

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ALCIONE APARECIDA DE AZEVEDO**

**A CRÔNICA NA SALA DE AULA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE  
LEITORES CRÍTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória  
2018

**ALCIONE APARECIDA DE AZEVEDO**

**A CRÔNICA NA SALA DE AULA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE  
LEITORES CRÍTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes - Campus Vitória.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Leticia Queiroz de Carvalho

Vitória

2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

A994c Azevedo, Alcione Aparecida de.

A crônica na sala de aula: caminhos para a formação de leitores críticos no ensino fundamental / Alcione Aparecida de Azevedo. – 2018.

104 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Letícia Queiroz de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2018.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Leitores – Reação crítica. 3. Crônicas. I. Carvalho, Letícia Queiroz de . II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 372.4



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ALCIONE APARECIDA DE AZEVEDO

**A CRÔNICA NA SALA DE AULA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES  
CRÍTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

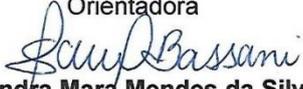
Trabalho Final de Curso apresentando ao  
Programa de Mestrado Profissional em Letras  
– Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito  
Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 28 de fevereiro de 2018

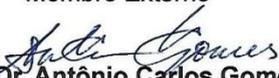
**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
**Prof.ª. Dr.ª. Leticia Queiroz de Carvalho**  
Instituto Federal do Espírito Santo

Orientadora

  
**Prof.ª. Dr.ª. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani**  
Instituto Federal do Espírito Santo - PROFLETRAS  
Membro Interno

  
**Prof.ª. Dr.ª. Dulcineia Campos**  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES  
Membro Externo

  
**Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes**  
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES  
Membro Interno



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

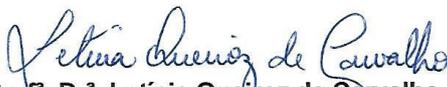
ALCIONE APARECIDA DE AZEVEDO

**A CRÔNICA NA SALA DE AULA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES  
CRÍTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Produto Educacional apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 28 de fevereiro de 2018

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Leticia Queiroz de Carvalho**

Instituto Federal do Espírito Santo

Orientadora

  
**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani**

Instituto Federal do Espírito Santo - PROFLETRAS

Membro Interno

  
**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Dulcinea Campos**

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Externo

  
**Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes**

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Membro Interno

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela graça e sustento até aqui.

À professora Dr<sup>a</sup> Letícia Queiroz de Carvalho, por todas as orientações, sugestões que foram fundamentais, e também por ter sido não só uma orientadora, mas uma amiga. Agradeço por ter tido você como parceira de trabalho, pela paciência que sempre teve comigo e por estar sempre disponível e presente. Sem dúvida você é uma das maiores responsáveis pelo sucesso dessa pesquisa.

À minha mãe por todo exemplo, apoio e amor ao longo de toda minha vida. Amo você.

À minha família e aos meus amigos, por todo apoio e compreensão ao longo desses dois anos.

Ao meu amor, Johnni Almeida Nascimento, pelo apoio, pela paciência e pela compreensão. Só tenho a agradecer por ter você ao meu lado.

À minha gestora, Áurea Regina Légora de Oliveira, pelo apoio tanto no início do mestrado quanto no desenvolvimento da pesquisa.

Aos alunos que participaram das oficinas e contribuíram bastante com a elaboração do produto educacional.

A minha amiga especial Angela Almeida Nascimento Entriger, por todo apoio em momentos tão delicados por que passei.

À professora e amiga Renata Pereira Vieira, por ceder suas aulas para o desenvolvimento da pesquisa e por estar sempre disponível para ajudar.

À Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, por ter concedido licença para que eu pudesse me dedicar ao mestrado e trazer contribuições para a educação do município, e à CAPES, pela bolsa de estudos.

À banca avaliadora, composta por Dr<sup>a</sup> Sandra Mara Bassani, Dr<sup>a</sup> Dulcinéa Campos e Dr<sup>o</sup> Antônio Carlos Gomes pelas valiosas contribuições apresentadas.

De tudo, ficam três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que preciso continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos fazer

Da interrupção, um caminho novo

Da queda um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

E assim terá valido a pena existir!

Fernando Sabino (1956)

## RESUMO

O objetivo desse trabalho é mobilizar a reflexão sobre a valorização das crônicas nas séries finais do Ensino Fundamental, de modo a estimular nos alunos a aprendizagem de mecanismos de compreensão textual, instigando-os ao pensamento crítico. O planejamento da pesquisa envolveu uma escola de Cachoeiro de Itapemirim/ES, especificamente uma turma de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, os quais participaram de oficinas para análise de leitura de crônicas a serem selecionadas juntamente com o professor colaborador de língua portuguesa. Optamos por uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa com base no dialogismo e responsividade bakhtiniana por meio da metodologia narrativa de pesquisa. Todo o processo deu-se em parceria com o professor colaborador e de acordo com os resultados das oficinas. Com referencial teórico apoiado nos princípios bakhtinianos de responsividade e gêneros discursivos em diálogo com autores que privilegiam a leitura numa perspectiva crítica e de maior autonomia ao aluno e partindo do pressuposto de que a leitura de crônica poderá auxiliar na formação do leitor, a partir das suas especificidades como gênero discursivo que circula na escola, observamos que o processo de leitura e consequentemente de aprendizagem desses sujeitos foi potencializado a partir de práticas dialógicas de leitura na sala de aula.

Palavras-chave: Crônica. Leitura. Ensino. Leitor crítico.

## **ABSTRACT**

The objective of this work is to mobilize the reflection about the development of chronicles in final series of elementary school in order to stimulate in the students learning of textual understanding mechanisms, instigating them to critical thinking. The planning of the research involves a class of students from a school of Cachoeiro de Itapemirim/ES, specifically a class of 8<sup>o</sup> (eighth) graders of elementary school, which participated in workshops to read analysis of Chronicles to be selected along with the teacher. We chose a methodological approach of qualitative research based on dialogic through narrative research methodology. The whole process will be in partnership with the developer and teacher according to the results of the workshops. With theoretical framework supported the principles Bakhtinianos of responsiveness and discursive genres in dialogue with authors that focus on reading in a critical perspective and greater autonomy to the student and on the assumption that the chronic reading may assist in formation of the reader, from their specificities as discursive genre which circulates at the school, we observed that the process of reading and learning as a result of those was potentialized from dialogical reading practices in the classroom.

Key-words: Chronic. Reading. Teaching.Critical. Reader.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada da escola, quadra poliesportiva.....	74
Figura2– Entrada da escola, quadra poliesportiva.....	74
Figura3 – Área externa e biblioteca.....	74
Figura 4 – Área externa e biblioteca .....	74
Figura 5 – Memórias de leitura produzida pela aluna G.N.....	82
Figura 6 – Memórias de leitura produzida pela aluna M.R.....	84
Figura 7 – Memórias de leitura produzida pela aluna A.C.....	85
Figura 8 – Memórias de leitura produzida pela aluna L.B.....	86

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>DIÁLOGO COM PRODUÇÕES ACADÊMICAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS</b> .....	19
<b>3</b>	<b>A CRÔNICA E A LEITURA: DA GÊNESE À SALA DE AULA</b> .....	30
3.1	A CRÔNICA: UM BREVE PERCURSO PELA HISTÓRIA.....	30
3.2	CRÔNICA: TRAÇOS ESTILÍSTICOS.....	36
3.3	CRÔNICA: UM GÊNERO MENOR?.....	41
3.4	A CRÔNICA SOB A ÓTICA DO CRONISTA.....	43
<b>4</b>	<b>A LEITURA, A CRÔNICA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO</b> .....	50
4.1	UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A LEITURA.....	50
4.2	LEITURA CRÍTICA: ALGUNS APONTAMENTOS .....	54
4.3	A CRÔNICA: DIÁLOGOS COM MIKHAIL BAKHTIN.....	57
<b>5</b>	<b>O PERCURSO DIALÓGICO DA PESQUISA: ESCOLHAS ENCONTROS E NARRATIVAS</b> .....	66
5.1	ORIGENS DO CAMINHO METODOLÓGICO .....	71
5.2	O ESPAÇO DIALÓGICO DA PESQUISA.....	73
5.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	74
5.4	ENCONTROS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	75
5.5	PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	78
5.5.1	<b>Dados produzidos no questionário</b> .....	78
5.5.2	<b>Análise das memórias narrativas</b> .....	81
5.6	PRODUTO EDUCACIONAL.....	88
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	90
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93
	<b>APÊNDICES</b> .....	99
	APÊNDICE A -Questionário aplicado aos alunos.....	100
	APÊNDICE B- Modelo da atividade de memórias de leituras .....	102
	<b>ANEXOS</b> .....	103
	ANEXO A - Termo de assentimento.....	104

## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória com a leitura é bem peculiar, eu aprendi a ler aos sete anos, na primeira série do infantil I, que hoje equivale ao segundo ano do ensino fundamental I, na cidade onde resido, Cachoeiro de Itapemirim. Minha mãe, todas as noites, repetia para mim as histórias que fizeram parte da infância dela, além de ler a Bíblia comigo depois da escola, sempre com simplicidade. Essas experiências estimularam a minha curiosidade pela leitura, tinha muita vontade de ler e de escrever minhas próprias histórias.

Naquela época, eu ainda estava conhecendo as letras e palavras e minha leitura limitava-se à cartilha da escola. Já na segunda série do infantil I, minha professora Maria Antônia da escola EMEB Florisbelo Neves apresentou-me as histórias do livro didático adotado pela rede municipal. O jeito com que ela contava cativou-me e foi um incentivo para eu ler sozinha. Nesse período, comecei a ler tudo que encontrava pela casa, livros de culinária, revistas, essas, muitas vezes nem eram apropriadas para a minha idade.

Na terceira série eu mudei de escola, fui para a Escola Estadual de Ensino Fundamental José Taveira dos Santos e lá eu podia escolher o livro que quisesse. Entre a terceira e quarta séries, com livre acesso à biblioteca escolar, minha seleção era mais pelas imagens e pelo colorido dos livros, li todos os contos de fada da Disney, gostava das fábulas e das histórias bíblicas ilustradas.

Na quinta série, que corresponde ao sexto ano do ensino fundamental II hoje, saí da Escola Estadual de Ensino fundamental José Taveira dos Santos e fui para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Getúlio Vargas, esse foi um período de grandes mudanças em minha vida, e conseqüentemente as leituras mudaram também. Eu entrava na adolescência, corpo e preferências mudavam, um professor por disciplina, escola maior, biblioteca maior, muitos colegas que me acompanharam desde criança não ficaram na mesma turma, demorei um tempo para me encontrar, mas nunca deixei de ler, porque fazia parte de mim, da minha cultura, do que me foi apresentado em casa.

Nesse período, além de revistas típicas de adolescente, também passeava pelas longas prateleiras da biblioteca e lia livros aleatórios infantojuvenis: Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, série Vagalume, até que minha professora da 5ª série orientou a leitura de Monteiro Lobato para uma apresentação, eu li *As aventuras de Emília* e no meio da apresentação disse a ela que não gostei do livro porque achava Emília desrespeitosa com os mais velhos, lembro-me da professora dizer em meio a risos que eu era muito crítica, só fui saber o que isso significava tempos mais tarde.

Logo fiquei conhecida entre os professores como "uma boa leitora", o que causou certo ciúme entre os demais colegas, escola de periferia com pouca assistência da família, leitura "desobrigada" era algo incomum. Lembro-me de um episódio em que um menino jogou barro no meu uniforme, porque "eu estudava demais", eu joguei areia no cabelo dele, minha mãe foi chamada na escola e eu disse ela que me lembrei do livro *Raul da Ferrugem Azul*(1980) de Lygia Bojunga Nunes, ela com seriedade disse-me que leitura não servia para "essas coisas", fiquei me perguntando: "para que servia então?" E essa pergunta perseguiu-me por muito tempo e quanto mais me perguntava, mais lia.

No ensino médio, por conta das aulas de Literatura, vieram os clássicos, e nesse período foi que decidi ser professora, pois me espelhava nas professoras de Língua Portuguesa que falavam de muitos livros com propriedade e esse era meu desejo. Não queria abandonar a escola, queria estudar constantemente e por isso decidi minha profissão, porque assim achava que não ia envelhecer, que ia estar sempre de frente para o conhecimento.

Aos 16 anos, certa de que não teria dinheiro para investir em minha carreira acadêmica, comecei a economizar visando à faculdade particular, pois sair de minha cidade para ingressar em alguma universidade pública era inviável naquele momento. Minha mãe sempre foi pobre e eu sabia que teria que trabalhar para pagar meus estudos e, então, fui desde babá até faxineira.

Aos 17 anos, comecei a faculdade de Letras Língua Portuguesa e Literaturas no Centro Universitário São Camilo e desde o primeiro período eu sabia o que queria, estudei a vida toda em escola pública e desejava voltar para ela como professora,

porque conhecia o tipo de aluno acolhido ali, buscava tentar melhorar de alguma forma a educação e isso me dava condições para continuar, mesmo com todos os problemas pessoais, eu tinha um objetivo: a minha qualificação profissional.

Trabalhava em uma fábrica de calçados durante o dia e estudava à noite. A leitura me acompanhava o tempo todo, no almoço, no trabalho, no intervalo da faculdade. Essa foi uma fase mais séria, não era só o prazer de ler, era a responsabilidade também, responsabilidade de transformar todo o meu conhecimento em trabalho.

Após terminar a faculdade, trabalhei em um apoio educacional, tinha 22 anos, fiz Pós-Graduação e prestei o concurso para prefeitura e para o Estado. Passei no concurso da prefeitura de minha cidade e comecei a trabalhar na escola municipal Galdino Theodoro da Silva e lá vi que tudo que eu sabia não era nada diante de tudo que precisava saber, mas era suficiente para começar a mudar e buscar melhoria profissional.

Já ingressada no mercado de trabalho, entre planejamentos e aulas, sentia-me incompleta, tinha muito cuidado ao planejar as aulas, mas faltava algo, por isso fiz uma Pós-Graduação em Leitura e Produção de Texto e outra em Educação de Jovens de Adultos. Sabia que o próximo passo a ser tomado seria o ingresso no mestrado, mas parecia abstrato demais.

Até que, ao pesquisar sobre o Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS e o seu processo seletivo que muito me interessou, fiz minha inscrição confiante, pois a proposta do programa em Mestrado Profissional voltada para o Ensino Fundamental deixou-me muito animada, porque era algo desconhecido por mim e totalmente inovador. Nós, professores, elaboramos tantos materiais em sala e fazer isso debruçados sobre uma pesquisa embasada em teóricos e orientada por outros pesquisadores dispostos a compartilhar suas experiências foi minha maior motivação.

Ao ser aprovada no mestrado tinha convicção de que trabalharia com o incentivo à leitura porque é atualmente o maior desafio do professor, o gênero crônica foi minha escolha porque, dentre muitos motivos a serem citados posteriormente, é um gênero híbrido, atemporal e que está sempre sendo reinventado, aprimorado, além de fazer

parte do currículo escolar, o que desperta meu interesse por seu aprofundamento nesse trabalho voltando-me para um incentivo à leitura de maneira crítica, nas séries finais do Ensino Fundamental II.

A leitura é imprescindível para qualquer cidadão se posicionar perante a sociedade em diferentes momentos de suas vivências, porém, é necessário refletir sobre a qualidade dessa leitura, não apenas o que se lê, mas como se lê. Hoje, com a rapidez com que os fatos são repassados com a ajuda da internet, principalmente, barateamento de muitos jornais e revistas, a leitura tornou-se mais presente em grupos sociais de diferentes idades. As pessoas leem o tempo todo, entretanto, é necessário que se posicionem de maneira menos passiva diante do que leem. A mensagem escrita representa um horizonte cultural possível, em que se tem algo a dizer ou uma ideia significativa a propor, é o ponto de partida, e nesse contexto a escola e, conseqüentemente, professores e alunos, precisam refletir para mobilizar a consciência. Como defende SILVA (2011), a leitura crítica é primordial para a educação libertadora e para uma verdadeira ação cultural que deve ser efetivada nas escolas.

Não é mais uma questão de simples interpretação de frases e períodos, tampouco, de correção dos mesmos com base na gramática normativa, há que se pensar em o porquê se escreveu determinados textos. Tudo o que se escreve é repleto de intencionalidade, nenhuma frase é escrita por si, e o leitor precisa de recursos para se posicionar criticamente sobre o que lhe é posto. Solé (2003) defende que se espera que o leitor afira, julgue, contraponha ou mensure as informações, concorde ou não com as ideias disseminadas nos textos.

E é partindo dessa necessidade, que a escola precisa preparar seus alunos para a leitura crítica, um grande desafio, já que uma das maiores queixas dos professores e que são confirmadas nas avaliações externas<sup>1</sup> é a dificuldade de os alunos lerem.

---

<sup>1</sup>Referimo-nos aqui ao PAEBES, Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo que visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas. Existem dados mais recentes disponíveis em

O Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) do ano de 2015 demonstrou que os alunos da rede municipal de ensino encontram-se no padrão de desempenho básico em Língua Portuguesa. Os padrões de desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da escala de proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo Paebes. Esses cortes dão origem a quatro padrões de desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes: Abaixo do básico; básico; proficiente; avançado. Em Língua Portuguesa a proficiência média alcançada pelos estudantes que ingressaram nas escolas da rede municipal, em 2015 (245,8) apresentou uma pequena diferença, se comparado com 2014 (243,8), já no ano de 2013 (249,0). Mesmo assim, o padrão de desempenho dessa média se mantém o mesmo: básico.

Os estudantes cujas médias de proficiência estão situadas nesse padrão de desempenho ampliam suas habilidades de leitura, sendo capazes de interagir com textos de temática menos familiar e de estrutura um pouco mais complexa. No que diz respeito à percepção de posicionamentos presentes no texto, esses estudantes conseguem distinguir fato de opinião e identificar a tese e os argumentos que a sustentam. Quanto à apropriação de elementos que estruturam o texto, manifestam-se operações de retomada de informações por meio de pronomes pessoais e indefinidos e por substituição lexical. Revelam-se também operações de reconhecimento de relações lógico-discursivas, marcadas por advérbios, locuções adverbiais e marcadores de causa e consequência.

No que diz respeito ao tratamento das informações globais, esses estudantes inferem o assunto de textos de temática do cotidiano, revelam a capacidade de selecionar informações do texto, distinguindo a principal das secundárias. No campo da variação linguística, identificam interlocutores por meio das marcas de linguagem. Com relação às operações inferenciais, eles depreendem informações implícitas, o sentido de palavras ou expressões, o efeito do uso da pontuação e de situações que

geram humor. Além disso, reconhecem o efeito de sentido de notações em um texto de linguagem mista (Paebes, 2015).

Outro dado que demonstra a fragilidade da leitura na escola é o resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, edição de 2015, que contou com 2798 entrevistados, de diferentes faixas etárias, escolaridade e classe social e constatou que mais da metade dos entrevistados que afirmam ler não são estudantes, 1679 ao todo contra 1119 de leitores estudantes, apesar de a maior porcentagem, 31%, afirmar ler apenas livros religiosos, romances somam 22%. Desses estudantes 734 estão no ensino fundamental II e a porcentagem de alunos que leem literatura, o gênero romance, por exemplo, decresceu para 19 %.

Interessante também é que comparando a mesma pesquisa nos anos de 2007, 2011 e 2015, que são os anos mais recentes da pesquisa, a porcentagem de estudantes que leem em casa e na escola diminuiu e a leitura em locais públicos, em detrimento à escola aumentou, o que nos leva a refletir sobre o papel da escola no incentivo à leitura.

Apesar de a pesquisa constatar que em 2015 o número de não leitores no Sudeste diminuiu para 39%, contra 50% em 2011, essa disparidade é endossada pela classe social "A" que representa 76% dos entrevistados, enquanto as classes "C" e "D"/ "E" somam 57% e 40% respectivamente. A pesquisa ainda conclui afirmando que:

[...] de acordo com o INAF, apesar do percentual da população alfabetizada funcionalmente ter passado de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora) (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p. 127).

É possível perceber, segundo os últimos resultados da referida avaliação Paebes, que os alunos das séries finais do Ensino Fundamental não depreendem uma leitura crítica, porque não conseguem se posicionar no que tange a assuntos variados e não são capazes de perceber a crítica contida nos textos, exploram apenas aspectos estruturais e gramaticais ou ideias explícitas.

Todos esses dados apontam para algumas lacunas nas práticas leitoras, o que torna urgente à escola desenvolver mecanismos que incentivem à leitura e viabilizem a criticidade, para que o aluno leia e perceba além das informações básicas do texto e assim infira sobre o cenário proposto na leitura para que, assim, haja apropriação do que é lido.

E como recurso estratégico, para tais proposições usaremos a crônica, porque além de atrair os alunos pela linguagem simples que mescla coloquialidade e a formalidade linguística, de maneira despretensiosa, aborda assuntos do cotidiano e, por isso, muitos temas comuns ao contexto familiar e social dos alunos passam a ser discutidos no chão da escola, de maneira crítica, trazendo novos olhares ao ato de ler, através de debates, discussões e atividades que possibilitem à literatura, em especial, à crônica, humanizar o leitor, como bem defendeu Cândido (1995) ao afirmar que a Literatura é capaz de desenvolver a sensibilidade no leitor, tornando-o mais compreensivo, reflexivo, crítico e aberto a novas formas de perceber a condição humana.

Esse gênero, muito presente na ambiente escolar, nos livros didáticos, avaliações externas(já aqui citadas) e também na Olimpíada de Língua Portuguesa, diante de diversos assuntos, de produção desprendida, se adéqua à emotividade de todo o dia, porque desenvolve uma linguagem que se aproxima do modo de ser mais natural. Em sua naturalidade, humaniza, proporcionando significação profunda e forma acabada, que pode, de maneira sutil, se aproximar da perfeição(CANDIDO, 1993).

Muito comum no planejamento dos professores,a crônica será a base para nossa pesquisa que pressupõe explorar os recursos críticos, muitas vezes, ignorados em sala de aula. Os exercícios não passam de simples "atividade de cópiação", perde-se a oportunidade de desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas (MARCUSHI, 1996;1999).

Ora, sendo a crônica um gênero que aborda temas do cotidiano, provocando o leitor, desnudando verdades, há que esperar desse leitor reflexão sobre esse texto. Acreditamos que a leitura só se dá quando provoca reações no leitor as quais de

alguma forma, o modifiquem, caso contrário, esse texto não foi totalmente explorado. O leitor precisa se apropriar da leitura.

É preciso esmiuçar o texto. Hoje é notório que as ditas "perguntas de interpretação de texto" são tão maçantes que deixam de dar significado ao que se lê (SILVA, 2011), questões a respeito da estrutura do texto, questões abertas, de localização de trechos de parágrafos são aceitas em contextos de conhecimento da estrutura textual, contudo, não são questões de compreensão.

Nossos alunos nasceram na rapidez da era digital, leem e escrevem o tempo todo nas redes sociais e são capazes de interpretar ironias, sarcasmos e questões sociais diversas, por isso, não se pode subjugar-los a leituras ricas com questões previsíveis e enfadonhas.

Mediante a esse contexto nos propomos a desenvolver estratégias pontuais divididas em objetivo geral e específico.

Nosso objetivo geral é desenvolver estratégias de incentivo à formação do leitor crítico, com base no gênero crônica, como recurso pedagógico.

Nossos objetivos específicos são:

- Investigar as referências teóricas que norteiam o ensino de leitura na escola;
- Explorar potencialidades da crônica no processo de formação do leitor nas séries finais do Ensino Fundamental;
- Exercitar a análise textual com crônicas e motivar o interesse dos alunos pela leitura crítica e reflexiva;
- Propor práticas pedagógicas (sob a forma de um caderno pedagógico) que promovam a formação crítica do leitor, com base no gênero crônica.

Ao final de nossa pesquisa tentaremos responder às questões que fomentaram nossa inquietação: De que forma a leitura de crônicas pode ajudar na formação de um leitor crítico no Ensino Fundamental?

No primeiro capítulo deste relatório será apresentada a revisão de literatura, em que realizamos o diálogo entre a proposta de pesquisa deste trabalho e o pensamento de outros pesquisadores alinhados à temática investigada, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre tais trabalhos e nosso objeto de estudo. No segundo e terceiro capítulos será desenvolvido o referencial teórico, em que apresentaremos a concepção de autores e estudiosos das áreas que embasam essa pesquisa tais como Crônica - Cândido (1992); Gênero do discurso - Bakhtin (1975, 2003, 2004), Brait (2005, 2006), Fiorin (2006); Leitor crítico - Freire (1968, 1989), Koch (2007) e Silva (2003, 2005, 1993, 1995, 2011). No quarto capítulo trataremos do percurso metodológico da pesquisa, o espaço dialógico e os participantes do nosso processo investigativo, assim como exporemos a análise de dados e o produto educacional desenvolvido, em linhas gerais. Ao final deste relatório, traremos as considerações finais do trabalho, a partir de uma síntese do referencial teórico escolhido em diálogo com a pesquisa desenvolvida e as questões emergentes que surgiram nesse contexto.

## 2 DIÁLOGO COM PRODUÇÕES ACADÊMICAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Esta pesquisa tratada leitura de crônica como caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno de ensino fundamental. Entendemos ser imprescindível dialogar com outras pesquisas que abordam o tema para estabelecermos correlações, a fim de desenvolver nossos objetivos.

Detivemo-nos à pesquisa ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), usando um recorte temporal de 2005 a 2015, buscando produções que têm abordado os descritores deste trabalho, quais sejam: crônica, ensino, formação do leitor e leitura crítica. Foram encontrados 16.958 resultados para “crônica”, 955.553 resultados para “ensino”, para formação do leitor 923.021 resultados e para leitura crítica 69.986. Selecionamos algumas produções entre o início de 2005 e ao final de 2015 por entendermos que esse período foi de grande importância para o investimento e desenvolvimento da educação no País, a partir de algumas transformações ocorridas pela implementação de políticas sociais na área educacional, a serem aludidas posteriormente.

São exemplos dessas políticas a implementação da Ldb (Lei de Diretrizes e Bases) que, apesar de ter entrado em vigor em 1996, só passou a apresentar resultados na educação alguns anos mais tarde, além da substituição do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que, teoricamente, beneficia com recursos federais toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio.

Percebe-se que esse período foi de grande importância para o ensino no Brasil principalmente no que concerne à leitura, as políticas públicas voltaram-se aos questionamentos da sociedade e as Universidades também contribuíram para esse momento de mudanças na educação com pesquisas que procuraram delinear o perfil do aluno nesse contexto, contribuindo com sugestões pontuais referentes à

leitura, que é nosso ponto de partida. A partir dessa perspectiva, selecionamos alguns trabalhos correlatos aos descritores da nossa pesquisa, os que problematizaram as questões concernentes à formação do leitor na escola básica.

A dissertação de Ferreira(2005), *A crônica: problemática em torno de um gênero*, da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Língua, orientado pelo Professor Doutor Luis Carlos Travaglia, tenta (re)definir crônica, a partir de características comuns que possam comprovar a hipótese de que esse gênero não é essencialmente narrativo, como defendido pela maioria dos estudos. Baseando-se em elementos da Linguística Textual e elementos da teoria sobre o discurso, foi analisado um corpus de 200 crônicas que levaram à conclusão de que esse gênero é constituído pelos tipos narrativo e dissertativo. Segundo a pesquisa, enquanto narrativa, a crônica se caracteriza pela brevidade devido à omissão de elementos típicos da narrativa, por conta da coloquialidade e espontaneidade em situações apresentadas nos textos, enquanto dissertativa, permanece com a típica informalidade, mesmo em situações sérias, recorrendo à narração para a argumentação.

A autora reconhece que existe grande circulação de "textos chamados crônicas" entre os leitores no Brasil, principalmente nas escolas, fato de grande importância para a nossa pesquisa, porque essa será toda voltada para a sala de aula, com alunos de Ensino Fundamental. A pesquisadora ainda ressalta a "satisfação de leitura que esse gênero traz aos nossos alunos". É relevante saber a real aceitação comprovada por parte do discente com o trabalho com crônica, comprovação essa que por si só justifica o trabalho com esse gênero.

A preocupação dessa dissertação é em distinguir esse gênero em características comuns a todas elas, visto que existe muita confusão, como relata principalmente com contos, um exemplo disso foi a constatação de que um mesmo texto, no caso "Sino de Ouro", de Rubem Braga, foi publicado como exemplo de conto em determinado livro didático e ao mesmo tempo publicado no livro *200 Crônicas Escolhidas* (1993), mostrando o quão grandioso é o problema. Apesar disso, salienta que a preocupação da pesquisa não é discutir se a crônica é um gênero literário ou não, justifica com a existência de um debate permanente entre os críticos literários,

mas que não tem a preocupação de resolver e sim a preocupação com o fato de que tanto para a Teoria Literária quanto para a Linguística Textual a crônica é um gênero narrativo, em uma concepção tradicional, em que se conta um fato, desenvolvido num segmento temporal.

A grande relevância dessa dissertação é o detalhamento na caracterização do gênero crônica, servindo principalmente de fonte de pesquisa e também como referência para os nossos estudos porque defende que a estrutura da crônica é, em sua maioria, dissertativa, que aproxima o leitor a uma leitura crítica, base para esta pesquisa.

Resumidamente, a narração relata mudanças, enquanto a dissertação explica e interpreta essas mudanças, em que:

[...]o enunciador intenciona a reflexão, a explicação [...] há uma exposição de ideias para fazer refletir sobre determinadas situações e depois avaliá-las. Para tal, o interlocutor se posiciona como ser pensante, em atitude de reflexão acerca de temas polêmicos para a humanidade, seja de ordem social ou psicológica e ainda sobre alguns aspectos de temas cotidianos e aparentemente banais, que muitas vezes, escapam à percepção dos indivíduos (FERREIRA, 2005, p.89).

Tais constatações alinham-se com meus objetivos de desenvolver estratégias de incentivo à formação do leitor crítico, com base no gênero crônica, como recurso pedagógico, e um trabalho que já comprovou que a estrutura da crônica dá essa possibilidade, contribui como ponto de partida para a proposição central deste relatório. Porém o diferencial de nossa pesquisa é trabalhar com alunos do ensino fundamental.

A Tese *Argumentação e Leitura Crítica*: uma relação de completude, de Isabel Cristina Cordeiro, orientada pela Professora Doutora Esther Gomes de Oliveira, pela Universidade Estadual de Londrina, defendida em 2007, apresenta um estudo dos recursos persuasivos da Semântica Argumentativa e da Linguística Textual, aliados às estratégias cognitivas da teoria da leitura, revelando a relação de complementaridade que se instaura nesses campos de estudo para a formação de leitores mais críticos.

Usando o gênero carta ao leitor, gênero altamente argumentativo, Cordeiro (2007) propôs relacionar alguns recursos como os operadores argumentativos, os advérbios modalizadores, os marcadores de pressuposição, adjetivação e a intertextualidade aos aspectos cognitivos de leitura como o conhecimento prévio-imprescindível à compreensão da intertextualidade, os esquemas, as inferências, pertencentes aos implícitos da linguagem, entre outras estratégias que representam o conhecimento que os leitores possuem sobre compreensão de discursos, analisados em um corpus de seis cartas de diferentes edições com temas variados direcionados à Revista *Veja*, entre agosto e dezembro de 2006.

O objetivo de Cordeiro (2007) foi direcionar o leitor a identificar, de maneira mais dinâmica e produtiva, os aspectos discursivos que permeiam a leitura com a intenção de levá-lo a uma reflexão mais crítica daquilo que lê.

No capítulo 2 da tese: "Leitura e Cognição", no subitem "A semântica cognitiva", a pesquisadora declara, sob a luz de Marcuschi (2007), que:

[...]uma educação voltada para uma autonomia pode oferecer aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências para construir pessoas mais ativas e críticas, capazes de interagir com o mundo em constantes transformações(CORDEIRO, 2007, p. 12).

Esse capítulo contribuiu com minhas hipóteses de pesquisa em relação à leitura crítica, porque suscitou estratégias para meus pressupostos com o aluno, em uma visão menos autocrata em relação à leitura de crônicas.

Outra dissertação que colabora com minha pesquisa é *Biblioteca Escolar: um espaço necessário para a leitura na escola*, de Cláudia Maria Rodrigues Alonso, orientada pela Professora Doutora Neide Luzia de Rezende, defendida em 2007, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Alonso (2007) através de revisão de literatura e análise de dados coletados pelos alunos da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo, coloca em pauta algumas questões relativas ao trabalho de leitura na escola e ao papel da biblioteca escolar na formação do leitor literário. Através de uma análise de

documentos oficiais que norteiam a ação das escolas, iniciou-se a percepção de como são debatidos os assuntos da pesquisa.

Com o objetivo de compreender como a biblioteca escolar está inserida na escola e levantar pontos relativos à formação do leitor e à biblioteca escolar, Alonso(2007) procurou identificar qual o conceito de biblioteca escolar e como é a formação do professor responsável pela biblioteca no Ensino Básico, com o objetivo de compreender a relação biblioteca-leitura-professor e levantar questões norteadoras tanto na formação inicial, quanto na continuada dos professores que trabalham com a leitura na escola.

Alonso (2007), partindo da hipótese de que a escola não vem cumprindo seu papel no tocante à formação de um leitor crítico, competente e reflexivo, objetiva analisar o papel da escola e do professor.

Um diálogo sólido com minha pesquisa é a preocupação com a formação dos professores e principalmente com as estratégias de leitura com a participação do professor, sobretudo na escola pública, também me fez perceber que é necessária uma aproximação do docente com os recursos disponíveis, acervo, planejamento dos projetos interdisciplinares que envolvam leitura.

Em uma escola particular de Campinas, por meio de entrevistas com um grupo de quatro depoentes do sexo masculino e três do feminino que frequentaram a escola desde a Educação Infantil até Ensino Médio, pertencentes à classe social com maior poder aquisitivo, Alonso(2007) detalha minuciosamente os áudios dos alunos e a evolução da leitura em sua vida escolar. Nesse aspecto, há um contraste com minha pesquisa, meu objeto de pesquisa são alunos de escola pública, inseridos em contextos familiares variados.

Outro ponto divergente foi a relevante participação da família como incentivadora na formação do leitor, relatadas nas memórias de leitura dos participantes, todos destacaram em algum momento o papel de algum membro da família como fomentador da leitura, o que, em minha pesquisa, poderá ser um dado pouco frequente, pois o contexto familiar de alunos de escola pública é diversificado e,

muitas vezes, não favorece à formação de leitor, não quero aqui desprestigiar a escola pública, pelo contrário, quero apontar um desafio real ao ensino e propor possíveis caminhos a perfazer.

Alonso(2007) conclui sua pesquisa com a percepção de que o ambiente escolar, aliada à mediação do professor, é fundamental para a formação do leitor se somados à base teórica e ao planejamento pedagógico eficiente, os quais terão efeito em toda a vida escolar do aluno e, conseqüentemente, fora da escola.

Outra dissertação que conversa com minha pesquisa é *O gênero crônica na sala de aula do ensino médio*, de José Milton dos Santos(2008), orientado pelo Professor Doutor João Gomes da Silva Neto, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Santos (2008) enfoca o gênero crônica em sala, em uma análise dos textos produzidos por alunos da escola de rede estadual Instituto Padre Miguelinho, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. A participação do pesquisador ocorreu no planejamento e no acompanhamento das aulas, junto à professora da turma em que foi realizada a pesquisa.

A problemática abordada nessa pesquisa suscita questões que envolvem a natureza do gênero e sua apropriação pela escola, em suas preocupações com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e com as condições oferecidas pela escola para o trabalho com o ensino dessa disciplina. Ao se considerar a problemática de que o ensino médio conta com apenas quatro aulas para o estudo de gramática, literatura e produção textual, Santos (2008) aponta algumas questões a serem discutidas na pesquisa:

Como os textos se apresentam ao aluno pelo professor? Que características desse gênero textual aparecem nos textos produzidos pelo alunos? Que tipos de sequências linguísticas e mecanismos de textualização são utilizados na produção textual? Quais textos dos alunos mais se aproximam do gênero solicitado e quais se aproximam mais das redações tipicamente escolares?(SANTOS, 2008, p.21-22).

O objetivo central desse trabalho é estudar as produções textuais do gênero crônica produzido em sala de aula para verificar se suas características são apresentadas. Além disso, a identificação de que tipo de discurso e que tipos de sequências

linguísticas são utilizados nos textos dos alunos, assim como alguns mecanismos de textualização, referentes à coesão textual.

Seu pressuposto é que a maioria dos textos dos alunos reproduz características dos gêneros tipicamente escolares, dada a prática enraizada desse tipo de atividade.

Esse trabalho tenciona possibilitar a compreensão da produção textual em sala de aula e as dificuldades enfrentadas pelo professor que aborda tal aspecto no ensino da língua em escola pública, mostrando por outro lado, os possíveis avanços nesse processo, para o aperfeiçoamento dessa prática em sala de aula.

Essa dissertação dialoga com minha pesquisa, já que leva a crônica para a sala de aula, testifica sua aceitação e ainda aponta lacunas que possivelmente meu projeto pode preencher, uma delas é a confusão que os alunos ainda fazem entre a crônica e a narração. Apesar de essa dissertação trabalhar com alunos de ensino médio, acredito que o trabalho com 8º ano/ 7º série, possa contribuir para que o aluno seja capaz de ler crônicas de maneira crítica.

Santos(2008) por meio de uma sequência didática, conseguiu que os alunos lessem crônicas com temáticas do cotidiano para posteriormente produzirem as próprias utilizando elementos capturados no trajeto para a escola. Em seguida, na etapa da reescrita, foram trabalhados com os alunos os problemas encontrados na produção, o levantamento das características do gênero, até a versão final do texto para a produção de um livro que permaneceu no acervo da escola, juntamente com a coleção *Para Gostar de Ler - Crônicas - Vol.1*. Andrade, Carlos Drummond de / Campos, Paulo Mendes / Sabino, Fernando. Ática. O livro foi integrado à coletânea com o nome *Para Gostar de Ler no Miguelinho*, da editora Ática.

A respeito da formação do leitor e leitor crítico, destaco a tese *Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma "biblioteca vivida*, de Eliane Aparecida Ribeiro Ferreira, pela Faculdade de Ciências e Letras- Universidade Estadual Paulista, defendida em 2009, orientada pelo Professor Doutor Luis Cardoso Tápias Ceccantini". Esse trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida durante três anos, direcionada para o ensino de

literatura e para a formação do leitor no âmbito escolar, com o objetivo de refletir sobre a formação do leitor e de como vão se articulando escolhas e preferências por determinados autores de determinadas obras.

Através de um levantamento do repertório de obras lidas por alunos de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries de uma escola privada do município de Assis, estado de São Paulo, e registradas no "Passaporte de Leitura", no período de 1998 a 2000, Ferreira (2009) dividiu os registros em três modalidades de leitura: opcional, proposta pela professora e opcional entre uma série de obra(s) de autor (es) indicado(s) pela professora. O maior índice de aceitação foi entre as obras propostas pela professora, evidenciando o papel importante do professor na formação do leitor, o que corrobora com minha pesquisa.

A tese visou à construção da "biblioteca vivida", pois buscou a formação do leitor crítico, capaz de se posicionar perante o que lê e estabelecer intertextualidade com outras leituras, nas quais o leitor escolhe o que lê e como lê. A interação em sala de aula, para tanto, foi condição básica para a existência de interação aluno/texto, visto que somente quando o texto é concebido em sala de aula como reflexão sobre experiência e experiência de reflexão, está instaurado o diálogo.

Essa tese somou-se à minha pesquisa porque evidenciou a evolução dos alunos no que concerne à leitura, visto que nos três anos pesquisados destacou a mudança de postura do aluno/leitor, lapidado de forma coletiva, uma das possibilidades do ato de ler.

Visando ao descritor "leitura crítica", optei pela dissertação *A leitura no contexto de privação de liberdade: análise da abordagem de leitura no livro didático*, de autoria de Marcele Cleis Pereira, pela Universidade Estadual de Maringá, defendido em 2015 e orientado pela Professora Doutora Eliana Alves Grego, em programa de Mestrado Profissional, um atrativo maior por apresentar a mesma proposta do programa de Mestrado que estou vinculada.

Esse trabalho dedicou-se a uma investigação sobre como a leitura tem sido trabalhada a partir do livro didático, por ser esse, muitas vezes, a única ferramenta

disponível aos professores. Pereira(2015) teve como foco a educação de alunos privados de liberdade, internos do Centro de Sócioeducação de Campo Mourão, que recebem a mesma escolarização de jovens e adultos e, conseqüentemente, o mesmo material didático.

Pereira(2015) objetivou analisar a abordagem de leitura presente no livro didático utilizado: *Educação de Jovens e Adultos*, de autoria de Cícero de Oliveira Silva, Elisabeth Gaviola de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchett, publicado em 2013 pelo IBEP. Fundamentada em Solé (1998), Leffa (1996;1999) e Kleiman (2013), a pesquisa propôs atividades de leitura para adaptação desse material para socioeducação, porque constatou que as atividades contidas no material analisado não preparavam o aluno para uma leitura crítica.

Sua análise evidenciou que as atividades propostas no livro didático analisado realizam um trabalho diversificado com as atividades de leitura, porém não há introdução adequada à leitura da maioria dos textos. As atividades são propostas após a leitura e as questões priorizam a compreensão superficial e a opinião do aluno, independente do teor do texto, sendo poucas as questões de interpretação. Tais incidências também me inquietam e fomentam minha pesquisa, apesar de os sujeitos a pesquisa serem diferentes, Pereira (2015) contribui com minha proposta porque propõe caminhos para a formulação de questões de melhor desenvolvimento com o texto, além de uma leitura mais significativa.

Outra dissertação que também contribui com minha pesquisa é *A leitura nos anos finais do ensino fundamental: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares*, de Sabrina Wandel Rei de Moraes, orientada pela Professora Doutora Maria Amélia Dalvi, da Universidade Federal do Espírito Santo, defendida em 2015. Moraes (2015) analisa a leitura do professor, baseando-se nos pressupostos de Bakhtin(2006;2011), e objetivou investigar concepções de linguagem e leitura em correlação com práticas dos professores no que concerne à leitura.

A pesquisa baseou-se em um estudo de caso de caráter qualitativo, com pesquisa de campo realizada em quatro escolas públicas da rede municipal de Pinheiros,

Espírito Santo. Foram aplicados questionários em um grupo de onze professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, em registros de áudios, além de análise documental de atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos, análise essa baseada em noções conceituais de "práticas e representações" de Chartier (1991) "exotopia" de Bakhtin(2006;2011) e as contribuições de Geraldi (1997; 1998; 2013; 2014).

A pesquisa de Moraes (2015) buscou compreender como as concepções de linguagem e de leitura dos professores estão incorporadas às práticas leitoras de trabalhos com os alunos dos anos finais. Moraes (2015) constatou que a maioria das estratégias mediadoras de leitura dos professores é ancorada em concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação e que são raras as práticas de leitura em que o texto é oferecido ao aluno com a interação para a produção de sentido.

Moraes (2015) expandiu nosso olhar em relação a esta pesquisa porque, como demonstra mais atenção ao professor e, conseqüentemente, para as suas práticas em sala de aula, fez-nos perceber que qualquer proposição deve primeiramente partir da observação do docente e seu posicionamento em relação às suas experiências leitoras, as quais vão repercutir em suas estratégias mediadoras em sala.

Considerando a amplitude e complexidade que a crônica usada para a formação do leitor crítico engloba, e percebendo que muitas pesquisas já vêm sendo realizadas para direcionar esse trabalho, é necessário que se estabeleça o aporte teórico que será a base para nossa pesquisa.

Selecionamos as pesquisas citadas pelas aproximações que essas apresentam com a formação do leitor crítico no ensino básico, e também por alguns distanciamentos, porque, mesmo quando os pesquisadores descreveram dificuldades com estudo de crônica como na dissertação de Ferreira (2005), esse par possibilitou um olhar mais atento a possíveis percalços pelos quais o percurso de nossa pesquisa poderá passar, o que nos permite caminhos possíveis para uma trajetória de investigação menos dúbia.

Na seção seguinte apresentaremos um breve histórico da leitura, bem como o papel desse histórico para a formação do leitor e da leitura crítica e também falaremos sobre o surgimento da crônica até a sua inserção no contexto escolar, que é o nosso foco principal.

### 3 A CRÔNICA E A LEITURA: DA GÊNESE À SALA DE AULA

#### 3.1. A CRÔNICA: UM BREVE PERCURSO PELA HISTÓRIA

A palavra crônica teve seu sentido modificado com o passar do tempo. De acordo com Moisés (2004, p. 110) ela deriva do latim *Chronica* - relato de fatos, narração – e do grego *khronikós*, de *khronós*– tempo. Isso porque na Mitologia clássica, Cronos, um deus filho de Urano (Céu) e de Gáia (Terra), casou-se com a própria irmã, Réia e destronou seu pai. Cronos, conhecedor da profecia de que seria destronado por um dos filhos, passou a devorar os frutos de sua união com Réia. Porém, Réia enganou seu marido e deu-lhe uma pedra em vez de uma criança para comer e assim, a profecia cumpriu-se e Zeus, o último a ser gerado, deu uma droga ao pai que o fez vomitar todos os filhos devorados, o que desencadeou uma guerra entre pai e filhos em que Cronos foi derrotado.

Esse mito é uma alegoria para tentar explicar a passagem do tempo que engole tudo o que é criado. Assim, as crônicas estão diretamente relacionadas à brevidade do tempo, tanto no ato de lê-las, quanto no de escrevê-las, como também à pouca demarcação de tempo que se percebe em sua constituição. Segundo Sá (1987), no princípio da Era Cristã designava-se uma relação de acontecimentos cronologicamente organizados. O gênero textual crônica limitava-se a registrar os eventos sem interpretá-los ou aprofundar suas causas.

Moisés (2004) afirma que, na Idade Média, após o século XII, a crônica inclinou-se para uma concepção histórica, o que definiu uma distinção: obras que narravam detalhadamente os acontecimentos, com algumas explicações; e obras que descreviam esses acontecimentos com uma visão mais pessoal da história, como nas obras de Fernão Lopes (séc. XIV). O autor atesta que existiam, além disso, os cronicões, também chamados de crônicas breves, que constituíam notações simples e impessoais sobre o cotidiano.

No século XVI, segundo Moisés (2004), a palavra crônica foi trocada por história. A partir do século XIX, a expressão foi usada para denominar textos que pouco tinham a ver com o primeiro tipo de crônica e que adquiriram estrita personalidade literária.

Essa forma de crônica, inicialmente, foi produzida pelo francês Julien-Louis Geoffroy, em 1800 aproximadamente, e publicada no *Journal Des Débats*.

A crônica, no Brasil, surgiu há pouco mais de 150 anos, com o Romantismo e o com o apoio da imprensa, em desenvolvimento. Assim, a crônica em sua origem abordava diversos temas do cotidiano, e isso se mantém até hoje.

Apoiados em Candido (1992), não podemos desassociar o surgimento da crônica no Brasil com a literatura portuguesa, a começar por *Lusíadas* que delimitou um marco na literatura, mas deixou um legado de comparação no mínimo pesado às produções futuras: "Daí em diante a comparação com o modelo passou a ser tão inevitável quanto desfavorável para a obra comparada, quer dizer, o texto publicado depois d'Os Lusíadas" (CANDIDO, 1992, p. 26).

A tomada de consciência de que existe uma relação direta entre a Pátria e o escritor e, conseqüentemente, entre a língua e a problematização da escrita, como sugere Candido (1992, p. 148), foi fundamental para o ato de escrever, em que o "[...]verbo arranca o país para fora da terra, mar adentro." Uma metáfora para retratar o momento histórico de Portugal.

Em 1418, inicia-se em Portugal o Humanismo, transição da Idade Média para o Renascimento. E nesse início, Fernão Lopes foi nomeado guarda-mor da Torre de Tombo, que era uma espécie de arquivo das escrituras antigas do Reino, mas em 1434, o rei D. Duarte nomeou-o cronista-mor, com a atribuição de registrar os feitos dos antigos reis até o reinado de D. Duarte; eram as *caronycas*.

Nesse mesmo ano, o papel do cronista ganhou status de profissão, o qual passou a ganhar para descrever as histórias relacionadas ao Rei e ao seu reino. Aqui ainda a crônica está limitada aos acontecimentos históricos. Com o surgimento de outros cronistas, ganhou já no século XV, no Renascimento, status de gênero.

Já no Brasil, a história da literatura começa com uma crônica, na sua antiga definição, a Carta de Pero Vaz de Caminha. Com a função de relatar ao rei D. Manuel os feitos da descoberta em 1500, Caminha mescla sua crônica entre o

Quinhentismo português contemporâneo e os acontecimentos de 1500 que seriam o momento atual para o ano em questão.

Após Caminha, outros cronistas também davam notícias sobre o Brasil aos europeus, limitando-se a falar sobre as possibilidades de exploração e excentricidade do lugar. Alguns deles são Pero Lopes de Souza, Pero de Magalhães Gândavo e Gabriel Soares de Souza, além daqueles cronistas que documentavam as missões religiosas como Manuel de Nóbrega, Fernão Cardim ou José de Anchieta.

Assim, a crônica continuou a designar feitos históricos paralelos à ideia moderna de falar de coisas em um tempo presente até o século XIX, época do surgimento, na França, do filão ou folhetim (*feuilleton*), um espaço livre no rodapé do jornal que cabia de tudo, para entreter o leitor cansado das notícias pesadas do jornal: “Tem uma finalidade precisa: é um espaço vazio destinado ao entretenimento. E já se pode dizer tudo o que haverá de constituir a matéria e o modo da crônica à brasileira” (MEYER, 1992, p. 96). A aceitação dos leitores com o tempo foi tão grande que muitos passaram a consumir o jornal apenas por causa do folhetim.

Nesse espaço "vale-tudo", segundo Meyer (1992), abrigava diferentes textos que iam desde piadas, até críticas a peças teatrais. Com o tempo, os conteúdos passaram a ser organizados: crítica teatral, resenha de livros, multiplicando as folhas, como uma espécie de *magazine* inglesa. E seus conteúdos vão sendo deslocados para os rodapés do interior do jornal e, no fim de 1836, começa-se o *continua amanhã*. Essa nova modalidade apresenta condições distintas de corte e uma nova estrutura dos textos, que se caracteriza pelas interrupções da ação em momentos precisos para manter o leitor interessado na história, o que na década de 40 era responsável pela maior parte dos lucros da venda e assinatura de jornal. Os então chamados folhetins-romance passam a se chamar *feuilleton tout court*. Para facilitar Meyer (1992, p.99) resumiu assim o que se passou na França-matriz:

1. Feuilleton: espaço vazio no rodapé de jornais ou nas revistas, destinado ao entretenimento.
2. No mesmo espaço geográfico: o roman-feuilleton.
3. Variétés e diferentes feuilletons (contos, notícias leves, anedotas, crônicas, críticas, resenhas, etc. etc. etc.).

4. Todo e qualquer romance publicado enfeuilleton, ou seja, aos pedaços.

Já no Brasil, segundo Meyer (1992), sob influência dos folhetins franceses, autores brasileiros escreviam crônicas com uma identidade ainda em formação abasileirada, constituindo-se um espaço destinado a expressar a opinião do autor e qualquer tipo de mudança social, além de hábitos e costumes.

De acordo com Santos (2005, p.16), “O jornal Espelho Diamantino produziu, a partir de 1828, a pré-história da crônica ao manter uma seção fixa para registrar os usos e costumes do período” e ainda afirma que “O padre Lopes Gama em *O Carapuceiro*, em 1832, e Martins Pena, no *Correio da Moda*, em 1839, confirmaram a necessidade editorial de registrar, comentar com verve, como desse na telha, o que se via e ouvia nas ruas”. Em 1852, no *Jornal do Commercio* Rio de Janeiro, Francisco de Almeida Rosa seria o primeiro cronista registrado por Fischer (2007) e Coutinho (2003).

Já Meyer (1992) defende que em 1836, Justiniano José da Rocha, associado a dois grandes nomes: Josino do Nascimento Silva e Firmino Rodrigues Silva lançaram *O chronista*, com o lema *Há no mundo quem tenha mais juízo que Voltaire, mais força que Napoleão- é o Povo*. Longe da leveza parisiense e com teor mais político, *Ochronista* influenciou na divulgação do gênero e na história da literatura brasileira, assim como deu mais visibilidade ao jornal e, conseqüentemente, proporcionou mais investimento nesse suporte de leitura, apesar de o gênero até aí ser caracterizado pela "história curta de ficção", como defende Barbosa Lima Sobrinho.

Coutinho (1997) acredita que o primeiro cronista brasileiro foi Francisco de Almeida Rosa, escritor do *Jornal do Commercio* e do *Correio Mercantil*, entre 1852 e 1854, e posteriormente substituído por José de Alencar e por Manuel Antônio de Almeida. Coutinho (1997) defende que nessa época o tema maior das crônicas eram acontecimentos políticos, sempre atrelados a críticas.

Mas o que promoveu a crônica no Brasil foi o desempenho de alguns escritores, nomes como José de Alencar, Machado de Assis, Raul Pompéia, Júlia Lopes de Almeida, João do Rio e Lima Barreto, os quais passaram a exercitar esse gênero,

ainda imaturo, sob um olhar mais poético. Em resumo, esses textos demonstravam, como afirmou Arrigucci Jr. (1987, p. 57):

[...] um ar de aprendizado de uma matéria literária nova e complicada, pelo grau de heterogeneidade e discrepância de seus componentes, exigindo também novos meios lingüísticos de penetração e organização artística: é que nela afloravam em meio ao material do passado [...] as novidades burguesas trazidas pelo processo de modernização do país, de que o jornal era um dos instrumentos.

E nesse contexto de aprendizado, dois grandes nomes da nossa literatura foram destaque do gênero crônica: José de Alencar e Machado de Assis. O primeiro, escritor romântico, atribuiu à "crônica-folhetim" humor e fantasia, ingredientes que conferem ao texto mais que informação. No recorte da crônica publicada em 24 de setembro de 1854, da série "Ao correr da pena", José de Alencar (2003, p. 29) descreve como o ato de escrever crônica se realiza:

De um lado crítico, aliás, de boa fé, é de opinião que o folhetinista inventou em vez de contar, o que, por conseguinte excedeu os limites da crônica. Outro afirma que a plagiou, e prova imediatamente que se tal autor, se não disse a mesma coisa, teve intenção de dizer; porque enfim *nihilsubsolonovun*. Se se trata de coisa séria, a amável leitora amarrota o jornal, e atira-o de lado com um momozinho displicente a que é impossível resistir. – Quando se fala de bailes, de uma mocinha bonita, de uns olhos brejeiros, o velho tira os óculos de maçado e diz entre dentes: "Ah! O sujeitinho está namorando à minha custa! Não fala contra a reforma! Hei de suspender a assinatura.

Machado de Assis colocou sua identidade nas crônicas, destacando o cotidiano de maneira despretensiosa, provocando o leitor e se desobrigando de falar de fatos pontuais, o que fez seus textos permanecer no tempo, e também explicou um pouco sobre o fazer crônica. Assis (1994, p.13) descreveu que:

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

Adiantando a história, aproximamo-nos de Rubem Braga, respeitado e admirado até pelo leitor mais exigente. Suas crônicas assemelham-se à poesia em prosa e isso foi

um marco para a produção de crônicas. Como bem descreveu Sá (1987, p. 12) ao discorrer sobre o autor capixaba: "Em outras palavras: a pressa de viver desenvolve no cronista uma sensibilidade especial, que o predispõe a captar com maior intensidade os sinais da vida que diariamente deixamos escapar." Temos então uma crônica única e com identidade sólida, marcas do escritor que sempre mostrou preocupação com a composição ao longo de sua carreira.

Também Sabino (1965, p. 174), em suas produções, captou o corriqueiro, mas sempre com uma preocupação típica do discurso literário que visa mais ao estilo, à composição:

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

Outro momento da história que foi de grande importância para a crônica brasileira é a Semana da Arte Moderna de 1922, que buscou uma aproximação maior com a cultura popular, o que muito interessa à composição desse gênero. Esse período foi de grande expressão para o jornal no século XIX, assim como para as revistas literárias. Isso porque era um marco para a insubordinação à literatura portuguesa. Peregrino Jr. (apud COUTINHO, 1978, p. 275) destacou que:

Permitindo-lhes adotar uma linguagem mais livre, mais solta, mais natural, de inspiração regional e popular, o que representou sem dúvida um enriquecimento e uma libertação para a nossa língua literária, tornando realidade aquilo que os românticos [...] tentaram fazer.

Fica clara, até aqui, a estreita relação entre o jornal e a crônica, apesar de essa última ser menos objetiva em relação à primeira, o que pode ter levado tal gênero a

outro suporte de divulgação: o livro. Vejamos o que Andrade (1999, p. 13) defendeu sobre a crônica em detrimento, se assim podemos dizer, do jornal:

A crônica é fruto do jornal, onde aparece entre notícias efêmeras. Trata-se de um gênero literário que se caracteriza por estar perto do dia-a-dia, seja nos temas ligados à vida cotidiana, seja na linguagem despojada e coloquial do jornalismo. Mais do que isso, surge inesperadamente como um instante de pausa para o leitor fatigado com a frieza da objetividade jornalística. De extensão limitada, essa pausa se caracteriza exatamente por ir contra as tendências fundamentais do meio em que aparece [...]. Se a notícia deve ser sempre objetiva e impessoal, a crônica é subjetiva e pessoal. Se a linguagem jornalística deve ser precisa e enxuta, a crônica é impressionista e lírica. Se o jornalista deve ser metódico e claro, o cronista costuma escrever pelo método da conversa fiada, do assunto-puxa-assunto, estabelecendo uma atmosfera de intimidade com o leitor.

Andrade (1999) ao retratar o comportamento do cronista e do leitor, aponta novas relações de leitura de crônica, como relata Candido (1982, p.6) no prefácio do volume 5, da coletânea *Para gostar de ler*:

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

A crônica continua sendo vinculada a jornais e a revistas, e se aproximou ainda mais do leitor, o que possibilitou intensa difusão do gênero. Vimos até aqui o que alguns teóricos defendem sobre a crônica, além de sua contribuição para leitura crítica, na próxima seção abordaremos alguns aspectos de sua estrutura e composição, ainda com apoio teórico de Melo (1994), Coutinho (1987), Sá (2005), Candido (1992), entre outros.

### 3.2 CRÔNICA: TRAÇOS ESTILÍSTICOS

O gênero crônica é híbrido desde sua composição até mesmo em seus suportes de difusão e, por isso, definir e caracterizá-lo é uma tarefa delicada.

A crônica ganhou novos espaços, como os livros e a Internet; desse modo, novas características foram incorporadas ao gênero, assim como alguns aspectos do folhetim ainda foram mantidos. Por isso, é necessário entender que a crônica agrega traços jornalísticos e literários, os quais variam de texto para texto. Mesmo assim, tentaremos caracterizar esse gênero na esfera jornalística e na literária.

Devido à sua origem no folhetim, há autores que acreditam ser esse gênero jornalístico “[...] a palavra foi ganhando roupagem semântica diferente. 'Crônica' e 'cronista' passaram a ser usados com o sentido atualmente generalizado na literatura: é um gênero específico, estritamente ligado ao jornalismo” (COUTINHO, 1987, p. 120-121). Por outro lado, Melo (1994, p.155) defende que “[...] a crônica moderna configura-se como gênero eminentemente jornalístico”, sendo essencial ao gênero:

1) Fidelidade ao cotidiano, pela vinculação temática e analítica que mantém em relação ao que está ocorrendo, aqui e agora; pela captação dos estados emergentes da psicologia coletiva 2) Crítica social, que corresponde a “entrar fundo no significado dos atos e sentimentos do homem”.

Crítica essa que aparece de diversas formas, seja de maneira mais irônica, seja mais lírica, o fato é que a crônica não fica indiferente aos acontecimentos que circundam a sociedade, sejam eles bons ou ruins. Pequenos momentos são captados e repassados ao leitor para fazê-lo refletir.

No contexto jornalístico, a crônica aproxima-se da narração e pode ser dividida em vários tipos: policial, política, esportiva, etc. As classificações aproximam-se dos temas abordados como “[...] outras formas de expressão noticiosas mais próximas da reportagem” (MELO, 1994, p.146). Os autores desse tipo de crônica, em geral, são formados em outras áreas como as da comunicação, do jornalismo e da história, detentores de conhecimentos específicos da área para qual escrevem (D'ONOFRIO, 1995).

Para Beltrão (1980 apud MELO 1994, p.156) a crônica classifica-se pelo tema e pela abordagem do cronista. Quanto à classificação, o autor apresenta três espécies: *Crônica geral* – ocupa local fixo no jornal e trata de assuntos variados; *Crônica local* – também conhecida como crônica urbana ou da cidade, aborda assuntos do cotidiano e opinião dos moradores onde circulam os jornais; *Crônica especializada* – relacionada a áreas específicas da atividade humana.

Quanto ao tema, o autor estabelece três modalidades: *Crônica analítica* – fatos breves; *Crônica sentimental* – mais lírica, com objetivo de sensibilizar o leitor; *Crônica satírico-humorística* – objetivando ridicularizar ou ironizar personagens e situações. Melo (1994, p.159) defende a crônica como um gênero jornalístico quando diz que o gênero é "[...] produto do jornal, porque dele depende para a sua expressão pública, vinculada à atualidade, porque se nutre do cotidiano".

Mas esse aspecto é facilmente refutado se levarmos em consideração o suporte Internet, por exemplo, um *blog* ou um site, supre hoje a necessidade de difusão das crônicas e está diretamente *linkada* às notícias e mesmo com a ideia exposta pelo autor de atualidade, oportunidade e difusão coletiva, são também questionáveis se levarmos em consideração a efemeridade do jornal, como já foi mencionado nesse estudo: "Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou ferrar o chão da cozinha" (CANDIDO, 1992, p14 -15). Isso porque a Internet pode ter poder de difusão superior ao do jornal e um texto pode ser reproduzido, copiado e mantido nos arquivos e *blogs*, sites de jornal etc. tornando o efêmero questionável, assim como o fato de muitas crônicas que, originalmente, foram divulgadas em jornais serem publicadas em livros posteriormente.

Sá (2005) também defendeu que a crônica nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Da mesma forma Moisés (1997) afirmou ser a crônica destinada ao consumo diário, mas é necessário lembrar que esses conceitos não podem ser aplicados a todas as crônicas e, por isso, avançaremos em nosso estudo para perceber que, como afirmou Andrade (1979), nem só de notícia se faz a crônica, as não notícias também podem motivar o cronista.

Essas motivações para a escrita podem ter desenvolvido nos cronistas características comuns à literatura como defendeu Coutinho (1987) ao afirmar que esse gênero é mais literário e baseia-se em fatos do cotidiano utilizando a "finura e a argúcia" para transcorrer sobre esses fatos definidos como "divagações borboleantes e intemporais" ou "crítica buliçosa das pessoas", importando mais a forma de abordar o assunto pelo autor. "Menos importa o assunto, em geral efêmero, do que as qualidades de estilo" (COUTINHO, 1987, p.791).

Moisés (1997, p. 247) afirma que "[...] a crônica move-se entre ser no jornal e para o jornal, uma vez que se destina, inicial e precipuamente, a ser lida na folha diária ou na revista". Embora não seja objetivo da crônica informar sobre os fatos, visto que as notícias desempenham esse papel, o gênero baseia-se, muitas vezes, em fatos reais e acontecimentos, mas como descreve Moisés (1997, p. 247) o objetivo da crônica "[...] reside em transcender o dia-a-dia pela universalização de suas virtualidades latentes".

Coutinho (1987) posicionou-se sobre a inclinação literária da crônica, defendendo que o gênero apenas usa os fatos cotidianos como justificativa para escrever "[...] como meio ou pretexto, de que o artista retira o máximo partido, com virtuosidades de seu estilo, de seu espírito, de sua graça, de suas faculdades inventivas" (COUTINHO, 1987, p.793). Por isso, o autor ressalta a subjetividade capaz de transformar a realidade, dando-lhe formas variadas de maneira sensível e única e, dessa forma, é capaz de tocar o leitor, promovendo um diálogo entre esse e o autor. Coutinho (1987, p. 136) completa:

A crônica é na essência uma forma de arte imaginativa, arte da palavra, a que se liga forte dose de lirismo. É um gênero altamente pessoal, uma reação individual, íntima, ante o espetáculo da vida, coisas, seres. O cronista é um solitário com ânsia de comunicar-se. Para isso, utiliza-se literariamente desse meio vivo, insinuante, ágil que é a crônica.

A subjetividade também foi destacada por Moisés (1997, p.255), juntamente com o diálogo com o leitor, numa visão pessoal do cronista:

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

Concernente à linguagem, a crônica literária também é híbrida por mesclar o coloquialismo e o poético, isso porque apresenta um estilo espontâneo e direto, porém marcado com metáforas, típicas de obras literárias (MOISÉS 1997).

Coutinho (1987, p. 793-794) classificou a crônica no âmbito literário conforme a natureza do assunto ou movimento interno:

Assim temos, a) a crônica narrativa, cujo eixo é uma história, o que a aproxima do conto, como no exemplo de Fernando Sabino; b) a crônica metafísica, constituída de reflexões mais ou menos filosóficas sobre os acontecimentos ou os homens, como é o caso de Machado de Assis ou Carlos Drummond de Andrade, que encontram sempre ocasião e pretexto nos fatos para dissertar ou disreter filosoficamente; 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 significativos, como é o caso de Álvaro Moreyra, Rubem Braga, Manuel Bandeira, Ledo Ivo; d) a crônica-comentário dos acontecimentos, que tem, no dizer de Eugênio Gomes, 'o aspecto de um bazar asiático', acumulando muita coisa diferente ou díspar, como são muitas de José de Alencar, Machado e outros. É evidente que essa classificação não implica o reconhecimento de uma separação estanque entre os vários tipos, os quais na realidade se encontram fundindo traços de uns e outros.

Por outro lado, Moisés (1997) admite apenas dois tipos fundamentais de crônica: a *crônica-poema*, com caráter mais contemplativo e a *crônica-conto*, mais acentuada na narrativa, desprezando a crônica-ensaística defendida por alguns autores como Coutinho (1987) e Montenegro (1966), por exemplo, porque segundo o autor "[...]prevalece nesses textos o caráter obsessivamente doutrinário do ensaio" (MOISÉS, 1997, p. 250).

Candido (1992, p.11) despretensiosamente, em ocasião de comentar uma coletânea *Para Gostar de Ler* (volume 5), esboça uma classificação usando como referência as crônicas do livro em questão: *crônica-diálogo* – na qual autor e leitor revezam-se em perspectivas diversas; *crônica-narrativa* – com estrutura semelhante ficcional, assemelha-se ao conto; *crônica exposição poética*– digressões sobre uma

personagem ou fato e a *crônica bibliográfica-lírica* – em uma perspectiva poética, narra-se a vida das personagens.

Assim, percebe-se que o gênero crônica, por vezes, apresenta ligação forte com a notícia e outras com o conto em razão de seu aspecto ficcional, outras vezes demonstra mais emoção, o que valida sua descrição como, já mencionado de gênero híbrido ou, por que não, ambíguo, o que o torna rico e plural, acrescentando ainda mais o interesse por estudá-lo e difundi-lo, sem a limitação de encaixe num grupo de características fechadas. E para encerrar essa seção usaremos a afirmação de Moisés (1997, p.248):

Em toda crônica, por conseguinte, os indícios de reportagem se situam na vizinhança, quando não mescladamente, com os literários; e é a predominância de uns e de outros que fará tombar o texto para o extremo do jornalismo ou da Literatura.

Percebemos até aqui, algumas características comuns às crônicas e algumas divergências em um gênero tão ambíguo como já mencionado, é interessante agora conhecer a crônica e sua relação com a literatura, para compreender sua condição de atemporalidade e resistência. Na próxima seção, abordaremos um mito acerca da crônica, o que concede a ela mais charme e um tom de mistério em torno do gênero.

### 3.3 CRÔNICA: UM GÊNERO MENOR?

A crônica carrega o estigma já refutado de gênero menor, o que para Candido (1992, p.5). É interessante porque, segundo ele, o gênero aproxima-se mais do leitor:

A crônica não é um 'gênero maior' [...] 'Graças a Deus', seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica mais perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura, [...].

Essa definição remete a um texto despretensioso, porém cheio de significado, com temas simples ou complexos que, pela sua estrutura, transformam-se em grandes obras a serem analisadas com cuidado como bem delineia Candido (1992,p.13-14):

Por meio dos assuntos, da composição 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. Na sua despretensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição.

O rótulo de gênero menor relacionava-se à crônica produzida unicamente para a imprensa, em meados do século XIX. O gênero como conhecemos hoje deu seus primeiros passos nas páginas dos jornais e valia-se, principalmente, dos *faits divers* ou “fatos diversos”, notícias destacadas pelos jornais por serem curiosas, inusitadas e, se comparado à divisão clássica da literatura, tal gênero assemelha-se ao chamado “gênero menor”, praticado na antiguidade. Essa semelhança deve-se ao fato de ambos alimentarem-se dos acontecimentos do cotidiano, do efêmero, afastando-se das grandes histórias, dos grandes heróis, matéria do chamado “gênero maior”.

Porém, para Candido (1992, p. 23), quando discorre sobre a crônica como gênero menor é devido à importância que lhe é dada, explica que por melhor que fosse o cronista, ele não ganharia um prêmio Nobel, por exemplo, por não se aceitar “uma literatura feita de grandes cronistas” (CANDIDO, 1993, p. 14-15).

Tal concepção ocorre pelo fato desse gênero relatar acontecimentos próximos ao povo e para o povo e de ser um texto, em geral, curto, o que para alguns pesquisadores contribui para uma visão de gênero menor.

Outro fator que pode ter dado ao gênero essa visão de menor, são as condições de produção e divulgação rápida comum em uma edição de jornal, como descreveu Sá (1997, p. 10):

O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica assume essa transitoriedade, dirigindo-se a leitores apressados, que lêem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite. Sua elaboração se prende a essa urgência: o cronista dispõe de pouco tempo para datilografar seu texto, criando-o, muitas vezes, na sala esfumada de uma redação. Mesmo quando trabalha no conforto e no silêncio de sua casa, ele é premido pela correria com que se faz um jornal, o que acontece mesmo com os suplementos semanais, sempre diagramados com certa antecedência.

Argumento esse que para nós é inconsistente, já que a imortalidade da obra não está em sua durabilidade física, mas na transformação do indivíduo que a lê, por isso, atribuir valor a um texto, pelas suas condições de produção, ou suporte em que está vinculado é descaracterizar totalmente a grandeza literária. Candido (2011, p.177) ajuda-nos entender esse raciocínio quando diz que:

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. [...] Isso ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental [...] toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.

E dessa forma, acreditamos ser esse gênero capaz de potencializar a leitura crítica na educação básica, porque podemos supor que a crônica não chegou à escola por acaso, e sim por identificação. Sendo a escola um lugar de transformação, aprendizado e crescimento constante, a crônica é um caminho possível para potencializar a criticidade no ato de ler, como discutiremos ao longo dessa pesquisa. O importante nesse momento é traçar os caminhos da crônica até a sala de aula. Como afirma Candido (1992, p.14-15) "[...] a crônica consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo e quando passa do jornal ao livro, verificamos meio espantados que sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava."

Sendo assim, não podemos deixar de falar desse gênero sob a ótica do autor, e por isso, na próxima seção, falaremos sobre alguns cronistas renomados da nossa literatura, para assim perceber a seriedade com que esse gênero é tratado principalmente por quem o escreve e como alguns autores contribuíram para a sua consistência na literatura.

### 3.4 A CRÔNICA SOB A ÓTICA DO CRONISTA

O fazer crônica é um caminho tão denso que até os próprios cronistas se debruçaram a falar sobre esse ofício, a começar por Alencar (1854, p.1) que ao expor as dificuldades de sua função, tomado de ironia, escreveu:

É uma felicidade que não me tenha ainda dado ao trabalho de saber quem foi o inventor deste monstro de Horácio, deste novo Proteu, que chamam – folhetim; senão aproveitaria alguns momentos em que estivesse de candeias às avessas, e escrever-lhe-ia uma biografia, que, com as anotações de certos críticos que eu conheço, havia de fazer o tal sujeito ter um inferno no purgatório onde necessariamente deve estar o inventor de tão desastrada idéia.

Com o advento da imprensa, os escritores tiveram mais liberdade temática. Em resposta ao consumo dos leitores, os cronistas passaram a falar de tudo, de maneira ora subjetiva e poética, ora irônica com traços de humor, e o público, ávido por novas leituras, pressionava os cronistas. Em resposta aos leitores, Assis (1862, p. 109) registrou:

Bem se podia comparar o público àquela serpente – deus dos antigos mexicanos – que, depois de devorar um alentado mamífero, prostra-se até que a ação digestiva lhe tenha esvaziado o estômago; então o flagelo das matas corre em busca de novo repasto, emborça novo animal pela garganta abaixo e cai em nova e profunda modorra de digestão. Esquisita que pareça a comparação, o público é assim. Precisa de uma novidade e de uma grande novidade; quando lhe aparece alguma, digere-a com placidez e calma, até que desfeita ela, outra lhe fica ao alcance e lhe satisfaz a necessidade imperiosa. Como o réptil monstro de que falei, o público não se contenta com os manjares simples e as quantidades exíguas; é-lhe preciso bom e farto mantimento.

A crônica pela crônica reverberou e outros textos foram escritos sobre o mesmo assunto. Sobre a origem da crônica no Jornal *Ilustração Brasileira*, em novembro de 1877, Assis (1994, p. 13) afirmou que: "Mas, leitor amigo, esse meio é mais velho ainda do que as crônicas, que apenas datam de Esdras. Antes de Esdras, antes de Moisés, antes de Abraão, Isaque e Jacó, antes mesmo de Noé, houve calor e crônicas". Vemos uma perspectiva ainda cronológica desse gênero em relatar fatos passados ou presentes, ainda havia uma preocupação de relatar acontecimentos ligados ao tempo.

Nesses três exemplos do fazer crônica, quando essa ainda galgava pelo jornal como *folhetim*, percebemos indícios de uma leitura reflexiva, que requer do leitor malícia, tato e cuidado, Candido (2011), quando discorre sobre a literatura, afirma que ela é formadora da personalidade, segundo a própria realidade, e não segundo as

convenções, sendo o ato de ler algo perturbador e até mesmo perigoso, o que muito interessa à formação do leitor crítico.

Os cronistas modernos também se sujeitaram a falar sobre a crônica. Braga (1951) compara o pão saído do forno à crônica em "O Padeiro", mostrando simplicidade em seu ofício de cronista e grande difusão de seus escritos, visto que assim como o pão era entregue às casas, a crônica junto ao jornal também era entregue ao leitor. Braga (1951, p. 45) assim escreveu:

Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina - e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

Moraes (1962) também analisou a criação da crônica numa perspectiva leve, analisando dificuldades internas e externas do fazer literário, em linguagem coloquial aproxima o leitor de si, e o faz entrar no universo do cronista e ver o criador na criatura, como assim defendeu Todorov (2009), quando afirmou que o autor está presente na obra. Nas crônicas isso é muito latente, principalmente quando o assunto é a própria crônica, como comprova Moraes (1962, p.9-11):

Coloque-se, porém o leitor, o ingrato leitor, no papel do cronista. Dias há em que, positivamente, a crônica "não baixa". O cronista levanta-se, senta-se, lava as mãos, levanta-se de novo, chega à janela, dá uma telefonada a um amigo, põe um disco na vitrola, relê crônicas passadas em busca de inspiração - e nada. Ele sabe que o tempo está correndo, que a sua página tem uma hora certa para fechar, que os linotipistas o estão esperando com impaciência, que o diretor do jornal está provavelmente coçando a cabeça e dizendo a seus auxiliares: "É... não há nada a fazer com Fulano..." Aí então é que, se ele é cronista mesmo, ele se pega pela gola e diz: "Vamos, escreve, ó mascarado! Escreve uma crônica sobre esta cadeira que está aí em tua frente! E que ela seja bem-feita e divirta os leitores!" E o negócio sai de qualquer maneira.

Sabino (1965), com um olhar mais sensível e menos impaciente, também transcorreu sobre o gênero e os assuntos que dão origem a seus textos. Em sua crônica cujo título é "A última crônica", publicada no livro *A companheira de Viagem* o autor escreve sobre sua busca por assunto para seus escritos e como defende Sá (2005) "merece atenção por seu conteúdo metalinguístico". Assim transcorre Sabino (1965, p. 174):

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

Mais uma vez a ideia de que a crônica busca o comum e o cotidiano é convalidada nesse trecho. Sem nenhuma banalização do gênero, o autor se mostra preocupado com o ato de escrever e transcorre sobre inspiração, demonstrando zelo com o ofício e termina concluindo que essa só é possível quando o mesmo olha para fora de si. Outro detalhe interessante é o que autor afirma ser esse lugar (fora de si) morada de assuntos merecedores de uma crônica, a qual só será denominada crônica, quando o autor trabalhar o texto, como se ele fosse o filtro da realidade, transformador de fatos corriqueiros em produção literária. Sá (2002, p. 21) completa esse raciocínio quando afirma:

Teorizando sobre a narrativa curta, Sabino utiliza a metalinguagem para mostrar que também o cronista tem o seu 'momento de escrever', que também ele — apesar da pressa característica do seu ofício — recebe o impulso da inspiração, mas acima de tudo, é o escritor que busca, que seleciona, que pesquisa. Em uma palavra: trabalha o texto em suas diferentes fases de elaboração até que ele esteja pronto para ser publicado, sabendo que, infelizmente, esse ato de trabalhar o texto não pode prolongar-se muito.

Quando entrevistado por Lispector (2007), em seu livro *Entrevistas*, Sabino (1965) ao ser indagado sobre o fazer crônicas e se lhe faltava assunto o escritor respondeu:

Escrevo crônica desde 1947. Sempre falta assunto — é penoso ter de inventar. Procuro suprir o jornal ou a revista que me pagaria com a matéria escrita que corresponda ao que esperam de mim, ou seja, agradar o leitor. Aceito alegremente a tarefa, como um móvel.

Apesar de parecer frio e técnico nesse trecho, Sabino (1965), na verdade, mostra mais proximidade com o leitor. Pensemos a expressão *agradar o leitor*, traço mais próximo da crônica literária como foi percebido em muitas crônicas do escritor e defendido por Sá (2005, p. 27):

Ora, essa cumplicidade entre o narrador e o leitor só é alcançada em textos bem realizados e que possuem a magia inexplicável da arte. Ainda que seja uma arte que não se proponha examinar em profundidade o essencial: seu objetivo básico é deflagrar uma visão da essência, aproximando-se bastante do conto, que explora justamente a essência do relato.

Andrade (1978) em tom sério dirige-se ao leitor em resposta a uma densa discussão sobre o gênero, é sensível à indisposição do autor e principalmente sua liberdade para publicar esse texto, que talvez só esse gênero permite. Andrade (1978) publicou no jornal Folha de São Paulo, em 14 de setembro a crônica “O frívolo cronista” que dizia:

Não pretendo fazer aqui a apologia do cronista, em proveito próprio. Reivindico apenas o seu direito ao espaço descompromissado, onde o jogo não visa ao triunfo, à reputação, à medalha; o jogo esgota-se em si, para recomeçar no dia seguinte, sem obrigação de seqüência.

Já com uma visão mais crítica da realidade, o cronista capixaba que fez carreira no Rio de Janeiro, Oliveira (1952), conhecido como o cronista da condição humana, pelas suas análises psicológicas e existenciais nos anos 60-70, não há nenhum registro de uma definição de ser cronista feita ou declarada pelo escritor ou mesmo uma crônica em que mencione o ofício de cronista. Mas aqueles que lhe foram próximos do escritor afirmam que o mesmo sempre foi cronista desejoso de ser romancista:

A frustração de José Carlos Oliveira é a utopia realizada de Carlinhos. O romancista cerebral sucumbe frente ao cronista frívolo, o intelectual disciplinado é engolido pelo bêbado do Antonio's. Carlinhos Oliveira afaga e afoga o romancista, dia-a-dia, até sua morte (TÉRCIO, 2005, p.5).

Vê-se claramente que o autor não escolheu a crônica e sim a crônica o escolheu, porque mesmo com talento e crônicas profundas, recusava-se a seguir tendências e

modismos na literatura a ponto de afirmar em entrevista à Clarice Lispector (2007): "Não me considero responsável pela literatura."

No caminho oposto, Braga (1951) passou a vida a escrever crônica, e como afirmou Sá (1987, p. 13): "corajosamente só tem publicado crônicas". Ou seja, percebe-se certo preconceito na afirmação do autor sobre ser *apenas* cronista, mas o mesmo explica:

Certamente capaz de escrever contos, novelas e romances, não se deixou seduzir pelo brilho dos chamados "gêneros nobres". Sua opção é ainda mais corajosa porque, vivendo num país de frases bombásticas, ele cumpre a principal característica do escritor: o despojamento verbal, que implica uma construção ágil, direta, sem adjetivações. (SÁ, 1987, p.13)

Com crônicas de caráter mais reflexivo, Braga (1951) marcou a gênero no Brasil com sua maneira única de escrever que se aproximou dos contos, apesar de as personagens representarem, em sua maioria, metáforas para a condição humana. (SÁ, 1987).

Braga (1951, apud SÁ 1987, p.17) também transcorreu sobre ser cronista em Manifesto:

Nossos ofícios são bem diversos. Há homens que são escritores e fazem livros que são verdadeiras casas, e ficam. Mas o cronista de jornal é como o cigano que toda noite arma sua tenda e pela manhã a desmancha, e vai.

Mesmo se referindo à crônica jornalística e sua efemeridade é notório que muitos textos do cronista não só ficaram como ganharam as páginas de livros, como reitera Sá (1987, p. 20):

Com esse poder de nos projetar para além do que está impresso, Rubem Braga reafirma sua condição de artista recriando a vida em seus mínimos detalhes, especialmente aqueles que podem estar camuflados em outros gêneros. Afinal ele é o espião que nos passa o segredo da existência numa mensagem codificada, que é sem dúvida alguma, *literatura*.

O que ironicamente o próprio Braga (1936, p. 3) rebateu na primeira edição de *O Conde e o Passarinho*, seu livro de estréia, escrito em 31 de dezembro de 1935, revelando sua origem jornalística:

Já escrevi umas duas mil crônicas. É natural, eu vivo disso. Estas aqui não são as melhores; podem dizer que escolhi mal, tanto do ponto de vista literário como do ponto de vista revolucionário. Mas estas representam as outras. Quero dizer que elas também representam a mim. Falam de minhas forças e de minhas fraquezas. Aqui encontrarei os queixumes e os palpites de um jovem jornalista pequeno-burguês de um país semicolonial. Também encontrarei um e outro sorriso. Mas não muito alegres. Sempre tive maus dentes e não conheço, por isso, riso rasgado, fácil e feliz. Sou jornalista, o que quer dizer: nem um literato nem um homem de ação. Escolhi eu mesmo a minha profissão; não me queixo. Mas ao leitor de livros quero avisar que não escrevi este livro para ele. Tudo que está aqui foi escrito na mesa de redação, entre um telegrama a traduzir e uma reportagem a fazer. Raramente na minha vida escrevi algo que não fosse para o dia seguinte.

Campos (1962) foi cronista por acaso, chamado de *cronista-poeta* por Sá (1987, p. 48) com suas crônicas atribui significações às frases que compõem as imagens poéticas. Quando indagado sobre ser cronista de maneira honesta respondeu:

Tornei-me cronista porque foi o caminho que me ofereceram. Ser jornalista em casa também tem seus encantos, uai. A crônica me permitia a liberdade de espaço, liberdade de horário e liberdade de assunto: três proveitos num só saco. A única relação que existe entre o poeta, o cronista e o jornalista é a matéria prima: palavras. O cronista é um ser ambivalente; fica sempre no meio, uma ponte entre o castelo do poeta e a redação de notícias (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1985).

E assim como descreveu Campos (1962), tinha suas crônicas carregadas de poesia, cronista e personagens entrelaçam-se: "[...] a fusão do sujeito com o objeto, numa troca tão intensa que saibamos ver o outro, melhor compreender a nossa própria face" (SÁ, 1987, p. 51).

Essa seção não poderia terminar com melhor representação da crônica e do cronista que Campos (1962), porque, originário do jornal, com sua crônica repleta de poesia, é uma das melhores representações da ambiguidade do gênero, nessa mistura entre jornalismo e literatura que aqui foi definida em um e outro âmbito por questões didáticas, porque sabemos que elas se fundem.

## 4 A LEITURA, A CRÔNICA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

### 4.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A LEITURA

Antes de a palavra escrita existir, o homem utilizava a imagem para se comunicar. As ilustrações deixadas na parede colaboravam com o desenvolvimento da leitura, sinalizando na História a necessidade de comunicação, antes ainda da formação das letras do alfabeto. As imagens nas paredes registravam informações, acontecimentos e para sua interpretação era preciso que alguém o fizesse – o leitor. Dessa maneira, surge a figura do leitor e, conseqüentemente, a leitura.

A pictografia abre espaço para a escrita que se estabelece no processo de comunicação oral. E assim o surgimento da escrita foi paralelo ao leitor. A linguagem, segundo Chartier (2001), era a mediação entre quem informa e quem interpreta.

A leitura, no ocidente, por muito tempo prevalecia oral. Entre os séculos IX e XI, era feita em voz alta, em público, para um grupo de pessoas, e esse exercício era suficiente para considerar uma pessoa um bom leitor, mesmo que não houvesse interpretação nenhuma do que era lido. Não havia necessidade da compreensão, apenas exposição oral clara.

A interpretação foi prestigiada no século XIII, com a difusão da leitura silenciosa nas práticas escolares (conhecida como a primeira revolução da leitura), que aproximou texto e leitor em uma leitura longa e pausada, proporcionando-lhe reflexão e a repetição sempre que necessário. Chartier (2001, p. 78) afirma que a leitura silenciosa garante "[...] um estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, o texto lido sofre resistência, desvio." O Clero incentivava a prática de leitura nesse século, a Igreja ensinava os fiéis a ler e a memorizar os textos religiosos.

Segundo Nolasco (2006), a leitura até meados do século XIX, era um meio de propagar a religião, e a Bíblia era o principal livro a ser estudado, somente pelas

classes de poder aquisitivo elevado. As leituras não podiam ser contestadas, apenas memorizadas e reproduzidas.

Já Horikawa (2006) destaca que a Igreja, em seu domínio, controlava as publicações de livros e considerava maus leitores aqueles que se aproximavam de livros contrários ao dogma cristão, a leitura deveria ser uma prática apenas de cunho religioso.

No início do período republicano europeu, deu-se a segunda revolução da leitura com o aumento da produção de livros impressos. A igreja, ameaçada pelas leituras que não conseguia controlar, promoveu uma queima de livros considerados profanos.

Chartier (2001) registra a difusão da imprensa no século XVI com grande volume de livros produzidos e o surgimento das bibliotecas públicas e assim a propagação da leitura. Ler, desse modo, deixou de ser uma das formas de doutrinação da sociedade e passou a ser um meio de interação do texto com o indivíduo. O leitor passou a se apropriar da leitura e atribuiu-lhe novos significados.

Zilberman (2007) aproxima um pouco mais a história da leitura com a literatura e a escola, o que nos ajuda a perceber, porque, até a atualidade, leitura e escola precisam caminhar juntas, mas deixa claro que "[...] a história da leitura ultrapassa a história da literatura" (p.1), porque, segundo a autora, extrapola o texto e lida com três aspectos importantes: uma instituição, uma técnica e uma tecnologia.

A instituição é a escola, onde indivíduos com habilidades pedagógicas exercem funções remuneradas. A técnica é a escrita e a tecnologia é a maneira de se fixar a escrita que sofreu grandes transformações ao longo do tempo, desde as suas origens no barro até evoluir um pouco para os papiros, papel de baixo custo, enfim, os suportes de leitura foram se modernizando até aos que conhecemos hoje, de acordo com a demanda de leitores e leitura. Zilberman (2007) resume a história da escrita à "história das possibilidades de ler".

A leitura está arraigada ao ingresso do indivíduo na sociedade, como um bem, até hoje, por exemplo, o que atesta a propriedade de um imóvel é um documento escrito, e a leitura por muito tempo foi privilégio de homens e de pessoas ricas. De acordo com Zilberman (2007), a partir da escola, a leitura consolidou-se, por isso houve o incentivo a políticas não só da venda e consumo de livros, mas como ascensão social do indivíduo.

Enveredando a história da leitura para o Brasil, percebe-se sua intensa ligação com a literatura, considerando a distinção entre textos impressos em geral e as Belas Artes, noção recente, do século XVII na França, como descreve Zilberman (2007), momento em que o Cardeal Richelieu fundou a Academia Francesa e concedeu "status ao poeta e escritor". A autora acrescenta que a burguesia sustentou essa separação, o que valorizou o intelectual e o afastou da vida prática, tornando-o indispensável. Porém, suas produções não eram consideradas trabalho e não geravam remuneração.

A literatura no Brasil institucionaliza-se exatamente nesse momento e busca uma identidade. No período colonial, alguns poetas se intitularam portugueses e mesmo no século XIX, quando os românticos tentaram buscar uma história da literatura brasileira, obtiveram apenas crítica literária.

A ruptura provocada pelo Modernismo demonstrou ainda mais a necessidade de uma identidade na Literatura, e a Semana de 22 foi uma propulsora do espírito brasileiro às manifestações artísticas em geral. Apesar de agressivas, e ainda voltadas para a burguesia, sinalizava o desgaste aos moldes conservadores.

Oswald de Andrade buscou uma identidade literária no Brasil com a Poesia Pau-Brasil e o Manifesto Antropofágico, mas obteve pouco reconhecimento tanto no país quanto fora dele e essa aspiração se manifesta de várias maneiras, como descreve Zilberman (2007, p. 41):

[...]- quando o escritor procura traduzir temas de interesse local, como foram a seu tempo, no século XIX, o Indianismo e o Regionalismo, desde os anos 30 a expressão das mazelas sociais e políticas do país, hoje a ênfase no encantamento esotérico e a busca de auto-ajuda por via das ciências e das Belas Letras;

- quando o escritor luta pela constituição de seu público, formando seu gosto, educando-o para o consumo de livros, preparando-o para absorver técnicas literárias mais refinadas;
- quando a categoria de escritores reivindica seus direitos, exigindo remuneração adequada que confira respeitabilidade ao trabalho intelectual;
- quando escolhe o caminho da profissionalização por vias paralelas, como a imprensa, alternativa discutida desde a época de Raul Pompéia, Lima Barreto, Coelho Neto e Olavo Bilac, ou a política, que conferem personalidade pública ao artista; ou quando prefere uma institucionalização não de sua arte, mas de sua pessoa, promessa contida nos regimentos de todas as Academias, as brasileiras e nacionais, bem como as estaduais e municipais.

Observando esses aspectos, constata-se que no Brasil, a leitura caminha ao passo da história da Literatura e evidencia, muitas vezes, fragilidades e instabilidades comuns a uma nação que, até então, construía sua identidade tanto literária quanto leitora. Porém, fica claro que a leitura cumpre seu papel de trabalhar em favor da cultura, como defende Zilberman (2007, p.42):

Ao examinar a história da literatura nessas diferentes perspectivas, a história da leitura cumpre seu papel, materializando o funcionamento do aparelho cultural e dando visibilidade às suas entranhas, nem sempre eticamente recomendáveis, se nos restringimos ao estrito código da criação literária, o da Estética, porta-voz da beleza e da universalidade da arte.

Vemos, assim, que os propósitos do leitor também mudaram. Desde a leitura voltada para o ponto de vista econômico no século VII a.C. explorada por Zilberman (2007), até a leitura para fins religiosos defendida por Chartier (2001), demonstram que ler sempre esteve a serviço do bem comum ao homem. Mas hoje, dentre os fins a que se podem associar à leitura, acreditamos que um dos mais importantes é a necessidade de ler de forma mais responsiva<sup>2</sup> e crítica. Ler por prazer, para informação, como vemos em muitos escritos, são necessidades comuns à sociedade e acreditamos que essa leitura necessária só se dá com posicionamento crítico e quando o foco são os alunos, essa formação do leitor crítico precisa de um suporte atrativo, aproximando-o do texto e da leitura.

Nesse ponto não podemos deixar de aludir a Freire (1989) o qual, ao transcorrer sobre a importância do ato de ler, destaca que esse ato ultrapassa a decodificação

---

<sup>2</sup>A Postura diz respeito à responsividade de Bakhtiniana a ser desenvolvida em outra seção.

da palavra ou da linguagem e se estende à percepção do mundo, em que a leitura de mundo e da palavra se atrelam dinamicamente, e ainda ressalta o alcance da leitura crítica que acarreta consciência da relação entre texto e contexto.

No próximo tópico abordaremos a leitura crítica e a formação do leitor e como a escola possui papel fundamental para a promoção e desenvolvimento dessa proposta de leitura que ainda é, como descreveu Freire (1989), muitas vezes, um ensino ditado pela elite que induz o professor a perpetuar o domínio dessa e deixando de ser um ato revolucionário de autolibertação.

#### 4.2 Leitura crítica: alguns apontamentos

A história da leitura nos aponta a sua importância como forma de libertação e desenvolvimento do indivíduo. Silva (1995) já se diz plenamente convencido de que "[...] a leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade" (p.19). Apesar de destacar os profundos impasses para o que Silva (2011) chama de "uma nova ordem social" que resumidamente aborda a injustiça social, o autor ainda defende que:

O ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as. Aos dominadores, exploradores ou opressores, interessa que as classes subalternas não percebam e nem expliquem as estruturas sociais vigentes e o regime de privilégios.

O autor ainda reitera que o ato de ler dentro dos moldes críticos é um ato perigoso, visto que a escrita tem sido utilizada como forma de domínio de uma classe sobre as outras e aquele que possui conhecimento é capaz de reagir sobre o que lhe é posto, de maneira questionadora e crítica, respondendo a esse domínio.

Aprofundando-nos mais sobre o aspecto crítico de ler, Silva (2011) destaca a fragmentação da leitura e a passividade do leitor que não duvida da palavra escrita e a toma como verdade absoluta, sem considerar, por exemplo, o contexto em que foi escrito. Koch (2011, p. 27-28) completa esse raciocínio ao defender que "[...] o texto,

pela forma como é produzido pode exigir mais ou menos conhecimento prévio de seus leitores [...]".

No contexto escolar, o processo de interpretação de texto se dá dentro de um molde pré-estabelecido em que ocorre, segundo Silva (2011) "[...] uma homogeneização e enquadramento de consciências". Não precisamos ir muito longe para perceber o momento da leitura nas escolas. Silva (2011, p.50) aponta que:

Na ausência de informações que orientem uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos.

Orlandi (2012) também demonstrou preocupação com a maneira como a leitura é trabalhada nas escolas, quando afirma que "[...] não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele" (p. 47).

Segundo a autora, em uma sociedade capitalista, o ensino é de classe e há um reducionismo à classe média, em que o conhecimento é dividido em dois extremos, de um lado o conhecimento dominante, de outro o conhecimento abstrato até mesmo superficial, nivelado por baixo, sem levar em conta a história de leitura do aluno, além de sujeitar a leitura ao "pedagogismo", que busca estratégias imediatistas, visando à urgência de resultados escolares.

A leitura, de acordo com Orlandi (2012) é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de significação. Porém, é preciso que o leitor posicione-se ao que lhe é posto, como defende (Silva, 201, p. 44): "Não basta decodificar as representações indicadas por sinais ou signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se".

Marcuschi(2008) também percebeu a trajetória de mudança do ato de ler ao defender que "[...] a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas." (p. 232).

Com essa percepção da importância da leitura crítica e sinalizando a fragilidade da escola com os estímulos à leitura, precisamos repensar o papel dessa prática e, conseqüentemente, da literatura na escola. É notório que a escola pode ser maior incentivadora de leitura, no passado, era a família, porém, com a nova formatação social, de muito trabalho e pouco tempo de interação familiar, a escola se viu sozinha, em um cenário de pais com jornada de trabalho longa, o professor se tornou, na maioria das vezes, o único responsável pela leitura dos alunos.

Esse processo pouco orientado tornou-se difícil e frustrante tanto para o professor como para o aluno. O professor reproduz, muitas vezes, as aulas de sua graduação para os alunos e, conseqüentemente, eles tomam aversão à leitura oferecida pela escola, visto que é importante lembrar que o incentivo à leitura ainda é tímido e algumas vezes esse trabalho na escola não atrai o aluno, em razão de algumas propostas ainda dissociadas do universo social dos estudantes e até mesmo pela pouca afinidade da comunidade escolar com a cultura das práticas leitoras.

Zilberman (2009, p.17-18), explicou de maneira clara o contexto em que a literatura e, conseqüentemente, a leitura se encontram atualmente:

As discriminações, que se encontravam no seio da sociedade, migram para o miolo das teorias da leitura que circulam através da educação do leitor. Até um certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso.

Pensando na leitura na sala de aula e ciente da necessidade de se buscar caminhos que contribuam para a leitura crítica e formação do leitor, percebemos que a crônica pode ser um caminho sólido para essa aproximação, porque é um texto híbrido que se funde entre escrita e oralidade, como bem definiu Sá (1987, p.11, grifo nosso) quando afirma que: "[...] a sintaxe (*desse gênero*) lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito". Tal caracterização evidencia que a crônica, por

desnudar verdades, satirizar realidades, apresenta condições para desenvolver a leitura crítica, já que através de um simples recorte da realidade consegue recriá-la. Assim Sá (1985, p.11) defende que:

Com seu toque de lirismo reflexivo, o cronista capta esse instante brevíssimo que também faz parte da condição humana e lhe confere (ou lhe devolve) a dignidade de um núcleo estruturante de outros núcleos, transformando a simples situação no diálogo sobre a complexidade das nossas dores e alegrias. Somente nesse sentido crítico é que nos interessa o lado circunstancial da vida. E da literatura também.

Além disso, a crônica é capaz de fazer o leitor refletir sobre sua condição humana, sobre problemas que cercam a sociedade e, conseqüentemente, se posicionar em relação a eles, desde que o ato de ler consiga como considera Silva (203, p. 45):

[...] a leitura, dentro do enfoque multicultural crítico, pode pela consciência que desperta, levar uma hibridização ou miscigenação sadias para o homem, independentemente da sociedade onde ele tenha nascido e esteja situado em termos de trajetória existencial.

Diante dessas mudanças sociais de novos suportes, é necessário compreender o percurso do gênero do discurso e sua relação com gênero textual e usaremos com base Bakhtin (1997, 2003) e Marcuschi (2010). Na próxima seção, elucidaremos a teoria dos autores para associá-las ao gênero crônica e à formação do leitor crítico dialogando com Bakhtin (1997, 2003).

#### 4.3A CRÔNICA: DIÁLOGOS COM MIKHAIL BAKHTIN

Para melhor entender a crônica e seu papel na formação do leitor crítico é necessário que se entenda a teoria dos gêneros do discurso e para isso usaremos como referência Bakhtin (1997, 2003), cujas ideias são bastante difundidas em variadas linhas de pesquisa no Brasil e no mundo, partindo do princípio de que só nos comunicamos, falamos, escrevemos por meio de gêneros do discurso. O filósofo defendeu que os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente.

Essas formas relativamente estáveis só são possíveis porque existe a comunicação que se dá por meio de diversas manifestações linguísticas (orais ou escritas) em forma de enunciados que, segundo Bakhtin (1997), extrapolam a palavra e a oração, porque essas não permitem uma apropriação do receptor, diferentemente do enunciado e suas formas típicas, os gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso foram divididos por ele em *primários* (simples) e *secundários* (complexos). Os primários, muitas vezes, são absorvidos pelos secundários no todo do texto. Os gêneros, sejam eles orais, escritos, primários ou secundários, podem refletir a individualidade da língua no enunciado, em especial os literários, que mais nos interessam, já que as formas mais padronizadas, segundo o filósofo, apresentam condições menos favoráveis para refletir a individualidade, o que não é objetivo dessas. Lembrando que os gêneros do discurso não são estanques, estão em constantes transformações. Sobre isso Bakhtin (1997, p.106) diz que “[...] o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Isso porque cada gênero é gerado em uma dada função, para uma condição específica da comunicação, com um tipo de enunciado relativamente estável em seu *tema, composição e estilo*.

Logo aí, já podemos aproximar o gênero do discurso defendido por Bakhtin ao gênero crônica, porque como vimos no capítulo anterior uma reflexão sobre o histórico da crônica, até chegar à sala de aula, as mudanças de enunciados nela contidas como um todo, desde as cartas de feitos históricos em Portugal, passando pelos folhetins na França e, posteriormente, Brasil e suas transformações no rodapé e interior do jornal, até ganhar o livro, percebe-se uma reestruturação e aperfeiçoamento do dizer e se fazer entender, que se baseava no falante (ou escritor) e no ouvinte (ou leitor) de acordo com o contexto e com a resposta do leitor, de maneira híbrida. "Quando a literatura, conforme suas necessidades, recorre às camadas correspondentes (não literárias) da literatura popular, recorre obrigatoriamente aos gêneros do discurso através dos quais essas camadas se atualizaram" (BAKHTIN, 1997, p. 286). Isso porque os gêneros não podem ser pensados distantes da dimensão espaço-temporal.

Ora como relacionar essa ideia à crônica e a sua atemporalidade? Não de maneira simples, a crônica foi imortalizada na literatura pela sua forma de ser e a forma que seus escritores redigiram suas ideias, forma essa que apesar de singular, sofreu e sofre mudanças em seu enunciado e em suas formas relativamente estáveis.

O que se percebe claramente nas crônicas é o que densamente defendeu Bakhtin (1997) em relação ao gênero discursivo, que existe entre o locutor (autor) e o ouvinte (ou leitor) uma atitude *responsiva* em que esse recebe o texto e seus discursos, sejam eles secundários ou primários. BAKHTIN (1997, p. 290) defende que:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

O que queremos apontar aqui é que a responsividade defendida por Bakhtin é extremamente necessária para a formação do leitor, crítico, porque essa apropriação do discurso é fundamental para um posicionamento em relação ao que é posto para o leitor. A crônica e sua diversidade de espécies e modalidades, quando lida e recebida de maneira a despertar a criticidade do leitor deve transformá-lo de formas variadas, assim como defende o autor: "[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte" (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Isso porque o próprio escritor (locutor) tem em seu discurso o discurso do outro, visto que não existe palavra não dita, sendo assim, seu discurso pode ser relativo ao contexto em que está inserido ou em resposta ao papel ativo de seu leitor (ouvinte), que recebe o texto e se apropria desse de maneira responsiva ativa. O autor da obra, segundo Bakhtin (1997) manifesta "[...] sua individualidade, sua visão de mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra" (p. 298) e visa à resposta do outro buscando exercer uma influência sobre o receptor, quando há o acabamento do enunciado, o locutor disse (escreveu) tudo o

que queria dizer e há a *possibilidade de responder*, ou seja, adotar uma atitude responsiva, critério que vale tanto para a concordância, como para a discordância com o discurso, ou até mesmo como resposta a um apelo, por exemplo.

Esse querer dizer depende da escolha de um gênero do discurso. O autor fala das formas orais, mas é perfeitamente cabível que a crônica traga no todo do texto diferentes gêneros do discurso de acordo com a individualidade do locutor/autor, como defende o filósofo, que pode apresentar formalidade como o contexto, pedir, ou até mesmo, ser uma forma de ironia, se for num contexto familiar, por exemplo:

O querer-dizer deve limitar-se à escolha de um determinado gênero e apenas ligeiros matizes na entonação expressiva (pode-se adotar um tom mais deferente, mais frio ou então mais caloroso, introduzir uma entonação prazerosa, etc.) podem expressar a individualidade do locutor (o aspecto emocional de seu intuito discursivo). Mas aqui também, no nível dos gêneros, pode intervir o jogo das inflexões, característico da comunicação verbal: por exemplo, a forma do gênero do cumprimento pode ser transferida da esfera oficial para a esfera familiar da comunicação, que será então utilizada com uma inflexão irônicoparódica; com finalidades análogas, podem-se confundir deliberadamente os gêneros pertencentes a esferas diferentes (BAKHTIN, 1997, p.303).

Essa característica também é perceptível na crônica que, por mesclar oralidade e escrita, vem carregada de intencionalidades e ironias que proporcionam proximidade com o leitor, já que estão munidos de *gêneros do discurso mais livres*.

Nesse ponto percebemos a consolidação do pensamento bakhtiniano em relação à significação da palavra, quando associada à *utilização ativa do enunciado concreto*, ou seja, uma palavra ganha significação dentro de um contexto e não em seu sentido isolado e essa significação está em constante diálogo com outros enunciados *aparentados* ao tema, composição e estilo. Sendo assim, a expressividade da palavra vai ser determinada pelo contexto, a qual muitas vezes, impulsionada pelo gênero, ganha *inflexões* que não cabem no discurso oficial.

Esses conceitos se coadunam com o texto literário, especificamente na crônica porque, pelo seu histórico de criação, é notória sua evolução das ruas, do cotidiano para o papel e essas marcas dos discursos estão presentes na palavra, que encontrou a expressividade de seu autor (escritor) que, em diálogo com outros

gêneros do discurso, consegue expor algo individual para o coletivo, que terá inúmeras apropriações de seu locutor (leitor), assim que o texto entrar em contato com os diálogos que esse possui. Desse modo, ocorre a apropriação do enunciado ou responsividade, como completa Bakhtin (1997, p. 313):

A época, o meio social, o micromundo — o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas — que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de idéias diretrizes que emanam dos “luminares” da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas.

Vale salientar que Bakhtin defendeu que o enunciado é resultado de uma "memória discursiva", ou seja, carregado de enunciados já ditos. Então, levando em consideração a comunicação verbal escrita e no gênero, temos um locutor/autor verbalizando suas experiências de leitura em novos discursos e o resultado desse diálogo entra em contato com o discurso do leitor/ouvinte, o qual se apropria desse, para assim apresentar reações diversas ao texto.

Por se tratar do gênero crônica e seus elementos composicionais, espera-se a existência de uma apropriação crítica, de forma que o leitor tenha uma atitude *responsiva ativa*, como defende o filósofo.

Acreditamos que a leitura do gênero crônica seja capaz de auxiliar na formação do leitor e na leitura crítica, desde que levadas em consideração às ideias apresentadas até aqui de Bakhtin (1997) em contato com a responsividade ativa, específica do discurso, e que trazemos aqui para o gênero textual. Mas, só é possível, no ambiente escolar, foco de nossa pesquisa, quando o ato de ler for estimulado e desenvolvido como um ato político, defendido por Freire (1989) e Silva (1995) e como aspecto social explanado por Candido (1992), quando apresentou a literatura como direito. Isso porque o gênero crônica traz em sua composição híbrida possibilidades de leitura que possibilitam a transformação do leitor, desde que essa leitura seja feita numa perspectiva crítica e ativa, jamais passiva.

Muito embora Bakhtin (1997) tenha defendido que quando se elabora um enunciado leva-se em consideração o "[...] fundo aperceptivo sobre a qual a fala será recebida pelo destinatário" (p.321), ou seja, o grau de informação, seus conhecimentos especializados etc, não percebemos essa preocupação no gênero literário crônica, em que o autor redige seu texto em situações adversas; dentro de um contexto histórico-social, dirige-se, muitas vezes, ao leitor, mas sem uma preocupação fixa sobre esse receptor, o que a nosso ver corrobora com a compreensão responsiva ativa, visto que não se tem um leitor pré-determinado.

Lembre-mo-nos das crônicas que saíram dos jornais e ganharam os livros. Esse fato, certamente, levou outros leitores a consumirem esse gênero, leitores esses que tiveram outras formas de apropriação do texto. Bakhtin (1997, p. 322) faz uma ressalva sobre esse pensamento de fundo aperceptivo:

Posto o quê, apesar da grande riqueza nas diferenciações, tanto no plano das formas básicas como no plano das nuances, tais fenômenos têm um caráter de clichê e são exteriores, não são capazes de infundir a menor dramaticidade interior no âmago do enunciado. Só têm interesse como exemplos, bastante rudimentares decerto, mas esclarecedores, para ilustrar a influência do destinatário sobre a estrutura e o estilo do enunciado.

Na perspectiva de relação entre "forma textual" e "gênero", proposta com o texto como unidade de base, no tocante à integração entre texto, discurso e gênero, Marcuschi (2010) propõe um olhar para o texto de forma concreta. É importante lembrar que Bakhtin (1997) teorizou sobre gênero do discurso sem preocupação formal, já baseado em sua teoria, mas com foco no texto. Marcuschi (2010) transcorre sobre os gêneros textuais de maneira a associar e distinguir o gênero do discurso e o gênero textual.

O autor afirma que os gêneros eram limitados enquanto à cultura dos povos e era, sobretudo, oral, mas com o advento da escrita, em meados do século VII a. C. ampliaram-se os gêneros, despontando os típicos da escrita (MARCUSCHI, 2010). Com o surgimento da imprensa, no século XV, os gêneros multiplicam-se e no século XVII, com a industrialização avultam-se e esse crescimento não parou.

Porque com a *cultura eletrônica* que originou telefones, televisores e a internet, novos gêneros foram criados para atender a essas demandas tecnológicas.

Sendo assim, é notório que os gêneros textuais possuem funções mais cognitivas que linguísticas, e por conta dessas múltiplas formas, apresentam intitulações nem sempre homogêneas.

Marcuschi (2010) busca investigar os gêneros textuais *em suas peculiaridades organizacionais e funcionais*. E hoje as novas tecnologias, principalmente ligadas à comunicação, impulsionam o aparecimento de novos gêneros textuais, que trazem em si alguma ou várias características de outros gêneros. Assim como Bakhtin (1997) defendia a *transmutação* e assimilação dos gêneros, Marcuschi (2010, p. 19) defende que os "[...] gêneros textuais não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos".

Marcuschi (2010, p.21) salienta que a tecnologia favorece o surgimento de novos gêneros, porém, não absolutamente originais, sempre com traços de outros gêneros já existentes: "O e-mail (correio eletrônico) gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes seus antecessores." Percebe-se assim que cada vez mais os gêneros textuais tornam-se "relativamente estáveis" assim como sustenta Bakhtin (1997) em sua teoria sobre gênero do discurso. Sem contar que tais gêneros defendidos pelo professor transitam pela oralidade e escrita, principalmente no último século com a impulsão das novas mídias. Marcuschi (2010, p.21) completa:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.

Por isso, é importante lembrar que, apesar de os gêneros textuais não serem definidos pela forma, e sim por aspectos sociocomunicativos, as formas não podem

ser desprezadas e nem o suporte, porque esses podem dar origem a novos gêneros também.

Isso posto, é possível perceber um diálogo constante entre a teoria do gênero do discurso de Bakhtin (1997) e a teoria de gênero textual defendida por Marcuschi (2010) em que a comunicação verbal é a prioridade, além da constatação de que a comunicação verbal só é possível através do texto (seja ele oral ou escrito) e que esses textos dialogam uns com os outros constantemente. Marcuschi, (2010, p.22), explica que:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto[...]Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. [...] Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

É necessário, ainda, perceber a diferença entre tipo textual e gênero textual, que são alvos de confusão até mesmo, no ambiente escolar e em manuais didáticos, e para melhor ilustrar essa diferença observemos o quadro sinótico delineado por Marcuschi (2010, p.24):

#### TIPOS TEXTUAIS

1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição;

#### GÊNEROS TEXTUAIS

1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais et..

Fica clara assim a possibilidade de que haja dentro de um gênero textual vários tipos textuais, mas é preciso lembrar que existe diferença também entre texto e discurso, como reconhece Marcuschi (2010, p.25).

Embora haja muita discussão a esse respeito pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos os textos realizam discursos em situações institucionais históricas, sociais e ideológicas.

Relacionando esse pensamento à crônica, por exemplo, percebemos que independente de ser uma crônica de humor ou reflexiva, há - em um gênero - variados tipos de textos que Marcuschi (2010) denominou de sequências tipológicas, responsáveis pela coesão textual. Portanto, quando se nomeia um texto como crônica, é porque nela há um predomínio de um tipo de sequência que dá base ao gênero, mesmo heterogêneo em que há um predomínio maior de uma sequência tipológica.

Outro fator importante é que um gênero pode não ter certa propriedade e continuar sendo aquele gênero, visto que como alega Marcuschi (2010) os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Assim, na perspectiva da crônica não é nosso objetivo aqui delimitar características fixas desse gênero e classificações, porque como já dissemos, os gêneros não são estanques.

É claro que não estamos aqui dispensando a forma e a organização do gênero. Bakhtin (1997) demonstrou preocupação com esse aspecto quando destacou a construção composicional, conteúdo temático e estilo como características do gênero, no entanto lembramos também que não existe rigor estético e classificatório para esse gênero o que o torna único e em constante transformação

Apresentaremos na próxima seção o percurso metodológico da pesquisa, desde as inquietações iniciais até o caminho investigativo proposto: dos pressupostos teóricos à metodologia narrativa da pesquisa, à luz do pensamento bakhtiniano.

## 5 O PERCURSO DIALÓGICO DA PESQUISA: ESCOLHAS, ENCONTROS E NARRATIVAS

Essa pesquisa partiu de inquietações em minha experiência docente em que percebi algumas lacunas no trabalho com leitura, pois os alunos mostravam-se desinteressados e muitas vezes diziam não gostar de ler. No entanto, liam a seção de esportes dos jornais, revistas sobre carros, moda, notícias sensacionalistas, ou seja, eram capazes de entender os textos e discuti-los, evidenciando que as dificuldades são pontuais e o maior obstáculo pode ser a falta de incentivo a leituras diversificadas, voltadas para o contexto escolar, objetivando a formação do leitor crítico.

Nesse contexto, julgamos a pesquisa qualitativa à luz da dialogia e da metodologia narrativa da pesquisa bakhtiniana a mais adequada para nossas proposições, já que intenciona a mediação nas práticas pedagógicas, visando a melhorias nas atividades didáticas. A base metodológica de análise será a qualitativa, que se caracteriza por não priorizar representatividade numérica, mas sim o aprofundamento da compreensão a partir de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências humanas têm especificidades próprias, portanto, essa visão nos parece pertinente e justifica a nossa escolha.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por priorizar o caráter subjetivo do objeto analisado em que medida ele dispõe de mais liberdade para expor seu ponto de vista, isso porque as respostas não são objetivas e a finalidade não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim, compreender determinados comportamentos de um grupo de pessoas pesquisadas.

As informações da pesquisa qualitativa buscam entender as particularidades do indivíduo pesquisado, ou seja, neste trabalho, por exemplo, não é de nosso interesse saber quantos alunos são capazes de ler a crônica de maneira crítica, e sim perceber quais são as possíveis leituras que cada aluno envolvido na pesquisa é

capaz de fazer de uma determinada crônica, dialogando com suas leituras prévias e com a mediação do professor.

Os resultados serão únicos e relevantes para conduzir os próximos passos da pesquisa e todos eles serão aceitos, mesmo quando se demonstram negativos, porque permitem a tomada de novos rumos para a pesquisa. Possíveis equívocos e os resultados positivos são de grande importância por denotarem o caminho que outros professores ou pesquisadores poderão seguir futuramente. Alinhado a tal pressuposto Proença (2015, p. 174) que além disso, o aspecto ético é relevante:

Portanto, um pesquisador autoimplicado com a pesquisa, tomando como ato responsivo (Bakhtin, [1920-24],2010), para produzir conhecimentos com a prática profissional e tirar lições desse processo que possam colaborar com outros profissionais que se dispõem a pesquisar o próprio trabalho.

Para fundamentar a escolha da metodologia usaremos também os pressupostos de Bogdan e Biklen (1991) que destacam cinco características da pesquisa qualitativa, fundamentais para entendê-la:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural em que o investigador se introduz no ambiente em que ocorrerá a pesquisa, onde até mesmo um bloco de notas e um lápis são instrumentos de pesquisa. Os dados são coletados e revistos pelo investigador. Na pesquisa qualitativa o contexto é importante, por isso há necessidade de o investigador revisitá-lo e compreendê-lo, porque isso também terá influência na pesquisa. Bogdan e Biklen (1991, p.48) ainda completam:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.

2. A investigação qualitativa é descritiva, por isso os números podem ser usados ou não, mas sempre serão menos importantes, o mais relevante são as palavras ou imagens, além das entrevistas. Segundo Bogdan e Biklen (1991), a análise de dados é feita respeitando a forma como os registros foram feitos, daí a importância do contexto em que esses foram recolhidos, onde nada é trivial e todas as

observações, análises e interações podem nos dar pistas que ajudem a entender melhor o objeto de estudo.

3. O processo é mais interessante que o resultado. A interação diária com os entrevistados, assim como as mudanças durante todo o processo são fundamentais na pesquisa qualitativa, que pode até mesmo justificar alguns resultados. De acordo com Bogdan e Biklen (1991, p.49), "[...]as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interações diários."

4. A análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva em que não existe a pretensão de confirmar ou não hipóteses, os raciocínios ou conceitos são construídos de acordo com que os dados são reunidos. Bogdan e Biklen (1991) afirmam que não se trata de um quebra-cabeça de forma final já conhecida, mas sim de construir um quadro gradativo das análises de dados obtidos durante a pesquisa.

5. O significado é de grande importância para a abordagem qualitativa, ou seja, é necessário observar os dados em diferentes perspectivas. Em se tratando do ambiente escolar, é preciso que o olhar do aluno, do professor e da equipe pedagógica sejam levados em consideração, tanto no processo, quanto nos possíveis resultados. Bogdan e Biklen (1991, p. 51) ainda completam tal característica, dizendo:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tornar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes a serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Assim, acreditamos que nossa pesquisa sobre o processo de leitura de crônica com o objetivo de produzir mudanças nesse âmbito, dialoga com a base qualitativa, porque impede que os resultados sejam engessados, visto que esses variam ao longo da pesquisa.

Em diálogo com essa base metodológica, apoiaremos-nos também nas concepções bakhtinianas sobre a pesquisa nas Ciências Humanas, destacando-se a metodologia

narrativa como ponto de partida para o cotejamento entre os textos produzidos pelas interações verbais dos participantes das oficinas propostas.

Essa metodologia originou-se no GEPEC - Grupo de Pesquisa em Educação Continuada da Faculdade de Educação da Unicamp e se desenvolveu nas próprias pesquisas: a partir das experiências vividas tornadas narrativas das experiências e pelas narrativas escritas das experiências, que sistematizadas e teorizadas, geraram conhecimentos produtos da investigação do tema em questão.

A pesquisa narrativa baseia-se em diversas tendências, prevalecendo a narrative inquiry (CONNELLY e CLANDININ, 1989; 1995; 2011), as novelas e memoriais de formação (PRADO et al, 2011), a narrativa crítica (GOODSON e GIL, 2015) e a investigação biográfico-narrativa (BOLÍVAR et al, 2001; FLORES et al, 2009). Importantes interlocutores são os autores das pesquisas (auto) biográfica, que baseiam suas pesquisas em narrativas de si e histórias de vida (PASSEGGI e BARBOSA, 2008; SOUZA, 2007).

Esse modelo de pesquisa narrativa tem-se desenvolvido e sido amparado pelo reconhecimento da expressão como produtora da consciência, defendida por Prado (1992), a partir dos diálogos com Bakhtin e seu Círculo, desviando do modelo racional instrumental (BENJAMIN, 1984), evidenciando o caráter narrativo do pensamento (BRUNER, 1986) e como exercício da capacidade humana de modelização primária (PONZIO, 2015).

Levando em consideração o conceito de epistemologia das Ciências Humanas a partir da filosofia da linguagem de Bakhtin (2003) cujos pressupostos apontam que o pesquisador deve ser objeto/sujeito, é preciso salientar que o conhecimento adquirido varia de acordo com o conhecimento do mundo natural, de si mesmo, sobre a natureza, enfim, esses são diferentes e dialogam com o novo, obtendo resultados ou respostas variadas.

Assim, a concepção de dialogismo de Bakhtin (2003) apresenta o pesquisador das Ciências Humanas despido da neutralidade e envolvido no contexto da pesquisa,

sendo sempre necessário expor tudo o que envolve e conseqüentemente afeta a si e à pesquisa. Bakhtin (2003, p.404) afirma:

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a *coisa muda*. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.

É preciso levar em consideração também que a pesquisa sob a ótica bakhtiniana formula-se a partir de confrontos e encontros de ideias, entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. O investigador não levará nada pronto, ele percebeu lacunas (nesse caso em sua trajetória profissional) que poderão ser preenchidas, em sua pesquisa, em conjunto com todos os envolvidos nela, sem neutralidade ou impessoalidade. O que melhor é explicado se tomarmos por base Bakhtin (2003, p.378) quando afirma que:

[...] o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. [...]

Outro ponto bem delimitado por Bakhtin (2003) nas pesquisas em ciências humanas é a importância do texto como ponto de partida, o que justifica a abordagem dos gêneros do discurso já realizada nesse trabalho, isso porque é preciso, por meio dos textos, buscar compreensões e encontros com o *outro* (outro no sentido de ideias e pessoas, defendido pelo dialogismo de Bakhtin), porque só assim é possível que ambos (eu e o outro) saiam modificados.

Especificamente em nossa pesquisa utilizaremos as narrativas dos alunos construídas ao fim dos encontros em diários de bordo, para perceber possíveis transformações no perfil leitor do aluno em comparação com o questionário respondido no primeiro encontro. Entendemos que assim é possível, de maneira clara e despretensiosa, acompanhar o processo de apropriação de todas as atividades propostas nos encontros pelos alunos, de modo frutivo.

[...] parar para reviver um evento escrevendo, nos permite um deslocar significativo, que engendra toda uma cadeia de sentidos. É como perceber o corpo em câmera lenta, observando sua estrutura a cada movimento não pensado, como acontece com o professor vendo o movimento de sua sala em *fastmotion* (PREZOTTO, CHAUTZ, SERODIO, 2015, p. 15).

Assim, no item 4.1 definiremos o percurso metodológico da pesquisa; na seção 4.2 será apresentado o espaço dialógico em que realizaremos as nossas interações; mais adiante, na seção 4.3 apresentaremos os participantes do nosso processo investigativo, na seção 4.4 o planejamento da intervenção, 4.5 produção e análise de dados e, por último, na seção 4.6 falaremos sobre o produto educacional desenvolvido em conjunto com os participantes envolvidos neste trabalho.

## 5.1 ORIGENS DO CAMINHO METODOLÓGICO

Em nossa vivência em sala de aula percebemos que os alunos, quando chegam ao 6º ano, estão com uma bagagem de leitura rasa e nivelada apenas em narrativas e contos, e com o desdobramento de variadas disciplinas com professores diferentes. Essas práticas de leitura, mesmo que escassas, se perdem, por isso, busco analisar onde se rompeu essa prática e por que não se estendeu a outros gêneros literários, inclusive na leitura de crônicas.

E para ampliar esse caminho para a compreensão, foi usada a crônica que por si só é um atrativo à leitura, por apresentar linguagem que mescla os níveis coloquial e formal. Nosso trabalho foi fazer o caminho inverso, chegar ao aluno para assim perceber possíveis lacunas que o processo de leitura tem deixado, partindo da necessidade de que a escola carece de meios para preparar esses estudantes para a leitura crítica, um grande desafio, já que uma das maiores queixas dos professores, confirmadas nas avaliações externas<sup>3</sup>, é que os alunos apresentam dificuldades em ler.

---

<sup>3</sup>Avaliações externas, nesse caso, faz referência ao Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) do ano de 2015, já mencionado nesse trabalho

Os dados desta pesquisa foram produzidos a partir de atividades aplicadas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental para que relatassem sobre suas experiências com leitura e compreensão textual – as principais dificuldades encontradas por eles, os textos que mais os atraem e os que menos os atraem etc.

Para a concretização dessa pesquisa, todas as atividades foram aplicadas em uma turma do 8º ano para observar suas reações e resultados, dentro de uma perspectiva mais crítica, baseada em bibliografia previamente selecionada. O intuito foi apresentar atividades com grau de dificuldades crescentes para observar o caminho feito pelo aluno para a produção de respostas e, principalmente, se os textos conseguiram de alguma maneira cativá-lo e de igual forma motivá-lo a ler outros textos do mesmo gênero.

A observação constante do processo de leitura e da realização das atividades conduziu o desfecho da pesquisa, já que os resultados dependerão das inúmeras reações dos alunos mediante as possíveis dificuldades apresentadas por eles e suas respostas mediante essas dificuldades.

Dessa forma, apresentamos a seguir o cronograma dos encontros realizados com os participantes desse processo investigativo:

Atividades	Agosto 1 aula	Agosto 10aulas	Agosto 10aulas	Setembro 10 aulas	Novembro 10 aulas	Novembro 10 aulas
Entrevista com os alunos.						
Oficina 1- Sensibilização Eixo temático: Racismo e Preconceito						
Oficina 2 - A crônica e a notícia- aproximações e distanciamentos. Eixo temático: Consumismo						
Oficina 3-Crônica e imagem: a captura de um momento. Eixo temático: Exposição à internet						
Oficina 4 -A crônica, família e os valores sociais. Eixo temático:Família						
Oficina 5 - Com a palavra: as mulheres. Eixo temático: Valorização das mulheres						

Para cada encontro, distribuíamos os textos e atividades em folhas xerografadas, timbradas e identificadas com os nomes das pesquisadoras e a Instituição de ensino; todas as folhas eram recolhidas ao final de cada encontro. Com a conclusão de todos esses encontros, as atividades foram reunidas e diagramadas em forma de caderno pedagógico, sendo esse nosso produto educacional, o qual será apresentado mais adiante.

## 5.2 O ESPAÇO DIALÓGICO DA PESQUISA

A instituição em que foi realizada a pesquisa é a Escola Municipal de Educação Básica (E.M.E.B.) "Galdino Theodoro da Silva", reconhecida desde a criação da Lei Municipal nº 1888 de 31/12/1976, aprovada pelo CCE RES 19/79. Inicialmente a escola localizava-se em uma sede menor, onde hoje funciona a E.M.E.B. "Reverendo Jader Gomes Coelho", porém, por conta da demanda da região geoescolar, foi transferida para sua atual instalação no início dos anos 90.

Localizada na zona urbana, na Rua Vincenzo Tedesco, s/n, no bairro Jardim Itapemirim, no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, cidade localizada ao sul do estado, com 200 mil habitantes, conta com 1100 alunos aproximadamente, divididos entre o turno matutino e vespertino, atendendo também alunos dos bairros vizinhos: IBC, Alto Monte Cristo, Km 90, Parque Laranjeira, São Simão, Agostinho Simonato e Dr. Gilson Carone.

Sua estrutura física é composta por vinte salas de aula, duas quadras poliesportivas, um laboratório de ciências, dois laboratórios de informática, duas salas de vídeo, um auditório, um refeitório e uma ampla biblioteca com acervo literário, espaço para oficinas de leitura, além de sala de recursos multifuncionais. O espaço físico é amplo, cercado de árvores que foram plantadas por alunos há pouco mais de vinte anos.

O quadro de funcionários tem, aproximadamente, sessenta, entre efetivos e contratados, porém, isso não dificulta o trabalho com as turmas, porque o grupo

permanente é engajado e consegue dar continuidade aos trabalhos propostos, mesmo com a rotatividade anual de professores contratados.

A escola conta com um sarau literário anual, organizado pelas turmas de 9º ano e os professores de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, e também os professores da área de exatas organizam uma feira de ciências e cultura todos os anos ao final do primeiro semestre, eventos esses que envolvem alunos, família e comunidade escolar. A participação ativa nesses eventos mostra que os alunos estão dispostos e engajados em projetos que exijam parceria e comprometimento, pressupondo que nossas propostas de intervenção serão bem aceitas.

Figuras 1 e 2 – Entrada da escola, quadra poliesportiva



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Figuras 3 e 4 - Área externa e biblioteca



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

### 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nosso público alvo são alunos do 8º ano/ 7ª série do ensino fundamental da escola municipal Galdino Theodoro da Silva. A escolha desse ano/série deu-se por dois

motivos: o primeiro, é o número significativo de reprovações e alto índice de notas baixas em Língua Portuguesa percebido nos três últimos anos, o que demonstra ser um ano que requer atenção; o segundo é porque os alunos se apresentam mais maduros, com mais facilidade de se expressar, questionar, o que pode ser um facilitador em nossa abordagem.

Em análise ao questionário social preenchido pelos pais dos alunos no ato da matrícula é possível constatar que a renda familiar mensal é baixa, os pais da maioria das crianças matriculadas trabalham em construção civil, são autônomos, domésticas e funcionários públicos, cuja renda familiar não ultrapassa quatro salários mínimos, além de haver um número considerável de pais de alunos desempregados ou com empregos informais.

A turma em que desenvolvemos a pesquisa é composta por 36 alunos, com idade entre 14 e 16 anos, moram próximo à escola e a maioria estuda desde o sexto ano nessa mesma instituição.

Há, na sala, uma separação natural<sup>4</sup> entre os alunos mais velhos, que repetiram o ano, no fundo da sala, e os alunos mais novos, isso é percebido por conta da disposição da turma. Essa divisão também é visível nos trabalhos em grupo e até quando a classe vai para o intervalo.

Os alunos, em geral, cumprem as atividades propostas em sala e trazem os materiais didáticos. Alguns apresentam dificuldades para fazer tarefas de casa, sem justificativa aparente. Muitos alunos apresentaram-se tímidos nas primeiras abordagens, o que se desfez com a frequência das oficinas. No geral, a classe mostrou-se receptiva e envolvida com as atividades propostas.

#### 5.4 ENCONTROS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

---

<sup>4</sup> As causas de tal separação não foram o foco da nossa pesquisa, mas apontam uma necessidade de aprofundamento por outros pesquisadores.

Para validar esta pesquisa foram promovidos encontros com a turma que chamaremos de "oficinas". Essas contabilizaram 10 aulas, cada uma, e foram divididas em etapas e, nessas, aplicamos atividades dentro de eixos temáticos distintos. Foi desenvolvido um total de cinco oficinas que se processaram entre agosto e novembro de 2017, com os eixos temáticos: racismo e preconceito; consumismo; família e igualdade de gênero.

A primeira oficina, intitulada *Sensibilização*, apresenta o eixo temático racismo e preconceito. Na primeira etapa foi distribuído um questionário (Apêndice A) para conhecer um pouco sobre a história de leitura da classe e produzir dados a serem analisados posteriormente. Na sequência, lemos a crônica "A última crônica" de Fernando Sabino para o desenvolvimento de questões relacionadas. Discutidas as questões, passamos para a etapa II em que apresentamos uma notícia, cujo tema é racismo, para relacionar com a crônica da etapa I e foram criadas, através das questões propostas, condições para que os alunos percebessem as aproximações e distanciamentos entre crônica e notícia.

Durante essa oficina, sentimos necessidade de nos aprofundarmos sobre o tema racismo e convidamos um professor de História para falar sobre esse tema o imaginário social<sup>5</sup>. Nessa aula o professor possibilitou aos alunos conhecer o poder da mídia para criar uma sociedade imaginária e distante da realidade brasileira, com maioria negra. Foram apresentadas manchetes com protagonismo de brancos em crimes e de negros, para que os alunos analisassem a diferença de tratamento entre ambos, para a compreensão da seriedade do tema e sua abrangência. Essa aula foi de grande comoção, porque abrimos espaço para que a turma falasse sobre casos de racismo. Foi alarmante perceber que apesar de todas as discussões promovidas, em sala, na televisão e todas as campanhas contra o racismo, os alunos ainda enfrentam problemas sérios em seu dia a dia.

Ao final dessa oficina, os alunos assistiram ao vídeo "A última Crônica", um filme de Jorge Monclair, com participação de André Gonçalves, Roberta Rodrigues, André

---

<sup>5</sup>Bronislaw Baczko(1984) assinala que é por meio do imaginário que se podem atingir as aspirações, os medos e as esperanças de um povo, assim como preconceitos.

Ramiro, Marcello Gonçalves. Realização: AIC - Academia Internacional de Cinema e TV e Luz da Arte Produções, para que percebessem as aproximações e distanciamentos entre o vídeo e a crônica que abriu a oficina. Os alunos ainda produziram um quadro explicativo sobre as características percebidas na crônica em comparação à notícia de jornal, em seguida discutimos sobre os traços estilísticos da crônica, seu surgimento e sua relação com o jornal.

A segunda oficina, cujo título é *A crônica e a notícia-aproximações e distanciamentos*, apresenta eixo temático consumismo. Por meio de crônicas que falassem sobre o Natal, buscamos tratar um pouco mais da estrutura de gênero, as variadas formas com as quais se pode abordar um mesmo assunto.

Nessa oficina, os alunos puderam ler crônicas de Andrade (1993), Prata (2013) e Veríssimo (2008) e contamos com o apoio dos professores de Ciências e Arte para o desenvolvimento das atividades, já que também abordamos assuntos como aquecimento global e propusemos campanhas de Natal ao contrário, que priorizassem mais as pessoas e menos os bens materiais. Nessa oficina trabalhamos alguns traços estruturais da crônica e também da notícia.

Na oficina três, intitulada *Crônica e imagem: a captura de um momento*, desenvolvemos atividades relacionadas à exposição à Internet, com crônicas contemporâneas e canônicas retiradas de livros e blogs, para que os alunos percebessem a atemporalidade do gênero e seus diferentes suportes de difusão. As aulas contaram com o apoio de professores de Arte, Geografia e Ensino Religioso, foram promovidos debates sobre o assunto e, ao fim, os alunos, separados por grupos, desenvolveram vídeos, teatros, slides, paródias e até mesmo poesia sobre o tema. Essa oficina contou com momentos de grande comoção porque muitos alunos puderam expor problemas que já enfrentaram por conta de fotos suas divulgadas de maneira indevida e *cyberbullying* com fotos em redes sociais.

Na quarta oficina, *A crônica, a família e os valores sociais*, buscamos tratar de assuntos que geralmente são tabus nas famílias, como a diferença de tratamento que se dá quando a filha e o filho estão namorando, a cobrança de comportamento padrão da mulher e novas configurações familiares. Nessa oficina, também

trouxemos o conto, para desenvolver atividades que abordassem algumas distinções entre esse e a crônica. A classe ainda teve contato com outros gêneros textuais como reportagem e Turmblr (conjunto de memes relacionados).

Nessa oficina, contamos também com o apoio do professor de História que elaborou com os alunos uma linha do tempo com as conquistas de alguns direitos da mulher desde a década de trinta até a atualidade, o que serviu de introdução para a última oficina *Com a palavra: as mulheres-crônicas produzidas por mulheres*, cujo eixo temático foi a igualdade de gênero.

Nessa oficina, contrapomos uma crônica escrita por Cecília Meireles (1982), “A Crônica Sonhada”, cujo eixo temático é a igualdade de gênero com uma canção de Chico Buarque (1976) “Mulheres de Atenas” e campanhas publicitárias desenvolvendo temas relacionados à mulher e à sociedade.

A seguir, será apresentado o caminho da produção dos dados – desde o momento inicial em que aplicamos um questionário para situar os nossos participantes e as suas leituras prévias e a análise qualitativa desses dados, por meio da metodologia da pesquisa narrativa sob a ótica bakhtiniana.

## 5.5 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi dividida em dois momentos: a relação entre os dados produzidos no questionário da primeira oficina (apêndice A) com a pergunta central desta pesquisa, em um segundo momento foi feita a análise do corpus narrativo advindo das memórias de leitura, produzidas no último encontro com os alunos, as quais apresentam a contrapalavra crítica em que destacamos as principais mudanças no período dos encontros.

### 5.5.1 Dados produzidos no questionário

Dentre as perguntas feitas aos alunos no questionário (apêndice A) que abriu as oficinas selecionamos algumas diretamente ligadas ao questionamento central desta

pesquisa: Como a crônica pode ajudar na formação de um leitor crítico no Ensino Fundamental? De que forma questões sobre a crônicas podem ajudar o aluno na compreensão do texto e torná-lo um leitor crítico?

Para tanto, selecionamos as perguntas 4, 5, 6 e 7 porque essas estão relacionadas à pergunta central de maneira pontual, por meio dos eixos temáticos: leitura mais interessante, nível de participação dos alunos durante a leitura de crônicas, relação entre a leitura de crônicas na escola e o cotidiano dos alunos, autodefinição sobre a habilidade de leitura e interpretação de crônicas na escola.

Em relação à leitura mais interessante, dos 36 alunos que responderam ao questionário, apenas 4 deles responderam que gostam de ler crônica, o que comprova que esse gênero é pouco valorizado no ambiente escolar, ou seja, apenas 2,78% da turma. A crônica já é um cânone escolar, faz parte do currículo proposto e também está presente no PCN; mas, por algum motivo, não despertou o interesse, até então, dos alunos pesquisados.

Em relação à questão de número 5, sobre participação dos alunos nas aulas de leitura, de 36 alunos, apenas 10 alunos afirmaram que gostam de participar e expor suas ideias, 25 responderam que não expõem suas ideias, e um aluno afirmou que não gosta desse tipo de atividade, o que deixa claro que o debate e a argumentação são pouco explorados em sala, o que traz desconforto nos alunos, quando estimulados a realizar atividades mais críticas.

Essa estatística foi diluída no decorrer dos encontros, nos quais percebemos melhora gradual dos alunos. Esses passaram a participar mais dos debates e discussões, o que melhor comprovaremos com o segundo momento dessa análise de dados, com as memórias de leituras dos alunos.

Na questão relativa ao diálogo entre a leitura e o cotidiano dos alunos, 21 alunos acreditam que, dependendo da leitura, pode haver associação ao seu dia a dia, mas 4 alunos responderam que todas as leituras associam-se com seu dia a dia e 3 acham que a leitura não pode associar-se ao seu cotidiano. Esse dado comprova que os alunos ainda veem a leitura oferecida na escola pouco associada à sua

realidade, quando a maior parte deles responde que depende da leitura, fica claro que muito do que é lido em sala não é absorvido pelos alunos, ou seja, não faz sentido algum para eles, o que parece estar na contramão ao que defendeu Freire (1981, p.11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Lembrando que não existe leitura improvisada em sala de aula, todas as atividades são pautadas em um currículo, supervisionadas por uma equipe de pedagogos, mas o caminho até o aluno não ficou claro, comprovado por esse dado da pesquisa.

Sobre a autodefinição como leitor de literatura, obtivemos o seguinte: 18 alunos afirmaram ter facilidade com atividades de leitura e interpretação, 11 disseram que apresentam um pouco de dificuldade e apenas 7 disseram apresentar muita dificuldade. Essas dificuldades puderam ser comprovadas quando o aluno lia o texto e não participava das discussões que antecederiam as atividades. Quando o texto era lido em conjunto e discutido antes das questões discursivas, os alunos mostraram-se mais confiantes para responder as questões e depois tiveram mais facilidade em discutir com os colegas as respostas. Freire (1989, p.78) já orientava que “[...] qualquer que seja o texto, terminada a sua leitura, é indispensável a discussão em torno dele.”

Percebemos com a aplicação desse questionário que apesar de a leitura fazer parte da realidade das aulas de Língua Portuguesa dessa turma, os alunos ainda apresentam dificuldades pontuais, em relação ao debate, a expressar suas ideias e discuti-las, o que nos leva a concluir, até então, que as estratégias de incentivo à leitura, até aqui, parece que não foram totalmente compreendidas ou se deram de maneira incompleta.

### 5.5.2 Análise das memórias narrativas

O segundo momento da análise de dados deu-se com a produção das memórias de leitura dos alunos em que esses, na última oficina, produziram um texto expondo seu perfil leitor a partir de nosso primeiro encontro explicitando o que mudou após as oficinas, se houve mudança em seu perfil como leitor. Eis o comando na íntegra, conforme Apêndice B:

Caro aluno

Estamos concluindo nossas oficinas. Foi muito importante o tempo que passamos juntos para que eu os conhecesse melhor e suas experiências de leitura, assim como foi importante partilhar um pouco mais sobre a leitura de crônicas e o posicionamento crítico sobre diversos eixos temáticos que trabalhamos nos últimos meses. Agora, gostaria que vocês compartilhassem comigo suas memórias de leitura, a partir do nosso primeiro encontro e o que mudou (se mudou) após as oficinas. Você percebeu mudanças em seu perfil como leitor? Conseguiu estabelecer relações entre a literatura e as questões do seu tempo? Seu posicionamento quanto às diversas leituras sofreu alteração? Por quê? Qual ou quais dessas práticas de leitura foram mais relevantes para você? Por quê? Por meio de um relato pessoal (de até 20 linhas) narre a sua experiência em nossos encontros, a partir das questões propostas acima.

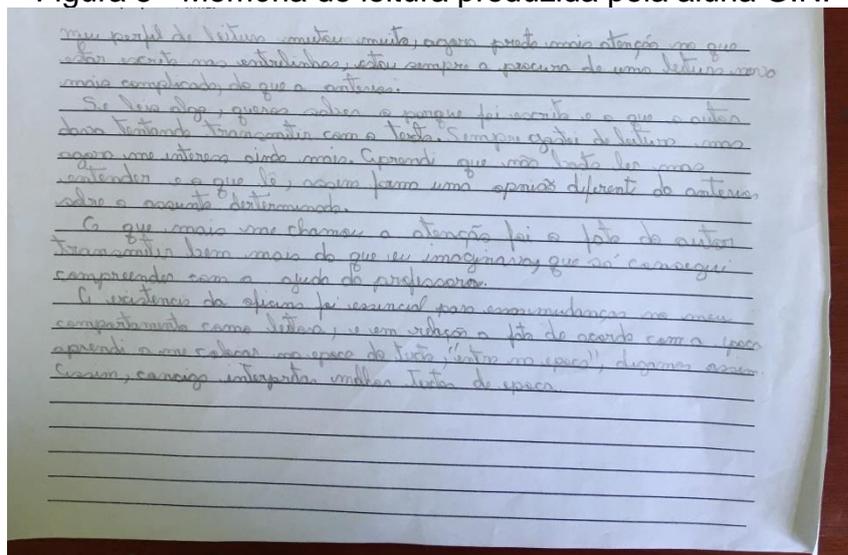
Nossa opção fundamenta-se em *Metodologia narrativa de pesquisa em educação*: uma perspectiva bakhtiniana (PRADO, SERODIO, PROENÇA e RODRIGUES, 2015) uma obra que reúne diversas experiências com narrativas de pesquisa desenvolvida no GEPEC - Grupo de Pesquisas em Educação Continuada - da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A leitura de cada sujeito pode instigar outras reflexões não necessariamente pensadas pelo pesquisador. Assim, o pesquisador da própria prática é o sujeito que decide teorizar o que viveu e contribuir com a vida de outros sujeitos, responsivamente, autoimplicado.

Com as narrativas produzidas pelos alunos tentamos relacionar a pergunta central dessa pesquisa, com o primeiro momento da análise de dados e as narrativas, Em uma classe de 36 alunos, selecionamos 4 textos, de alunos que estiveram presentes em todas as aulas das oficinas, para viabilizar o processo de análise e torná-lo mais completo e claro.

Na narrativa 1, da aluna G.N.<sup>6</sup>, percebemos que esta assume uma mudança de comportamento em relação à leitura (linha 1), buscando leituras novas e “prestando atenção no que está escrito nas entrelinhas”, o que comprova que o ato de ler tornou-se responsivo ativo, visto que a aluna busca compreender o que foi escrito sem a preocupação de buscar respostas padrão, ou seja, mesmo que não tenham respostas verbais há ações que demonstram compreensão, uma posicionamento responsivo ativo.

Percebemos também o desenvolvimento de uma relação de autoria, notório na narrativa da aluna quando ela declara: “quero saber o porquê foi escrito e o que o autor estava tentando transmitir com o texto.” Nenhuma questão apresentada nas oficinas abordava sobre o que o autor quer dizer, ou seja, essa é uma questão particular da aluna que vai ao encontro da teoria de autoria de Bakhtin (2003) ao defender o acabamento da personagem dar-se-á de maneira externa. A base da relação de criação do autor e a personagem se dá numa “[...] relação de uma tensa distância do autor em relação a todos os elementos da personagem, de uma distância no espaço, no tempo nos valores e nos sentidos, que permite acabar integralmente a personagem” (BAKHTIN, 2003, p. 12).

Figura 5 - Memória de leitura produzida pela aluna G.N.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no diário de campo (2017)

<sup>6</sup>Optamos em colocar apenas as iniciais dos nomes dos alunos para preservar a identidade deles, apesar da previa autorização dos pais para a publicação do conteúdo.

Ao final da narrativa a aluna ainda G.N ainda demonstra ter percebido mudanças em sua percepção de espaço e tempo quando afirma que: “A existência da oficina foi essencial para essas mudanças, no meu comportamento como leitora, e em relação ao fato de acordo com a época, aprendi a me colocar na época do texto [...]”:

Nós daremos o nome de cronotopo (literalmente, "espaço-tempo") para a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais que são artisticamente expressas na literatura. Este termo (tempo-espaço) é empregado em matemática, e foi introduzido como parte da Teoria da Relatividade de Einstein. O significado especial que ela tem na teoria da relatividade não é importante para nossos propósitos, estamos tomando-o emprestado para a crítica literária quase como uma metáfora (quase, mas não totalmente) (BAKHTIN, 1988: 84).

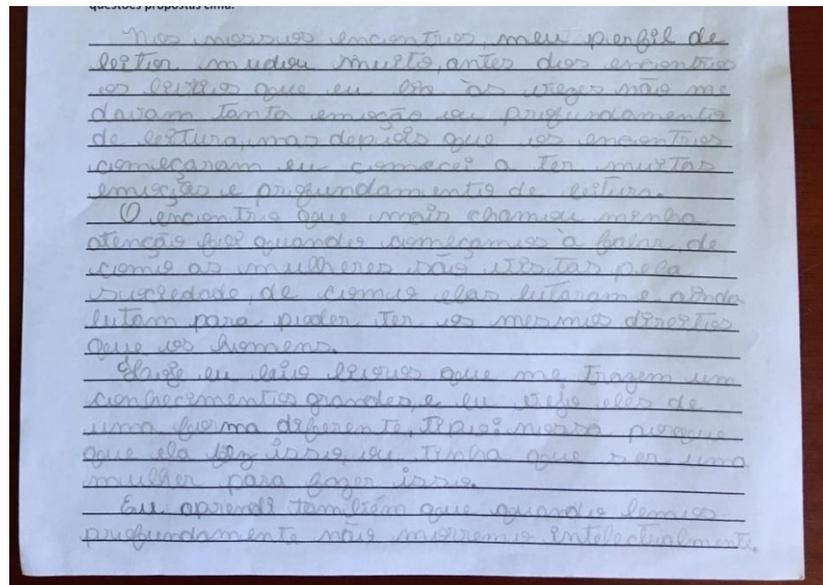
Essa primeira narrativa já comprova que as oficinas aplicadas à turma, causaram mudanças no perfil leitor dessa aluna, como ela mesma descreveu. O ato de ler crônicas, com nossa mediação, provocou certo incômodo que pode ser o início de uma transformação. Como a própria aluna narrou, ela está sempre “à procura de uma leitura nova, mais complicada, do que a outra”, testificando que essa aluna percebe a leitura como um desafio, e não como uma obrigação, percebe ainda a importância da leitura para a sua vida. Freire (1989, p.18) endossa nosso ponto de vista quando defende que: “A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no autoritarismo tão constantemente criticado nesse texto”.

A narrativa 2, de M.R, afirma já no começo das suas memórias que as oficinas interferiram até mesmo nas escolhas de seus livros, o que ela designa leituras com emoção e “profundamento”.

Outro destaque é o posicionamento crítico que a aluna descreve ao declarar que quando lê algo se pergunta o porquê “ele fez isso [...]”, aqui também fica claro um comportamento responsivo ativo:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Figura 6 - Memória de leitura produzida pela aluna M.R.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no diário de campo (2017)

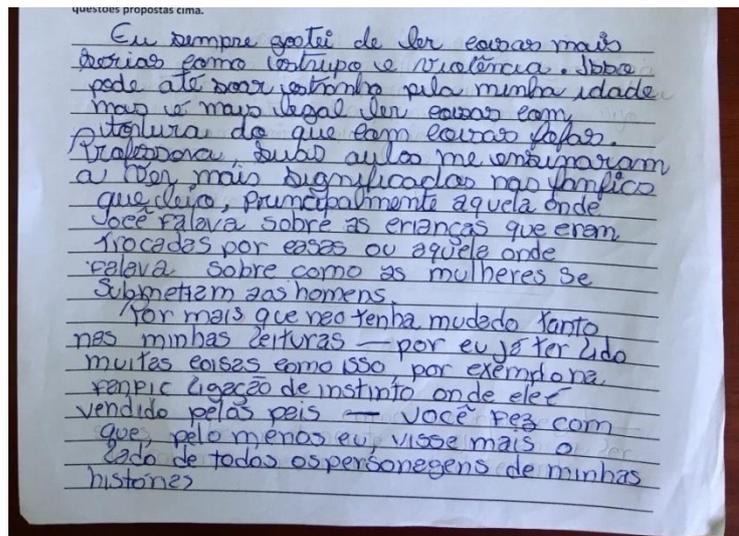
Essa narrativa chama-nos atenção, também, pelos ecos das crônicas e dos debates que fizemos em sala. A aluna claramente absorveu o que foi lido, como também evoca essas leituras em seu texto, quando afirma que “aprendi também que quando lemos profundamente, não morremos intelectualmente.” A aluna cita claramente uma crônica lida na Oficina V, “Crônica Sonhada”, de Cecília Meireles (1982), e conseguimos perceber a palavra ressignificada e impregnada de sentido dentro de seu contexto. Como bem resumiu Lesnhak (2016, p. 288).

As transformações que ocorrem nesse sujeito se dão em razão da alteridade eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro – (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), lugar em que o sujeito realiza o ato responsável (BAKHTIN, 2010 [1924]), porque “[...] fora dos lugares comuns do discurso, [...] sem defesas, na situação de responsabilidade sem álibis, sem escapatórias, a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra” (PONZIO, 2010, p. 39).

A aluna A.C. narra que seu perfil leitor não mudou. Ela lê *fanfics*, não cita em momento algum o gênero crônica, mas no decorrer de seu texto admite que passou a ler de forma diferenciada, “você fez que, pelo menos eu visse o lado de todos os personagens de minhas histórias”. Podemos perceber que a aluna obteve um novo olhar para suas leituras, com mais sensibilidade e criticidade, não era nosso objetivo que as atividades das oficinas fizessem dos alunos apenas leitores de crônicas, mas

sim, leitores críticos, os caminhos que sugerimos partiram desse gênero; entretanto, não se limitaram a ele. E a declaração da aluna mostra que, apesar de ela ter negado, a princípio, mudança em suas leituras, percebemos que sua perspectiva em relação aos personagens, ou seja, as oficinas proporcionaram-lhe uma novo enfoque

Figura 7 - Memória de leitura produzida pela aluna A.C.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no diário de campo (2017)

Cada leitor, com sua história de leitura, envolve-se e interage de modo singular com um dado texto, e este com o conjunto de conhecimentos que o leitor já possui, dentre eles seus conhecimentos de mundo e linguísticos. A interação leitor-texto marca a incompletude deste último, cujo sentido só se produz no ato da leitura. Dessa forma, a compreensão e a interpretação de um texto nunca poderão ser entendidas como atos passivos, pois, se quem escreve sempre pressupõe o outro [...] (PETRONI E OLIVEIRA, 2010, 135).

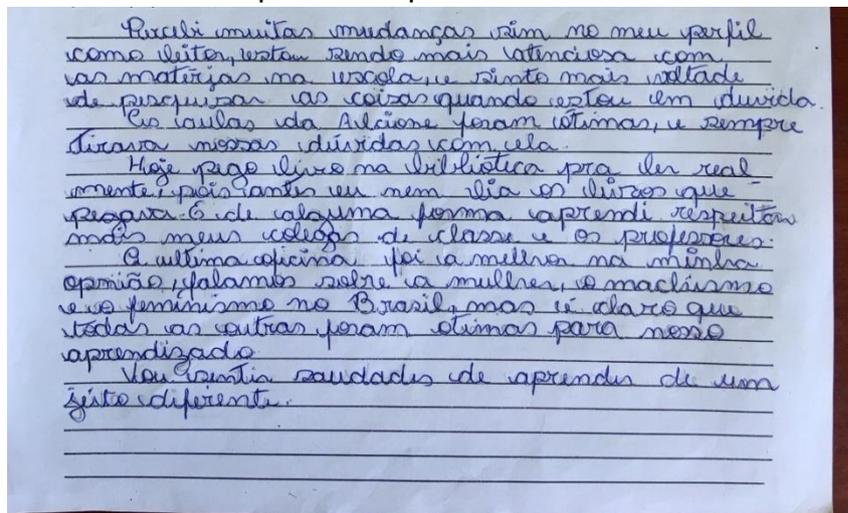
A aluna L.B., em sua narrativa destaca mudanças em seu perfil como leitora e como aluna; afirma que está mais atenciosa e tem até vontade de “pesquisar as coisas quando está com dúvida”, além disso, seu comportamento, fora dos muros da escola, também mudou, porque, segundo ela, passou a ter noções de respeito aos colegas e professores.

L.B. mostrou muita sinceridade quando confessou que pegava livros na biblioteca e não os lia, mas agora, mudou de comportamento e realmente os lê. A narrativa,

nesse momento, chegou a um nível de intimidade tão grande, que a aluna desnudou verdades que talvez em outra ocasião, não ocorreria:

O sujeito que narra toma conhecimento do vivido de maneira singular, posicionando-se ética e esteticamente. No entanto existe um comportamento alteritário com o outro, que me completa-incompleta e nesse processo o pesquisador não está só e tão pouco é onisciente. Ao narrar o sujeito coloca-se em movimento de interpenetração no mundo teórico e no mundo da vida, ampliando dessa forma, sua visão. Esse processo pode ser conflituoso e contraditório, sendo considerado pelo campo das ciências humanas como uma produção assumida pelo sujeito e não pelo objeto de pesquisa. (PREZOTTO, CHAUTZ e SERODIO, 2015, p. 13-14)

Figura 8 - Memória de Leitura produzida pela aluna L.B.



Fonte: Elaborado pela autora baseado no diário de campo (2017)

Outro destaque interessante é a maneira como a aluna descreve nossos encontros, como “um jeito diferente de aprender”. Pertinente é perceber que o ato de ler os textos e possibilitar aos alunos o diálogo, uma ação tão comum, pareceu-nos, nesse momento, tão novo aos alunos que por ela foi classificado como diferente.

A última narrativa analisada é da aluna N.V., a qual narra que teve resistência no começo das oficinas porque não se sentia confortável em fazer atividades “que não valia nota para alguém que não conhecia”, mas, ao final, pôde “reformular minha opinião sobre o feminismo e machismo, exposição à Internet e a importância da leitura”. Claro que fugindo de métodos prescritivos e impositivos, porque acreditamos que literatura e leitura destoam de pragmatismo:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 113).

Ou seja, a leitura de crônicas possibilitou a discussão de temas urgentes em nossa sociedade, por adolescentes que conseguiram através de nossa pesquisa abarcar literatura e o contexto histórico-social de modo responsivo ativo, sem imposição, através de uma literatura humanizadora sustentada por Candido, quando declara que essa “não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (1989, p. 806).

A aluna termina de maneira sublime sua narrativa porque diz que “[...] não mais verei livros só como histórias, mas como experiências de vida escritas por um vivenciador”. Apesar de não deixar claro quais gêneros ela costuma ler, entendemos que as oficinas e, conseqüentemente, a leitura de crônicas, possibilitaram esse envolvimento com o ato de ler de maneira não linear e não acabado.

[...] metodologia não é um método, mas um conjunto de métodos-como-percursos possíveis ou poderíamos assumir em sua característica inerente, é a própria não ‘metodização’ do percurso no percurso. (PREZOTTO, CHAUTZ e SERODIO, 2015, p. 9).

Todas as narrativas analisadas expuseram aspectos relevantes sobre as oficinas Sobre a leitura e como esta impactou na vida dos alunos, dentro e fora de sala de aula. Algumas das narrativas também deixaram claro o que não gostaram no período da pesquisa, e isso nos mostra como se sentiram confortáveis de expor até mesmo suas insatisfações, resultado de diálogo e parceria, em que a mediação foi indispensável para os resultados aqui apresentados. Até aqui podemos perceber que o papel do professor e do aluno se alternaram de tal maneira que o resultado é a percepção de transformações no perfil docente e discente, estreitando relações, como afirma Prado e Serodio (2015, p. 65):

Portanto os acontecimentos diretamente ligados às professoras e seus alunos, dentre os momentos vividos em espaço de ensino-aprendizagem, onde muitas vezes o papel [redutor] convencional da professora [só ensinar]

se alterna com aquele do aluno [de aprender] (BUCIANO, 2012; LOPRETTI, 2013). A narrativa possibilita para seus narradores a emergência dos inúmeros papéis sociais escritos em cada uma das singularidades que constituem o ato responsável entre professores e alunos.

A partir desses preceitos e das considerações sobre as interações dialógicas advindas dos nossos encontros com os participantes da pesquisa, apresentaremos em linhas gerais o produto educacional decorrente da nossa proposta investigativa.

## 5.6 PRODUTO EDUCACIONAL

Tratando-se de um mestrado profissional, o trabalho de conclusão final apresenta especificidades em sua elaboração, de acordo com Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, Art. 7º, inciso VIII, parágrafo 3º:

VIII - prever a exigência de apresentação de trabalho de conclusão final do curso.

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES.

Dessa forma, nossa pesquisa culminou na produção de um Caderno Pedagógico direcionado aos professores das séries finais do ensino fundamental, cujo conteúdo é o trabalho com crônicas desenvolvido ao longo da pesquisa, com sugestões de atividades voltadas para a formação do leitor crítico, além de sugestões de livros, filmes, músicas e sites de pesquisa, com o intuito de promover o trabalho de leitura de crônicas, assim como propiciar de maneira clara e objetiva o uso de material de consulta.

O produto educacional foi produzido a partir das interações verbais e dos encontros realizados em nossa pesquisa. Todas as atividades desenvolvidas em sala foram organizadas em cinco capítulos, cada capítulo é subdividido em etapas. Todo o caderno pedagógico foi estruturado para que uma oficina não dependa da anterior, para que o professor tenha liberdade de trabalhar uma ou outra, de acordo com a necessidade de sua classe.

É nosso objetivo também que esse caderno pedagógico vá ao encontro das necessidades que emergem nas práticas de leitura em sala de aula, ao apresentar uma proposta dialógica e crítica em que os participantes da leitura são convidados à colaboração de novos textos e novos questionamentos.

## 6 CONCLUSÃO

A partir do exposto, é possível concluir que a crônica é um gênero peculiar, que humaniza e dialoga com o leitor através de coloquialismo, leveza e subjetividade, sem, contudo, perder o tom crítico e provocativo no que tange ao diálogo com a realidade. Justamente por esses traços específicos que a aproximam do nosso cotidiano, entendemos que um trabalho com a crônica em sala de aula pode contribuir de maneira significativa para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, funcionando como um ótimo recurso para o estímulo à leitura crítica.

Diante das dificuldades encontradas pelos professores para despertar nos alunos o interesse pela leitura, encontrar um gênero textual com características capazes de incentivar e promover estratégias adequadas ao alcance desse objetivo, não é algo que possa ser desprezado. Nossa intenção nesse trabalho foi desenvolver caminhos possíveis para um trabalho mais específico com a crônica, de forma a reverter positivamente para o aprendizado da língua portuguesa e da literatura.

Voltando-nos para a pergunta que fomentou essa pesquisa: Como a crônica pode ajudar na formação de um leitor crítico no Ensino Fundamental? De que forma questões sobre crônicas podem ajudar o aluno na compreensão do texto e torná-lo um leitor crítico? A princípio conseguimos perceber que a formação de um leitor crítico é continuada e precisa ser trabalhada de maneira ininterrupta na escola, é um processo de evolução leitora mobilizadora de conhecimentos os quais mudam de acordo com a idade, ano e contexto no qual o aluno está inserido. Portanto, nossa pesquisa foi apenas uma das muitas contribuições que podem somar-se ao processo de formação do leitor crítico. A crônica é um dos muitos caminhos que permitem o desenvolvimento da criticidade do leitor.

Percebemos também que a crônica é capaz de dialogar com variados gêneros textuais, contribuindo para o processo de formação de um leitor crítico, por sua aproximação temática, social e linguística com o universo dos alunos, assim o contato do aluno com a crônica associado a outros gêneros textuais, tais como contos, canções, anúncios publicitários, entre outros, comprova a versatilidade desse gênero e seu potencial literário

Outro fator importante, e muitas vezes citado nessa pesquisa, é a linguagem da crônica e seus variados assuntos atraentes para o leitor jovem, dando-lhes condições de associar a leitura ao seu dia a dia, o que nos fez perceber o quanto pode ser instigante para o aluno essa proximidade com o que se lê. O aluno é seduzido pela leitura da crônica, gênero cuja extensão e recursos de linguagem poderá estimular e absorver novas leituras e até mesmo explorar certos aspectos composicionais do gênero, ainda não desenvolvidos, como propusemos no caderno pedagógico.

Não podemos deixar de destacar a mediação do professor, fundamental em todos os momentos da pesquisa, o caderno pedagógico não trabalha sozinho, é necessário em todas as atividades o diálogo, a provocação e principalmente a interação, aluno-aluno e aluno-professor. Percebemos que a leitura em voz alta, a discussão dos textos e questões, tornou o desenvolvimento das atividades mais completo, dinâmico e atraente, trazendo maior segurança ao aluno, que mesmo mostrando-se capaz de ler e entender os textos propostos sozinho, assim como desenvolver as atividades, quando essas exigiam maior interação da turma, os resultados mostraram-se mais completos, o que testificamos nas memórias de leitura produzidas pelos alunos, nas quais percebemos demonstração de maior interesse à novidade, ao que se desviava do tradicional. Ou seja, além dos textos e atividades propostas, percebemos que o estímulo ao debate, a exposição oral e até mesmo à projeção do aluno para além dos muros da escola, para a comunidade e familiares, são mais motivadoras e despertam o interesse, além de fazerem mais sentido para os alunos.

Observando também nossos objetivos específicos, pudemos perceber como as teorias de Bakhtin (1996, 2003), Freire (1968,1989), Silva (2005 e 2011), dentre outros citados ao longo desse trabalho foram fundamentais para uma percepção mais sensível dos sujeitos da pesquisa, assim como na produção e aplicação das atividades propostas. O diálogo com esses teóricos foi tão preciso, que em muitos momentos foi necessária a desconstrução de muitos aspectos que por nós eram considerados sólidos, construídos ao longo de nosso percurso profissional, para dar lugar ao novo, ao necessário ao momento que vivemos durante a pesquisa, o que ficou claro, que além dos sujeitos da pesquisa, nós também, enquanto

pesquisadores, passamos por transformações valiosas no âmbito profissional e pessoal, que é quase impossível o registro verbal, o que nos faz perceber que também os alunos perceberam que o desenvolvimento da leitura crítica continuará apresentando resultados, muitos deles em longo prazo, porque não são apenas atividades críticas que desenvolvemos nos encontros, mas sim um comportamento crítico, como ato político, que leva uma geração a não conformidade, ao não conformismo e a um estado de transformação contínuo, porque é assim que nós professores devemos nos posicionar e assim estimular a leitura com os alunos, num constante movimento, assim como a mulher que lê profundamente, de Cecília Meireles (1982, p. 34-36), “[...] a leitura é um fio que nos sustenta em eternidade: um fio completamente invisível, mas sensível e inquebrável. Um constante tempo presente.”

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Cláudia Maria Rodrigues. **Biblioteca escolar: um espaço necessário para a leitura na escola.** 2007. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação á universidade de São Paulo, 2007.

ALENCAR, J. de. **Melhores crônicas.** Direção de Edla van Steen; seleção de João Roberto Faria. São Paulo: Global, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias e não-notícias faz-se a crônica.** 6. ed, Rio de Janeiro: Record, 1993

\_\_\_\_\_ “Uma prosa (inérita) com Carlos Drumnd de Andrade”. **Caros Amigos.** São Paulo. n. 29, p. 12-15, ago. 1999.

ARRIGUCCI JÚNIOR, David. **Enigma e comentário.** Ensaio sobre literatura e experiência. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

ASSIS, Machado de. **Obra completa.** Rio de Janeiro. Ed. Nova Aguilar. Vol. III. 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_ **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_ Forms of time and of the chronotope in the novel. In: BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: four essays.** Trad. Caryl Emerson, Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, [1975] 1988, p. 84 a 258.

BENDER, F. C.; LAURITO, I. B. **Crônica – história, teoria e prática.** São Paulo: Scipione, 1993.

BOGDAN, Roberto C. e SariKnoppBiklen. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora. Portugal: 1994.

BRAGA, Rubem, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e. "Padeiro". **Para gostar de ler: Crônicas.** 12ª Edição. Ática. São Paulo, 1989. v. 1

\_\_\_\_\_ **200 Crônicas escolhidas.** 18. Ed. São Paulo: Record, 2011.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Brait, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2 ed. revista. Campinas: Editora UNICAMP, 2006, p. 87- 98.

BRONISLAW. Baczko. Lesimaginaire sociaux. **Mémoire et espoirs collectifs.** Paris: Payot, 1984, p. 54.

CANDIDO, A. et al. **A crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas, SP: Ed. da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1993.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática 1982. Prefácio, p. 6.

CASTRO, S. **O descobrimento do Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 2001.

CORDEIRO, Isabel Cristina. **Argumentação de leitura**: uma relação de complementaridade. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

CORREIRA, Roseli Luz. **Crônicas na sala de aula**: práticas de leitura e (re)conhecimento de mundo. 2015. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

COSTA, Cristiane. **Pena de aluguel**: escritores jornalistas no Brasil – 1904-2004. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

COUTINHO, A. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: São José, 1964.v.3.

\_\_\_\_\_. **Notas de teoria literária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Literatura no Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b. (Coleção Vera Cruz: Vol. 218).

\_\_\_\_\_. **A literatura no Brasil**: relações e perspectivas. Codireção Eduardo de Faria Coutinho. 6. ed. São Paulo: Global, 2003.v. 6, Parte III

FACCIOLI, Valentim. "A Crônica de Machado de Assis" In: BOSI, Alfredo [et al]. **Machado de Assis**. São Paulo: Ática, 1982.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo aurélio dicionário da Língua Portuguesa Século XXI**. 3ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura**: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma "biblioteca vivida". 2009. Tese (Doutorado em Literatura e Vida Social) Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, 2009.

FERREIRA, Simone Cristina Salviano. **A crônica**: problemáticas em torno de um gênero. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)– Instituto de Letras e Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 8ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FISCHER, L. A. **Literatura brasileira** – modos de usar. Porto Alegre: L&PM, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Paulo Eduardo. **A crônica: sua trajetória; suas marcas**. In: CONGRESSO DE LETRAS: DISCURSOS E IDENTIDADE CULTURAL, 5., 2005. Disponível em: . Acesso em: 20 jan. 2016.

GRILLO, S. V. de C. “Esfera e campo”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 133-160.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 2003.

HORIKAWA, A. Y. **Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª ed. São Paulo, 2015. KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

LESNHAK, Simine. “A constituição de identidade profissional e o conceito de interação: concepções bakhtinianas e vigotskianas a favor da aprendizagem e desenvolvimento”. **Revista (Con) texto Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, UFES, Espírito Santo, (2016).

LISPECTOR, Clarice. **Clarice Lispector entrevistas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MACHADO, I. “Gêneros discursivos”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Brasília: Em Aberto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.<sup>a</sup> Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MACHADO, Elisabeth Márcia Ribeiro. **Lendo e compreendendo**: uma experiência com a 5ª série. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna). Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas/SP, 2002.

MEDEIROS, V. G. de. Discurso cronístico: uma “falha no ritual” jornalístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 93-118, jul./dez. 2004.

MEIRELES, C. Crônica Sonhada. **Ilusões do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p.34-36.

MELO, J. M. de. “A crônica”. In: CASTRO, G. de; GALENO, A. (Org.). **Jornalismo e literatura**: a sedução da palavra. São Paulo: Escrituras, 2002.

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

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários** - São Paulo, Cultrix, 1974.

\_\_\_\_\_ **A criação literária**. Prosa. São Paulo. Cultrix, 2004.

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. **Leitura nos anos finais do ensino fundamental**: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagens)- Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória/ES, 2016.

MORAES, V. de. “O exercício da crônica”. In: **Para viver um grande amor**. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 1951.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 1997.

PEREIRA, Marlei Cleis. **A leitura no contexto de privação de liberdade**: análise da abordagem de leitura no livro didático. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual de Maringá. 2015.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, Linana Arrais Serodio, Heloísa Helena Dias Martins Proença, Nara Caetano Rodrigues [organizadores]. **Metodologia narrativas**

**de uma pesquisa em educação:**uma pesquisa bakhtiniana. São Carlos- SP:Pedro e João editores, 2015.

PORTELA, Eduardo. "Machado de Assis: Cronista do Rio de Janeiro". In: Secchin, Antonio Carlos; Almeida, José Maurício Gomes de; Souza, Rolandes de Melo e (Orgs.).**Machado de Assis:** uma revisão. Rio de Janeiro: In-Fólio, 1998.

SÁ, J. de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1997.

SABINO, Fernando Sabino. "A última crônica". In: **A companheira de viagem**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1965.

SANTOS, J. F. dos. (Org. e Intr.). **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SANTOS, José Milton dos. **O gênero crônica na sala de aula do ensino médio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2008

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

SILVA, Ezequiel Theodoro da.**O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

\_\_\_\_\_ **Conferências sobre leitura – trilogia pedagógica**. São Paulo. Autores associados, 2003.

\_\_\_\_\_ **A produção de leitura na escola:** pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_ **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: SP: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_ **Magistério e mediocridade**. 2º Ed – São Paulo: Cortez Ano: 1993

SODRÉ, N. W. **História da literatura brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

SOLE, I. (2003). "Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos da mesma coisa?". In: Teberosky, A. [et al.]. **Compreensão de leitura:** a língua como procedimento; trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed.

TÁVOLA, A. **Literatura de jornal (o que é a crônica)**. Jornal O Dia, Rio de Janeiro, 27 jul. 2001.

TÉRCIO, Jason. **Diário Selvagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Leitura e leitores.** São Paulo: Folha de São Paulo, 18 fev. 2007. Entrevista concedida a Jorge Coli.

VERISSIMO, L. F. **Entrevista na revista Caros Amigos,** São Paulo, v. 5, n. 1, p. 93-118, jan. 2008.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. **Desenredo Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo,** v. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário inicial a ser aplicado aos alunos



**PESQUISA:** “Crônica na sala de aula: caminhos para a formação do leitor crítico no Ensino Fundamental”

**MESTRANDA:** ALCIONE APARECIDA DE AZEVEDO

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** Prof.<sup>a</sup> Dra. LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO

### QUESTIONÁRIO ALUNO(A)

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Prezado aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, do Instituto Federal Tecnológico (IFES), Crônica. Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com muita atenção e responsabilidade, sendo o mais

1) Quando são propostas atividades de leitura de seus textos, você:

( ) faz por obrigação.

( ) faz porque gosta.

( ) não faz, porque \_\_\_\_\_

2) Como você definiria sua habilidade para ler e compreender um texto?

( ) Tenho facilidade.

( ) Tenho um pouco de dificuldade, mas leio quando sou solicitado(a).

( ) Tenho muita dificuldade e evito ler .

3) Você frequenta a biblioteca da escola?

Sim.

Não.

Às vezes.

4) Que tipo de leitura mais lhe interessa:

---

5) Quando a professora propõe atividades de leitura de crônicas, você:

Gosta de participar e expor suas ideias.

Gosta de ficar ouvindo, mas não expõe suas ideias.

Não gosta desse tipo de atividade.

6) Você acha que as leituras apresentadas a você na escola estão associadas de alguma forma no seu dia a dia?

Sim

Não.

Depende do texto.

7) Como você definiria sua habilidade de ler e interpretar os textos propostos pela professora?

Tenho facilidade.

Tenho um pouco de dificuldade, mas tento fazer as questões.

Tenho muita dificuldade e evito falar em público.

8) Que tipo de atividade de leitura de texto você prefere?

---

---



**ANEXOS**

## ANEXO A - Termo de assentimento



## TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, de número de CPF \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno(a) \_\_\_\_\_, matrícula \_\_\_\_\_ do curso de \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ ano do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória autorizo a participação desse educando na pesquisa “A crônica na sala de aula: caminhos para a formação de leitores críticos no ensino fundamental” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória”, conduzida pela pesquisadora Alcione Aparecida de Azevedo que será realizada no campus Vitória. Entendo que neste estudo o aluno irá realizar atividades dentro e fora da escola como objetivo de analisar as potencialidades do gênero crônica de humor no espaço escolar e suas interlocuções com a formação do leitor crítico no ensino fundamental em articulação com as necessidades educativas de uma escola básica do município de Cachoeiro de Itapemirim. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail [ética.pesquisa@ifes.edu.br](mailto:ética.pesquisa@ifes.edu.br) ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247. Ficam claros para mim que embora mínimos sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---