e 4

Competência específica de Língua Portuguesa
3

Habilidades
(EF69LP25), (EF69LP29), (EF69LP48) e
(EF89LP27)

Esta seção propõe uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado. É também a hora de fazer um levantamento dos conhecimentos do aluno permitindo a ele que faça inferências, deduções, levante hipóteses e desenvolva procedimentos de leitura antecipatória. Possibilite a participação de alunos com mais dificuldade em interações orais e de compreensão leitora por meio de perguntas direcionadas a eles, considerando suas capacidades iniciais, mas buscando promover avanços. Procure validar as contribuições que fizerem e, quando não estabelecerem relação direta com as discussões, redirecione a participação com outra pergunta ou ofereça exemplos de situações cotidianas correlatas, próprias do contexto deles. Deixe que os alunos se expressem livremente, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas e do professor, as opiniões divergentes e a diversidade social e cultural.

Capítulo

1

Baú de palavras

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Você já parou para pensar na importância das palavras em nosso dia a dia? Você já imaginou a força que elas têm? Como são usadas para ensinar, construir, destruir, enganar, mascarar, divertir, separar, reunir? As palavras têm dono? São livres? São domáveis? São fáceis ou difíceis? As palavras condenam ou absolvem?

Leia o texto a seguir para conhecer um enigma.

O enigma da esfinge e o oráculo de Delfos

MUSEU ARQUEOLÓGICO DE DELFO, GREGOGETTY IMAGES



A esfinge era um monstro mitológico, com cabeça de mulher, corpo de leão e asas de águia. Essa tradição mitológica originou-se no Egito e passou para a Grécia. Sua principal estátua ficava no templo de Apolo, no chamado oráculo de Delfos. "Esfinge" é uma palavra do egípcio arcaico que significa apertar a garganta até sufocar ou mesmo asfixiar. Já "oráculo" é uma palavra em parte grega e em parte latina que significa *profeta, adivinho*.

Delfos era um local sagrado onde Apolo, o deus da luz e das profecias, era consultado por meio da sua grande sacerdotisa, chamada de Pítia ou Pitonisa, nome que quer dizer "aquela que vence a escuridão". A esfinge era famosa por seus enigmas, mas todos tinham uma mesma finalidade: "Decifra-me ou te devoro", ou seja, aquele que não os decifrasse era por ela devorado.

Um desses enigmas, muito conhecido, era mais ou menos assim: "O que é, o que é? De manhã anda de quatro, ao meio-dia, sobre duas pernas, e, pela tarde, com três pernas".

SALIS, Vitor D. *Mitologia grega: aprendendo com os deuses a arte de viver e amar*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

Esfinge de Naxos, Delfos, Grécia, c. 560 a.C.

Acesse o Manual digital, organize e enriqueça sua prática pedagógica.

Plano de Desenvolvimento: explicita o trabalho bimestral com os objetos de conhecimento e as habilidades, relaciona essas informações às práticas didático-pedagógicas, apresenta sugestões de atividades, indica fontes de pesquisa, orienta para a gestão do tempo em sala de aula, propõe acompanhamento das aprendizagens e indica habilidades necessárias para dar continuidade aos estudos e Projetos Integradores.

Como podemos observar, há, na lateral esquerda, um conjunto de competências e habilidades a serem mobilizadas para resolução das atividades de todo o capítulo, entretendo não há contribuições ou sugestões que possam contribuir para um melhor direcionamento das atividades. Essa ausência de proposições e orientações metodológicas mais específicas, que facilite o trabalho do professor, se estende, também, às orientações obrigatórias no manual do professor. Em um momento em que esses materiais estão se reconfigurando para atender as demandas da BNCC, essa lacuna poderá contribuir para, como ocorreu com a implantação de outros documentos, em problemas metodológicos apontados por Marcuschi (2008), Cosson (2012), Rezende (2017), dentre outros mencionados nessa pesquisa, na condução das atividades de leitura do texto literário trabalhados nesta coleção.

Com relação à distribuição dos textos, nesta coleção, as unidades de cada volume são organizadas em torno de um tema norteador, que as intitulam, conforme podemos observar na figura 7. Diferente da primeira coleção analisada, há gêneros explorados em todos os níveis de ensino e outros que são explorados em mais de uma unidade no mesmo volume. A título de exemplo, o gênero crônica que aparece em todos os volumes e, no 7º ano aparece duas vezes. Sobre a variedade de gêneros os autores explicam no manual do professor que:

O trabalho com a leitura na coleção possibilita ao aluno entrar em contato com uma diversidade de texto interessantes de variados gêneros. Cada capítulo apresenta uma quantidade significativa de textos que se relacionam pela temática. Por meio da comparação dos aspectos estruturais, das linguagens e dos recursos utilizados, espera-se que os alunos consigam diferenciar os diversos gêneros, transferindo esses conhecimentos para as próprias produções (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. XIV).

Nesse sentido, para melhor entendermos a forma como a coleção trabalha essa diversidade textual, é importante destacarmos como esses gêneros aparecem na coleção e se há conexão entre as propostas de cada seção que possibilite um trabalho na perspectiva do letramento literário. Cabe destacar que a análise em torno de um bloco de seções deve-se ao reconhecimento que a apropriação do texto literário acontece de forma gradual e progressiva, pois se trata de um processo.

Cada unidade da coleção *Tecendo Linguagens* possui quatro unidades, cada uma com dois capítulos (um total de 8 capítulos e em média doze seções). Cada capítulo da coleção traz em média três gêneros que se conectam apenas pela temática. É importante destacar também a presença bem expressiva de outros gêneros nas atividades.

Nesta coleção o tema é o organizador do trabalho docente e segue-se uma noção também de espiral, ou seja, “o que se aplica não é uma organização linear de gêneros, mas uma organização que leve em conta o conflito cognitivo mobilizador de novas aprendizagens, os

conhecimentos prévios, o contexto de aprendizagem, o tema de cada capítulo” (OLIVEIRA *et al.*, 2018). Nesse sentido, diferente da coleção *Se liga na língua*, o gênero não funciona como o elemento organizador de cada capítulo, mas sim, um tema. Os autores justificam essa organização no material do professor,

De acordo com o que sugerem Dolz e Schneuwly em seu livro *Gêneros orais e escritos na escola*, propomos a organização da obra por meio de agrupamentos de gêneros, em consonância com a temática do capítulo, com o contexto de cada situação de aprendizagem e com alguns aspectos tipológicos. É o caso, por exemplo, do tipo argumentativo, predominante do gênero debate, ou do tipo narrativo, predominante no gênero lenda. (...) Para Dolz e Schneuwly, o agrupamento de gêneros revelou-se um meio econômico para a pensar a progressão. Ou um mesmo gênero é trabalhado em diferentes ciclos/anos, com objetivos cada vez mais complexos, ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento podem ser estudados paralelamente, em razão das possibilidades de transferência que permitem (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. XXXII).

No entanto, o quase apagamento da literatura no currículo tanto em âmbito federal quanto estadual, aliado à ausência de menção a procedimentos a estratégias de que direcione as aulas de literatura ou de leitura de textos literários, a presença bem expressiva de gêneros diversos num mesmo capítulo, bem como o estabelecimento de um programa mínimo que atente para a progressão, no que diz respeito à formação desse leitor, podem ser elementos que venham a comprometer o trabalho do professor em sala de aula, principalmente no trabalho com o texto literário.

Ressalta-se que, mesmo o documento ressaltando a necessidade do envolvimento “em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais” e que este contanto deve se levar em consideração “a progressão do conhecimento que ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural” não fica claro para o professor, a maneira como que essa progressão deve ser avaliada, nem que elementos levar em consideração para que se possa avançar progressivamente.

No que diz respeito ao trabalho com texto literário, nessa coleção observou-se, além da variedade de textos, predominância muito forte dos gêneros da esfera literária, porém as em nenhum momento o material traz contribuições que possibilite um tratamento diferenciado desse tipo de texto. Ao todo são 110 (cento e dez) textos que serviram como base de estudo para cada capítulo, 26 (vinte e seis) deles pertencem ao campo artístico literário. Somente no 8º ano, são 29 (vinte e nove) textos centrais, sem falar na exaustiva presença de textos dentro das

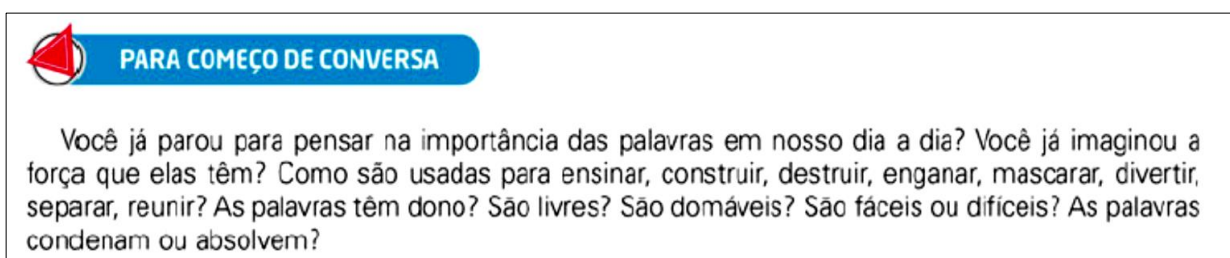
atividades propostas. A título de exemplo, somente na seção “*Começo de conversa*”, que introduz o tema no capítulo, temos cinco questões e quatro textos.

As práticas voltadas para o trabalho com a leitura estão estruturadas na seção “Prática de leitura”. Portanto, no intuito de melhor compreender a proposta de leitura adotada pelas autoras, buscamos analisar cada subseção levando em consideração a abordagem didático-pedagógica feita a partir da seção que introduz o texto literário em estudo. Assim, as análises ficarão concentradas no capítulo 1.

A escolha do capítulo 1 se deu por dois motivos básicos, a saber: primeiro, por entendermos que, na estruturação integral de um determinado capítulo, poderíamos compreender de forma mais abrangente os pressupostos teórico-metodológicos adotados pela coleção para o eixo da leitura e segundo, pela presença do texto literário, em particular a crônica. Em conformidade com o edital do PNLD 2020, para o capítulo em estudo, os autores disponibilizaram no manual “U” competências gerais, competências específicas e habilidades a serem trabalhadas.

A unidade 1, intitulada *Vem trocar comigo*, traz como tem norteador a palavra. Assim, conforme o manual “U”, a escolha temática desse capítulo reflete sobre o uso da palavra em todos os sentidos, isto significa dizer que todos os textos trabalhados no capítulo versarão de alguma forma sobre esse tema. O capítulo em estudo, intitulado *Baú de palavras*, traz um texto de introdução que introduzido pela seção *Para começo de conversa*. Vejamos:

Figura 8 - Página 14 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.

Fica evidente que as perguntas funcionam como estratégia metodológica para facilitar a antecipação do tema, são chamadas de estratégias de pré-leitura. Essa etapa consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de adentrar no texto e despertar o interesse pelo tema do capítulo. Solé (1998, p. 104) explica que, muitas vezes, “se faz necessário propor intervenções

que facilitem ao aluno adquirir o conhecimento necessário para construir uma interpretação sobre o texto, mesmo que não coincida com que o autor pretendia”. Para Cosson (2014), ler, metafórica ou literalmente, se a leitura é um diálogo, todo dialogo começa essencialmente com uma pergunta, com uma questão, cuja resposta nos leva a outra pergunta.


Destaca-se que, mesmo reconhecendo a relevância da antecipação da leitura, as chamadas “*perguntas de ativação de conhecimentos prévios*”, só contribuirão para o processo de letramento literário quando estas contribuem para a ampliação dos significados construídos pelo leitor ou ouvinte e o torne cada vez mais competente na compreensão e apreciação dos textos aos quais tem acesso.

Após as perguntas, segue o texto intitulado *O Enigma da esfinge e o oráculo* acompanhado de uma imagem. A imagem e o texto referem-se a *Esfinge de Naxos*, figura mitológica que ficou famosa por seus enigmas. Vejamos:

Figura 9 - Página 14 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)

O enigma da esfinge e o oráculo de Delfos

MUSEU ARQUEOLÓGICO, DELFOS, GREDVALETTY IMAGES



Esfinge de Naxos, Delfos, Grécia, c. 560 a.C.

A esfinge era um monstro mitológico, com cabeça de mulher, corpo de leão e asas de águia. Essa tradição mitológica originou-se no Egito e passou para a Grécia. Sua principal estátua ficava no templo de Apolo, no chamado oráculo de Delfos. “Esfinge” é uma palavra do egípcio arcaico que significa apertar a garganta até sufocar ou mesmo asfixiar. Já “oráculo” é uma palavra em parte grega e em parte latina que significa *profeta, adivinho*.

Delfos era um local sagrado onde Apolo, o deus da luz e das profecias, era consultado por meio da sua grande sacerdotisa, chamada de Pítia ou Pitonisa, nome que quer dizer “aquela que vence a escuridão”. A esfinge era famosa por seus enigmas, mas todos tinham uma mesma finalidade: “Decifra-me ou te devoro”, ou seja, aquele que não os decifrasse era por ela devorado.

Um desses enigmas, muito conhecido, era mais ou menos assim: “O que é, o que é? De manhã anda de quatro, ao meio-dia, sobre duas pernas, e, pela tarde, com três pernas”.

SALIS, Viktor D. *Mitologia viva: aprendendo com os deuses a arte de viver e amar*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

Prosseguindo com as nossas investigações, analisaremos o texto que antecipa o tema do capítulo. Segundo o manual do professor, “é a hora de fazer um levantamento dos conhecimentos do aluno permitindo a ele que faça inferências, deduções, levante hipóteses e desenvolva procedimentos de leitura antecipatória” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 14).

Como podemos observar, essa atividade pretende levar os alunos a construir conhecimentos que os ajudem a fazer previsões e antecipações sobre o tema do capítulo, que é mostrar a importância da palavra em seus mais diferentes contextos.

A seção *Para começo de conversa* traz, além do texto, atividades que visam despertar o interesse pelo tema. Essa estratégia, como o próprio título já menciona, ocorre antes da seção *Prática de leitura*. Destacamos que para esta atividade quatro habilidades deverão ser mobilizadas, dentre elas a uma delas a EF69LP48 pertence ao campo artístico-literário. De acordo com essa habilidade, o aluno irá “Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações, etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (BRASIL, 2018.p.159). Vejamos então a imagem:

Figura 10 - Página 15 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)

<p>1. Você consegue decifrar o enigma apresentado no último parágrafo do texto? <i>Resposta pessoal.</i></p> <p>2. Nesse contexto, qual era a importância das palavras que solucionavam os enigmas? <i>Essas palavras eram decisivas, tinham muito poder, pois aqueles que as descobriam decifravam os enigmas e salvavam a própria vida.</i></p> <p>3. Ao conjunto de sentidos, exemplos e informações relativos a uma palavra, contidos numa entrada de dicionário, enciclopédia, glossário etc., damos o nome de verbete. Que características de verbete o texto lido apresenta? <i>O texto traz um conjunto de informações e o significado de alguns elementos mitológicos (estíngie, cráculo, Delfos e Píthia), no formato de enciclopédia, seguindo um critério de apresentação temática.</i></p> <p>4. Observe, nos textos a seguir, como o poeta José Paulo Paes e o humorista Millôr Fernandes brincaram com algumas palavras.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • O que você achou desses arranjos que o poeta e o humorista fizeram com as palavras? Gostou da brincadeira? <i>Resposta pessoal.</i>

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.

De acordo com as orientações disponibilizadas no manual do professor, esta seção propõe, através de cinco atividades, uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado e, também, um momento para fazer um levantamento dos conhecimentos do aluno permitindo a ele que faça inferências, deduções, levante hipóteses e desenvolva procedimentos de leitura

antecipatória. No entanto, mesmo sendo perguntas que contextualizam o tema do texto, o professor precisa tomar alguns cuidados durante esse momento, dentre eles, o tempo que será usado para essas atividades. Para a questão quatro, as autoras trazem as seguintes sugestões:

4. Solicite aos alunos que leiam o poema de José Paulo Paes em voz alta, percebendo o ritmo dos versos e observando: o emprego da aliteração no primeiro verso; o efeito *surdo* do som de -f em combinação com o som *sonoro* produzido pelo fonema -v, no segundo verso; e o par de rimas 1000/Brasil. Como os elementos do poema estão ligados por uma relação de pertinência, produzem um ritmo agradável na leitura dos versos. No texto “Novocabulário”, discuta com os alunos a relação de sentido entre cada palavra e a forma como está representada, explorando a importância da linguagem verbal e da linguagem visual para a compreensão da mensagem, que é expressa não apenas pelas palavras, mas também pela forma como foram traçadas no espaço do texto (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 15).

Observa-se que as orientações é uma tentativa de um direcionamento para a habilidade proposta e para o texto literário, porém ao observar o enunciado da atividade quatro, por exemplo, não vemos como essas perguntas “você gostou do arranjo” e “gostou da brincadeira” podem contribuir uma vivência literária.

Em face da inúmera possibilidade de motivação para a leitura do texto literário, Cosson (2012) destaca que o professor não pode perder aquilo que realmente interessa na realização de qualquer uma delas: a preparação para o texto literário. Por isso, é importante que se estabeleça objetivos, e, com eles em mãos, “o professor tem apenas como restrição o limite do tempo”. Para o autor, uma motivação longa tende a dispersar o aluno em lugar de centralizar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário.

Após a atividade, seguem quatro seções: *Prática de Leitura*, *Conhecendo a autora*, *por dentro do texto* e *Conversa entre textos*. A primeira trabalha com textos centrais do capítulo, nela, a leitura acontece com textos verbais e não verbais e o desenvolvimento da competência leitora sempre priorizando o tema do capítulo. A segunda faz uma breve apresentação da autora. No processo de letramento literário, a apresentação do autor seria uma das estratégias para apresentação do texto e motivação para a leitura. Na terceira, é proposto aos alunos perguntas para explorar o conhecimento prévio, levantar hipóteses e fazer inferências em relação ao texto e, principalmente ao tema. A quarta seção, através de uma tirinha, propõe-se uma comparação entre textos. De acordo com as habilidades propostas (EF69LP30, EF69LP54, EF89LP32, EF69LP05), os alunos irão comparar conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, analisar os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade, analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos. Das quatro habilidades, três pertencem ao campo artístico literário.

Observa-se, no conjunto de seções, que são novas possibilidades de aprofundamento do tema do capítulo. No conjunto de atividades, há uma tentativa de progressão das habilidades, mas em nenhuma delas foi possível perceber nas especificidades do gênero, nas características estruturais e nem uma possibilidade de diálogo com o texto para fruição. De acordo com o manual do professor, a organização em espiral consiste na variação do nível de objetivos a serem atingidos no trabalho com os gêneros que podem ser retomados em diferentes ciclos com vista a integrar planos mais amplos de compressão, como novos objetos e enfoques, visando a assegurar o desenvolvimento das diferentes habilidades. (OLIVEIRA *et al.*, 2018)

Na seção *Prática de Leitura*, em especial, temos um conto intitulado *Palavra*, da autora Adriana Falcão que, apesar das habilidades estarem relacionadas ao campo artístico literário, percebe-se que as atividades propostas não contribuem para sistematizar o papel da literatura no segundo segmento do EF II, como bem alerta Silva (1998, p. 78) para que “o texto literário não seja usado como uma área apendicular ou como uma área periférica da disciplina de português, mas como núcleo da disciplina, como manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa. A título de exemplo, vejamos cinco, das oito atividades propostas para compreensão do texto:

Figura 11- Página 16 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)

POR DENTRO DO TEXTO

- De acordo com o texto, gramáticos definem a palavra de um modo e poetas, de outro. Qual é essa diferença? *Os gramáticos entendem que a palavra pode ser classificada de acordo com sua forma e função. Já os poetas classificam as palavras pela alma, pois, para brincar com elas, precisam conhecer sua intimidade.*
- As definições apresentadas no texto correspondem às utilizadas em um dicionário? Que tipo de significado é atribuído às palavras no texto? *Não. O texto explica o significado das palavras de maneira lúdica, alterando o sentido original (encontrado em um dicionário) e estabelecendo alguma relação entre a palavra e outros significados: a linguagem figurada, a sonoridade, o conteúdo etc.*
- Em sua opinião, por que o texto:
 - considera pequenas as palavras *microscópio, minúsculo, molécula, partícula, quinhão, grão e covardia*? *Resposta pessoal.*
 - afirma que *shazam, abracadabra, pitimpitum, sim e não* são palavras mágicas? *Resposta pessoal.*
 - relaciona as palavras *eu, um, apenas e serão* a palavras sozinhas? *Resposta pessoal.*
- No texto, a palavra *madrugada* é considerada bonita. Escreva sua percepção sobre as palavras a seguir. *Respostas pessoais.*

a) abraço	c) tristeza	e) amanhã
b) casa	d) desculpa	f) mágica
- Explique a seguinte afirmação do texto: *5. Resposta possível: A grafia e o som esvaziados de sentido deixam de cumprir a função de comunicar. Assim, a palavra ganha significado apenas no uso, no contexto.*

A palavra pela palavra tirando o seu significado fica estranha. Palavra, palavra, palavra, palavra, palavra, palavra, palavra, palavra, palavra, palavra, palavra, palavra, palavra, palavra, palavra não diz nada, é só letra e som.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.


No conjunto de questões, observa-se que o texto foi utilizado apenas como pretexto para o trabalho com o tema, que é a *palavra* e isso pode dificultar uma efetiva experiência de leitura literária. Destaca-se que, das três habilidades disponibilizadas, duas estão relacionadas ao campo artístico-literários com foco nos efeitos de sentido. É possível observar que o objetivo primeiro dessa seção não é a vivência literária. Faz-se uso do texto em segundo plano, a fim de que este atenda um anseio maior: a palavra e o uso dela em vários contextos.

Nesse sentido, acreditamos que, mesmo trabalhando como o tema geral do capítulo, deixando isso bem evidente nas questões disponibilizadas na seção *Por dentro do texto*, mesmo trabalhando com novas habilidades visando a ampliação de estratégias de compressão com os textos e as atividades, essa diversidade de textos e questões voltadas quase que exclusivamente

para o tema “*palavra*” poderá não contribuir significativamente para o letramento literário. Para Cosson (2012), é dever do professor explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto, porém esta precisa ser exercida sem o abandono do prazer.

Mais uma vez, a seção *Prática de Leitura* reaparece e é nela que iremos aprofundar as análises por conter o gênero crônica. Nesta seção como já descrevemos, tem o objetivo de fazer antecipações e inferências. Vejamos como o texto aparece na seção.

Figura 12- Página 16 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)


PRÁTICA DE LEITURA

Esse fato relaciona-se ao trecho “As palavras são sinceras, as segundas intenções são sempre das pessoas”.


Texto 2 – Crônica

O que a palavra *abscôndito* sugere? O que ela parece significar?
Leia o texto a seguir.

Trágico acidente de leitura

Tão comodamente que eu estava lendo, como quem viaja num raio de lua, num tapete mágico, num tremó, num sonho. Nem lia: deslizava. Quando de súbito a terrível palavra apareceu, apareceu e ficou, plantada ali diante de mim, focando-me: **ABSCÔNDITO**. Que momento passei!... O momento de imobilidade e apreensão de quando o fotógrafo se posta atrás da máquina, envolvidos os dois no mesmo pano preto, como um duplo monstro misterioso e corcunda... O terrível silêncio do condenado ante o pelotão de fuzilamento, quando os soldados dormem na pontaria e o capitão vai gritar: Fogo!

QUINTANA, Mario. *Nova antologia poética*. 5. ed. São Paulo: Globo, 1995.



REYNATO ARLEM

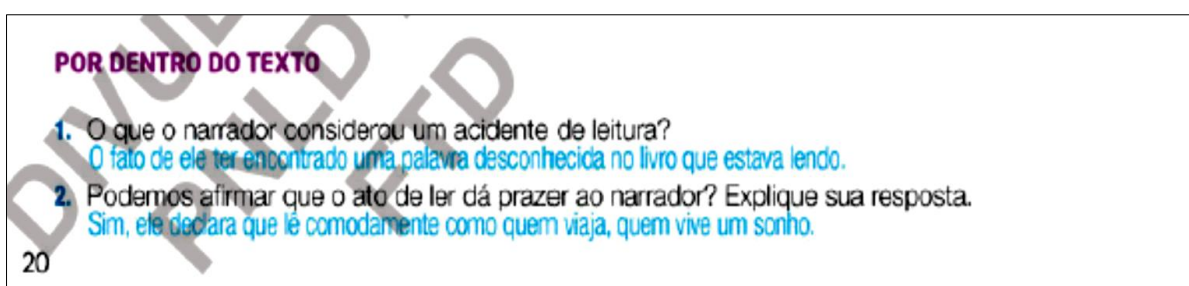
Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.

Quanto à abordagem do gênero, a seção antecipa a leitura com perguntas a serem respondidas oralmente pelos alunos. Conforme as orientações disponíveis no manual, esse diálogo tem o objetivo de levantar o máximo de inferências possíveis quanto ao significado da palavra *abscôndito* que aparece no texto. Mais uma vez, as autoras usam perguntas que contribuirão para a antecipação do texto a ser lido. Tais questões quando bem trabalhadas pelo professor, podem funcionar com excelentes estratégias para ativação de conhecimentos prévios.

Quanto ao texto principal, trata-se da crônica do escritor Mario Quintana, intitulada *Trágico acidente de leitura*. No texto, o autor fala da dificuldade enfrentada durante a leitura ao encontrar uma palavra desconhecida. Após a leitura do texto, através da seção *Conhecendo o autor*, há uma breve biografia do escritor. Na sequência didática proposta por Cosson (2012),

o autor chama de *introdução*. Sua função é permitir que aluno perceba o texto de maneira positiva, principalmente quando essa biografia dialoga com o texto. Para esta seção, mais uma habilidade foi disponibilizada no manual “U” a EF89LP33 o que demonstra o foco com o trabalho progressivo com as habilidades. Assim, conforme a BNCC, aluno irá “ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes” (BRASIL, 2018, p. 187). Vejamos as questões propostas:

Figura 13 - Página 12 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)



Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.

Entendemos que a atividade 1, mesmo a palavra acidente, não estando no seu sentido literal, e seu significado seja construído através da leitura do texto. Para responder à questão, o aluno fará a extração do sentido. Compreender o seu significado pressupõe uma concepção de leitura na qual a construção de sentido é vista como um processo de extração, à medida que a resposta se encontra explícita no enunciado da questão. Segundo Leffa (1999), nessa perspectiva, é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto, isto é, tudo está no texto. Cosson (2012) reconhece a importância dessa estratégia. Para o autor, as dificuldades de leitura estão ligadas aos problemas de extração, ou seja, a ausência de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras que o impede de passar de um nível a outro ou ao grau de transparência do texto. Esse modo de ler o pesquisador chama de antecipação.

Conforme podemos observar, a atividades 1 trata-se conforme Marcuschi (2008), das chamadas perguntas objetivas, o que significa que, para respondê-las, o leitor precisa localizar a informação solicitada na superfície textual e copiá-la. São questões comuns em livros didáticos e que “conduzem a conhecimentos formais interessantes”, mas não são exercícios de compreensão. Conforme Marcuschi (2008), sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma

construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Entender é produzir sentido e não extrair conteúdos prontos. A leitura, nessa concepção, é vista como um processo ascendente de extração de significados.

Quanto à questão 2, esta possibilita um espaço para que o aluno expresse as inferências geradas a partir da compreensão global das informações do texto e seu conhecimento de mundo. Dessa forma, ao explicar se o ato de ler dá prazer, ao narrador, o aluno leitor precisa analisar as informações do texto e buscar em seu conhecimento de mundo como tais atitudes costumam ser julgadas em sua sociedade.

Figura 14 - Página 21 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.

também são usadas para indicar a suspensão da narração, permitindo ao leitor imaginar os sentimentos do narrador.

3. Quem fala no texto relata o aparecimento da palavra *abscôndito* durante sua leitura.



a) Procure o significado da palavra *abscôndito* no dicionário. *Abscôndito: oculto, escondido, secreto.*

b) O significado da palavra no dicionário correspondeu ao sentido que você atribuiu a ela antes da leitura do texto? *Resposta pessoal.*

Na atividade acima, o aluno-leitor, mesmo recorrendo ao dicionário para respondê-la, terá que dar a sua opinião. Nesse tipo de questão o leitor é o centro da leitura. Segundo os estudos de Leffa (1999), são atividades em que o leitor quem elabora e testa as hipóteses sobre o que está no texto. É ele quem cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que sabe sobre o texto e sobre o mundo. Para Cosson (2012), o foco para o leitor é positivo porque chama a atenção para o ato de ler, mas se perde quando não se considera seus resultados.

Figura 15 – Página 21 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)

4. Por que a palavra *abscôndito* aparece em letra maiúscula no texto?
 Porque, escrita dessa maneira, ela se destaca, salta aos olhos do leitor, assim como saltou aos olhos do narrador da crônica.

5. Volte ao texto e observe o emprego das reticências. Explique que efeito de sentido elas criam.

6. É possível imaginar uma cena relacionada ao que está sendo relatado no texto?
 A expectativa é que os alunos respondam que sim uma vez que, ao descrever o momento de perplexidade diante da

7. Releia este trecho: palavra, o autor usa recursos que permitem criar imagens com base no que está sendo relatado.

O momento de imobilidade e apreensão de quando o fotógrafo se posta atrás da máquina, envolvidos os dois no mesmo pano preto [...]

- Que relação existe entre esse trecho do texto e o surgimento da palavra *abscôndito*?
 O narrador compara o momento em que ele se vê diante de uma palavra desconhecida, e para estático diante

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.

As atividades quatro e cinco tratam-se de questões que exigem conhecimentos prévios do leitor quanto as estratégias usadas pelo autor e quais os efeitos de sentido provocados pelo uso das letras maiúsculas e das reticências. Mais uma vez, o leitor é o foco central da leitura, pois ele atribui significado ao texto a partir dos conhecimentos prévios que possui sobre as estratégias utilizadas. Assim, a significação de um texto se dá sempre por força do leitor e de seus conhecimentos, ou seja, valem as informações que o leitor trouxe para o texto.

Quanto a atividades seis e sete, o aluno terá que, a partir da compreensão dos recursos utilizados pelo autor para descrever a situação de imobilidade frente a palavra esta situação com seus conhecimentos. O foco está na observação dos sentidos construídos a partir da interação entre as escolhas lexicais e de linguagem usada pelo autor. O aluno leitor necessitará da ativação das inferências pautada em seus conhecimentos prévios, vinculando-os ao texto e oferecendo uma conclusão lógica sobre as dificuldades enfrentadas pelo narrador.

No conjunto de atividades propostas para seção, observamos que estas, pouco ajudam na compreensão, na apropriação e na reflexão do conteúdo textual e não suprem a necessidade do diálogo com o texto literário. Assim, para o letramento literário, entendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, como o ato de tomar algo para si” (Cosson, 2012), as atividades precisam fazer uma exploração mais profunda da crônica enquanto gênero literário. As questões não possibilitaram um entendimento mais apurado do sentido do texto, sua intencionalidade, não explorou bem as possibilidades de compreender os sentimentos expressos na crônica, sua composição estrutural. Os aspectos trabalhados através no conjunto de questões exploraram, quase que exclusivamente, a temática central. A BNCC (2018) orienta que no contato com a arte literários, precisa-se oferecer condições para que se

possa reconhecer, valorizar e fruir de modo que se evidencie a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Ou seja, nesta seção, pouquíssima importância é dada ao texto literário e, mais uma vez podemos constatar que a literatura está perdendo sua funcionalidade no LD.

Quanto à seção “*Linguagem do texto*”, esta está subordinada à seção anterior. Nela, analisam-se aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma.

Figura 16 – Página 21 – livro de 8º ano - coleção Tecendo Linguagens (2018)

LINGUAGEM DO TEXTO *dele, ao momento em que o fotógrafo encobre sua cabeça e a máquina para fotografar alguém. É como se ele, o narrador, estivesse sendo fotografado pela palavra.*

1. Releia o trecho a seguir:

Tão comodamente que eu estava lendo, como quem viaja num raio de lua, num tapete mágico, num tremô, num sonho. **Nem lia: deslizava.**

a) Que ideia é apresentada pelo narrador nesse trecho? *Resposta possível: Que ele estava envolvido na leitura, distante da realidade.*

b) A expressão destacada foi empregada no sentido literal ou figurado? Justifique sua resposta. *Em sentido figurado: a expressão “Nem lia: deslizava” dá a ideia da suavidade e desenvoltura com que vivia aquele momento.*

2. Agora, releia este trecho:

Quando de súbito a terrível palavra apareceu, apareceu e ficou, plantada ali diante de mim, focando-me: **ABSCÔNDRITO.**

• Se a palavra *abscondito* fosse substituída por um dos significados que o dicionário traz, o texto causaria a mesma impressão a você, enquanto leitor? Explique. *Resposta pessoal. Há a possibilidade de os alunos afirmarem que não.*

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018.

As atividades 1 e 2 possibilitam espaço para que o aluno expresse as inferências. Para resolvê-la precisará ativar conhecimentos de mundo e do texto julgue a função de um elemento no contexto da história. Sendo assim, para chegar ao significado da expressão “Não lia, deslizava” da questão 1, o aluno leitor precisa formular hipóteses sobre o sentido da “deslizava” em função do contexto, então, ele será capaz de concluir que a expressão possui sentido figurado. Nesse tipo de questão, o foco da leitura está na interação entre autor – texto- leitor, o sentido do texto é construído na interação. A leitura é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos. Na questão 2, novamente o leitor será guiado a fazer inferências, a levantar hipóteses baseado nos significados encontrados no dicionário.

Através desse conjunto de seções analisadas, pudemos observar que estas se conectam apenas pelo tema. Ao todo, são 12 seções e 3 subseções que se repetem três vezes em torno dos textos principais disponibilizados na seção *Prática de leitura*. Nesse sentido, como o foco do

trabalho é o tratamento dado a crônica e como este tratamento contribui para o letramento literário, entendemos que diante da organização dos textos no manual, não há necessidade de análise das demais seções que se repetem por entender que estas estão interligadas através de um tema com intuito de prosseguir progressivamente com as habilidades com uso de gêneros variados, e não obedecendo uma sequência progressiva de atividades propostas que, dentre outras finalidades, têm também o objetivo de letrar literariamente.

Diante do exposto, neste bloco de seções, conforme as análises, percebemos que, somente utilizando, o livro didático, as orientações trazidas pelo manual do professor e o material de apoio que a coleção traz, não é possível trabalhar a formação de leitores literários, principalmente se pensarmos nas quatro etapas da sequência básica propostas por Cosson (2012). Mesmo o autor enfatizando que “as sequências são exemplares e não modelares”, isto é, estas sequências podem ser transgredidas pelo professor e são sequências que procuram apenas mostrar uma maneira de sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula, o excesso de texto poderá contribuir para encurtar ainda mais o espaço dado ao texto literário, que por suas características, requer uma abordagem diferenciada. Ao fugir do texto em favor do tema, corre-se o risco de deixar a “obra pra trás e o que deveria ser um estudo literário, passa a ser um estudo deste ou daquele assunto (COSSON, 2012, p. 90)

Considerando todas as etapas da sequência básica de Cosson (2012), observamos que a etapa de *motivação* pode ser encontrada apenas nos questionamentos feitos antes do texto principal do capítulo. Com a diversidade de textos, corre-se o risco de se perder no percurso metodológico e comprometer o pouco espaço dedicado ao texto literário e, conseqüentemente, o espaço para a fruição. A *leitura*, que se trata do acompanhamento da leitura é pouco enfatizado diante da diversidade de textos, a experiência estética não seja vivenciada. A etapa de *interpretação* pode ser encontrada muito superficialmente na seção *Prática de leitura*, quando o aluno responderá a um conjunto de atividades, porém não há espaço para ele externalizar sua leitura. As autoras da coleção ressaltam que esta seção tem o objetivo explorar os conhecimentos prévios, levantar hipóteses e fazer inferências, porém há uma distinção quanto ao tratamento didático dado ao texto literário nos três momentos que esta seção aparece dentro do capítulo. E, os demais textos são trabalhados apenas como pretexto para reforçar o tema da unidade.

Ao comparar os dois livros didáticos do 8º ano, observamos que as coleções possuem abordagens diferentes quanto ao tratamento didático dado à crônica. Confrontando as orientações dos documentos oficiais, o aporte teórico em torno do ensino da leitura, da literatura, letramento literário tratados nesta pesquisa e o conjunto de atividades presente no

livro didático revela que, mesmo com as novas orientações em torno do currículo, os materiais divergem quanto a presença do objetivo de formação de leitores literários críticos e quanto à ausência de discussão sobre as especificidades do texto literário

Na coleção *Se liga na língua* da Editora Moderna, o volume investigado, atendendo ao edital do PNLD 2020 e ao que preconizam os documentos oficiais, apresenta uma boa coletânea de textos da esfera literária. Quanto a organização dos textos, mesmo os pressupostos teóricos da coleção não referenciando o letramento literário, há uma organização próxima do que propõe Cosson (2012) em sequências que procuram sistematizar as aulas e a abordagem do texto literário em sala de aula. As contribuições dadas pelo material disponibilizado ao professor, tanto no material físico, como no material online, se bem trabalhados, poderão nortear o professor não só no que diz respeito às novas orientações bastante complexas oriundas da BNCC (2018), como também podem representar certa contribuição do material com a prática de leitura literária na escola.

Quanto à análise das atividades, vimos que apesar das lacunas oriundas principalmente da ausência de orientações e conceitos mais específicos quanto ao tratamento dado ao texto literário na BNCC e, principalmente, por não mencionar em seu texto o processo de letramento literário, boa parte destas questões usam estratégias de antecipação, inferência e verificação que, quando bem direcionadas sem as quais não é possível ampliar a proficiência leitora dos alunos

Na coleção *Tecendo linguagens* da Editora IBEP, o volume investigado, mesmo sendo de uma coleção aprovada por atender as exigências PNLD 2020 e apresentando uma boa coletânea de textos da esfera literária, trabalham com um número excessivo de textos ao longo dos capítulos favorecendo para encurtamento do espaço para esse tipo de texto.

Creemos que, ao privilegiar o tema dentro dos mais diversos gêneros trabalhados dentro de cada capítulo, poderá engessar a interação entre o leitor, o texto e o tratamento dado aos textos literários pelas autoras poderá não contribuir para letrar literariamente, mas para o afastamento, segundo Cosson (2012).

Ainda com relação à organização dos textos, a coleção também não faz referência ao letramento literário e traz proposições vagas sobre as orientações obrigatórias contidas na BNCC (2018). A ausência de orientações mais específicas no manual do professor que possam contribuir para nortear as aulas de leitura podem contribuir não só para aumentar ainda os equívocos ocasionados pelo falseamento das principais teorias tratadas nessa pesquisa assim como aconteceu com a implantação dos PCN, como poderá contribuir para práticas que pouco contribuem para o letramento literário. A título de exemplo, ao disponibilizar o quadro de

conteúdos e habilidades a serem mobilizadas, se equivocam ao legendar as habilidades do campo artístico- literário como sendo da do campo da vida pública.

Assim, considerando que na maioria das escolas o livro didático é a principal porta de acesso ao texto literário e que em meio as novas orientações dos documentos oficiais e teorias que norteiam o ensino da leitura literário, acreditamos que as poucas contribuições dadas pelo material disponibilizado ao professor, tanto no material físico, como no material online, precisarão ser reforçadas reorientadas pelo professor.

Quanto à análise das atividades, vimos que houve avanços ao tratamento dado ao texto literário quando comparados com coleções aprovadas em anos anteriores, porém na tentativa de focar na progressão das habilidades em diferentes gêneros textuais, boa parte das questões analisadas mesmo usando estratégias de antecipação, inferência e verificação conforme orientação do manual “U”, estão sempre focadas em algum aspecto relacionado ao tema geral do capítulo. Tudo isso reforça que este material sozinho não contribuirá para contextualizar as principais inovações trazidas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular nem para um trabalho eficaz com o letramento literário.

Ressaltamos que o propósito das análises desta pesquisa não é demonizar ou sugerir o abandono do livro didático tão usado e útil ao professor, principalmente em contextos onde não há bibliotecas de qualidade, a ausência de tempo para pesquisa e formação continuada e por último, o contexto pandemia, mas apontar também possíveis contribuições e, com isso, propor novas possibilidades de trabalho com a leitura literária.

6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO



The image features a hand holding a smartphone that displays a virtual library with multiple shelves of books. Below the phone, two children are illustrated: one lying on her back reading a book, and another sitting cross-legged reading a book. The background is a blurred library setting.

LETRAMENTO LITERÁRIO COM CRÔNICAS

UM CAMINHO POSSÍVEL

MANUAL DO PROFESSOR



The bottom of the page contains two logos: the logo of Universidade Estadual do Piauí on the left and the logo of PROFLETRAS on the right.

Vale a pena ler crônicas?

Para Candido (2004), a literatura tem que ser um direito básico de todo ser humano, uma vez que a ficção trabalha na formação do caráter de todos os sujeitos. Tal consideração é pertinente para a construção deste manual por estarmos inseridos em um contexto no qual a literatura ainda é vista como uma leitura desnecessária ou pouco importante. Isso é notório dada a ausência de livros na escola em que realizamos a pesquisa antes da construção deste manual e se considerarmos o pouco tempo de aula destinado a esse tipo de texto. Diante dessas condições, é preciso ressaltar que o acesso à literatura é, para o ser humano, um instrumento transformador e, por isso, imprescindível.

Acreditamos que a crônica pode contribuir consideravelmente para o letramento literário do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental, pois trata de assuntos do cotidiano, com linguagem coloquial e um olhar diferenciado para as coisas que, geralmente, passam despercebidas para o ser humano, acostumado a observar os fatos considerados “importantes”. Além disso, a crônica proporciona ao aluno/leitor um crescimento enquanto tal por meio da ampliação de seus horizontes.

Diante do exposto, surge, então, a necessidade de explorar esse gênero nos estudos de texto nas aulas de língua portuguesa a fim de auxiliar o aluno na construção de seu conhecimento leitor, de forma que ele possa identificar as sutilezas próprias desse gênero e analisar criticamente o material lido, reconhecendo a argumentação implícita na crônica. Para Candido (1992):

É importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça próprias da crônica. Os professores tendem muitas vezes a inculcar nos alunos uma ideia falsa de seriedade, uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que conseqüentemente a leveza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas (...) por meio dos temas, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo dia. (CANDIDO, 1992, p. 13-14).

Para Lajolo (2008), na crônica, o assunto não é a questão de maior importância, “elas falam tanto de filosofia quanto de galinhas, de romances e de linguças, ele pode ser político, esportivo ou a violência nas relações sociais”. Aos fatos narrados nas crônicas, “quem dá importância são os olhos que os veem, a mão que o escreve e os outros olhos (os meus, os seus, por exemplo) ” (LAJOLO, 2008, p.13). Dada a riqueza das crônicas e por acreditarmos na

possibilidade de se realizar, com elas, um trabalho progressivo e significativo na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BRASIL, 2018), organizamos, neste material, um caminho possível. Nesse sentido, gostaríamos de convidá-los a construir um olhar diferenciado em relação ao trabalho com a leitura literária presente no livro didático. Partindo da leitura de crônicas, pretendemos desenvolver uma atmosfera prazerosa de leitura na qual a reflexão e o riso sejam integrados ao jogo pedagógico como elemento motivador de aprendizagem, pois, quando o trabalho de leitura em sala de aula busca atender aos interesses dos alunos e leva em conta suas preferências, sem dúvidas, esse percurso torna-se mais fácil. A crônica, por seu caráter polêmico, irônico, engraçado e reflexivo, por utilizar temáticas modernas e do cotidiano, apresenta-se como gênero apto a estabelecer uma ponte segura para outras leituras. Com uso de narrativas breves, o professor pode ir estimulando os alunos a descobrirem os artifícios de construção utilizados pelo autor e descobrirem também os efeitos de sentido que esses textos produzem.

As atividades presentes neste manual foram elaboradas pensando tanto no professor quanto no aluno e envolvem as competências da oralidade, leitura e escrita de forma global, em uma relação de interdependência, tornando o trabalho com a leitura significativo, rico e dinâmico que visa “formar um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver” (RANGEL, 2003, p. 8), isto é, próximo da realidade do aluno.

Assim, apresentaremos sugestões práticas de experiências didáticas voltadas para a intervenção pedagógica com práticas de ensino da leitura literária com atividades sempre contidas entre dois polos: o **manuseio** do texto ou da obra e o seu **compartilhamento**. Cabe ressaltar que este material é resultado de trabalho final apresentado como requisito para conclusão do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí. Esperamos, verdadeiramente, que ele possa contribuir para a reflexão e elaboração de novas práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

Por fim, vale ressaltar que consideramos, na construção deste material, atividades com intensa participação dos professores e dos alunos, envolvendo recursos materiais dinâmicos, tais como vídeos, atividades interativas, imagens e sugestões de outras leituras no intuito de estimular a escola a inserir, em sua rotina, atividades sociais que estejam presentes na vida dos alunos fora do ambiente escolar. Dessa forma, esperamos que as atividades aqui elencadas possam contribuir para o trabalho em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental e possibilitar a troca de experiências reais, vivenciadas, pois temos a carência de sugestões

objetivas, de atividades didáticas que abordem teoria e prática dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo deste material, portanto, é colaborar com vocês, colegas educadores, para que, juntos, possamos proporcionar aos alunos contato mais direto e prazeroso com a leitura literária na escola por desejarmos que essa prática seja constante, contribuindo, por meio de atividades significativas e contextualizadas, para a formação de leitores críticos e reflexivos. Com isso, nosso intuito é estimular a criação de espaços de leitura e discussão de textos ou livros nos mais distintos meios educacionais como uma forma de proporcionar a troca de experiências leitoras.

Sumário

INTRODUÇÃO	147
1. PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	151
2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA COM CRÔNICA.....	164
4.1 1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO E DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA	168
4.2 2ª ETAPA: INTRODUÇÃO.....	173
4.3 3ª ETAPA: LEITURA.....	176
4.4 4ª ETAPA: INTERPRETAÇÃO.....	180
4.5 5ª ETAPA: AMPLIANDO OS HORIZONTES DE EXPECTATIVAS	189
5. PALAVRAS FINAIS.....	193

INTRODUÇÃO

Conhecer o objeto de ensino da literatura será muito importante para o trabalho com o texto literário nos anos finais do Ensino Fundamental, pois na ausência de um trabalho articulado com as principais teorias relacionadas ao tema - principalmente concepções de leitura e de literatura, isto é, sem um referencial que norteie a aula de literatura ou de leitura literária - a aula poderá servir para outros fins.

Nesse sentido, se qualquer prática de ensino de literatura acontece sob o pano de fundo daquilo que se concebe que seja seu objeto, qual o objeto da literatura? O que se ensina quando se ensina literatura no Ensino Fundamental? Para responder a esses questionamentos, o professor precisa estar ciente de que, ao trabalhar com a literatura no Ensino Fundamental, é necessário compreender, dentre outros conceitos, que se perderam ou nunca foram reconhecidos, nessa etapa de ensino, o objeto de ensino da literatura e que a adoção de uma ou de outra corrente teórica traz consequências importantes, pois estabelece critérios de seleção e juízo de valor sobre o que deve ou não ser lido na sala de aula.

Desse modo, atentos às dificuldades do contexto da escola pública e todas as suas especificidades, é necessário fomentarmos a pesquisa acadêmica acerca do ensino da literatura, principalmente nos anos finais Ensino Fundamental, desenvolvendo novas metodologias e abordagens, garantindo ao texto literário a importância e o destaque que, como sabemos, ele merece. O texto é quase sempre um pretexto para a utilização de ferramentas de análise, sendo, portanto, para Rouxel (2017), uma rotina sem alma. Ainda segundo a autora, a falta de interesse dos jovens pela leitura emerge na escola, no momento em que essa atividade se torna exercício escolar avaliado, tendo como objeto obras consideradas complexas, isto é, leituras que os alunos não compreendem ou para as quais não foram motivados a ler.

Nesse contexto cercado de práticas que pouco tem influenciado na mudança do atual cenário de equívocos e inexperiências, outro fato que precisa ser considerado é que a maioria dos alunos da rede pública não teve oportunidade de se inserir nas práticas de leitura. Muitos sequer tiveram qualquer encaminhamento familiar para a leitura, tampouco para a leitura literária. Mas, apesar disso, não serão possíveis mediações e intervenções na instituição escolar que possibilitem a esses alunos uma aproximação significativa e um envolvimento estético com a literatura? O que precisa ser feito nas escolas para que essas questões sejam compreendidas e

os equívocos possivelmente desfeitos? Como atuar positivamente no desenvolvimento do aluno enquanto leitor, principalmente neste contexto pandemia?

Desse modo, a proposta de um **Manual de Letramento literário** justifica-se pela relevância e necessidade de propor um trabalho sistematizado de leituras que despertem o prazer através do gênero crônica, uma vez que esse gênero literário pode revelar emoções, despertar risos e sensações que facilitem e motivem a leitura desde que seja trabalhado de forma adequada. Além disso, o trabalho organizado com o texto literário, a partir das principais teorias que alicerçam o ensino da leitura literária, é importante tendo em vista o pouco espaço da leitura literária no espaço escolar, os problemas relacionados ao tratamento dado aos textos literários no livro didático e, por último, a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), documento que torna mais urgente a necessidade de inserção de novas estratégias para tratamento dos gêneros textuais a fim de reorientar a prática docente.

Diante do exposto, este Manual de Letramento literário com crônicas foi elaborado a partir das concepções teóricas acerca da leitura e do texto literário com vistas à promoção do letramento literário à luz de autores, como Leffa (1999), Cosson (2009, 2012, 2016, 2014, 2020), Candido (1992, 2004), Todorov (2009), Zilberman (1989, 2009), Marcuschi (2003, 2008) Koch e Elias (2012), Antunes (2003), Paulino (2008, 2009), Kleiman (1995, 2003, 2004), Soares (2006), dentre outros. E, para a construção da sequência didática, partimos da metodologia de Rildo Cosson e do Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1988), que nos inspirou e nos direcionou para a elaboração do percurso desenvolvido.

A sequência didática, inspirada nas orientações metodológicas do Letramento literário propostas por Rildo Cosson, propõe que as obras literárias selecionadas sejam lidas em uma sequência básica, com a inserção de outros textos e que a reflexão seja feita de forma compartilhada entre os leitores/alunos, formando uma COMUNIDADE DE LEITORES (PAULINO; COSSON, 2009).

Pensando no aspecto motivacional e na facilidade de acesso aos textos, optamos por trabalhar com crônicas para que os estudantes superem os aspectos negativos muitas vezes relacionados à leitura. Além de poder provocar o riso, elas provocam reflexões e podem ser uma forma ver os problemas sociais de maneira mais leve e encarar situações complexas de uma forma diferente. Esse gênero é uma tentativa de aliar conhecimento, prazer e fruição da leitura, pois ele está bastante presente nas atividades escolares, nos livros didáticos, na biblioteca escolar e em páginas da internet.

Pensando nas dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos quanto ao acesso aos livros, às bibliotecas e, principalmente, à possibilidade de uma melhor resposta às atividades de

leitura propostas nesse contexto de pandemia, propomos, neste material, uma sequência didática a partir de crônicas disponibilizadas no livro didático por acreditarmos que esse suporte, além de apresentar uma excelente seleção de autores e obras, quando adequadamente trabalhados, pode ser uma excelente alternativa para que o aluno-leitor, de forma sistematizada, desperte o gosto para novas leituras.

Nesse sentido, com o objetivo de desenvolver a competência literária do aluno e para que essas práticas aconteçam na escola, “assim como qualquer outra prática cultural relevante, ela terá como conteúdo do ensino da literatura a **linguagem literária**, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (COSSON, 2020, p. 202). Assim, o pesquisador sugere, para os alunos do Ensino Fundamental, uma proposta que consiste em uma sequência básica de letramento literário que poderá ser remodelada e ampliada pelo professor sempre que achar necessário.

Tem-se, assim, professor (a), uma proposta de letramento literário com crônicas pronta, mas não acabada, por isso é preciso que você analise as atividades aqui propostas e, quando houver necessidade, pode alterá-las ou adaptá-las conforme a realidade social dos alunos e os propósitos de ensino/aprendizagem que deseja estabelecer.

Esperamos que faça bom proveito!

*De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!
(Fernando Sabino)*

PARA COMEÇO DE CONVERSA



O QUE É LETRAMENTO LITERÁRIO?

É um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Justamente por ser um processo, entendemos que o letramento literário seja algo contínuo e não um produto ou alguma coisa acabada, ou seja, é construído ao longo do tempo, ocorre durante toda a vida. Trata-se de um processo que não começa nem termina na escola, mas deve ser **ampliado e aprimorado** por ela, daí a importância da sua abordagem em todas as etapas da **escolarização**. Paulino e Cosson (2009, 67) ressaltam que o letramento literário é um **“processo de apropriação”**, ou seja, “um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura”. Por último, os autores esclarecem que se trata da “apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos consagrados ou não, mas também como repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Atenção, professor(a)!

Considerar o processo de leitura como espaços de interação social leva-nos à ideia de comunidades de leitores, que, para Pinheiro (2008, p. 112), são forjadas por “comportamentos, saberes, atitudes, valores autorizados, uniformizados” entre seus participantes. Isto é, nelas são disseminados diversos modos de produção de sentidos, assim como “conceitos e valores” que orientam as experiências dos sujeitos com os textos nos contextos socioculturais aos quais pertencem.

Além de definirem o termo “letramento literário”, os autores apontam caminhos para concretizá-lo na escola. Esses caminhos passam por ações propiciadoras da formação do leitor literário. Primeiro, a viabilização do contato direto do leitor com a obra, a construção de uma **comunidade de leitores**, a ampliação do repertório literário e a interferência crítica do professor na educação literária do aluno por meio do oferecimento de atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o aprimoramento da competência

literária. (PAULINO; COSSON, 2009). Trata-se de um tipo de conhecimento que não se encerra no simples contato com o texto, mas no reconhecimento das especificidades próprias do texto literário.

Nesse sentido, conhecer o meio no qual os alunos estão inseridos é fator primordial para que eles consigam interagir com as obras e, assim, não sejam desestimulados diante da complexidade que muitos textos podem provocar. É muito difícil, em qualquer situação de uso da língua, obter a explicitude completa nos textos, pois eles sempre estão contextualizados numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença, etc. (MARCUSCHI, 2008. p. 268). Assim, devemos considerar que a bagagem cultural de um leitor é constituída por suas experiências com o mundo sociocultural, político e econômico em que vive. Dessa forma, o ensino da leitura também deve contar com a própria história do leitor, uma vez que suas experiências proporcionam a compreensão mais ampla de um texto.

Ao tomar o letramento literário como um processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que não é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: **o literário** (COSSON, 2019, p. 25).



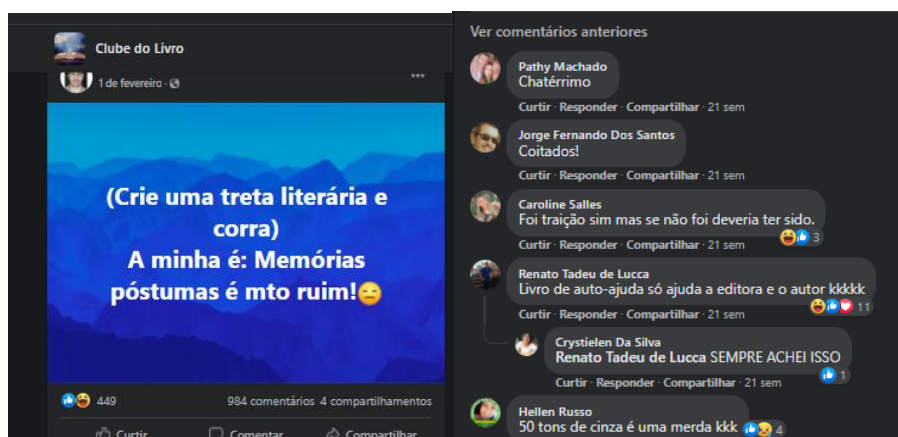
1.1 NA PRÁTICA, COMO ACONTECE ESSE PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LITERATURA?

Considerando que o conteúdo a ser ensinado no processo de letramento literário é a linguagem literária e que a leitura do texto literário precisa ser diferenciada das outras formas de leitura por conta de seu conteúdo mais ficcional e artístico, Cosson (2020) propõe para o seu ensino três tipos de aprendizagens:

1 - A aprendizagem da literatura: experienciar o mundo por meio da palavra.

Exemplos: Leitura e escrita de textos literários diversos: em livros, em sites e nos mais diferentes suportes. Para isso, o professor deverá propiciar momentos para inclusão dos alunos em práticas escolares de letramento literário de forma significativa. Após a leitura de um texto ou assistir a um filme em sala de aula, o aluno poderá ser orientado a “postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho;

podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades “(BNCC, 2018, p. 68). Veja o exemplo:



Os clubes de livros criados nas redes sociais visam reunir leitores para troca de informações sobre o universo literário: livros, filmes, comentários

Para acessar, clique na imagem.

Figura 1: Clube do livro criado no facebook

2- Aprendizagem sobre a literatura: história, teoria e crítica.

Exemplos: contato com diferentes gêneros (poemas, crônicas, contos, romances, etc.), suportes e modos de apresentação; para Dalvi (2017), familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros, suportes e modos de apresentação do texto literário que forem possíveis é parte inerente a esse trabalho.

3 - Aprendizagem por meio da literatura: saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Exemplos: linguagem literária, saberes linguísticos, metaliterários, discursivos, socioculturais, experiências vitais, leitoras, etc.



PARA SABER MAIS: Para visualizar informações ou para assistir, clique nas imagens.

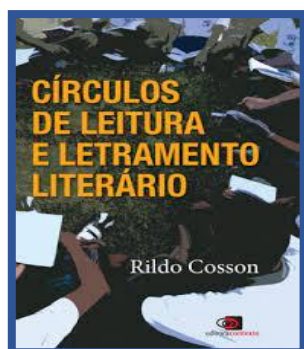
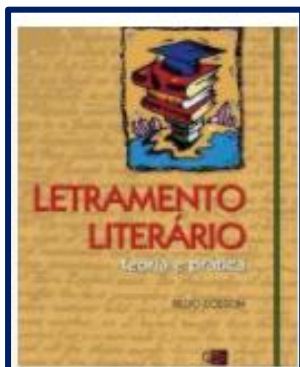
Clique na imagem e leia uma entrevista com o pesquisador.

QUEM É RILDO COSSON?

Rildo Cosson é mestre em Teoria da Literatura, doutor em Letras com pós-doutorado em educação. Ele vem oferecendo contribuições valiosas aos professores com suas pesquisas sobre a Literatura na escola. Neste manual, recuperamos algumas dessas contribuições retomando três de seus livros: “Letramento Literário: teoria e Prática”, “Círculos de Leitura e Letramento Literário” e o mais recente, “Paradigmas do letramento literário”.



PARA LER



PARA OUVIR

cealecast

#14

Leitura literária na pandemia (parte 1)

Cealecast

Cealecast - episódio 14: Leitura literária na pandemia (parte 1)



PARA ASSISTIR

Literaturas da Língua Portuguesa

Em breve iniciaremos a webinar...

O QUE É ESSENCIAL SABER SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA ENSINAR LITERATURA NA ESCOLA

DIA 20 DE MAIO ÀS 18H00

PROF. DR. **RILDO COSSON**

Rildo Cosson é doutor em Letras e Educação. Foi professor da Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando na graduação e pós-graduação em Letras e Educação. Atualmente é pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CAL) da Faculdade de Educação da UFPA, professor visitante do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor em escolas e eventos acadêmicos.

INSCRIÇÕES ATÉ 20/05 PELO SIEX

1:40:09



1.2 AFINAL, É PRECISO ENSINAR LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Se os currículos e materiais didáticos são construídos com base nas orientações dos documentos normalizadores e estes não deixam em evidência aquilo que de fato deve ser ensinado quando se ensina literatura, esse apagamento poderá ser evidenciado em todo o ensino. Prova disso, como já mencionamos nas pesquisas que deram origem a este manual, há uma ausência de um trabalho mais sistematizado com a leitura literária principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, quando se percebe uma ruptura quanto ao trabalho realizado com o texto literário em sala de aula.

Nesse sentido, a concepção de leitura adotada neste manual, seguindo as pesquisas mais atuais e documentos oficiais, tem o foco na **interação autor-texto-leitor**. Nela, a leitura é vista como uma atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base em elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização e requer, também, a mobilização de um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, tais como os conhecimentos prévios dos alunos, sua posição social no grupo e suas concepções ideológicas. Essa concepção leitora reconhece a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica e por um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20, apud BNCC, 2018).

Diante do exposto, cabe reforçar que, para que o aluno aprenda a ler literariamente, ele precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos e estéticas (das simples às mais sofisticadas) que, de forma progressiva, exigirão seu esforço interventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado que ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia; e também se posicionar diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. 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, 2014, p. 120).

Assim, cabe ressaltar que todas as práticas de ensino da **leitura literária** associadas ao paradigma do letramento literário precisam estar, necessariamente, contidas entre dois polos: o **manuseio** do texto ou da obra e o **compartilhamento**. Para entender melhor como o letramento literário se organiza, demonstraremos, por meio de um resumo da obra *Paradigmas do Ensino da literatura*, de Cosson (2020), quais elementos o constitui.

1 CONCEPÇÃO DE LITERATURA

O letramento literário concebe a literatura como conjunto de obras que abarca tanto os textos dados pela tradição e identificados como clássicos e canônicos quanto aqueles resgatados e ressignificados por essa tradição. Também é um conjunto de obras que representa, repensa e reescreve simbolicamente uma comunidade e sua herança cultural, quer esses textos tenham sido legitimados para exercer essa função. É ainda um conjunto de obras que, embora tenha o livro como suporte mais evidente, também se configura em outros impressos e suportes, como vídeos, filmes, produtos digitais, voz e até o corpo.

Para o trabalho com a leitura e recepção de textos literários, de forma que o aluno/leitor possa compreendê-la e fruí-la, a BNCC (2018) propõe que este participe de **práticas de compartilhamento** de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de

2 OBJETIVO DO ENSINO DA LITERATURA (PARA QUE SE ENSINA)

Desenvolver a competência literária do aluno. Aqui “desenvolver”, como objeto educacional, diz respeito a ampliar e aprimorar. Ampliar porque, segundo o autor, o aluno já traz consigo alguma competência literária; logo, o ponto de partida (e de chegada) é sempre o aluno e não um saber escolar previamente determinado.

3 CONTEÚDO (O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA LITERATURA)

A linguagem literária é compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias. Cosson (2020) divide esse repertório em três grandes instâncias:

- a) **O repertório como texto:** conjunto de obras reconhecidas socialmente como literária, porém o que faz de cada uma dessas obras um texto literário não é esse reconhecimento, mas sim o encontro pessoal e intransferível do leitor com o texto, a construção do sentido literário daquela obra.
- b) **O repertório como intertexto:** compreende a construção do texto pela leitura de outros textos, a tessitura dos textos lidos no texto.
- c) **O repertório como contexto:** se refere à leitura do texto em camadas superpostas de construção de sentidos que tem como centro as relações que podem ser estabelecidas entre texto e sua materialidade, as condições dadas para o seu processamento e sua inserção em um ambiente social e cultural determinado.

4 METODOLOGIA (COMO SE ENSINA)

Um percurso entre dois polos que delimitam e organizam suas atividades pedagógicas: **o manuseio do texto literário e o compartilhamento** da experiência literária pelos alunos com base na passagem de três estações:

- 1) **O encontro do aluno com a obra ou com texto;**
- 2) **A leitura responsiva**, que pode ser compreendida como resposta dada à leitura literária;
- 3) **Leitura como prática interpretativa, que corresponde à análise das obras realizada pelos alunos e conduzida pelo professor** - ensino e apropriação de estratégias de leitura com a mediação do professor.

5 PAPEL DO PROFESSOR (QUEM ENSINA)

Demanda um professor capaz de trabalhar com projetos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e estratégias de alunos similares. **O papel do professor é essencialmente arquitetural**, no sentido da função de planejar as atividades e projetar os caminhos que serão percorridos pelos alunos.



E COMO FICA O COTIDIANO ESCOLAR PARA O ENSINO DA LITERATURA?

1 SELEÇÃO DE TEXTOS (MATERIAL DO ENSINO)

A orientação maior para seleção de textos, segundo Cosson (2020), é que sejam significativos para a experiência literária tanto do aluno, em termos individuais, quanto para a turma, isto é, o ideal é selecionar textos que atendam as especificidades e necessidades da experiência literária.

2 MATERIAIS DE ENSINO (O QUE SÃO?)

Objetos textuais variados que serão ajustados, de alguma maneira, às atividades pedagógicas, a exemplo de livros, material impresso, filmes, vídeo caseiro publicado na internet, outdoor, canção que toca no rádio, série televisiva, vitrais de uma igreja, carta manuscrita trocada entre avós, mensagem em forma de slides encaminhada digitalmente, notícia de jornal, memória de infância publicada em um blog, performance artística feita em um museu, rimas do vendedor da feira de mangaio, etc. Essas e outras formas de suportes

textuais, segundo Cosson (2020), poderão ser usados como material de ensino nas aulas de literatura pelo elo que cada um deles mantém ou manterá com a linguagem literária.

3 ATIVIDADES DE SALA DE AULA (COMO FAZER?)

Considerando que o letramento literário envolve um tipo de competência que deve ser ensinada e aprimorada na escola, Cosson (2020, p.198.), partindo da máxima que se aprende fazendo, propõe que as atividades - para se fazerem presentes na sala de aula - sejam sistematizadas (sequências didáticas, círculos de leituras e outras) sempre respeitando 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 consolidar o repertório cultural do aluno”.



Para refletir: Considerando tudo que foi exposto até aqui, responda as questões a seguir:

- a) Somente a leitura oral (silenciosa ou em voz alta) e cópia de textos bastam para letrar literariamente? Justifique sua resposta.
- b) Dê exemplos de situações ou atividades propostas aos alunos com foco no letramento literário.

Se o objetivo principal é formar leitores críticos, capazes de compreender parte do mundo da literatura que os cercam, não basta somente ler fragmentos de textos ou resumos de obras; é preciso inserir o estudante em um mundo literário, contextualizando as atividades, conforme veremos nas atividades propostas neste manual.

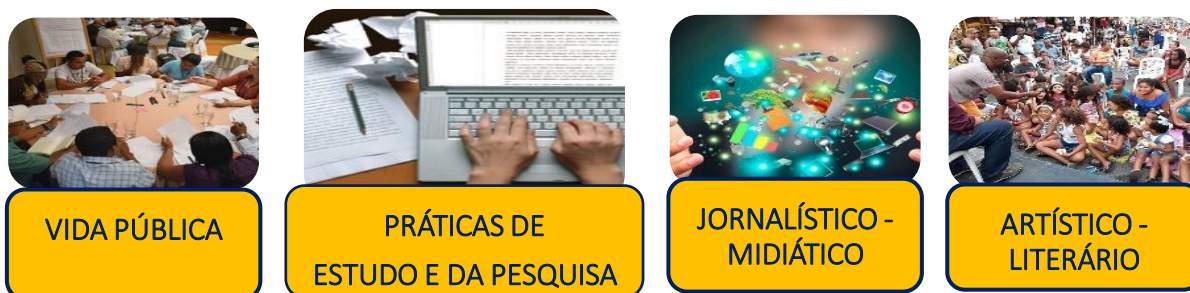


O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

Para efeito de compreensão, cabe ressaltar que a BNCC expõe a necessidade de uso da linguagem em campos de atuação social e, assim, divide o componente curricular de Língua Portuguesa em três eixos: leitura, produção escrita e análise

linguística/semiótica que, por sua vez, está alocada dentro da Área das Linguagens. Conforme o documento, são as **demandas sociais** que direcionaram o ensino.

Sendo assim, nos anos finais do Ensino Fundamental, **são quatro os campos de atuação** que retratam as esferas de circulação dos gêneros do discurso. Conforme o documento, em cada campo, serão desenvolvidas habilidades da linguagem voltadas para suas práticas específicas apontando para a importância da **contextualização do conhecimento escolar**, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. Isso quer dizer que as atividades de leitura precisam ser pensadas com algo que faça sentido para vida do aluno. O documento indica, em síntese, que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Os campos aos quais nos referimos são:



Desse modo, tentaremos explorar, no contexto da BNCC, especificamente o que propõe o **campo artístico literário**, pois é para ele que o aluno será direcionado ao ter contato com manifestações artísticas e produções culturais, em especial com a arte literária. Conforme o documento, o que está em jogo neste campo é

(...) possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental **o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral**, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (BRASIL, 2018. p. 156).

Assim, ao trabalhar com essas manifestações artísticas no Ensino Fundamental, o docente deverá mobilizar competências e habilidades de forma a “oferecer condições para que se possa respectivamente RECONHECER, FRUIR e RESPEITAR (BNCC, 2018, p.138).



COMO ISSO ACONTECE NA PRÁTICA?

De forma prática, para ampliar o repertório cultural dos alunos, devem ser propostas atividades que contemplem a cultura de modo geral (do país, local ou estrangeira), como:

- ✓ Contato diário com a leitura bem como do seu compartilhamento por meio de projetos de leitura individual (resenhas, pesquisas na internet, paródias etc.) ou em grupo (rodas de leitura, mesas de debate, seminários etc.);
- ✓ Produção artística por meio da pintura, escrita, música, teatro, artesanato, entre outros;
- ✓ Visita a exposições, feiras culturais e literárias, museus, comunidades indígenas, templos religiosos diferentes etc.;
- ✓ Acesso a filmes, curta-metragens e discussão a respeito deles ou mesmo produção de um trabalho baseado na obra (resenhas, murais, fanfics, resumos, podcasts, debates etc.);
- ✓ Ida ao teatro ou participação em apresentações teatrais na escola, seja em musicais, eventos circenses, danças, lutas (como artes marciais, capoeira) etc.;
- ✓ Prática de brincadeiras e esportes característicos de determinadas culturas.



Figura 2- Roda de capoeira



Figura 1- Festival de violeiro

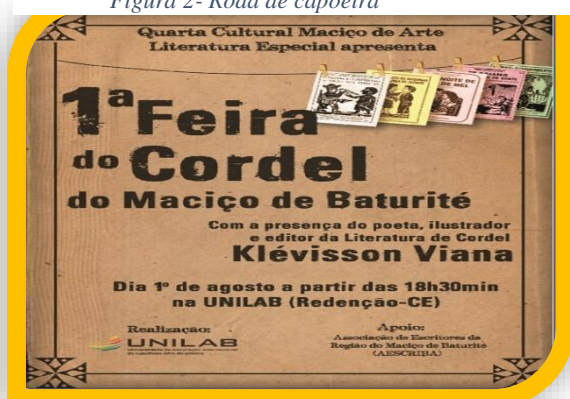


Figura 4- Feira

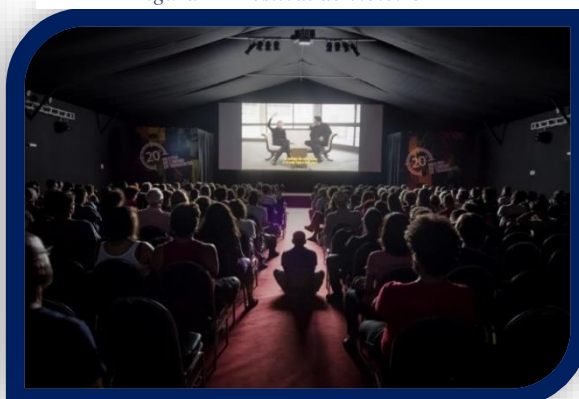


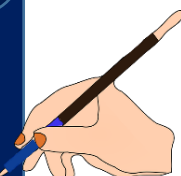
Figura 5-Cinema

Ainda de acordo com a BNCC, o trabalho com a literatura no **Ensino Fundamental II** prevê o desenvolvimento da **fruição**, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Nesse sentido, segundo o documento, para que a função utilitária da literatura - e da arte em geral - possa dar lugar à sua dimensão **humanizadora, transformadora e mobilizadora**, é preciso supor - e, portanto, garantir a formação de - **um leitor-fruidor**, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

Quanto à especificação do campo artístico-literário, além dos objetivos já apresentados, há a explicitação das habilidades organizadas considerando-se a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Por esses motivos, em todos os campos de atuação, o documento optou por apresentar os quadros de habilidades em blocos. Assim, no campo artístico-literário dos anos finais do Ensino Fundamental, temos: 6º ao 9º anos (EF69LP44 ao EF69LP56); 6º e 7º anos (EF67LP27 ao EF67LP31); 8º e 9º anos (EF89LP32 ao EF89LP36), o que não representa, segundo o documento, qualquer tipo de normatização de organização em ciclos. Nesse sentido, ao trabalhar com os textos literários em sala de aula, o professor mobiliza conhecimentos a partir das habilidades sempre buscando a **ampliação do repertório dos alunos**, além da interação com o diferente.

PARA REFLEXÃO

- 1 - Quais das atividades acima você já realizava em sala de aula?
- 2 - Você já realiza ou realizou alguma outra atividade não mencionada neste manual visando o letramento literário?
- 3 - Das atividades citadas anteriormente, tem alguma que você considera mais difícil ou impossível de realizar dentro da sala de aula?
- 4 - Você tem dificuldade em trabalhar o texto literário na perspectiva da BNCC?
- 5 - Qual a sua maior dificuldade em trabalhar a leitura literária nesse contexto de pandemia?





E como fazer para organizar tudo isso diante do pouco espaço dado a leitura NA SALA DE AULA?

O impacto ocasionado pela ausência de direcionamento e principalmente o pouco espaço dado a literatura podem contribuir para que se perpetuem algumas práticas ou “fetiches” ainda presentes nas aulas de leitura, como a adoção acrítica do discurso do “**ler por prazer**” que, segundo Dalvi (2017, p. 74), privilegia uma função hedonista para literatura, que traz como consequência:

- a) o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado; b) o falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político, cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas.

Para Cosson (2012) e demais pesquisadores que se debruçam sobre o ensino da literatura no Ensino Fundamental, e que serviram de suporte para a elaboração desse objeto de ensino, é necessário entender que ler literatura deve ser algo a **ser ensinado, experienciado e vivenciado**. Sabemos que o principal espaço para essas experiências é a escola, por isso a necessidade de os professores se apropriarem de concepções teórico-metodológicas adequadas para que sejam respeitadas algumas especificidades relacionadas ao contexto dos alunos e das instituições de ensino. A primeira delas, segundo Dalvi (2017, p. 81), é a que o texto literário seja “acessável” e acessível, isto é, não só esteja em todos os lugares (biblioteca, livros, internet etc.), mas que seja compreensível, discutível e próximo da realidade dos alunos.

Diante do exposto e do pouco espaço reservado para a leitura literária contemplando todas as suas especificidades de forma mais sistematizada, acreditamos que, utilizando-se dos pressupostos teóricos que tratam do trabalho com a leitura literária e do letramento literários já explicitados, a leitura de crônicas em sala de aula pode contribuir significativamente para os primeiros contatos com a literatura e conseqüentemente para despertar o gosto por novas leituras, pois se tratam de textos curtos, com assuntos trabalhados a partir de uma linguagem leve, fatores que proporcionam um contato mais direto com o mundo literário.

2) SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM CRÔNICAS

Aqui, detalharemos, seguindo a sequência básica de Cosson (2012), a proposta didática para leitura literária da crônica “O que se perde com o tempo”, disponibilizada no livro didático do 8º ano da coleção **Se liga na língua**, da editora Moderna. As atividades que compõem a sequência se ancoram nas habilidades e competências do campo artístico-literário da BNCC (BRASIL, 2018), envolvendo práticas de linguagem que mobilizam habilidades de leitura, análise linguística/semiótica e oralidade. Antes de expor como se organiza as etapas que viabilizam a metodologia, apresentaremos um quadro com as habilidades e competências específicas da BNCC (BRASIL, 2018) que serão acionadas nas atividades. Vale ressaltar que a descrição de cada habilidade será disponibilizada em cada etapa da sequência didática para uma melhor compreensão do professor sobre como elas serão contextualizadas.

Ao elaborar a sequência didática, o intuito inicial foi propor uma abordagem do texto literário diferente do que é feito pelo livro didático, mas sem descartá-lo. Para isso, preparamos atividades que, além de contribuir para a formação do leitor, pretendem valorizar a interação aluno-texto e propiciar aos estudantes espaço para o diálogo, a troca de opiniões, as dúvidas, as angústias e o estabelecimento de relação entre o texto e suas vivências, sem a preocupação de ensinar conteúdos ortográficos ou gramaticais.

Antes de descrever as atividades que viabilizam a metodologia, apresentamos um quadro com as competências da BNCC (BRASIL, 2018) que interseccionam as atividades.

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

Ano: 8º

Campo: Artístico-Literário

Eixos: Leitura e oralidade

Tempo previsto: 6 aulas

Objetivos gerais

- Conhecer o gênero crônica;
- Propor a leitura da crônica “O que se perde com o tempo”, criando condições para a recepção, interpretação e compreensão;
- Compreender as motivações e o contexto que permeiam as produções literárias;
- Despertar o gosto pela leitura de textos literários.

Habilidades: (EF89LP32), (EF89LP33), (EF89LP35), (EF69LP44), (EF69LP46), (EF69LP49) e (EF69LP53).

Competência geral:

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competências específicas da área de Linguagens:

3 - Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação;

5 - Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Competências específicas da área de Língua Portuguesa:

9 - Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Como podemos ver, as competências contempladas com a consecução das atividades que apresentaremos revelam a possibilidade de construir um letramento crítico para a leitura de textos literários, considerando, para isso, a mobilização de conhecimentos de mundo, a reconstrução de contextos de produção e a análise dos mecanismos linguísticos que desvelam sentidos. A seguir, apresentaremos as etapas da sequência proposta.

ORIENTAÇÕES INICIAIS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As atividades propostas neste manual foram pensadas dentro da metodologia de Sequências Didáticas propostas por Cosson (2012) e Bordini e Aguiar (1988) a fim de que as obras literárias selecionadas fossem lidas de forma solidária a partir do compartilhamento entre os leitores/alunos, formando uma comunidade de leitores. Dessa maneira, as Sequências Didáticas mostram-se como importante estratégia de Letramento literário. Em termos gerais, a proposta metodológica que rege as bases deste material didático encontra fundamento na estrutura elaborada pelos autores citados e adaptada para fins específicos. Ressaltamos que todas as atividades aqui propostas são caminhos que podem ser remodelados pelo professor sem perder o foco principal desse processo: a experiência literária.

Segundo as teorias sobre o letramento literário e sobre a **leitura literária**, que serviram como suporte teórico deste manual de letramento literário, letrar literariamente não combina com a simples leitura de um texto. Por ser processo, requer contato efetivo com textos literários que envolvem inegocialmente a experiência do aluno com esse tipo de texto, entendido para além do texto canônico escrito, compreendendo, também, outras formas do fazer literário, como a literatura digital e a literatura surda. Para Amorim e Silva (2019), é preciso que o contato com a literatura na escola se dê a partir da diversidade textual, permitindo, no currículo, o diálogo entre obras de diferentes gêneros literários, não só os pertencentes ao cânone, e sim incluindo obras ainda não valorizadas pela sociedade.

Com o objetivo de desenvolver a competência literária do aluno, Cosson (2020) propõe algumas opções metodológica para um trabalho sistematizado com a literatura, dentre elas, uma sequência básica.

Na sequência básica, o primeiro passo é **a motivação**, que consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende desse primeiro encontro. **A introdução** é o segundo passo e tem como base a apresentação do autor e da obra. A função é fazer com que o aluno receba a obra de maneira positiva, portanto, não deve ser longa. **A leitura**, etapa primordial da proposta, envolve o acompanhamento da leitura (diagnóstico). A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, “um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (COSSON, 2012, p. 62). **A interpretação** compreende a construção dos sentidos do texto pelo encontro pessoal do leitor com a obra e o registro dessa construção em um outro texto.

Quanto ao “Método Recepional”, Bordini e Aguiar (1988, p. 85-86), apropriando-se do conceito de “**horizonte de expectativa**”, oriundo da teoria da recepção, propõem cinco etapas para o ensino da literatura: **determinação do horizonte de expectativa do leitor**, momento em que o professor verificará os interesses dos alunos; **atendimento do horizonte de expectativa**, momento das experiências com textos literários que satisfaçam seus interesses e suas necessidades quanto ao objeto escolhido e às estratégias de ensino; **ruptura do horizonte de expectativa**, momento que serão introduzidos textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural; **questionamento do horizonte de expectativa**, fase em que serão comparados os dois momentos anteriores, verificando que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, proporcionaram aos alunos facilidade de entendimento do texto e/ou abriam-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados e **ampliação do horizonte de expectativa**, última etapa, na qual os alunos tomarão consciência das alterações e aquisições obtidas por

meio da experiência com a literatura. Conscientes de suas novas possibilidades de manejo com a literatura, os alunos devem partir para a busca de novos textos que atendam às suas expectativas, ampliadas no tocante a temas e a composição mais complexos.

Vale ressaltar que todas as propostas não são modelos prontos e acabados que devem ser seguidos rigidamente. Há, entre elas, muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos, contextos e comunidades de leitores. Articulando esses pressupostos para tornar o texto literário presente na escola, acreditamos que seja possível, a partir de um trabalho sistematizado e progressivo com crônicas, despertar o gosto pela leitura.

Pensando no trabalho processual e progressivo do letramento literário, acreditamos que o uso do Método Recepcional aliado à Sequência Básica proposta por Cosson (2012) e as demais abordagens feitas a fim de construir este manual contribuirá significativamente para a apropriação das características das crônicas, para o estímulo à interação do aluno-leitor e, conseqüentemente, para despertar o gosto pela leitura. **Segue o caminho a ser percorrido:**

ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	1 - Motivação e Determinação do horizonte de expectativa Leitura de charge e exibição de vídeo "Crônica do Tempo"
	2 - Introdução Apresentação do autor Affonso Romano de Sant'Anna
	3 - Leitura Leitura da crônica "O que se perde com o tempo"
	4 - Interpretação e Ruptura do horizonte de expectativa Atividade de compreensão para o conhecimento das especificidades das crônicas
	5 - Ampliação do horizonte de expectativa Sugestões de novas leituras

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO

*Os tristes acham que o vento geme;
Os alegres acham que ele canta.
(Luís Fernando Veríssimo)*

1 - MOTIVAÇÃO E DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVA

Caro(a) professor(a), este é o roteiro para a realização da primeira etapa da sequência didática com os alunos e nada mais justo do que conhecer o perfil de leitura dos seus estudantes. Nas atividades desta etapa, serão trabalhadas algumas potencialidades dos alunos em relação à experiência enquanto leitores com a identificação dos aspectos de leitura de cada estudante.

CRÔNICA: O QUE SE PERDE COM O TEMPO

DURAÇÃO: 1 AULA (60 minutos)

I - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;
- ✓ Estabelecer relações entre o assistido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo);
- ✓ Preparar os alunos para a leitura da crônica;
- ✓ Entrar em contato com a temática abordada no texto a ser lido.

II - PÚBLICO-ALVO: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental;

III - MATERIAIS:

Livro didático e celular

IV - METODOLOGIA:

- ✓ Leitura de charge;
- ✓ Exibição de vídeo;
- ✓ Conversa e discussões sobre o conteúdo dos textos;

V - OBJETO DO CONHECIMENTO:

- ✓ Relação entre textos

VI - HABILIDADE:

A motivação: É o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro leitor e obra sem silêncios). “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 da construção da motivação” (COSSON, 2012, p. 55). A motivação pode ser por meio da leitura, da oralidade e da escrita, no entanto não deve ultrapassar o trabalho de uma aula.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores, etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Esse primeiro momento não só prepara o leitor para a leitura do texto como pode ser usado para determinação dos **horizontes de expectativas**. A atividade proposta pode revelar “os valores prezados pelos alunos, em termos de crenças, modismos, estilos de vida, preferências quanto a trabalho e lazer, preconceitos de ordem moral ou social e interesses específicos da área de leitura”(BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 88). Essa etapa tem como objetivo estabelecer as estratégias para a ruptura e transformação desse horizonte. Nas palavras de Bordini e Aguiar (1988), nesse primeiro momento, o docente, por variados meios, procura diagnosticar os interesses atuais dos alunos, ou seja, faz uma sondagem inicial para a delimitação dos horizontes de leituras ou de temas de interesse dos alunos.

Para iniciar a leitura das crônicas, é importante que se faça um trabalho que desperte nos alunos um maior interesse pela atividade a serem realizada. Então, como a crônica reflexiva faz uma abordagem sobre os efeitos do tempo na vida das pessoas, será mostrada uma charge relacionada à temática e, a partir dela, serão feitas algumas perguntas que instigarão os alunos a pensarem nesse assunto:

- O que se perde com o tempo e o que se ganha com o tempo?

(Enquanto os alunos forem respondendo, o professor vai registrando as repostas).

Considerando o tempo e a realidade dos alunos quanto ao acesso à internet, disponibilizamos duas opções de atividades: uma charge e um vídeo. Ressaltamos que, caso

O Horizonte de expectativa é um misto dos códigos vigentes e da soma das experiências sociais acumuladas; Conjunto de concepções e crenças a respeito da obra que foram incorporadas ao longo da vida por outras leituras e experiências já vividas e que interferem decisivamente no ato interpretativo. É a forma como um leitor interpreta a obra sob o ponto de vista subjetivo (ZILBERMAN, 1989, p. 49-50)

escolha apenas uma das atividades ou as duas, algumas adaptações poderão ser feitas para melhor atender ao objetivo maior desta primeira etapa: **a preparação para a leitura do texto literário.**



ATENÇÃO, PROFESSOR (A)!

Geralmente, as atividades para a motivação envolvem conjuntamente leitura, escrita e oralidade. Porém, por integrar três momentos, elas tendem a se prolongar e o objetivo de motivar para a leitura pode se perder. Para Cosson (2012), esse momento não poderá ultrapassar uma aula.

1º MOMENTO

Tirinha para realização da motivação



1 - De acordo com as falas da charge, as personagens veem de modo positivo ou negativo os efeitos da velhice? Você concorda ou discorda? Comente.

2 - De acordo com a fala das duas personagens, podemos afirmar que elas pensam da mesma forma sobre os efeitos da velhice?

3 - Você acha que as reclamações feitas pela personagem na charge restringem-se somente ao universo feminino?

4 - As observações feitas pela personagem sobre os efeitos da velhice expostos na tirinha conversam com a realidade atual? De qual forma?

Lembre-se, professor(a)!

A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas **não silencia** nem o texto, nem o leitor.



ATENÇÃO, PROFESSOR(A):



Fique à vontade para acrescentar outras indagações se necessário. A produção de perguntas após a leitura de imagens favorece a interação do aluno com o texto visual. Aproveite as respostas dos alunos para levantar reflexões e discussões sobre a temática abordada.

2º MOMENTO

Depois do primeiro momento de diálogo com o primeiro texto, os alunos irão assistir a um vídeo com a declamação do poema “**A Crônica do Tempo**”, narrada por Rolando Boldrin, que traz a história triste e trágica do homem desacertado com o relógio do tempo. O texto tem uma mensagem que nos faz refletir sobre nossa frágil capacidade de controlar o tempo.



É um vídeo curto, mas que trabalha a temática da luta contra o tempo de maneira bem emotiva, com muitas características que envolvem o público juvenil. Para encerrar esse momento, o professor deverá **conversar com os alunos** e fazer alguns questionamentos.

Figura 3: Poema "Crônica do Tempo" recitado por Rolando Boldrin (clique na imagem para assistir ao vídeo)

DIALOGANDO SOBRE O VÍDEO

- 1- Que sentimentos ou emoções crônica nos despertou (raiva, medo, alegria, tristeza etc.)? Por quê?
- 2- O narrador relata diversos momentos tristes para comprovar que sua vida foi sempre um “grande desencontro do tempo do relógio e as oportunidades”. Qual dos momentos descritos mais lhe chamou atenção?
- 3 - O relato do narrador fez com que você recordasse algum fato importante de sua vida?



ATENÇÃO, PROFESSOR(A)!

1. Outros questionamentos podem surgir ao longo da discussão, e o professor pode explorar o ponto de vista dos alunos sobre o assunto para levantar hipóteses sobre o texto a ser lido.
2. Na ausência de internet na escola, você encontrará o poema no [driver](#) e no manual do aluno.

OUTRAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Atenção, professor(a)!

Segundo Cosson (2012), para se ler a obra de maneira explícita em seu contexto, pode-se usar sete formas de contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

Para esta etapa, usamos a **contextualização temática**, que é o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor, porém alguns cuidados precisam ser tomados. Ao pensar na atividade para motivação, é preciso observar algumas orientações no que diz respeito à contextualização, como etapa do letramento literário, pois, segundo Cosson (2012, p.90), “não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas com a repercussão dele na obra” e nem “fugir da obra em favor do tema” para que o aluno leitor não seja podado no desejo de avançar em outras temáticas despertadas pela leitura.

No livro didático que estamos utilizando como referência para esta atividade, por exemplo, foi usada a **contextualização estilística** ao iniciar a abordagem do gênero com a crônica reflexiva de Marina Colasanti intitulada “Generosa Vingança”.

Assim, diante das inúmeras possibilidades de contextualização, o professor precisará ter cuidado apenas para não perder o foco dessa etapa: **a aproximação do texto a ser lido posteriormente**.

2ª ETAPA: INTRODUÇÃO

*O cronista olha pelo buraco da fechadura.
(Affonso Romano de Sant'Anna)*

1 – INTRODUÇÃO: UM OLHAR ATENTO PARA O AUTOR

DURAÇÃO: 20 a 30 minutos

I - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Conhecer a história de vida do autor e sua produção literária;
- ✓ Inteirar-se sobre o contexto sociocultural do escritor;
- ✓ Ativar conhecimento prévios sobre o estilo do autor e sobre algumas de suas obras.

II - PÚBLICO-ALVO: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

III - MATERIAIS

- ✓ Livro didático do 8º ano - Coleção Se liga na língua;
- ✓ Celular com internet ou Datashow;
- ✓ Atividade fotocopiada.

IV - METODOLOGIA

- ✓ Exibição de vídeo;
- ✓ Aula expositiva sobre o autor;

✓ Abertura para discussão e transmissão de informações a respeito do escritor e breve comentário sobre algumas de suas obras.

V - OBJETO DO CONHECIMENTO: Adesão às práticas de leitura.

VI - HABILIDADE: (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Trata-se de uma etapa tão importante quanto as todas as outras, pois conhecer o autor do texto (e/ou obra) que vai ser lido (a), além de fornecer conhecimentos acerca das possibilidades de escrita literária com as quais os alunos podem se identificar, também é possível gerar predições e hipóteses acerca da leitura com a qual o aluno terá contato, o que

A introdução: É o momento de apresentação do autor e da obra. No entanto, essa biografia deve ser breve, pois entre outros contextos ela é uma das que acompanham o texto. “No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2012, p. 60). Se puder mostrar a

contribuirá na construção de uma leitura crítica acerca do que se lê e permitirá que o leitor delinear o contexto de produção do texto. Nesse sentido, ao conhecer um pouco do autor, o aluno leitor poderá levantar hipóteses sobre o tema do texto bem como sobre o tratamento dado à temática ao longo da narrativa por exemplo.

Assim, ao iniciar a aula, será feita uma sondagem inicial com os alunos para saber se eles já ouviram falar sobre de Affonso Romano de Sant'Anna. Para esse momento, o(a) professor(a) escolherá, dentre as suas opções, aquela que melhor se adequar a realidade do aluno. Pensando no contexto da pandemia, disponibilizamos três opções:

1ª OPÇÃO: Vídeo curto sobre o autor;

2ª OPÇÃO: Biografia do autor disponível no manual do aluno;

3ª OPÇÃO: Biografia disponível no livro didático.



ATENÇÃO, PROFESSOR(A)!

✓ De acordo com Cosson (2014, p. 60), a apresentação não deve se tornar uma “longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler seus textos”. Essa apresentação é só para fazer com que os alunos conheçam um pouco do autor, seu estilo e se interessarem mais por suas obras.

✓ Dependendo do tempo e da realidade do aluno, as atividades podem ser alteradas no manual do aluno, disponível no aplicativo

Canva. Link para acesso

https://www.canva.com/design/DAEe43k1opI/fC7KYe_BnP3HnF5JM_N6ZXQ/view?utm_content=DAEe43k1opI&utm_campaign=designshare

Perguntas que podem ser feitas antes de introduzir a biografia do autor:

- 1) Você conhece ou já ouviu falar sobre desse autor?
- 2) Já leu algum texto ou obra do autor?
- 3) Se sim, o que sabe sobre ele?

**CLIQUE NA
CAPA
PARA ASSISTIR**

Neste vídeo, a escritora Marina Colassanti fala de uma obra do poeta Affonso Romano de Sant'Anna. Casados há 46 anos, eles são os primeiros leitores de tudo o que escrevem. Marina salienta que Affonso se destaca na literatura brasileira com “uma poesia crítica, histórica, política - uma



Figura 4: Livro "Crônicas para jovens"

Affonso Romano de Sant'Anna

Nasceu em Juiz de Fora, MG, em 1938. Poeta, ensaísta, professor e doutor em literatura pela UFMG. Teve atuação destacada no movimento literário dos anos 1950 e 1960, além de intensa vida acadêmica no Brasil e no exterior. Publicou seu primeiro livro, Canto e palavra, em 1965 e passou a escrever para os principais jornais do país, sem jamais abandonar a poesia. Publicou Poesia sobre poesia (1975), Que país é este? (1980) e A morte da baleia (1991). Na prosa, destacam-se: Carlos Drummond de Andrade – análise da obra (1980), sua tese de doutoramento, Análise estrutural do romance brasileiro (1973), e Por um novo conceito de literatura brasileira (1978). Por seis anos (1990-1996), dirigiu

a Biblioteca Nacional, dotando-a de uma flexibilidade administrativa e modernizando muitos de seus serviços. Em 1998, foram reeditados e reunidos num só livro A grande fala do índio guarani e A catedral de Colônia. Seu interesse pela arte barroca rendeu dois livros: Barroco, a alma do Brasil (1997) e Barroco, do quadrado à elipse (2001). Tem cerca de 70 livros publicados e, em 2000, prestou uma contribuição significativa a quem quiser se aventurar pelos caminhos da literatura, lançando A sedução da palavra, uma espécie de manual introdutório à criação literária. Em 2004, foi publicado Poesia reunida (1965-1999), em dois volumes. Em 2007, publicou uma coletânea de ensaios ou crônicas culturais, como o autor prefere chamá-las: A cegueira e o saber. Obras mais recentes: Perdidos na Toscana (2009), Crônicas para jovens (2011), Ler o mundo (2011) e Como andar no labirinto (2012), uma coletânea reunindo 65 crônicas.

Um levíssimo humor, um envolvente tom poético e reflexões sobre questões presentes no nosso cotidiano marcam estas crônicas criadas por Affonso Romano de Sant'Anna, entre elas “Mundo Jovem”, “Antes que Elas Cresçam”, “Porta de Colégio”, “O Vestibular da Vida”, “Amor, o Interminável Aprendizado”, “Encontro com Bandeira”, “Perto e Longe do Poeta”, “Como Namoram os Animais”, “O Surgimento da Beleza”, “O que se Perde com o Tempo” e “Limpar as Palavras”. Nesta antologia, há também uma entrevista exclusiva com o autor, o que permitirá ao leitor conhecer melhor esse cronista consagrado. Antonieta: – O que você gostaria de dizer aos jovens e, eventualmente, aos aspirantes a poetas, a respeito da leitura e da escrita? Affonso: – Diria a eles que escrever é também um ato de ler: a leitura e a escrita são irmãs siamesas. Escrever é ler a si mesmo e ao outro.

3ª ETAPA: LEITURA

A leitura expande o conhecimento de si e dos outros, expande a sensibilidade, acrescenta dados que não adquiriríamos de outra forma, amplia os horizontes, é passaporte para outras culturas e outros tempos, é viagem sem custo e sem sair do lugar. (Marina Colasanti)

Caro(a) professor(a), estamos na terceira etapa da sequência do nosso manual pedagógico e agora é a hora do encontro do leitor com o texto. Trata-se de um processo afetado pelo que foi feito nas etapas anteriores e que tem como princípio a compreensão e internalização do que foi experienciado. Esse momento funciona como um diagnóstico do processo de decifração de leitura, no qual é provável que o aluno identifique algum problema relacionado ao vocabulário e à própria estrutura do texto e procurará resolvê-lo. Ao acompanhar a leitura dos alunos, você poderá ajudá-los a resolver questões que vão desde a interação com o texto - fato importante, pois a falta de interação do aluno com a obra pode levá-lo a abandoná-la - até o ritmo de leitura.

DURAÇÃO: 1 AULA (60 minutos)

I - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto.

A leitura: Etapa essencial da proposta de letramento literário, o acompanhamento da leitura (diagnóstico). “Não é um momento de vigiar o aluno para saber se ele está lendo o texto, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2012, p. 62). Caso o texto seja extenso, o autor recomenda que a leitura possa acontecer em sala, em casa, na biblioteca ou até em suporte digital, porém faz-se necessário trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexão e parada, que podem ocorrer por meio de uma conversa, desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a **intertextualidade** com a obra. A observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (COSSON, 2012, p. 64).

- ✓ Compreender o modo de organização e a função social do gênero crônica;
- ✓ Aprofundar a compreensão sobre o tema tratado na crônica, a partir da leitura e de perguntas sobre os assuntos tratados no texto;
- ✓ Discutir sobre a relação intertextual que envolve o texto lido e os assuntos tratados nas etapas anteriores;

III - MATERIAIS: Livro didático e celular

IV - METODOLOGIA:

- ✓ Leitura individual e leitura compartilhada de textos.
- ✓ Reflexões sobre as leituras.
- ✓ Práticas de oralidade: conversas, leituras coletivas.

V - OBJETOS DO CONHECIMENTO: Produção de textos orais/Oralização

VI - HABILIDADES:

✓ **(EF69LP53)** Ler em voz alta textos literários diversos, como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicada tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão;

✓ **(EF89LP33)** Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto,

ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Depois da introdução, temos o momento da leitura da crônica *O que se perde com o tempo*, de Affonso Romano de Sant’Anna, disponível na página 233 do livro didático do 8º ano da coleção *Se liga na língua*, da Editora Moderna. Para esse momento, o professor também poderá usar a versão disponibilizada no **driver deste manual** caso o professor queira imprimir ou projetar em tela. A crônica poderá ser lida com a turma de forma compartilhada, ou seja, o professor inicia a leitura (vídeo disponível no manual do aluno) e vai pedindo aos alunos que, de forma espontânea, deem continuidade (em sala ou através de mensagens via WhatsApp).

Diante da realidade que ainda requer o distanciamento social, pensamos, para este manual, nas seguintes possibilidades para realização da leitura:

1º MOMENTO: Leitura oral e individual: em casa com uso do livro didático.

2º MOMENTO: os alunos ouvirão a introdução da leitura que se encontra disponível no manual do aluno e, caso não seja possível a conversa pessoal ou de forma virtual, responderão a algumas perguntas sobre o texto de forma oral, com uso recursos de áudio do WhatsApp ou de forma escrita (link disponível no manual do aluno).

Para este momento, serão disponibilizadas algumas perguntas para estimular a participação do aluno na construção de hipóteses sobre o tema do texto. Quando necessário, a fim de que os estudantes possam testar e construir hipóteses acerca do tema da crônica, o professor, se possível, poderá pausar a leitura, fazendo questionamentos acerca do que eles já sabem sobre os fatos narrados pelo autor e suas previsões.



Em seguida, serão levantados os seguintes pontos da leitura:

Com base na leitura da crônica, responda:

- ✓ Você conseguiu estabelecer relação entre o título da crônica e o enredo?
- ✓ Você conseguiu estabelecer alguma conexão entre a crônica, a charge e a poesia “A Crônica do tempo”?
- ✓ Quem está narrando o texto?
- ✓ Durante a leitura, você parou para reler alguma parte?
- ✓ A crônica fez você refletir sobre o comportamento humano?
- ✓ Ao ler o título, você criou expectativas sobre o que perdemos com o tempo, além do que foi relatado pelo cronista?
- ✓ Você conseguiu entender o tema abordado na crônica?

ATENÇÃO, PROFESSOR (A)! Após a conversa sobre a crônica, mostre aos alunos o quadro resumo com as principais características sobre o gênero crônica disponível no drive desta sequência didática ou disponibilize o link do podcast [crônicas literárias](#).

PARA APROFUNDAR MAIS:



Clique na imagem e ouça o episódio do Ceale cast com a professora Zélia Versiani, da Faculdade de Educação da UFMG. A conversa continua com as professoras Mônica Baptista, da Faculdade de Educação da UFMG, e Eliana Almeida, do Centro Pedagógico da UFMG, sobre o letramento literário de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo o papel da família neste contexto de pandemia.

4ª ETAPA: INTERPRETAÇÃO

Os seres humanos precisam narrar. Não para se distrair, não como uma forma lúdica de relacionamento, mas para alimentar e estruturar o espírito, assim como a comida alimenta e estrutura o corpo”.
(Marina Colasanti)

Caro (a) professor (a), no segundo momento, a proposta foi ler a crônica. Esta etapa será um complemento da atividade anterior e se trata de um momento dialógico com os estudantes sobre o texto lido. A atividade será distribuída em dois momentos. Para o primeiro, os alunos responderão a algumas perguntas que os auxiliarão no processo de apreensão do texto. Os questionamentos sobre o texto são sugestões. Você poderá incluir diálogos, alterar questionamentos ou inserir perguntas a partir da realidade dos alunos.

DURAÇÃO: 2 AULAS (60 minutos)

I - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Ativar conhecimentos prévios;
- ✓ Relacionar informações;
- ✓ Compartilhar a interpretação;
- ✓ Desenvolver habilidades de leitura do texto literário;
- ✓ Perceber estratégias empregadas pelo autor para evocar sensações e sentimentos no leitor;
- ✓ Interpretar texto literário;
- ✓ Registrar as impressões de leitura de forma livre e individual;
- ✓ Ampliar os sentidos construídos;

II - PÚBLICO-ALVO: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

A interpretação: É o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem “o **autor, o leitor e a comunidade**”. Para Cosson (2012, p. 64), a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários. Essas interpretações acontecem em dois momentos: **um interior** (que passa pela decifração/pelo íntimo, por meio da história de leitor do aluno, das relações familiares e tudo que constitui o contexto de leitura) e o **outro exterior** (quando ocorre a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade, **por meio compartilhamento da interpretação** com os colegas e professor). As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, “**seu registro**” (COSSON, 2012, p. 66). Esse registro poderá variar de acordo com o tipo de texto, a idade e a série.

III - MATERIAIS: Livro didático, celular

IV – METODOLOGIA

- ✓ Leitura individual
- ✓ Reflexões sobre as leituras.
- ✓ Práticas de oralidade: conversas, leituras coletivas.
- ✓ Pesquisa em jornais;
- ✓ Práticas de escrita: registro sobre impressões do texto;

V - OBJETOS DO CONHECIMENTO:

- ✓ Reconstrução das condições de produção;
- ✓ Circulação e recepção;
- ✓ Estratégias de leitura;
- ✓ Apreciação e réplica;
- ✓ Construção da textualidade Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção.

VI - HABILIDADES:

✓ **(EF69LP44)** Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

✓ **(EF89LP33)** Ler, de forma autônoma, e compreender - selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes - romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores;

✓ **(EF69LP46)** Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*,

fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs;

✓ **(EF89LP35)** Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

1º MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO - momento interior

Caro(a) professor(a), nosso objetivo não é descartar as atividades propostas no livro didático, mas sugerir algumas possibilidades de um trabalho com texto literário com este material. Assim, por entender que a leitura literária precisa ser ensinada e como forma de ajudar o aluno nesse processo de apropriação da crônica, sugerimos que as atividades propostas no livro didático do 8º ano da Coleção *Se liga na Língua*, nas páginas 236 e 237 sejam usadas para esse momento de interpretação. Pensando na inclusão daqueles alunos que não podem, por muitas razões, dispor de tempo e qualidade no acesso à internet, reforçamos que as oito atividades poderão ser adaptadas ou/e, se necessário, algumas poderão ser descartadas. As perguntas aqui propostas serão utilizadas para uma **conversa literária** em sala de aula e, dependendo do tempo e da realidade das aulas (síncrona ou assíncrona), poderão ser resolvidas através das seguintes opções:

- ✓ **Por escrito:** no manual do aluno: através do material impresso do Google form (link disponível no manual do aluno);
- ✓ **Oralmente:** de forma presencial ou através de aulas on-line no Google meet ou, ainda, via áudio enviado pelo WhatsApp.

Para Cosson (2012, p. 17), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.” Considerando que a literatura proporciona a vivência do outro, naquele que a experimenta, sem a renúncia das suas próprias experiências, é de suma importância que as atividades propostas para esse momento proporcionem esse diálogo.

As questões propostas são as seguintes:

- 1) Comente o tema da crônica lida.

2) Com relação ao tema identificado, qual parece ser o propósito do narrador nessa crônica? Que elementos do texto fizeram você chegar a essa conclusão?

3) Qual acontecimento deu origem a crônica? Você considera esse fato importante? Comente.

4) Ao ler os primeiros cinco parágrafos da crônica, podemos concluir que o cronista já sabia das informações citadas? Justifique sua resposta.

5) Ao longo do texto o autor vai relatando algumas perdas inevitáveis com a idade. De acordo com a leitura, podemos dizer que se trata de processo natural? Comente sua resposta.

6) Ao ler um texto, vamos estabelecendo diálogos entre a leitura e as nossas experiências. Escreva o nome de uma música, de um filme, de um livro, de uma cena de novela etc. em que o tema abordado na crônica aparece.

7) Há algum trecho da crônica que dialogue com a charge lida na primeira etapa desta sequência didática?

8) Após relatar todas as descobertas sobre as consequências físicas sobre o envelhecimento, o autor conclui a crônica da seguinte forma: “Continue distraído. É melhor”. Quais reflexões podemos fazer a partir de tudo que foi relatado pelo autor e suas conclusões?

A **BNCC** (2018) destaca a importância do campo artístico-literário para o exercício da empatia e do diálogo, pois no ato da leitura literária há contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que, dependendo da forma como esse trabalho seja feito, poderá contribuir para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente.



ATENÇÃO, PROFESSOR(A)!

Não queremos tornar a interpretação uma atividade exaustiva, mas apenas oferecer sugestões para um diálogo com o texto apontando para a necessidade de atividades com espaço para a leitura responsiva dos alunos, expressão que envolve a relação entre suas vivências e o texto de “forma a dar concretização física à leitura literária” (COSSON, 2020, p. 187). Por isso, dependendo do tempo destinado para realização das atividades, algumas questões poderão ser retiradas ou alteradas.

2º MOMENTO DA INTERPRETAÇÃO - momento exterior

O segundo momento da interpretação é chamado por Cosson (2012, p. 64) de “**momento exterior**”, que será uma extensão do primeiro, ou seja, outra atividade prática que proporcionará maior apropriação do gênero crônica. Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas já ministradas, os alunos irão fazer o registro de suas impressões e escrever suas próprias crônicas. Para esse momento, os alunos terão duas opções de produção textual. Escolha a atividade que mais se adequar a realidade do seu aluno.

1ª OPÇÃO: CÁPSULA DO TEMPO

O labirinto da memória: esquecer é tão importante quanto lembrar

Eliminação natural de informações é fundamental para evitar sobrecarga do sistema nervoso

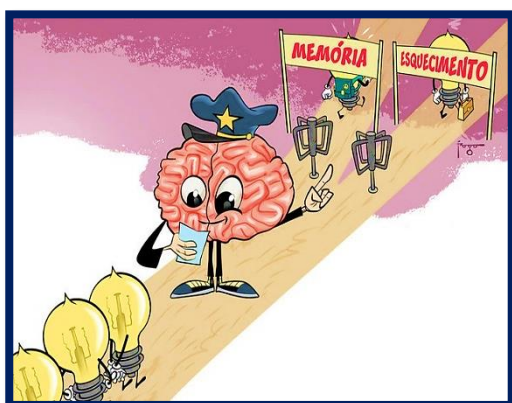
O escritor argentino Jorge Luís Borges (1899-1986) tem um conto célebre (*Funes, o Memorioso*) no qual descreve um personagem que se lembrava de tudo, não apenas “cada folha de cada árvore de cada monte, mas cada uma das vezes que a havia percebido ou imaginado”. Borges apresenta essa habilidade como um tormento paralisante. Funes guardava tanta informação que, para reconstituir um dia, gastava outro dia inteiro. Era alguém talvez até incapaz de pensar, porque “pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair”. Nesse conto, Borges chama a atenção para a importância de um fenômeno que tendemos a achar ruim: o esquecimento. A verdade é que precisamos esquecer.

O esquecimento é antes de tudo um mecanismo de eliminação natural de informações irrelevantes, sem o qual viveríamos com uma sobrecarga do sistema nervoso, diz a médica Tânia Guerreiro, criadora da Oficina da Memória, um espaço sediado no Rio para ativar e estimular funções do cérebro.

É por isso que, do ponto de vista da duração, dois dos três tipos de memórias que temos - a memória de trabalho e a memória de curta duração - culminam no esquecimento, quase instantâneo, em um caso, e após algumas horas, no outro. O terceiro tipo, a memória de longa duração, como o nome já indica, perdura por longos períodos, às vezes uma vida inteira.

(...) Resta entender como nosso cérebro define quais são as memórias que merecerão perdurar, passando por esse processo de consolidação. Na verdade, ele recebe uma série de sinais que vão indicar quais memórias deverão ser “alongadas”. Entre esses sinais estão a atenção despendida, a motivação envolvida e as emoções. Quando uma memória está carregada de emoções, por exemplo, hormônios e neurotransmissores indicam que se trata de algo importante, que deve receber tratamento especial.

FONTE: [O labirinto da memória: esquecer é tão importante quanto lembrar | GZH \(clicrbs.com.br\)](http://clicrbs.com.br)



Na crônica “O que se perde com o tempo” o autor , a partir da suposta leitura de informações sobre as **consequências físicas do envelhecimento** faz reflexões sobre esses efeitos ao longo do texto. Enquanto que no segundo texto, temos uma reportagem científica que explica a importância do esquecimento para o bom funcionamento do cérebro.

Tomando como ponto de partida as informações contidas nos dois textos e o contexto de pandemia, peça aos alunos que se imaginem no ano de 2030 e escrevam uma **crônica para o futuro** contando tudo que vivenciaram nos anos de 2020 e 2021 dando destaque àquilo que gostariam de se esquecer e àquilo que não podemos deixar de lembrar. Peça que contem sobre os dias de hoje, os desafios, aprendizados, sonhos e como os alunos esperam estar daqui a nove anos.

ETAPAS PARA REALIZAÇÃO DESTA ATIVIDADE

- 1) Para ajudar o aluno no processo de escrita, peça-os que, em casa, pensem nos lugares que frequentavam antes da pandemia; nas pessoas com as quais conviviam e das quais tiveram que se afastar; nos assuntos que estão circulando na cidade, na comunidade e em jornais; em algo que tenha ocorrido no dia a dia quanto às medidas de isolamento social e tenha chamado a atenção, por exemplo. É a partir dessa simples observação, que cada um deles escreverá uma crônica;
- 2) Solicite que os alunos anotem as informações, incentive-os a **compartilhar** com o grupo as situações lembradas. Terminada a lista, mostre que todos conseguiram agir como verdadeiros cronistas. Olharam os fatos corriqueiros da cidade e escolheram um episódio a respeito do qual querem escrever, individualmente, uma crônica;

O aprofundamento que se busca realizar deve resultar em um saber coletivo que une a turma em um mesmo horizonte de leitura. É esse **compartilhamento** de leitura sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o

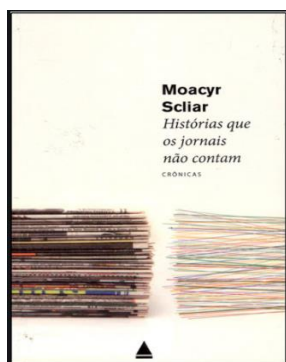
3) Antes que coloquem a mão na massa, lembre-lhes que essa crônica é ainda uma primeira versão, que será lida apenas por você. O objetivo é fazer uma avaliação inicial do que eles já sabem e do que precisam aprender sobre como escrever uma crônica. Os alunos também vão fazer uma autoavaliação para descobrir os aspectos que precisam ser melhorados. É importante recomendar-lhes que guardem com cuidado o primeiro texto, para compará-lo com o texto final, que será escrito em um outro momento, e ver o quanto evoluíram no processo de escrita.



ATENÇÃO, PROFESSOR(A)!

Para lembrar: Para o registro da interpretação, o mais importante é que o aluno faça, através das atividades, consiga estabelecer uma conexão e reflexões sobre o texto lido, por isso, para este momento, nem sempre é necessário um grande evento.

2ª OPÇÃO: HISTÓRIAS QUE OS JORNAIS NÃO CONTAM



Em suas crônicas semanais na Folha de São Paulo, Moacyr Scliar mostra o lado fantástico da vida real, criando histórias ficcionais inspiradas em notícias de jornal. **Histórias que os Jornais não contam** reúne 54 dessas crônicas, em que Scliar



Figura 5 - Moacyr Scliar

consegue transformar, com leveza e humor, o mais cotidiano dos fatos em literatura da melhor qualidade. Do bom comportamento em viagens de avião à cebola antilágrimas, da corrupção em Brasília a macacos pintores, nada escapa à pena de Scliar. O autor convida o leitor a se divertir com essas histórias que se “esquecem de acontecer”, com todo o talento de um grande observador da vida cotidiana.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

1) Distribua para os alunos (impressas ou via mídia eletrônica) algumas crônicas do Moacyr Scliar que estão disponíveis no driver desta sequência didática para que façam a leitura;

2) Depois da leitura das crônicas, distribua aos alunos algumas opções de notícias para que escolham e, a partir delas, seja produzido um texto. Explique que assim como o cronista Moacyr Scliar escrevia suas crônicas a partir de uma notícia jornalística, eles também farão os seus textos dessa forma. Você pode usar as seguintes manchetes ou solicitar que os alunos façam a sua pesquisa acessando o portal local da cidade ou jornais de sua preferência.



Para mais detalhes, clique na imagem



3) Os textos produzidos pelos alunos deverão ser compartilhados via celular (o professor poderá escolher 2 ou 3 alunos para fazer a leitura de sua crônica) ou poderão ser veiculados no blog da escola ou em um blog criado pelo professor especialmente para o registro das produções

textuais de seus alunos (veja as orientações na página 242 do livro didático). Essa atividade poderá ser um ponto de partida para a criação do blog. A intenção de fazer essa publicação é proporcionar aos alunos a divulgação de seus textos, como acontece com a crônica, que é veiculada em jornais e, assim, possibilitar que todos os textos sejam acessados pelos alunos e por quem visualizar a página.

4) Outra sugestão é criar um perfil no Instagram para que os textos sejam divulgados e compartilhados. Ao perceberem que seus textos podem ganhar visibilidade, os alunos podem se sentir mais estimulados a escrever. Os textos podem, ainda, ser postados no status do WhatsApp, uma ferramenta mais acessível à maioria dos alunos e possíveis leitores.



ATENÇÃO, PROFESSOR(A)!

O livro “Histórias que os jornais não contam” faz parte do acervo do FNDE e pode ser encontrado na escola.

5ª ETAPA: AMPLIANDO OS HORIZONTES DE EXPECTATIVAS

Caro(a) professor(a), esta última etapa foi organizada com o intuito de dar prosseguimento ao processo de letramento literário visto que ele é um contínuo. Será uma forma de incentivar o aluno a dar prosseguimento as leituras conforme seus interesses, ou seja, um complemento das etapas anteriores. Acreditamos, que após a conclusão de todas elas, teremos um aluno mais consciente das especificidades do texto literário e mais seguro quanto as suas escolhas.

DURAÇÃO: 5 AULAS

Essa última etapa tem como propósito fazer com que os alunos sintam-se estimulados e motivados a buscarem novas leituras, com o intuito de compreenderem que os temas não se esgotam em seus próprios horizontes de expectativas, mas que serão ampliados a cada nova experiência leitora. Assim, o tempo de duração para essa última etapa ficará a critério do professor que observará a realidade dos alunos.

I - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Propor novas experiência com a leitura de fruição;
- ✓ Estimular a prática leitora por meio de ambiente virtual;
- ✓ Promover conhecimento, análise e seleção de obras com uso de recursos tecnológicos;
- ✓ Estimular o uso da tecnologia em sala de aula.
- ✓ Interpretar texto literário;
- ✓ Ampliar os horizontes de expectativas com novas leituras;
- ✓ Registrar as impressões de leitura de forma livre e individual.

A última etapa denomina-se **ampliação do horizonte de expectativas**. Nela, os sujeitos, tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, tomam consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências se tornaram maiores e sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. (AGUIAR; BORDINI, 1993, p. 90-91)

II - PÚBLICO-ALVO: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

III - MATERIAL: celular

IV - METODOLOGIA

- ✓ Apresentação da biblioteca virtual;
- ✓ Leitura de crônicas nos mais diferentes suportes;
- ✓ Exibição de vídeo;
- ✓ Orientações sobre o uso da biblioteca;
- ✓ Conversa e discussões sobre conteúdo dos textos;

V - OBJETOS DO CONHECIMENTO:

Adesão às práticas de leitura

VI - HABILIDADE: (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Para iniciar a etapa da ampliação do horizonte de expectativas e a continuação dos passos do letramento literário, propomos uma biblioteca virtual com os caminhos que o aluno poderá percorrer para a escolha dos temas de textos e livros. Estando mais conscientes de suas novas possibilidades de manuseio com o texto literário, os alunos devem partir para a busca de novas leituras, que atendam, agora, às expectativas ampliadas quanto aos temas, ao autor e aos textos mais complexos. Esperamos que, nesta etapa, o aluno esteja mais motivado e consciente com relação às suas escolhas enquanto leitor e no tocante à necessidade de ampliação do seu repertório literário.

Considerando que o objetivo maior deste manual é despertar o gosto pela leitura literária tendo como foco a formação de um leitor autônomo e crítico, acreditamos que as leituras propostas na biblioteca virtual aqui organizada podem contribuir para incentivar os alunos na ampliação desse horizonte de expectativa tendo em vista que possibilitam a continuidade de todo o caminho percorrido através da sequência didática. A partir dos diversos contextos e subtemas da crônica “O que se perde com o tempo”, o aluno poderá ser encaminhado para a leitura de outras crônicas (líricas, humorísticas, etc.), de outros textos e livros dos autores trabalhados na sequência didática e de outras obras que se inter-relacionam de alguma forma com o tema. Ressaltamos também que a maioria dos livros e textos aqui disponibilizados fazem

parte do acervo do FNDE, portanto podem ser encontrados na escola. O objetivo da biblioteca virtual é mostrar aos alunos que existem outros tipos de crônica além daquelas que foram lidas nas etapas anteriores e que elas podem ser encontradas em diferentes suportes.

Por onde começar?

Para este momento, traçamos o seguinte percurso dentro da biblioteca virtual disponível no aplicativo **Canva**.

- 1) Conhecer algumas das obras da autora Marina Colassanti, a começar pela crônica. **Eu sei, mas não devia**, por dialogar com o texto lido (ver na página 237 do livro didático). O aluno poderá ler a crônica ou assistir a uma gravação que se encontra disponível no driver (clicar na capa do livro) e na TV da biblioteca;
- 2) Conhecer outras crônicas de Afonso Romano de Sant’Anna, disponíveis *no livro Crônicas para jovens*;
- 3) Conhecer as crônicas de humor de Luís Fernando Veríssimo em dois de seus livros “Comédias para se ler na escola” e “O santinho” (disponíveis no acervo da escola);
- 4) Conhecer outras crônicas e outras obras de Moacyr Scliar que fazem parte do acervo da escola e algumas crônicas do autor publicadas no Jornal Folha de São Paulo;
- 5) Acessar o **Portal da Crônica Brasileira** para conhecer outras crônicas de autores já consagrados de nossa literatura.



Como o professor usará o Canva para a realização dessa sequência didática?

Professor (a), o Canva é uma plataforma de design gráfico que permitirá que você crie apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e disponibiliza imagens, fontes, vídeos, modelos e ilustrações. Ao acessar sequência didática através do link disponível na biblioteca abaixo, você poderá:

- 1) Compartilhar as atividades disponibilizadas para essa sequência de diferentes formas e baixá-la em uma variedade de formatos — JPG, PNG, PDF, PPT, GIF, entre outros. Dessa maneira, você e seus alunos poderão ver os resultados das criações imediatamente, compartilhá-las através do *WhatsApp*, por e-mail ou redes sociais e até imprimi-las;
- 2) Alterar as atividades (troca de texto, vídeos, imagens, links, etc.) caso seja necessário;

- 3) Compartilhar suas atividades no Google Sala de Aula, *Microsoft Teams* ou dentro da plataforma Canva.
- 4) O aluno poderá fazer comentários, acessar vídeos, áudios, responder as atividades em seu ritmo e enviá-las para você corrigir, deixar comentários ou aprovar.



Se o ponto de partida para acessar a biblioteca virtual for a crônica reflexiva “O que se perde com o tempo”, podemos trilhar esse caminho acessando livros e textos de autores trabalhados nessa sequência didática ou que tenham alguma relação contextual. Para acessar o material, clique na imagem



PALAVRAS FINAIS

Caros (as) professores (as),

Esperamos que o presente manual pedagógico possibilite encontros significativos com a literatura, proporcionando aos jovens leitores, por meio da leitura de crônicas, a oportunidade de alargamento dos horizontes de expectativas, garantindo a sua formação crítica a fim de que eles sejam capazes de exercer a cidadania plena mais cientes de suas escolhas. Compartilhamos com cada docente as dificuldades de concretizar o nosso dever de educar em meio a tantas dificuldades que nos são impostos diariamente no exercício da docência principalmente em contexto pandêmico.

A intenção é que os alunos ouçam e leiam diferentes textos e em diferentes suportes, que sejam despertados de maneira prazerosa e lúdica e que, assim, ampliem seus conhecimentos e tenham uma aprendizagem que faça sentido não só para a vida escolar.

Sabemos que, em relação ao ensino da leitura, principalmente da leitura literária, o professor precisa estar consciente quanto ao material a ser utilizado, considerando aspectos, como referencial teórico-metodológico desse ensino, organização dos conteúdos previstos em uma estrutura curricular e planejamento de sua ação didática para não desconfigurar o que já existe, mas reorganizar as práticas metodológicas. Segundo Ribeiro

(...) não porque as tecnologias digitais, em si, sejam salvadoras ou redentoras, mas porque teremos tido uma boa e forçosa oportunidade de repensar, rever, reconfigurar, sem desfigurar. E não me refiro a um novo mundo somente com educação a distância, de forma alguma; refiro-me a uma aula e a uma escola repensadas (RIBEIRO, 2020, p. 456).

Torcemos para que este manual pedagógico possa estimular professores (as) a fazerem das aulas de leitura um momento de inspiração não somente para seus alunos, mas para outros docentes, que possamos superar as limitações dessas temáticas nos livros didáticos e consigamos fazer ajustes e adaptações sem excluir este material de suas aulas.

Enquanto recurso didático a ser utilizado em sala de aula, este módulo pode sofrer adaptações de acordo com os diversos contextos pedagógicos em que se encontrem professores e alunos. Segundo Ribeiro (2020), o importante é jamais *desfigurar*, o que só trará impertinências, dificuldades, sofrimentos e a impressão falsa de que o problema é a tecnologia, e não as nossas más escolhas.

REFERÊNCIAS

BORDINI, M. da G; AGUIAR, V. de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries - PNLD 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

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

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. **Letramento Literário: uma localização necessária**. Letras & Letras, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015.

COSSON, R. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento Literário: uma localização necessária**. Letras & Letras, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015.

COSSON, R. **Letramento Literário**. Glossário Ceale: **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interpretacao-de-leitura>. Acesso em: 20, maio, 2021.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

DALVI, M. A. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2017, p. 67- 97.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**, Ângela Kleiman 10ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação, nos manuais de ensino de línguas?** [s.l.], [s.ed.], 1996.

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

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. V. 17, n. 001, p.47-62. Braga: Universidade do Minho, 2004. PAULINO, G.; COSSON, R. (Orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, G. “Leitura literária”. In FRADE, I. C. A. da S. *et al.* **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação – CEALE. Belo Horizonte, 2014.

SOARES, M.. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: **Revista Pátio**, n. 29, 2004. Disponível em:
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 20, jul., 2015.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Caderno de formação: formação de professores, didática de conteúdo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108. Disponível em:
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco_2_vol2.pdf>. Acesso em: 10, jan., 2020.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. **Revista Desenredo**, v. 5, n. 1, 12, abr. 2010. Disponível em:
<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924> Acesso em: 20, jul., 2016.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar os principais fatores que têm dificultado o trabalho eficaz com a leitura com foco no letramento literário no contexto escolar, esta pesquisa buscou por teorias e pesquisas acadêmicas que pudessem dar suporte e possíveis respostas às diversas inquietações que permeiam as aulas de leitura.

Nesse percurso, a partir dos referenciais analisados, evidenciou-se que, diante da ausência de um direcionamento adequado por parte dos professores, muitas vezes, ora por falta da apropriação de uma teoria, ora por não se reconhecer como professor de literatura e do pouco tempo destinado à leitura literária, contribuíram para um progressivo encurtamento da literatura na escola.

Diante dos questionamentos norteadores desta pesquisa, pudemos observar que a BNCC (2018), mesmo trazendo proposições importantes, deixa muitas lacunas quanto aos direcionamentos para o trabalho sistematizado com a literatura nos anos finais do EF II, deixando a cargo dos currículos locais a responsabilidade de ajustes e adequações. Porém, ao analisar o documento piauiense, observamos que este traz poucas contribuições que influenciem significativamente o trabalho com a literatura especificamente. No geral, ficou evidente que os documentos analisados acabam, de certa forma, delegando a responsabilidade da leitura literária e, mesmo que de forma indireta, cobra ações da escola e do professor no sentido de preencher tais lacunas.

Como já mencionamos, o documento não faz referências claras à formação de leitores de literatura e nem mesmo ao letramento literário algo fundamental, além de trazer a literatura como um tipo de arte com foco na aprendizagem da fruição, contribuindo para que esta seja vista apenas como fonte de prazer, divertimento e contentamento, retirando concepção de arte como forma de conhecimento específico que pode levar à catarse.

O lado negativo é que, mesmo trazendo importantes contribuições, ao não apresentar um percurso ou nenhuma proposição relevante que guie o professor de forma clara no que se refere ao trabalho com o texto literário, o documento acaba influenciando para a continuidade de práticas que pouco contribuíram para o avanço da competência leitora dos alunos.

Sobre o espaço dado ao letramento literário nos livros didáticos, conforme o exposto nas análises, elas indicam que, apesar dos os volumes investigados atenderem às exigências do edital do PNLD, as coleções dão tratamento diferenciados aos textos. No que concerne ao letramento literário e do tratamento dado as crônicas nos livros didáticos de língua portuguesa do 8º ano, as duas coleções analisadas fazem diferentes abordagens tanto do texto, quanto das

atividades relacionadas a compreensão. A coleção “Se liga na língua” apresenta uma boa coletânea de textos da esfera literária, um referencial teórico atualizado com textos e atividades que podem, se bem trabalhadas, não só contribuir para um trabalho eficaz com os textos literários, mas nortear o professor no que diz respeito às novas orientações.

Quanto à coleção *Tecendo linguagens*, da Editora IBEP, o volume investigado apresenta uma boa coletânea de textos da esfera literária, porém, além de não trazer um suporte teórico que contribua significativamente para um aprofundamento quanto as novas mudanças no currículo, trabalha um número excessivo de textos ao longo das atividades e capítulos, favorecendo o encurtamento do espaço para o reconhecimento das sutilezas, dos sentidos das diversas vozes presentes nesse tipo de texto. Ao engessar as possibilidades de interação entre o leitor e o texto, o que poderia aproximar os estudantes da leitura, pode contribuir para o afastamento, pois as atividades acabam silenciando a voz do aluno ao apresentar atividades exaustivas.

Cabe destacarmos que o objetivo não é excluir ou abolir os livros didáticos das aulas de Língua Portuguesa, até porque na maioria das escolas esse material se apresenta como principal recurso para aulas e a maioria dos docentes não dispõe de tempo para elaborar seu próprio material, mas que seja complementado sempre que necessário e que sejam melhor aproveitados nas aulas de leitura.

Ressalta-se, também, que o Mestrado PROFLETRAS, através de todos os direcionamentos dados pelos professores e aportes teóricos do programa, possibilitou um olhar mais crítico e, assim, foi possível reconhecer com mais clareza os problemas relacionados ao trabalho ineficiente com a literatura no Ensino Fundamental e, com isso, buscar caminhos possíveis uma intervenção no ensino, a partir de muitas leituras e pesquisas e estas contribuíram significativamente para uma reflexão e um novo olhar para o chão da escola, de modo a desconstruir conceitos e práticas já cristalizados por nós professores na educação básica.

Pensando na realidade descrita, o Manual Pedagógico, criado a partir de reflexões sobre os problemas relacionados ao trabalho com o letramento literário e compreensão leitora de nossos alunos, ao longo de dois anos de estudos realizados, durante o Mestrado Profissional em Letras, o qual busca alinhar a teoria à prática docente, propõe a auxiliar outros colegas professores no trabalho com a compreensão leitora a partir de crônicas literárias.

Consideramos, a partir dos referenciais teóricos estudados, que alternativas viáveis e possíveis para alcançar o letramento literário existem, mas é urgente que sejam repensadas, reavaliadas, reconfiguradas e colocadas em prática. As proposições e conceitos teóricos aqui expostos não esgotam nem de longe as inúmeras possibilidades de estudo e de estratégia para

o desenvolvimento do trabalho e as possibilidades que a leitura literária nos apresenta quando o assunto é trabalhar o letramento literário dos alunos.

Com base nas constatações apontadas, esta pesquisa se apresenta como mais uma voz que deseja provocar novos olhares sobre o ensino da literatura no ensino fundamental para o livro didático e como este pode contribuir com a formação de leitores literários. E, conforme Nascimento (2021), se o histórico educacional brasileiro nos mostra um cenário de muros – separadores e excludores os (re)pensares aqui propostos são um convite à insubmissão, à escalada e à abertura de brechas que, mesmo parecendo pequenas, possam nos servir de apoio ou de acolhimento enquanto sementes com possibilidades de germinar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de O saldo da Leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L., JOVER-FALEIROS (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 153-161.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- AMORIM, M. Á. de; NASCIMENTO, D. V. K.; SANTOS, M. S. dos. A leitura literária no livro didático de português: uma análise dialógica. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 53-79, jan. 2021.
- AMORIM, M. A. de; SILVA, T. C. da O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 153-179.
- BASTOS, D. F. M. A leitura literária do gênero crônica humorística como proposta de ensino de Língua Portuguesa. **Cadernos do CNLF**: Vol. XIX, Nº 03 – Ensino de Língua e Literatura Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015. Disponível em: 006.pdf (filologia.org.br). Acesso em: 20, ago., 2019.
- BOFF, L. **A Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BORDINI, M. da G; AGUIAR, V. de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries- PNLD 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: Guia Digital - PNLD (ufal.br). Acesso em: 1, dez., 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> . Acesso em: 5, nov., 2020.
- CALVINO, I. **As seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In: **A crônica: o gênero, sua fixação e transformações no Brasil**. Campinas, Rio de Janeiro: Editora da Unicamp; Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CARVALHO, M. A.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Prática de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996

COMPAGNON, Antoine. O Demônio da Teoria. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão & Consuelo Forte Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte: UFMG. V. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, R. **Letramento Literário**. Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interpretacao-de-leitura>. Acessado em 20, maio, de 2021.

COSSON, R. **Letramento Literário: uma localização necessária**. Letras & Letras, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29 jun. 2015.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, 29, jun., 2015.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, R. Unifesp (org.). **O que é essencial saber sobre letramento literário para ensinar literatura na escola**. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2nE9PJC-5o0>. Acesso em: 20, maio, 2021.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

COUTINHO, A. **Antologia brasileira de literatura**. Volume III. Rio de Janeiro: Editora Distribuidora de Livros Escolares Ltda, 1967.

DALVI, M. A. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2017, p. 67 – 97.

DE PIETRI, É. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DERRIDA, J. **Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida**. Jacques Derrida; tradução Marileide Dias Esqueda- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 118 p. – (Babel).

DURÃO, F. A. **Da intransitividade do ensino de literatura**. Matruga, Rio De Janeiro, v.24, n.40, jan/abr. 2017. Disponível em www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matruga/article/viewFile/29035/21199. Acesso em: 20, jun. , 2021.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERNANDES, S. I. **A liberdade formalizante na formação de mediadores de leitura do texto literário**. Diadorim, Rio de Janeiro, v. 18 nº. 1, 2016, p. 209-222.

FONSECA, J. J. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1, mar., 1995.

IPIRANGA, S. O PAPEL DA LITERATURA NA BNCC: ENSINO, LEITOR, LEITURA E ESCOLA. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020> Acesso em: 20, jun., 2020.

ISER, W. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

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

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

KLEIMAN, A.B. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**, Angela Kleiman 10ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C de. **Literatura e Formação de Leitores na Escola**. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 89-106.

LOPES, I. de A; CARVALHO, M. A. Experiências escolares para uma leitura eficaz. In: BORTONIRICARDO, S. M. *et al.* (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, A. M. Literatura o direito a uma herança. In.: MACHADO, A. M. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAGNI, C. A crônica por Luís Martins: dissolução das fronteiras entre jornalismo e literatura. In: **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 16, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/128>. Acesso em: 30, jan. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação, nos manuais de ensino de línguas?** V. 16 n. 69 (1996): Livro didático e qualidade de ensino / Pontos de vista - O que pensam outros especialistas?

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

NEIVA, É. M. C. “A crônica no jornal impresso brasileiro”. **Revista PJ: BR - Jornalismo Brasileiro**, São Paulo, n.5, 2005. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/ensaios5_b.htm. Acesso em: 17, mar., 2020.

OLIVEIRA ANDRADE, M. L. da C. V. de. As crônicas de Carlos Heitor Cony e a manutenção de um diálogo com o leitor. In: PRETI, D. (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005. V.7, p. 299-324.

OLIVEIRA, T. A.; L. A. M. **Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa – 8º Ano**. São Paulo: IBEP, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. – 1ª Ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação.** v. 17, n. 001, p.47-62. Braga: Universidade do Minho, 2004. PAULINO, G.; COSSON, R. (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAULINO, G; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, G. “Leitura literária”. In FRADE, I. C. A. da S. *et al.* **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Faculdade de Educação – CEALE. Belo Horizonte, 2014.

PIAUI. **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental** / Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva [*et al.*]. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 529p.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Trad. Celina Olga de Souza. 2 ed. São Paulo Editora 34, 2009.

PINHEIRO, A. S. O ensino da literatura: a questão do letramento literário. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; LEAL, R. M. A. (orgs.). **Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento.** Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 37 a 55.

RANGEL, E. de O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os Amores Difíceis”. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — O jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 127-145

REZENDE, N. L. O ensino de Literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2017. (p.99 – 112)

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de Literatura na Escola - Série Estratégias de Ensino 39.** São Paulo: Parábola, 2017. p. 17-33.

SÁ, J. de. **A crônica.** São Paulo: Ática, 2001.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, p.1- 15, jul. 2009.

SANTANA. D. B de. **IRONIA: O tempero da crônica (estudo de textos cronísticos de Luís Fernando Verissimo).** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SIQUEIRA, M; ZIMMER, M. **Aspectos Linguísticos e Cognitivos da Leitura**. Ver. De Letras. n° 28. Vol. 1/2. p. 33-38. 2006 Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf> > Acesso em: 06 jan 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. In: **Revista Pátio** – Revista Pedagógica, de 29, fev. 2004, Artmed Editora. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em: 10 jan. 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**-. Penso Editora, 2015.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Caderno de formação: formação de professores, didática de conteúdo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco_2_vol2.pdf>. Acesso em: 10, jan. 2020.

VALENTE-BARATA. P. J. A vida como ela é...: “a esbofetada” e “delicado” entre a crônica e o conto, algumas considerações. **Revista Estação Literária**, Londrina, V. 11, p. 309-325, jul/2013. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/28280/20441#> Acesso em: 10, jun., 2021.

ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas**. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, R. **A literatura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do programa de pós-graduação em Letras da universidade de Passo Fundo**. V.5, n.1, 9-20, jan-jun 2009.