

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Rosalice Aparecida Entreportes

A CRÔNICA NUMA ABORDAGEM MULTIMODAL

Belo Horizonte

2015

Rosalice Aparecida Entreportes

A CRÔNICA NUMA ABORDAGEM MULTIMODAL

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino

Orientador: Professor Doutor Luiz Francisco Dias
Faculdade de Letras da UFMG

Belo Horizonte

2015

E61c

Entreportes, Rosalice Aparecida.
A crônica numa abordagem multimodal [manuscrito] /
Rosalice Aparecida Entreportes. – 2015.
171 f., enc.

Orientador: Luiz Francisco Dias.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 88-91.

Anexos: f. 92-171.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Teses. 2.
Língua portuguesa – Estudo e ensino – Brasil – Teses. 3.
Leitura – Teses. 3. Crônicas – Teses. 4. Lingüística textual –
Teses. 5. Gêneros textuais – Teses. I. Dias, Luiz Francisco. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III.
Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

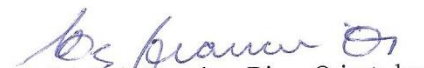
FOLHA DE APROVAÇÃO

A crônica numa abordagem multimodal

ROSALICE APARECIDA ENTREPORTES

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 14 de agosto de 2015, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Luiz Francisco Dias - Orientador
UFMG


Prof(a). Francis Arthuro Paiva
Coltec UFMG


Prof(a). Elke Beatriz Félix Pena
IFET-Ouro Preto

Belo Horizonte, 14 de agosto de 2015.

Agradecimentos

Aos colegas, colaboradores e, principalmente, aos alunos da Escola Estadual Pedro de Alcântara Nogueira pela disposição em participar do projeto.

Aos professores e colegas do PROFLETRAS/ UFMG que contribuíram muito para a realização deste trabalho.

A Daniel Teixeira pelo companheirismo nesses dois anos.

A minha filha Clarissa pela compreensão de minhas ausências.

À família e amigos pelo apoio.

A palavra escrita é o meu instrumento de conhecimento da vida e dos homens, pela recriação da verdade, através da imaginação, do sonho e da fantasia.

Fernando Sabino

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados da aplicação de um projeto de ensino realizado com uma turma de 22 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais, na área de leitura. O objetivo central do projeto é a promoção do desenvolvimento da leitura, por meio do gênero textual crônica, considerando a multimodalidade da linguagem. Ancorados em teorias sobre a leitura como interação, o gênero textual como instrumento de trabalho na escola e a multimodalidade para propiciar os multiletramentos, analisamos a aplicação dos resultados através das anotações, observações diárias, resolução das atividades realizadas pelos alunos participantes, da retextualização das crônicas selecionadas e a avaliação feita pelos alunos do projeto *A crônica numa abordagem multimodal* envolvendo a leitura, com ênfase na importância nas estratégias de leitura e dos recursos semióticos para a compreensão textual.

Palavras-chave: Crônica – Leitura – Multimodalidade – Multiletramentos.

ABSTRACT

This work presents results of applying an educational project carried out with a group of 22 students of the 9th grade of elementary school to a public school of the state of Minas Gerais, in the reading area. The central objective of the project is to promote reading development, through chronic genre, considering the multimodality of language. Anchored in theories of reading as interaction, the genre as a work tool in school and multimodality to provide the multiliteracies, we analyze the application of the results through the notes, daily observations, resolution of the activities carried out by participating students, the chronic retextualization selected and the assessment made by the students of chronic design a multimodal approach involving reading, with emphasis on the importance on reading strategies and semiotic resources for reading comprehension.

Keywords: Chronic - Reading – Multimodality – Multiliteracies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1. A leitura na perspectiva interacionista.....	16
1.1.1. Estratégias de Leitura na sala de aula.....	21
1.1.2. Leitura e literatura	26
1.2. Gêneros textuais	29
1.2.1. O Gênero Textual: Crônica	33
1.3. A multimodalidade	37
1.4. Os multiletramentos.....	40
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
2.1. Descrição dos módulos.....	44
3. ANÁLISE DA APLICAÇÃO.....	50
3.1. Análise do 1º módulo: o contato com as peculiaridades do gênero	51
3.2. Análise do 2º módulo: os elementos multissemióticos na construção da crônica	61
3.3. Análise do 3º módulo: a retextualização de crônicas	68
3.4. Revisão das crônicas, inserção no site e divulgação	82
3.5. Avaliação	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXO I: Caderno de Atividades.....	92
ANEXO II: Crônicas retextualizadas	144

INTRODUÇÃO

As dificuldades de grande parte dos alunos no que se refere à leitura é um dos problemas que a escola enfrenta para a efetiva aprendizagem. As dificuldades em compreensão e interpretação de textos se revelam diariamente, especificamente, no ensino fundamental, pelos mais variados motivos, dentre os quais podemos citar: o privilégio do ensino gramatical em detrimento do ensino de compreensão do texto, a ineficácia do trabalho em séries anteriores com a má condução das aulas de leitura, a rotatividade de profissionais na educação, as questões de cunho socioculturais referentes aos hábitos de leitura que podem gerar a falta de interesse pelo hábito de ler. Motivos esses que comprometem todo o percurso escolar de alguns alunos.

As dificuldades de leitura percebidas no dia a dia escolar são repercutidas por meio dos resultados de avaliações externas¹ como do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), como o Sistema de Avaliação do Ensino básico (SAEB) e como o Programa de Avaliação da rede Pública de Educação Básica (PROEB), que medem o desempenho dos educandos e a qualidade do ensino oferecido através de textos padronizados de caráter oficial, baseado em matrizes de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de todo o ensino fundamental. As avaliações “pretendem responder as questões que dizem respeito ao que o leitor deve saber e sabe fazer para que se possa ser considerado um leitor menos ou mais hábil na leitura de textos” (SIMAVE/ PROEB, 2013, p. 55). Essas habilidades em leitura compreendem a recuperação de informações, a interpretação e a reflexão; em outras palavras, correspondem, respectivamente, em verificar se o aluno tem a capacidade de localizar informações explícitas no texto, produzir inferências e relacionar as informações adquiridas na leitura com experiências vividas. Os resultados dessas avaliações externas demonstram que grande parte dos alunos que conclui o ensino fundamental apresenta imensas dificuldades em relação às habilidades de leitura e produção escrita.

¹ Todas essas avaliações subsidiam o cálculo do Índice De Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sendo disponibilizados para toda sociedade e, a partir dos resultados, pode-se acompanhar as políticas implementadas pelo governo nas diferentes esferas.

Assim, a opção por realizar um projeto focalizado na leitura se deve aos fatores relacionados e, também, para privilegiar práticas leitoras diferenciadas, que permitam ao aluno desenvolver diferentes sentidos para o texto realizando conexões com o seu cotidiano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs (BRASIL, 1997) orientam o trabalho com a leitura na perspectiva interacionista, bem como os diversos estudiosos da área como Solé (1998), Kleiman (2008), Leffa (1999), dentre outros. A leitura é uma atividade em que há a relação de elementos que se interagem no ato de ler, elementos esses que envolvem o leitor, o autor, o texto e tudo que circunda esse processo. Diante disso, percebe-se a necessidade preeminente de considerar a leitura não como atividade de decodificação individualizada, mas um momento de atividade ativa e colaborativa. A leitura vista como interação nos apresenta sujeitos envolvidos no processo que se constituem dialogicamente. A posição adotada é de que a comunicação humana se realiza por meio de gêneros que são socialmente construídos nas relações interativas. (BAKHTIN, 2006)

O avanço da tecnologia e dos meios de comunicação, na atualidade, fomentam a circulação de textos que exigem novas e variadas capacidades de leitura e escrita para intermediar as práticas sociais vividas pela coletividade. Os textos agregam mais recursos que se integram à escrita exigindo outros modos de leitura para a sua significação. São os chamados, hoje, textos multimodais que apresentam em sua constituição a linguagem visual e a linguagem verbal que se completam para a sua formação. A leitura, portanto, não se constitui apenas na superfície do texto e nem apenas da leitura dos elementos verbais, há outros recursos que ajudam, orientam e dão mais dinamismo, promovem a interação, e em muitos casos, são imprescindíveis para chamar a atenção do leitor. A associação da linguagem verbal, tanto na fala quanto na escrita, associadas às imagens e ações fazem com que todo texto carregue a multimodalidade em si, ressaltada nesses tempos contemporâneos pela grande disposição de recursos semióticos propagados pelos meios digitais. As demandas da sociedade para a leitura e a escrita têm exigido capacidades de letramentos cada vez mais avançadas, principalmente, no que versa às diferentes linguagens apresentadas por um texto, seja ele propagado pela mídia impressa ou digital. Por isso, dada a crescente produção de textos

multimodais no cenário da contemporaneidade, se faz importante intensificar seu trabalho em sala de aula.

A escolha pela realização de um projeto que trabalhe a multimodalidade em torno de um gênero se justifica, então, para a promoção da leitura, privilegiando a criação de situações de aprendizagem que desenvolvam outros letramentos ou *multiletramentos* (ROJO, 2009).

A organização do trabalho em torno do gênero crônica, seu estilo, sua forma composicional, suas características linguísticas e seus domínios discursivos podem ajudar nas práticas de letramento na escola e na vida. A crônica se torna pertinente por ser um gênero que lida com o dia a dia, que narra situações vividas, provoca reflexões possibilitando a aproximação da literatura com o cotidiano e, conseqüentemente, com o aluno, influenciando no seu contato com a leitura. A compreensão e interpretação da crônica na perspectiva multimodal amplia o universo de possibilidade de novas práticas de letramento. A escola, segundo Rojo (2009, p. 107), deve ter como um dos objetivos principais possibilitar a participação de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida do cotidiano em que o aluno convive de forma ética, crítica e democrática.

Assim, definem-se como questões centrais que norteiam esse trabalho:

- a) É possível despertar e desenvolver o interesse dos alunos pela leitura por meio da realização de um projeto de ensino?
- b) O uso de recursos semióticos no texto contribui para a melhor compreensão do texto?

Com base nessas questões, os objetivos do projeto se definem como:

Objetivo Geral

Desenvolver a participação efetiva e as capacidades leitoras dos alunos do 9º ano do ensino fundamental diante do estudo, leitura e retextualização do gênero *crônica* numa perspectiva de multimodalidade.

Objetivos específicos

1. Estimular o gosto pela leitura, desenvolvendo as competências leitoras dos alunos.
2. Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade do texto literário.
3. Estabelecer relações entre a leitura e o que é vivido, conhecido, percebendo o gênero como fenômeno articulado da vida cultural e social.
4. Conhecer as particularidades do gênero *crônica*, sua forma, conteúdo, estilo, organização e sua importância na sociedade.
5. Retextualizar a modalidade do gênero *crônica* com outros elementos semióticos além do verbal da versão original, tornando-o multimodal.

A estrutura dessa dissertação compõe-se de três capítulos que compreendem o referencial teórico no qual a proposta ancorou-se, os procedimentos metodológicos de aplicação para o desenvolvimento das habilidades pretendidas e a análise da aplicação.

O capítulo I apresenta o referencial que dá sustentação teórica à aplicação do projeto cujos temas centrais são: leitura, gêneros textuais, multimodalidade e multiletramentos.

O capítulo II apresenta os procedimentos metodológicos da aplicação do projeto de ensino, delimitando o público alvo, constituído de 22 alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual, as habilidades a serem desenvolvidas e a descrição do projeto. A aplicação estruturou-se em três módulos que compreendem: a apresentação do gênero *crônica* por meio da leitura, abordando suas características discursivas, suas condições de produção e circulação; a multimodalidade como traço constitutivo do texto; a leitura e seleção de

crônicas para a inserção de elementos multissemióticos apresentadas pelos alunos e divulgadas no site: <http://cronicasmultimodai.wix.com/cronicas-multimodais>.

A análise da aplicação do capítulo III ressalta as estratégias utilizadas durante a leitura das crônicas, os elementos semióticos presentes na sua constituição, a realização de atividades pós-leitura, a análise da apresentação das crônicas retextualizadas por meio da inserção de recursos multissemióticos e a avaliação realizada em conjunto com os participantes do projeto.

E, por fim, apresento as considerações finais acerca da realização do projeto.

A proposta de trabalho com o gênero *crônica* numa perspectiva multimodal teve por objetivo maior, portanto, favorecer a leitura, proporcionando o contato com textos que possibilitem conhecer outros diferentes textos, propiciando a reflexão a partir da observação de fatos cotidianos e ampliando o contato com a leitura em sala de aula, contribuindo, assim, para a formação letrada e humana do aluno. A multimodalidade inserida nesse gênero, através da cor, da forma, do artístico no verbal exige maior participação do leitor com suas vivências, experiências na interpretação e reconstrução do texto, uma vez que a cultura vivida pelo aluno de hoje caracteriza-se pelo bombardeio visual e a maioria das informações do nosso dia a dia nos chegam por meio da imagem. O visual contribui para a configuração textual no sentido em que as imagens se articulam com o texto, não constituindo apenas componente acessório, sendo, portanto, parte dele. A abordagem multimodal na crônica pretende que o elemento visual inserido seja parte integrativa para a construção da compreensão textual, propiciando, assim, uma leitura mais dinâmica, criativa, com conexões com o cotidiano.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura na visão interacionista é apresentada nesse capítulo, bem como as estratégias para o desenvolvimento das habilidades segundo orientações dos PCNs e propostas por estudiosos como Solé (1998), Dell'Isola (2013), Koch e Elias (2012), além das relações estreitas com a literatura sob o crivo de estudiosos da área.

Tratamos das considerações sobre o estudo do gênero proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bazerman (2006) que considera o gênero como ação social, Marcuschi (2003, 2006) que diz que o trabalho com o gênero é uma oportunidade de lidar com os usos da língua pela sua dinamicidade e Dolz e Schneuwly (2004) que consideram o gênero como instrumento de ensino/aprendizagem, e as considerações de outros autores relevantes no estudo.

Como o projeto se apoia em um gênero textual específico, a *crônica*, há a exposição da sua trajetória no Brasil, assim como suas características sob a ótica de pesquisadores da área literária.

A questão da multimodalidade é desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996) que defendem o estudo da forma verbal e da forma visual como constitutivos dos textos. Questões que foram aperfeiçoadas, principalmente, pelas pesquisadoras Vieira (2007) e Dionísio (2011), que veem no trabalho com textos multimodais maneiras de privilegiar os múltiplos letramentos, tão necessários na atualidade para a promoção da escrita e leitura.

E, ainda, nesse capítulo temos a questão do letramento defendido por Soares (2004) como capacidades de usos da leitura e da escrita no desenvolvimento das práticas sociais contextualizadas exercidas pelo sujeito e a ampliação desse termo para *multiletramentos* (ROJO, 2009), como forma de lidar com os textos no tocante às múltiplas semioses que os compõem e à diversidade cultural ressaltada pelos seus interlocutores face às características interativas favorecidas pela mídia digital.

1.1. A leitura na perspectiva interacionista

A visão da leitura abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, (BRASIL, 1997) é de interação entre leitor, autor e texto uma vez que não há apenas a decodificação, mas a realização de um trabalho na construção de significados. A leitura como processo interativo apresenta objetivos, não apenas extraindo do texto informações, mas, também, compreendendo-o, possibilitando, assim, a formação e o desenvolvimento do leitor competente. A leitura é abordada como prática interativa na proporção em que todo ato de ler um texto verbal e/ou não verbal pressupõe que o leitor se utilize de determinados conhecimentos que podem estar relacionados direta ou indiretamente ao texto, exigindo a participação ativa do leitor com suas vivências e experiências na busca pela compreensão dos sentidos do texto.

Leffa (1999) salienta que a leitura vista como processo de interação “deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro”. Outro, este, que pode revestir-se do colega de classe, do professor, do próprio autor do texto, do público que aprecia a leitura, etc. Daí o caráter da leitura como atividade social mediada pela interação com o texto, o leitor, e o outro. Na perspectiva interacionista da leitura, esta deixa de ser um ato mecânico, de responsabilidade individual e passa a ser um ato em que todos os participantes do processo de aprendizagem sejam sujeitos ativos e colaborativos na construção dos significados do texto.

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato, é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (BRASIL, 1998, p.43)

Koch e Elias (2012) salientam que é por meio da interação entre texto-sujeito que se constroem os sentidos do texto devido à leitura ser uma atividade interativa que “requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” e não só com base nos elementos linguísticos constantes na superfície textual e na forma de organização do texto. As autoras consideram, ainda, que o texto pode possuir uma pluralidade de leituras e de sentidos, por considerar os

leitores com suas particularidades sociocognitivas e os diferentes conhecimentos que variam de um leitor para o outro. Em uma classe, temos diversos tipos de alunos, com diversas visões de mundo, com diversos conhecimentos anteriormente adquiridos, portanto atentar-se aos diferentes sentidos que a leitura possa ter é trabalhar a interatividade em sala de aula, levando em conta o autor, o texto e o leitor, fortalecendo o processo de interação da leitura:

[...] na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar de interação e da construção dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH e ELIAS, 2012 p.11 grifo das autoras)

A leitura na perspectiva interacionista preconizada nos PCNs resulta de práticas de leitura em que se privilegiam competências e habilidades associadas aos objetivos, às necessidades pessoais e à relação dialógica do processo de leitura. Esse dialogismo é representado pela atitude responsiva diante do texto, concordando ou discordando dele totalmente ou parcialmente, completando-o, entendendo-o, associando-o a outras situações e posições discursivas. Bakhtin (2006, p.271) ressalta que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativa responsiva [...], toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte torna-se falante”. Ora, é o que ocorre com processo de leitura! O texto é um enunciado vivo e demanda respostas de quem entra em contato com ele estabelecendo uma relação dialógica em que o leitor participa ativamente da construção dos sentidos que um texto pode adquirir.

Ainda em relação ao processo dialógico da leitura, Geraldi (2013) concebe o texto como um lugar de encontro, um lugar de diálogo entre o locutor/autor e o ouvinte/leitor.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. [...] São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 2013, p.166)

Nessa perspectiva de dialogismo, Geraldi nos diz que é o encontro desses fios da trama – o locutor/autor e o ouvinte/leitor – que possibilita a compreensão

responsiva “na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê” (GERALDI, 2013, p. 166). É nesse encontro de interlocutores que acontece o processo de leitura, a construção e o reconhecimento dos sentidos de um texto.

Eco (1993) afirma que o reconhecimento dos sentidos de um texto, principalmente o literário, depende do trabalho cooperativo do leitor, isso porque “o texto é uma máquina preguiçosa que requer do leitor um árduo trabalho cooperativo para preencher espaços do não-dito ou do já-dito, espaços, por assim dizer, deixados em branco”. Eco diz que a multiplicidade de sentidos do texto é realizada por meio de pressupostos feitos pelo leitor, pressupostos esses que podem ser referenciais, semânticos, pragmáticos, dentre outros. O texto para o autor é uma “máquina de pressupostos” realizados pelo sujeito-leitor. (ECO, 1993, p.27)

A ideia do texto “ser uma máquina de pressupostos” como nos declara Eco (1993), é compartilhada por Marcuschi (2009) que encara o texto como uma “proposta de sentido” que se encontra aberta a alternativas diversificadas para a sua compreensão. Por ter a língua um caráter interativo, o texto, para Marcuschi é um evento comunicativo que se constrói nas relações interativas, cuja compreensão é decorrente da conjunção de falantes/produtores e ouvintes/receptores em situações “reais de uso da língua”. E ressalta que o sentido “não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas”. (MARCUSCHI, 2009, p.242)

Dell'Isola (2013) diz que a leitura é uma atividade de formação de sentidos em que o leitor põe em ação seus conhecimentos armazenados, os conhecimentos propagados pelo texto, realiza suas previsões, constata o que previu, partilha o conhecimento com o texto e, sublinha, que “quanto mais estreita for essa relação, maiores serão as chances de se compreender o texto”. A base da eficácia da leitura é a compreensão.

[...] o modelo interativo resgata a possibilidade de se apreender o sentido do texto através da interpretação de sua forma aliada à participação ativa do leitor que seleciona informações, elimina outras, ativa esquemas, infere, associa, relaciona e adiciona elementos. [...] A psicologia cognitiva concebe que um interlocutor que se encontra em interação com o discurso escrito, reconstrói o sentido do texto, ou seja, compreende o que lê levando em conta

seu conhecimento prévio ou informação não visuais. Assim, compreender implica derivar alguma forma de significado e relacioná-lo a outras experiências ou ideias; parafrasear; abstrair conteúdos; responder questões sobre o material escrito ou criticar um texto. (DELL'ISOLA, 2013, P.80)

O modelo interacionista, de acordo com Solé (1998), é considerado o mais apropriado para o trabalho com a leitura por participarem do ato de leitura tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor com seus conhecimentos de mundo, objetivos e expectativas, não havendo, portanto, supremacia do texto, nem do leitor e, sim, uma interatividade entre ambos. O processo de leitura se torna um ato pessoal e individual tanto quanto uma experiência interativa e dialógica.

Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias, experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998 p.23)

Quando não ocorre a interatividade, quando não há interlocução entre leitor e texto, segundo Kleiman (2008, p.37) há o esvaziamento do papel do interlocutor, uma vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado “e não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor do processo”, ou, ainda, acrescento, a interpretação de outro leitor. A autora salienta que o professor, na sua ação no contexto de leitura, também é parte integrante da interação, funciona como “fornecedor de condições” para que se estabeleça o processo de interlocução entre leitor, autor e texto:

Numa atividade de leitura, é preciso distinguir as relações que são instituídas entre autor e leitor, por um lado, e entre leitor e contexto por outro. No contexto escolar, o professor, um dos fatores da ação do contexto imediato no leitor, é também constitutivo no processo. Ele determina, em grande medida, os objetivos da leitura adequada e inadequada a um objetivo específico. Nessa dimensão, a ação do professor não pode ser diluída, e passa a ser constitutiva, portanto, da relação entre autor e leitor, na qual, além dos interesses e capacidades específicas do leitor, jogam um papel importante os objetivos da leitura. (KLEIMAN, 2008 p.37)

Coscarelli (2012) também ressalta a interação entre leitor, autor e texto concedendo o mesmo grau de relevância aos mesmos:

Cada um tem um papel diferente em relação à leitura e nenhum deles é menos importante que o outro. Para compreender um texto, o leitor não pode

contar somente com os elementos presentes nele. Além do que o autor selecionou para colocar no texto, o leitor deve contar também com seus conhecimentos prévios para fazer inferências, ou seja, deve usar seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua, sobre o assunto tratado e a respeito da situação para completar o texto, construindo assim um ou mais significados. (COSCARELLI, 2012, p.36)

Orlandi (2012) destaca a interdependência nas relações de quem fala ou escreve e de quem ouve ou lê na medida em que os interlocutores se determinam mutuamente. No entanto, Orlandi (2012) encara o processo de leitura como interação das condições de produção e circulação dos textos com o autor e leitor situado historicamente, que permitem a produção de sentidos de um texto. A autora concebe a natureza da linguagem como polissêmica e, portanto, o texto carrega a possibilidade de uma multiplicidade de sentidos determinadas pelas condições de produção de uma época para outra determinando o sentido dominante em relação a outros sentidos possíveis. A autora afirma, então, que a produção da leitura é determinada pelas condições sócio-históricas que, por consequência, determinam a pluralidade das leituras possíveis de um mesmo texto e que, devido a isso, toda “leitura tem sua história”. O elemento caracterizador dos sentidos que a leitura pode tomar, dependendo da época de circulação dos textos, são os discursos propagados.

Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes. (ORLANDI, 2005, p.55)

Por *história da leitura*, Orlandi define ser a composição das leituras já realizadas de um texto e as leituras já realizadas por um leitor de um mesmo texto quanto ao lado previsível da leitura. Mas, alerta, que mesmo que se reconheça que existam leituras previstas para um texto, há de se ter o cuidado para não se petrificar tais leituras, para que haja a possibilidade de ocorrer leituras novas. E refere-se à pluralidade de leituras não como a leitura de vários textos, mas à leitura de um mesmo texto de diferentes formas estabelecendo o processo de significação.

Em relação ao trabalho com a leitura na escola, Orlandi (2012, p.117) destaca que pode-se colocar tanto ênfase na multiplicidade de sentidos quanto no sentido dominante, mas adverte que “as leituras previstas devem entrar como um dos

componentes das condições de produção da leitura e não como o constituinte dela”. E, ainda, orienta que:

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

A leitura no ambiente escolar deve promover a participação dos alunos e cabe ao professor buscar estratégias que possibilitem a interação, a compreensão, desenvolvendo habilidades para que o aluno construa suas próprias leituras.

1.1.1. Estratégias de Leitura na sala de aula

As estratégias de leitura podem ser entendidas como procedimentos na abordagem do texto. De acordo com Solé (1998. P.60-70) as estratégias de compreensão da leitura “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desenvolvem para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Partindo dessa premissa, Solé expressa que a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para sua compreensão necessitam de uma intervenção explicitamente direcionada para que essa aprendizagem se processe de maneira eficiente. As estratégias de leitura propostas pela autora compreendem três momentos: *antes da leitura*, *durante a leitura* e *depois da leitura*.

Na concepção de Solé (1998) a construção da compreensão textual começa a acontecer *antes da leitura*, momento em que são realizadas atividades de adiantamento de suposições, sobre a temática do texto, o título, o autor, a análise das imagens, caso o texto possua, ou seja, ativam-se os conhecimentos prévios a partir das informações paratextuais. *Durante a leitura*, a autora aponta que as atividades de confirmação das hipóteses, correção ou recusa das antecipações feitas na etapa anterior se realizam, bem como a identificação da temática, da ideia central, das informações explícitas e implícitas que possibilitam compreender melhor o texto. É nessa etapa que o aluno realiza as inferências, identifica os elementos

que não entende buscando entendê-los com o suporte do professor ou de outros alunos da classe, uma vez que há o compartilhamento da leitura em sala de aula. O esclarecimento das dúvidas em relação ao texto é importante para retrabalhar as informações depois da leitura. Nessa última etapa, o aluno pode trocar opiniões, avaliar criticamente as impressões e opiniões sobre o texto, usar o registro escrito como resumo, elaborar uma síntese semântica, dentre outras atividades que podem ocorrer após a leitura.

Koch e Elias (2012) definem estratégia como uma instrução global para cada escolha a ser realizada no curso da leitura em que se mobilizam diversos tipos de conhecimentos durante o processamento textual.

Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante do texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. [...] basta pensar que, na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação. (Koch e Elias, 2012, p.39)

Ainda, segundo Koch e Elias (2012), recorre-se a três grandes sistemas de conhecimento para o processamento textual:

1. O conhecimento linguístico que se refere ao conhecimento gramatical e lexical compreendido como a organização do material linguístico da superfície do texto.
2. O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo que se refere aos conhecimentos gerais, alusivos às vivências e eventos da individualidade ou da coletividade que permitem produzir sentidos para a leitura.
3. O conhecimento interacional que se refere às formas de interação através da linguagem, com reconhecimento de propósitos pretendidos pelo autor do texto, correspondência do gênero à situação comunicativa, adequação da variante linguística a cada situação de interação, dentre outros.

Solé (1996) e Koch e Elias (2012) defendem que as estratégias adotadas durante o processo de leitura devem ser orientadas, planejadas tanto pelo leitor

quanto pelo professor. Em se tratando da leitura no ambiente escolar, cabe ao professor apoiar, incentivar e oferecer desafios dando acessibilidade para que o aluno-leitor domine progressivamente os aspectos da leitura. Essas estratégias podem, portanto, ser ativadas tanto pelo aluno cognitivamente, durante o ato de leitura, quanto serem orientadas, direcionadas pelo professor.

No contexto estabelecido pelos PCNs (BRASIL, 1997), o professor deve adotar estratégias de leitura que privilegiem competências e habilidades como a decodificação, seleção, antecipação, inferências, verificação de hipóteses, dentre outras, associadas aos objetivos propostos, às necessidades pessoais, à interação em sala de aula. Estratégias que, associadas e integradas, constituem todo processo de leitura:

“O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura.” (BRASIL, 1998, p.42)

A prática ampla da leitura no ambiente escolar, ainda conforme os PCNs (BRASIL, 1997, p.44-47) deve ser realizada mediante exercícios constantes. Para isso, a leitura deve ser uma atividade:

- Diária: realizada silenciosamente, individualmente, em voz alta quando fizer sentido dentro da atividade e pela escuta do outro que lê; se atentando para os diferentes sentidos que um texto pode ter, os objetivos da leitura diante da atividade proposta, preparando os alunos previamente acerca do assunto para que formulem hipóteses sobre o tema a partir do título, das marcas não-verbais, caso o texto possua, e refletir com os alunos sobre as modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor.

- Colaborativa: leitura realizada pelo professor em conjunto com a classe em que durante a leitura se formulem questionamentos aos alunos sobre as pistas linguísticas que possam possibilitar a atribuição de determinados sentidos ao texto, levando-os a explicitar os procedimentos que utilizaram para chegar a este ou aquele sentido do texto, como e por quais pistas foi possível realizar as inferências, antecipar os acontecimentos, validar as antecipações, verificar as hipóteses apresentadas, etc.
- Sequenciada: em que se criam situações didáticas adequadas visando promover o gosto pela leitura e as atitudes e procedimentos que leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura. Portanto, para estimular o prazer em ler devem ser formados critérios de seleção de material, construir padrões de gosto pessoal, seleção de obra e escritores preferidos, etc., podendo, inclusive, determinar em conjunto com os alunos, temporariamente, um gênero específico, um autor ou um tema interessante para ser lido.
- Permanente: em que as propostas são regulares e favoráveis à formação de atitude de leitura. Essa atividade pode ser realizada em conjunto com os alunos, na medida em que eles escolhem o que desejam ler, preparam em casa e compartilham a leitura com a classe. É uma atividade permanente porque pode ser realizada semanalmente ou quinzenalmente pelos alunos durante todo o ano letivo.

Os PCNs ainda ressaltam a leitura de livros em capítulos, realizada pelo professor, que permite aos alunos terem acesso a textos longos e, às vezes, de difícil leitura como, por exemplo, alguns do universo literário. O professor se constrói como um bom modelo de leitor.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a uma necessidade. (BRASIL,1998, p.41)

Em relação à leitura dos textos multimodais Dell'Isola (2013, p.100-101) constata a inevitabilidade e a eficácia do trabalho com eles porque “promove

letramentos desejáveis”. E enumera etapas que o leitor passa (às vezes sem se dar conta) ao realizar a leitura de textos que agregam diversos recursos semióticos:

1. esquadrinhar a linha impressa da esquerda para a direita, de cima para baixo (e vice-versa), levar em conta as imagens, o autor, a fonte de referência, o suporte de divulgação do texto;
2. se fixar num ponto para permitir que o olho focalize algo; quando alguma impressão tornar-se central e focalizada, outra será periférica (e isso varia de leitor para leitor);
3. começar o processo de seleção: captar informações gráficas, buscar conhecimentos linguísticos e extralinguísticos; quando um processamento cognitivo mais complexo é ativado, surgem analogias e correlações;
4. formar uma imagem usando informações textuais, antecipando informações, preenchendo lacunas. Essa imagem é parcialmente o que se vê e parcialmente o que se espera ver;
5. procurar na memória informações sintáticas, semânticas, discursivas relacionadas, e isso pode ajudar na seleção de mais informações gráficas. Esse movimento pode aproximar cada vez mais das informações textuais.

Dell'Isola ainda afirma que o processamento da leitura, a compreensão textual será mais favorecida se o professor conduzir os alunos a “enxergarem” o texto antes de iniciar a leitura propriamente dita. Esse “enxergar” o texto antes da leitura envolve a percepção dos elementos que o compõe como o autor, a publicação, o suporte, a fonte, as imagens, dentre outros.

A adoção de procedimentos nas aulas de leitura possibilita desenvolver, em grande medida, a compreensão e interatividade durante o processo de leitura, promovendo a autonomia do aluno para que ele aja ativamente tornando-se um leitor competente.

As aulas em que se privilegiam os textos do universo literário trazem expressiva contribuição para a formação leitora dos alunos, uma vez que a literatura pode despertar grande interesse e favorecer a leitura.

1.1.2. Leitura e literatura

Zilberman (2008) relata que o caráter educativo da literatura remonta à Antiguidade, em especial à Grécia, em que se transmitia ao público através de festivais artísticos, promovidos pelo Estado, padrões de comportamento e relacionamento por meio da poesia que “herdou a propriedade pedagógica dos mitos”. Com o passar do tempo, foi integrada ao currículo escolar pelo fato de ser a única dentre as expressões artísticas a se utilizar da língua. Diante disso, a forma de comunicação com o público institucionalizou-se em detrimento da sua finalidade intelectual e ética, adquirindo cunho linguístico, mas não desvinculando-se da perspectiva política, já que tornou-se “porta-voz de uma nacionalidade pré-estabelecida, determinada pelo estado”.

Desde então, o ensino da literatura oscila entre dois objetivos: ajuda a conhecer a norma linguística nacional, de que é simultaneamente a expressão mais credenciada; arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história do país de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar. Não por acaso todas as histórias da literatura brasileira se esforçam por demonstrar que a produção literária nacional nasce com o início da colonização do território americano, assumindo componentes diferenciais desde as primeiras manifestações, e acompanha, *pari passu*, as várias fases da nossa história, de que passa atestado reconhecido por todos. (ZILBERMAN, 2008, P.20)

Assim, a literatura toma forma de caráter abrangente porque seu ensino reforça a convicção de pertencimento ao lugar onde se vive por meio da língua e da cultura. Mas Zilberman (2008) reforça que essa convicção não tem fundamentação pedagógica e sim ideológica, de maneira que sua confirmação não deveria ser atribuída à escola, entretanto esta serve a esse propósito.

A escolarização da literatura de acordo com Soares (2003, p.47) é um processo inevitável devido à essência da escola ser de instituir saberes escolares, constituídos pela “didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas

culturais”. Soares faz a distinção da escolarização da literatura entre adequada e inadequada:

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzissem eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2003, p.47)

Cosson (2006, p.23) também defende que a leitura efetiva de textos seja o centro das práticas literárias na escola e não apenas as críticas, a teoria ou a história literária que ajudam a construir tais leituras e que precisamos compreender o letramento literário como prática social. E que é responsabilidade da escola, escolarizar a literatura sem descaracterizá-la “sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização”.

E é esse aspecto inadequado do ensino da literatura que tem sido alvo de diversas críticas. Os documentos oficiais, que norteiam as práticas educativas, fazem o alerta no tocante ao tratamento que os textos literários devem ter no contexto escolar. Os PCNs (BRASIL, 1997, p.19) atestam que o trabalho com a literatura deve ser incorporado às práticas no ambiente escolar, ressaltando as singularidades e propriedades compositivas do texto literário contribuindo, assim, para a formação leitora dos alunos; e não descontextualizando-os, utilizando-os como mero pretexto para a abordagem de questões mecânicas de gramática ou para ditar modelos de comportamento determinados socialmente.

As orientações do Currículo Básico Comum, CBC (MINAS GERAIS, 2006), de língua portuguesa de Minas Gerais salientam que cabe à escola mediar a leitura e apreciação de gêneros do domínio literário oferecendo ao aluno a oportunidade de compreensão das sutilezas, das particularidades, dos sentidos, da profundidade das construções literárias, bem como para a compreensão das identidades culturais nacionais e regionais situadas no momento em que foram produzidos.

A literatura ultrapassa a verdade de correspondência (o que pode ser constatado pela observação ou pelo testemunho de outras fontes), instaura outra relação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto. Porque deseja intencionalmente provocar múltiplas leituras porque joga com ambiguidade e com a subjetividade, a literatura estabelece um pacto específico de leitura, em que a materialidade da palavra se torna fonte virtual

de sentidos: o espaço gráfico, o som, a imagem visual, a desconstrução da palavra, reinvenção de sentidos e visões de mundo. A compreensão da especificidade do texto literário justifica por que ele não deve ser usado para outras finalidades, além daquela de contribuir para formar leitores capazes de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da linguagem. (MINAS GERAIS, 2006 p.10-20)

O trabalho com a literatura na escola, na visão de Terra (2014), deve possibilitar a interação uma vez que o texto literário nos põe em contato com a complexidade dos pensamentos que circundam os fatos, diferenciando e marcando o homem envolto nos processos histórico-sociais. Terra salienta que os textos literários se configuram com um grau de incompletude bem mais acentuado que outros textos, exigindo do leitor um esforço maior para preencher as lacunas, possibilitando, assim, maior interação. Visão compartilhada também por Aguiar (2003) que descreve o processo de leitura como preenchimento de sentidos e é na literatura que os espaços em branco a serem preenchidos são vastos. E “nesse processo, ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor” na construção da totalidade do sentido ou dos sentidos que o texto literário propicia (AGUIAR, 2003, p.240). Muitas vezes, o texto literário não está pronto, e o leitor, ao processá-lo, atua como coautor em contínuo processo de elaboração. Então, quando se diz que o texto literário propicia múltiplas leituras, equivale a dizer que a construção de sentidos diferentes é feita por leitores diferentes ou mesmo um mesmo leitor em momento diferente.

Candido (1995) diz que não há povo que viva sem alguma espécie de fabulação e, por isso, a literatura para Candido é vista como uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” e é “um instrumento poderoso de instrução e educação” cuja função está relacionada ao processo de humanização

[...] que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p.180)

Candido denomina, ainda, de literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático” (1995, p.174), desde os tipos mais simples de manifestações populares às formas mais eruditas da produção escrita. E, ainda, postula que a

negação da literatura é uma mutilação para a humanidade e que ela constitui um direito do homem, instrumento que desmascara situações de desigualdade social que negam os direitos humanos da sociedade.

O trabalho com a literatura na escola é importantíssimo para a formação humana dos nossos alunos, uma vez que o texto literário vai além da informação. É, como diz Candido (1995), um “poderoso instrumento” para o desenvolvimento intelectual, emocional e cultural do homem, estimulando o imaginário, suscitando a criticidade perante as situações vividas e favorecendo o crescimento humano, e, claro, exercendo o prazer pela leitura.

1.2. Gêneros textuais

Os PCNs (BRASIL, 1997) orientam o trabalho da linguagem a partir dos gêneros porque “linguagem significa produzir discursos” situados historicamente, gerando usos sociais que são materializados nos textos. As considerações nos PCNs sobre gêneros se fundamentam nas perspectivas de interação social através da linguagem de onde os gêneros emergem.

Conforme Bakhtin (2006), os muitos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, e o emprego dessa linguagem ocorre por meio dos enunciados que refletem as condições específicas de produção e as finalidades de seus usos. Então, todo texto é organizado mediante um gênero, que será identificado levando em conta seus três elementos: conteúdo temático, estilo da linguagem e sua construção composicional; elementos esses que são, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, indissolivelmente ligados ao enunciado. As condições de produção e o propósito comunicativo para a realização do discurso, que tem usos sociais, determina o gênero, que por sua vez dará forma ao texto. Os gêneros são, portanto, formas de fundamentar a comunicação em sociedade, já que concretizam os enunciados e materializam-nos em textos. E, ainda, ressaltam a particularidade e a individualidade de cada enunciado, porém “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2006)

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2006, p.262)

Bazerman (2009, p.31) faz uma abordagem do gênero sócio-histórica, ressaltando que “gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar as atividades e compartilhar significados com vistas aos seus propósitos”. São formas dadas às atividades sociais da vida humana, ou seja, tipificam, além da forma textual, as relações humanas. Bazerman chama de tipificação a padronização e compreensão de certas situações que fazem com que realizemos determinadas ações em determinadas circunstâncias.

A identificação e definição dos gêneros ocorrem devido às “características sinalizadoras”, e por todas as outras características textuais que apresentam. A identificação dos gêneros por meio de suas peculiaridades é útil, mas Bazerman considera que não atribui uma visão completa do gênero. Isso porque deixa de lado o papel do sujeito no uso e na construção dos sentidos, ignorando as disparidades perceptivas de cada indivíduo, da criatividade da comunicação e das mudanças que ocorrem com o gênero no transcorrer do tempo.

Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos da fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. (BAZERMAN, 2009, p. 31)

Gênero, para Bazerman (2011), é uma agência, no sentido em que provém de sujeitos agentes nas relações sociais, e não deve ser ensinado de maneira desvinculada da ação e das situações motivadoras que contribuam para a aprendizagem.

Ao abordar a questão dos gêneros do universo literário, Bazerman (2009) ressalta que fazem parte do “orçamento comunicativo” de qualquer sociedade e estão inter-relacionados agindo interativamente com todos os segmentos sociais em

dado lugar e tempo, conferindo mais uma vez a noção de gênero associada às práticas sociais.

Os gêneros da cultura literária fornecem alcances específicos de experiências e interações compartilhadas que desempenham funções particulares para o indivíduo e a sociedade. Os gêneros literários são pedaços da ordem sociocultural do tempo e lugar que estruturam as ideias, sentimentos, desejos, ironias, críticas e identidades entre aqueles que compartilham textos literários. Entender como essa estrutura do lugar cultural dá forma à experiência vivida de leitura de cada texto literário e entender como as práticas sociais distintivas mediadas pelos textos literários se adaptam a complexidade da vida social e às atividades mediadas textualmente são dois desafios que essa nova visão de gênero oferece aos estudos literários. (BAZERMAN, 2009 p.61)

Consoante com Bazerman, Marcuschi (2009, p.151) também vê o estudo dos gêneros textuais “como uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”. Marcuschi (2003, p.19) concebe os gêneros como “entidades dinâmicas”, como “eventos textuais altamente maleáveis, plásticos e dinâmicos” porque todos os gêneros se materializam em textos, orais ou escritos, situados sócio-historicamente, legitimados pelas instâncias das atividades humanas organizadas socialmente. Surgem e se moldam acompanhando a evolução humana e de suas ações frente à evolução tecnológica uma vez que são “entidades comunicativas”. Os gêneros, para o pesquisador, “são formas verbais de ação social relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. (MARCUSCHI, 2003, p.25)

Marcuschi reflete que o ensino de gêneros na escola é “uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” porque tudo que se faz linguisticamente está atrelado a algum gênero, principalmente, os produzidos na vida diária. Além disso, o ensino a partir dos gêneros textuais auxilia, e muito, na produção de textos, orais e escritos, e não na produção de enunciados soltos e descontextualizados. O pesquisador ainda ressalta que não há gêneros ideais para o ensino da língua materna, mas diferentes gêneros com diferentes graus de dificuldades e uma grande variedade de gêneros que oportunizam o trabalho com a leitura e a escrita em “seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar”. (MARCUSCHI, 2003, p.35-36)

Dolz e Schneuwly (2004) tratam as práticas de linguagem como atividades de interação social que dão forma ao gênero. O gênero recebe tratamento didático voltado para o ensino da língua materna e, de acordo com os autores, são fundamentos para o trabalho escolar porque constituem instrumentos mediadores de todo procedimento das práticas escolares. Consideram o gênero um *megainstrumento* para agir em situações de linguagem, cuja análise das suas especificidades fornecem base de modelização instrumental para a organização das atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. O gênero toma a forma de objeto de aprendizagem, como textos reais, não fictícios dentro do ambiente escolar. E salientam três dimensões para a definição do gênero como base de uma atividade de linguagem:

[...] 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.64)

O que confere a estabilidade do gênero, de acordo com Dolz e Schneuwly, são as dimensões partilhadas pelo texto na heterogeneidade das situações de linguagem, que aflora uma sequência de “regularidades no uso”. Mas os autores frisam que a estabilidade não elimina as evoluções que os gêneros podem sofrer conforme as práticas de linguagem.

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um instrumento intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.64-65)

Dell'Isola (2013) afirma que é necessário privilegiar o estudo dos gêneros nas atividades escolares tanto por sua relevância social quanto pelo fato dos textos pertencentes aos gêneros serem organizados distintivamente, dependendo das ações sociais mediadoras dos discursos.

No geral, os textos organizam-se dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes

a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (DELL'ISOLA, 2013, P.77)

Conceber o gênero numa perspectiva sócio-histórica é levar em consideração a sociedade e suas relações com a comunicação humana. Por se constituírem instrumentos de interação verbo-social, são objetos de ensino-aprendizagem materializados através dos diversos textos que circulam socialmente. Por isso, as atividades escolares a partir dos gêneros devem ser encaradas como facilitadoras da leitura e escrita, porque são fontes de material autêntico, resultantes das ações sociais e interativas da vida em sociedade.

1.2.1. O Gênero Textual: Crônica

A crônica é um gênero textual que costuma circular em jornais, revistas, livros, blogs e tem como traço marcante o olhar para o cotidiano em que o cronista registra suas observações, opiniões e vivências do dia a dia. A relação da crônica com o tempo é expressa tanto na construção da palavra que vem do grego *chronos* que, por sua vez, significa tempo, quanto no significado atrelado a esse gênero textual. A crônica é, pois, o relato situado no tempo de determinados acontecimentos do cotidiano, apresentado pelo cronista com lirismo, reflexão e, às vezes, com toques de humor e ironia.

O caráter histórico da crônica no Brasil tem sua origem a partir da narração de Pero Vaz de Caminha para o rei de Portugal Dom Manuel em 1500 com a *Carta de Achamento do Brasil*. Sá (2005, p.5) relata que a paisagem encontrada por Caminha ao chegar em solo brasileiro ofereceu-se para ser “matéria para o texto que seria considerado a nossa certidão de nascimento”, conferindo à crônica lugar de destaque no cenário da História e da Literatura Brasileira por ser o texto que oficializa seu nascimento:

[...] o texto de Caminha é criação de um *cronista* no melhor sentido literário do termo, pois ele recria com engenho e arte o que ele registra no contato direto com os índios e seus costumes, naquele instante de confronto entre a cultura europeia e a cultura primitiva. (SÁ, 2005, p.5-6)

A relação da crônica com a História, segundo Arrigucci Jr. (2001, p.52) se deve à sua capacidade de constituir-se como “testemunho de uma vida, o documento de toda uma época ou um meio de se inscrever a história no texto”.

Com a evolução da imprensa e dos meios de comunicação, a crônica se converteu em um dos gêneros componentes do jornal há aproximadamente um século e meio, por onde a literatura também passou a circular efetivamente como matéria de folhetins, tratando de assuntos variados, mas predominantemente focando os aspectos cotidianos da modernidade de cada época. Tanto Candido (1992) quanto Arrigucci Jr. (2001) e Sá (2005) nos esclarecem que antes de ser crônica era folhetim, uma seção do jornal quase que informativa, onde eram publicados breves ensaios, pequenos poemas em prosa, pequenos contos ou qualquer texto que informasse aos leitores de questões dos acontecimentos diários ou semanais sob a ótica de temas diversos.

O cronista é primeiro folhetinista, como Alencar de *Ao correr da pena*, colaborador do *Correio Mercantil* do Rio, em 1854 e 1855. Ali o escritor iniciante já se sentia sob o signo de Proteu: a matéria mutável e meio monstruosa obrigava o folhetinista a percorrer todo tipo de acontecimentos, com uma volubilidade de “colibri a esvoaçar em ziguezague”. Alencar decerto faz graça romântica, mas é que, desde o princípio, a crônica parece escolher uma linguagem lúdica e esvoaçante para cobrir o espaço enorme entre os grandes e pequenos eventos com que se defronta. (ARRIGUCCI JR., 2001, p.57)

Candido (1992) diz que a crônica aos poucos foi deixando de ser informativa para ser, sobretudo, divertida, com “linguagem mais leve”, “mais descompromissada” e penetrando a poesia no seu conteúdo. Por isso a mistura de jornalismo e literatura confere à crônica a dualidade que se equilibra entre o coloquial e o literário, aparentando a simplicidade, mas repleta das artimanhas artísticas do texto literário. A crônica, que não nasceu propriamente com o jornal, carrega a herança da efemeridade que nasce “no começo da leitura e morre antes que se acabe o dia” porque o jornal “nasce, envelhece e morre em 24 horas” num embrulho da mercearia, ou arquivado num recorte do leitor que quer eternizá-la intimamente (SÁ, 2005, p.20). A transitoriedade da crônica oriunda do meio jornalístico, sem pretensões de ser duradoura ganha ares de permanência ao transpor-se para o meio literário de forma definitiva, eternizada nos livros. Cândido concebe a eternização da crônica nos livros como prêmio pela sua despretensão, pelos seus

ensinamentos no tocante à palavra que não se dissolve depressa e à reflexão para a formação dos valores do leitor.

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 forrar o chão da cozinha. Por se abrigar nesse 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 sempre 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 a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava. (CANDIDO, 1992, p.14-15)

Com o decorrer do tempo, principalmente no Modernismo brasileiro, um grande número de escritores passou a escrever crônicas, tendo como marca o coloquialismo, a denúncia das desigualdades sociais, a valorização do cotidiano de todas as classes, salientando a heterogeneidade e a complexidade do Brasil formando uma consciência mais ampla do país que é a alma da crônica moderna. (ARRIGUCCI JR., 2001, p.62-63)

Alguns autores da Literatura Brasileira se firmaram como cronistas como Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, dentre outros. A crônica moderna passou, então, a ter um caráter mais literário, com autores de expressão da Literatura Brasileira impregnando seu estilo peculiar no escrever sobre a vida cotidiana. Bender e Laurito (1993) ressaltam que cada cronista escolhe a maneira de montar sua crônica, tornando-a um gênero híbrido:

Assim, podemos dizer que Cecília Meireles tende ao misticismo, Drummond às reflexões (puras ou disfarçadas em casos), Luís Fernando Veríssimo, Stanislaw Ponte Preta, Carlos Eduardo Novaes e Millôr Fernandes ao humor (cada um a seu modo, é óbvio), Paulo Mendes Campos à poesia em prosa ou prosa poética, Manuel Bandeira às reminiscências, Rachel de Queiroz ao acontecimento, à reflexão ou ao texto comprometido com o social, Clarice Lispector ao inusitado e ao existencial, Rubem Braga faz transcender o fato miúdo e conta casos como ninguém. E assim por diante. Torna-se, pois, difícil e arriscado fazer tipologia da crônica, de vez que tangencia um outro gênero, com o qual chega a confundir-se. (BENDER e LAURITO, 2003, p.57)

É um gênero que *passa* por outros gêneros textuais de forma natural mas que não perde sua essência específica: a focalização do instante permeado pela

visão particular do cronista. A crônica pode, portanto, tomar ares de conto, de relato, de poesia, dependendo do estilo que o autor queira lhe conceder tornando tênues as fronteiras que delimitam um gênero e outro. Sá (2005, p.26), em relação à ambiguidade, diz que essa é uma “enriquecedora confluência de gêneros” e que “reconhecer essa mistura nada mais é do que uma tendência da literatura contemporânea”.

Não poderia ser diferente essa característica ambígua da crônica, uma vez que o seu crescimento se deu de maneira híbrida no entrelace do jornalismo e da literatura. A crônica efêmera nascida para o jornal e eternizada nas páginas literárias.

Essa ambiguidade da crônica que circula na esfera jornalística e literária nos demonstra que os gêneros textuais não são estáticos, podendo sofrer alterações em suas condições de produção e circulação dependendo dos propósitos comunicativos a que se prestam.

A efemeridade ao relatar os acontecimentos diários constitui uma das características que levam a crônica ser considerada um gênero menor, sem a grande importância dos romances e contos. Cândido (1992) expressa que devido a não se imaginar a literatura feita por cronistas “que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas” ela é considerada, sim, um gênero menor, mas que serve a nós e à literatura como estrada rumo à humanização na medida em que:

[...] está sempre ajudando a estabelecer e restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, sobretudo porque quase sempre utiliza o humor. (CÂNDIDO, 1992, p.14)

Bender e Laurito (2003, p.44) a classificam como o “gênero do disfarce” que nos auxilia a perceber a realidade com doses de fantasia pelo fato dos acontecimentos relatados, às vezes, não se situarem no mundo real do qual fazemos parte, mas também por não ser ficção completa, “uma vez que a realidade

está palpável nela, o coração de cada leitor está batendo forte, ao se identificar com as ideias do cronista”.

Por isso a crônica é capaz de se fixar na realidade ou na fantasia ou se misturar nesses dois mundos. E nada como um gênero com uma linguagem que, segundo Candido (1992), fala tão perto do nosso dia a dia para ser trabalhado em sala de aula. A crônica é um gênero que possibilita a interação com o mundo, com as pessoas, bem como favorece a multiplicidade de leituras por ser um gênero que trata de assuntos diversos tendo como matéria prima as situações cotidianas com linguagem simples e direta, promovendo a reflexão e a criticidade diante dos fatos. Além, claro, de oferecer-se como leitura prazerosa.

1.3. A multimodalidade

A preponderância da apresentação por meio de imagens na sociedade contemporânea é conduzida, principalmente, pelos avanços na área tecnológica. A linguagem visual toma espaço cada vez mais abrangente, provocando grandes mudanças na linguagem verbal, sobretudo na escrita. Acrescente-se a isso a efervescência dos gêneros surgidos ou renovados nos últimos anos no seio dos ambientes digitais, como bem expressa Marcuschi ao dizer que:

[...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos foram as tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. (MARCUSCHI, 2003, P.20)

A multimodalidade emerge da Semiótica Social, cujos estudos se referem às distintas construções do texto para materializar o que se quer transmitir, às estratégias textuais e discursivas empregadas pelo construtor que podem agregar diversos modos de representação, verbal ou visual. A multimodalidade pode ser entendida como a articulação de todos os recursos que contribuem para a compreensão de uma determinada situação comunicativa.

A multimodalidade para Dionísio (2011) diz respeito às diferentes formas e modos de representação utilizados na construção textual, abarcando a fala, a escrita e a imagem, sendo estas interativas e constitutivas do texto. Entende-se por multimodalidade a apresentação dos textos com recursos verbais associados a vários elementos semióticos na constituição textual. Dionísio e Vasconcelos postulam que:

[...] o termo 'texto multimodal' tem sido usado para nomear textos construídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos faciais, etc. (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013, p.21)

A multimodalidade presente nos textos se aproxima do nosso mundo de maneira intrínseca, o que de acordo com Kress e van Leeuwen (1996) ocorre pelo fato de que os gêneros da fala e da escrita já são por si só multimodais no sentido que combinam a linguagem oral à ação, a linguagem escrita à imagem, compondo, assim, um conjunto integrado. Na comunicação humana, a multimodalidade se compõe como produtora de sentido do texto, porque os sentidos são produzidos através do uso de mais de um recurso semiótico. Dionísio (2011) referenda essa ideia quando toma as ações sociais como “fenômenos multimodais” e conclui que os gêneros textuais, materialização das nossas ações individuais e coletivas, são por consequências multimodais também. Dionísio faz essa afirmação levando em conta que se usa no mínimo dois modos de representação ao falar ou escrever: palavras associadas a gestos, ou a entonações, ou a sorrisos, ou a imagens, dentre outros (DIONÍSIO, 2011, p.139). Então, vale dizer que a multimodalidade sempre esteve presente nas relações humanas, não é componente novo surgido recentemente. Basta salientarmos que as primeiras formas de comunicação entre os homens, nos primórdios do tempo, se pautavam em gestos e imagens rabiscadas nas cavernas. Muitos historiadores acreditam que a arte rupestre foi a primeira forma de manifestação de expressão e comunicação humana, pela qual os homens expressavam sua percepção e compreensão do mundo e de si mesmos. A linguagem visual não é “invenção” da contemporaneidade e não se restringem a textos do universo digital, tão disseminados na atualidade.

A noção de multimodalidade, portanto, vem, muitas vezes, atrelada aos textos produzidos e propagados nos ambientes digitais, porém, como foi expresso, os aspectos multissemióticos sempre estiveram presentes em textos orais ou escritos, que circulam em outros suportes, que não o virtual, na sociedade de ontem e, ainda, de hoje. A multimodalidade não surgiu com o avanço tecnológico na área de comunicação, entretanto é disseminada pelos recursos que a tecnologia digital oferece na atualidade.

Dionísio (2011) destaca que as variedades de “associações não padrão” que a escrita apresenta na mídia se dá em função desse avanço tecnológico e a maneira de se ler um texto sofre constantes reelaborações. Nesse caso não há supremacia do visual ou do verbal na organização textual, e sim a harmonia estabelecida entre ambos, porque “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”, bem como ser capaz de produzi-las de forma eficiente utilizando-se de múltiplas fontes. (DIONÍSIO, 2011, p.138)

Vieira (2007) diz que os textos multimodais estão no auge e que um texto deve combinar variados elementos semióticos na sua produção e leitura.

Existem novas regras semióticas para a construção de textos com imagens. Os desenhos e as figuras com valor apenas ilustrativos foram deixados para trás. O uso de imagens segue outra direção. Agora os recursos multimodais tomam parte da composição do sentido do texto. A informação passa a ser transmitida por diferentes modos semióticos. Em outros tempos, os livros eram fonte exclusiva de todo o conhecimento. Hoje disputam espaço com outros recursos tecnológicos e visuais, como os livros eletrônicos e a internet. (VIEIRA, 2007, p.10)

Vieira (2007, p. 11) ainda ressalta que a análise das semioses do texto deve concentrar-se na “sua textualidade, nas origens sociais, na produção do texto e na sua leitura, transcendendo a análise semiótica convencional”, chamando a atenção para as significações das atividades sociais que são demarcadas pelas relações de poder que entremeiam as relações humanas.

Considerando que ler é uma atividade que envolve a cognição e as relações interativas sociais, o contato do aluno com textos que contêm múltiplas semioses

auxiliam o processo de ensino-aprendizagem como recurso para atrair a atenção nas aulas de leitura, como parte integrativa da constituição da informação. Dionísio e Vasconcelos (2013, p.34) asseguram que “as articulações entre modos semióticos têm mudado tanto em relação à sua função, pois são considerados veículos de informação, deixando a imagem de ser apenas ilustração da escrita”.

A leitura passa por constantes reelaborações na atualidade devido à diversidade de associações e arranjos da linguagem verbal com outros elementos semióticos, gerando, assim, textos multissemióticos em que a linguagem não verbal forma conjunto constitutivo com a linguagem visual. É papel da escola acompanhar as transformações pelas quais a sociedade passa, e o trabalho com a multimodalidade promove os multiletramentos que é segundo Rojo (2009) a capacidade de leitura, compreensão e produção de textos compostos por múltiplas linguagens, sejam propagados pela mídia impressa ou pela mídia digital.

1.4. Os multiletramentos

O letramento, segundo Soares (2004), é a capacidade de usos da leitura e da escrita em que os indivíduos exercem as práticas sociais nos contextos que estão inseridos.

A dimensão do letramento diz que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social. Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2004 p.73)

O letramento é encarado por Marcuschi (2003) como prática “rica e multifacetada” e indispensável à vida humana:

Numa sociedade como a nossa, a escrita enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são iminentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso,

friso que ela se *tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2003, P.16-17, grifos do autor)

Rajo (2009) afirma que uma das funções da escola é possibilitar aos alunos a participação das várias práticas sociais que usam da leitura e da escrita de forma ética, crítica e democrática. E a sociedade de hoje convive com múltiplas práticas de leitura e escrita favorecidas pela tecnologia. Rajo amplia a noção de letramento para a área de outras semioses além da linguagem verbal e diz que trabalhar com os letramentos múltiplos ou *multiletramentos* é lidar com a leitura e a produção textual em variadas linguagens e semioses que os textos contemporâneos apresentam, enfocando nos usos e práticas das múltiplas semioses, compreendendo e respondendo aos efeitos de sentidos em contextos e mídias variados.

[...] trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento. (RAJO, 2009, p.118)

O conceito de *multiletramentos* foi articulado, segundo Rajo (2013, p.13), pelo Grupo de Nova Londres² e diz respeito a dois tipos de práticas de letramento da contemporaneidade: o processo de criação e significação dos textos multimodais envolvendo a multiplicidade de semioses, mídias e linguagem, e a diversidade cultural salientada pelos interlocutores desses textos, bem como sua significação.

Rajo (2013, p.22-23) diz que os estudos na área dos *multiletramentos* são unânimes em mostrar características marcantes do texto tanto no sentido cultural de produção e circulação, quanto no sentido da variedade de linguagens quando os colocam como interativos, colaborativos, híbridos, mestiços, fronteiriços e transgressores. E ainda aponta que a mídia digital favorece a saliência dessas características por ser interativa e ter um nível de agência de longo alcance.

² Grupo pioneiro de pesquisadores que se reuniram em Nova Londres (EUA) em 1996 para afirmar em manifesto a necessidade de propor uma pedagogia de multiletramentos para reforçar a necessidade da escola abarcar para si os ensinamentos dos letramentos emergentes na sociedade atual.

Vieira também aponta que a forma de apresentação dos textos na atualidade modificou-se muito devido à maior inserção de elementos multissemióticos e ao avanço de novas tecnologias digitais que fez com que novos gêneros surgissem face à necessidade de comunicação na contemporaneidade. Vieira destaca que o letramento de hoje, pressionado pelas mudanças no contexto social e tecnológico, não se baseiam apenas nas habilidades de leitura e escrita:

O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto inúmeros recursos gráficos, cores, e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, como as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo. (VIEIRA, 2007, p.24)

As práticas de multiletramentos são construídas com fundamento nas experiências da vida em sociedade intermediadas pelos diversos textos multissemióticos que circulam socialmente e que requerem um sujeito construtor de seu conhecimento cognitiva e socialmente. Os multiletramentos são, portanto, fundamentais para que os aprendizes exerçam as habilidades de uso da escrita e da leitura em variadas linguagens, variados gêneros que se encontram disponíveis na atualidade globalizada e tecnológica.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto de leitura foi desenvolvido em uma escola estadual situada no município de Ribeirão das Neves no Estado de Minas Gerais com a participação de 22 alunos, entre 13 e 16 anos, que cursam o 9º ano do ensino fundamental. A aplicação do projeto se deu entre os meses de setembro a novembro de 2014, compreendendo 20 aulas o que corresponde a, aproximadamente 17 horas/aulas.

O projeto foi aplicado em forma de sequência didática, que de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual escrito”. Ressalvo que a sequência didática proposta no presente trabalho não seguiu a estrutura base proposta pelos autores, uma vez que os alunos não fizeram a produção escrita inicial.

Lopes-Rossi (2011, p. 82) diz que “a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita”, e propõe o trabalho com projetos pedagógicos a partir da leitura, todavia, também, visando a produção textual. Por isso não usei a sequência didática proposta pela autora porque, como já dito, não trabalhei com a produção de textos verbais.

Diante disso, construí módulos didáticos para a aplicação da proposta de leitura, com o objetivo principal de desenvolver a participação e as capacidades leitoras dos alunos diante do estudo e leitura do gênero textual *crônica* e a multimodalidade como traço constitutivo dos textos. A proposta visa desenvolver habilidades previstas e adaptadas do Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais (CBC, 2006) no que diz respeito à leitura:

- Considerar os contextos de produção, circulação e recepção do gênero crônica, na compreensão e na produção:

- reconhecer o gênero crônica a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção;
 - reconhecer na crônica marcas de identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses do seu produtor;
 - participar de situações comunicativas da crônica empregando a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação, ao interlocutor e ao gênero.
- Usar produtiva e autonomamente a seleção lexical com aspectos como estratégia de produção de sentido e focalização temática, na compreensão e produção do gênero crônica:
- inferir o significado de palavras e expressões usadas no gênero;
 - reconhecer recursos lexicais e semânticos multissemióticos usados nas crônicas trabalhadas e seus efeitos de sentido;
 - usar na crônica recursos lexicais e semânticos com elementos de multissemióticos adequados aos efeitos de sentido que se pretende alcançar;
 - produzir novos efeitos de sentido em um texto por meio de recursos lexicais e semânticos numa abordagem multimodal.
- Relacionar sensações e impressões despertadas pela leitura das crônicas à exploração da dimensão imagética das palavras e expressões.
- Relacionar efeitos de sentido da crônica à sua configuração visual (tamanho e distribuição das palavras, exploração dos espaços em branco, uso de sinais gráficos e digitais).
- Integrar a informação verbal e não verbal na compreensão e retextualização de textos, produtiva e autonomamente.

2.1. Descrição dos módulos

O projeto foi estruturado em três módulos com objetivos específicos. Cada módulo contém um texto visual de gêneros variados com alguma temática do gênero textual principal, a crônica, na abertura de cada texto. Os textos da *abertura* servem como motivação para a leitura a ser realizada nos módulos e para o contato com outros gêneros que se constituem não apenas com a utilização da linguagem verbal. Após o texto de abertura, propõem-se algumas questões *antes da leitura* da crônica para levantamento de hipóteses, deduções e ativação de conhecimentos prévios para que o aluno desenvolva a leitura antecipatória. Após a leitura da crônica, há atividades denominadas *além do texto* em que os alunos poderão refletir sobre o texto lido por meio de vídeos, discussões, de outras leituras complementares, ou de outras atividades com a temática do texto principal. Os textos e atividades de *abertura* e *além do texto* propiciam a oportunidade de trabalho com outros gêneros, dando mais dinamicidade às aulas.

Módulo I

Objetivos:

- Apresentar o gênero textual crônica por meio do recurso da metalinguagem, abordando suas características discursivas, suas condições de produção e circulação.
- Ler as crônicas trabalhadas no módulo.
- Possibilitar a diversidade de estilo e de linguagem entre diferentes crônicas como lirismo, humor, reflexões.
- Reconhecer elementos de semióticos inseridos nos textos trabalhados.
- Realizar atividades que propiciem a percepção de outras semioses para o texto.
- Promover a reflexão dos assuntos abordados nas crônicas e sua relação com o cotidiano.

Recursos para as aulas:

- Projetor multimídia
- Dicionário de Língua Portuguesa
- Computador
- Livros de crônica
- Máquina fotográfica

- Folhas de papel Kraft ou cartolina
- Lápis de cor ou canetas coloridas
- Fita crepe
- Acesso à internet

Duração: 8 aulas de 50 minutos.

Texto de abertura I

Óleo sobre tela de Vicent Van Gogh, *Terraço do café à noite*, de 1888.

Site: <http://estoriasdahistoria12.blogspot.com.br/2014/02/analise-da-obra-terraço-do-café-noite.html>

Crônica I

A última crônica de Fernando Sabino

Além do texto

Passar o vídeo (representação e audição) da “Última Crônica” de Fernando Sabino, apresentando outra modalidade além da verbal escrita: a visual e sonora contida no vídeo.

Site: <https://www.youtube.com/watch?v=BMEd7rzu9y4>

Texto de abertura II

Quadro de Francisco de Goya. *Saturno devorando seu filho*, 1819-1823.

Site: <http://pt.wahooart.com/@/8XY39P-Francisco-De-Goya-Saturno-devorando-seu-filho>

Crônica II

O cronista é um escritor crônico de Affonso Romanno de Sant’Anna.

A partir da leitura e discussão das crônicas selecionadas os alunos perceberam as características do gênero por meio da metalinguagem presentes nos textos principais do módulo, pelas discussões em sala de aula e pela leitura das crônicas da atividade *além do texto*.

Além do Texto

Formação de grupos para que leitura de algumas crônicas que serão distribuídas, procurando identificar as reflexões que se podem fazer das mesmas e apresentar para a turma oralmente promovendo, assim, uma discussão acerca dos temas presentes nas crônicas.

Texto de abertura III

Poema concreto de Décio Pignatari:

Site: <http://poemassemempresa.blogspot.com.br/2012/03/poema-concreto.html>

Crônica III

A arte de ser feliz de Cecília Meireles.

Além do Texto

Os alunos deverão, por alguns dias, tirar fotos do seu cotidiano, imprimi-las e trazê-las no dia marcado para que possam fazer uma exposição no mural da escola.

Módulo II

Objetivos:

- Verificar a utilização da multimodalidade em textos que já possuem esses recursos.
- Analisar a temática dos textos que trazem assuntos do cotidiano vivenciados pela coletividade e sua relação com as imagens do dia a dia.
- Refletir sobre o uso dos recursos tecnológicos na construção de textos

Recursos para as aulas:

- Projetor multimídia
- Dicionário de Língua Portuguesa
- Computador
- Lápis de cor ou canetas coloridas
- Imagens de Paris

- Acesso à internet

Duração: 5 aulas de 50 minutos.

Texto de abertura I

Nuvem de palavras

Site: <http://www.dossiefuturo.com.br/dossies/>

Texto I

Minha nova namorada de Fernando Sabino

Além do texto

Produção de uma nuvem de palavras

Site: <http://www.wordle.net/create>

Texto de abertura II

Charge

Site: <https://abobrinhaecia.wordpress.com/category/mulher-de-30/page/4/>

Texto II

Sutilezas de José Roberto Torero

Além do texto

Produção e envio para um colega de um cartão postal

Site: <http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/>

As crônicas apresentadas nesse módulo já possuem os recursos multimodais em sua composição, o que servirá de análise de quão imprescindíveis tais recursos são para a constituição desses textos.

Módulo III

Objetivos:

Ler variadas crônicas em grupo.

- Selecionar uma crônica por grupo.

- Inserir elementos multissemióticos nas crônicas.
- Apresentar para a turma as crônicas retextualizadas.
- Divulgar as crônicas retextualizadas por meio de um site.

Recursos para as aulas:

- Projeto multimídia
- Computador
- Livros de crônicas
- Acesso à internet
- Outros recursos escolhidos pelos alunos

Duração: 6 aulas de 50 minutos.

Nesse módulo os alunos foram levados à biblioteca da escola para uma sessão de leitura de crônicas literárias. Após a leitura em grupo, fizeram a seleção escolhendo crônicas que mais lhes chamaram a atenção, para acrescentar elementos visuais. Esse trabalho foi realizado com o recurso do computador para a inserção dos elementos multissemióticos.

Após a seleção e retextualização das crônicas com a inserção de elementos multissemióticos, os grupos apresentaram para a turma o trabalho realizado explicando as razões da escolha desses elementos e os efeitos de sentido que o recurso trouxe para a crônica.

Nesse último módulo os alunos revisaram as crônicas retextualizadas para inseri-las no site: <http://cronicasmultimodai.wix.com/cronicas-multimodais>. A forma de divulgação do site para a comunidade escolar foi realizada com a confecção de cartazes afixados no mural da escola, nas redes sociais das quais participam e nas outras turmas que fazem parte da instituição.

3. ANÁLISE DA APLICAÇÃO

O primeiro momento consistiu em conversar com os alunos sobre o projeto, procurando incentivá-los para participar deixando explícito a não obrigatoriedade, mas salientando que a participação de toda a turma era imprescindível para a aplicação e sucesso da proposta. Discutimos sobre a importância da leitura na formação humana e na vida em sociedade; os objetivos da proposta de leitura de crônicas e os recursos visuais que podem estar presente nos textos, esclarecendo que hoje os recursos visuais integram os textos de maneira que a atribuição de sentido advém das múltiplas formas que a linguagem se apresenta.

A proposta foi recebida com entusiasmo pelos alunos, havendo o consentimento de todos em participar do projeto que se iniciou com 31 participantes. Porém, no decorrer da aplicação, por motivos de transferências, infrequência e desistência o número foi reduzido para 22 alunos.

A leitura, durante a aplicação do projeto, foi realizada colocando em prática diferentes estratégias para capturar a atenção dos alunos envolvendo-os nas atividades e mobilizando seus conhecimentos prévios, favorecendo a interação. Na perspectiva interacionista da leitura, conforme o PCN (1997) o aluno participa do processo de aprendizagem, tornando-se sujeito ativo e colaborativo na construção dos significados que o texto pode adquirir.

Os textos multimodais de abertura das crônicas foram todos reproduzidos no projetor multimídia para que os alunos interagissem durante as atividades, exercitando a oralidade. A palavra *abertura* diz respeito à abertura das atividades de leitura de textos que carregam elementos visuais e, também, à abertura para a melhor recepção das temáticas abordadas nas crônicas porque cada texto da abertura faz referência a algum assunto tratado na crônica a ser lida. Esse recurso deu grandes resultados no tocante ao incentivo para a leitura pelo fato de serem chamativos e diferentes dos textos somente com linguagem verbal que predominam na escola. A boa recepção também se deve ao fato de que, ao ler as crônicas, os alunos identificavam que já haviam discutido algum ponto do texto anteriormente, o que facilitou a produção de inferências e a ativação de conhecimentos prévios. Além

de possibilitar a interação com outros gêneros que circulam socialmente e, que, às vezes, os alunos ainda não entraram em contato com eles.

Na crônica, que constitui o gênero principal a ser trabalhado, as atividades de leitura envolviam algumas questões a serem formuladas *antes da leitura*, como forma de iniciar a construção textual com a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e a formulação de suposições acerca do texto a ser lido, o que, de acordo com Solé (1998), também possibilita que a interação e a construção *durante a leitura* seja mais produtiva. As propostas da parte intitulada *Além do texto* tem a finalidade de abordar algumas questões da crônica lida de maneira que aprofunde em alguma questão ou exerça a oportunidade de saber mais sobre o assunto ou de algum outro gênero textual relacionado com as temáticas dos textos lidos, dentre outras finalidades expressas nas próprias atividades.

3.1. Análise do 1º módulo: o contato com as peculiaridades do gênero

A leitura foi realizada colocando em prática diferentes estratégias para o melhor envolvimento nas atividades de leitura mobilizando, assim, os conhecimentos de mundo dos alunos envolvidos no processo, promovendo a interação em sala de aula. A análise foi baseada em anotações e, por isso, só foram colocadas as mais pertinentes. Não anotei todas as respostas, porque na dinâmica da aula o tempo era insuficiente, uma vez que sou a professora da turma e aplicadora do projeto. A distinção de aluno por letras do alfabeto não quer dizer que é o mesmo aluno que forneceu as respostas em todas as partes do texto, é apenas uma forma de distinguir as respostas do item trabalhado, e que tais repostas não foram dadas por toda a turma, por isso há a repetição da mesma letra em partes distintas do texto.

No texto *A última crônica* de Fernando Sabino há uma epígrafe com palavras atribuída ao cronista que já fornece pistas sobre o assunto a ser abordado no texto e questões de previsões para o texto. A relação da epígrafe com a pergunta relacionada ao motivo da escolha do título do texto foi o que suscitou as respostas mais interessantes e carregadas de lógica, mas que não foram confirmadas durante a leitura do texto.

Epígrafe:

Vou escrever uma coisa que não sei o que seja, justamente para ficar sabendo. É que só eu posso me dizer mais ninguém.

Fernando Sabino

Perguntas feitas antes da leitura:

Em sua opinião, como a mensagem se relaciona com o texto?

Você arriscaria um palpite de qual assunto trata o texto?

Observe o título. Para você, por que o título é a última crônica? Teria algum motivo para ser a última?

Trecho de algumas respostas dos alunos:

Aluno A: Para mim, o assunto é a morte do autor do texto.

Aluno B: É e é última crônica porque é a última que ele escreveu.

Aluno A: Com certeza ele tinha uma doença terminal e queria escrever para desabafar.

Aluno C: Então, o assunto do texto é o último texto que o Fernando escreveu em vida e que

O debate entre os alunos acerca do assunto do texto ficou predominantemente na questão de ser o último texto que o cronista escreveu ou porque ia morrer ou porque foi despedido. Solé (1998) nos diz que previsões desse tipo não são absurdas já que as pistas fornecidas pelo título e pelas informações paratextuais podem ter alguma coerência, embora não se realizem. Mas as respostas são importantes para envolver os alunos na leitura, uma vez que eles desejaram ler o texto para ver quem estava com a razão. Percebe-se a ativação dos conhecimentos de mundo e linguístico (Koch e Elias, 2012) que põem em ativação as vivências dos alunos em relação ao valor semântico da palavra *última* que toma ares de ser o fim definitivo de alguma coisa, mas que não se confirma no texto.

Para a leitura da crônica, optei por usar a estratégia da pausa protocolada visando a produção de mais inferências, para assegurar a participação de todos os alunos e para promover a interação. Na pausa protocolada o texto foi apresentado em parágrafos. A cada parágrafo lido os alunos iam fazendo as projeções sobre o

que aconteceria no parágrafo seguinte e iam checando as informações conforme o avanço na leitura. A leitura protocolada foi usada, então, para a criação de expectativas do que se espera encontrar nas partes seguintes do texto, produzindo previsões e mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos (COSCARELLI, 1996). As previsões eram feitas como respostas às perguntas feitas sobre o parágrafo lido e suscitavam debates entre os alunos, promovendo, assim, a interação durante a leitura. Ressalvo que não foram feitas muitas perguntas devido, primeiramente ao tempo de duração das aulas e devido ao fato de que perguntas muito extensas e em grande quantidade fazem com que o aluno perca o interesse rapidamente porque torna a leitura cansativa fazendo com que haja dispersão.

1º Parágrafo

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

Perguntas feitas

Por que ele está adiando o momento de escrever?
Qual sentimento o narrador deixa transparecer?

Trecho de respostas dadas pelos alunos

Aluno A: Uai, porque ele não sabe o que vai escrever. Está confuso.
Aluno B: Ele vai escrever sua última crônica em vida. Então está ansioso porque tem que ser muito boa.

Nesse primeiro parágrafo a maioria das respostas seguiu esse padrão das exemplificadas acima. Os alunos estavam relacionando a falta de assunto às questões respondidas sobre o título do texto anteriormente.

2º Parágrafo

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.

Perguntas feitas

*As respostas dadas ao 1º parágrafo correspondem ao que vocês leram no 2º parágrafo?
Com base no que você leu no 2º parágrafo, o autor está adiando o momento de escrever por quê?
Na última frase do parágrafo, ele fala sobre os assuntos que merecem uma crônica. Quais assuntos podem ser esses?
O que você acha que ele vai fazer para conseguir escrever sobre algo?*

Respostas

*Aluno A: Ele está realmente confuso, mas está só sem assunto. Não vai morrer, está sem inspiração.
Aluno B: Ele vai escrever algo porque há muitos assuntos na vida. No bar deve ter...
Aluno C: Ele precisa arrumar um assunto... parece com a gente quando vai escrever redação e não sabe o que vai falar...
Aluno D: Ele podia contar um caso que aconteceu com ele.*

Podemos perceber que os alunos ao ler o 2º parágrafo abandonaram a ideia de que o narrador iria morrer, era simplesmente uma pessoa que queria escrever e estava sem assunto. O interessante dessas respostas foi em relação à associação da falta de assunto com a produção deles na escola quando se pede para produzir um texto e a maioria não sabe o que vai escrever, é novamente a vivência do aluno sendo associada ao texto. E o começo da percepção de que os assuntos da crônica são casos que podem ser colhidos no cotidiano e que no bar ele vai conseguir um assunto.

3º parágrafo

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Perguntas

*Quem seriam esse casal e a criança que os acompanhava?
O que estariam fazendo no bar?*

Respostas

*Aluno A: Frequentadores do bar...
Aluno B: Foram lanchar.
Aluno C: O autor falou “pretos”. Acho que ele é racista.
Aluno D: Era uma família negra que foi distrair no bar.*

O que mais chamou a atenção dos alunos nessa passagem foi o posicionamento do autor em relação ao fato de ter destacado a cor do casal. Perguntei-lhes o porquê do espanto com a palavra usada pelo cronista. De acordo com a turma, ele não deveria ter usado essa palavra porque qualquer coisa que se diga em relação à cor é considerada racismo hoje em dia, e alguns alunos ainda disseram que o termo a ser usado deveria ser *afro*. O assunto girou em torno dessa questão. Esclareci-lhes, então, que o texto fora escrito em 1965 e que as condições de produção eram outras e apresentei-lhes os próximos parágrafos para que falássemos mais sobre o assunto, para vermos também se o que disseram se concretizava.

4º e 5º Parágrafos

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A

mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho -- um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

Perguntas

*Você já consegue saber qual o objetivo da ida da família ao bar?
Quais sentimentos e comportamentos podemos perceber através dos trechos?*

Os alunos foram unânimes em perceber que se tratava da comemoração do aniversário da menina. Mas os alunos estavam centrados na questão do termo *casa de pretos* e agora *negrinha*. Depois de mostrar-lhes que o texto foi escrito na década de 60 eles mesmos fizeram a associação de que não existiam leis que regulamentassem a questão do racismo e por isso as pessoas tinham mais liberdade de usar os termos que quisessem, além das relações sociais entre negros e brancos serem mais marcadas pela diversidade. E a sala dividiu-se com aqueles que entendiam, mas não gostaram do uso da palavra, e aqueles que a consideraram normal. No entanto, os alunos, consensualmente, consideraram que não havia, até a parte apresentada, conotação pejorativa em relação à cor dos personagens nas palavras do cronista. Percebemos nessa discussão que os alunos colocaram em posição seus conhecimentos, encarando o processo de leitura como interação das condições de produção e circulação dos textos com o autor e leitor situado historicamente, como ressalta Orlandi (2012). A autora, por considerar a linguagem polissêmica, diz que o texto carrega a possibilidade de sentidos múltiplos determinados pelas condições de produção de uma época para outra. E foi o que ocorreu durante a leitura com a turma. O meu papel de professora foi procurar levá-los a perceber as diferenças entre as condições de produção da época em que o

texto foi escrito e de hoje, além da pertinência da discussão, porém precisávamos terminar a leitura para termos a visão global do texto.

6º Parágrafo

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

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

Fernando Sabino. Texto extraído do livro *A Companheira de Viagem*

Perguntas

As previsões feitas por você nos parágrafos anteriores se confirmaram?

Para vocês, por que o aniversário foi comemorado em um bar?

O pai da menina ficou constrangido ao dar de cara com o cronista ao observá-los, por que ele teve essa reação?

O aniversário é uma situação do dia a dia da sociedade?

O cronista conseguiu afinal o assunto para sua crônica?

Para essas perguntas os alunos disseram que as condições financeiras levaram a família a comemorar o aniversário da menina no bar. E o constrangimento se deve a serem humildes e ao medo de rirem da situação, mas ao perceber que o cronista não iria rir, abre o sorriso. Ainda falaram que o aniversário é uma situação cotidiana e que o cronista achou um assunto da sua crônica dentro do bar, num acontecimento que ocorre com todas as pessoas. Essa constatação de que o assunto do cronista foi encontrado em uma situação cotidiana, como o

aniversário, foi enfatizada por mim para mostrar que os temas das crônicas são acontecimentos corriqueiros do dia a dia e que, portanto, o princípio básico da crônica, como afirma Sá (2005), é o registro do circunstancial, das nossas vivências diárias.

A introdução do gênero nessa aula de leitura foi muito positiva, porque os próprios alunos, por meio do texto, começaram a caracterizar a crônica.

As perguntas realizadas tinham a intenção de levar o aluno a perceber as *dicas* do próprio texto para que as respostas não fugissem ao propósito da leitura que é o entendimento do texto (COSCARELLI, 1996). O texto, como diz Eco (1993), se confirmou como uma “máquina de pressupostos”. Essa estratégia auxiliou, e muito, para o entusiasmo e interesse na leitura assim como para a realização das atividades propostas após a leitura.

Percebi que só o fato do texto ser apresentado no projetor multimídia já constituiu um elemento motivador, uma vez que fugiu ao padrão de leitura realizado, que consiste em entregar a cópia xerocada do texto e pedir ao aluno que leia silenciosamente primeiro. A leitura, como bem colocou Leffa (1999), deixou de ser um “encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro”.

A leitura realizada pelo professor, em conjunto com a turma, com a formulação de questionamentos sobre o texto, fez com que os alunos produzissem inferências, validassem ou não suas antecipações, conseguindo, assim, a compreensão do texto em sua totalidade, o que privilegia uma das orientações dos PCNs (1997) em relação à leitura ser colaborativa. As respostas variadas às questões levantadas durante a pausa protocolada fez com que os alunos percebessem que um mesmo texto produz diferentes sensações, significados, sentidos porque os leitores são diferentes com conhecimento de mundo distintos.

As questões propostas após a leitura foram realizadas a contento. O vídeo passado ao final das atividades serviu para que os alunos percebessem outra forma

de representação do texto com o recurso visual e sonoro por meio da representação da história. A visualização da história da crônica, representada no vídeo, de forma teatral, proporcionou uma releitura acrescida por outras semioses para o texto, por meio dos gestos, das imagens, das expressões dos faciais dos atores, construindo uma representação multimodal para um texto originalmente composto por signos verbais.

E, ao final, começamos a fazer o registro das características da crônica, com o auxílio do texto complementar desse primeiro módulo *O cronista é um escritor crônico* de Affonso Romano de Sant'Anna.

A apresentação do gênero por meio da metalinguagem presentes nos textos de Fernando Sabino e Affonso Romano de Sant'Anna fez com que os alunos identificassem que a crônica pode ser produzida à luz dos acontecimentos cotidianos, das práticas sociais historicamente situadas (BAZERMAN, 2009).

As atividades do 2º texto desse primeiro módulo, compostas do quadro de Goya e o texto de Santana, possibilitaram o trabalho com as significações da palavra *crônica*, bem como as significações relativas ao gênero textual, segundo cronistas renomados. As condições de produção e circulação da crônica também foram delineadas, bem como sua relação com o jornal. A metalinguagem se revelou um importante recurso para apresentar o gênero, uma vez que os próprios alunos interpretaram e construíram as peculiaridades de organização do gênero, de acordo com as noções de Bakhtin (2006), o estilo da linguagem, a temática, a construção composicional, as condições de produção e o propósito comunicativo, elementos que determinam o gênero e dão forma ao texto.

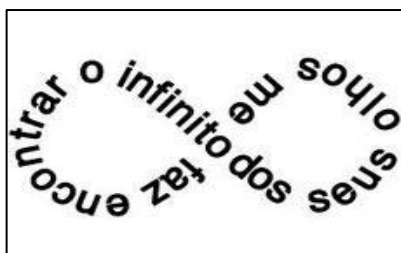
Ao final das atividades da 2ª crônica os alunos foram à biblioteca da escola para conhecer o acervo referente a crônicas que a escola possui. Em grupo, pegaram os livros que quiseram e selecionaram uma crônica que foi lida na sala, ressaltando a temática, bem como as características que delimitam o gênero. Durante essa atividade, os alunos perceberam que os cronistas podem registrar de diferentes maneiras suas observações acerca do cotidiano. Os assuntos e a forma

com que eles são tratados podem tender mais para o registro do estado de espírito do cronista, tornando seu texto ou mais lírico, mais irônico, mais reflexivo; ou tratar de algum acontecimento característico da sociedade de forma bem humorada; ou abordar aspectos particulares de notícias e situações corriqueiras de cunho policial, esportivo, político, dentre outros; ou buscar a extrapolação da temática tratada, visando alcançar um sentido mais abrangente; ou, ainda, mesclar todas essas tendências, não tendo padrão fixo.

O último texto trabalhado nesse módulo foi a crônica de Cecília Meireles *A arte de ser feliz*, que tem como abertura um poema concreto de Décio Pignatari. Na crônica Cecília Meireles faz uma reflexão sobre a felicidade do dia a dia, voltando-se para fatos e experiências de seu passado.

O procedimento de leitura foi a silenciosa e individual, primeiramente, e após, a leitura dos parágrafos realizada pelos alunos alternadamente. Durante a leitura os alunos puderam notar o estilo que a autora empregou na sua crônica, as observações e experiências relatadas de maneira subjetiva, poética, conferindo à crônica o tom mais lírico. E, já na leitura, fizeram a associação com o poema concreto trabalhado na abertura, associando o olhar da cronista para as coisas que a faziam feliz com o formato do poema:

Abertura



Décio Pignatari

Como no último parágrafo da crônica, em que ela diz que as pessoas têm opiniões sobre o que se vê diante de sua janela.

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outras dizem que essas coisas só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

A grande maioria dos alunos associou o poema à crônica dizendo que as janelas que se abriam para a cronista era devido aos óculos que ela usava e que a faziam encontrar o infinito. A retomada da leitura do poema concreto durante a leitura da crônica foi muito interessante, principalmente devido aos movimentos com os olhos e a cabeça que os alunos faziam para acompanhar a disposição das palavras e o formato do texto. A ideia do poema é o símbolo do infinito, mas os alunos não pensaram nisso, associaram-no à palavra *olhos* que está escrita no poema e, após a leitura da crônica, ao *olhar* da cronista para as pequenas coisas que geram felicidade. Mesmo apresentando a palavra *infinito* na sua tessitura, os alunos não associaram o formato do poema ao símbolo do infinito.

As atividades de compreensão textual foram realizadas, em sua maioria, em conjunto, oralmente.

As atividades da *abertura*, da *crônica* e da parte *além do texto* funcionaram como uma maneira de introduzir, mais marcadamente, o conceito de multimodalidade textual que será mais explorada no 2º módulo.

3.2. Análise do 2º módulo: os elementos multissemióticos na construção da crônica

No 2º módulo foram trabalhadas duas crônicas que já possuem elementos visuais na sua construção. A seleção das crônicas para esse módulo não se revelou uma tarefa muito fácil, porque o gênero não apresenta grande utilização desses recursos. As crônicas selecionadas foram *Sutilezas* de José Roberto Torero e *Minha nova namorada* de Fernando Sabino.

A reprodução da crônica *Sutilezas* foi entregue aos alunos e foi pedido que observassem a forma como o texto estava escrito, captando as informações gráficas, como o tipo de letra utilizado, as imagens, a disposição das letras, para que percebessem os elementos verbais e não verbais constantes. Os elementos visuais que mais chamaram a atenção dos alunos antes da leitura foram a reprodução de

dois cartões postais, com a disposição não convencional das letras e o texto em itálico inserido pelo autor.

Pergunta

Observe também todo o texto antes de iniciar a leitura. Algum detalhe lhe chamou a atenção? Qual? Ou quais detalhes?

Cartão-Postal constituinte do texto

i l u s t r a ç ã o	b o n i t a	Aqui está tudo muito lindo. Tenho me divertido à beça. Fui na Torre Eiffel, no Louvre e andei de barco pelo Sena. Uma beleza! Nem dá vontade de voltar. Um beijo, Eu
--	----------------------------	---

Texto inserido pelo cronista

As três regras:

- 1- *O viajante jamais (jamais!) deve dizer que está se divertindo. Ele (ou, no caso, ela) tem por obrigação falar que está tudo muito aborrecido porque o ficante não está lá para compartilhar aqueles momentos, aquelas vistas, aquelas comidas etc...*
- 2- *Não interessa ao ficante quão belo é o lugar onde está o viajante. Isso só provoca inveja no pobre coitado que ficou. Se possível, o viajante deve mentir descaradamente ao ficante, Exemplos: “A Tate Gallery é um lixo, o MAC aí de São Paulo é muito melhor”, ou “A estátua da liberdade não tá com nada. Legal mesmo é o Cristo Redentor”. Para obedecer melhor este item, é fundamental mandar cartões-postais feios.*
- 3- *Por fim, é muito importante que o viajante se despeça efusivamente e dizendo ao ficante que não vê a hora de voltar. Isso ajuda a dar a impressão de que o viajante está com saudade do ficante. Mesmo que seja mentira, é deveras confortante.*

Os alunos, sem ler o texto, acharam chamativas as reproduções e queriam saber do que se tratava o texto, uma vez que não estavam acostumados com a montagem diferente apresentada pela crônica. Dell’Isola (2013) afirma que a compreensão da leitura será mais favorecida com a condução do procedimento de “enxergar” o texto antes de iniciar a leitura propriamente dita. E, realmente, ao passar os olhos pelo texto, os recursos da montagem do texto feitos pelo cronista fizeram com que a turma tivesse um interesse maior na leitura, porque fugia do padrão a que estavam acostumados. Notei que a maioria dos alunos procurava ler rapidamente para entender a imagem ali reproduzida. O cartão- postal não é um gênero muito utilizado e, às vezes, nem conhecido pela geração de hoje que lida mais com a internet, que possibilitou a comunicação por meio de outros gêneros criados recentemente, por isso houve dificuldades de identificação da imagem, ainda mais pelo fato de não possuir a ilustração correspondente à cidade em questão, apenas a frase escrita na vertical “ilustração bonita” e no outro “ilustração feia”. Daí, também, o interesse em saber do que se tratava e o porquê deles estarem inseridos no texto.

Em relação ao texto em itálico, os alunos estranharam a mudança da fonte, porque segundo eles, *não pode ficar mudando de letra ao escrever um texto*. Ao dizerem isso, perguntei-lhes com que gênero textual estávamos trabalhando no projeto eles prontamente responderam que era a crônica. Pedi que voltássemos no registro que fizemos na aula anterior sobre as observações e características do gênero enfocando na sua informalidade e na liberdade que o cronista tem de escrever o texto. Então, após breve discussão, os próprios alunos chegaram à conclusão que nos textos mais formais deve-se evitar, na linguagem deles, *ficar mudando de letra e enfeitando muito o texto*.

Esse primeiro contato com o texto multimodal de tipologia narrativa foi muito proveitoso porque pudemos discutir que em alguns textos a linguagem visual é preponderante para que haja a construção de sentido do texto.

Antes de iniciar a leitura, focalizamos no título da crônica buscando a produção de inferências e previsões do assunto da crônica, conforme orientações dos PCNs (1997) e de autores abordados no suporte teórico desse trabalho.

Perguntas

Você sabe o significado de sutilezas?

Caso não saiba, vamos consultar o dicionário!

De posse do significado do título do texto, levante hipóteses sobre o assunto do texto.

Ao serem perguntados sobre o significado da palavra *Sutilezas*, os alunos não souberam a resposta, disseram que não era uma palavra desconhecida, que já haviam escutado, mas não sabiam como explicar sua significação. Ainda tentei, dizendo que a palavra era derivada de *sutil*, que era uma qualidade. Mas não conseguiram articular uma significação. Diante disso, como já previsto na atividade, recorreremos ao dicionário para saber o real significado.

Após a leitura das significações da palavra os alunos escolheram como melhor sinônimo para o título *extrema delicadeza* e disseram que o texto tratava da delicadeza de comunicar com o outro quando se está viajando. A maioria fez essa afirmação com base na pré-leitura dos elementos visuais, no caso dos cartões postais desenhados pelo cronista. Percebemos que a produção de inferências em relação à viagem e à delicadeza de se comunicar só foi possível devido ao recurso visual presente no texto, caso não existissem o elemento visual, as respostas poderiam ser as mais variadas, porque não haveriam pistas suficientes para que chegassem a essa previsão.

Esse preparo para a leitura silenciosa e individual, com a atenção às marcas não verbais, a formulação de hipóteses a partir do título foram importantes para incentivar a leitura, refletir com a turma sobre as maneiras de apresentação dos textos e os procedimentos que se precisa ter para que o texto seja bem compreendido, com nos orientam os PCNs (1997, p.44-47). Foi uma maneira de antecipar a leitura, sua temática, explorando, segundo Koch e Elias (2012) os conhecimentos enciclopédicos dos alunos, ou seja, seus conhecimentos de mundo.

Durante a leitura silenciosa e individual, fiquei observando as reações dos alunos enquanto avançavam no texto. As expressões variavam, mas o sorriso, conforme adentravam na crônica, era nítido. Alguns balançavam a cabeça em concordância ou não, falavam baixinho como se conversassem com o texto. Os mais exaltados, olhavam para mim e falavam suas impressões: *que cara folgado!* ou *ele está certo!* ou *ela não está nem aí para ele, professora!* Fiquei imensamente gratificada pelo prazer com que liam o texto de José Roberto Torero, um texto divertido e não convencional em todos os sentidos! Com isso, percebi que estavam interagindo com o texto, dialogicamente, onde o texto como tão bem afirma Geraldini (2013), tornou-se um lugar de encontro e de diálogo entre o autor e os meus leitores alunos. A compreensão responsiva ativa na qual “o ouvinte torna-se falante”, preconizada por Bakhtin (2006, p.271), estava materializada ali, durante a leitura, naquele simples balançar de cabeça, naquele sorriso, naquela discordância e concordância ditas em voz alta ou expressadas através do olhar.

Após a leitura, iniciamos a conversa sobre o texto falando sobre as hipóteses levantadas antes da leitura. Em relação ao título os alunos falaram que ele realmente tem a ver com delicadeza, mas não no sentido de ser delicado e sim de se pensar no sentimento do outro, uma vez que a *ficante* do cronista não teve a *delicadeza* de demonstrar que sentia saudades dele. Por isso, sua reação ao ficar chateado demonstrando como um cartão postal deveria ser enviado para quem fica. A previsão de que o texto se tratava da comunicação quando se viaja foi confirmada, apenas a abordagem do autor foi recebida com surpresa. Os alunos fizeram uma boa inferência a partir do título e dos recursos visuais que o cronista utilizou na construção do seu texto.

Fiz, então, a seguinte pergunta:

Se o autor não tivesse utilizado esses recursos visuais, o texto teria uma leitura diferente?

Todos os alunos disseram que sim, que a leitura não seria tão interessante e chamativa. Que o interesse em saber do que se tratava, por causa da imagem do cartão, fizeram com que lessem o texto com mais interesse. E chegaram à

conclusão que as imagens eram essenciais para a compreensão da crônica e para a própria constituição do texto, visto que eram articuladas entre si de maneira intrínseca. Também ressaltaram que o humor contido no texto se sobressaiu muito mais devido ao seu formato, fazendo com que a mensagem fosse melhor compreendida. Em relação à comunicação da mensagem salientada pelos alunos associada à multimodalidade presente na crônica, Vieira (2007, p.29) diz que deve-se considerar que os elementos semióticos comunicam em conjunto com os elementos verbais “aspectos relevantes das relações sociais, além de fatos, estados de coisas e percepções que o comunicador deseja transmitir”. E a situação exposta pelo cronista na construção do seu texto multimodal transmite suas percepções sobre uma faceta das relações sociais, no caso as relações amorosas, de forma bem humorada.

No tocante às atividades realizadas sobre o texto, destaco algumas questões sobre multimodalidade que chamaram a atenção.

A questão de número 07 e 09 do caderno de atividades

7 - Os cartões-postais estão sem a ilustração, mas o cronista dá a orientação de quais e como as ilustrações seriam. Tendo por base as orientações do cronista, insira imagens nos dois cartões-postais.

9- As cores, muitas vezes, são associadas aos sentimentos, ao estado de humor, a situações de vida.

Você vai atribuir cores para as três grandes partes do texto.

Que cores para as respectivas partes?

Por que vai usar?

Colora as partes do texto com as cores que você selecionou.

Os alunos procuraram imagens para ilustrar o cartão postal. Como as informações relacionavam-se à Paris, imagens da cidade foram colocadas no primeiro cartão que dizia imagem bonita. Parte da turma buscou as imagens pela internet e parte colou imagens retiradas de revistas e livros. No cartão em que a imagem era feia, os alunos tiveram dificuldades para selecionar a ilustração e colocaram paisagens feias, não de Paris porque não encontraram. Na outra questão, foi pedido para que utilizassem cores para as partes do texto, de acordo com o

sentimento, a situação que expressavam. Essas atividades foram importantes no sentido de fazê-los inserir mais elementos visuais no texto e perceberem que outros recursos, além dos empregados pelo autor, podem ser agregados para propiciar melhor compreensão, colocando mais em destaque a linguagem visual da crônica. Também constituiu um preparo para o módulo três em que teriam que inserir elementos multissemióticos em crônicas selecionadas por eles.

O texto 2 desse módulo *Minha nova namorada* de Fernando Sabino traz como abertura um texto multimodal denominado nuvem de palavras em que o recurso utilizado são as palavras, fonte e tamanhos, e as cores com a temática relativa ao uso da internet. A crônica *Minha nova namorada* dispõe sobre as dificuldades da substituição da máquina de escrever pelo computador. Fernando Sabino utiliza o recurso visual de forma metalinguística para compor sua crônica ao colocar as suas dificuldades materializados no texto:

Pois então lá vai:

O melhor de um computador está nisso: poder

trocar uma palavra a vo tade, mudar de idéia sem mudar o papel

Sem usar o papel. Uma das vantagens do

computador é poder corrigir tuDO o fimmm. Nã precisa de-
caneta

Máquina de escrever e canheta já eram. Num com puta dor o

sonho de um escritor se realiza: o da perfeição absoluta de uma

semntença, graças à facilidade em, mudar palavras, cortar, acrescen

tar. O sonho do escritor e de toda a humanidade

O SONHO DA HUMANIDADE DE ATINGIR A PERFEIÇÃO

atingir a perfeição

Fernando Sabino, *Minha nova namorada*.

Os mesmos procedimentos de leitura da crônica *Sutilezas* de José Roberto Torero foram utilizados para esse texto. Pedi que olhassem o texto antes de iniciar a leitura para que identificassem os elementos visuais. Os alunos acharam que *eu* havia digitado o texto incorretamente, devido à segunda parte, cujo trecho reproduzi acima. Mas ao lerem a crônica perceberam que a parte digitada pelo cronista revelava a sua falta de manejo com a digitação no computador. As hipóteses em

relação ao título, associadas ao aspecto visual do texto também foram levantadas. A leitura foi realizada silenciosamente e individualmente e após ler a crônica discutimos algumas questões para a melhor resolução das atividades.

Os textos trabalhados nesse segundo módulo enfocaram os elementos multissemióticos na constituição textual. A linguagem verbal e visual constitutivas do texto conferem sua natureza multimodal e foram destacadas para os alunos mostrando a importância da utilização das mesmas para a compreensão da leitura, favorecendo o letramento multimodal ou letramentos múltiplos, que de acordo com Dionísio (2011), devem ser práticas incorporadas ao letramento da escrita. A autora frisa que não há supremacia da imagem ou da palavra na organização textual, mas a conjugação harmoniosa estabelecida entre ambos que pode agradar, surpreender, envolver o leitor, ou não.

3.3. Análise do 3º módulo: a retextualização de crônicas

Nesse módulo os alunos formaram uma coletânea de crônicas com a inserção de elementos multissemióticos. Para a seleção utilizaram livros de crônicas da biblioteca da escola e livros trazidos por eles mesmos. O trabalho foi realizado em grupo. Como eram 22 alunos participantes, a turma foi dividida em 6 grupos com 3 componentes e 1 grupo com 4 componentes. A atividade consistia em ler as crônicas que mais lhes chamassem a atenção, discutissem nos grupos para selecionar a que iria ser retextualizada e apresentassem para a classe.

A retextualização se refere à associação de elementos semióticos além do verbal da versão original, tornando as crônicas selecionadas em textos multimodais. Os grupos fizeram intervenções nos textos substituindo palavras ou termos por imagens correspondentes, modificaram a diagramação do texto com a inserção de cores, fontes, formas e tamanhos das letras, o formato do texto, tornando tais elementos constitutivos dos textos. A retextualização, aqui, diz respeito, então, a outra forma de apresentação do texto original, agregando outras semioses para a configuração textual, propiciando outras leituras, compreensões, dinamismo e apreciação do gênero textual crônica. Dionísio (2005, p.57) menciona a

retextualização como transdução, termo, segundo a pesquisadora, utilizado por Kress (1996), e referente à inserção de simbolismos na linguagem verbal que associam-se, integrando-se.

Para melhor esclarecimento sobre a retextualização, recorro a alguns autores que tratam do assunto e a utilizam como passagem para outras modalidades.

O termo retextualização foi cunhado primeiramente por Neuza Gonçalves Travaglia em 1993 em sua tese de doutorado que tratava da tradução de uma língua para outra na qual o processo, segundo a pesquisadora, é mais abrangente do que simplesmente recodificar o texto, é um processo que envolve todos os elementos da textualidade somados aos aspectos discursivos que permeiam as condições de produção e dão sentidos aos textos.

A retextualização de acordo com Marcuschi (2003, p.45-46) é a realização da passagem do texto falado para o texto escrito e essa transformação do oral em escrito “envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos na relação oralidade-escrita”. E alerta que a retextualização, seja da modalidade oral para a escrita, seja de um gênero para outro gênero, ou seja para mesmo dizer algo de outro modo, deve-se atentar-se para atividade “cognitiva denominada *compreensão*”, precisa-se, portanto, compreender o que foi dito ou o que se quis dizer.

Cavalcanti (2012, p. 193-194) se refere à retextualização como a transformação de um gênero para outro gênero visando contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita porque “exige uma série de reflexões sobre os gêneros e recursos mobilizados em sua construção”.

Dell’Isola (2007, p.18) a entende como a refacção do texto da modalidade verbal, oral ou escrita, para outro texto e que o processo “envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. A autora nos diz que esse processo se mostra como um ótimo recurso para o trabalho na disciplina de Língua

Portuguesa porque proporciona a diversificação de atividades de linguagem pautada na variedade de textos.

Ribeiro e D'Andrea (2010, pp.64-72) aplicam o termo retextualização às atividades de revisão e edição de textos. Os pesquisadores defendem que a retextualização não é sinônimo de re-escrita e, dependendo das intervenções feitas durante o processo de edição, pode-se enquadrar tanto em um processo quanto em outro. Apesar das “ações do mundo editorial” parecerem ajustar-se mais à re-escrita, salientam que as ações também podem ser retextualizadas.

As obras consultadas, com exceção de Dionísio, revelam que os autores apresentam propostas de retextualização voltadas para a escrita, oralidade e gêneros, não tratam a retextualização no sentido da transformação de um texto construído sob a linguagem verbal em um texto que agrega variados recursos semióticos que é o objetivo das atividades desenvolvidas nesse módulo pelos grupos de alunos envolvidos no projeto.

Após a formação dos grupos e sob as orientações do caderno de atividades, os alunos selecionaram os livros para escolherem a crônica. Durante essa etapa leram e discutiram qual iriam selecionar para a retextualização. Escolhida a crônica, o grupo leu-a novamente para melhor entendimento do conteúdo temático tendo em mente e discutindo a questão dos recursos multissemióticos que poderiam utilizar para retextualizar, levantando procedimentos e estratégias que viriam a ser incorporadas ao texto, sempre levando em consideração a apropriação e relações dos elementos semióticos ao texto trabalhado. As possibilidades para a transformação do texto verbal em um texto multimodal foram delineadas durante a discussão e solidificadas nos registros que fizeram no próprio texto.

Um entrave que percorreu toda a aplicação das atividades, porém mais salientadas nesse módulo, refere-se ao aparelhamento tecnológico da escola na qual o projeto foi aplicado. Não há computadores disponíveis para o aluno (nem para o professorado) e muito menos conexões de acesso à internet. Essa situação se revelou um problema tendo em vista que a inserção de elementos semióticos

demanda a utilização dos recursos do computador e da internet. Por isso, tivemos que fazer um levantamento de quem possuía notebook ou computador em casa com acesso à internet. Poucos alunos tinham notebook, a maioria possuía computador em casa. Diante desse cenário, combinamos que se reuniriam extra classe para fazerem essa etapa de retextualização e trariam o texto para que eu os acompanhasse e orientasse sobre o que estava sendo produzido. O arranjo deu certo na medida em que faziam as modificações na crônica e traziam para eu verificar.

A apresentação dos grupos foi realizada utilizando o projetor multimídia. A leitura da crônica foi feita oralmente para a turma pelos grupos, explicaram os procedimentos e os recursos semióticos utilizados na retextualização. A apresentação constituiu um momento para o exercício da leitura e para a interação em sala de aula. Pôde-se perceber que houve preparo de todos os grupos para a leitura na apresentação.

A seguir, faço uma análise dos pontos mais relevantes da apresentação dos alunos e apresento trechos das crônicas retextualizadas.

Os sete grupos apresentaram, portanto, houve a produção de 7 crônicas retextualizadas. Para distinção dos grupos serão usadas as letras do alfabeto.

Crônicas: O anjo das operadoras e Os namorados da filha

Grupo A: O anjo das operadoras – Ignácio de Loyola Brandão.

O das operadoras

Marcos atente o . Ao ver que é telemarketing, prepara-se. Como saber se é telemarketing? Só não sabe quem nunca recebeu um telefonema dos operadores, aliás, operadoras. É um boaaaaa taaaaarde *arrastado*, de quem está há horas discando e conversando, repetindo, repetindo. Se existe a lesão do esforço repetitivo, que nos provoca tendinites, como será a lesão da fala repetida? Pois o Marcos quando percebe que é telemarketing fica de sobreaviso. A voz pergunta:

– O senhor é o responsável pela ?

Grupo B: Os namorados da filha – Moacyr Scliar.

OS NAMORADOS DA FILHA

Quando a filha adolescente anunciou que ia dormir com o namorado, o pai não disse nada. Não a reprimou, não lembrou os rígidos padrões morais de sua juventude. Homem avançado, esperava que aquilo acontecesse um dia. Só não esperava que acontecesse tão cedo.

Mas tinha uma exigência, além das clássicas recomendações. A moça podia dormir com o namorado:

– Mas aqui em 🏠.

Ela, por sua vez, não protestou. Até ficou contente. Aquilo resultava em inesperada comodidade. Vida amorosa em domicílio, o que mais podia desejar? Perfeito. O namorado não se mostrou menos satisfeito. Entre outras razões, porque passaria a

partilhar o abundante ☕ da manhã da família. Aliás, seu apetite era espantoso: diante do olhar assombrado e melancólico do dono da casa, devorava toneladas do melhor requeijão, do mais fino presunto, tudo regado a litros de suco de 🍊.

As duas crônicas selecionadas pelos grupos A e pelo grupo B foram respectivamente *O anjo das operadoras* de Ignácio Loyola Brandão e *Os namorados da filha* de Moacyr Scliar

Os recursos utilizados nessas duas crônicas foram muito similares: o uso dos *emoticons* presentes nas opções de comunicação das redes sociais, mais exclusivamente do *Whatsapp* e *Facebook*, tão utilizado pelos alunos na atualidade.

Os *emoticons* são representações visuais que sugerem sentimentos, estados de humor, hábitos cotidianos, em que as imagens podem ser utilizadas na mensagem.

O aluno da atualidade vive imerso à comunicação rápida intermediada pela internet, pelas redes sociais. E para se comunicar utilizam constantemente esses

ícones visuais que interagem com o texto escrito durante a conversa e as mensagens propagadas.

O grupo A utilizou como suporte de apresentação o próprio celular. Os alunos alegaram que fizeram as modificações no celular, uma vez que não tinham disponíveis computadores. Os *emoticons* utilizados pertencem ao repertório da rede social intitulada *Whatsapp*. Vieira (2007, p.15) nos diz que esse discurso objetivo, direto, rápido, abreviado e, sobretudo, imagético da modernidade é adágio do mundo capitalista, ou seja, ganha-se tempo. As práticas de linguagem e comunicação compõem-se de novos discursos em que a imagem e a palavra fundem-se sendo denominadas “no presente de práticas textuais multimodais ou multissemióticas”.

Ao apresentarem os textos, os alunos identificaram as imagens veiculadas por meio das redes sociais. Por isso os grupos não precisaram explicar muito minuciosamente os motivos de utilizarem essa ou aquela imagem em substituição das palavras. Os *emoticons* se explicavam por si mesmos, já que faziam parte das práticas sociais e comunicativas dos alunos no seu cotidiano.

As temáticas das crônicas foram consideradas muito interessantes pelos alunos ouvintes por demonstrarem de forma bem humorada situações concretas vividas pela coletividade.

Os alunos ao substituírem a palavra pela figura icnográfica fizeram com que estas passassem a ser parte constitutiva do texto, evidenciando, desse modo, o caráter multimodal empregado nas crônicas.

Na crônica *Os namorados da filha*, o grupo utilizou também uma imagem de fundo representando a temática do texto em que uma adolescente é abraçada por um rapaz. Os alunos optaram por ilustrarem o texto com essa imagem ao fundo para chamar a atenção utilizando a cor cinza das letras para contrastar com o fundo da página.

Crônica: *O jogo do milênio*

Grupo C: O Jogo do milênio – José Roberto Torero.

O jogo do milênio



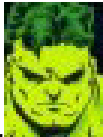
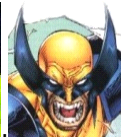
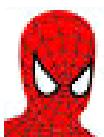
De um lado, os heróis da **MARVEL**  Do outro, os paladinos da  Era o encontro esperado por todos desde sempre.  E a grade batalha não teria lugar no espaço sideral nem na quinta dimensão, mas num campo de futebol .

Os vilões formaram filas para entrar no estádio desde as primeiras horas da manhã  Não queriam perder a chance de finalmente verem seus inimigos serem surrados  Os malvados da  torceriam pelos justos da **MARVEL**  Os perversos da **MARVEL**, pelos bonzinhos da  .

Depois de muito suspense e algumas palavras do mestre de cerimônias Hiro, da série Heroes, as duas equipes adentraram o gramado.



O time da **MARVEL**, escalado no tradicional 4-4-2, veio com  no gol; a defesa era



e

;




Mercúrio, e Doutor Estranho formavam o



e


meio de campo; no ataque,  O técnico: .

O grupo C apresentou a crônica *O jogo do milênio* de José Roberto Torero. A crônica relata o jogo de futebol ocorrido entre os personagens super-heróis da *Marvel* e da *DC Comics*. De acordo com o grupo, as imagens foram retiradas da internet em variados sites. O título foi colocado em destaque na cor azul.

Durante a leitura e apresentação o grupo teve que fazer diversas intervenções explicativas porque nem todos os super-heróis eram conhecidos pela turma, precisando, portanto, de explicações sobre os mesmos. E, também, pelo motivo de ter ocorrido a substituição do nome do super-herói ou de outros personagens pelas

imagens referentes a eles. Então, se o aluno não conhecia a imagem do super-herói ou de alguns personagens não saberia de quem se tratava.

Percebemos nesse trabalho a relação da intertextualidade explícita, uma vez que os personagens foram explicitamente utilizados pelo autor da crônica e as imagens foram explicitamente utilizadas pelo grupo durante a retextualização.

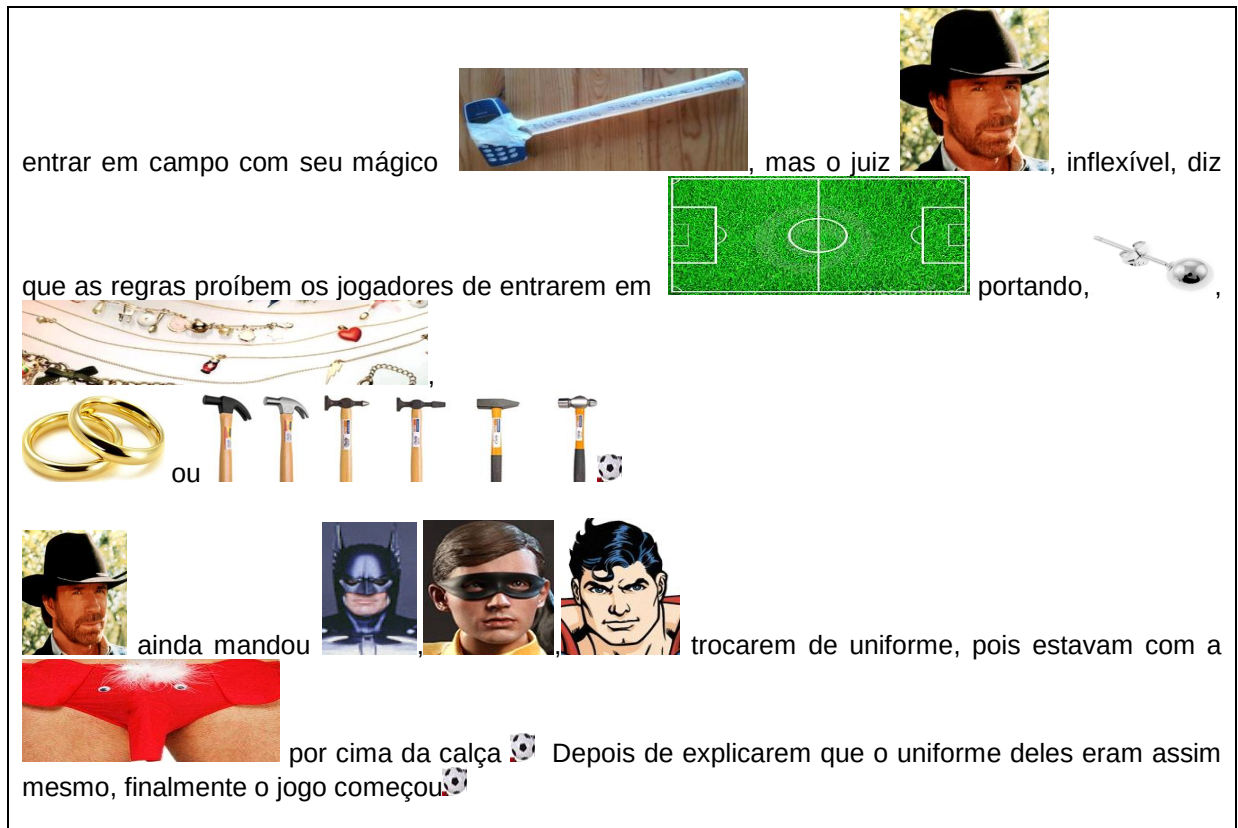
As relações intertextuais ocorrem praticamente em todos os textos de forma explícita ou implícita, muitas vezes, sequer as percebemos porque “nem sempre a intertextualidade se constitui de forma desvelada”. (KOCH e ELIAS, 2012, p.77)

Terra (2014) nos esclarece que a palavra *intertextualidade* foi introduzida por Júlia Kristeva, no fim dos anos 60 em um ensaio sobre a teoria poética de Bakhtin, um equivalente, por assim dizer, do dialogismo bakhtiniano, segundo a autora. A ativação dos conhecimentos prévios inclui os conhecimentos textuais que nos permitem dialogar com outros textos. Segundo Terra (2014, p. 78) ao usar o intertexto, “o produtor espera alcançar determinados objetivos a que se propõe. Cumpre ao leitor inferir que propósitos teve o produtor ao fazer a relação intertextual”.

Koch e Elias (2012) afirmam que a intertextualidade é elemento constitutivo do processo de escrita e leitura e compreende diversas maneiras pelas quais a produção/ recepção de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

A crônica já possui efeitos humorísticos criados pelo seu autor que foram salientados pelo grupo durante a intervenção com a inserção de imagens, como no trecho abaixo:

Antes mesmo de o jogo começar já houve o primeiro entrevero:		protestou por não poder
---	--	--------------------------------



O uso da imagem do martelo feito com o celular foi justificado, durante a apresentação, devido ao martelo do personagem *Thor* ser poderoso tanto quanto o celular confere o poder no mundo de hoje para quem o usa. O autor brinca com o uso da cueca por cima da vestimenta do uniforme dos super-heróis e os alunos salientam a brincadeira ressaltando o humor por meio da imagem.

Outro ponto interessante utilizado pelos alunos, foi a substituição do ponto final pela imagem da bola de futebol durante todo o texto. O grupo C justificou o uso desse recurso por se tratar de uma crônica sobre o futebol.

A leitura realizada pelo grupo foi dinâmica e explicativa, uma vez que tinham que parar a leitura para fornecer as explicações. A interatividade durante a leitura foi favorecida porque os alunos/ouvintes também davam explicações e comentavam sobre as imagens do texto, complementando a apresentação do grupo.

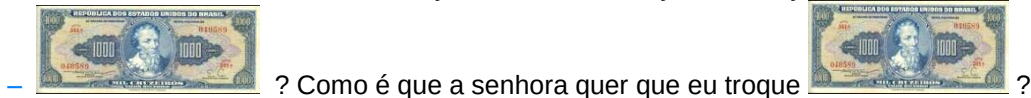
Outro grupo que se utilizou da visualização da pontuação por meios de recursos visuais foi o grupo D que apresentou a crônica *Abobrinha* de Carlos Drummond de Andrade.

Crônica: *A abobrinha*

Grupo D: A abobrinha – Carlos Drummond de Andrade

A abobrinha

Quando a senhora foi descer do lotação, o motorista coçou a cabeça :



- Desculpe, me esqueci completamente de trazer trocado.
- Não posso não, a madame não leu o aviso – olha ele ali – que o troco máximo é de 200 cruzeiros?
- Eu sei, mas que é que hei de fazer agora? O senhor nunca esqueceu nada na vida?
- Quem sabe se procurando de novo na bolsa...
- Já procurei.
- Procura outra vez.

Nessa crônica o grupo D destacou o título com a cor verde, de acordo com eles, para frisar o sentido da palavra *abobrinha*, adquirida no texto, que quer dizer dinheiro, no caso Mil Cruzeiros, que na época em que o texto foi escrito representava muito dinheiro e era verde.

O recurso das cores também foi utilizado para marcar as falas dos personagens, demarcando o azul para o trocador (homem), o vermelho para a passageira (mulher) e o marrom para os demais personagens. A utilização permitiu melhor visualização e entendimento do diálogo que se construía durante a leitura pelo grupo, até pela alternância de alunos que liam, representando a mulher, o homem e os passageiros, além de haver também um aluno específico para ser o narrador. A leitura foi realizada de forma dinâmica e bem humorada porque pôde ser

notado que o grupo ensaiou as falas, fazendo da apresentação uma representação similar ao teatro, tendo o acompanhamento simultâneo de todos pelo texto projetado na sala.

Outro recurso semiótico empregado no texto foi a mesclagem de imagens: desenhos e fotografias, que demonstram que a crônica nasce das observações do dia a dia, das práticas sociais, tratando frequentemente de assuntos que fazem parte do cotidiano da vida em sociedade. Segundo os alunos que apresentaram a crônica, o uso das fotografias foi para reforçar que, apesar da crônica ser mais antiga, a situação continua sendo bem atual e as imagens selecionadas retratam esta constatação. A crônica que fala tão perto do nosso dia a dia (CANDIDO, 1992), permite a leitura e reflexão de temas que se revestem de atualidade, que fizeram parte das condições de produção de uma época e o fazem agora, despertando sentidos atuais para um texto produzido outrora, determinando, assim, uma pluralidade de sentidos para um mesmo texto (ORLANDI, 2012).

Crônica: Atitude suspeita

Grupo E: Atitude Suspeita – Luís Fernando Veríssimo.

Atitude Suspeita

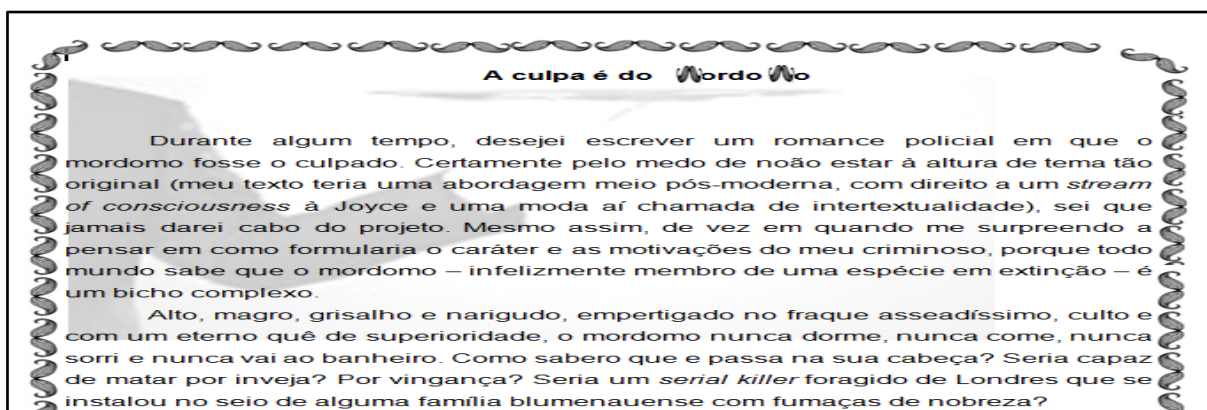
Sempre me intriga a notícia de que alguém foi preso “em **atitude suspeita**”. É uma frase cheia de significados. Existiriam atitudes inocentes e atitudes duvidosas diante da vida e das coisas e qualquer um de nós estaria sujeito a, distraidamente, assumir uma atitude que dá cadeia!

- Delegado, prendemo este cidadão em **atitude suspeita**.
- Ah, um daqueles, é? Como era sua atitude?
- Suspeita.
- Compreendo. Bom trabalho, rapazes. E o que é que ele alega?
- Diz que não estava fazendo nada e protestou contra a prisão.
- Hmm. Suspeitíssimo. Se fosse inocente não teria medo de vir dar explicações.
- Mas eu não tenho que me explicar! Sou inocente!
- É o que todos dizem, meu caro. A sua situação é preta. Temos ordem de limpar a cidade de pessoas em atitudes suspeitas.
- Mas eu só estava esperando o 🚌!
- Ele fingia que estava esperando um 🚌, delegado. Foi o que despertou a nossa suspeita.

A crônica *atitude suspeita* de Luís Fernando Veríssimo foi apresentada pelo grupo E que colocou imagem de fundo de uma pessoa como alvo do policial. A crônica trata da apreensão de um sujeito que é levado à delegacia por estar em atitude suspeita em um ponto de ônibus. O Grupo E apresentou a crônica salientando, por meio da cor vermelha, o termo *atitude suspeita* numa analogia ao sinal de trânsito que usa essa cor para indicar parada e como forma de alerta de que algo não estava correndo bem. As intervenções feitas no texto consistiram na utilização da cor vermelha e na substituição da palavra ônibus pela imagem do ônibus. Durante a leitura percebemos que o grupo procurou focar na entonação para que os efeitos de humor produzidos pelo texto fossem salientados de maneira que os interlocutores compreendessem a mensagem. Nesse texto houve a alternância de alunos durante a leitura.

Crônica: A culpa é do mordomo

Grupo F: A culpa é do mordomo – Maicon Tenfen.



Na crônica *A culpa é do mordomo*, apresentada pelo grupo F, houve, também, a utilização de uma imagem ao fundo. De acordo com as explicações do grupo, a integração da imagem com o texto é percebida na colocação da bandeja sob o título, dando a ideia de que o mordomo, como expressa o título, sempre *carrega* literalmente a culpa. A imagem e o sentido do título se complementam.

Os alunos utilizaram como moldura para a página vários bigodes que, segundo o consenso geral do grupo, consiste numa característica dos mordomos de novelas, filmes, desenhos animados, e aparece na capa do livro do qual a crônica foi

retirada. Utilizaram os bigodes no título em substituição à letra *m*, devido à semelhança da letra com o bigode e para salientar o título.

A leitura foi realizada por um aluno e acompanhada pela turma na reprodução através do projetor multimídia.

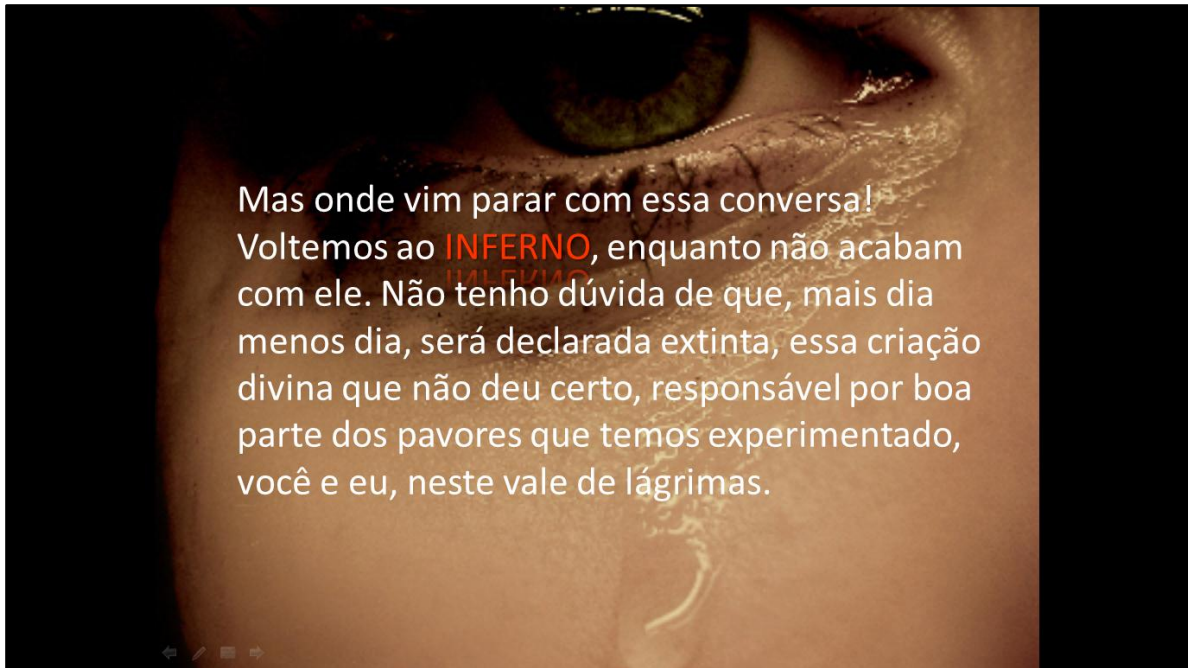
Crônica: *Esse inferno vai acabar*

Grupo G: Esse inferno vai acabar – Humberto Werneck.



A apresentação do grupo G foi a única que utilizou o recurso sonoro na retextualização. O grupo apresentou a crônica por meio de *slides* feitos por meio do programa *Power Point*.

A crônica de Humberto Werneck fala das possibilidades do inferno acabar e o autor constrói seu texto fazendo reflexões com base nessa premissa com muito humor e ironia. Como a temática remete ao inferno, os alunos colocaram imagens relacionadas às chamas, à morte e música de fundo similar às trilhas sonoras de filmes de terror, além de darem destaque em vermelho para as palavras *inferno*, *Lúcifer*, *tentação*. A música, apesar do grupo não ter informado a fonte da mesma, é condizente com a temática da crônica.



A utilização da cor vermelha é uma constante no texto, assim como as palavras que remetem à temática terem sido colocadas com reflexo. De acordo com o grupo, para ressaltar as palavras-chave que constituem a essência da crônica.

Em outras passagens do texto, houve a inserção de imagens relacionadas com o assunto abordado, como no trecho abaixo:

As nádegas, sustenta o autor, só começaram a existir quando o macaco se pôs de pé sobre as patas traseiras. Faz sentido. Ou você já ouviu falar em bunda de macaco ou qualquer outro bicho, exceção feita à tanajura?



A apresentação do grupo ficou muito interessante, devido aos efeitos que utilizaram, como a preparação da sala de aula, escurecendo-a com a colocação de cortinas vermelhas e música de fundo durante a leitura, atraindo mais atenção da turma, criando um ambiente condizente com a temática do texto.

3.4. Revisão das crônicas, inserção no site e divulgação

Após as apresentações, os alunos reuniram-se novamente em grupo para revisarem o texto, observando as incorreções em relação à escrita, comparando-o com as crônicas originais para que, se preciso, fossem corrigidas. Também analisaram a pertinência dos elementos visuais inseridos e o recebimento deles pelo público durante as apresentações. No geral, as correções ficaram mais no âmbito da formatação do texto, em que algumas imagens não estavam no lugar onde deveriam, e em relação à supressão ou acréscimos ou equívocos de palavras do texto original. Nenhum grupo precisou fazer mudanças diferentes no tocante à modificação dos efeitos pretendidos pelas escolhas visuais que fizeram.

Revisados os textos, foram inseridos no site criado para esse fim: <http://cronicasmultimodai.wix.com/cronicas-multimodais>.

A divulgação do site na comunidade escolar foi feita pelos próprios alunos, primeiro pelas redes sociais a que pertencem, como o *Whatsapp* e *Facebook*. E também com a colocação de cartazes na parte interna e externa da escola. Alguns grupos fizeram um folder e distribuíram nos ambientes da escola como em outras turmas, secretaria, sala de professores, cantina, biblioteca, propagando oralmente o site, incentivando todos à leitura.

A socialização do trabalho do aluno pela divulgação ao público por meio do *site* é como nos diz Lopes-Rossi (2011, p.88-89), uma etapa essencial e satisfatória para todos os envolvidos porque “encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo”.

3.5. Avaliação

Tanto os PCNs (BRASIL, 1997) quanto o CBC de Língua Portuguesa (MINAS GERAIS, 2006) orientam que o trabalho com a avaliação seja permanente e deve-se captar o crescimento do aluno no decorrer do tempo de duração das atividades

propostas. Salientam que a participação dos alunos nas avaliações das etapas de execução do projeto são muito importantes para que possa avançar. O CBC ressalta, ainda, que

a avaliação deve ser multimodal, multidimensional. Isso quer dizer que ela deve ser feita por meio de diferentes instrumentos e linguagens – não só por meio de testes escritos [...] A utilização de diferentes linguagens, além da verbal [...] leva em conta as diferentes aptidões dos alunos. (MINAS GERAIS, 2006, p.70)

A avaliação foi realizada de forma contínua durante todo o decorrer da aplicação do projeto de leitura. A leitura, as respostas orais e escritas dadas às atividades, a apresentação em grupo, a colaboração e a interação durante a execução do projeto constituíram o material das avaliações diárias. Mais, explicitamente, nas atividades de retextualização e leitura durante a apresentação. As atividades de retextualização consistiram na reelaboração das crônicas com o propósito específico de conferir ao texto apresentado na linguagem verbal para outra modalidade, a visual, integrando-as como constitutivas do texto. Importante observar que não houve, nesse processo, a transposição da crônica para outro gênero, mas a substituição e o acréscimo de outras semioses que não desvirtuaram o sentido dos textos e nem foram abaladas as estruturas de coesão e coerência que os sustentam. As crônicas multimodais construídas pelos alunos, resultantes das escolhas semióticas realizadas por eles, geraram prazeres durante a leitura e fizeram com que as práticas em sala de aula ficassem mais leves, dinâmicas, reflexivas e interativas.

A leitura oral atrelada aos aspectos visuais como o reconhecimento de sons, palavras, a velocidade da fala no ato da leitura e o reconhecimento dos elementos semióticos empregados exigiram maior concentração e atenção do leitor/ouvinte que estava tendo o primeiro contato com o texto na apresentação. Avalio que se não houvesse concentração e interesse pelos trabalhos apresentados, o caos se instalaria, porque o que se apresentava como “fácil”, devido à visualização rápida das imagens, cores, fontes, exigia que a crônica fosse realmente lida, compreendida e em alguns casos, explicada pelos grupos apresentadores. A retextualização não foi realizada em todo o texto, mas com partes que os grupos acharam mais interessantes e que poderiam ressaltar as temáticas abordadas.

Após todas as apresentações, nos reunimos em sala a fim de analisarmos em conjunto os pontos positivos e negativos do projeto aplicado.

A primeira constatação dos alunos envolvidos, muito pertinente, foi no tocante ao aumento da motivação para a leitura na qual estabeleceram uma relação positiva perante os textos trabalhados e, principalmente, nas crônicas selecionadas e retextualizadas por eles.

O gênero textual crônica como instrumento do nosso projeto também foi muito bem recebido e apreciado. As situações corriqueiras com as quais a crônica é construída, bem como as reflexões oriundas delas, permitiram o olhar para o cotidiano de forma inesperada, promovendo as atitudes reflexivas, exercitando a subjetividade por meio das observações, do relato das experiências vividas e na leitura partindo do ambiente escolar para o mundo.

A multimodalidade, além de favorecer motivação e melhor compreensão na leitura, auxiliou as expressões individuais e coletivas, a experimentação, a concentração. Uma vez que ler e ver as ideias materializadas no texto agregaram mais sentidos, ampliaram os significados e deram autonomia para o leitor/produtor na organização, na combinação da linguagem verbal e visual.

O ponto negativo da aplicação não se refere ao projeto em si, mas sim em relação à falta de recursos disponíveis na escola. Como já foi exposto durante a análise, a indisponibilidade de recursos tecnológicos são um grande dificultador para as práticas diferenciadas de ensino/aprendizagem nas escolas públicas. Mas conseguimos contornar e levar adiante a proposta de ensino, em grande parte pelo empenho dos alunos que se dispuseram a realizar algumas atividades extra classe e ajudaram-se mutuamente.

Outro ponto ressaltado pelos alunos foi em relação à autoconfiança para a leitura oral que, muitos, não gostam de fazer, ou por vergonha, ou por falta de prática. O desempenho da leitura oral durante as atividades e na apresentação das crônicas retextualizadas recebeu destaque porque, além de ler, também explicavam

as intervenções feitas no texto, promovendo a maior interação, participação entre os leitores, ouvintes e texto.

As cônicas retextualizadas por eles foram divulgadas também no site criado para este fim, o que foi fator de novidade para a turma que nunca havia tido seus trabalhos em um ambiente digital. Para eles, essa divulgação significou motivo de orgulho em realizar a atividade proposta e ver seu resultado concretizado não só ali em sala, mas socializado para outras pessoas além da comunidade escolar.

Os PCNs (BRASIL, 1997) postulam que a interação grupal é um importante recurso pedagógico por trabalhar a colaboração possibilitando a maior produtividade na aprendizagem. A análise dos alunos em relação ao projeto, ao relacionamento entre eles durante a realização e os resultados obtidos, tendo em vista os objetivos das atividades, permitiram identificar a eficácia da proposta e servem de intercâmbio para futuras situações de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de um projeto não irá sanar as dificuldades em leitura enraizadas no seio escolar, mas é um passo para começar a modificar a maneira como a grande maioria dos educadores da rede pública de ensino anda lidando com o problema: jogando para frente sem tentar alternativas que façam com que os alunos se interessem e criem gosto pela leitura, desvinculando-se do olhar para a leitura e propondo atividades como obrigações escolares e alcance de notas. Esse “jogar para frente” o problema ocorre, muitas vezes, porque se instalou a cultura de que o real motivo das deficiências em aprendizagem, por parte de um grande percentual de alunos, é decorrente somente das ineficazes políticas públicas instaladas na escola pelos governos nos últimos anos, como a implantação de ciclos, a progressão continuada e outras medidas paliativas para conter os índices de evasão, repetência e, conseqüentemente, “melhorar” as estatísticas da escolarização no Brasil. Contudo, enquanto procuramos “culpados” pelas deficiências em leitura e escrita percebidas por nós, no dia a dia, e salientadas pelas avaliações externas, nos desviamos da necessidade de olhar para dentro da escola, para as reais dificuldades do aluno dentro da sala de aula. E que, muitas vezes, precisam apenas de incentivo e do “olhar” do professor para criar motivações, para que o ensino/aprendizagem se torne interativo e prazeroso.

As questões³ formuladas na introdução e que deram origem a esse projeto foram respondidas ao longo da aplicação, por meio do envolvimento dos alunos com a leitura, da preocupação em realizar as atividades de forma bem feita, não as encarando como meras obrigações escolares e por meio da avaliação da turma sobre o saldo da aplicação do projeto de leitura.

A leitura trabalhada na perspectiva interacionista de um gênero da esfera literária, a crônica, tipicamente construído com bases na linguagem verbal se constituiu, como nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004), um *megainstrumento* para o ensino/aprendizagem e as práticas de linguagem que foram desenvolvidas.

³ a- É possível despertar e desenvolver o interesse dos alunos pela leitura por meio da realização de um projeto de ensino?

b- O uso de recursos semióticos no texto contribui para a melhor compreensão do texto?

As situações do dia a dia atreladas a reflexões, efeitos de humor, lirismo, ironia, conferem à crônica elos com a vida cotidiana “por meio de assuntos de composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir” se ajustando “à sensibilidade de todo dia”. E, por isso, é um gênero acessível, atraente para a leitura e, “para muitos, pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura”. (CANDIDO, 1992, p.13)

A multimodalidade contribuiu, e muito, para a (re)construção dos sentidos da crônica, principalmente durante o processo de retextualização. A partir das atividades desenvolvidas, os alunos puderam experimentar a articulação, a junção de elementos da linguagem verbal e da linguagem não verbal para compreender e interagir com os textos trabalhados em sala de aula. Os efeitos de sentido pretendidos e alcançados com o uso da linguagem não verbal transcenderam a palavra, agregando a diversidade de elementos linguísticos, semióticos e discursivos na (re)construção do sentido textual. O trabalho com gêneros textuais que trazem o traço da multimodalidade mais marcados devem ser ampliados e estendidos para as demais disciplinas, não só a de Língua Portuguesa, uma vez que o visual é preponderante no mundo contemporâneo.

O projeto *A crônica numa abordagem multimodal* abre possibilidades de novas práticas de leitura, compreensão e de retextualização, interagindo com interlocutores diversos, uma vez que o resultado final, as crônicas retextualizadas, foi socializado para outras pessoas, interlocutores pertencentes não só à classe, mas a toda comunidade escolar bem como a outras comunidades, ampliando o círculo de destinatários para outras esferas.

Cumpra a nós, professores, traçarmos estratégias de ensino que promovam a interação, o prazer e o dinamismo das aulas, para estimular o aluno à participação e envolvimento, para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. *Leitura literária e escola*. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. B. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ANDRADE, Carlos D. A abobrinha. In: *Para gostar de ler, vol. 2 – crônicas*. São Paulo: Ática, 1995.
- ARRIGUCCI JR, D. Fragmentos sobre a crônica. In: ARRIGUCCI JR, D. *Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAZERMAN, C. *Os gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *C. Gênero, Agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENDER, F.; LAURITO, I. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. O anjo das operadoras. In: BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- _____. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 20/05/2015.
- _____. *Sistema de Avaliação de Ensino Básico (SAEB)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 20/05/2015.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. et al. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antonio et al. *A crônica, o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CAVALCANTI, J.R. *Professor, Leitura e escrita*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COSCARELLI, C. V. *Fundamentos da leitura*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

COSCARELLI, C. V. *O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. In: Boletim da Associação de Linguística. Maceió: Imprensa Universitária, dez. 1996, p. 163-174.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DELL' ISOLA, R. L. P. *Aula de Português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

DELL'ISOLLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO A.; VASCONCELOS, L.J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA. M. (Orgs.) São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DIONISIO, A. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONISIO, Angela P. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>>. Acesso 15/05/2015

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 17 jun.2014.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al, Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ECO, Umberto. *Leitura do texto literário*. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para Normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. *Leitura, ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

KRESS, G. van LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual*. Nova York: Routledge, 1998.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção*

textual: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da 5ª a 8ª Séries*. Minas Gerais: 2006. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf> Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Secretaria de estado de Educação de Minas Gerais. *PROEB – 2013/Revista Pedagógica 9º ano do Ensino Fundamental*. Juiz de Fora: CAED, 2013.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Ana E. D'ANDREA, Carlos. F.B. *Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial*. Juiz de Fora: Revista Veredas 1/2010, p. 64-74.

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

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: parábola Editorial, 2012.

SÁ, Jorge. *A crônica*. São Paulo: Ática, 2005.

SCLIAR, M. Os namorados da filha. In: WERNECK, H. *Boa companhia: crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOARES, M. *A Escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. B. (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artimed, 1998.

TENFEN, M. A culpa é do mordomo. In: TENFEN, M. *A culpa é do mordomo e outras crônicas*. Blumenau: Starke, 2006.

TERRA, E. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

TERRA, E. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

TORERO, J. R. O jogo do milênio. In: TORERO, J. R. *Crônicas para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2011.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. *Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: EDUFU, 2003.

VERÍSSIMO, L. F. Atitude suspeita. In: VERÍSSIMO, L. F. *O Gigolô da Palavras*. Porto alegre: L&PM, 1996.

VIEIRA, J. *Reflexões sobre a língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007.

WERNECK, H. *Esse inferno vai acabar*. In: WERNECK, H. *Esse inferno vai acabar*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2011.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. *Literatura e Pedagogia*. São Paulo: Global, 2008.

ANEXO I: Caderno de Atividades

A crônica numa abordagem multimodal

Rosalice A. Entreportes



A laranja da crônica

O pomar da literatura, vocês sabem, é composto de diferentes espécies: a poesia, que, por sua delicadeza, comparo à uva; o romance, que, pela sua densidade, me lembra uma jaca (não dá para comer toda de uma vez e se presta muito para fazer doces e filmes); o conto, que, para ter qualidade, precisa ser redondo como uma lima; a novela, que, a meio caminho entre o conto e o romance, poderia ser um melão; e a crônica, que, pela variedade e popularidade, equivale à laranja. As crônicas, como as laranjas, podem ser doces ou azedas, consumidas em gomos ou pedaços, na poltrona de casa, ou em virar suco, espremidas em salas de aula.

Carlos Eduardo Novaes

Apresentação

As atividades constantes neste caderno foram aplicadas durante a execução do projeto de ensino para o Mestrado Profissional em Letras: *A crônica numa abordagem multimodal*.

O projeto de ensino compreendeu a realização de propostas inseridas na sala de aula, visando concretizar práticas didáticas que exploram as atividades de leitura da crônica, ultrapassando os limites do trabalho usuais no dia a dia escolar.

As atividades de leitura, bem como as demais atividades, foram ancoradas na perspectiva de interação, no estudo do gênero textual como instrumento de ensino/aprendizagem, na multimodalidade para a constituição do texto verbal e não verbal, promovendo, assim, o trabalho com os multiletramentos na escola.

A perspectiva do projeto de ensino fez com que criássemos motivações para que as práticas de ensino/ aprendizagem tornassem-se dinâmicas, interativas e prazerosas.

O projeto foi estruturado em 3 módulos didáticos com o objetivo geral de desenvolver a participação e as capacidades leitoras dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da rede estadual por meio da leitura, estudo do gênero textual crônica e a multimodalidade como traço constitutivo do texto, contemplando as seguintes habilidades:

- Considerar os contextos de produção, circulação e recepção do gênero crônica, na compreensão e na produção:
 - reconhecer o gênero crônica a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção;
 - reconhecer na crônica marcas de identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses do seu produtor;

- participar de situações comunicativas da crônica empregando a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação, ao interlocutor e ao gênero.
- Usar produtiva e autonomamente a seleção lexical com aspectos como estratégia de produção de sentido e focalização temática, na compreensão do gênero crônica:
- inferir o significado de palavras e expressões usadas no gênero;
 - reconhecer recursos lexicais e semânticos multissemióticos usados nas crônicas trabalhadas e seus efeitos de sentido;
 - usar na crônica recursos lexicais e semânticos com elementos de multissemióticos adequados aos efeitos de sentido que se pretende alcançar;
 - produzir novos efeitos de sentido em um texto por meio de recursos lexicais e semânticos numa abordagem multimodal.
- Relacionar sensações e impressões despertadas pela leitura das crônicas à exploração da dimensão imagética das palavras e expressões.
- Relacionar efeitos de sentido da crônica à sua configuração visual (tamanho e distribuição das palavras, exploração dos espaços em branco, uso de sinais gráficos e digitais).
- Integrar a informação verbal e não verbal na compreensão e produção de textos, produtiva e autonomamente.

Os objetivos específicos a serem desenvolvidos serão discriminados no início de cada módulo.

A duração da aplicação das atividades do projeto foi em torno de 20 aulas que correspondem à aproximadamente 17 horas/aulas.

Cada crônica é precedida de uma *abertura* que tem por objetivo motivar e preparar para algum aspecto do tema dos textos principais. É constituída de textos visuais de gêneros variados.

Após a *abertura*, propõem-se algumas questões *antes da leitura* para o levantamento de hipóteses, deduções, exploração do título e ativação dos conhecimentos prévios, levando o aluno ao desenvolvimento da leitura dos textos. Após a leitura da crônica, há atividades denominadas *além do texto*, em que os alunos poderão retomar o (s) texto (s) para realizar outras atividades de reflexão e complementares ou que possuam alguma temática dos textos principais.

O último módulo compreende a atividade de retextualização, realizada em grupo, em que os alunos selecionaram uma crônica, fizeram modificações com inserção de elementos semióticos, apresentaram para a turma e posteriormente a divulgaram para toda a comunidade por meio do site <http://cronicasmultimodai.wix.com/cronicas-multimodais>.

Um pouco sobre a crônica

Designativo de um gênero específico de textos, o termo *crônica* mudou de sentido em sua evolução, mas nunca perdeu os vínculos com o sentido etimológico que lhe é inerente e que está em sua formação. A palavra crônica vem da palavra grega *chronos* que significa “tempo”, relacionando, assim, a crônica à ideia de tempo.

Dizem os estudiosos da área que a pré-história literária brasileira começa com uma crônica: a carta de Achamento do Brasil em 1500 escrita por Pero Vaz de Caminha, escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral, que relata ao rei D. Manuel os lances da descoberta do Brasil. Como a carta só chegaria ao destinatário tempos depois do evento, os acontecimentos relatados no momento mesmo da descoberta já se constituíam, por si, um registro do passado. Nesse sentido, Caminha comporta-se como um cronista à moda do Quinhentismo português, em que o sentido da palavra é vinculado ao registro de acontecimentos históricos. No entanto, comporta-se

também como um cronista no sentido atual da palavra – o de flagrador de tempo presente – na medida em que o seu relato é contemporâneo dos acontecimentos que narra. Caminha é o cronista do cotidiano do descobrimento, ou seja, do “hoje” de 1500.

A crônica, no sentido em que o termo é comumente usado hoje para designar um texto jornalístico que aborda os mais diversos assuntos, nasceu de um filão que começou no século XIX, na França, e que se transplantou com sucesso para o Brasil.

Esse filão era chamado de *folhetim* (do francês *feuilleton*). E o que era esse folhetim? Era um espaço livre no rodapé do jornal, destinado a entreter o leitor e dar-lhe uma pausa de descanso em meio à enxurrada de notícias graves e pesadas que ocupavam – como sempre ocuparam – as páginas dos periódicos. Com o tempo, a acolhida do público, esse espaço foi aumentado, e o folhetim passou a ser um chamariz para atrair leitores. Os folhetins de variedades do século XIX eram extensos e abrangiam uma grande diversidade de assuntos, sobre os quais o folhetinista ia discorrendo com aquela “frivolidade” inerente ao gênero, de que falam os escritores da época.

A crônica moderna não é só o folhetim que encurtou, mas que saiu dos rodapés de jornal, ocupando hoje qualquer uma de suas páginas, num espaço destacado, mas medido, e com um título que, geralmente, define e limita, *a priori*, o assunto que o cronista vai abordar. No momento em que a imprensa brasileira se afirmou, os folhetins da França nela se aclimataram, floresceram e encontraram uma feição de tal maneira própria, que fez muitos críticos contemporâneos afirmarem que a crônica é um fenômeno literário brasileiro.

Do romantismo ao Modernismo, e mesmo até nossos dias, vários escritores encontraram nos jornais e revistas um espaço de aperfeiçoamento e profissionalização, além de íntima e gratificante comunicação com o público. Muitos desses escritores, mais conhecidos como poetas, contistas e romancistas, fizeram

da crônica um gênero subsidiário em suas obras, como Machado de Assis e Olavo Bilac, no século XIX, ou Mario de Andrade no século XX; outros, ao contrário, emergentes do próprio jornalismo, encontraram no gênero um prazer estético e um estilo pessoal que os guindaram à categoria de artistas da palavra, transcendendo o momento efêmero e o espaço descartável das páginas do jornal, como foi o caso, em nosso tempo, de Rubem Braga; outros, permaneceram, embora, despretensiosamente, no âmbito jornalístico do consumo imediato, fizeram o registro incomparável de cenas, tipos e costumes, flagrando o cotidiano do país num determinado momento histórico, como é o caso, no início do século XX, de João do Rio. Os cronistas modernos não se desvinculam dos seus antecessores folhetinistas, ao falar do gênero que escolheram ou pelo qual foram escolhidos.

A revolução modernista explode nas primeiras duas décadas do século XX, a crônica também explode: torna-se arma de luta, irreverente e incisiva. E despojada dos elementos retóricos da linguagem acadêmica, contra a qual os modernistas insurgiam. Os cronistas das primeiras horas do Modernismo são, em grande parte, panfletários da nova estética, fazendo uma crônica que se equipara à crítica, ou uma crítica que se equipara à crônica, contaminada de impressões pessoais e do calor das paixões do momento.

Ao jogar conversa fora, o cronista nada mais faz do que “levar um papo-cabeça”, sem censura, livre. E liberdade é uma das características principais da crônica. Já não se poderia especificar qual é a matéria prima do gênero, por ser a própria vida. A vida como ela é ou não é, as aventuras ou desventuras do cotidiano, as notícias de hoje, de ontem, da minha infância ou mesmo aquelas que nunca foram notícias. Não há restrição de assunto para a crônica, talvez para compensar o pouco espaço. E essa total liberdade, também quanto à estrutura, faz ser difícil a sua conceituação. Mário de Andrade dizia ser conto tudo aquilo que se queira chamar de conto; Fernando Sabino, parafraseando o escritor moderno, define crônica como tudo aquilo que se quer chamar de crônica.

Cada cronista tem seu estilo peculiar, inclusive quanto à escolha do tipo de texto a que se dedica mais. Assim, podemos dizer que Cecília Meireles tende mais à poesia e ao misticismo, Drummond às reflexões (puras ou disfarçadas em casos), Fernando Sabino às histórias e ao humor leve, Luís Fernando Veríssimo, Stanislaw Ponte Preta, Carlos Eduardo Novaes e Millôr Fernandes ao humor (cada um a seu modo, claro), Paulo Mendes Campos à poesia em prosa ou prosa poética, Manuel Bandeira às reminiscências, Rachel de Queiroz ao acontecimento, à reflexão ou ao texto comprometido com o social, Clarice Lispector ao inusitado e ao existencial, Rubem Braga faz transcender o fato miúdo e conta casos como ninguém. E assim por diante. Torna-se, pois, difícil fazer tipologia da crônica, de vez que geralmente tangencia um outro gênero, com o qual chega a confundir-se.

Equilibrista do cotidiano, o cronista faz o que quer. De certa maneira, poderíamos dizer que é um ilusionista, que se mete onde não é chamado e escreve sobre o que é atribuição dos outros. Talvez até seja, mas a sua graça, seu charme está justamente nisso. É um factótum (faz tudo) literário: especialista em tudo e em nada, tem nas linhas contadas de um jornal uma faca de dois gumes, pois, se às vezes faz da realidade transcendência, num texto que ficará registrado para sempre, corre também o risco de escrever matéria menor, na obrigação de preencher um espaço, por contrato, haja o que houver. Então é paradoxalmente dono e prisioneiro da sua liberdade. Livre para escrever o que quiser e escravo de um papel a ser preenchido. E dessa dualidade, dessa tensão é que emanam os grandes textos, não mais puramente jornalísticos, mas da melhor qualidade literária.

Certo é que a crônica existe para o mísero mortal, ou seja, para nós, homens menores, isso é bom, pois desperta a humanidade que há em nós e que as misérias do mundo tentam adormecer, matar talvez. O leitor se dignifica, ao perceber, nas grandes crônicas, o pequeno se eternizar, o prosaico transcender.

Fragmento extraído do livro *Crônica: História, Teoria e Prática*
Flora Bender e Ilka Laurito, Scipione, 1.993.

Módulo I

A crônica
numa abordagem
multimodal

Módulo I

Objetivos:

- Apresentar o gênero *crônica* por meio do recurso da metalinguagem, abordando suas características discursivas, suas condições de produção e circulação.
- Ler as crônicas trabalhadas no módulo.
- Possibilitar a diversidade de estilo e de linguagem entre diferentes crônicas como lirismo, humor, reflexões.
- Reconhecer elementos de multimodalidade inseridos nos textos trabalhados.
- Promover a reflexão dos assuntos abordados nas crônicas e sua relação com o cotidiano.

Recursos para as aulas

- Projetor multimídia
- Dicionário de Língua Portuguesa
- Computador
- Livros de crônica
- Máquina fotográfica
- Folhas de papel Kraft ou cartolina
- Lápis de cor ou canetas coloridas
- Fita crepe
- Acesso à internet

Duração: 8 aulas de 50 minutos.

Abertura

Observe a tela e responda às questões:



Van Gogh – Terraço do café à noite, 1888, óleo sobre tela, 81 x 65,5 cm.

Quais cores predominam na tela? Levante hipóteses do porquê da predominância dessas cores.

O que a cena retrata? É uma cena ocorrida nos dias atuais? Cite elementos que comprovem sua resposta.

Dos transeuntes e pessoas que estão no bar, há alguma que se destaca mais? Qual?

Esse quadro representa uma cena do cotidiano da sua cidade? Há ambientes assim onde você vive? Qual a finalidade desses ambientes?

O pintor da tela se chama Vicent van Gogh. Você já ouviu falar dele? Conhece outras pinturas dele?



Vou escrever alguma coisa que não sei o que
seja, justamente para ficar sabendo. E que só eu
posso me dizer, mais ninguém

(Fernando Sabino)

Antes da leitura

Observe a frase constante na caixa de texto acima e o título do texto:

- Em sua opinião, como a mensagem se relaciona com o texto?
- Você já ouviu falar em Fernando Sabino? Se já ouviu, o que sabe sobre ele? Se não ouviu falar pesquise sobre esse autor e suas produções.
- Você arriscaria um palpite de qual assunto trata o texto?
- Observe o título. Para você, por que o título é a última crônica? Teria algum motivo para ser a última?

A última crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do accidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo

meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

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

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com

força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

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

Fernando Sabino

Texto extraído do livro *A Companheira de Viagem*.

Estudo do texto *A última crônica* de Fernando Sabino

Questão 01

Após ler o texto, você diria que o título foi bem escolhido? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

Questão 02

No primeiro parágrafo percebemos que o cronista nos fornece informações acerca do narrador, do espaço e do tempo em que a narrativa irá acontecer.

a- Determine o local e o momento da cena.

A caminho de casa o personagem entra num botequim.

b- O cronista se coloca como narrador da cena. Que palavras indicam que ele participa da cena?

“...entro num botequim”/ “...estou adiando o momento de escrever.”

Questão 03

No segundo parágrafo o narrador nos fornece elementos acerca da arte de escrever uma crônica. Quando um texto fala sobre a forma de escrever um texto, dizemos que o autor faz uso do recurso da **metalinguagem**.

Metalinguagem:

É a linguagem que descreve acerca de si mesma. A crônica de Fernando Sabino utiliza-se da metalinguagem justamente por ter na sua temática a própria crônica.

Quais fatos cotidianos são materiais, de acordo com o narrador, para o surgimento de uma crônica?

Um flagrante de esquina, palavras de uma criança, acidente doméstico.

Questão 04

Qual o dilema enfrentado pelo narrador em relação à escrita de sua crônica?

Não ter o que contar, o que escrever. Não ter assunto para a sua crônica.

Questão 05

No terceiro parágrafo, o dilema do narrador parece ter sido resolvido. Ele encontra o material para sua crônica.

a- Ele apresenta as personagens. Quem são?

Um casal e sua filha.

b- Que características apresentam tais personagens?

São negros, humildes e pobres.

c- Qual é a cena cotidiana que se desenrola à frente do narrador?

Uma festa de aniversário.

Questão 06

O cronista se refere aos personagens como *um casal de pretos* e à filha deles como *negrinha*. Palavras estas que em determinadas situações podem revelar-se como preconceituosas. Porém na crônica não é o que ocorre, pois o narrador se admira, respeita e tem palavras carinhosas ao falar dos personagens e da cena protagonizada por eles.

A crônica foi escrita em 1965. Se a crônica fosse escrita nos dias atuais, você acha que o autor usaria essas expressões? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

Questão 07

A cena protagonizada pelos personagens é um fato cotidiano na vida de todas as pessoas: o aniversário. O que há de inusitado nesse fato que capturou o olhar do cronista?

A comemoração ter sido realizada em um bar somente com três pessoas.

Questão 08

Você já viveu alguma situação inusitada no seu aniversário ou conhece alguém que já comemorou o aniversário de forma diferente?

Resposta pessoal.

Questão 09

Que sentimentos o narrador demonstra perante a cena presenciada por ele botequim?

Resposta pessoal.

Questão 10

E em você, que sentimentos a cena e o relato do narrador lhe causaram?

Resposta pessoal.

Questão 11

O cronista faz menção ao verso do *Último poema* do poeta Manuel Bandeira em sua crônica, especificamente no primeiro e no último parágrafo. Portanto, o autor usou outro recurso para a construção do seu texto: a **intertextualidade**, que é o recurso de, ao produzir um texto, inserir ou mencionar outros textos.

Intertextualidade: é o diálogo que um texto estabelece com outro(s) texto(s) de forma explícita ou implícita.

Você conhece o autor Manuel Bandeira? Conhece o poema?

Faça uma pesquisa sobre quem foi Manuel Bandeira e traga o poema mencionado na crônica para lermos em sala de aula.

Resposta pessoal.

Questão 12

A partir da leitura do texto *A última crônica*, quais características podemos listar que são pertencentes a este gênero textual?

Brevidade do texto, situações cotidianas, linguagem simples e informal.

Além do texto

Agora assistiremos ao vídeo (representação e audição) da “Última Crônica” de Fernando Sabino, apresentando outra modalidade além da verbal escrita: a visual e sonora contida no vídeo.

Site: <https://www.youtube.com/watch?v=BMEd7rzu9y4>

Abertura

Saturno devorando seu filho



Francisco de Goya. *Saturno devorando seu filho*, 1919-1823.

O quadro do pintor espanhol Francisco de Goya representa o deus grego Cronos, conhecido na mitologia romana como Saturno.

- Você já ouviu falar sobre esse pintor ou sobre o deus retratado nessa obra?
- Quais as sensações que este quadro te desperta?
- Descreva a ação realizada por Cronos/Saturno e o que você pensa que essa ação representa.
- A tela possui cores mais escuras. Você imagina por quê?

O mito

Na mitologia grega, o deus Cronos, Saturno para os romanos, filho de Urano (o Céu) e de Gaia (a Terra), destronou o pai e casou-se com a própria irmã, Réia. Urano e Gaia, conhecedores do futuro, predisseram-lhe, então, que ele seria, por sua vez, destronado por um dos filhos que gerasse. Para evitar a concretização da profecia, Cronos passou a devorar todos os filhos nascidos de sua união com Réia. Até que esta, grávida mais uma vez, conseguiu enganar o marido dando-lhe a comer uma pedra em vez da criança recém-nascida. E, assim, a profecia realizou-se: Zeus, o último da prole divina conseguindo sobreviver deu a Cronos uma droga que o fez vomitar todos os filhos que havia devorado. E liderou uma guerra contra o pai, que acabou sendo derrotado por ele e os irmãos.

Cronos é a personificação do tempo. E, de acordo com uma das abordagens teóricas dos mitos clássicos, sua lenda pode ser lida como uma alegoria: A de que o tempo, em sua passagem fatal, engole tudo que é criado e tudo o que é criatura.

- Sabendo o que você já sabe sobre crônica e observando a associação do deus Cronos ao tempo, que relação pode ser estabelecida entre o gênero crônica e o deus Cronos?
- Consulte o dicionário e veja qual é a definição de *crônica*. Registre o significado.

Antes da Leitura

- Observe o título e dê o significado das palavras cronista e crônico.
- As palavras *crônica* e *crônico* significam a mesma coisa? Consulte o dicionário.

O Cronista é um Escritor Crônico



Affonso Romano de Sant'Anna (Belo Horizonte MG 1937). Poeta, crítico e professor de literatura e jornalista.

Colaborador assíduo da imprensa em toda sua carreira jornalística, escreve textos para os jornais *O Globo*, *Folha de S. Paulo*, *Jornal do Brasil*, *Jornal da Tarde*, *Correio Braziliense* e *O Estado de Minas*.

O primeiro texto que publiquei em jornal foi uma crônica. Devia ter eu lá uns 16 ou 17 anos. E aí fui tomando gosto. Dos jornais de Juiz de Fora, passei para os jornais e revistas de Belo Horizonte e depois para a imprensa do Rio e São Paulo. Fiz de tudo (ou quase tudo) em jornal: de repórter policial a crítico literário. Mas foi somente quando me chamaram para substituir Drummond no *Jornal do Brasil*, em 1984, que passei a fazer crônica sistematicamente. Virei um escritor crônico.

O que é um cronista?

Luís Fernando Veríssimo diz que o cronista é como uma galinha, bota seu ovo regularmente. Carlos Eduardo Novaes diz que crônicas são como

laranjas, podem ser doces ou azedas e ser consumidas em gomos ou pedaços, na poltrona de casa ou espremidas na sala de aula.

Já andei dizendo que o cronista é um estilista. Não confundam, por enquanto, com estilista. Estilista era o santo que ficava anos e anos em cima de uma coluna, no deserto, meditando e pregando. São Simeão passou trinta anos assim, exposto ao sol e à chuva. Claro que de tanto purificar seu estilo diariamente o cronista estilista acaba virando um estilista.

O cronista é isso: fica pregando lá em cima de sua coluna no jornal. Por isto, há uma certa confusão entre colunista e cronista, assim como há outra confusão entre articulista e cronista. O articulista escreve textos expositivos e defende temas e ideias. O cronista é o mais livre dos redatores de um jornal. Ele pode ser subjetivo. Pode (e deve) falar na primeira pessoa sem envergonhar-se. Seu "eu", como o do poeta, é um eu de utilidade pública.

Que tipo de crônica escrevo? De vários tipos. Conto casos, faço descrições, anoto momentos líricos, faço críticas sociais. Uma das funções da crônica é interferir no cotidiano. Claro que essas que interferem mais cruamente em assuntos momentosos tendem a perder sua atualidade quando publicadas em livro. Não tem importância. O cronista é crônico, ligado ao tempo, deve estar encharcado, doente de seu tempo e ao mesmo tempo pairar acima dele.

12/6/88

Affonso Romano de Sant'Anna

Texto extraído do jornal "O Globo" - Rio de Janeiro.

Estudo do texto *O cronista é um escritor crônico*

Questão 01

Pesquise o significado das palavras *crônica* e *crônico*.

Crônica: Seção de um jornal em que são comentados os fatos, as notícias do dia: crônica política, teatral/Gênero literário que consiste na apreciação pessoal dos fatos da vida cotidiana.

Crônico: que concerne ao tempo/ de longa duração, que dura muito tempo (diz-se de doença).

Questão 02

O autor do texto se apresenta. Quem é ele? Qual sua profissão? Onde trabalha?

Um jornalista escritor. Trabalha em um jornal.

Questão 03

Tendo relação tão estreita com o jornal, qual ou quais características o texto nos leva a perceber que o gênero textual *crônica* possui?

É um texto diário que relata fatos retirados do cotidiano das pessoas/notícias.

Questão 04

O autor cita os dizeres de dois cronistas para falar da *crônica*:

I – “Luís Fernando Veríssimo diz que o cronista é uma galinha, bota seu ovo regularmente”.

a- O que significa, ao seu ver, *botar um ovo regularmente*? *Resposta pessoal.*

b- Que relação há entre as palavras de Luís Fernando Veríssimo, a *crônica* e o tempo? *A galinha bota o ovo diariamente, assim como a crônica é um texto diário do jornal.*

II – “Carlos Eduardo Novaes diz que *crônicas* são como laranjas, podem ser doces ou azedas e ser consumidas em gomos ou pedaços, na poltrona de casa ou espremidas em salas de aula”.

a- Por que as *crônicas* são comparadas ao sabor das laranjas? *Porque algumas podem ser de assuntos agradáveis como as laranjas mais doces, ou assuntos mais desagradáveis como as laranjas mais azedas.*

- b- Em qual suporte as crônicas lidas na poltrona de casa ou em sala de aula podem ser veiculadas? *Em livros didáticos ou literários.*

Questão 05

Na questão anterior os autores citados utilizam-se do recurso da metáfora para falar da crônica.

Como a metáfora é feita no trecho I e II da questão 04 em relação à crônica?

Metáfora é uma figura de linguagem em que usamos uma palavra fora do seu sentido normal como forma de comparação.

A crônica sendo comparada à galinha no trecho I e a crônica sendo comparada às laranjas no trecho II.

Questão 06

Qual a diferença citada pelo autor entre as palavras *estilita* e *estilista*?

Estilita: santo que ficava anos e anos em cima de uma coluna meditando e pregando.

Estilista: que ou aquele que se expressa com um estilo próprio, inconfundível, em qualquer outra área.

Questão 07

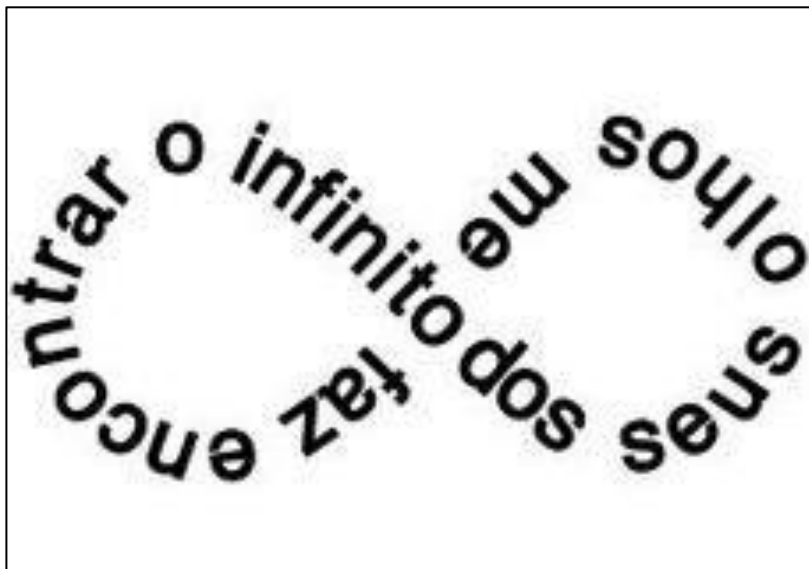
Como o autor define o cronista? Com quem ele o compara?

O cronista é aquele que fica pregando na coluna do jornal por meio da escrita de textos, exercitando o subjetivismo. Ele o compara com o eu lírico de um poeta.

Além do texto

Vamos formar grupos para ler algumas crônicas, procurando identificar as reflexões que se podem fazer das mesmas e apresentar para a turma promovendo, assim uma discussão acerca dos temas presentes nas crônicas.

Abertura



Décio Pignatari:

<http://poemassemempresa.blogspot.com.br/2012/03/poema-concreto.html>

O que te chamou a atenção no texto acima?

As palavras formam qual imagem?

Qual a relação da imagem com as palavras que a formam?

Você leu esse poema como lê outro texto qualquer? Que procedimentos você utilizou para lê-lo?

Qual é a relação da palavra infinito com a disposição visual do poema?

Antes da leitura

- A crônica que iremos ler é de Cecília Meireles e nos fala sobre a felicidade que existe em todos nós. Para você ser feliz é uma arte?
- Como você vê as pessoas e o mundo com que convive?

A arte de ser feliz

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um chalé. Na ponta do chalé brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa, e sentia-me completamente feliz. Houve um tempo em que a minha janela dava para um canal. No canal oscilava um barco. Um barco carregado de flores. Para onde iam aquelas flores? quem as comprova? em que jarra, em que sala, diante de quem brilhariam, na sua breve existência? E que mãos as tinham criado? e que pessoas iam sorrir de alegria ao recebê-las? Eu não era mais criança, porém minha alma ficava completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um terreiro, onde uma vasta mangueira alargava sua copa redonda. À sombra da árvore, numa esteira, passava quase todo o dia sentada uma mulher, cercada de crianças. E contava história. Eu não a podia ouvir, da altura da janela; e mesmo que ouvisse, não entenderia, porque isso foi muito longe, num idioma difícil. Mas as crianças tinham tal expressão no rosto, e às vezes faziam com as mãos arabescos tão compreensíveis, que eu que não participava do auditório imaginava os assuntos e suas peripécias e me sentia completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha janela se abria para uma cidade que parecia feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.

Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre homem com um balde e, em silêncio ia atirando

com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros, e meu coração ficava completamente feliz.

Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. Marimbondos: que sempre parecem personagens de Lope de Vega. Às vezes, um avião passa. Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz.

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outras dizem que essas coisas só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Cecília Meireles

Texto extraído do livro "Boa companhia: crônicas", Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005, pág. 175.



Cecília Meireles

Nasceu em 1901 e morreu em 1964, no Rio de Janeiro. Foi a grande voz feminina da poesia brasileira no século XX. Publicou várias obras, entre elas *Viagem*, *Vaga música*, *Romanceiro da Inconfidência*, *Ou isto ou aquilo*. Criou a primeira biblioteca infantil do país e escreveu também para crianças.

Estudo da crônica *A arte de ser feliz*

Questão 1

Volte ao poema da abertura da crônica *A arte de ser feliz*. Comparando os dois textos e responda:

- a- Que relações podemos fazer entre o poema de Décio Pignatari e a crônica de Cecília Meireles quanto aos temas tratados?

Sugestão de resposta: O olhar é infinito diante das possibilidades que o mundo apresenta.

- b- O desenho formado pelo poema com seu conteúdo temático pode ser relacionado com as janelas que se abriam para a cronista e seu olhar para as coisas que ela via? De que maneira?

Sugestão de resposta: O formato do poema se assemelha a um óculos e o símbolo do infinito demonstrando as várias possibilidades de enxergar o mundo.

- c- Escolha uma palavra da crônica *A arte de ser feliz* que se relacione com o poema da abertura e destaque-a no texto utilizando algum recurso visual.

Resposta pessoal.

Questão 2

A crônica se refere a um passado distante recheado de lembranças.

- a- Que palavras ou expressões demonstram que a cronista se refere ao passado?

Houve um tempo/Eu era criança, etc.

- b- Como eram essas lembranças e em que elas se baseavam?

Eram lembranças de situações cotidianas ocorridas na infância da narradora.

Questão 3

Podemos perceber que a felicidade é um sentimento que sempre se manifestou na vida da cronista. Explique o motivo da felicidade ao observar da sua janela os fatos cotidianos relacionados abaixo:

- a- O ovo de louça azul do chalé que brilhava e que um pombo branco costumava pousar.

Ela se encantava com a ilusão de que o pombo estava no ar.

b- O barco cheio de flores que passava pelo canal.

Ela se perguntava para onde iriam as flores e como seria a alegria de quem as recebesse.

c- A mulher que contava histórias para as crianças, quase todos os dias, sentada à numa esteira à sombra de uma mangueira.

Por imaginar as histórias a partir dos gestos das crianças, sentia-se com uma delas.

d- Na época de estiagem em que um pobre homem vinha regar as plantas com um balde.

Pelas plantas estarem recebendo água na época de estiagem, reflorescendo o jardim.

Questão 4

A crônica de Cecília Meireles é construída em prosa poética. Ou seja, a autora utiliza-se do lirismo para nos falar de sua infância, de suas percepções e do que a fazia feliz. Identifique no texto passagens que trazem essa característica poética e leia-as para a turma explicando por que lhe chamou mais a atenção.

Resposta pessoal.

Questão 5

A utilização da repetição de palavras, expressões e frases é um recurso muito utilizado na construção de poemas. Que expressão é constantemente repetida na crônica? Que intenções podem ter tido a cronista a cronista ao utilizar esse recurso poético?

Houve um tempo. A repetição pode demonstrar que a narradora está falando de muitos momentos diferentes ocorridos ao longo da sua vida.

Questão 6

Em quase todo o texto é utilizado o tempo verbal no passado. Nos dois últimos parágrafos há o registro do tempo presente na narrativa. O que representam o uso desses dois tempos verbais na crônica?

Situa a vida da narradora no tempo presente, atual.

Questão 7

No último parágrafo há três opiniões que as pessoas dizem para a cronista:

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outras dizem que essas coisas só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

a) Qual dessas opiniões podem ser aplicadas à visão da autora em sua crônica?

Que é preciso aprender a olhar para poder ver as pequenas felicidades que estão no cotidiano de cada um.

b) E para você? Com qual visão você se identifica mais? Por quê?

Resposta pessoal.

Questão 8

O que é necessário para que todos enxerguem a felicidade pela janela?

Resposta pessoal.

Questão 9

Que reflexões podemos fazer, a partir da leitura da crônica, sobre a felicidade?

Resposta pessoal.

Além do texto

Muitas coisas acontecem à nossa volta e, muitas vezes, nem prestamos atenção às coisas cotidianas.

Você vai olhar pela sua janela durante alguns dias: na sua vizinhança, no caminho para a escola, nas atividades que realiza diariamente, nos caminhos que percorre todos os dias. Tire fotografias das cenas e situações cotidianas que mais lhe chamam a atenção e que podem transmitir felicidade diária.

Traga as fotos no dia marcado para que possamos confeccionar um cartaz com a turma e colarmos no mural da escola.

Módulo II

A crônica
numa abordagem
multimodal!

MÓDULO II

Objetivos:

- Verificar a utilização da multimodalidade em textos que já possuem esses recursos.
- Analisar a temática dos textos que trazem assuntos do cotidiano vivenciados pela coletividade e sua relação com as imagens do dia a dia.
- Refletir sobre o uso dos recursos tecnológicos na construção de textos.

Recursos para as aulas

- Projetor multimídia
- Dicionário de Língua Portuguesa
- Computador
- Lápis de cor ou canetas coloridas
- Imagens de Paris
- Acesso à internet

Duração: 5 aulas de 50 minutos.

Abertura

ANTES SOFRIMENTO ERA ESPERAR
UM TELEFONEMA. HOJE É ESPERAR
O TELEFONEMA, CHECAR SMS,
CELULAR, E-MAIL, FACEBOOK,
TWITTER, Badoo E ETC...
COMO SOFREM OS APAIXONADOS!



<https://abobrinhaecia.wordpress.com/category/mulher-de-30/page/4/>

Quando a personagem da charge diz “antes sofrimento era esperar um telefonema” ela quer dizer antes do quê?

A fisionomia da personagem da charge está associada às palavras? Por quê?

Você considera que os recursos para a comunicação são benéficos para as relações amorosas? Justifique sua resposta.

E você? Quando precisa se comunicar, qual recurso utiliza com mais frequência?

Antes da leitura

- Você sabe o significado de sutilezas? Se não sabe consulte o dicionário.
- De posse do significado do título do texto levante hipóteses sobre o assunto do texto.
- Observe também todo o texto antes de iniciar a leitura. Algum detalhe lhe chamou a atenção? Qual? Ou quais detalhes?

Sutilezas

Recebi estes dias um cartão-postal de uma senhorita pela qual tenho grande afeição. Como sabe qualquer um que tenha uma cabeça entre as orelhas, os cartões-postais têm como função principal diminuir as saudades sentidas por aquele que fica (doravante denominado ficante) em relação àquele que viajou (doravante denominado viajante).

Infelizmente não foi o que ocorreu. A senhorita viajante, ao invés de fazer este ficante sentir-se um pouco menos esquecido, fez-me sentir o sabor do desprezo e do esquecimento. Não que não houvesse palavras gentis, mas num cartão-postal há espaço para poucas, e, se elas não forem bem escolhidas, podem resultar num efeito contrário ao desejado. Mas deixemos de teoria. Veja o leitor com seus próprios olhos o pouco diplomático cartão:

i
l
u b
s o
t n
r i
a t
ç a
ã
o

Aqui está tudo muito
lindo. Tenho me divertido
à beça. Fui na Torre Eiffel,
no Louvre e andei de barco
pelo Sena.

Uma beleza! Nem
dá vontade de voltar.

Um beijo,
Eu

Como o leitor pôde observar, trata-se de um cartão melancólico, deprimente, lastimável, e entristecedor.

Realmente péssimo!

Onde estão as frases apaixonadas, as saudades gigantescas e a dor da distância? Onde?, onde?, pergunto eu três vezes. Em nenhum lugar, respondo cabisbaixo e apenas uma vez. Algum observador mais apressado poderia dizer que se trata de um cartão simpático, mas certamente esse leitor teria o coração frio como um iceberg ou um banqueiro. Esse distraído leitor não teria se dado conta de que a palavra saudade não aparece uma única vez e que a despedida é apenas “um beijo”. Note bem, “um” beijo e não “mil” beijos ou “saudosos” beijos. Nada disso! Apenas um parcimonioso beijo e nada mais.

Para evitar futuros dissabores, transcrevo aqui três regras de como escrever cartas saudosas. Tirei-as do célebre livro de Calderón de Mejiá, *El hombre y las cosas tríplices*, e espero que sejam úteis para futuros.

As três regras:

- 1- O viajante jamais (jamais!) deve dizer que está se divertindo. Ele (ou, no caso, ela) tem por obrigação falar que está tudo muito aborrecido porque o ficante não está lá para compartilhar aqueles momentos, aquelas vistas, aquelas comidas etc...*
- 2- Não interessa ao ficante quão belo é o lugar onde está o viajante. Isso só provoca inveja no pobre coitado que ficou. Se possível, o viajante deve mentir descaradamente ao ficante. Exemplos: “A Tate Gallery é um lixo, o MAC aí de São Paulo é muito melhor”, ou “A estátua da liberdade não tá com nada. Legal mesmo é o Cristo Redentor”. Para obedecer melhor este item, é fundamental mandar cartões-postais feios.*
- 3- Por fim, é muito importante que o viajante se despeça efusivamente e dizendo ao ficante que não vê a hora de voltar. Isso ajuda a dar a impressão de que o viajante está com saudade do ficante. Mesmo que seja mentira, é deveras confortante.*

Obedecendo-se a estas regras mínimas, o cartão ficaria assim:

i

l

u f

s e

t i

r a

a

ç

ã

o

Aqui está tudo muito
chato sem você. O Louvre
é legal, mas o Museu do
Ipiranga é bem mais bonito.
Não vejo a hora de voltar
para São Paulo e comer uma
pizza de muçarela. Já não
aguento mais Coq au vin.
Um milhão de beijos,
Eu

Como o leitor pôde ver, pequenas trocas e grandes mudanças.

O espírito da literatura está nas sutilezas. Mesmo num cartão-postal.

José Roberto Torero

Texto extraído do livro "Crônicas para se ler na escola", Editora Fontanar - Rio de Janeiro, 2011.



José Roberto Torero é paulista, nascido em 1963. Escritor, cineasta, roteirista, jornalista e colunista de esportes, iniciou a carreira de cronista no *Jornal da Tarde* e depois escreveu para a revista *Placar*. Durante 11 anos assinou uma coluna na folha de São Paulo sobre futebol. É formado em Letras e Jornalismo pela USP.

Atividades do texto *Sutilezas*

Questão 01

Crônicas podem discorrer sobre diversos assuntos. Qual é o tema dessa crônica?

O teor das mensagens enviadas por quem está viajando.

Questão 02

Qual a situação cotidiana narrada pelo cronista deu origem à crônica?

O recebimento de um cartão postal.

Questão 03

A reação ao recebimento do cartão-postal não é a esperada pelo cronista. Por que isso ocorreu?

Porque não denota saudade por parte do viajante.

Questão 04

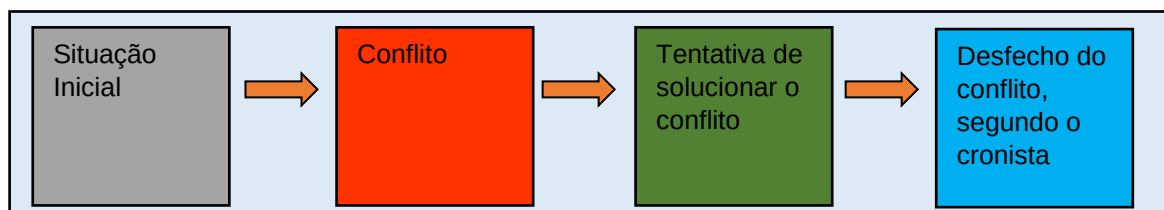
O cartão-postal não é muito utilizado na atualidade. Qual forma de comunicação é mais frequente hoje?

Sugestão: Redes sociais, e-mail.

Questão 05

A crônica é estruturada em partes distintas.

De acordo como texto e com o esquema abaixo, escreva com suas palavras os elementos que constituem o enredo de “Sutilezas”.



- a- Situação inicial. *Recebimento do cartão postal.*
- b- Conflito. *Teor indesejado pelo “ficante”.*
- c- Tentativa de solucionar o conflito. *Reformulação do cartão de acordo com regras citadas pelo cronista.*
- d- Desfecho. *Cartão postal reformulado denotando as saudades do viajante pelo “ficante”.*

Questão 06

O autor utilizou de recursos visuais (não verbais) na construção do seu texto.

a- Relacione quais elementos visuais foram utilizados.

Desenhos do cartão postal, fonte e tamanho de letra diferentes na citação introduzida no texto.

b- Se o autor não tivesse utilizado esses elementos visuais a leitura e o sentido do texto seriam os mesmos? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

Questão 07

Os cartões-postais estão sem a ilustração, mas o cronista dá a orientação de quais e como as ilustrações seriam. Tendo por base as orientações do cronista, insira imagens nos dois cartões-postais.

Resposta pessoal.

Questão 08

O autor faz uso da intertextualidade em sua crônica. Em quais situações há a utilização desse recurso e para quê?

Quando cita as orientações para o viajante enviar o cartão postal de acordo com Calderón de Mejáa.

Questão 09

As cores, muitas vezes, são associadas aos sentimentos, ao estado de humor, a situações de vida.

Você vai atribuir cores para as três grandes partes do texto.

a. Que cores para as respectivas partes? *Resposta pessoal.*

b. Por que vai usar? *Resposta pessoal.*

c. Colora as partes do texto com as cores que você selecionou.

Resposta pessoal.

Questão 10

Você concorda com o cronista de como um cartão postal de um viajante para um ficante deveria ser?

Resposta pessoal.

Questão 11

A palavra “ficante” tem seu significado esclarecido no 1º parágrafo pelo narrador. No decorrer do texto, você percebeu se há outra conotação para essa palavra? *Resposta pessoal.*

Questão 12

Agora que você já leu o texto e fez todas as questões referentes a ele, responda: por que o título é Sutilezas? *Resposta pessoal.*

Além do texto

O cartão postal é uma forma de comunicação muito comum quando se viaja, apesar de nos dias de hoje termos formas de comunicação mais rápidas com as das redes sociais.

Vamos imaginar que você está ali, em Belo Horizonte, passando uns dias na casa de algum familiar e resolve entrar em contato com algum colega da turma de forma diferente: enviando um cartão postal virtual para ele. Acesse o site da Belotur (<http://www.belo Horizonte.mg.gov.br/>). Selecione o cartão que mais lhe agrada no site da Belotur e envie para seu colega. Em seguida, envie um postal também para alguém de sua família. É preciso que você e a pessoa para quem for enviar tenham e-mail.

Ao redigir a mensagem do cartão postal, procure estar atento às características desse gênero textual como:

- ✓ Brevidade
 - ✓ Estilo informal ou formal dependendo do nível de intimidade existente entre o remetente e o destinatário.
 - ✓ Na mensagem, deve haver uma saudação inicial, um pequeno texto e a despedida.
- Na aula seguinte, você deverá mostrar e ler para a turma o cartão recebido.

Abertura



<http://www.dossiefuturo.com.br/dossies/>

Você já viu um texto parecido com esse em algum lugar?

Escolha uma palavra que representa a temática do texto.

Quais características você atribui a esse texto?

Observe com atenção as palavras mais salientes do texto e identifique o assunto dessa nuvem de palavras.

Esse gênero textual chama-se nuvem de palavras ou nuvem de etiquetas ou *tag clouds* que são imagens compostas por palavras de várias cores e tamanhos e, opcionalmente, organizadas em direções distintas. Através da organização de palavras cria-se um determinado sentido das relações estabelecidas entre elas. A nuvem pode ser criada a partir de um texto original qualquer ou na escolha de palavras que pertençam ao mesmo campo semântico de um determinado assunto ou tema. Esse gênero textual apresenta como principal característica a preocupação estética em dispor as palavras observando a fonte, o tamanho, as cores. Nesse gênero textual o autor do texto se preocupa também em dar forma ao conjunto de palavras que formam uma nuvem.

Antes da leitura

- Observe o título do texto de Fernando Sabino e levante hipóteses sobre do que trata o assunto.
- Quem seria essa nova namorada?

Minha Nova Namorada



Fernando Sabino nasceu em Belo Horizonte no dia 12 de outubro de 1923. Suas principais obras são *Encontro Marcado* (1956), *O homem nu* (1960), *O menino no espelho* (1982), *O grande mentecapto* (1979). Em 11 de outubro de 2004 morre Sabino, um dia antes de completar 81 anos.

Tenho a informar que arquivarei a partir de hoje, espero que para todo o sempre, esta máquina de escrever na qual venho juntando palavras como Deus é servido, desde que me entendo por gente.

Não a mesma, evidentemente. Ao longo de todos estes anos, da velha Remington Rand no escritório de meu pai, passei pela Underwood, a Olympia, a Hermes Baby, a Hermes 3.000, a Smith Corona, a Olivetti, a IBM de bolinha, algumas de mesa, outras portáteis ou semi-portáteis. Todas mecânicas, com exceção desta última, que é elétrica.

Pois agora aqui estou, pronto a me passar para algo mais sério, iniciar uma nova aventura amorosa. Sim, porque segundo me ensinou minha filha, que entende de ambos os assuntos, os computadores e as mulheres têm uma lógica que lhes é própria e que devemos respeitar. [...]

Assim como para o homem tudo se ilumina na presença da mulher amada, para o escritor este invento é uma forma igualmente luminosa de realizar a sua paixão pela palavra escrita. Não é uma simples máquina de escrever, que funciona como intermediária entre o escritor e a escrita, às vezes se tornando um obstáculo para a criação literária. Ao contrário, o computador estabelece uma surpreendente intimidade com o texto do momento mesmo de sua elaboração. Permite emendas,

acréscimos, supressões, transposições de frases e parágrafos com uma velocidade milagrosa. Deve ter alguém lá dentro comandando tudo, provavelmente uma mulher, uma japonesinha, na certa. Ela dá instruções, chama nossa atenção se esquecemos de ligar a impressora, conversa com a gente: "Operação incorreta. Tente de novo". E quando dá certo: "Operação executada com êxito". Só falta acrescentar: "Meus parabéns. Eu te amo!"

Escrever, que durante tantos anos constituiu um tormento para mim, passará a ser um caso de amor. Nunca mais olharei sequer para a máquina de escrever. Serei radical: ou entregar-me a este conúbio com o computador, no suave embalo de suas teclas e no luzente sortilégio de suas letras, ou regredir à solidão do celibato, em companhia da austera e rascante pena de pato.

Imagino só a felicidade de Tolstoi, se pudesse ter escrito todo a "Guerra e Paz" com a mesma facilidade com que passei a escrever esta crônica no computador.

Pois então lá vai:

O melhor de um computador está nisso: poder

trocar uma palavra a vontade, mudar de idéia sem mudar o papel

Sem usar o papel. Uma das vantagens do computador é poder corrigir tudo o fimmm. Não precisa de caneta

Máquina de escrever e caneta já eram. Num com puta dor o sonho de um escritor se realiza: o da perfeição absoluta de uma sentença, graças à facilidade em, mudar palavras, cortar, acrescentar. O sonho do escritor e de toda a humanidade

O SONHO DA HUMANIDADE DE ATINGIR A PERFEIÇÃO

atingir a perfeição

A perfeição que a humanidade sonha em atingir Sonha atingir

Que o homem sonha alcançar conseguir realizar

Muita gente fica admirada ao perceber a facilidade com que

Muita gente se admira com a facilidade

Muitos leitores se admirão com a aparente facilidade com que escreverei fraes quae perfeitas escrevo sentenças textos quase perfeitos depois que abandonei troquei a máquina de escrever esta sim uma engenhoca de tração animal por esta fabulosa invenção esta prodigiosa admirável estupenda assombrosa espantosa m,iraculosa, extraordinária maravilhosa até parece que os sinônimos fabulosa ocorrem com mais facilidade sem precisar consultar dicionários d sinônimos, Desde que é mais fácil revisar e editar um texto computado? Computorizado computadorizado do que escrito a MÁQUINA OU A MÃO torna muito extremamente difícil impossível parar de revisar e editar suficiente para resultar çuma frase legível quanto mais uma crônica sobre a nova namorada POIS Stãa pois então vai assim meso!!!#@@@***boa x.sorte procês...

Fernando Sabino

Texto extraído do livro "No Fim dá Certo", Editora Record - Rio de Janeiro, 1998, pág. 106.

Atividades do texto *Minha nova namorada* de Fernando Sabino

Questão 01

As hipóteses, em relação ao título, levantadas por você antes da leitura se confirmaram?

Resposta pessoal.

Questão 02

Qual é o assunto dessa crônica?

A relação do cronista com a substituição da máquina de escrever pelo computador.

Questão 03

O cronista compara a inserção do computador com uma nova aventura amorosa. Por que ele faz essa comparação?

Porque as relações amorosas, no início, são empolgantes, intensas, porém no decorrer do tempo as dificuldades se revelam.

Questão 04

De acordo com o narrador, quais as vantagens do uso do computador? Você concorda com ele? Por quê?

Resposta pessoal.

Questão 05

O texto possui duas partes que estão escritas de maneiras diferentes. O que justifica essa diferença?

A primeira parte foi escrita por meio da máquina de escrever, e a segunda parte por meio do computador.

Outra possibilidade é que a segunda parte quebra a expectativa do leitor que espera encontrar um texto bem escrito. Essa quebra de expectativa pode ter sido um recurso de humor utilizado pelo cronista.

Questão 06

O que sugere o narrador sobre a passagem da forma de escrita na máquina de escrever para a digitação no computador?

Ele sugere a facilidade ao escrever.

Questão 07

Os recursos usados pelo cronista para expressar a sua inabilidade em lidar com o computador foram materializados no texto através do visual. Por isso há uma grande diferença entre a primeira parte da crônica e a segunda parte.

- a- Você com certeza apresentou algumas dificuldades ao ler o texto a partir da segunda parte. Podemos comparar a nossa dificuldade em ler à dificuldade do autor em escrever? Por quê?

Resposta pessoal.

- b- Escreva as diferenças visuais percebidas em relação à página, ao uso do tipo de letra, à ortografia, ao uso de símbolos, etc.

Resposta pessoal.

- c- A inserção dessas diferenças da segunda parte em relação à primeira, comprometeu ou contribuiu para o sentido do texto? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

- d- Você acha mais interessante realizar leituras que fogem ao padrão, que contenham elementos que destaquem a ideia, utilizem imagens para dar mais sentido ao texto? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

Questão 08

Que relações podemos perceber a partir da crônica no que diz respeito ao uso da tecnologia na escrita de textos?

Podemos perceber que os inexperientes se deparam com dificuldades por não ter domínio satisfatório das ferramentas que o computador oferece.

Questão 09

Se você fosse construir uma nuvem de palavras sobre o texto lido quais retiradas do texto você usaria palavras você usaria?

Resposta pessoal.

Além do texto

Vamos produzir uma nuvem de palavras, mas antes vamos saber mais sobre esse gênero textual.

Nuvens de palavras, como já foi dito na página de abertura, são imagens compostas por palavras de várias cores e tamanhos e, opcionalmente, organizadas em direções distintas. Pois agora você saberá como e o melhor de tudo: aprenderá a criar a sua nuvem de palavras!

Para que servem essas tais nuvens de palavras?

Normalmente as nuvens de palavras são usadas para demonstrar, de maneira visual, a frequência de ocorrência das palavras dentro de um texto: quanto maior for o número de vezes que a palavra aparece no texto, maior será a fonte usada para exibir essa palavra.

Todavia, as nuvens de palavras também são boas opções para ilustrar notícias, e outros, tipos de publicações, já que ela tem um forte apelo visual e pelo fato de que *boas* imagens atraem a nossa atenção (as várias imagens e mensagens em imagens trocadas diariamente, via *Facebook*, e o sucesso de redes sociais baseadas em imagens, como o *Whatsapp*, estão aí para provar isso).

Como criar a minha nuvem de palavras? O procedimento é simples, pode ser feito em minutos, e é gratuito!

1. Acesse <http://www.wordle.net/create>;

2. No campo “*Paste in a bunch of text*”, digite as palavras que você quer que apareçam na imagem. Quanto maior for a frequência de uma certa palavra, maior será o “peso” (destaque) da palavra na imagem gerada.

Opcionalmente, ao invés de digitar as palavras que você deseja que façam parte da imagem, você pode indicar o endereço de Feed de algum blog e informá-lo no campo “*Enter the URL of any blog, blog feed, or any other web page that has an Atom or RSS feed*”. Se quiser testar essa funcionalidade, o endereço do Feed do blog da Onbiz é <http://onbiz.com.br/blog/feed>;

3. Clique no botão “*Go*”, caso tenha digitado as palavras, ou no botão “*Submit*”, caso tenha informado o endereço de Feed;

4. Pronto! A versão inicial da imagem foi gerada. Agora basta personalizar a imagem como preferir:

- No item de menu “*Font*”, você pode alterar a fonte do texto que aparece na imagem; - No item “*Layout*”, você altera o posicionamento das palavras;

- No item “*Color*”, você escolhe a cor de fundo imagem, além das cores para as palavras e a variação dessas cores (todas as opções com a palavra “*Variation*”).

Se estiver com preguiça de escolher entre todas as opções, clique no botão “*Randomize*”, até que a imagem gerada fique a seu gosto;

5. O último passo é escolher se você tornará a sua criação pública “*Save to public gallery...*” ou se a imprimirá “*Print...*”.

Eu, particularmente, prefiro clicar no botão “*Open in Window*”, redimensionar a janela aberta, apertar as teclas *Alt+Print Screen* e colar a imagem gerada no [Windows Paint](#), no [GIMP](#) ou em algum outro programa de edição de imagens.

Site: <http://onbiz.com.br/blog/2012/05/30/crie-a-sua-propria-nuvem-de-palavras/>

Agora mãos à obra! Vamos fazer a nuvem de palavras!

Módulo III

A crônica
numa abordagem
multimodal

Módulo III

Objetivos:

- Ler variadas crônicas em grupo
- Selecionar uma crônica por grupo
- Elaborar estratégias para a inserção de imagens
- Refletir sobre o significado das imagens no texto
- Inserir elementos multissemióticos nas crônicas
- Apresentar para a turma as crônica retextualizadas
- Divulgar as crônicas retextualizadas por meio de um site

Recursos para as aulas

- Projeto multimídia
- Computador
- Livros de crônicas
- Acesso à internet
- Outros recursos escolhidos pelos alunos

Duração: 6 aulas de 50 minutos.

Proposta

A proposta de trabalho é a seleção de uma crônica para leitura, inserção de elementos visuais, apresentação para a turma e divulgação em um site.

O trabalho deverá ser realizado em grupo.

Orientações:

- Formem os grupos de no máximo 3 alunos (como temos 22 alunos participantes, 1 grupo ficará com 4).
- Vamos fazer uma nova consulta à biblioteca da escola, como fizemos no módulo I, para lermos diversas crônicas constantes em livros que trazem o gênero.
- Discutam e escolham a crônica que mais agradar o grupo. Para isso é necessário que todos os participantes do grupo leiam as crônicas escolhidas por cada um, para só depois ler para o grupo, argumentando o porquê da sua escolha.
- Escolhida a crônica pelo grupo, todos os participantes devem lê-la silenciosamente. Após, façam uma leitura coletiva para que, juntos, troquem ideias sobre o tema, apreendam os significados que estão implícitos no texto, verifiquem palavras que gerem dúvidas, etc.

Importante: Quanto maior for o envolvimento do grupo com a crônica selecionada por vocês, melhor será o desempenho da leitura e das escolhas visuais a serem inseridas no texto.

- A seguir o grupo deve pensar, discutir e combinar que elementos visuais podem ser inseridos para dar mais expressividade à temática da crônica, para

chamar a atenção do leitor, para salientar os efeitos de humor, ironia, líricos ou outros, caso o texto apresente.

- É interessante que cada componente do grupo pense, avalie e registre as ideias para a inserção dos elementos visuais, bem como para a apresentação da crônica, para que os encontros coletivos tornem-se mais eficientes e produtivos, uma vez que todos terão o que propor para a retextualização e apresentação. O grupo anota as ideias propostas e entra em consenso para organizá-las e utilizá-las.
- É preciso combinar antecipadamente como serão as modificações visuais do texto, quem ficará responsável pelas etapas do trabalho, como será realizada a leitura e a apresentação. E para essa organização é necessário que os grupos se reúnam para preparar a leitura e a organização.
- Vocês poderão acessar a internet para copiar desenhos, ilustrações, ícones, fotografias, etc.
- Agora é só marcar com o professor o dia das apresentações das crônicas! Caso o grupo ache conveniente, outras pessoas da escola podem ser convidadas para a apresentação.

Lembrete: Atentem-se para a leitura durante a apresentação quanto aos aspectos da entonação, ritmo das palavras e frases, pronúncia, para que os recursos da voz sejam valorizados e para que todos apreciem a crônica.

Após a apresentação

As crônicas serão inseridas em um site, portanto, é necessário revisá-las para que estejam corretas.

O grupo deve se reunir novamente para a correção do texto de acordo com a crônica original.

- reavaliar se as escolhas dos recursos visuais realizadas pelo grupo foram boas, eficientes e agradaram;
- para formatar o texto, porque, muitas vezes, quando há elementos visuais, estes se desconfiguram;
- se a crônica aborda um assunto cotidiano interessante, convidativo à leitura em outro ambiente, que não o escolar.

Feita essa reavaliação e revisão é hora de inseri-las no site para socializarmos os trabalhos.

A criação do site para a inserção das crônicas retextualizadas pelos alunos tem por objetivo estimular a circulação do texto para outros ambientes e a leitura por mais leitores. É uma oportunidade de mostrar mais amplamente o trabalho e o talento dos alunos. Por isso, precisamos encontrar maneiras de divulgação a serem escolhidas por vocês!

Dentre as opções de divulgação temos algumas sugestões:

- Panfletos
- Folder
- Cartazes
- Redes sociais

A turma deve escolher a forma de divulgação.

Avaliação

A avaliação será contínua, realizada durante todo o projeto.

O projeto será retomado em um seminário em sala de aula com todos os envolvidos para que possamos fazer um balanço sobre os pontos positivos e negativos da aplicação, bem como os benefícios acarretados com a sua realização.

Referências

GOYA, F. *Saturno devorando seu filho*. Disponível em:

<<http://estoriasdahistoria12.blogspot.com.br/2013/12/analise-da-obra-saturno-devorando-um.html>>. Acesso em: 15/09/2014.

MEIRELES, C. A arte de ser feliz. In: WERNECK, H. *Boa companhia: crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NOVAES, C. E. *A cadeira do dentista e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1997.

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

PIGNATARI, D. *O infinito dos seus olhos*. Disponível em:

<<http://poemassemempresa.blogspot.com.br/2012/03/poema-concreto.html>>. Acesso em: 22/08/2014.

SABINO, F. A última crônica. In: SABINO, F. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. Minha nova namorada. In: SABINO, F. *No fim dá certo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SANT'ANNA, A. R. *O cronista é um escritor crônico*. Disponível em:

<http://www.releituras.com/arsant_ocronista.asp>. Acesso em: 18/08/2014.

TORERO, J. R. Sutilezas. In: TORERO, J. R. *Crônicas para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2011.

VAN GOGH, V. *Terraço do café à noite*, 1888. Disponível em:

<<http://estoriasdahistoria12.blogspot.com.br/2014/02/analise-da-obra-terraço-do-café-noite.html>>. Acesso em: 15/08/2014.

ANEXO II: Crônicas retextualizadas

Disponíveis no site: <http://cronicasmultimodai.wix.com/cronicas-multimodais>

CRÔNICAS MULTIMODAIS

INÍCIO CRÔNICAS SOBRE A CRÔNICA CONTATO

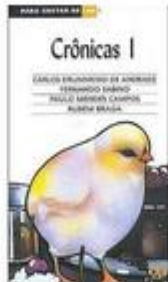
As crônicas de escritores famosos foram retextualizadas por alunos do Ensino Fundamental com a inserção de elementos visuais e sonoros, propiciando outras modalidades para a leitura, dando maior expressividade e dinamismo.

O poder da literatura, vocês sabem, é composto de diferentes espécies: a prosa, que por sua delicadeza compara a uva; o romance, que pela sua densidade, me lembra uma jaca (não dá para comer toda de uma vez e se presta muito para fazer doces e filmes); o conto, que para ter qualidade, precisa ser medido como uma linha; a novela, que, a meu conhecimento, entre o conto e o romance, poderia ser um melão; e a crônica, que, pela variedade e popularidade, equívale à laranja.

As crônicas, como as laranjas, podem ser doces ou azedas, consumidas em gotas ou pedaços, na poltrona de casa ou em vitor suco, espremidas em saladas de fruta.

Carlos Eduardo Neves

Dicas de leitura



A culpa é do mordomo

Durante algum tempo, desejei escrever um romance policial em que o mordomo fosse o culpado. Certamente pelo medo de não estar à altura de tema tão original (meu texto teria uma abordagem meio pós-moderna, com direito a um *stream of consciousness* à Joyce e uma moda aí chamada de intertextualidade), sei que jamais darei cabo do projeto. Mesmo assim, de vez em quando me surpreendo a pensar em como formularia o caráter e as motivações do meu criminoso, porque todo mundo sabe que o mordomo – infelizmente membro de uma espécie em extinção – é um bicho complexo.

Alto, magro, grisalho e narigudo, empertigado no fraque asseadíssimo, culto e com um eterno quê de superioridade, o mordomo nunca dorme, nunca come, nunca sorri e nunca vai ao banheiro. Como sabero que e passa na sua cabeça? Seria capaz de matar por inveja? Por vingança? Seria um *serial killer* foragido de Londres que se instalou no seio de alguma família blumenauense com fumaças de nobreza?

Provável que não. Tudo isso soaria falso porque o mordomo, no melhor dos sentidos, é sempre perfeito. Melhor seria se ele fosse o herói. Esse expediente, aliás, já foi utilizado com sucesso. Batman e Robin estariam perdidos sem a fidelidade canina de Alfred. O Drácula interpretado por Christopher Lee, que no fundo não é bandido, mas mocinho, não teria voltado tantas vezes se a bilheteria não fosse de boa e o mordomo não estivesse ali para ajeitar sua ressurreição. Bentinho jamais suspeitaria de Capitu se, em vez de escravos e agregados, tivesse um austero mordomo vitoriano.

Ninguém conhece o passado do mordomo, por isso ele nos surpreende a cada vez que tira suas luvas de pelica. Capaz de recitar Shakespeare de cabo a rabo e de dar palpites decisivos sobre o mercado de ações, ao menos sinal de perigo abandona seus trejeitos afeminados e se revela um emstre do Kung Fu. Embora seja notório que nunca teve namorada, conhece profundamente os gostos e as fraquezas das mulheres. O patrãozinho rico e azarado no amor sempre lucra com seus conselhos.

O mordomo é, antes de tudo, um forte.

Acho que todo mundo deveria experimentar o privilégio de ter um mordomo, nem que fosse por uma semana. Imagino como seria meu dia. Em vez de ser covardemente arrancado do sono pelos trinados metálicos do despertador, meu mordomo abriria as cortinas e diria, jovial:

– Belo dia, Patrão Tenfen! Ótimo para um passeio até o seu local de trabalho, não?

Dali eu passaria ao meu banheirinho de azulejos quebrados e encontraria tudo em ordem, as toalhas secas e o sabonete limpo de cabelos. A mesa já estaria lindamente posta para o café da manhã.

– O que prefere, Patrão Tenfen? Pão dormido ou ovos remexidos? Ou melhor, ovo remexido. Sobrou apenas um do jantar.

– Pensando bem, James, estou sem apetite hoje. Acho que já vou indo para o trabalho. Apronte o carro, por favor.

– Impossível, senhor. Seu Volkswagen 86 está com o motor danificado.

– E por que não chamou o mecânico?

– Tentei fazê-lo, senhor, mas seu crédito está em baixa na cidade e sua conta bancária continua no vermelho. A propósito, senhor, verifiquei suas finanças e constatei que, como se diz aqui no Brasil, a “coisa tá braba”. O senhor rpesias tomar uma atitude.

– O que sugere?

– Suas crônicas no jornal, senhor. Está na hora de pedir um aumento.

Eis a única desvantagem do mordomo. Às vezes ele é menos sutil que um cronista de jornal.

Maicon Tenfen, in: *A culpa é do mordomo*.

O is operadoras

Marcos atente o  . Ao ver que é telemarketing, prepara-se. Como saber se é telemarketing? Só não sabe quem nunca recebeu um telefonema dos operadores, aliás, operadoras. É um boaaaaa taaaaarde *arrastado* , de quem está há horas discando e conversando, repetindo, repetindo. Se existe a lesão do esforço repetitivos que nos provoca tendinites, como será a lesão da fala repetida? Pois o Marcos quando percebe que é telemarketing fica de sobreaviso. A voz pergunta:

- O senhor é o responsável pela  ?
- Responsável? O que é responsável?
- O senhor não sabe? Quem é o senhor?
- Pancho.
- E o que faz aí?
- Sou faxineiro.
- Não tem nenhum responsável?
- O que é responsável?
- Quem manda na  ?
- Quem manda? Olha, quem manda é a patroa. Manda na  e no patrão. É isso que quer saber?
- Está aí o patrão?
- Não.
- Quando vai voltar?
- Eu é que sei?
- E a patroa?
- Também não.
- Quando volta?
- Eu é que sei? Aqui liga tanto homem, ela atende, dali a pouco sai, toda perfumada.
- Ela saiu, então. Quando volta?
- Que chatice! Como é que vou saber? Alguém dá satisfações ao faxineiro?

A voz do outro lado não desiste. As vozes conhecem todos os truques, todas as ecapatórias, ficam cercando o provável cliente. O único problema

delas é que têm o texto decorado e se você começa a fazer perguntas, a questionar, elas se perdem, engasgam, o fio da meada escapa, precisam reiniciar. Com elas não há diálogo possível, nenhuma possibilidade de intimidade. Quando terminam o dia, como será a volta para , o reencontro como os maridos, namorados, a família? Imagino a conversa, “O que fez hoje, meu amor?” E elas: “Telefonei”. E ele: “Para quem?”

Dia desses me ligaram da Telefônica, disseram que ao analisar minhas contas viram que eu fazia muitos interurbanos. E me propunham um plano para barateamento das chamadas a longa distância. Ao escrever essa frase, lembrei-me dos filmes americanos antigos, da era antes do , quando os personagens pediam à telefonista: Long Distance, please. Analisar minha conta? É permitido por lei?

E os bancos que nos ligam e dizem: “O senhor é um cliente preferencial, portanto decidimos conceder um brinde ao senhor.” Me dão um crédito espantoso, torcendo para que eu use, fique no **vermelho** e pague juros. O brinde é um “produto novo”. Os bancos, agora, se apresentam como lojas, falam em “produtos” a serem vendidos. Votla e meia, quando chego na boca do guichê, o(a) funcionário(a) pede: o senhor não tem nenhum amigo que queira abrir conta em nosso banco? Preciso cumprir meta! Digo que vou mandar alguns, e eles (elas), me atendem alegremente . Uma coisa me espanta no mundo de hoje. Números pequenos de dois algarismos fazem bancários, lojistas, pessoas que trabalham no Caixa puxar a calculadora. Dia desses num bar gastei R\$ 1,50 mais R\$ 1,80. A moça pegou a maquininha, eu disse, dá R\$ 3,30. Ela virou-se: “Como sabe, nem fiz a conta?” Porque estudei tabuada. Você não? E ela: “O que é tabuada?” Calculou na maquininha e deu mesmo R\$ 3,30, ela me disse: “Parabéns.”

Voltando às operadoras. Meu primo-irmão César, quando atende e alguém lhe oferece um  de crédito, ele dá um grito de júbilo:

- É isso mesmo que eu estou precisando. Como adivinhou?
- Adivinhei o quê?
- Que eu preciso de um . Qual é o benefício?
- Um crédito aberto de R\$ 10 mil.

– Perfeito. Quero um para mim, um para minha mulher, três adicionais para meus filhos. Você, moça, acabou de me salvar do buraco.

– Do buraco?

– Sim. Não sabe que fui demitido? Estou desempregado há cinco meses. Meu  acabou. Devo dez mil ao banco. Agora, com o  vou ter uma sobrevida. Vamos ao cadastro?

Do lado de lá, veio o silêncio. César insistia:

– Moça, moça. Meu , cadê meu .

Do outro lado ele ouviu um clique, a operadora tinha desligado. Um dia, me chamaram oferecendo taxas reduzidas para chamadas.

– O que vou fazer com essa taxa?

– Ligar mais barato.

– Não tenho ninguém para ligar.

– Ninguém?

– Sou sozinho.

– Ninguém é sozinho.

– Eu sou. Não tenho parentes, amigos, conhecidos. Estou com 98 anos, minha querida.

– E para que tem  ?

– Para avisar à funerária na hora em que eu estiver morrendo.

Pedindo para trazer meu caixão, deixo a porta sempre aberta.

Do lado de lá, o silêncio. Mas juro que ouvi um risinho abafado. Operadoras não são nada bobas. E juro que de vez em quando adoram respostas como as minhas, são um lenitivo no cotidiano, uma bênção no tédio alucinante do dia a dia repetitivo. Sou um alívio, uma fuga à rotina, elas me abençoam e devem me agradecer. Podem  me telefonar, sou um do Senhor.

Atitude Suspeita

Sempre me intriga a notícia de que alguém foi preso “em **atitude suspeita**”. É uma frase cheia de significados. Existiriam atitudes inocentes e atitudes duvidosas diante da vida e das coisas e qualquer um de nós estaria sujeito a, distraidamente, assumir uma atitude que dá cadeia!

- Delegado, prendemo este cidadão em **atitude suspeita**.
- Ah, um daqueles, é? Como era sua atitude?
- Suspeita.
- Compreendo. Bom trabalho, rapazes. E o que é que ele alega?
- Diz que não estava fazendo nada e protestou contra a prisão.
- **Hmm**. Suspeitíssimo. Se fosse inocente não teria medo de vir dar explicações.
- Mas eu não tenho que me explicar! Sou inocente!
- É o que todos dizem, meu caro. A sua situação é preta. Temos ordem de limpar a cidade de pessoas em atitudes suspeitas.
- Mas eu só estava esperando o 🚌!
- Ele fingia que estava esperando um 🚌, delegado. Foi o que despertou a nossa suspeita.
- Ah! Aposto que não havia nem uma parada de 🚌 por perto. Como é que ele explicou isso?
- Havia uma parada sim, delegado. O que confirmou a nossa suspeita. Ele obviamente escolheu uma parada de 🚌 para fingir que esperava o 🚌 sem despertar suspeita.
- E o cara-de-pau ainda se declara inocente! Quer dizer que passava 🚌, passava 🚌 e ele ali fingindo que o próximo é que era o dele? A gente vê cada uma...
- Não senhor, delegado. No primeiro 🚌 que apareceu ele ia subir, mas nós agarramos ele primeiro.
- Era o meu 🚌, o 🚌 que eu pego todos os dias para ir para a casa! Sou inocente!
- É a segunda vez que o senhor se declara inocente, o que é muito suspeito. Se é mesmo inocente, por que insistir tanto que é?

- E se eu me declarar culpado, o senhor vai me considerar inocente?
- Claro que não. Nenhum inocente se declara culpado, mas todo culpado se declara inocente. SE o senhor é tão inocente assim, por que estava tentando fugir?
- Fugir, como?
- Fugir no 🚌. Quando foi preso.
- Mas eu não tentava fugir. Era o meu 🚌, o que eu tomo sempre!
- Ora, meu amigo. O senhor pensa que alguém aqui é criança? O senhor estava fingindo que esperava um 🚌, em **atitude suspeita**, quando suspeitou destes dois agentes da lei do seu lado. Tentou fugir e...
- Foi isso mesmo. Isso mesmo! Tentei fugir deles.
- Ah, uma confissão!
- Porque eles estavam em **atitude suspeita**, como o delegado acaba de dizer.
- O quê? Pense bem no que o senhor está dizendo. O senhor acusa estes dois agentes da lei de estarem em **atitude suspeita**?
- Acuso. Estavam fingindo que esperavam um 🚌 e na verdade estavam me vigiando. Suspeitei da atitude deles e tentei fugir!
- Delegado...
- Calem-se! A conversa agora é outra. Como é que vocês querem que o público nos respeite se nós também andamos por aí em **atitude suspeita**? Temos que dar o exemplo. O cidadão pode ir embora. Está solto. Quanto a vocês...
- Delegado, com todo respeito, achamos que esta atitude, mandando soltar um suspeito que confessou estar em **atitude suspeita** é um pouco...
- Um pouco? Um pouco?
- Suspeita.

Luis Fernando Veríssimo, in: *O Gigolô das Palavras*.

A abobrinha

Quando a senhora foi descer do lotação, o motorista coçou a cabeça :



— ? Como é que a senhora quer que eu troque



?



- Desculpe, me esqueci completamente de trazer trocado.
- Não posso não, a madame não leu o aviso – olha ele ali – que o troco máximo é de 200 cruzeiros?
- Eu sei, mas que é que hei de fazer agora? O senhor nunca esqueceu nada na vida?
- Quem sabe se procurando de novo na bolsa...
- Já procurei.
- Procura outra vez.

Ela vasculhava, remexia, nada. Nenhum cavalheiro (como se dizia no tempo do meu pai) se moveu para salvar a situação, oferecendo troco ou se prontificando a pagar a passagem. Àquela hora, não havia cavalheiros, pelo menos no lotação.

- Então o senhor me dá licença de saltar e ficar devendo.
- Péra aí. Vou ver se posso trocar.

Podia. Tirou do bolso de trás um bolo respeitável e foi botando as cédulas sobre o joelho, meticulosamente.

— Tá aqui o seu troco. De outra vez a madame já sabe, hein?

Ela desceu; o carro já havia começado a chispar, como é destino dos lotações, quando de repente o motorista freou e botou as mãos à cabeça:

— A abobrinha! Ela ficou com a abobrinha!

Voltando-se para os passageiros:

— Os senhores acreditam que em vez de guardar a nota de mil, eu de burro, devolvi com o troco?

Botou a cabeça fora do carro, à procura da senhora, que atravessava a rua, lá atrás:



— Dona! Ó dona! A nota de  !

Ela não escutava. Ele fazia sinais, pedia aos transeuntes que a chamassem, o trânsito entupigaitava-se, buzinas soavam.

— Toca! Toca!

Os passageiros não pareciam interessados no prejuízo, como antes não se condoeram do vexame da senhora.



— Como é que eu posso tocar se perdi  , gente? Quem é



que vai me pagar esses  ?

Encostou o veículo, e, num gesto solene:

— Vou buscar meu cabral. A partir deste momento, confio este carro, com todos os seus pertences, à distinção dos senhores passageiros.

— Deixa que eu vou - disse um deles, um garoto. E precipitou-se para fora, antes do motorista.

— Será que esse tiquinho de gente consegue?

Via-se o garoto correndo para alcançar a senhora, tocando-a pelo braço, os dois confabulando. Ela abria de novo a bolsa, tirava objetos, o pequeno ajudava. Enquanto isso, o motorista queixava-se.

— Esta linha é de morte. Primeiro querem que a gente troque um conto de réis, como se o papai fosse o Tesouro Nacional ou Banco do Brasil. Depois carregam o troco e o dinheiro trocado, que nem juros. Essa não! E esse garoto que não acaba com a conversa mole, sei lá até se ele volta.

Os passageiros impacientavam-se com a demora da expedição. O guarda veio estranhar o estacionamento e recebeu a explicação de força-maior,

quem é que me paga meus  ? O Serviço de Trânsito?

O garoto voltou sem a nota. A senhora tinha apenas 982 cruzeiros, ele vira e jurava por ela.

—Toca! Toca!

—Tão vendo? Um prejuízo desses antes do almoço é de tirar a fome e a vontade de comer.

Disse em tom frio, sem revolta, como simples remate.

E tocou. Perto do colégio, o garoto desceu, repetindo, encabulado:

— Pode acreditar, ela não tinha mesmo o dinheiro não.

O motorista respondeu-lhe baixinho:

— Eu sei. Já vi que está ali debaixo da caixa de fósforos. Mas se eu disser isso, esse povo me mata.

Carlos Drummond de Andrade, in: *Para Gostar de Ler vol. II - Crônicas*.

OS NAMORADOS DA FILHA

Quando a filha adolescente anunciou que ia dormir com o namorado, o pai não disse nada. Não a reprimou, não lembrou os rígidos padrões morais de sua juventude. Homem avançado, esperava que aquilo acontecesse um dia. Só não esperava que acontecesse tão cedo.

Mas tinha uma exigência, além das clássicas recomendações. A moça podia dormir com o namorado:

– Mas aqui em casa.

Ela, por sua vez, não protestou. Até ficou contente. Aquilo resultava em inesperada comodidade. Vida amorosa em domicílio, o que mais podia desejar? Perfeito.

O namorado não se mostrou menos satisfeito. Entre outras razões, porque passaria a partilhar o abundante ☕ da manhã da família. Aliás, seu apetite era espantoso: diante do olhar assombrado e melancólico do dono da casa, devorava toneladas do melhor requeijão, do mais fino presunto, tudo regado a litros de suco de 🍊.

Um dia, o namorado sumiu. Brigamos, disse a filha, mas já estou saindo com outro. O pai pediu que ela trouxesse o rapaz. Veio, e era muito parecido com o anterior: magro, cabeludo, com apetite descomunal.

Breve, o homem descobriria que constância não era uma característica fundamental de sua filha. Os namorados começaram a se suceder em ritmo acelerado. Cada manhã de domingo, era uma nova surpresa: este é o Rodrigo, este é o James, este é o Tato, este é o Cabeça. Lá pelas tantas, ele desistiu de memorizar nomes ou mesmo fisionomias. Se estava na mesa do ☕ da manhã, era namorado. Às vezes, também acontecia – ah, essa próstata, essa próstata – que ele levantava à noite para ir ao banheiro e cruzava com um dos galãs no corredor. Encontro insólito, mas os cumprimentos eram sempre gentis. Uma noite, acordou, como de costume, e, no corredor, deu de cara com um rapaz que o olhou apavorado. Tranquilizou-o:

– Eu sou o pai da Melissa. Não se preocupe, fique à vontade. Faça de conta que a 🏠 é sua.

E foi deitar.

Na manhã seguinte, a filha desceu para tomar ☕. Sozinha.

– E o rapaz? – perguntou o pai.

– Que rapaz? – disse ela.

Algo lhe ocorreu, e ele, nervoso, pôs-se de imediato a checar a casa. Faltava o 🕒

player, faltava a 📺 , faltava a impressora do a 📺 . O namorado não era namorado. Paixão poderia nutrir, mas era pela propriedade alheia. Um único consolo restou ao perplexo pai: aquele, pelo menos, não fizera estrago no 🍳 da manhã.



Esse Inferno vai acabar

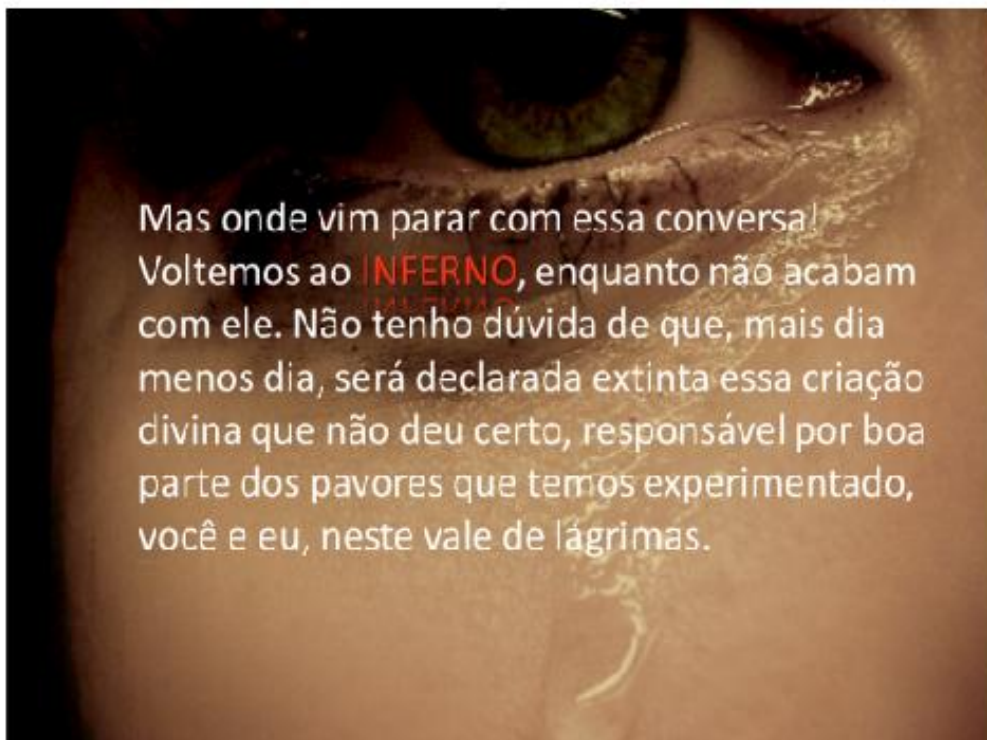


Não será surpresa para mim se dia desses o Vaticano anunciar o que tanta gente desconfia: **que o Inferno não existe**. Há quem diga que existe, e até funciona aqui perto de casa em dia de jogo do Corinthians. Não duvido. Mas me refiro à matriz, ao inferno propriamente dito, mobiliado com caldeirões de água pelando e animado por diabos magros (alguém já viu diabo gordo?) e espevitados, com chifres de bode e rabos em forma de seta, tridente em riste para espetar a carne fraca dos ímpios. Pois vai acabar, se é que algum dia existiu. Se não anunciaram ainda, é para isto aqui em cima não virar um pandemônio.

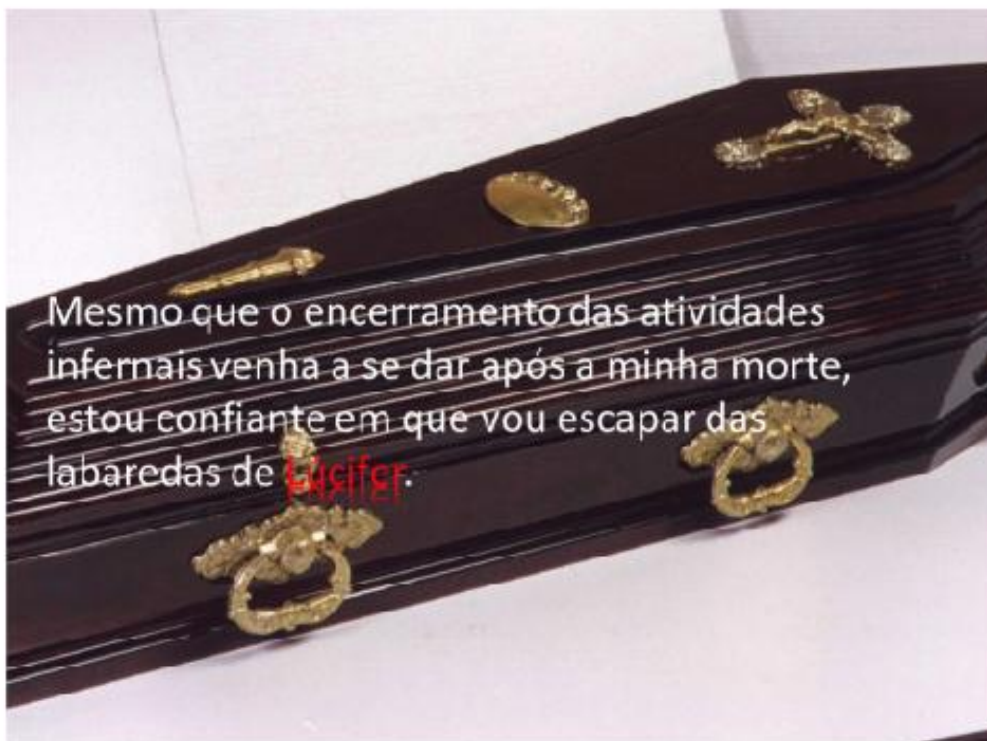
E por que não acabaria? Foi assim faz pouco tempo, quando a Santa Sé nos comunicou que o Limbo, destino das alminhas das crianças mortas sem batismo, era pura ficção. Faltou informar o que foi feito dos antigos habitantes, subitamente relegados condição de sem-limbo. E bota almas nisso, pois estamos falando de defuntos não batizados é preciso contabilizar também os maus anjos de outros credos, e baixar às profundezas dos tempos, ao momento em que um de nossos antepassados desceu da árvore, rascunhando um enredo que Charles Darwin iria pôr no papel. Aquele momento em que, me permita, surgiu a bunda.

As nádegas, sustenta o autor, só começaram a existir quando o macaco se pôs de pé sobre as patas traseiras. Faz sentido. Ou você já ouviu falar em bunda de macaco ou qualquer outro bicho, exceção feita à tanajura?





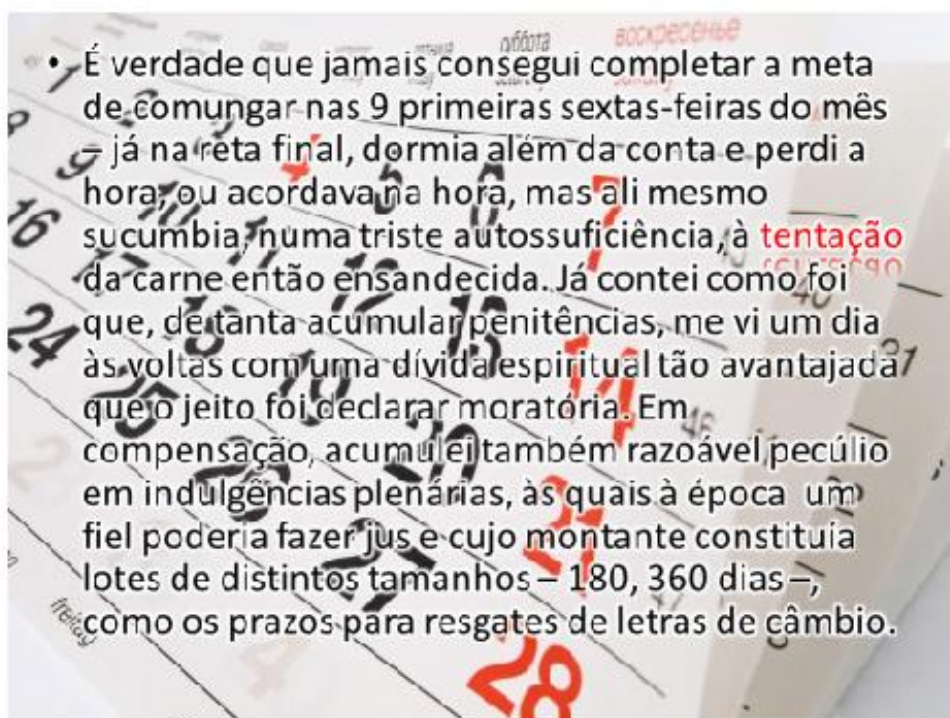
Mas onde vim parar com essa conversa!
Voltemos ao **INFERNO**, enquanto não acabam
com ele. Não tenho dúvida de que, mais dia
menos dia, será declarada extinta essa criação
divina que não deu certo, responsável por boa
parte dos pavores que temos experimentado,
você e eu, neste vale de lágrimas.



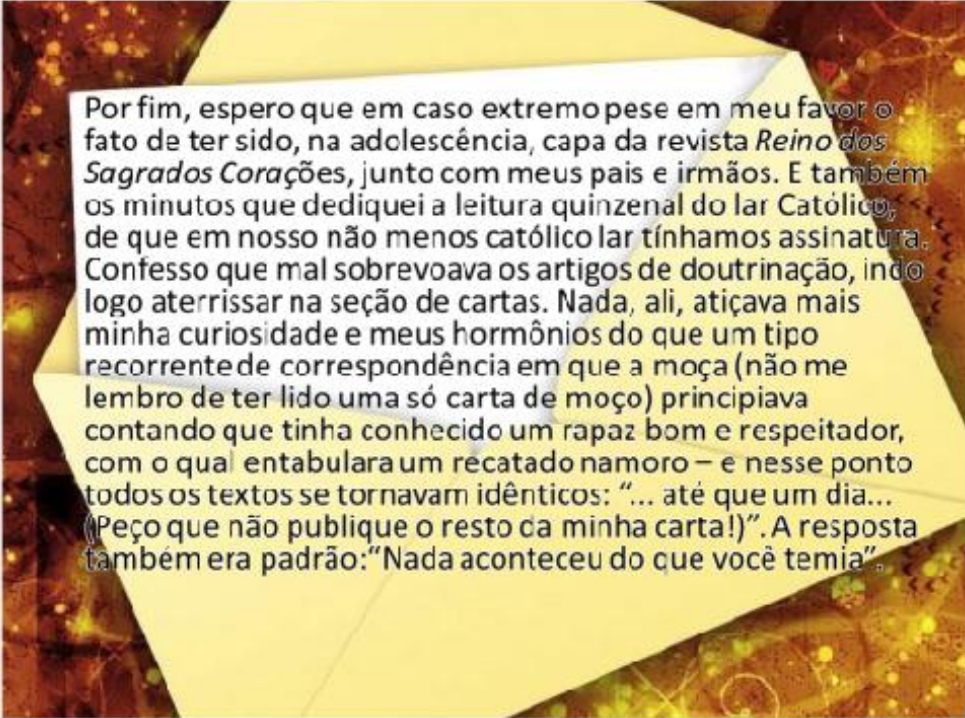
Mesmo que o encerramento das atividades
infernais venha a se dar após a minha morte,
estou confiante em que vou escapar das
labaredas de **Lúcifer**.



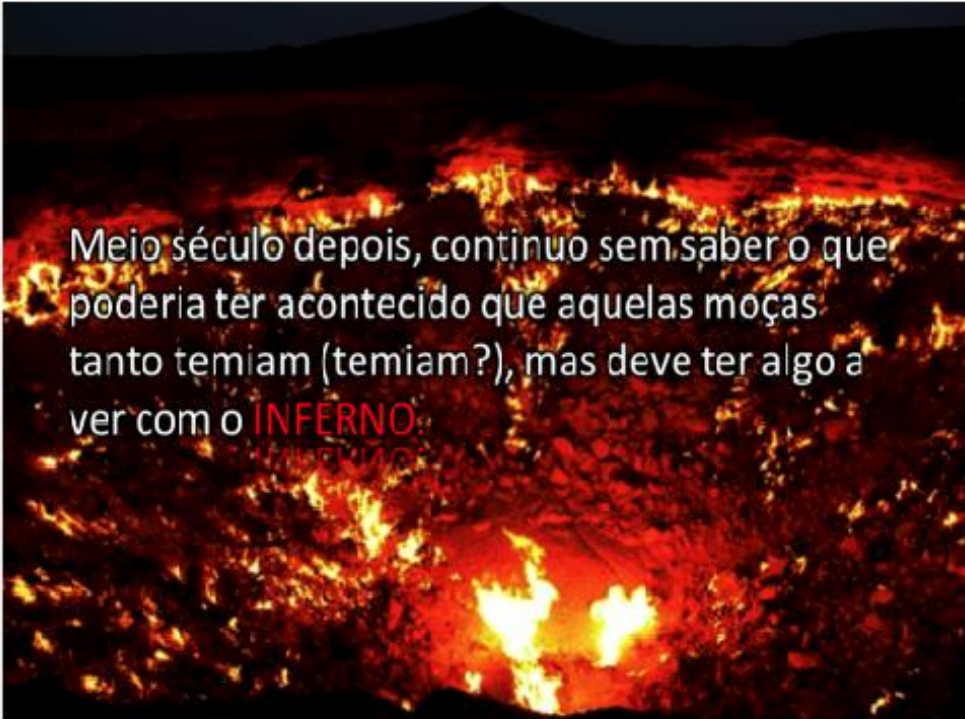
Antes de mais nada, porque fui católico durante quinze ou dezesseis anos, os primeiros da minha vida, e, se não acumulei tempo suficiente para aposentadoria nesse departamento, para alguma coisa terão valido tanta reza — minha e de meus pais —, tanto jejum e, como dizia uma conhecida minha, tanto sacrifício da missa.



- É verdade que jamais consegui completar a meta de comungar nas 9 primeiras sextas-feiras do mês — já na reta final, dormia além da conta e perdi a hora, ou acordava na hora, mas ali mesmo sucumbia, numa triste autossuficiência, à **tentação** da carne então ensandecida. Já contei como foi que, de tanta acumular penitências, me vi um dia às voltas com uma dívida espiritual tão avantajada que o jeito foi declarar moratória. Em compensação, acumulei também razoável pecúlio em indulgências plenárias, às quais à época um fiel poderia fazer jus e cujo montante constituía lotes de distintos tamanhos — 180, 360 dias —, como os prazos para resgates de letras de câmbio.



Por fim, espero que em caso extremo pese em meu favor o fato de ter sido, na adolescência, capa da revista *Reino dos Sagrados Corações*, junto com meus pais e irmãos. E também os minutos que dediquei a leitura quinzenal do *lar Católico*, de que em nosso não menos católico lar tínhamos assinatura. Confesso que mal sobrevoava os artigos de doutrinação, indo logo aterrissar na seção de cartas. Nada, ali, atiçava mais minha curiosidade e meus hormônios do que um tipo recorrente de correspondência em que a moça (não me lembro de ter lido uma só carta de moço) principiava contando que tinha conhecido um rapaz bom e respeitador, com o qual entabulara um recatado namoro – e nesse ponto todos os textos se tornavam idênticos: “... até que um dia... (Peço que não publique o resto da minha carta!)”. A resposta também era padrão: “Nada aconteceu do que você temia”.



Meio século depois, continuo sem saber o que poderia ter acontecido que aquelas moças tanto temiam (temiam?), mas deve ter algo a ver com o **INFERNO**.

Humberto Werneck, in: *Esse inverno vai acabar*.

O jogo do milênio

Que espetáculo inesquecível!

De um lado, os heróis da **MARVEL**  Do outro, os paladinos da  
 Era o encontro esperado por todos desde sempre.  E a grande batalha não teria lugar no espaço sideral nem na quinta dimensão, mas num campo de futebol. 
 Os vilões formaram filas para entrar no estádio desde as primeiras horas da manhã.  Não queriam perder a chance de finalmente verem seus inimigos serem surrados.  Os malvados da  torceriam pelos justos da **MARVEL**  Os perversos da **MARVEL** , pelos bonzinhos da  .

Depois de muito suspense e algumas palavras do mestre de cerimônias Hiro,



da série Heroes, escalado no tradicional 4-4-2, veio com  No gol; a

defesa era Mercúrio, ,  e ; , ,  e

Doutor Estranho formavam o meio de campo; no ataque,  e 

 O técnico:  

O time da , no discutido esquema 3-5-2, foi escalado assim: goleiro,



; os zagueiros (e  )  e ; o líbero foi

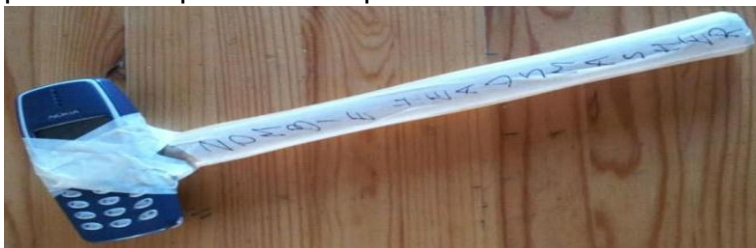
o ; os volantes  e ; os alas,  e ; o meia era o ; os atacantes,  e .

A técnica: 

Para controlar tamanha força e poder, árbitro não poderia ser outro: 

 se ofereceu para narrar o jogo, mas foi vetada em prol da integridade física dos presentes. 

Antes mesmo de o jogo começar já houve o primeiro entrevero:  protestou por não poder entrar em campo com seu mágico



, mas o juiz , inflexível, diz que as regras proíbem os jogadores de

entrarem em



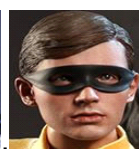
portando,



ou



ainda mandou



trocaram de uniforme, pois estavam com a



por cima da calça. Depois de explicarem que o uniforme deles eram assim mesmo, finalmente o jogo começou.

Sem mais delongas, vamos aos melhores lances da partida.



0`: dá o simbólico chute inicial.



7`: Primeiro ataque. entra na área, vai chutar, mas chega rasgando.



9`: Jogo duro, é caçado e pescado em campo.

12`:Go!o!o!  parte velozmente para o ataque,  recuado assopra forte e apaga o que seria um ataque fulminante.  Mas a bola,

caprichosa, sobra para o outro capitão, o , que bate para o gol 1 a 0 para a **MARVEL** 

19`:Protestos da  O  reclama que o , o bandeirinha está fazendo vista grossa. 

25`:  recuada para o   parte para cima dele, mas o goleiro aplica seu famoso drible do elástico. 

31`:  dispara feito um  e cruza.  Há um tremendo agarra-

agarra na área.  Todos puxam as capas uns dos outros.  O juiz 

marca pênalti para a

32`:Gooooooooo!  cobra e marca, furando a rede.  prontamente a conserta.  1a1. 

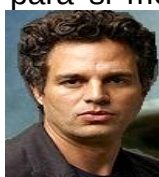
41`:Problemas no time da **MARVEL**  vê sua namorada

acenando pra ele da arquibancada, se acalma e volta a ser



42`:Gooooool! lança bola para si mesmo, recebe na ponta e toca

para o meio da área  O esquilido



não alcança a



e



,mergulha de peixinho para marcar 



2a1



43`:O time da **MARVEL** reclama com



,que se irrita e volta a ser



45`:Fim do primeiro tempo  A **DC** está ganhando 2a1 

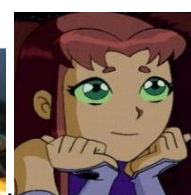
Novo intervalo temos um show inesquecível das



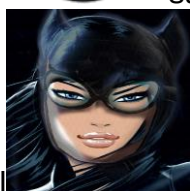
As representantes da



são:



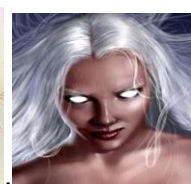
e a sensual



pela



temos:



,que leva todas as outras em seus ombros no número final. Um charme.

45`:Começa o segundo tempo.

47`:Falta na intermediaria da



O



se apresenta para a cobrança.

Mas o número quatro da



chuta para fora da estratosfera.

50`:Gooooool!



cruza e



,de batbicicleta, faz 3a1 para



.Na comemoração, os dois se abraçam e o menino prodígio exclama: "Santo



Leônidas, ,você conseguiu de novo!"



54`:O é atendido em campo, pois estava se sentindo meio estranho.

O massagista da ,  (que pode massagear oito

jogadores de uma só vez), oferece água ao 

55` :  passa a andar em campo. 

56` :  cai e tem que sair de maca. 

À beira do campo, diz ao repórter  : "A água estava batizada. 

Puseram pó de  

59` : Sem , a  domina o jogo. 

60` : Gooooool! Da  !  cruza para , que se teleporta e deixa a bola passar, enganando o goleiro.  É frango de Gavião!

 2a3  



66`: avança para cima do ,mas este rouba-lhe a bola. Então o deus do trovão invoca um relâmpago e o Capitão se transforma no



garoto

se aproveita e marca:

MARVEL

3a3



75`:Começa a chover. está meio apagado em campo. O jogo volta a ficar equilibrado.

83`:Gooooool!Escanteio para a equipe da

MARVEL



cobra. O



estica a cabeça de um gol a

outro e marca.4a3 para a **MARVEL**!Certamente será o lance escolhido como Gol do Fantástico.



85`:A torcida da atira copos de cerveja na técnica ,que se defende com suas pulseiras.



86`:A decide entrar em campo, no lugar do



88`:Antes mesmo de o jogo acabar, os empresários dos jogadores já fazem



negócios. é vendido ao porto e



é comprado pelo Bayer de Munique.

90`: Pancadaria, confusão, sururu! Durante a comemoração, alguém passa a



mão na ,que começa a distribuir soco para todos os lados. Alguns revidam e começa o bafáfá, com puxões de cabelo, e unhas para todo lado. Ah, os heróis já não são mais como antigamente.

De qualquer modo, nas sociais, os donos das duas editoras esfregam as mãos. Já pensam em lançar uma nova saga. Só que, em vez da famosa Crise nas infinitas Terras, teremos a Crise nos infinitos campos de várzea. O maior poder dos super-heróis é transformar brigas em dinheiro.

José Roberto Torero, in: *Crônicas para ler na escola*.

Referências

ANDRADE, Carlos D. A abobrinha. In: *Para gostar de ler, vol. 2 – crônicas*. São Paulo: Ática, 1995.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. O anjo das operadoras. In: BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SCLIAR, M. Os namorados da filha. In: WERNECK, H. *Boa companhia: crônicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TENFEN, M. A culpa é do mordomo. In: TENFEN, M. *A culpa é do mordomo e outras crônicas*. Blumenau: Starke, 2006.

TORERO, J. R. O jogo do milênio. In: TORERO, J. R. *Crônicas para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Fontanar, 2011.

VERÍSSIMO, L. F. Atitude suspeita. In: VERÍSSIMO, L. F. *O Gigolô das Palavras*. Porto alegre: L&PM, 1996.

WERNECK, H. Esse inferno vai acabar. In: WERNECK, H. *Esse inferno vai acabar*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2011.