

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

**A CRÔNICA NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO**

LARA GÖBHARDT MARTINS

PORTO ALEGRE

2011

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras

Lara Göbhardt Martins

A CRÔNICA NO ENSINO MÉDIO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann

Porto Alegre, novembro de 2011

TERMO DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Data de Aprovação: 08/12/2011

Conceito final: A

Banca examinadora

(Composta por docentes do Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul):

Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann

Prof. Dr. Antonio Marcos Vieira Sanseverino

Profa. Dra. Ingrid Nancy Sturm

*Dedico este trabalho
a meus pais, a meus dois irmãos
e aos alunos que já tive.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as dádivas com as quais fui presenteada ao longo dos meus poucos anos de vida, dentre elas, a possibilidade de ingressar na vida acadêmica.

Agradeço também aos meus pais, Nazareno e Mirta, por todas as privações por que passaram para me proporcionar sempre ensino de qualidade, incentivando-me com palavras e materiais escolares impecáveis.

A *Quatrum English Schools*, ao Colégio La Salle Santo Antônio, à Artmed Editora, à Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde do Rio Grande, instituições que me proporcionaram minhas primeiras experiências com a docência e o trabalho com o texto.

Em especial aos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira, peças imprescindíveis à composição da ideia de ensino de língua que aqui defendo.

Aos “manos” Matheus e André, pelas risadas, cobranças, carinhos e brincadeiras para sempre guardados na memória. E também por serem minhas cobaias em técnicas de educação e ensino, desde pequenos, no quadro negro gigante da nossa velha sala de estar.

Ao professor Arcanjo Pedro Briggmann, pela ajuda na composição deste trabalho de conclusão, com suas sugestões valiosas e sabedoria incomparável traduzida em palavras serenas e didáticas.

Por fim, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, não apenas por seu ensino superior de qualidade, mas por ter ajudado a tornar-me uma cidadã, e ter-me ensinado a fazê-lo também em relação aos alunos que ainda terei.

“A verdade não é o tempo que passa;
a verdade é o instante”.
(Rubem Braga)

RESUMO

O conhecimento é um instrumento para compreensão e intervenção na realidade de cada aluno dentro de sua comunidade. É a partir da relação entre os indivíduos, e do contato social, isto é, da interação com o outro e com a palavra do outro, que se constroem os sentidos, marcas da língua, a qual se constitui um processo de constante construção, desconstrução e reconstrução. A partir dessas situações de interação e comunicação é que as manifestações, orais ou escritas, tornam-se *textos*, produzidos com intencionalidade e sentido próprios. Por isso, eles devem ser o ponto de partida nas aulas de Língua Portuguesa, para que a escola possa fazer parte do processo de formação dos cidadãos. Ainda, para que os alunos possam se inserir nas práticas sociais que somente a linguagem lhes proporciona, é necessário que tenham a oportunidade de ler e escrever extensivamente textos variados, de todos os tipos e gêneros do discurso, os quais podem ser divididos em cinco ordens diferentes: do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações, de acordo com suas finalidades sociais. Por fazer-se de retalhos narrativos, descritivos, argumentativos e expositivos, defendemos que a crônica seria, nesse sentido, um gênero de todas as ordens, além de, aparentemente, algo mais simples, mais despojado, menos denso, mais livre. Por isso, ela torna-se uma ferramenta de trabalho muito útil para ser utilizada como ponto de partida para o início de um trabalho de escrita significativo em sala de aula, principalmente no âmbito do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Linguagem. Texto. Letramento. Produção textual. Gêneros. Crônica.

ABSTRACT

Knowledge is a tool to understand and step in the reality of each student among their communities. It is from the relation that exists among individuals, and their social contact, that is, from the interaction with the other and his/her words that meanings in language are built. Language is considered a process of constant construction, deconstruction and reconstruction. It is from these communicative and interactive situations that oral or written manifestations turn into texts, which are produced intentionally and have their own particular meaning. That is the reason they should be the starting point in Portuguese classes, so schools can be a part in the process of generating real citizens. Yet, so that students can be inserted in the social practices that only language allows, it is necessary that they have the opportunity to read and write extensively different kinds of texts of all genres, which can be divided in five different ranges: narrate, report, argue, expose and describe actions, according to their social goal. And because they are made of narrative, descriptive, argumentative and expositive pieces, we defend that chronicles are part of a genre of all ranges, also by apparently being something simpler, more stripped, less dense, more free. Therefore, chronicles are very useful tools for teachers to use as a starting point to significant writing in classroom, mainly on High School.

KEY WORDS: Education. Languagem. Text. Literacy. Writing. *Genres*. Cronicles.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ENSINO, LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA	15
1.1 Ensino e perspectivas em educação	15
1.2 Palavra, língua e linguagem	17
1.2.1 <i>Língua falada</i>	20
1.2.2 <i>Língua escrita, texto e letramento</i>	24
1.3 Ensino de Língua Materna	27
1.3.1 <i>Ensino de língua falada</i>	28
1.3.2 <i>Ensino de leitura</i>	29
1.3.3 <i>Ensino de língua escrita</i>	33
2 A CRÔNICA DE JOSÉ	38
2.1 Gêneros textuais, discursivos e tipologias	38
2.1.1 <i>Gêneros da ordem do narrar</i>	40
2.1.2 <i>Gêneros da ordem do relatar</i>	40
2.1.3 <i>Gêneros da ordem do argumentar</i>	41
2.1.4 <i>Gêneros da ordem do expor</i>	41
2.1.5 <i>Gêneros da ordem de descrever ações</i>	42
2.2 A crônica como gênero	42
2.2.1 <i>A crônica de José</i>	46
3 A CRÔNICA NA SALA DE AULA	52
3.1 Apresentação	52
3.1.1 <i>Primeiros passos</i>	53
3.2 A crônica na sala de aula	54
3.2.1 <i>Situação empírica de aprendizado</i>	55
3.2.2 <i>O que ensinar</i>	55
3.2.3 <i>Como ensinar</i>	56
3.2.4 <i>Prática social</i>	59
3.2.5 <i>O processo</i>	61
3.2.5.1 <i>A aula 1 – O que é crônica?</i>	61
3.2.5.2 <i>A aula 2 – Falando de eleições e escola</i>	62
3.2.5.3 <i>As aulas 3 e 4 – Sobre o fazer literatura</i>	63
3.2.5.4 <i>A aula 5 – Falando sobre a língua</i>	65
3.2.5.5 <i>A aula 6 – Curtindo e trocando</i>	67
3.2.5.6 <i>A aula 7 – A natureza ensaística da crônica</i>	68

3.2.5.7 <i>As aulas 8 e 9 – Escrevendo</i>	69
3.2.6 <i>Avaliação</i>	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	80
Anexos	86

INTRODUÇÃO

“As condições de interpretação não são iguais para todos, pois o conhecimento é distribuído de forma desigual”.
(ORLANDI, 1996)

Fala-se muito em igualdade nos dias atuais. Todos lutam por direitos, defendendo o direito de igualdade de posse e produção, por equiparação e aumento de salários, e elaboram seus discursos, no Rio Grande do Sul, baseados nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade marcados em nossa bandeira. Defende-se, atualmente, que devemos ser iguais, que cada indivíduo deve ser cidadão, dono de seus atos e de suas palavras, assumir uma posição perante o discurso político difundido na sociedade e, a partir daí, colaborar para um estado mais democrático de direito.

No entanto, a realidade que se vê nas escolas gaúchas mostra que nem sempre somos incentivados ou incentivamos essa reflexão. Ora, a escola seria o lugar por excelência do debate e da criação dos cidadãos. É ali que se deveria ensinar o aluno a ler com qualidade e interpretar os discursos em voga. É ali também que o aluno deveria aprender a defender seus ideais e expressar-se – tanto na forma falada quanto na escrita – com propriedade, de maneira a ter voz ativa perante a sociedade que tanto dele exige.

Ao contrário, o conhecimento nas escolas é distribuído de forma desigual, provocando uma diferença significativa no desenvolvimento da atividade interpretativa e de reflexão. Os alunos não são incentivados a estabelecer conexões

entre as ideias, a pensar sobre o que é lido, a duvidar da veracidade dos discursos, e ficam muitas vezes alheios às práticas sociais que a linguagem proporciona.

Assim, é de se pensar qual o tipo de alunos está sendo formado nas escolas e o que queremos que eles se tornem. A partir dessa reflexão, estaremos aptos a elaborar planos concretos de mudança, de forma a intervir no processo de formação de leitores críticos, sujeitos pensantes e atuantes na sociedade.

Dessa forma, defendemos a criação de projetos que abarquem temas e objetos construtivos da cidadania preconizada pela própria Constituição Federal de 1988¹. A Constituição, no Capítulo III, Seção I – Da Educação, dispõe que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 206 da CF/88 também menciona que o ensino pretendido ocorrerá com base em princípios como igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. O mesmo artigo ainda fala em pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, bem como a garantia de padrão de qualidade.

Na Carta Constitucional, especificamente no art. 13, também está definido que a Língua Portuguesa é o idioma oficial da República, e será por meio dela que o processo educacional acontecerá. É dever de cada professor incentivar o uso da língua e a prática da interpretação textual, já que ler e escrever são compromissos de todas as áreas², mas cumpre especificamente aos professores de Língua Portuguesa o trabalho mais eficaz com ela.

¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 27/12/2010.

² Ver: NEVES, Iara C. B. *et al.* (orgs.) *Ler e escrever. Compromisso de todas as áreas*. 6.ed. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

O preparo para o exercício da cidadania passa, necessariamente, pelo ensino de língua e pelo trabalho com o texto, como orientam sabiamente os Parâmetros Curriculares Nacionais³, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e também os Referenciais Curriculares. E ver a língua como um *meio* de demonstrar a vida e refletir sobre ela e não como um *fim* ajuda-nos a entender que o processo de desenvolvimento da linguagem abrange muito mais do que aulas de gramática estanques e sem ligação direta com a atividade de pensar sobre a vida e seus pormenores.

Assim, é tarefa precípua dos professores de Língua Portuguesa o incentivo dos alunos a essa atividade de pensar e à expressão do pensamento por meio de atividades de leitura e escrita. Para tanto, defendemos o trabalho com gêneros, em especial a crônica, e apresentamos uma proposta de trabalho no âmbito do Ensino Médio.

O primeiro capítulo desta pesquisa objetiva promover a reflexão sobre algumas concepções de educação e ensino, língua e texto que devem nortear a produção textual em língua materna. Nesse capítulo, trataremos da noção que se tem de ensino e de ensino de língua, tanto em sua variedade falada como escrita, visando a respaldar teórica e metodologicamente nossa proposta.

Já no segundo capítulo, dissertaremos sobre a importância do estudo com gêneros e tipologias textuais, utilizando-se para tanto a perspectiva de gêneros textuais defendida pelos Círculos de Bakhtin e Genebra. Estudaremos também a crônica, a partir principalmente da visão de Jorge de Sá (2008), como subsídio à defesa de nossas ideias.

³ No Brasil, há vários documentos destinados a guiar as práticas educacionais nas escolas da rede pública de ensino, contribuindo com dados, informações, explanações teóricas e, inclusive, com ideias a serem utilizadas pelos professores. Dentre os documentos hoje existentes, podemos citar, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, de 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs, de 2006) e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009).

No terceiro capítulo, e utilizando-se as teorias expostas nos capítulos anteriores, pretendemos apresentar uma proposta para o trabalho com a crônica principalmente no âmbito do primeiro ano do Ensino Médio. Tentaremos explicitar de que forma esse gênero pode auxiliar os alunos a iniciar de forma livre a expressão sobre si e daí partir para outras formas de escrita, nos gêneros mais variados. Este capítulo será construído a partir do relato de experiências bem sucedidas já realizadas.

Nas próximas páginas, não pretendemos apenas discutir o papel do professor de Língua Portuguesa no desenvolvimento da capacidade de interpretar e estabelecer significados nos diferentes textos a que os alunos são expostos, mas contribuir com reflexões sobre o ensino de língua materna e apresentar ideias que promovam a utilização diversificada e eficiente das múltiplas formas de linguagem como forma de expressão do pensamento. Assim, esperamos contribuir de alguma forma para que se equalize a distribuição do conhecimento ou a reflexão sobre ele, tentando-se assegurar o padrão de qualidade em educação a que faz referência o art. 13 da Carta Constitucional.

1 ENSINO, LÍNGUA E ENSINO DE LÍNGUA

“Tudo muda no universo, e a língua também. [...] Não precisamos ter medo disso quando formos dar aula de português.”
(BAGNO, 2009)

1.1 Ensino e perspectivas em educação

Para entrar em sala de aula, o professor precisa saber claramente qual concepção de educação e ensino que adota. Acreditamos que a visão do professor sobre o que é educação e o posicionamento que adota frente a seus alunos vai guiá-lo na tarefa da docência, já que as práticas de ensino variam de região para região, de escola para escola e até de professor para professor, de acordo com as concepções pedagógicas adotadas.

Em muitas escolas brasileiras, ainda há professores que, mesmo inconscientemente, adotam posturas baseadas em perspectivas compartimentadas de educação. Tais perspectivas, como o próprio nome diz, compartimentam, dividem o conhecimento e contribuem para uma segregação não apenas do conteúdo, mas social. Seu enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos, acaba resultando em alienação, tanto para professores quanto para alunos.

Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como o acúmulo de fatos e informações isoladas, sendo o professor o único informante e transmissor do conteúdo. Ele exerce o papel de dar as respostas certas e cobrá-las. Percebe-se

que não há abertura ao diálogo, vez que o aluno é visto como sujeito dependente, e que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor, porque é ele que determina o problema a ser estudado.

Como bem sabemos, e inclusive já devamos ter vivenciado em nossa própria experiência escolar, há uma segmentação rígida dos conteúdos, das disciplinas, e pouca ou quase nenhuma comunicação entre as áreas em escolas que adotem essa perspectiva. O processo de aprendizagem possui pouca ou nula flexibilidade.

Contudo, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo algumas modificações positivas, principalmente em relação à sua estrutura, às concepções de educação adotadas e aos objetivos nos últimos anos. Vemos, atualmente, maior valorização de uma perspectiva globalizante do ensino, com enfoque mais universal, centrado na resolução de problemas significativos para os alunos. Isto é, a própria concepção de aluno muda nesse sentido: ele é visto como sujeito ativo e que usa sua experiência e seu conhecimento prévios para a resolução de problemas, os quais, por sua vez, determinarão os conteúdos a ser estudados.

O conhecimento, nessa perspectiva mais ampla, é um instrumento para compreensão e possível intervenção na realidade de cada um, dentro de sua comunidade. O professor apenas intervém no processo de aprendizagem, por meio da criação de situações problematizantes, e da introdução oportuna de informações relevantes, dando condições aos alunos para que avancem em seus esquemas de compreensão da realidade, como defendia Piaget, e possam fazer parte das práticas sociais que ela implica.

Essa concepção passa pelas ideias interacionistas vygotskianas de desenvolvimento real e potencial. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento *real* é determinado por aquilo que a criança ou o aluno são capazes de fazer sozinhos, por já terem um conhecimento prévio consolidado, e que os torna capazes de resolver situações utilizando seu conhecimento de forma autônoma. O aluno não é *tabula rasa*.

O desenvolvimento considerado *potencial* é determinado por aquilo que a criança ainda não domina totalmente, mas é capaz de realizar com o auxílio de alguém, isto é, que poderá *construir* com a ajuda e a intervenção de um mediador, em um movimento dialético de aprendizagem.

Contudo, o professor frequentemente não sabe de que forma exercer esse papel, conforme ROMÃO e PACÍFICO mencionam:

O professor se coloca ora tentado a se curvar sobre o peso do cansaço e das dificuldades materiais de ensinar e aprender, ora se move freneticamente, disposto a efetuar projetos inovadores, muitas vezes sem embasamento teórico, com vistas a encurtar o desgosto entre os alunos e os livros (ROMÃO e PACÍFICO, 2006, p.18).

Embora seja difícil para o professor adotar uma ou outra postura, ou posicionar-se a respeito dela, ele deve ser o mediador entre o mundo da fala e da escrita e o aluno, e também um estimulador de potencialidades linguísticas e sociais.

Como ensina Marcos Bagno,

a função da escola é, em todo e qualquer campo de conhecimento, levar a pessoa a conhecer e dominar *coisas que ela não sabe* e, no caso específico da língua, conhecer e dominar, antes de mais nada, *a leitura e a escrita* e, junto com elas, outras formas de falar e de escrever, outras variedades da língua, outros registros (BAGNO, 2009, pp.33-4).

E isso se dá inicialmente por meio da linguagem verbal, ou seja, pelo uso da palavra.

1.2 Palavra, língua e linguagem

Diz-se que a palavra⁴ é apenas uma unidade da linguagem humana, seja falada seja escrita. Consoante Ataliba T. de Castilho, ela “pode ser considerada a „unidade linguística maldita”, tais são as dificuldades em conceituá-la” (CASTILHO, 2010, p.54).

Ferdinand de Saussure (1917/1972, p.128) reconhecia que “a palavra, malgrado a dificuldade que se tem para defini-la, é uma unidade que se impõe ao espírito, algo central no mecanismo da linguagem”.

Mikhail Bakhtin (1981, p.38) não apenas reconhecia essa centralidade da palavra, mas referiu que ela “está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”, e suas características – pureza semiótica, neutralidade ideológica, implicação na comunicação ordinária, possibilidade de interiorização e presença obrigatória em todo ato consciente – “fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias⁵” (BAKHTIN, 1981, p.38).

O autor ainda menciona que a palavra “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc.” Ainda

⁴ Não temos pretensão de encontrar uma definição satisfatória ao termo “palavra”, mas buscamos em Saussure, Bloomfield e Mattoso Câmara Jr. algumas ideias que tentaram dar conta do conceito. A que mais parece contemplar o escopo deste estudo é a concepção deste último, segundo a qual *palavras* são “vocábulos providos de significação externa, concentrada no radical; noutros termos, vocábulos providos de semantema”. Vê-se que o professor Mattoso Câmara Jr. mostra-se preocupado com o problema terminológico, vez que utiliza o termo vocábulo de um ponto de vista mais técnico, reservando *palavra* para as unidades significativas. O estudo de Câmara Jr tenta direcionar a discussão a uma base oral, em oposição a uma tradição que privilegie a base escrita da língua. Nesse aspecto, o autor classifica os vocábulos diferentemente: fonológicos (mais atribuído à fala) e mórficos ou formais (mais atribuídos à escrita). Ver: BASÍLIO, Margarida. *O conceito de vocábulo na obra de Mattoso Câmara*. PUC-RJ. DELTA vol. 20 no. spe. São Paulo: 2004.

⁵ Segundo a Filosofia, ideologia é ciência proposta pelo filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836), que atribui a origem das ideias humanas às percepções sensoriais do mundo externo. Por extensão, no *marxismo*, teoria adotada por Bakhtin, a ideologia compreenderia a totalidade das formas de consciência social, o que abrange o sistema de ideias que legitima o poder econômico da classe dominante (ideologia burguesa) e o que expressa os interesses revolucionários da classe dominada (ideologia proletária ou socialista). Para Bakhtin, a natureza dos fenômenos linguísticos pode ser compreendida pela ótica marxista, e a significação dos enunciados proferidos pelos falantes de uma língua tem sempre uma dimensão avaliativa, expressando um posicionamento social que atribui valor às coisas. Todo enunciado seria ideológico. Por isso, o signo acaba se tornando “a arena onde ocorre a luta de classes” (BAKHTIN, 1981, p.46). Assim, segundo o autor, a classe dominante tentaria remover do signo linguístico seu caráter de polivalência – ocultando seus traços ideológicos – transformando-o em monovalente.

segundo ele, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1981, p.41).

A palavra, então, é um fenômeno ideológico por excelência. Em sua visão, o que pronunciamos ou escutamos – e também o que escrevemos – não são palavras, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (1986, p.95). A palavra é construída na interlocução, e existe somente ali, naquele espaço de tempo.

Geraldi (1996), refletindo sobre Bakhtin, enfatiza que é por meio da relação do eu com a palavra do outro, bem como nas relações interativas do eu com o outro, que se dá o processo de tomada de consciência do sujeito. O processo de internalização da palavra do outro seria, por natureza, ininterrupto e inacabado.

Pode-se dizer então que o sujeito da linguagem não é passivo – uma vez que age em relação à palavra do outro –, e é heterogêneo – pois forma-se da união das palavras e ideologias, o que se concretiza no processo de interação.

Para Bakhtin, não existe monologia, somente dialogia⁶. O sujeito fala por meio da contrapalavra, um discurso nasce de outros discursos e se produz sempre para outro sujeito. Dessa forma, não pode haver total neutralidade nas palavras, uma vez que elas expressam sentimentos, pensamentos, visões de mundo, concepções de vida. Há intencionalidade no emprego das palavras, e escolha das que serão usadas para expressar uma ou outra ideia, o que pode ser entendido inclusive como um processo consciente.

A palavra está em todo lugar, como podemos facilmente notar inclusive no caso do pensamento: nós *pensamos* em palavras, até *sonhamos* em palavras, mesmo que não as digamos ou escrevamos. Em virtude disso, as relações de

⁶ Em oposição ao conceito de monologia, Bakhtin traz o de dialogia, isto é, interagir por meio da palavra, em união à palavra do outro. Ver: FLORES, Valdir. *Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da lingüística*. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 1, No. 1, 1998 (3-32). Ijuí: UNIJUI, 1998.

interatividade entre os sujeitos que utilizam as palavras no momento da interação não podem ser postuladas como um conjunto finito ou definido de possibilidades: o sentido sempre pode ser outro, ainda que não possa ser “qualquer um”⁷. Aqui, arriscamos dizer, reside a beleza das línguas naturais.

Esse sentido constitui-se na relação com o outro e com a palavra do outro. Em relação aos textos escritos, o sentido somente pode ser construído no processo de interlocução entre seu autor e leitor, também em constante dialogia.

Ainda, de acordo com Marcos Bagno, a língua constitui-se um processo de constante construção, desconstrução e reconstrução. Ela seria um processo inacabado e nunca concluído, construído por meio da interação, do contato social. Segundo o autor, “a língua é uma **atividade social**, um *trabalho coletivo*, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p.36 – grifos do autor).

1.2.1 Língua falada

É por meio da modalidade falada da língua que as interações ocorrem de forma mais usual. A possibilidade de articular o aparelho fonador e produzir sons com significado é uma das características que nos distinguem dos outros animais, por exemplo. Muito antes da escrita, houve a fala. É ela que até hoje predomina em nossa comunicação com o outro e com o mundo.

A linguagem é, nesse sentido, a “ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto” (CLARK, 2000, p. 55). Para Clark, as ações que

⁷ Cazarin menciona que, “no caso de práticas de leitura no âmbito escolar, ao professor [...] não caberia o papel de atribuir sentidos (s) aos textos apresentados aos alunos, mas de explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta [...] em saber que o sentido sempre pode ser outro, mas também não pode ser qualquer um...” (CAZARIN, 2006, p.310).

compõem o falar e o ouvir vêm em pares, ou seja, para cada ação de falar há uma correspondente ação de ouvir, diferentemente do que ocorre com os textos escritos.

O autor ainda menciona que,

para um cenário de uso da linguagem ser básico, ele deve ser universal às sociedades humanas. Isso eliminaria os cenários escritos, uma vez que sociedades inteiras, bem como grupos dentro de sociedades letradas, dependem somente da palavra falada (CLARK, 2000, p.60).

Ele ainda apresenta importante dado:

Estima-se que por volta de um sexto da população mundial seja iletrada. Além disso, a maioria das línguas se desenvolveu antes da expansão do letramento⁸. Podemos também eliminar os cenários falados que dependem de tecnologias como o rádio, a televisão e gravações, uma vez que esses não são exatamente universais. A maioria das pessoas participa dos cenários não pessoais, institucionais e prescritivos apenas raramente, e, ainda assim, sua participação é restrita a certos papéis – são o público das palestras, os paroquianos e os espectadores no tribunal. As pessoas participam frequentemente de cenários ficcionais, mas geralmente como platéia. A conversa face a face é, portanto, o cenário mais comum de todos (CLARK, 2000, p.61).

Clark refere sabiamente que a conversa face a face é o principal cenário que não requer habilidades especiais para acontecer – ela simplesmente acontece, e por isso é o cenário básico para a aquisição da linguagem para as crianças.

Ao nascer, nenhuma criança possui o domínio das formas faladas da língua, tampouco o das formas escritas. É durante seus dois ou três primeiros anos de vida que elas adquirem sua língua, tanto em sociedades letradas como iletradas, e isso ocorre em cenários quase que somente conversacionais. A conversa face a face, segundo Clark, é o berço da linguagem. Marcos Bagno refere que a modalidade falada da língua configura o uso majoritário da linguagem.

⁸ A noção que se tem atualmente do conceito de *letramento* será discutida no item 1.2.2 deste trabalho. Buscamos para tanto autores como BAGNO (2009), KLEIMAN (1995), SCHLATTER (2009) e GARCEZ (2008).

Uma criança fala sua língua materna já aos dois ou três anos de idade e, portanto, já *sabe* essa língua. Aos cinco ou seis anos, a criança já domina perfeitamente as regras gramaticais, tendo todos os recursos necessários para se exprimir e narrar os fatos do passado, fazer projeções futuras, demonstrar afetividade etc., para situar seu discurso no momento de interação. *Saber uma língua*, na concepção da Linguística Moderna, “significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de funcionamento” da língua que se fala (BAGNO, 2009b, p.51).

Falar, ainda segundo Marcos Bagno, “é tão imprescindível e natural para o ser humano quanto respirar, andar, ver, beber água, comer etc.” (2009, p.67). E, da mesma forma que executamos essas ações de formas diferentes, em situações diferentes, alterando-as segundo nossas necessidades, também o fazemos em relação à língua.

O autor refere que “os falantes mudam a língua o tempo todo” (BAGNO, 2009, p.166). São eles que vão alterando as regras de seu funcionamento de forma imperceptível e inconsciente, por meio da fala e da escrita. Nós a alteramos, tornando-a mais adequada e satisfatória a nossas exigências de processamento mental, comunicação e interação, e de nossas necessidades de comunicação, de atribuição de mais precisão ou expressividade ao que se quer dizer, e isso ocorre desde o momento em que passamos a adquirir a faculdade da linguagem.

Novos modos de dizer são criados, novas palavras surgem, e a gramática da língua é modificada “para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer” (BAGNO, 2009, p.168).

Bagno refere ainda que “o mundo da língua falada” não é caótico, como muitas vezes se diz, mas tem regras, especificidades e mecanismos próprios, diferentes dos da variedade⁹ escrita da língua. Ainda lembra o autor que

⁹ Cada uma das modalidades em que uma língua se diversifica, em virtude das possibilidades de variação dos elementos do seu sistema (vocabulário, pronúncia, sintaxe) ligadas a fatores sociais

todo ser humano (desde que não seja mudo, evidentemente) fala muito mais do que escreve, mesmo que seja uma pessoa altamente letrada, mesmo que seja um profissional da escrita, mesmo que escreva cinquenta páginas por dia (2009, p.67).

O autor menciona, ao comparar a modalidade falada da escrita da língua, que

a escrita, a literatura e a escola são instituições eminentemente *sociais*, são invenções *culturais*, criações *artificiais* muito recentes na história da humanidade – as formas mais antigas de escrita têm menos de 6.000 anos, ou seja, durante 99% da história da nossa espécie ninguém escreveu nem leu nada [...] (BAGNO, 2009, p.34).

No mesmo sentido, Bagno afirma que “a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu convívio com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida” (2009, p.71). Segundo ele, a língua falada configurar-se-ia o instrumento básico de *sobrevivência*, ainda mais quando a comunicação assume papel cada vez mais relevante, como ocorre nos dias atuais.

Contudo, apesar de aparentemente defender apenas o uso da modalidade falada da língua, o autor sabe da importância que a escrita exerce em nossa sociedade. Ele não deixa de entendê-la como um fenômeno diferente da fala, com suas próprias peculiaridades, e que precisa ser trabalhado em aula. Veja-se:

Escrever também é importante, e essa importância cresce cada vez mais na sociedade contemporânea, mas é um conhecimento de outra natureza, semelhante a tocar piano, guiar um automóvel, dançar balé clássico, fazer tricô, pilotar um avião, formatar o disco rígido de um computador... – ninguém nasce sabendo essas coisas, elas dependem de estudo prolongado e consciente, de

e/ou culturais (escolaridade, profissão, sexo, idade etc.) e geográficos é uma *variedade da língua*. Os PCNs já trazem essa ideia de variedade impregnada nas concepções que incentiva os professores a adotarem: “A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está-se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.” Citam-se, a título de exemplificação, as variedades falada e escrita do Português, duas faces de uma mesma língua. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, 1998, p.29.

condicionamentos físicos e mentais, de treinamento constante etc. (2009, p.67).

O autor afirma que a língua escrita, por ser um tanto “artificial”, isto é, uma criação da sociedade, é apenas uma *tentativa* de representação da língua falada: nenhuma ortografia ou compêndio gramatical em nenhuma língua do mundo consegue reproduzir a modalidade falada com fidelidade. Este nem seria seu objetivo primordial.

No entanto, Bagno menciona que a língua a que se refere, em qualquer de suas modalidades, “não se manifesta nem em palavras soltas nem em frases isoladas e descontextualizadas. Toda e qualquer manifestação da linguagem, falada ou escrita, é necessariamente, invariavelmente, inevitavelmente um **texto**” (2009, p.66). [grifos do autor]

1.2.2 Língua escrita, texto e letramento

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEMs, um dos guias de nossa atividade educacional atual, referem que

a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico. O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem¹⁰.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/3327790/PCNS-PCNEM-linguagens-codigos-e-suas-tecnologias>>. Acesso em 14/08/2010.

Isto é, toda manifestação, oral ou escrita, configura um *texto*, produzido com intencionalidade e sentido próprio, mas que somente se constitui como tal em situações de interação.

Maria da Graça Costa Val define texto como “uma ocorrência linguística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 1991). Segundo a autora, um texto seria uma unidade da linguagem em uso. Os falantes, em geral, não se comunicam por meio de palavras isoladas, mas por meio de textos, imbuídos da chamada *textualidade*, isto é, o conjunto de características que façam dele um texto e não apenas uma sequência de frases.

Um texto, para ser considerado como tal, deve ser *coerente*, isto é, não veicular ideias contraditórias, mas compatíveis; *coesos*, isto é, uno em termos formais; *intencional*, ligado ao sujeito que o produz e à sua vontade de expressar determinada ideia de determinada maneira. Além disso, deve ser *informativo*, ou seja, comunicar algo, com suficiência de dados; *situacional*, isto é, pertinente, relevante e adequado à situação sociocomunicativa; *intertextual*, que dialogue com outros textos, utilizando o sentido destes para a sua própria significação¹¹.

Já que toda a comunicação envolve textos orais e escritos, eles é que devem ser o ponto de partida nas aulas de língua. Ainda, o estudo do texto em sua forma plena e a maneira como é produzido, isto é, socialmente, embasa outro conceito-chave à atividade educacional: o conceito de letramento.

Ângela Kleiman, em seu artigo “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização da escola”, refere:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p.19).

¹¹ Ver. COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O conceito de letramento também é abordado pela professora e pesquisadora Margarete Schlatter (2009, p.12). Segundo ela, o letramento consiste na “participação [do aluno] em diferentes práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita na língua materna [...]”, isto é, que envolvam textos.

Marcos Bagno ensina que a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver esse *letramento* dos alunos, ou seja, possibilitar a plena inserção dos sujeitos/falantes na cultura letrada, o que é, sem sombra de dúvidas, um direito da escola e de todo e qualquer cidadão (2009, p.86).

No ensino básico, letramento significa formar o cidadão capaz de “participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas, e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado [...]” (GARCEZ, 2008, p.52).

Pedro Garcez ainda menciona que a escola deveria ter como objetivo a formação desses cidadãos, o que envolve oportunizar a reflexão e o autoconhecimento, de forma que o aluno possa cruzar as chamadas fronteiras culturais na própria sociedade de que faz parte, para dela poder participar como cidadão pleno (GARCEZ, 2008, p.54).

Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário mostrar ao aluno a *sua* língua e fazê-lo refletir sobre ela, incentivando-o a pensar sobre aquilo que já sabe a respeito e conscientizar-se daquilo que ainda precisa desenvolver.

O ensino de leitura e escrita deve ser trabalhado para que esse aluno possa inserir-se ainda mais nas práticas sociais de sua comunidade e produzir cada vez mais textos. E o professor deve oportunizar essas reflexões acerca da língua materna, da leitura e da escrita, de forma a auxiliar o aluno a identificar qual posição ocupa na sociedade. Assim, o professor estará exercendo seu papel de mediador entre o ensino de línguas e o aluno.

1.3 Ensino de Língua Materna

A faculdade de falar uma língua natural parece ser inata, afinal crianças de pouca idade já dominam as formas da língua e sua gramática. Ora, se isso é verdade, seria viável *ensinar a língua materna*, no nosso caso, a Língua Portuguesa? Ou é dever dos professores apenas aperfeiçoar os conhecimentos prévios dos falantes, mostrando a eles outras possibilidades de uso dessa língua?

Bagno menciona que o grande problema, no que diz respeito ao ensino de Português no Brasil, é que, “depois de mais de cento e setenta anos de independência política, [esse ensino] continua com os olhos voltados para a norma linguística de Portugal” (2009b, p.42). Culpa nossa, que muitas vezes incentivamos mesmo que de forma inconsciente essa prática.

Infelizmente, segundo o entendimento do autor, isso ocorre em virtude de concepções já antigas e compartimentadas de educação e ensino de Língua Portuguesa que visam a atribuir aos falantes e alunos a culpa pelo dito “fracasso linguístico”.

Assim, em vez de buscar as causas da dificuldade de ensino na metodologia empregada, nas diferenças de aptidão individual para o aprendizado de línguas ou na competência do próprio professor, é muito mais cômodo jogar a culpa no aluno ou na *incompetência linguística* “inata” do brasileiro (BAGNO, 2009b, p.47).

O autor ainda refere que, na hora de ensinar as línguas nacionais, que são *vivas*,

recorre-se à metodologia de ensino que era secularmente usada para o latim, língua morta [...]. Ora, essa metodologia de ensino permite, quando muito, aprender alguma coisa *sobre a língua*, mas não permite *aprender a usar a língua*, que deve ser a pedagogia de língua materna, uma vez que o aluno já é falante dessa língua e precisa, isto sim, desenvolver esse conhecimento prévio que ele já tem do funcionamento de seu idioma materno, aprender novos e

diferenciados *usos* daquilo que ele já possui (BAGNO, 2009b, p.85 – grifos do autor).

Essa aprendizagem de novos usos, além de acontecer por meio do contato social, ocorre pela já mencionada mediação do professor de Língua Portuguesa, que direcionará o ensino da língua para a aprendizagem dos usos que dela se pode fazer.

1.3.1 *Ensino de língua falada*

Nesse contexto, é interessante pensarmos se é possível e viável ensinar o aluno a forma falada da sua língua após ele já tê-la adquirido natural e socialmente. O que se vê com frequência nas escolas, na televisão, nas revistas, nos jornais, nos livros são tentativas de ensinar os falantes da língua a falar *bem*, o que não passa de uma convenção.

A questão toda envolve o que veio primeiro. No caso da língua, a fala surgiu primeiro e, somente após um tempo considerável, a escrita. No entanto, não raramente se tenta ensinar aos alunos, telespectadores e leitores que se deve falar conforme predizem os compêndios gramaticais, criados com base em um Português que não é o nosso, como já referia Marcos Bagno, mas o Português de Portugal (BAGNO, 2009).

Assim, uma questão importante para se pensar não é apenas se o professor deve ensinar aos alunos que se deve escrever do jeito que se fala ou falar do jeito que se escreve, mas que cada contexto exige um comportamento diferente em relação à língua, e que a língua tem muitas variedades diferentes. É sobre questões como essas que o professor de línguas deve pensar ao organizar sua atividade pedagógica e programar suas aulas de Língua Portuguesa. A resposta a esses questionamentos e a análise da relevância dos conteúdos e das práticas que serão adotadas o auxiliarão a definir seus objetivos na sala de aula, ao fazê-lo

proporcionar ou não o acesso de seus alunos às práticas sociais que somente a linguagem oferece.

1.3.2 *Ensino de leitura*

Bagno refere que, para que as pessoas possam ter acesso ao letramento, e inserirem-se nessas práticas sociais, é necessário que elas possam ler e escrever e, para que isso aconteça, elas têm que “ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, re-ler e re-reescrever. [...] Ler e escrever – é isso que importa” (2009b, p.86).

Para tanto, é importante que os alunos leiam e escrevam textos *variados*, de todos os tipos e gêneros¹² que ocorrem na sociedade, pois é somente depois de muita leitura e escrita que se poderá levar o aluno a refletir sistematicamente sobre o fenômeno da língua, da linguagem e de suas variações.

Sobre a leitura, Pecheux (1995) refere que “o ato de ler instala a polissemia, a metáfora, a leitura do arquivo e os saberes de cada aluno, a investigação das condições de produção dos sentidos e sua inserção histórica” (*Apud* ROMÃO e PACÍFICO, 2006, p.17).

Romão e Pacífico mencionam que “só o acesso ao arquivo discursivo possibilita a leitura como um processo de construção que vai além dos sentidos literais” (2006, p.19). Esse arquivo discursivo a que fazem referência faz parte dos conhecimentos que o aluno traz consigo previamente, isto é, seu desenvolvimento real, e a partir dele serão construídos novos conhecimentos.

Ainda referem as autoras que “a leitura é vitimada pela burocratização do texto, recortado em regras e fatiado em normas, utilizado apenas como modelo a ser copiado, „interpretado” pelo conteúdo dado” (ROMÃO e PACÍFICO, 2006, p.17). É por motivos como esses que o leitor da atualidade acaba se tornando um mero

¹² Procederemos brevemente ao estudo dos gêneros discursivos no segundo capítulo desta pesquisa.

decodificador, mesmo que a atividade de leitura não deva reduzir-se a simples decodificações de códigos linguísticos existentes, ou a procura de informações específicas, como refere Margarete Schlatter (2009, p.13).

Ao contrário, para tornar-se um leitor maduro, o aluno necessita ir além do código escrito que lhe é apresentado, e deve constituir-se um leitor participativo, mesclando seu conhecimento de mundo, cultural e de estruturas de gênero. Deve saber também que diferentes textos possuem diferentes usos, por meio do contato social e da dialogia.

O aluno/leitor, nesse contexto, além de simplesmente ler o texto, necessita compreender, refletir e construir uma opinião a respeito dele. É importante que se recupere a memória discursiva de cada aluno para que esses objetivos sejam atingidos, o que ocorrerá por mediação do professor de línguas.

Ele deve conceber o ato de ler como um ato de subjetivação do indivíduo, ato que instaura o denominado sujeito-leitor. Ler, por esse viés, significa muito mais do que adquirir conhecimentos impressos em uma folha de papel, sem propósito ou ligação com a experiência de vida do aluno/leitor. A experiência de leitura de Paulo Freire ensina exatamente isso, ao referir em depoimento:

Ao ir escrevendo este texto, ia „tomando distância“ dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a „leitura“ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo da minha escolarização, foi a „leitura da **palavramundo**“.
(FREIRE, 2009, p.12, grifo nosso)

O autor aponta para um tipo de leitura que não seria ensinado na escola (embora devesse ser), isto é, a leitura da “palavramundo”. Da mesma forma, Romão e Pacífico referem que essa leitura significa:

Desvendar os sentidos do mundo, dos textos que compõem esse mundo, de percorrer as páginas dos livros, as páginas da vida, interpretando e buscando compreender o que se constrói „por detrás da fachada“, trabalhando com o sentido dos textos, o sentido da vida, uma vez que o ser humano é essencialmente dotado de significação,

e, em todos os instantes, o homem é chamado a interpretar e a atribuir sentidos diante das situações que o rodeiam (2006, pp.8-9).

Outro autor que exaltou a capacidade de leitura de mundo para além das margens de um texto escrito foi o filósofo alemão Arthur Schopenhauer:

Os eruditos são aqueles que leram coisas nos livros, mas os pensadores, os gênios, os fochos de luz e promotores da espécie humana são aqueles que as leram diretamente no livro do mundo. (SCHOPENHAUER, 2010, p.41)

Essa metáfora do “livro do mundo” vem ao encontro de nossa concepção de ensino de Língua Portuguesa: a de que a língua falada e escrita são usadas nas práticas sociais, e, necessariamente, são produto de uma leitura do mundo. Dessa forma, propiciar ao aluno a oportunidade de aprender a ler a “palavramundo” no “livro do mundo” deve ser o maior objetivo do professor de língua no processo educacional.

A leitura, conforme Leffa (1999), “não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções” já definidas, e tanto o professor quanto o aluno dentro da sala de aula fazem parte dela.

Margarete Schlatter, aproveitando Luke e Freebody, menciona que o ato de ler envolve quatro posturas e comportamentos por parte do leitor: de *decodificador*, de *participante*, de *usuário* e *analista* de textos. Essas posturas e ações ocorrem de forma integrada, e o conhecimento para essa integração é aprendido na escola, por meio das práticas de leitura desenvolvidas (SCHLATTER, 2009, p.13).

Assim, esquematizando-as, chegamos ao seguinte:

Postura de	Ação	Exemplo
Decodificador	Acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito	Combinação de letras, leitura da esquerda para a direita, relação entre som e significado etc.

Participante	Relacionar informações do texto ao seu conhecimento prévio.	Conhecimento de mundo, cultural, adquirido pelas práticas de leituras prévias
Usuário	Saber (re) agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo.	Ao ler o horóscopo, deve saber buscar as informações sobre seu signo; ao ler um editorial, deverá buscar o ponto de vista do jornal sobre o tema em foco etc.
Analista	Ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto.	Ler nas entrelinhas, reconhecer implícitos e pressupostos, reconhecer a existência de ponto de vista em cada texto e as posições defendidas pelos autores em relação àquilo que escrevem.

Quadro 1: Sistematização das posturas do leitor

Fonte: SCHLATTER, 2009, p. 13.

É importante que o professor busque atividades que contemplem todas essas ações para o desenvolvimento de leitores proficientes. Desde o ensino básico, é não apenas *importante*, mas *necessário* que adotemos práticas pedagógicas que estejam de acordo com essa perspectiva.

Não se pode dizer jamais que a leitura é apenas decodificação; ao contrário, o leitor, além de conhecer os símbolos, ler da esquerda para a direita, conhecer o alfabeto, necessita ir além da simples decodificação do conjunto de símbolos que se apresentam em um texto. O leitor precisa ser participante, usuário e analista do texto. Para tanto, precisará de conhecimento enciclopédico e de mundo, e necessitará conhecer os diferentes tipos de textos e os diversos usos que se dá a eles.

Regina Zilberman, em artigo sobre o ensino e a formação de leitores de forma multidisciplinar, refere que é importante pensar a atividade de leitura como atividade de motivação, já que é dever do professor,

motivar as crianças e os jovens ao hábito de ler: *abordar as relações entre a literatura e ensino legitimando a função da leitura*, sugerindo livros, assim como atividades didáticas, a fim de alcançar o uso da obra literária em sala de aula e nas suas casas com objetivos cognitivos, e não apenas pedagógicos; considerar o confronto entre a criação para crianças e o livro didático, tornando o último passível de

uma visão crítica e o primeiro ponto de partida para a consideração dos interesses do leitor e da importância da leitura como *desencadeadora de uma postura reflexiva perante a realidade*¹³.

Ensinar os alunos a pensar e a assumir essa postura reflexiva é um desafio a ser transposto dentro de cada sala de aula, para que isso surta efeitos significativos fora dela. Afinal, somente quando for decodificador, participante, usuário e analista do texto ao mesmo tempo é que o aluno poderá dizer-se linguisticamente competente, em qualquer que seja a modalidade da língua.

1.3.3 *Ensino de língua escrita*

Em se tratando da modalidade escrita da língua, o principal problema com que nos deparamos nas escolas é que

a produção de textos é vivenciada pelo aluno na escola como um falso diálogo privado com o professor; falso porque, na verdade, também o professor não é verdadeiramente um leitor, que gosta ou não do que leu, que responde às inquietações manifestadas no texto (GUEDES, 2009, p.51).

Isso ocorre também em virtude do trabalho massivo com a gramática tradicional, que acaba levando os alunos a “construírem uma imagem da língua escrita como conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada” (GUEDES, 2009, p.49). Isso, com certeza, impossibilita o professor de constituir-se como leitor em primeira mão do texto do aluno.

Assim, o professor acaba errando por focar-se na correção gramatical da redação escolar e esquecer-se de que, antes de tudo, o importante é que essa composição se torne *discurso*.

¹³ ZILBERMAN, Regina. Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verartigo.php?codigo=24>> Acesso em 07/07/2011.

Por discurso, Guedes entende o texto que faz uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido e conhecimento a respeito dos próprios alunos e de sua realidade social (GUEDES, 2009, pp.52 e 55). Portanto, os recursos expressivos seriam muito mais importantes do que a forma.

Entretanto, parece faltar aos alunos esse conteúdo, exatamente em virtude de o pensamento, o questionamento e a reflexão não serem trabalhados nas atividades de leitura na escola. E é praticamente impossível escrever sobre algo que não se leu, pensou ou refletiu crítica e previamente.

O já citado filósofo alemão Shopenhauer dizia que, antes de escrever, deve-se pensar. Contudo, não se tem o costume de incentivar essa prática nas escolas. A leitura extensiva proporcionaria o *pensar* e somente então o leitor tornar-se-ia apto a escrever sobre o que pensou.

Assim, para que um aluno inicie a atividade de escrita, deve primeiramente iniciar a de leitura. Após, em termos mais formais, pode-se trabalhar com o aluno as quatro qualidades discursivas que têm a capacidade de transformar a redação escolar em discurso. Elas foram descritas e exemplificadas pelo professor Paulo Guedes, e são: *unidade temática, objetividade, concretude e problematização* (GUEDES, 2009, p.49). Essas qualidades devem ser trabalhadas na escrita e reescrita constante dos textos, de forma que os próprios alunos passem a pensar sobre a sua forma de escrever e descubram seu interlocutor.

Segundo Guedes, aí está um ponto crucial para a determinação da tarefa do professor de Língua Portuguesa, que é ensinar a escrever, “pois, para cada assunto, para cada motivo que impõe a composição de um texto, para cada interlocutor, o escritor vai ter de arriscar a escolha de determinadas estratégias como as mais adequadas” (2009, p.81).

Ainda segundo o autor, escrever é

uma atividade que precisa ser encarada por qualquer pessoa como uma atividade útil para botar a cabeça no lugar, para organizar as dificuldades de entendimento tanto das questões mais gerais e

complexas relativas ao mistério da existência quanto de qualquer questão suficientemente complexa para merecer uma atenção mais minuciosa do que uma conversa de bar pode ter (GUEDES, 2009, p.81).

Para ele, o texto é sempre uma tentativa imperfeita de produzir efeitos de sentido sobre o leitor e, por isso, é direito do escritor reescrevê-lo, para tentar dar ao seu leitor uma explicação mais clara a respeito daquilo que este fez um honesto esforço para entender.

A análise das qualidades discursivas no texto do aluno é fundamental para que o professor identifique aquilo que ainda há que melhorar e por isso as esquematizamos a seguir.

Qualidade	Do que se trata	Característica
Unidade Temática	Dizer coisas do interesse do leitor e não dizer qualquer coisa ou várias coisas sem relação entre si.	Dá ao leitor chave e rumo que o oriente no trabalho de atribuir sentido a cada uma das palavras que lê e de estabelecer relações entre elas.
Objetividade	Necessária para o leitor compreender o texto, colocando diante dele, e tirando de dentro do autor os dados necessários para que a mensagem fique clara.	Dá ao leitor todos os dados necessários para o entendimento daquilo que se quer dizer a partir de uma avaliação que o autor faz sobre o conhecimento prévio que o leitor deve ter a respeito do assunto em questão.
Concretude	Garante que a mensagem seja expressa com <i>precisão</i> para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a constituiu.	Faz o autor tomar parte ativa na negociação entre leitor e texto em relação aos sentidos, principalmente ao evitar a imprecisão de sentido, pelo lugar-comum e pelo uso de noções confusas e expressões vagas e genéricas.
Questionamento	Envolve o leitor, mobiliza suas energias intelectuais, convoca-o a participar da solução ou, pelo menos, do equacionamento do problema que o texto lhe	É responsável por dar ao leitor um bom motivo para que ele se ponha a ler o texto; precisa interessá-lo, envolvê-lo, deixar bem claro que ele tem muito a ver com aquilo que o texto está falando. Deve desafiar e

apresenta.

desacomodar o leitor, por provocar nele reações que o façam continuar lendo.

Quadro 2: Sistematização das qualidades discursivas
 Fonte: GUEDES, 2009, pp.60-1.

Essas qualidades, quando colocadas como **ponto de chegada**, resgatam a discursividade e textualidade em qualquer texto, como práticas da análise linguística, por meio da interlocução que ele pretende instalar.

Guedes menciona que, ao escrever e reescrever cada frase, organizar cada sequência e cada parágrafo, o autor deve se questionar sobre o que quis dizer com o que escreveu para seus leitores específicos, o que acabou dizendo, e, em caso de não ter dito o que gostaria, o motivo de isso ter acontecido. Ainda, o autor do texto deve questionar-se sobre o que ainda pretende dizer, e de que forma pode fazê-lo (GUEDES, 2009, p.61).

Nesse sentido, e voltando à questão da leitura, ler só faz sentido se for para escrever e reescrever, conforme menciona Paulo Guedes. Segundo ele, ler só faz sentido se for para “assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido” (2009, p.22).

A escola, contudo, muitas vezes pensa que “assumir” um ponto de vista, pela argumentação, somente é possível por meio de textos dissertativos. Tem-se que o texto dissertativo é o texto argumentativo por excelência, onde o aluno estaria autorizado a manifestar sua opinião a respeito de um assunto determinado, e isto não parece ser verdade.

Ao contrário, há várias formas de argumentação e é dever do professor mostrar isso aos alunos, incentivando-os a ler e a escrever nos mais diversos gêneros discursivos. Marcos Bagno, nesse sentido, reitera a importância de os

alunos lerem e escreverem textos variados, “de todos os tipos e todos os gêneros que circulam na sociedade” (BAGNO, 2009b, p.86). Segundo ele,

somente assim a pessoa vai estar minimamente habilitada a se mover em meio ao universo letrado que é a sociedade contemporânea, que exige de nós capacidades de leitura e escrita cada vez mais variadas, que se transformam e se complexificam mais a cada dia (BAGNO, 2009b, p.86).

Afinal, é infinitamente mais útil e relevante ensinar alguém a *usar* a língua e não ensinar-lhe *sobre* ela. E isso pode ser perfeitamente realizado pelo trabalho com gêneros como **ponto de partida** para o ensino de língua materna em sala de aula, conforme estudaremos a seguir.

2 A CRÔNICA DE JOSÉ

“Na verdade, acham que é difícil fazer literatura neste país?
Aí estão os assuntos, os personagens, as pessoas, as ideias.
É só misturar, bater no liquidificador e pronto”.
(Ignácio de Loyola Brandão)

2.1 Gêneros textuais, discursivos e tipologias

A partir do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos¹⁴, pesquisadores europeus do chamado “Grupo de Genebra”, como Schneuwly e Dolz¹⁵, propuseram a utilização dos gêneros como instrumento e ponto de partida para o ensino de língua materna em sala de aula.

¹⁴ Segundo Bakhtin, o caráter e os modos da utilização da língua são tão variados como as próprias esferas da atividade humana. Essa utilização, segundo o autor, ocorre em forma de enunciados, os quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas dessa utilização. Cada uma dessas esferas elaboraria seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que denominamos gêneros do discurso, e que são determinados sócio-historicamente (BAKHTIN, 1997, p.290). Bakhtin refere que nós nos comunicamos somente por meio de gêneros do discurso, os quais estão em nosso dia-a-dia, e nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna. Ele dividiu os gêneros em dois tipos principais: primários e secundários. Os gêneros considerados primários seriam os mais espontaneamente utilizados pelos falantes, isto é, produzidos nas situações mais corriqueiras de comunicação. Os secundários estariam mais presos a certas situações discursivas formais, em que se exigiriam ações discursivas mais específicas. Ver: <<http://www.editorasaraiva.com.br/portugalportugues/default.aspx?c=73&mn=40>>

¹⁵ Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, August Pasquier e Jean-Paul Bronckart são pesquisadores do chamado “Grupo de Genebra” que inspiraram teoricamente as discussões empreendidas quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamentando a elaboração da proposta. O Grupo de Genebra vem desenvolvendo, na Universidade de Genebra, pesquisas sobre o ensino de língua a partir de gêneros há quase duas décadas.

Os pesquisadores posicionaram-se contra a utilização da tipologia clássica de narração, descrição e dissertação para o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura, e a consideraram inadequada para uma ação pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas.

Segundo os autores, a prática do trabalho com a tipologia clássica e não com os gêneros literários em si não contemplaria o escopo social dos textos, por basear-se apenas na organização textual e não no que um texto realmente significa¹⁶.

Schneuwly e Dolz (2004) acreditavam que somente

uma proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente¹⁷.

Conforme preconizado pelos PCNs (BRASIL, 1998) e pelos Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009), todo o texto se organiza dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas. Ainda, o gênero é parte das condições de produção dos discursos, as quais geram os usos sociais que determinarão as produções discursivas.

Os gêneros são determinados historicamente e constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. Segundo Schneuwly e Dolz, são caracterizados por três elementos: *conteúdo temático*: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; *construção composicional*; estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; e *estilo*: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequenciais que compõem o texto etc.

¹⁶ Ver seção 1.2.2 deste trabalho, em que tratamos dos conceitos de texto e letramento.

¹⁷ Dolz e Schneuwly (2004). *Apud* MARTINS e SAITO. Disponível em: <http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2006_g/textos/023.htm>. Acesso em: 15/05/2011.

Ainda, os pesquisadores dividiram os gêneros do discurso como pertencentes a cinco ordens diferentes: do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações, de acordo com suas finalidades sociais.

Segundo eles, ao utilizarem-se os gêneros na escola, estes devem ser agrupados de forma que correspondam a essas finalidades sociais atribuídas ao ensino e cubram os domínios essenciais de comunicação em nossa sociedade, seja em relação aos domínios escritos seja em relação aos orais. Os autores também mencionam que eles devem ser relativamente “homogêneos quanto à capacidade de linguagem implicada no domínio dos gêneros agrupados” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, pp.120-1).

2.1.1 *Gêneros da ordem do narrar*

Schneuwly e Dolz deram o nome de “gêneros da ordem do narrar” àqueles tipos de textos que constituem, de certa forma, a *mimesis* da ação, por meio da criação da intriga no domínio verossímil.

Como exemplos de textos orais e escritos que envolvam os gêneros da ordem do narrar, os autores citam o conto maravilhoso, a fábula, a lenda, a narrativa de aventura, a narrativa de ficção científica, a de enigma, a novela fantástica, o conto parodiado.

Poderíamos incluir ainda nesta categoria a narrativa mítica, a anedota, a piada, o conto, a paródia, dentre outros.

2.1.2 *Gêneros da ordem do relatar*

Os gêneros da ordem do relatar referir-se-iam à representação, pelo discurso, de experiências vividas, situadas no tempo. Inserir-se-iam aí os relatos de viagem,

os relatos de experiências vividas, o diário íntimo, o testemunho, a autobiografia, o *curriculum vitae*.

Ainda, fariam parte desta ordem a ata, a notícia, a reportagem, a crônica social, a esportiva, bem como o relato histórico e o perfil ou ensaio biográfico.

2.1.3 *Gêneros da ordem do argumentar*

Em relação a textos da ordem do argumentar, cabe falar em sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Por meio desses gêneros, seriam discutidos problemas sociais controversos.

Nesta ordem, estariam englobados os textos de opinião, o diálogo argumentativo, a carta de leitor, a de reclamação, a de solicitação, as deliberações informais, o debate regrado, o editorial, o discurso de defesa, o requerimento, o ensaio, a resenha crítica etc.

Ainda poderíamos inserir neste grupo os gêneros de persuasão, como o aviso, o convite, os sinais de orientação, o texto publicitário comercial, o institucional, cartazes, *slogans*, *folders* de campanhas diversas e, ainda, folhetos em geral.

2.1.4 *Gêneros da ordem do expor*

Pode-se dizer que, por meio dos gêneros da ordem do expor, pretende-se apresentar diferentes formas da realidade e dos saberes. Citam-se, nesse caso, os contratos, as declarações, os documentos de registro pessoal, o seminário, a conferência, o artigo ou verbete, a entrevista de especialista, a tomada de notas, o resumo de textos “expositivos” ou explicativos, o relatório científico, o relato de experiência científica.

2.1.5 Gêneros da ordem de descrever ações

Na última categoria, a de descrever ações, os autores preocuparam-se em alocar gêneros que, de alguma forma, tratassem de regulação mútua de comportamento, como aqueles que veiculam instruções e prescrições. Assim, incluíram nessa ordem as instruções de montagem, a receita, o regulamento, as regras de jogo, as instruções de uso, bem como a bula, o manual de procedimentos, os estatutos e as leis e as placas de orientação.

2.2 A crônica como gênero

Em relação à crônica, podemos dizer, conforme menciona Jorge de Sá, que “seu relato é, assim, fiel às circunstâncias, onde todos os elementos se tornam decisivos para que o texto transforme a pluralidade dos retalhos em uma unidade bastante significativa” (SÁ, 2008, p.6).

Por isso, por fazer-se aparentemente de retalhos narrativos, descritivos, argumentativos e expositivos, podemos dizer que *a crônica seria um gênero de todas as ordens*, utilizada a teoria de Schnewly e Dolz, feito circunstancialmente, já que seu princípio básico seria registrar o circunstancial (SÁ, 2008, p.6).

Jorge de Sá menciona, sobre as origens desse gênero que aqui chamamos “de todas as ordens”, que a história de nossa Literatura se inicia exatamente com a circunstância de um descobrimento, já que, oficialmente, a literatura brasileira nasceu da crônica, por meio da carta de Pero Vaz de Caminha¹⁸ (SÁ, 2008, p.7), com uma conotação historicista, portanto.

¹⁸ *A Carta a el-rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil* é o documento por meio do qual Pero Vaz de Caminha registrou as suas impressões sobre a nossa terra à época do descobrimento. É o primeiro documento escrito da história do Brasil e, por isso, considerado o marco inicial da obra literária no país.

Massaud Moisés (1984, pp.101-20) salienta que a crônica começou a ser empregada sem essa conotação historicista somente no século XIX, devido à ampla difusão da imprensa ocorrida nesta época, quando o gênero aderiu ao jornal para registrar o dia-a-dia. Anteriormente, ela assumia apenas a única função de resgatar a história do reino e de seus reis e cumprir sua função pedagógica e doutrinária à população.

Jorge de Sá menciona, no entanto, que alguns estudiosos da narrativa curta afirmam que a crônica seria um gênero carioca. Historicamente, isso até faria sentido, por ela ter sido praticada com maior intensidade nos jornais do Rio de Janeiro, mas não se pode dizer que o tenha sido de forma exclusiva: em outros pontos do país os jornalistas literatos também a praticavam. Sá diz que, “nos dias atuais, então, seria ainda maior absurdo acreditar em tal privilégio” (SÁ, 2008, p.69).

Contudo, é fato que a crônica surge do jornal, e a riqueza estrutural do jornal e, portanto, da crônica, nasce da necessidade de “explorar da maneira mais econômica possível o pequeno espaço de que se dispõe” (SÁ, 2008, p.8).

Ao cronista cabe o comentário dos acontecimentos (SÁ, 2008, p.9), agindo

de maneira mais solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus próprios comentários, sem ter sequer a preocupação de colocar-se na pele de um narrador, que é, principalmente, personagem ficcional (como acontece nos contos, novelas e romances) (SÁ, 2008, p.9).

Interessante ressaltar que, antes de a crônica ser concebida como o é hoje em dia, ela foi “folhetim” (CANDIDO, 1981), isto é, um artigo de rodapé sobre as questões do dia-a-dia (políticas, sociais, artísticas e literárias). Este foi, aos poucos, encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem muita importância, de modo informal. Posteriormente, a crônica assumiria o tom ligeiro e encolheria de tamanho, até chegar ao que é hoje.

Arrigucci Jr. afirma que a crônica é

um fato moderno, submetendo-se aos choques da novidade, ao consumo imediato, às inquietações de um desejo sempre insatisfeito, à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna, tal como esta se reproduz nas grandes metrópoles do capitalismo industrial em seus espaços periféricos. À primeira vista, como parte de um veículo como o jornal, ela parece destinada à pura contingência, mas acaba travando com esta um arriscado duelo, de que, às vezes, por mérito literário intrínseco, sai vitoriosa. *Não raro ela adquire, assim, entre nós, a espessura de um texto literário, tornando-se, pela elaboração da linguagem, pela complexidade interna, pela penetração psicológica e social, pela força poética ou pelo humor, uma forma de conhecimento de meandros sutis de nossa realidade e de nossa história.* (1987, p.53) [grifos nossos]

O gênero crônica oscila, portanto, entre a reportagem e a literatura, como afirma Massaud Moisés (1984), entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial e a recriação do cotidiano por meio da fantasia.

A crônica, assim, seria aparentemente algo mais simples, mais despojado, menos denso, mais livre: “Na crônica, embora não haja a densidade do conto, existe a liberdade do cronista. Ele pode transmitir a aparência de superficialidade para desenvolver o seu tema, o que também acontece como se fosse „por acaso”” (SÁ, 2008, p.9).

Contudo, não se pode dizer que a aparente simplicidade da crônica signifique desconhecimento de qualquer artimanha artística. Essa simplicidade decorre do fato de que ela

surge primeiro no jornal, herdando a sua precariedade, esse seu lado efêmero, de quem *nasce do começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia*, no instante em que o leitor transforma as páginas em papel de embrulho, ou guarda os recortes que mais lhe interessam num arquivo pessoal (SÁ, 2008, p.10). [grifos nossos]

Antonio Candido, nesse sentido, já dizia que

o fato de ficar tão perto do dia-a-dia age como quebra do monumental e da ênfase. A crônica está sempre ajudando a estabelecer ou 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 humor¹⁹. [grifos nossos]

Assim, pode-se dizer que, na crônica, há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade. Isso sem que “o narrador caia no equívoco de compor frases frouxas, sem a magicidade da elaboração, pois ele não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado” (SÁ, 2008, p. 11).

Em relação à amizade da crônica com a poesia, Sá menciona que, com o seu toque de lirismo reflexivo, o cronista capta

o instante brevíssimo que também faz parte da condição humana e lhe confere (ou lhe devolve) a dignidade de um núcleo estruturante de outros núcleos, transformando a simples situação no diálogo sobre a complexidade de nossas dores e alegrias (SÁ, 2008, p. 11).

O cronista cumpre, assim, sua principal característica: o despojamento verbal (SÁ, 2008, p.13). Ele trabalha o texto em suas diferentes fases de elaboração até que esteja pronto para ser publicado (SÁ, 2008, p.21).

E, nesse movimento, conforme menciona Candido,

[...] o seu intuito não é o dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo, consegue quase sem *querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um*; e, quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria

¹⁹ Trechos do ensaio publicado em CANDIDO, Antonio. *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

pensava, talvez como prêmio por ser tão despreziosa, insinuante e reveladora.”²⁰ [grifos nossos]

O cronista brinca com as palavras, refletindo sobre a prosa do dia-a-dia, por meio do relato de aparentes banalidades (SÁ, 2008, p.47). Narrativa curta por excelência, a crônica é uma “conversa fiada”, conforme dizia Vinicius de Moraes, e menciona Sá (2008, p.28), e, por isso, acaba se tornando inseparável companheira de viagem (2008, p.29).

Em termos formais, no corpo do texto da crônica, podem ser apresentados pequenos contos, artigos, ensaios ou poemas, ou seja, tudo o que possa ser considerado capaz de informar o leitor sobre os acontecimentos diários. O cronista faz descrições e tece comentários a partir da observação direta de fatos ou situações sujeitos às marcas do subjetivismo e do tempo, de onde vem, inclusive, o nome atribuído a esse gênero literário. Daí o chamarmos de “gênero de todas as ordens”.

Sá menciona que “[...] o importante é reconhecer que essa mistura nada mais é do que uma tendência da literatura contemporânea, numa enriquecedora confluência de gêneros” (2008, p.26), como se mostrará a seguir.

2.2.1 A crônica de José

O escritor português José Saramago entendia que “ao cronista compete ser registrador do tempo, o seu particular e aquele em que mais alargadamente vive”. O papel do cronista seria domar o tempo ao pô-lo por escrito, distinguindo o tempo interior (pessoal e vivencial) do tempo histórico²¹ (SARAMAGO, 1986 *Apud* NEVES,

²⁰ *Idem.*

²¹ Disponível em: <http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2006_g/textos/023.htm>. Acesso em 07/08/2010.

1995). “Dessa forma, ao narrar o mundo, o cronista narra a si mesmo – e ambos vencem a passagem do tempo” (SÁ, 2008, p.68).

O próprio escritor transformou nosso querido “José”, de Carlos Drummond de Andrade, em crônica, relacionando-o a si próprio, ao seu tempo e à sua vida. No famoso poema, a festa acaba, a luz apaga, o povo some, a noite esfria e alguém se questiona: e agora, José? Mas quem seria esse José que ficou sem mulher, sem discurso, sem carinho, que não podia beber, fumar, nem cuspir podia? O autor fala dos vários Josés escondidos pelo mundo que se enquadram nessa descrição e que, de alguma forma, representam “casos particulares de um fenômeno geral”, como ele mesmo menciona.

Registramos, a seguir, os dois textos, que valem a pena ser lidos e comparados, e nos quais destacamos alguns trechos que podem nos servir como tópicos a refletir.

<p>JOSÉ Carlos Drummond de Andrade</p>	<p>E agora, José?²² José Saramago</p>
<p>E agora, José?</p> <p>A festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu, a noite esfriou, e agora, José? e agora, você? você que é sem nome, que zomba dos outros, você que faz versos, que ama protesta, e agora, José?</p> <p>Está sem mulher, está sem discurso, está sem carinho,</p>	<p>Há versos célebres que se transmitem através das idades do homem, como roteiros, bandeiras, cartas de marear, sinais de trânsito, bússolas – ou segredos. Este, que veio ao mundo muito depois de mim, <i>pelas mãos de Carlos Drummond de Andrade</i>, acompanha-me desde que nasci, por um desses misteriosos acasos que fazem <i>do que viveu já, do que vive e do que ainda não vive, um mesmo nó apertado e vertiginoso do tempo sem medida</i>. Considero privilégio meu dispor deste verso, <i>porque me chamo José</i> e muitas vezes na vida me tenho interrogado: “E agora, José?” Foram aquelas horas em que o mundo escureceu, em que o desânimo se fez muralha, fosso de víboras, em que as mãos ficaram vazias e atônitas. “E agora, José?” Grande, porém, é o poder da poesia para que aconteça, como juro que acontece, que esta pergunta simples aja como um tônico, um golpe de espora, e não seja, como poderia ser, tentação, o começo de interminável ladainha que é piedade por nós próprios.</p> <p>Em todo caso, há situações de tal modo absurdas (ou que pareceriam vinte e quatro horas antes), que não se pode censurar a ninguém um instante de desconforto total, um segundo em que tudo dentro de nós pede socorro, ainda que saibamos que logo a seguir a mola pisada,</p>

²² Crônica retirada do livro do autor *A Bagagem do Viajante*, também disponível em WERNECK, Humberto. *Crônicas*. Série Boa Companhia. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

<p>já não pode beber, já não pode fumar, cuspir já não pode, a noite esfriou, o dia não veio, o bonde não veio, o riso não veio, não veio a utopia e tudo acabou e tudo fugiu e tudo mofou, e agora, José?</p>	<p>violentada, se vai distender vibrante e verticalmente afirmar. Nesse momento veloz tocara-se o fundo do poço.</p> <p><i>Mas outros Josés andam pelo mundo, não o esqueçamos nunca.</i> A eles também sucedem casos, desencontros, acidentes, agressões, de que saem às vezes vencedores, às vezes vencidos. Alguns não têm nada nem ninguém a seu favor, e esses são, afinal, os que tornam insignificantes e fúteis as nossas penas. A esses, que chegaram ao limite das forças, acuados a um canto pela matilha, sem coragem para o último ainda que mortal arranco, é que a pergunta de Carlos Drummond de Andrade deve ser feita, como um derradeiro apelo ao orgulho de ser homem: “E agora, José?”</p>
<p>E agora, José ? Sua doce palavra, seu instante de febre, sua gula e jejum, sua biblioteca, sua lavra de ouro, seu terno de vidro, sua incoerência, seu ódio - e agora?</p>	<p><i>Precisamente um desses casos me mostra que já falei demasiado de mim.</i> Um outro José está diante da mesa onde escrevo. Não tem rosto, é um vulto apenas, uma superfície que trem como uma dor contínua. Sei que se chama José Júnior, mas mais riquezas de apelido e genealogias, e vive em São Jorge da Beira. É novo, embriaga-se, e tratam-no como se fosse uma espécie de bobo. Divertem-se à sua custa alguns adultos, e as crianças fazem-lhe assuadas, talvez o apedrejem de longe. E se isto não fizeram, empurraram-no com aquela súbita crueldade das crianças, ao mesmo tempo feroz e covarde, e o José Júnior, perdido de bêbado, caiu e partiu uma perna, ou talvez não, e foi para o hospital. Miserio corpo, alma pobre, orgulho ausente - “E agora, José?”</p>
<p>Com a chave na mão quer abrir a porta, não existe porta; quer morrer no mar, mas o mar secou; quer ir para Minas, Minas não há mais. José, e agora?</p>	<p><i>Afasto para o lado meus próprios pesares e raivas diante deste quadro desolado de uma degradação,</i> do gozo infinito que é para os homens esmagarem outros homens, afogá-los deliberadamente, avilta-los, fazer deles objecto de troça, de irrisão, de chacota -matando sem matar, sob a asa da lei ou perante sua indiferença. Tudo isto porque o pobre José Júnior é um José Júnior pobre. Tivesse ele bens avultados na terra, conta forte no banco, automóvel a porta - e todos os vícios lhe seriam perdoados. Mas assim, pobre, fraco e bêbedo, que grande fortuna para São Jorge da Beira. <i>Nem todas as terras de Portugal se podem gabar de dispor de um alvo humano para darem livre expansão a ferocidades ocultas.</i></p>
<p>Se você gritasse, se você gemesse, se você tocasse a valsa vienense, se você dormisse, se você cansasse, se você morresse... Mas você não morre, você é duro, José!</p>	<p>Escrevo estas palavras a muitos quilômetros de distância, não sei quem é José Júnior, e teria dificuldade em encontrar no mapa São Jorge da Beira. <i>Mas estes nomes apenas designam casos particulares de um fenômeno geral:</i> o desprezo pelo próximo, quando não o ódio, tão constantes ali como aqui mesmo, em toda parte, uma espécie de loucura epidêmica que prefere as vítimas fáceis. <i>Escrevo estas palavras num fim de tarde cor de madrugada com espumas no céu,</i> tendo diante dos olhos uma nesga do Tejo, onde há barcos vagarosos que vão de margem a margem levando pessoas e recados. E tudo isto parece pacífico e harmonioso como os dois pombos que pousam na varanda e sussurram confidencialmente. Ah, <i>esta vida preciosa que vai fugindo, tarde mansa que não será igual amanhã, que não serás, sobretudo o que agora és.</i></p>
<p>Sozinho no escuro qual bicho-do-mato, sem teogonia, sem parede nua para se encostar, sem cavalo preto que fuja a galope, você marcha, José! José, pra onde?</p>	<p>Entretanto, José Júnior está no hospital, ou saiu já e arrasta a perna coxa pelas ruas frias de São Jorge da Beira. Há uma taberna, o vinho ardente e exterminador, o esquecimento de tudo no fundo da garrafa,</p>

<p>como um diamante, a embriaguez vitoriosa enquanto dura. <i>A vida vai voltar ao princípio</i>. Será possível que a vida volte ao princípio? Será possível que os homens matem José Júnior? <i>Será possível?</i> Cheguei ao fim da crônica, fiz o meu dever”. E agora, José?”</p>
--

Jorge de Sá já disse que, “em todos os cronistas, há certo lirismo, pois é através dos seus estados de alma que eles observam o que se passa nas ruas” (2008, p.57). Esse lirismo é fácil de ser percebido na crônica de Saramago que ora apresentamos. Jorge de Sá ainda menciona que “o lirismo da crônica se relaciona com o subjetivismo do escritor de forma mais clara do que acontece com o contista” (2008, p.76).

Assim, utilizando-se da poesia de Drummond, Saramago narra, argumenta, reflete, descreve, e, com seu tom poético próprio, também faz poesia, tudo na forma de uma crônica. Nesse formato, ele registrou o tempo sem medida, como o denominou, em sua forma particular, por meio das breves narrações que fez durante o texto, e, ao mesmo tempo, registrou aquele em que alargadamente viveu, na crônica de José: dele e de todos os outros.

José, o Saramago, falou sobre si e sobre os outros Josés em um momento que capturou no tempo que lhe fez refletir sobre, exatamente, a fugacidade da vida. *Cronicou* a respeito dela, cumprindo o seu dever de José e de escritor. Contudo, permaneceu-lhe a dúvida do que viria depois na sequência da vida: e agora?

Sua crônica se aproximou do poema em prosa, em que

o jogo de analogias faz nascer todo um imaginário – que é o resultado das experiências individuais do artista e que se transforma num somatório de emoções, pois o leitor também recria, também atribui significações às frases que compõem as imagens poéticas (SÁ, 2008, p.48).

Segundo Jorge de Sá, “o sentido da poesia – e, por extensão, da crônica, que tem um suporte poético – está na ultrapassagem do que é para alcançar aquilo que pode ou poderia ser” (2008, p.50).

Conforme Antonio Candido, a crônica, para muitos,

pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura. *Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia.* Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. *Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorradeira, recuperar com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição*²³. [grifos nossos]

E parece ser exatamente isso que ocorreu na crônica de José. Saramago genialmente transpôs um poema à crônica, falando de si e de todos ao mesmo tempo. Por meio de sua composição solta, ajustou-se à sensibilidade do dia-a-dia, não apenas seu, mas de vários que se chamam José, humanizando-os tanto quanto a si próprio – e até o próprio texto.

Ainda, a partir da análise desta transposição de poesia à crônica, podemos afirmar que não é difícil escrever neste último gênero, e, mais, que ele abrange, sim, muitos outros. Ela, como pudemos perceber do texto de Saramago, e como refere sabiamente Antonio Candido, é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, e sua durabilidade pode ser maior do que ela mesma pensa.

Exatamente por ser assim, simples, a crônica “consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um”, como diria Candido. E, nesse contexto, por ser um gênero peculiar, e, ao mesmo tempo, genérico, universal, incharacterístico, a crônica se mostra uma ferramenta ímpar para o trabalho em sala de aula, principalmente no âmbito do primeiro ano do Ensino

²³ *Idem.*

Médio, em que a idade adolescente e a curiosidade que dela é característica permitem o início de um trabalho mais veemente de reflexão e questionamento sobre a vida de cada um e de posicionamento sobre ela.

3 A CRÔNICA NA SALA DE AULA

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe".
(Jean Piaget)

3.1 Apresentação

Conforme estudado, a crônica é ligada à vida cotidiana, e constitui-se uma narrativa informal, familiar, intimista. Ainda, faz uso da oralidade, ao permitir a utilização da linguagem coloquial. O cronista, como vimos, mostra sensibilidade no contato com a realidade, utilizando um fato qualquer como meio ou pretexto para exercer seu estilo e criatividade.

Conforme pudemos depreender do texto de Saramago, a crônica também possui certa dose de lirismo, ainda que não perca sua natureza ensaística (expressão de uma opinião baseada em fatos). Além disso, ela se propõe a dizer coisas sérias por meio de uma aparente conversa fiada, muitas vezes utilizando o humor pra tanto. É breve, um fato moderno e está, assim como os falantes e alunos, sujeita à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna.

Por todas essas razões, ela pode e deve ser trabalhada em sala de aula, de forma que o professor possa, ao utilizá-la, incentivar, motivar e promover estratégias para o início da produção textual. Dessa forma, apresentaremos, neste capítulo, uma

proposta para o trabalho com crônicas no primeiro ano do Ensino Médio, como ponto de partida para o ensino da escrita nos anos subsequentes.

Assim, na primeira parte do capítulo, sugeriremos brevemente ações que podem ser tomadas, em sala de aula, para que isso aconteça. O objetivo da proposta é fazer das aulas de Língua Portuguesa um momento de descontração e de progressos, desde a hora da escolha das crônicas a serem utilizadas em aula.

No segundo momento, faremos breve relato de uma experiência de docência em estágio curricular realizado na Escola de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira²⁴, em que foram colocadas em prática as sugestões a seguir expostas.

3.1.1 Primeiros passos

De forma a iniciar o trabalho com crônicas em sala de aula, entendemos que é interessante apresentá-la aos alunos. O professor deve explicar-lhes algumas de suas especificidades, bem como abordar a questão da grande confluência de gêneros que lhe é característica.

Após esta primeira etapa, e, considerando o fato de que ninguém pode escrever em um gênero que desconhece ou sobre o que não pensou previamente, é necessário *ler* crônicas. Defendemos a leitura, primeiramente, de crônicas com teor humorístico, como contraponto ao mito da “língua difícil e chata”, para, com isso, mostrar que o ensino de Língua Portuguesa pode se dar em uma atmosfera lúdica. Após, sugere-se a leitura de crônicas diversas, como a crônica-ensaio, a política, a descritiva, a narrativa, a dissertativa, a reflexiva, a dialogada, a social, a esportiva etc.

Aconselha-se, então, colocar os alunos em contato com o gênero, estimulando neles o olhar para suas características, bem como incentivando o

²⁴ Até o final do ano de 2010, a escola contava apenas com o Ensino Médio. Em 2011, passou a oferecer também o Ensino Fundamental.

questionamento e a reflexão, por meio de discussões e debates, sobre o motivo de determinado texto ser considerado uma crônica ou não. Interessante se faz mostrar também os veículos midiáticos onde o gênero aparece, solicitando aos alunos que apontem, a partir de suas percepções, as características do gênero nos textos lidos.

Em um segundo momento, sugere-se a predominância da composição de crônicas por parte dos alunos, a partir de ideias previamente trabalhadas. Esta segunda etapa configura-se um processo muito importante, visto que seu foco não deve estar apenas na composição, mas na recomposição, e na re-recomposição, isto é, cada aluno deve iniciar um texto, continuá-lo, reescrevê-lo, re-reescrevê-lo, refletir sobre ele e ajustá-lo de forma a torná-lo “publicável”.

Interessante, nessa fase, questionar os alunos a respeito de suas próprias produções, mesmo que provisórias (visto que estarão em fase de elaboração), sobre a presença ou não das características da crônica apresentadas e debatidas em momento anterior. Necessário também, nesse momento, alertar os alunos sobre a questão da autoria: eles, a partir de então, serão os autores das crônicas de seu dia-a-dia, como o foram os alunos protagonistas do relato que segue.

3.2 A crônica na sala de aula

Foi a partir das ideias e reflexões descritas que, ao final do ano de 2010, resolvemos colocá-las em prática e criamos um projeto de estágio curricular sobre o ensino da escrita com base na leitura e produção de crônicas e que seguisse essas etapas. Ele foi implementado em sala de aula com muito sucesso em uma turma de primeiro ano de Ensino Médio – a Turma 101.

3.2.1 Situação empírica de aprendizado

O projeto desenvolveu-se nas dependências da Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira, sita à Av. Bento Gonçalves, nº 8.426 – Bairro Agronomia, zona leste de Porto Alegre. As aulas – um total de 10 (dez) – foram ministradas às sextas-feiras, das 10h20min, às 12h, em uma turma com cerca de 40 alunos inscritos. No entanto, a rotatividade nas aulas era grande, de maneira que apenas entre 20 e 25 alunos compareciam aos encontros regularmente.

Esses alunos provinham dos bairros adjacentes à escola, como a Lomba do Pinheiro. Pertenciam, em sua maioria, à classe média baixa, e muitos inclusive trabalhavam para auxiliar no sustento da família. Moravam em locais com violência e tráfico de drogas, e, para muitos, a escola era apenas um lugar para passar o tempo, fazer amigos e praticar esportes. Em virtude de ser uma turma bastante amigável, afetuosa e unida, nosso trabalho tornou-se facilitado, ainda que as condições materiais da escola fossem apenas razoáveis, e os recursos, limitados, em que pese bem empregados.

Os alunos não estavam acostumados a aulas de Português que propusessem atividades que buscassem em suas próprias realidades os elementos para a construção das aulas. E nossa postura nas aulas baseou-se no exato entendimento de que o professor de Língua Portuguesa deve ser, além de um mediador entre o mundo da escrita e o aluno, um estimulador de potencialidades, como já referido, e deve fazê-lo partindo das experiências de vida de seus alunos, para que tudo lhes faça sentido.

3.2.2 O que ensinar

Nossa tônica, então, foi apresentar a Língua Portuguesa como parte da realidade dos alunos, e como recurso para produzir e compartilhar sentidos.

Assim, iniciamos o contato com a Língua Portuguesa de forma diferente do que tradicionalmente se faz, pontuando que, na língua falada, somos proficientes desde muito cedo, antes mesmo de aprendermos a escrever. Mostramos aos alunos, por meio de discussões, que nós, falantes, nos comunicamos sem problema nenhum, e a sala de aula é um exemplo mais do que suficiente disso.

Referimos que, como na língua falada, a escrita também está constituída de nossas “marcas” linguísticas, expressões favoritas, resultado de constantes “testes” de comunicação, e oriundas desde os nossos primeiros balbucios. Mencionamos, portanto, que, no texto escrito, nada mais normal (e benéfico) que essas particularidades aparecessem.

3.2.3 Como ensinar

Assim, elaboramos²⁵ um projeto de 10 aulas e que intitulamos “*Projeto Cronicando – O ensino da leitura e da escrita por meio das crônicas do dia-a-dia*”. Investimos nesse título de forma a mostrar aos alunos que “cronicar” é um verbo possível e de valência múltipla, e que eles o fazem diariamente, mesmo sem perceber. Nossa intenção era incentivar a leitura e a escrita das crônicas do dia-a-dia que compunham as vidas de nossos alunos.

Inicialmente, estabelecemos que os fariamos ler nesse gênero, para somente então exigir que escrevessem. Estabelecemos que, de início, trabalharíamos apenas com a leitura reflexiva de crônicas, com atividades especificamente elaboradas para cada texto, como mostraremos a seguir. Após, e aos poucos, daríamos início ao cultivo do hábito, por parte dos alunos, da escrita diária. Vencidas essas duas etapas, iniciariamos a confecção do produto final de nosso projeto: uma crônica escrita por eles e que seria publicada em um *blog*.

²⁵ As aulas de estágio foram ministradas em dupla, pelos professores Lara Göbhardt Martins e Oscar Ferreira Bastos Neto. Participaram, como colaboradores, o professor titular da turma, nosso também colega na Universidade, Jéferson Tenório, e a Vice-Diretora da Escola, professora Ana Paula.

Para tanto, iniciamos nosso trabalho levando à sala de aula e ao contato dos alunos o jornal. Recortamos de jornais textos variados, e pedimos que, após nossa explanação sobre as possíveis características da crônica, eles identificassem quais dos textos era de fato uma crônica.

Após, selecionamos um total de sete textos de Moacyr Scliar, Ignácio de Loyola Brandão e Luis Fernando Verissimo²⁶, dentre outros, e, a cada aula, procedemos à leitura desses textos. A leitura por vezes se deu de forma silenciosa, por vezes, em voz alta, conforme sentíamos o ânimo dos alunos para tanto. Além disso, sempre propúnhamos atividades de debate e discussão sobre os textos lidos por meio de atividades – orais ou escritas – de interpretação.

Ainda, de forma a exemplificar que a crônica pode ser considerada um gênero de todas as ordens, trabalhamos com algumas atividades que nos proporcionaram resgatar nos alunos outros gêneros. Assim, desenvolvemos, a partir dos textos lidos, exercícios práticos. Como exemplo, podemos citar a descrição de um objeto pessoal importante na vida dos alunos (após a leitura da crônica “Da timidez”, que descreve uma característica – a de ser tímido), a transposição de uma história em quadrinhos²⁷ para um texto em prosa – transposição do discurso direto para o indireto –, bem como o levantamento das gírias utilizadas pelos alunos em situações reais de comunicação e a análise dos contextos em que são empregadas. Além

²⁶ Iniciamos a leitura de crônicas com “Poesia Eleitoral”, de Moacyr Scliar. Após, lemos “A arte de encapar cadernos”, de Ignácio de Loyola Brandão, bem como “Marteladas na Cabeça” e “Um banco de jardim por um cobertor”, do mesmo autor. Em seguida, lemos os textos “Sexa” e “Pá pá pá”, de Luis Fernando Verissimo, como forma de discutir questões relativas à linguagem e a reflexão sobre ela. Lemos, por último, “Da timidez”, também de autoria de Luis Fernando Verissimo.

²⁷ Utilizamos, para essa atividade, tirinhas retiradas de coletâneas de Calvin e Haroldo (Calvin & Hobbes), de Bill Watterson. Calvin é um garoto de seis anos de idade com bastante personalidade, e tem como companheiro Hobbes, um tigre sábio. Para Calvin, ele está tão vivo como um amigo verdadeiro, mas, para os outros, não passa de um tigre de pelúcia. De acordo com algumas visões, as fantasias mirabolantes de Calvin constituem frequentemente uma fuga à cruel realidade do mundo moderno e, para Bill Watterson, uma oportunidade de explorar a natureza humana. Calvin & Hobbes é considerada uma obra prima pela sua visão única do mundo, pela imaginação do protagonista e pelas situações insólitas que se estabelecem. Diversas fontes mencionam que o autor teria dado o nome de Calvin e Hobbes aos personagens como forma de homenagear João Calvino, reformador religioso do século XVI, e Thomas Hobbes, filósofo inglês do século XVII. *Ver mais em* <http://pt.wikipedia.org/wiki/Calvin_and_Hobbes>. Em nossa atividade, entregamos a cada aluno uma tirinha e pedimos que, primeiramente, lessem-na, e, após, transcrevessem-na em um ou dois parágrafos, de forma a exercitar suas habilidades narrativas e descritivas.

disso, trabalhamos a questão do ponto de vista, utilizando, para isso, imagens com ilusão de óptica, de forma que, ao mostrarmos as imagens aos alunos, cada um deveria, individualmente, descrever o que via ali, a partir de seu próprio ponto de vista.

Pretendíamos, com essas atividades, preparar nossos alunos para o momento em que eles se deparariam com a folha de papel em branco para escrever, pela primeira vez, sua crônica. Para tanto, e baseados no filme “Escritores da Liberdade”²⁸, adquirimos cadernetas de bolso e com elas os presentamos, solicitando que, nos moldes do filme, escrevessem, diariamente, pelo menos um fato de seu dia-a-dia, uma frase, um pensamento. Estes apontamentos lhes serviriam de subsídio para desenvolverem, após, seus textos.

Durante sete aulas, preparamos os alunos, por meio das leituras e das atividades diversas que proporcionamos, para que iniciassem de fato sua produção final. Na oitava aula, então, após muita leitura e discussão, bem como da avaliação conjunta do conteúdo das cadernetas²⁹, e da leitura dos pequenos textos até então produzidos pelos alunos, propusemos a eles que retomassem seus apontamentos e escolhessem o tema sobre o qual escreveriam sua crônica pessoal. Assim, após escolhido o tema, deu-se início à composição da primeira versão do texto.

²⁸ ESCRITORES da Liberdade. Direção de Richard LaGravenese. EUA, 2007. Cor, 123 min. Drama. Projeto Portal Cinema. Título original: *Freedom Writers*. Neste filme, baseado em uma história real, Hilary Swank atua numa instigante história, envolvendo adolescentes criados no meio de agressividade, e exerce o papel da professora que oferece o que eles mais precisam: uma voz própria. Quando vai lecionar em uma escola corrompida pela violência e tensão racial, a professora Erin Gruwell (Hilary Swank) combate um sistema deficiente, lutando para que a sala de aula faça a diferença na vida dos estudantes. Contando suas próprias histórias, e ouvindo as dos outros, a turma de adolescentes supostamente indomáveis descobre o poder da tolerância, recupera suas vidas desfeitas e muda seu mundo. No filme, a professora Erin presenteia os alunos com cadernetas para que escrevessem ali suas histórias e seus dramas pessoais.

²⁹ A escrita nas cadernetas ocorreu de forma esporádica. Muitos alunos escreviam ao menos um parágrafo ou uma frase todos os dias. No entanto, houve casos de alunos que nada escreveram. Assim, embora não fosse a ideia inicial, e em virtude da necessidade da escola em atribuir notas aos alunos, resolvemos que deveríamos “cobrar” a escrita diária. Assim, não pontuamos os alunos pelo conteúdo que escreviam, mas somente pelo fato de escreverem: isto é, quem escrevesse, ganhava os três pontos que lhe faltava na nota. A real avaliação do conteúdo das cadernetas foi realizada pelos próprios alunos em momento posterior.

3.2.4 Prática social

De forma a dar sentido à produção dos alunos, e incentivá-los a escrever com um objetivo claro, bem como estabelecer um interlocutor, e assumir, portanto, a noção de autoria, decidimos que todas as crônicas produzidas seriam, ao final, publicadas no *blog*³⁰ da escola, como exercício da prática social que caracteriza o letramento.

Após a leitura cuidadosa da primeira produção dos alunos, percebemos que eles, na posição de escritores que estavam adotando, tentaram adequar-se aos moldes do texto escrito, mesmo que ainda com muitos traços da oralidade. Isso foi prova de que entenderam que a escrita não é algo artificial, nem presa a formas pré-definidas.

Percebemos que os textos foram escritos de forma muito espontânea, e com informações bastante íntimas, variadas, reais. Assim, como o principal caráter da modalidade escrita, isto é, o texto com manifestação individual e subjetiva do autor, já tinha sido em grande parte apropriada pelos alunos, restou-nos apenas fazer os ajustes necessários para adequar os textos à publicação.

Assim, líamos cada texto fazendo, sempre que necessário, apontamentos no sentido de que fossem eliminadas ou substituídas algumas expressões e construções frasais muito próprias da língua falada, bem como alguns léxicos inadequados ao contexto. Também falamos sobre a importância da pontuação, da concordância e dos tempos verbais, bem como da organização das palavras dentro do sintagma. Trabalhamos, ainda, questões relacionadas à coerência e à coesão, por meio de sugestões de uso de nexos e sinais de pontuação. Todos os apontamentos, importante frisar, foram realizados em virtude dos problemas

³⁰ Crônicas disponíveis em: <<http://agronomopedropereira.blogspot.com/>>. Na décima primeira aula, após a publicação (feita pelos professores, em virtude da falta de tempo), levamos os alunos ao laboratório de informática da escola e mostramos a eles como acessar o *blog*, postar comentários etc., de forma que pudessem interagir com seus textos e os textos dos colegas.

encontrados nos textos. Algumas vezes, se o problema era considerado geral³¹, procedíamos à correção coletiva, por meio de discussões e explicações. Se os problemas eram particulares, os corrigíamos individualmente.

Abordamos também, em cada texto, a presença das características da crônica, estudadas na primeira aula. Assim, os alunos eram incentivados a ler seus próprios textos como alguém “de fora”, um interlocutor diferente de si e do professor e analisá-lo.

Após os debates, coletivos e individuais, deu-se início à reescrita do primeiro texto. O “Texto 2”, como o chamamos, deveria ser escrito de forma a resolver os problemas apontados por nós e identificados pelos próprios alunos no Texto 1. Foi perceptível como os alunos estavam realmente interessados em superar suas dificuldades e que a nós cabia apenas indicar os caminhos que deveriam seguir para consegui-lo.

De posse dos textos reescritos, chegava a hora de avaliá-los no nível da argumentação, conforme refere Alcir Pécora (1992). Por constituírem em sua maioria relatos pessoais, nossa tarefa resumia-se apenas em conduzir o aluno a organizar, no papel, os aspectos difusos e justapostos encontrados, o que era feito texto a texto, caso a caso.

No entanto, a reflexão pessoal sobre os fatos narrados, a qual acreditávamos devesse vir integrada ao texto, era um passo mais difícil de ser dado. Ainda que muitos dos alunos tenham desenvolvido seus textos de uma forma subjetiva e reflexiva, em alguns ainda faltavam as marcas de subjetivação do autor, isto é, o sujeito-autor não havia se instaurado.

A solução encontrada para esse problema, que, na verdade, também passava por problemas da ordem da argumentação sinalizada por Pécora (1992), estava em

³¹ Um exemplo de problema geral encontrado foi a questão do *mas* e do *mais*. Frequentemente, os alunos confundiam as expressões, escrevendo *mais* em lugar de *mas* e vice versa. Outros exemplos foram: pluralização (que geralmente não ocorria. Ex.: [as coisa], [os menino] etc.), uso frequente de expressões típicas da fala, como [né], [daí], [então]; muita repetição de palavras na mesma frase; topicalização do sujeito (Ex.: [Minha mãe [ela] não deixava eu namorar]) dentre outros.

orientá-los no sentido de que a simples narração de um fato, por exemplo, não trazia nenhuma contribuição ao leitor de seu texto. Assim, tentamos explicar que, se falavam de futebol, música ou relacionamentos amorosos, esses relatos deveriam ser contados a partir da experiência vivida pelo autor e que, por consequência, deveria haver ali algum tipo de aprendizado ou reflexão. Isto é: seu texto deveria valer a pena ser lido.

Afastávamos os alunos, dessa maneira, da concepção do texto como resultado unicamente de aprendizado de instrumentos para se chegar a uma *forma*. Assim, vinculávamos os textos a uma manifestação de *conteúdo*, com as marcas de quem escreveu, de sua visão de mundo, de sua autoria. Nesse sentido, os colocávamos em todas as posições possíveis: de decodificadores, participantes, usuários e analistas de seus textos, conforme refere Schlatter (2009, p.13).

3.2.5 O processo

Feitas essas considerações, vale a pena relatar de forma mais detalhada como esse processo aconteceu no decorrer das dez aulas, dia a dia, e nossas motivações para a proposição das atividades que até agora mencionamos brevemente.

3.2.5.1 A aula 1 – O que é crônica?

Iniciamos a primeira aula apresentando-nos aos alunos, e conhecendo também um pouco a seu respeito. Falamos do projeto e de nossa intenção de trabalhar leitura e escrita de crônicas para publicação. Perguntamos a eles se sabiam o conceito da palavra “crônica” e se já haviam lido alguma. Percebemos que a maioria não sabia do que se tratava o gênero, visto que suas leituras resumiam-se a revistas e gibis. Foi por isso também que entendemos ser necessário, antes de

propor a escrita de uma crônica, proceder a um período de leituras de crônicas. Assim, decidimos que a primeira leitura deveria tratar das especificidades (ou “inespecificidades”) do gênero.

Procedemos à leitura do texto “Crônica: um gênero literário e textual”, o qual trata da origem do termo e as mudanças por que sua estrutura passou no decorrer do tempo até chegar à forma atual, bem como aborda algumas de suas principais características.

Em seguida, entregamos recortes de crônicas retirados de jornais, para que os alunos, após sua leitura, identificassem neles algumas características do gênero. Após a tarefa de leitura silenciosa, atentamos para as manifestações orais individuais sobre o que havia sido reconhecido nos textos e que os enquadrariam no gênero *crônica*. Por meio dessa atividade, obtivemos bons debates. Os alunos identificaram muitas das características da crônica nos textos lidos, principalmente as relativas a fatos do cotidiano e humor.

3.2.5.2 A aula 2 – *Falando de eleições e escola*

Iniciamos a segunda aula com a leitura silenciosa da crônica “Poesia Eleitoral”, de autoria de Moacyr Scliar. Por estarmos vivendo, à época, véspera do primeiro turno das eleições para Presidente e Governadores de estado, achamos válido propor um texto que falasse desse fato cotidiano “recente”. A tônica do texto de Scliar era o humor, e ele trazia jogos de palavras acerca das frases utilizadas na campanha eleitoral pelos candidatos. O autor as utilizou como pretexto para fazer sua “poesia”, usando, para isso, nomes e frases de colegas jornalistas seus.

Nesta mesma aula, estudamos também o texto “A arte de encapar cadernos”, de Ignácio de Loyola Brandão, por meio da leitura em voz alta. Por ser um texto que abordava assuntos relacionados ao ambiente escolar, os alunos se identificaram

com muito do que ali estava escrito. A intertextualidade presente, relativa à escola e à arte, foi reconhecida por eles, que fizeram suas “leituras” a partir do *lócus* escolar, de onde falavam, e do conceito que tinham do “fazer arte”, geralmente considerado difícil. Propusemos atividade com exercícios de interpretação que abordassem pontos referentes ao modo como as partes dos textos se relacionavam, quais eram os efeitos dos mecanismos de coesão, de que maneira os implícitos eram importantes para a leitura global do texto, se as escolhas de palavras atendiam ao efeito pretendido pelo autor etc. (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p.61).

3.2.5.3 As aulas 3 e 4 – Sobre o fazer literatura

Escolhemos, para a terceira aula, o texto “Marteladas na Cabeça”, de autoria de Ignácio de Loyola Brandão. Nele, o cronista falava de sua atividade de escritor, e de como busca, no cotidiano, histórias para inspirar a escrita de seus textos. A escolha motivou-se pelo fato de esta crônica, especificamente, constituir-se uma metanarrativa do ato de escrever crônicas, uma vez que trata do uso de cadernos para anotações, a postura de observador, a indagação perante os fatos que podem “dar história” e a metáfora do liquidificador, segundo a qual o narrador atribui o ato de fazer literatura a “misturar” os “assuntos, os personagens, as pessoas, as ideias” e batê-los todos no liquidificador. Nesse sentido, ler esse texto nos aproximava de nosso objetivo e ele foi fundamental para que pudéssemos mostrar aos alunos como se é escrever crônicas. Assim, por meio dele, pudemos explicitar alguns caminhos a serem percorridos para a escrita de uma crônica e explicar aos alunos que escrever textos não significa adequar-se a temáticas pré-estabelecidas por algum livro didático, manual de redação ou método de ensino do professor.

Mostramos-lhes, isto sim, que os assuntos para a crônica estão presentes no cotidiano de cada um, e são percebidos diferentemente pelos indivíduos. E, como um dos elementos textuais mais significativos de um texto narrativo em prosa é a

descrição, nossa próxima atividade foi trabalhar esse elemento de uma forma participativa com os alunos.

Reiteramos, a partir do texto, que a crônica se forma a partir de algum fato, concreto ou abstrato, que deve ser descrito no texto, para situar o leitor no tempo e no espaço e “ambientar o personagem”, conforme menciona Paulo Guedes. Assim, destacamos a importância do caráter pessoal, “elemento de subjetivação do autor” no texto (GUEDES, 2001), e do elemento descritivo, que “deve trazer contribuição para o sentido global do texto.” (GUEDES, 2001). Entendemos que essa concepção de descrição expande e enriquece o texto, em oposição ao conceito da simples descrição “escolar”, proposta como mera lista de características físicas, emocionais etc.

E, para melhor estudarmos as peculiaridades da descrição, e mostrarmos que ela pode variar dependendo do ponto de vista de quem a realiza, mostramos aos alunos imagens com ilusão de óptica, as quais permitiam, portanto, mais de um tipo de descrição. Um exemplo das imagens utilizadas é demonstrado a seguir:



Figura 1: Sem autoria conhecida. Fonte: *Google Images*.

Na imagem, é possível observar-se duas cenas: uma paisagem, com um casal olhando para o horizonte, e também uma silhueta de bebê, formada pelos galhos secos e pelo desenho da rocha que o casal pisa. Este é um tipo claro de situação que permite a escolha do leitor na hora de descrever a paisagem: o objeto se forma a partir da escolha do observador. Dessa forma, este é quem precisa escolher o que será descrito, de forma a não tornar a narrativa desinteressante, ou até incoerente.

Ainda, entregamos, na quarta aula, as cadernetas a cada um dos alunos, para que, a partir daquele dia em diante, e nos moldes do texto “Marteladas na cabeça”, passassem a registrar e descrever ali qualquer assunto do cotidiano que pudesse “dar história”.

3.2.5.4 A aula 5 – Falando sobre a língua

Nossa intenção, a partir da quinta aula do projeto, foi trabalhar alguns aspectos linguísticos coloquiais, uma das características do gênero crônica. Para isso, foram selecionados dois textos de Luis Fernando Verissimo: “Sexa” e “Pá, pá, pá”. Ambos trabalham a questão das gírias e expressões da língua falada.

Procedemos à leitura da crônica “Sexa”, e, por meio do texto, debatemos a presença de novas palavras na língua escrita, e como elas podem surgir a partir da incompletude do repertório linguístico escrito para que o sentido que o autor pretende buscar ao escrever seus textos seja suprido³². Assim, de domínio da norma

³² Um exemplo disso pode ser a questão do gênero de um substantivo. O repertório lexical, muitas vezes, restringe a apenas um gênero – masculino ou feminino – substantivos que, no mundo real, representam seres de sexos bem definidos, como, por exemplo: cobra, peixe, formiga, chefe, presidente, girafa etc. Na língua falada, muitas vezes expandimos esse paradigma, dizendo *cobra*, *peixa*, *chefa*, *girafo* etc., expressões não autorizadas pela norma gramatical. No caso do texto de Verissimo, inclui-se mais uma: *sexá*. Nesse sentido, a título de exemplo, questionamos os alunos sobre essa questão do gênero, anotando, no quadro, exemplos como *a formiga/o formigão*, em que a palavra *formiga* seria pertencente ao gênero feminino, ao passo que, transmutada para o

escrita, e sentindo falta de um léxico que demonstre o sentimento, o autor pode criar expressões novas, neologismos, como, por exemplo, o próprio título do texto de Verissimo.

Em seguida, trabalhamos o texto “Pá, pá, pá”, o qual reflete sobre expressões não dicionarizadas da língua, mas que, no entanto, exercem papel fundamental na interação entre os falantes. Nesta crônica, o personagem travou um diálogo com uma cidadã norte-americana que desejava aprender português, mas não entendia o funcionamento de certas expressões em conversas informais e passou a questionar o funcionamento da língua nova. Abaixo, trecho do texto, para exemplificação:

- [...] Mas o que ela não entendia mesmo era o “pá, pá, pá”.
- Qual o significado exato de “pá, pá, pá?”
 - Como é?
 - “Pá, pá, pá”.
 - “Pá” é pá. “*Shovel*”. Aquele negócio que a gente pega assim e...
 - “Pá” eu sei o que é. Mas “pá” três vezes?
 - Funciona como reticências – sugeri eu. – Significa, na verdade, três pontinhos.
 - Mas por que “pá” e não “pó”? Ou “pi” ou “pu”? Ou “etcétera” [...]

A partir da discussão sobre o texto, pedimos aos alunos que: 1) registrassem algumas expressões e gírias utilizadas no cotidiano e explicassem o sentido de cada uma; 2) colocassem exemplos dessas expressões em frases que utilizavam na língua falada; 3) relatassem em quais contextos de fala tais expressões poderiam ser usadas, e em quais contextos deveriam ser substituídas.

Após a atividade, ressaltamos a importância da identidade linguística dos alunos, refletida nos exemplos que deram, e reforçamos que ela é marca de uma comunidade, a sala de aula, e que os fenômenos da língua falada poderiam ser transcritos no contexto de escrita, desde que adequados às condições específicas do texto escrito.

augmentativo, em vez de *a formigona*, mantendo o gênero feminino, criamos e aceitamos a expressão *o formigão*, no masculino.

3.2.5.5 A aula 6 – Curtindo e trocando

Por ser a crônica um gênero em que a percepção da realidade pelo autor deve ser aguçada, começamos a sexta aula propondo um exercício de percepção intimista de cada aluno. Chamamos a atividade de “Curtograma” e ela consistiu na realização de uma listagem das preferências de cada um em uma espécie de “plano cartesiano”, como segue:

Curto e faço/tenho	Não curto e faço/tenho
Curto e não faço/tenho	Não curto e não faço/tenho

Por meio dessa atividade, objetivamos despertar nos alunos um olhar crítico sobre seu próprio cotidiano e suas preferências.

Após, e ainda utilizando a mesma temática, trabalhamos o texto “Um banco de jardim por um cobertor”, de Ignácio de Loyola Brandão, o qual falava de uma personagem que procurava, na seção de trocas dos anúncios de classificados do jornal, a “troca” da sua vida, e sobre elas fazia questionamentos a si mesma. Veja-se:

[...] O que levava um homem a trocar uma coleção completa de James Joyce em inglês pelos romances de Alexandre Dumas? E a senhora que desejava os livros do Paulo Coelho, oferecendo os da Mônica Buonfiglio? [...]

A partir da leitura desse texto, propusemos que os alunos fizessem o relato de uma pessoa ou objeto que lhes fosse importante, de forma a exercitar a descrição, sobre a qual já havíamos falado. O relato devia conter uma parte *descritiva*, uma

narrativa, e uma *opinativa*: eles deviam descrever uma pessoa ou um objeto, narrar um episódio em que tivesse sido importante e, após, opinar sobre o motivo dessa importância em suas vidas, de forma que sua experiência pessoal pudesse ser compartilhada com outras pessoas e por elas utilizada como aprendizado, inclusive.

3.2.5.6 A aula 7 – A natureza ensaística da crônica

De forma a retomar a aula anterior e dar continuidade ao estudo das características da crônica, utilizamos o texto “Da timidez”, de Luis Fernando Verissimo, em que este descreve um atributo, o de ser tímido. Optamos, dessa vez, por utilizar um texto com estrutura discursiva mais complexa, e que tivesse também natureza ensaística. Nesta crônica, o autor se posicionou por meio de interdiscursos mais elaborados e léxicos que precisaram ser explicados, por se afastarem da coloquialidade, característica dos textos anteriormente lidos:

[...] Ser tímido notório é uma contradição. [...] Afinal, que retumbante timidez é essa, que atrai tanta atenção? Se ficou notório apesar de ser tímido, talvez estivesse se enganando junto com os outros e sua timidez seja apenas um estratagema para ser notado. Tão secreto que nem ele sabe. É como no paradoxo psicanalítico, só alguém que se acha muito superior procura o analista para tratar um complexo de inferioridade, porque só ele acha que se sentir inferior é doença. [...] Defendo a tese de que ninguém é mais tímido do que o extrovertido. O extrovertido faz questão de chamar atenção para a sua extroversão, assim ninguém descobre a sua timidez [...].

Nesse trecho, foi necessário, para a leitura, explicar o significado de algumas palavras aos alunos, para, assim, fazê-los entender o sentido que essas expressões acionaram na formulação da “tese” do autor. Por se tratar de um tema abstrato, o autor teve que recorrer a analogias na descrição da personalidade do tímido. Assim, aparecem intertextos com a psicologia, a carnavalização e a medicina.

3.2.5.7 As aulas 8 e 9 – Escrevendo

Na oitava aula, debatemos sobre as especificidades do texto escrito para uma publicação e analisamos conjuntamente o conteúdo das cadernetas, para a escolha do tema a ser desenvolvido no texto que os alunos iriam escrever a partir daquele momento. Iniciou-se, então, a produção final – “Texto 1”, para o que as habilidades desenvolvidas pelos alunos por meio da leitura dos textos que lhes apresentamos seriam necessárias.

3.2.6 Avaliação

A avaliação das produções ocorreu de forma gradual e contínua, por meio do mapeamento do uso que faziam das habilidades estudadas e a competência em produzir textos que requeriam o uso dessas habilidades. Como dizem os Referenciais Curriculares:

A leitura e a produção de textos devem estar no centro: a avaliação deve propor aos alunos tarefas que sirvam de índices das suas competências para ler e escrever desenvolvidas ao longo do trabalho, pois a aprendizagem será avaliada em termos dessas competências (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.116).

Assim, não tivemos uma avaliação final que somasse todos os “acertos” e fosse o resultado de uma computação de itens *certos* ou *errados*. Avaliamos o quanto cada aluno evoluiu na sua formação como *sujeito da linguagem* e o quanto cada um se utilizou dos recursos linguísticos ou discursivos para a resolução das tarefas do projeto.

Para isso, utilizamos os critérios propostos por Alcir Pécora (1992), Maria Helena de Moura Neves (2006) e a observância das características mais gerais da

crônica, trabalhadas desde a primeira aula, o que era feito pelos próprios alunos, ao olharem para seus textos.

Assim, a grade de avaliação a que fazem referência os Referenciais Curriculares (2009), que não resumiu nossos critérios, mas ajudou-nos a pontuar com maior segurança e organização os problemas dos textos, foi a seguinte:

Nível 1		Presença das características do gênero
		Ligada à vida cotidiana; Narrativa informal, familiar, intimista; Uso da oralidade na escrita; linguagem coloquial; Sensibilidade no contato com a realidade; Síntese (resumo); Uso do fato como meio ou pretexto para o escritor exercer seu estilo e criatividade; Dose de lirismo; Natureza ensaística; Diz coisas sérias por meio de uma aparente conversa fiada; Uso do humor; Brevidade; Fato moderno.
Nível 2		Mecanismos linguísticos e procedimentos na constituição dos enunciados (PÉCORA, 1992; MOURA NEVES, 2006)
Em nível de ORAÇÃO: “Manipulação de algumas operações primárias da linguagem [...]; instauração de um processo verbal mínimo [...]; atribuição de uma ação, estado ou qualidade a um sujeito” (PÉCORA, 1992, p.30).		
Léxico		Presença adequada ou inadequada de contexto;
Acentuação		Ausência ou presença: Verificação se o aluno reconhece as palavras nas quais o acento é diferencial para o significado;
Concordância Verbal		Em que medida atrapalha o sentido da oração (ambiguidade, p. ex.);
Ortografia		Importância que a norma teria para que a correção de eventuais “falhas” enriqueça a qualidade do texto;
Pontuação		Qual o efeito de sentido pretendido pelo autor na escolha do sinal?
Sintaxe		Constituição dos sintagmas (nominais e verbais): Arranjo dos itens de modo a estabelecer um todo coeso à oração; Recursividade (no nível da oração): capacidade de encadear adequadamente elementos de mesma categoria (nomes, pronomes, verbos, adjetivos, advérbios).;
Em nível de COESÃO: “Existe coesão quando os elementos de um texto referem-se mutuamente, e, dessa foram, identificam uma totalidade” (PÉCORA, 1992, p.60).		
Nexos		Presença ou ausência: cumpre a função da qual é instrumento?
Recursividade		Capacidade de encadear uma ou mais orações dentro do sintagma nominal;
Presença de “relatores coesivos”		Estratégia de preenchimento do texto escolar (nocivo à intersubjetividade do texto);
Tempos Verbais		

Referenciação textual	Utilização de termos anafóricos e catafóricos;
Topicalização	
Repetição	Como fazer para evitar; substituição de palavras.
Em nível de ARGUMENTAÇÃO: Deve suscitar a “ação entre sujeitos da linguagem” (PÉCORA, 1992, p.88), visando ao sucesso “das ocorrências para instituírem uma relação intersubjetiva de significação” (PÉCORA, 1992, p.90).	
Noções confusas	Simples menção a uma expressão não garante a especificidade do argumento.
Lugares comuns	
Generalizações	Totalidade indeterminada e noções semiformalizadas;
Domínio do Consagrado	
Discurso pronto	

Tentamos, na medida do possível, avaliar progressivamente os textos que iam sendo produzidos. À medida que os alunos escreviam, avaliávamos seu crescimento. Ao final, tínhamos em mãos crônicas diversas, as quais teriam passado por várias etapas de “recauchutagem” até sua publicação.

Recolhíamos cada texto produzido e o observávamos, de forma a encontrar nele pontos a melhorar. Após reescrever os textos três vezes (o que se deu na décima aula, com o Texto 3), nesse movimento de vaivém que proporcionamos, chegou-se ao produto final: uma crônica que estava pronta para ser publicada, isto é, um texto escrito por sujeitos da linguagem, e que continha as principais características desse gênero de todas as ordens, isto é, textos que narravam, relatavam, argumentavam, expunham e descreviam ações, conforme já mencionavam Schneuwly e Dolz (2004).

Contudo, ainda que extremamente satisfeitos com o resultado do trabalho realizado em tão curto espaço de tempo (dois meses – dez aulas), mas insatisfeitos com a ideia de publicar as crônicas do dia-a-dia de nossos alunos apenas no *blog* da escola, decidimos que faríamos deles reais autores, e lhes daríamos a oportunidade de ver seus textos publicados em um livro.

Jorge de Sá já mencionava que

os próprios jornais conferem ao cronista a missão de colocar a vida no exíguo espaço *dessa narrativa curta*, que corre o risco de ser sufocada pelas grandes manchetes, ou confundir-se com o contexto da página em que ela é publicada. *Daí a necessidade de transferi-la para o livro* (SÁ, 2008, p. 18). [grifos nossos]

E foi exatamente essa necessidade que sentimos. Não podíamos deixar que os textos de nossos autores acabassem se perdendo, e, por isso, precisávamos “eternizá-los”. Na semana que antecedeu a última aula, então, preparamos a arte do livro, digitamos as crônicas que tínhamos em mãos, imprimimos 30 cópias, providenciamos as capas, e, na décima segunda aula, fizemos o lançamento do livro, em evento todo planejado para tanto.

Nesse dia, vale a pena relatar, organizou-se um coquetel³³, e cada aluno recebeu uma cópia do livro composto pela turma. Foram convidados a participar do evento alguns professores da escola e o professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Arcanjo Pedro Briggmann, orientador da disciplina de estágio.

Na ocasião, procedemos, primeiramente, à explanação aos alunos sobre o que seria um evento de lançamento de livro, reforçando que, naquele momento, eles poderiam autografar os livros uns dos outros. Após, procedemos à leitura coletiva do prefácio criado para o livro, o qual resumia toda nossa intenção com o Projeto. Veja-se:

O ato de escrever exige muito trabalho de leitura e prática de escrita diária. Durante o estágio realizado na E. E. E. M. Agrônomo Pedro Pereira, tentou-se proporcionar essa prática a cada aula que se iniciava. Por meio da leitura de textos do gênero Crônica, tentamos mostrar à Turma 101 uma nova forma de encarar a leitura, incentivando-os a ler e a produzir textos no gênero estudado,

³³ Pretendemos proporcionar aos alunos uma verdadeira experiência com a linguagem, durante o decorrer das 11 aulas por que se estendeu o período de estágio na escola. Ao final, sentimos a necessidade de completar o processo iniciado, com tudo que isso podia significar. Assim, organizamos um coquetel simples, com recursos próprios, adquirindo alguns salgados e refrigerantes de forma a presentear nossos alunos pelo trabalho realizado. No Anexo 2, podem ser encontradas as fotografias que registaram este momento tão especial, ocorrido no dia 10/12/2010.

seguindo-se todo um projeto de leitura elaborado cuidadosa e especificamente para os alunos desta turma.

Após o término do período de estágio, tínhamos em mãos um *corpus* de 20 textos, e decidimos, então, aproveitar a oportunidade e publicá-los no *blog* da escola e criar um livro composto por essas produções.

Assim, coletivamente, a obra foi montada e criada. Todos ajudaram, cada um a sua maneira, na construção deste livro. Digitamos os textos escritos e reescritos e os publicamos nesta obra, de forma que cada produção individual não sofreu grandes alterações, para manter a “cara da turma” e mostrar, por que não, a real forma que se escreve no âmbito escolar público nos dias de hoje, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio.

Esperamos, assim, proporcionar momentos legais de leitura aos leitores, bem como agradecer a todos os autores dos textos, já que, sem eles, este trabalho não teria sido possível.

Frisamos que, aqui e no *blog*, encontram-se as recordações dos momentos divertidos e produtivos vividos durante as sextas-feiras dos meses de Outubro e Novembro do ano 2010, e as memórias das histórias do cotidiano dos alunos, produzidas e desenvolvidas durante este período.

Uma vez escritos e publicados, os textos de nossos alunos durarão para sempre, ficarão na memória deles mesmos, em nossa memória e na memória de cada um que tiver acesso a esta coletânea que aqui apresentamos.

Um muito obrigado a todos. Divirtam-se!³⁴

Ainda, propusemos a leitura coletiva de algumas das crônicas agora publicadas. Alguns alunos se prontificaram a fazer a leitura de seus próprios textos, outros solicitavam autorização para ler os textos dos colegas. Atentos, os alunos escutaram cada palavra lida, e se emocionaram. Aberto o coquetel, puseram-se a assinar os textos uns dos outros, e o fizeram com sentimento: eles eram os autores de seus textos. Eles eram cronistas de seu dia-a-dia.

³⁴ O prefácio foi redigido pouco tempo antes da impressão dos livros. De certa forma, ele resume todo nosso entendimento e nossas intenções quando da criação e da implementação do projeto na Turma 101. Agradecemos a todos os alunos que nos permitiram essa experiência: Daiane Oliveira; Francielle Soares, Juliana Rodriguez; Lucas dos Anjos; Matheus Amaral; Rafael Traçante; Sérgio Michel; Sinara Silveira; Virgínia de Oliveira; William Gomes; Alex Sander dos Santos; Brayana M.; Eliseu Lopes; Estefani Aresco; Jéssica Gama; Josiane de Oliveira; Patrícia dos Anjos; Thainá Lima; Yago Lima e Paulo Henrique S. B.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências relatadas, pode-se perceber que um trabalho significativo em educação, especificamente na área da linguagem, envolve muito mais do que teoria, prática; muito mais do que concepções, ações; muito mais do que fórmulas, intuições.

No decorrer deste trabalho, tentamos mostrar que, atualmente, há a necessidade de que nos pautemos na valorização de uma perspectiva globalizante do ensino. Este ensino deve estar centrado na resolução de problemas significativos para os alunos, em que o conhecimento seja um instrumento para compreensão e possível intervenção na realidade de cada um, dentro de sua comunidade.

Em relação à língua, vimos que o sujeito da linguagem não é passivo e é heterogêneo, visto que se forma da união de palavras e ideologias. Nesse contexto, o sentido que o sujeito atribui às palavras constitui-se na relação com o outro e com a palavra do outro. Em relação aos textos escritos, ainda, ele somente pode ser construído no processo de interlocução entre seu autor e leitor, em constante dialogia, afinal, a língua é uma atividade social construída por meio da interação dos falantes, seja por meio da fala ou da escrita.

Vimos, ainda, que a língua, em qualquer dessas modalidades, não se manifesta em palavras soltas ou frases isoladas e descontextualizadas, mas configura invariavelmente textos, os quais devem ser o ponto de partida nas aulas de Língua Portuguesa.

O estudo do texto, nesse sentido, embasa o conceito de letramento, isto é, a participação do aluno em diferentes práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita na língua materna. Assim, é fundamental mostrar ao aluno a sua língua e incentivar a reflexão sobre ela, sobre aquilo que ele já sabe, bem como auxiliá-lo a conscientizar-se daquilo que ainda precisa desenvolver para que possa inserir-se nessas práticas.

Ainda, para que o acesso ao letramento ocorra e, com isso, a inserção dos alunos nas práticas sociais, é necessário que eles possam ler e escrever repetida e reiteradamente textos variados, de todos os tipos e gêneros que ocorrem na sociedade. Afinal, como vimos, é somente depois de muita leitura e escrita que se poderá levar o aluno a refletir sistematicamente sobre o fenômeno da língua.

Mas, além de simplesmente ler o texto, o leitor necessita compreender, refletir e construir uma opinião a respeito dele, por meio da recuperação de sua memória discursiva. Isso, conforme estudado, ocorrerá por mediação do professor de línguas, que deve conceber o ato de ler como um ato de subjetivação do indivíduo, e que instaura o denominado *sujeito-leitor*.

Em relação à escrita e à reescrita dos textos, os alunos devem ser incentivados diariamente a pensar sobre a sua forma de escrever e descobrir seu interlocutor, para que se instaure, então, o *sujeito-autor*. Para isso, é necessária a observância das qualidades discursivas que trabalhem a unidade temática, objetividade, concretude e problematização nos textos, principalmente na reescrita, direito do escritor e do leitor.

E, já que escrever e ler só se concretizam por meio de gêneros variados, estudou-se a utilização dos gêneros como instrumento e ponto de partida para o ensino de língua materna escrita em sala de aula. O gênero, conforme vimos, é parte das condições de produção dos discursos, que, por sua vez, geram os usos sociais que determinarão as produções discursivas, como em uma cadeia.

Nesse contexto, seguindo teorias propostas por autores do Grupo de Genebra, como Schneuwly e Dolz, concordamos com o agrupamento dos gêneros do

discurso em cinco ordens: do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações. Além disso, e introduzindo aí o foco de nosso trabalho, passamos a dissertar sobre a crônica, mencionando que, por fazer-se aparentemente de retalhos narrativos, descritivos, argumentativos e expositivos, ela seria um gênero de todas as ordens, já que, em sua estrutura, pode conter exemplos de todos os gêneros.

Em relação a este gênero, vimos que ele oscila entre a reportagem e a literatura, dadas suas origens, e entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial e a recriação do cotidiano. O cronista cumpriria, assim, a principal característica do gênero, que é o despojamento verbal, trabalhando-o em suas diferentes fases de elaboração até que esteja pronto para publicação.

Arriscamos mostrar, nesse sentido, que qualquer um pode ser cronista. Nosso primeiro exemplo foi o do grande escritor português José Saramago, o qual transformou o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, em crônica, relacionando-o a si próprio, ao seu tempo e à sua vida, como mencionamos. O escritor, utilizando-se da poesia de Drummond, narrou, argumentou, refletiu, descreveu ações, e, com seu tom poético próprio, também fez poesia, tudo em forma de crônica.

Após o exemplo de Saramago, e por meio de relatos, mostramos que não apenas grandes escritores têm a capacidade de escrever crônicas, mas que isso pode ser feito pelos alunos dentro de sala de aula, mesmo em uma escola da periferia, com escassos recursos.

Assim, no terceiro capítulo, apresentamos algumas sugestões de como iniciar esse trabalho. Primeiramente, então, mostramos que é interessante apresentar o gênero aos alunos, por meio, inicialmente, da mera explanação de algumas de suas especificidades, e da abordagem da grande confluência de gêneros que lhe é característica.

Após, e em termos mais práticos, considerando o fato de que ninguém pode escrever em um gênero que desconhece ou sobre o que não pensou previamente,

mostramos ser necessário que os alunos leiam crônicas e tentem encontrar nelas, reflexivamente, as características sobre as quais ouviram falar.

Em um segundo momento, então, após a leitura de crônicas variadas, defendemos que os alunos devem iniciar a escrita e reescrita no gênero, com o auxílio direto do professor, o qual os deve acompanhar em cada etapa, avaliando-os e sugerindo reflexões sobre os textos produzidos.

O relato que fizemos no último capítulo foi uma tentativa de comprovar as ideias defendidas ao longo do presente trabalho. Aliás, foi por meio de movimentos de valorização dos gêneros e da instauração do sujeito-autor que tentamos mostrar aos alunos que os gêneros são nossos guias de comunicação diária e que, portanto, todos nós sabemos como usá-los.

Para tanto, utilizamos em específico a crônica, tão próxima de nós, tão acessível e, ao mesmo tempo, tão rica. Sobre ela, Jorge de Sá já mencionava:

É com estrutura específica, com leis próprias, que a crônica recusa a marca regional: predominantemente voltada para o urbano, ela não abandona o rural; *centrada no particular efêmero, ela caminha para a universalidade mais duradoura*; divulgada primeiramente pelos jornais da capital federal, não se tornou privilégio da Cidade Maravilhosa e *ganhou outros territórios* (SÁ, 2008, p.77). [grifos nossos]

Por meio de atividades como as expostas brevemente no terceiro capítulo, foi possível trazê-la ao território da sala de aula, e juntamente com ela, o estudo da Língua Portuguesa e o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Queríamos mostrar, com o projeto desenvolvido, que é possível escrever de fato em sala de aula, e que a redação escolar pode, sim, ser substituída por reais textos. Assim, defendemos que o uso da crônica, por todos os motivos expostos, e pelos resultados alcançados em termos práticos, contribui muito para diminuir ou pelo menos amenizar a distância que separa a modalidade escrita da modalidade falada da língua materna, e facilita o processo de ensino-aprendizagem vivenciado

em sala de aula pelos alunos, como ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais amplas.

Acreditamos, compactuando com o entendimento de Jorge de Sá, que

o objetivo da escrita de crônicas, nesse aspecto, é recompor a história individual, e isso é um jeito de o cronista nos ensinar a compor a nossa história na condição de pessoas ligadas a tantas e tantas heranças culturais (SÁ, 2008, p.15).

Ainda, como educadores, devemos entender que nosso compromisso, é, antes,

com a *formação* do aluno, com o desenvolvimento de suas capacidades tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de uso crítico da língua. E na medida em que língua e linguagem são parte indissociável de nossa forma de ser e de viver, da história individual e coletiva de todos nós, a *educação linguística* não pode deixar de ocupar-se do maior número possível de suas facetas, em especial aquelas mais envolvidas na vida social (BAGNO, 2009, p.15).

Assim, podemos dizer que, com o trabalho de contato direto com o aluno e com seu texto, com o estímulo à leitura crítica e com o incentivo à produção de textos que partem do particular, do simples rés-do-chão, do coloquial, e vão para o geral e mais complexo, pode-se, sim, fazer diferença.

Ora, o projeto apresentado neste trabalho teve a duração de apenas dez semanas e, ainda que em um espaço de tempo tão curto, e com a disponibilização de poucos recursos, surtiu efeitos extremamente positivos que, com certeza, marcaram a vida de alunos e professores. Assim, imaginamos que, em situações “normais” de ensino, isto é, no decorrer de todo um ano letivo, o trabalho possa ser muito mais significativo e surtir muito mais resultados positivos.

Obviamente, há que se estar ciente das possíveis dificuldades a ser enfrentadas durante as aulas, e que estas nem sempre vão ocorrer como o planejado. Mais do que isso, é preciso que o professor tenha em mãos (ou em

mente) estratégias para contorná-las e flexibilidade na hora de propor as tarefas e avaliá-las. É a partir do saber fundamental de que mudar é difícil, mas possível, que devemos programar nossa ação político-pedagógica (FREIRE, 2010, p.79).

Ainda assim, mesmo que os alunos reais (e não ideais) e a dura realidade escolar sejam, por vezes, tão diferentes da nossa idealização de educadores, defendemos que toda tentativa é válida, e, se o professor do primeiro ano do Ensino Médio não souber por onde começar, que comece por aí, eis nossa sugestão.

Afinal, é nosso dever incentivar a cada aula a análise reflexiva dos fatos do dia-a-dia por parte dos alunos, instruindo-os e construindo com eles os posicionamentos a respeito da realidade em que estão inseridos. E esse processo deve se dar por meio da escrita e da interação constante com o texto, entendido aqui como discurso e não meramente um código a ser decifrado.

Por meio de experiências como a que aqui propusemos, tornamo-nos capazes de intervir na realidade de nossos alunos, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que se simplesmente nos adaptássemos a ela (FREIRE, 2010, p.77). Com isso, ensinamos, compartilhamos conhecimentos e aprendemos muito. Afinal, conforme sábia lição de Paulo Freire, “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (2010, p.84), e, por isso, vale a pena investir nessa ideia. O resultado pode ser surpreendente.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCI JR., Davi. *Fragmentos sobre a crônica. Enigma e comentário. Ensaios sobre literatura e experiência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística*. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. 52ª ed. São Paulo: Loyola, 2009b.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Voloschinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª Ed. SP: Hucitec, 1981.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BASÍLIO, Margarida. *O conceito de vocábulo na obra de Mattoso Câmara*. PUC-RJ. DELTA vol. 20 no. spe. São Paulo: 2004.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Crônicas para ler na escola*. Seleção e apresentação Regina Zilbermann. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. 2ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, 1998.

CANDIDO, Antonio. *A vida ao rés-do-chão. In: A crônica. O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.* Campinas/ Rio de Janeiro: Ed. da Unicamp/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

_____. *O direito à literatura. In: Literatura e Sociedade.* 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. *Recortes.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAZARIN, Ercília Ana. *Linguagem em (Dis) curso – LemD, Tubarão, v.6, n.2, p. 299-313, mai./ago. 2006*

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2010.

CLARK, Herbert. H. *O uso da linguagem. In: GARCEZ, Pedro. (Org.). Cadernos de Tradução.* Porto Alegre, n.9, janeiro-março, 2000 – Reimpressão. Porto Alegre, UFRGS.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COUTINHO, Afrânio. *Ensaio e crônica: A literatura no Brasil V.6,* São Paulo. Global, 2003.

_____. *A literatura no Brasil - Volume III - RJ: Livr. São José, 1964.*

DIMAS, Antonio. *Ambigüidade da crônica: literatura ou jornalismo? In: Revista Littera, n.12, Rio de Janeiro, set-dez 1974.*

ESCRITORES da Liberdade. Direção de Richard LaGravenese. EUA, 2007. Cor, 123 min. Drama. Projeto Portal Cinema. Título original: *Freedom Writers.*

FLORES, Valdir. *Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da lingüística*. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 1, No. 1, 1998 (3-32). Ijuí: UNIJUI, 1998.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GARCEZ, Pedro. M. (2008d). Educação lingüística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In L. Masello (Org.), *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai* (pp. 51-57). Montevideú: *Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica*.

GERALDI, J. Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

_____. (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

INDURSKY, F. *Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura*. In: ERNST-PEREIRA, Aracy & FUNCK, Susana Bornéo. (Org.). *A escrita e a leitura como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. B. *Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCK, I. Villaça e ELIAS, V. Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, V.J.; PEREIRA, A.E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

_____. *O conceito de leitura*. In: *Aspectos da Leitura: Uma perspectiva cognitivista*. Ensaio 7 CPC LETRAS UFRGS. 1. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996

MOISÉS, Massaud. *A crônica*. In: *A criação literária*. São Paulo: Cultrix, 1982.

MOURA NEVES, Maria Helena de. *Que gramática estudar na escola?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MURANO, Edgard. *Personalidade por escrito*. In: *Língua Portuguesa*. Ano 4. Nº 57. Julho de 2010. Editora Segmento.

NEVES, Iara C. B. et al. (orgs.) *Ler e escrever. Compromisso de todas as áreas*. 6.ed. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

NEVES, Margarida de Souza. *Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas*. In: *A crônica. O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas/ Rio de Janeiro: Ed. Da Unicamp/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

_____. *História da crônica. Crônica da história*. In: REZENDE, Beatriz (org.) *Cronistas do Rio*. Rio de Janeiro: José Olimpo: CCBB, 1995 .

PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

RONCARI, Luis. *A estampa da rotativa na crônica literária*. In: *Boletim Bibliográfico da Biblioteca Mario de Andrade*, vol. 46, n. 1 – 4. jan. dez. 1985.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Contos e crônicas para ler na escola*. Seleção e apresentação de Regina Zilbermann. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares*. Vol. 2. 2009.

ROJO, Roxane. *Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Roxane Rojo (Org.). São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROMÃO, Lucília Maria Souza; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. *Era uma vez uma outra história*. São Paulo: DCI, 2006.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1985.

SAUSSURE. Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 3ª ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1917/1972.

SCHNEUWLY, B. *Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Tradução e organização). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHLATTER, Margarete. *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. In: *Caleidoscópio*, Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009. Porto Alegre: Unisinos.

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

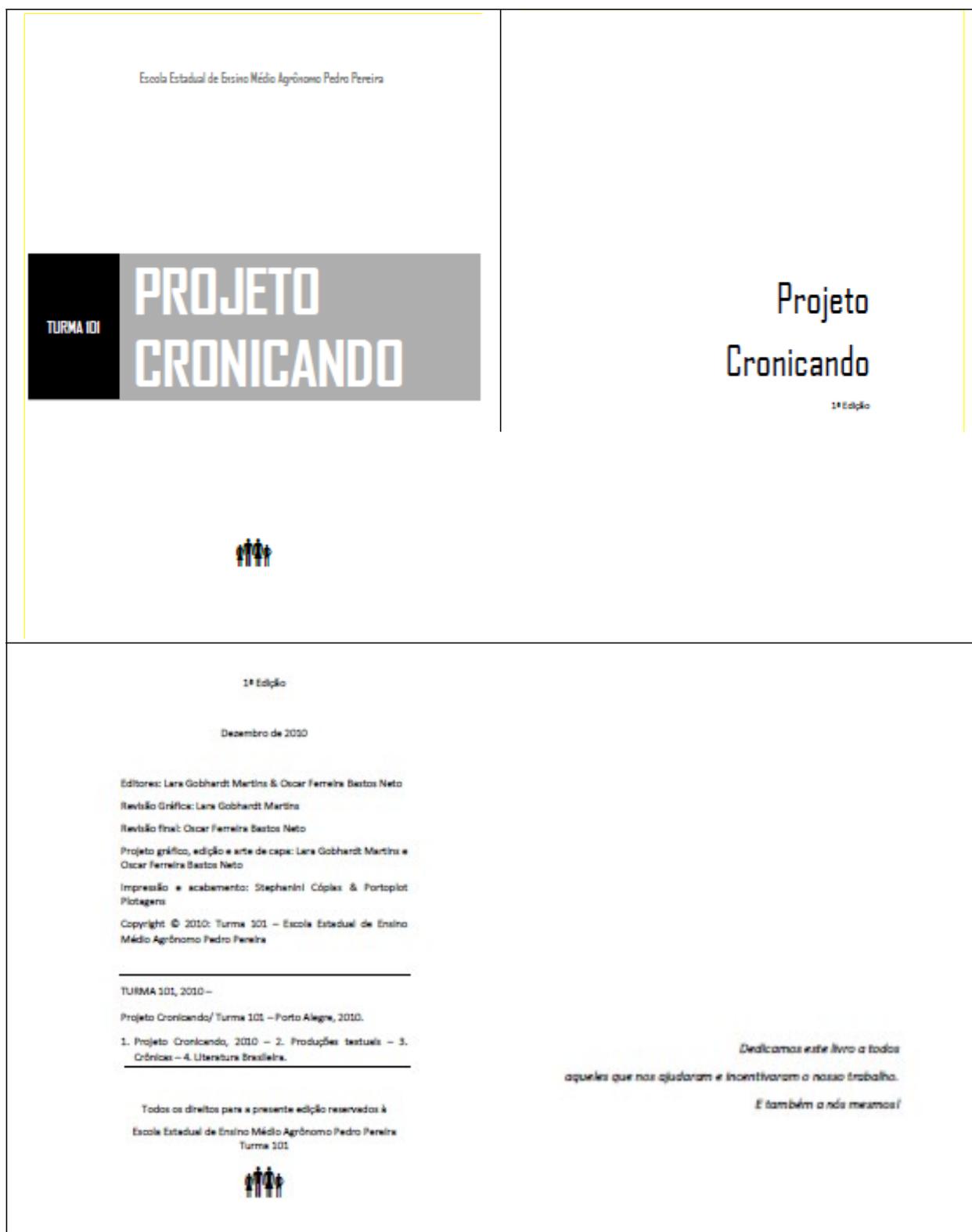
SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Trad. Pedro Sussekind. Porto Alegre: L&PM, 2009.

VERÍSSIMO, José. *O que é Literatura?* São Paulo: Landy, 2001

WERNECK, Humberto. *Crônicas*. Série Boa Companhia. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A importância da leitura e literatura infantil na formação das crianças e jovens*. Disponível em:
<<http://www.qdivertido.com.br/verartigo.php?codigo=24>>.

Anexo 1: O livro produzido



AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos alunos da Turma 101, pelo carinho e pela dedicação, cooperação e participação no decorrer do período por que se estendeu o estágio em Língua Portuguesa que realizamos na escola.

Agradecemos à vice-diretora Ana Paula, por ter possibilitado nossa passagem pela escola, excitando-nos com muita disponibilidade.

Agradecemos também ao nosso querido amigo Jefferson Tendório, professor titular da Turma 101, por ter-nos oferecido a turma, de forma que pudéssemos desenvolver nosso trabalho.

Muito obrigado!

SUMÁRIO

Prefácio.....	11
A vida na escola (Dalene Oliveira).....	13
A música (Francielle Soares).....	15
A tal quinta-feira (Juliana Rodrigues).....	17
O azar é meu (Lucas dos Anjos).....	19
O dia em que eu quase me matel (Matheus Amara).....	21
O tempo passa (Rafael Trapante).....	23
O futebol (Sergio Miguel).....	25
Meu primeiro namorado (Sivara F. Silveira).....	27
Café com leite (Virginia de Oliveira).....	29
O caminho curto (William Gomes).....	30
Mudança de rotina da vida (Alex Sander Santos).....	32
Um amor complicado (Breyana M.).....	34
Jogando futebol (Eliseu Lopes).....	37
Meus amigos (Estefani Avezo).....	39
Cenas do cotidiano (Márcia Gama).....	41

Grande responsabilidade (Jostene de Oliveira).....	44
Uma mulher na presidência do Brasil (Patrícia dos Anjos).....	46
Quem sabe (Thalé Lima).....	48
Um dia de azar (Yago Lima).....	51
O Crack destruiu minha família (Paulo Henrique S. B.).....	53

Prefácio

O ato de escrever exige muito trabalho de leitura e prática de escrita diária. Durante o estágio realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Agrônomo Pedro Pereira, tentou-se proporcionar essa prática a cada aula que se iniciava. Por meio da leitura de textos do gênero Crônica, tentamos mostrar à Turma 101 uma nova forma de encarar a leitura, incentivando-os a ler e a produzir textos no gênero estudado, seguindo-se todo um projeto de leitura elaborado cuidadosa e especificamente para os alunos desta turma.

Após o término do período de estágio, tínhamos em mãos um corpus de 20 textos, e decidimos, então, aproveitar a oportunidade e publicá-los no blog da escola e criar um livro composto por essas produções.

Assim, coletivamente, a obra foi montada e criada. Todos ajudaram, cada um a sua maneira, na construção deste livro. Digitamos os textos escritos e re-escritos e os publicamos nesta obra, de forma que cada produção individual não sofreu grandes alterações, de forma a manter a "cara da turma" e mostrar, por que não, a real forma que se escreve no âmbito escolar público nos dias de hoje, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio.

Esperamos, assim, proporcionar momentos legais de leitura aos leitores, bem como agradecer a todos os autores dos textos, já que, sem eles, este trabalho não teria sido possível.

Ficamos que, aqui e no blog, encontram-se as recordações dos momentos divertidos e produtivos vividos durante as sextas-feiras dos meses de Outubro e Novembro do ano 2010, e as memórias das histórias do cotidiano dos alunos, produzidas e desenvolvidas durante este período.

Uma vez escritos e publicados, os textos de nossos alunos durarão para sempre, ficarão na memória deles mesmos, em nossa memória e na memória de cada um que tiver acesso a esta coletânea que aqui apresentamos.

Um muito obrigado a todos. Divirtam-se!

Oscar Ferreira Bastos Neto & Lara Gobhardt Martins*

Projeto Criação de 12

* Oscar e Lara foram os professores estagiários pela UFRGS, os quais elaboraram o projeto "Consciência" e o implementaram na Turma 101, produzindo, ao final, este livro.

A vida na escola

(Daiane Oliveira)

A maioria das pessoas pensa que é fácil a vida de um estudante, mas só quem é estudante sabe que não é bem assim. A minha mãe mesmo tem a mania de falar assim: - "Tu só estuda, e está reclamando." Mas quando ela fala isso, ela não lembra que eu tenho que acordar cedo, estudar para provas até tarde, fazer vários trabalhos de uma vez só, e etc. Ninguém vê o lado do estudante. Às vezes parece que, para os adultos, quem só estuda não faz nada da vida.

Apesar de ter seu lado difícil, ser estudante também tem seu lado agradável, pois nós, estudantes, conquistamos várias amizades no decorrer do ano letivo. Às vezes até arrumamos namorados! Os passeios também são muito legais e o recreio, então, é o momento mais esperado pelos alunos. Neste momento acontecem muitas coisas que vemos, fazemos e ouvimos e de que até Deus duvida. São coisas do tipo: tombos,

Projeto Criação de 13

beijos, brigas, adolescentes andando de balanço, e etc.

Ainda temos as aulas e, como todo mundo sabe, há matérias legais e chatas e os professores nem sempre estão de bom humor. Mas fazer o quê? Todo mundo tem seus dias bons e ruins, não é?

O que importa mesmo é que convivemos com harmonia e respeito. Afinal, o importante é aprender!

Projeto Criação de 14

A música

(Franciele Soares)

Porque a música é essencial na vida das pessoas? Na verdade, a música é um jeito de expressar os sentimentos, mas porque há tantos tipos de gêneros musicais? Na verdade, depende do estilo da pessoa e do jeito dela.

O que leva uma fã a ficar louca pelos seus ídolos? Será que é pela música ou por serem famosos? Na verdade, uma coisa leva a outra. Será que a fama muda a cabeça das pessoas? É difícil responder, pois todos pensamos diferentemente, por isso acontecem bastantes brigas entre diferentes grupos. Cada um acha que sua música é melhor que a do outro. No meu colégio, existem várias tribos e uma delas são os chamados "Emos".

Eles têm características diferentes dos outros, são mais emotivos, gostam de músicas tristonhas e tem seu jeito próprio de pensar. No meu caso, eu não pertença a

Projeto Criação de 15

nenhuma tribo. Gosto de todos os tipos de música, pois a música é essencial.

Projeto Crescer de 16

A tal quinta-feira

(Juliana Rodriguez)

Como tudo tem o seu lado bom e o seu lado ruim, as minhas quintas-feiras não poderiam ser diferentes.

Quinta-feira é, para mim, um dia diferente. Existem os lados ruins, como, por exemplo, ter que assistir os três períodos de matemática (eu estou no 1º ano do ensino médio, e a matéria "matemática" não é muito difícil, porém eu não gosto de matemática) então tudo se torna mais difícil.

Também é o dia em que eu trabalho com os músculos do braço na academia, e é sempre a mesma coisa: toda a quinta-feira, eu sinto um desânimo total: qual é a vantagem de ficar com os braços musculosos se eu sou mulher?! Porque geralmente quem tem músculos nos braços são os homens! Sim, eu sei que há vantagens... Quem não gosta de dar aquele "tchauzinho" elegante?! Mas como eu não gosto muito, sempre reclamo de algumas coisas.

Projeto Crescer de 17

Também na quinta-feira é difícil assistir TV, por exemplo, porque eu gosto de assistir a "Grande Família", mas nem sempre consigo ver o programa até o final, porque tenho que acordar cedo no outro dia, já que eu estudo no turno da manhã.

Ah, claro, também existe o lado bom da quinta-feira: meu pai vem me visitar e eu amo muito meu pai e gostaria que todos os dias fossem quintas-feiras, para eu o ver todos os dias. Ainda, nas quintas-feiras à noite, posso tomar refrigerante, pois está quase entrando a sexta-feira: nos finais de semana eu posso tomar refrigerante e isso são ordens do meu *personal trainer*.

Eu também não posso me esquecer de comentar sobre a professora de matemática, ela é "louca", mas eu gosto dela. Gosto das explicações dela e isso faz com que a minha quinta-feira se torne mais agradável. Mas ela vai embora. A professora de matemática tem que ir embora porque acabou seu período de estágio. Vou sentir falta dela, e, com certeza, as quintas-feiras não serão mais as mesmas.

Projeto Crescer de 18

O azar é meu

(Lucas dos Anjos)

Meu nome é Lucas dos Anjos, mas bem que podia ser Lucas do Azar. Sou um homem muito do pé frio. Se estou na fila do caixa do supermercado, quando chega minha vez, acaba a fita. Se estou no ônibus e vou passar na roleta, a roleta emperra. Se saio de carro, o carro estraga, e assim vai o azar caminhando junto comigo.

Sei lá, acho que isso é de outras vidas, ou também pode ser de família. De repente tive algum parente que nem conheci, que deveria ser assim. Mas com todo este azar, eu tenho que procurar a sorte. É difícil, mas tenho que tentar.

Um dia foi inédito: meus sobrinhos brincaram o dia inteiro no pátio perto de uma cachopa de marimbondos. Eu fui chamá-los para tomar café, e os marimbondos me pegaram. Então fui tomar um banho, e não é que a porcaria do chuveiro queimou?! Enquanto eu tomava banho, meus sobrinhos pegaram os alfinetes

Projeto Crescer de 19

da minha mãe e foram brincar logo em cima da minha cama. Só que eles sabem que eu não deixo, então estava saindo do banho gelado, com picadas de marimbondos por todo o corpo, e pensei comigo: agora vou me deitar.

Como eu estava louco de dor, nem dei bola para a bazuca do meu quarto, fui logo me jogando na cama. Se eu soubesse jamais teria feito isso. Me espetei todo nos alfinetes e fui correr atrás dos meus sobrinhos, só que tinha deixado o piso todo molhado. Escorreguei e bati com a cabeça no chão.

Bom, me levantei do chão, arrumei minha cama, e me deitei. Fui dormir. Pensei que aquele dia seria o meu fim, mas não foi e nem o do meu azar.

Projeto Crescer com a Z

O dia em que eu quase me matei

(Matheus Gomes Amaral)

Hoje eu falo do dia em que eu quase me matei, não só a mim mas a minha irmã também. Vou falar dos cuidados que nós devemos ter em casa.

Um certo dia, eu cheguei em casa, depois da escola, e fui fazer um macarrão instantâneo para mim. Botei a água para o "miojo" para esquentar e fui para o meu quarto ver tevê, até a água ferver.

Depois de alguns minutos, a minha irmã foi até a cozinha, voltou até o quarto e começou a me xingar.

- Tu tá louco, quer nos matar, seu idiota!

Eu olhei pra ela e falei:

- Porque você está me xingando? E idiota é você!

- Porque você deixou a boca do fogão ligada.

- Mas tá acesa?

- Não.

Projeto Crescer com a Z

- Mas você acha que eu queria deixar a boca ligada e nos matar?!

Falei bem brabo, claro, porque parecia que ela pensou que eu queria matar a nós dois, coisa que eu não queria, porque quem é o louco que vai querer matar a si e a sua irmã, não é?! Mas ela estava certa, porque foi burrice da minha parte deixar a água fervendo e ir para o quarto, sabendo que o "miojo" cozinha rapidinho, como que em questão de 5 minutos o "miojo" está pronto, não é?! Eu que não me dei conta.

Até parecia que ela era mais velha do que eu, pelo modo em que ela veio falar comigo, mas ela não é não! Lembrando sempre, como eu já havia dito no início, que nós, mais velhos, é que devemos cuidar dos irmãos mais novos e ter sempre cuidado na hora de ir mexer no fogão!

Mas no final eu nem comi o tal do "miojo", porque eu fiquei brabo e fui pra rua.

Projeto Crescer com a Z

O tempo passa

(Rafael Trajante)

Você já reparou que o tempo parece estar passando mais rápido? Que a hora passa despercebidamente, e que os dias parecem ficar mais curtos? Será que é o tempo? Ou é agente que não aproveita o dia?!

Essas são perguntas que cada ano que passa a gente repete para si mesmo. Um exemplo próprio é quando você inicia um ano letivo: tá ali, tá no primeiro mês, se enturmando lá e tal, e, quando você percebe, já está no fim do ano e vêm a prova e os trabalhos finais chegando na sua mão pra fazer, aí começa a correria, pra fazer isso, pra fazer aquilo. Mas no fim dá tudo certo.

Na verdade, isso é uma característica de brasileiro: deixar tudo pra última hora. Outro exemplo é que os acontecimentos que marcam história ficam gravados nas nossas mentes. Muitos fatos que aconteceram no início da década, como o ataque às torres gêmeas, por exemplo, aí você se lembra e acha que foi ano retrasado, mas, na verdade,

Projeto Crescer com a Z

já faz sete anos! Então você se dá conta de que o tempo passou e você nem viu. E volta a pensar naquelas perguntas iniciais.. Você já reparou que o tempo parece estar passando mais rápido? Que a hora passa despercebidamente, e que os dias parecem ficar mais curtos?!

E assim começa tudo de novo, mais um ano que passa, mais experiência que se conquista.

Projeto Crescimento de 26

e diretamente aos nossos pais. Nós nem falávamos nada, porque sabíamos que a culpa era totalmente nossa. Mas que ficamos ofendidos eu não posso negar!

No fim, nós todos tivemos que pagar o concerto daquele Pálio. Que azarão!

Isso foi como uma lição para nós Hoje em dia, nada de jogar futebol no asfalto, muito menos com pedras de concreto como goleira.

Projeto Crescimento de 26

O futebol

(Sérgio Miguel)

No dia 15 de novembro de 2010, aconteceu um fato muito legal na minha vida. Eu e meus amigos estávamos jogando futebol no asfalto na rua perto da minha casa, quando meu amigo Ruan teve uma brilhante ideia de colocar uma pedra de concreto no meio da rua, para ser nossa goleira.

Cada vez que algum veículo passava pela rua, nós gritávamos: - "Olha o concreto!" E também apontávamos para avisar. E entre gritos e sinais o pior aconteceu! Estava vindo um carro bem devagar, e ninguém quis gritar, e nem fazer sinal, porque como o carro estava vindo bem lentamente, todos pensaram que ele ia se dar conta e desviar. É, mas pensamos errado.

O motorista bateu no meio do pedaço de concreto e amassou toda a frente do carro, aquele lindo Pálio vermelho. O dono desceu do carro indignado e usou os mais sórdidos tipos de palavrões, ofendendo a nós

Projeto Crescimento de 26

Meu primeiro namorado

(Sinará F. Silveira)

Sabe aquela história de amor à primeira vista? Aconteceu comigo. Um dia, minha melhor amiga, a Cláudia, me convidou para irmos buscar a sua agenda na casa de um morador novo. Era um amigo da Cláudia, mas que eu não conhecia ainda. Depois nós nos conhecemos e acabamos ficando. Ele perguntou para a Cláudia: "Como é o nome da tua amiga"? Ela falou: "Sinará". Eu acho que ele gostou de mim. Nós "ficamos" e demos uns beijinhos e eu comecei a me apaixonar por ele; eu queria vê-lo todo dia, mas ele era mulhengo, e também eu era muito "criança" naquela época. Eu não pensava direito, mas estava decidida a ficar com ele.

Os meses se passaram e eu não tinha mais ouvido falar nele, quando, um dia, indo ao mercado, eu o vi. Ele me olhou e disse que estava com saudades de mim. Naquele momento, me apaixonei de novo, e nós

Projeto Crescimento de 27

começamos a namorar "em casa". Ficamos mais sério.

Hoje eu tenho 17 anos e nós já terminamos o relacionamento, mas estamos voltando a nos entender de novo. Eu o amo muito e não consigo ficar mais um dia sem vê-lo. Nós ficamos 6 meses sem conversar naquela época, porque ele era muito chato e ciumento e eu não gosto de pessoas chatas e ciumentas, por isso nos ficamos sem contato, mas ele não aguentou. Hoje o Adriano tem 19 anos, ele é muito legal eu adoro ele.

Fogão Creacionista de 28

Café com leite

(Virgínia de Oliveira)

Estávamos eu, meus pais e minha irmã indo para o sítio da minha avó, quando, no caminho, nós passamos por um bando de vacas.

Minha irmã era pequena ainda e deveria ter uns cinco anos de idade, quando ela olhou para uma das vacas do bando, uma vaca branca, e perguntou por que a vaca dava leite. Minha mãe disse, brincando, que era porque a vaca era branca. Minha irmã, como era criança, e como criança acredita em tudo que os adultos falam, achou que fosse por aquele motivo mesmo, e não falou nada.

Chegando ao sítio a minha avó, havia vários bichos: galinhas, porcos, ovelhas e duas vacas, sendo que uma era preta e a outra era branca. Minha irmã ficou olhando e pensando, quando perguntou novamente para minha mãe que, se a branca dava leite, a preta daria café, não? Eu caí na gargalhada! Essas crianças de hoje em dia são brincadeira.

Fogão Creacionista de 29

O caminho certo

(William Gomes)

Irei falar sobre minha vida e algo mais. A minha vida começou a tomar um rumo agora, e eu estou com 16 anos, começando a entender a vida e seus significados. Devemos tentar vivê-la o mais intensamente possível e tentar ser uma boa pessoa.

Entendo que Deus é tudo de bom.. E tudo que peço a ele para fazer por mim, ele faz. E em troca, eu tento ser uma pessoa melhor. Antigamente, eu fazia muita coisa errada. Por exemplo, já roubei, já fumei, já "pixei" e já cometi erros de que não gosto nem de me lembrar. Hoje vejo que o que eu fazia não era certo. E o mais importante é que hoje estou feliz com a vida que levo.

Sei, afinal, que é só eu me esforçar um pouco mais para passar de ano e não só ficar e divertindo com os amigos. E, falando em amigos, gostaria de expressar uma opinião sobre eles.

Fogão Creacionista de 30

Eles são muito importantes para qualquer pessoa. Uma pessoa sem amigo vive na tristeza, posso garantir. Mas para falar sobre meus amigos, nada melhor do que o que a letra de uma música diz: "*A amizade, nem mesmo a força do tempo pode destruir.*"

Fogão Creacionista de 31

Mudança de rotina da vida

(Alex Bander Santos)

Eu estava com os momentos contados para o dia seguinte, era sempre a mesma correria: primeiro colégio, depois futebol e por último o estúdio do meu tio, onde eu canto (o passatempo de que mais gosto).

Num domingo, meu dia de descanso, a rotina mudou um pouco. Eu estava para ir a uma festa do Dia das Bruxas, junto com os amigos, mas eu acabei levando minha mãe e meu irmão, para tirá-los do tédio e nos divertirmos um pouco.

E nos divertimos à beça. Eu me diverti bastante. Chegamos em casa exaustos. Mas um momento de alegria veio se tornar de tristeza.

O telefone tocou, e minha mãe foi atender com um sorriso imenso. Mas, do sorriso, lágrimas rolaram; a alegria tristeza se tornou, com a notícia de que minha avó havia falecido. Meu irmão começou a chorar desesperadamente na mesma hora,

Projeto Crescimento de 32

chamando por nossa avó, só que ela estava longe, seguindo seu caminho novo.

E eu mudei completamente naquele momento, me tornei outra pessoa. Uma parte do brincalhão ficou pra trás; a tristeza tomou conta de mim, me deixando calado, fechado, silencioso no dias seguintes.

Mas hoje eu superei tudo isso, continuo com minha velha rotina e contando os minutos. Com amor e carinho mando um beijo para minha querida avó. Onde quer que ela esteja, nunca a esquecerei.

Projeto Crescimento de 33

Um amor complicado

(Brayana M.)

O dia 31 de Abril de 2010 foi um dia muito importante na vida do Luana: ela "ficou" com um garoto chamado Luan ("ficar" é quando um menino e uma menina estabelecem um tipo de relacionamento). Esse menino era um "sonho de consumo" dela. Ele era do tipo: jogador de vôlei, bem simpático, carinhoso e tal. Luana pensou que ele só queira curtição com ela, isto é, dar uns beijos sem compromisso. Mas, na verdade, não era bem isso.

Passaram quatro meses e eles só estavam de curtição, até que ele tomou coragem e pediu ela em namoro. Já estava na hora, não é? Poxa! Quatro meses só enrolando a pobre cotada... Ninguém merece! Mas ela foi pega de surpresa, pois estava em estado de choque. Ela disse que iria aceitar, porque gostava muito dele, mas o problema maior era os pais dela. Eles deixavam ela namorar, mas nunca no colégio, pois achavam que isso prejudicaria nos estudos.

Os pais pensaram muito, durante um mês, se deixariam Luana namorar no colégio. Eu acho isso errado, pois não se pode mandar no coração. A Luana não escolheu o garoto nem o lugar em que iria se apaixonar.

Projeto Crescimento de 34

Passado esse tempo, a mãe chamou a garota para conversar e perguntou se era isso mesmo que ela queria. A garota, com muita vontade, respondeu: - *É sim, mãe, pois estou apaixonada pelo Luan, acho que ele é o garoto dos meus sonhos.* Ela estava muito encantada com o garoto.

Enfim, chegou o grande dia e Luan foi à casa de Luana pedi-la em namoro. Seus pais, quando o viram, não gostaram dele. Para eles, a primeira impressão é a que fica, e realmente ficou. Eles autorizaram o namoro "numa boa". Mas, quando ele foi embora, a mãe falou: - *"Minha filha, sei que você está encantada com esse menino, mas eu senti que ele não é uma pessoa confiável, e você vai sofrer na mão dele."*

Mãe é mãe, sempre sabe o que é melhor para os filhos... Luana não deu muita bola para sua mãe, disse que ela estava com uma impressão ruim dele, mas que isso ia mudar ao longo do tempo.

Luana e Luan estavam vivendo momentos maravilhosos. Eles saíam, iam ao cinema. Porque isso é muito bom para fazer entre namorados apaixonados.

Mas seus pais ainda estavam preocupados, porque Luana, filha deles mais velha, a "xodó", por causa do namoro, estava mudando seu comportamento, suas atitudes. Brigava com suas amigas, estava se afastando de todos. Vivía um mundinho só dela e de seu amor.

Projeto Crescimento de 35

Até que um dia, ela se deparou com uma descoberta. Finalmente sua mãe conseguiu abrir seus olhos, pois os pais de Luana eram espíritas, e recebiam muitas mensagens sobre sua filha. Uma delas foi que Luan estava enganando Luana; que ele não era honesto e tudo mais. Luana não queria acreditar, foi correndo falar com seu namorado e ele confessou tudo. Disse que mentiu, sim, pra ela, mas que ele não sabia onde estava com a cabeça. Pediu mil desculpas, mas não adiantou: Luana terminou o namoro.

Ela ficou muito triste, pois o que mais doía era o fato dele parecer uma coisa, mas era totalmente diferente. Luana quase entrou em depressão. E Luan, todos os dias no colégio, pedia para voltar com Luana. Mas ela, por mais que amasse ele, não voltou, pois ela sempre pensou: - "Quem mente uma vez, mente sempre."

Luana tentou viver sua vida conhecendo outros garotos, mas nunca esqueceu Luan. Até que viu que Luan não era o garoto dos sonhos dela. O que era pra ser um sonho, acabou virando pesadelo. Luan agora está levando sua vida como amigo de Luana. Claro, um ainda gosta do outro. O que tiver que acontecer, acontecerá, pois eles ainda se amam.

Numa história de amor não se pode mandar no coração, e nem deixar ninguém se meter, pois, quando duas pessoas se amam, nada nem ninguém pode separar. Luana e Luan ainda serão felizes de novo, e também serão bem mais do que amigos.

Fragmentos de 36

Jogando futebol

(Eliete Lopes)

Todos os dias um menino que gostava muito de jogar futebol ia para sua escolinha. Ele gostava muito de jogar futebol e o treinador vai um talento novo nesse menino. O treinador gostava de ver o menino em campo, pois ele jogava muita bola.

Até que um dia teve que parar de jogar, por coisas de sua família. Também houve os motivos do colégio, pois era época de provas, trabalhos etc. Nessa época, a escolinha estava em época de campeonato, mas o menino teve que escolher, e escolheu os estudos.

Mas o menino não desanimou e correu atrás dos seus sonhos: resolveu os problemas na família, começou a estudar todos os dias para passar de ano e contava os dias para terminar suas aulas. A partir daquele momento, ele começou a ficar muito agitado com tudo aquilo que estava acontecendo. A família dele, inclusive, estava

Fragmentos de 37

dando o maior apoio para ele nos seus estudos e nos seus trabalhos.

Mas o menino só tinha um sonho: de se tornar um grande jogador de futebol e ele estava se esforçando o máximo para isso acontecer. O período no colégio, com provas e trabalhos, era passageiro. Depois, tudo iria voltar ao normal e ele iria tocar a sua vida jogando futebol. O menino acreditou em seu sonho e estava lutando para ele se realizar.

Passaram-se os dias, chegou o final do ano, ele pegou seu boletim e viu que estava "passado" de ano. Ele veio com todo o seu esforço, tudo pelo que ele lutou e acabou conseguindo. Ele tinha que acabar o Primeiro Grau e conseguiu. Agora, ele estava livre para seguir sua vida.

E voltou a jogar futebol. Futebol, para ele, era tudo. Voltou a jogar as ligas, os campeonatos e a mostrar o seu futebol nos gramados. Também reencontrou os amigos do campo. Naquele momento ele só queria saber de jogar e acreditava que podia viver disso. E viveu.

Fragmentos de 38

Meus amigos

(Estelari Aresco)

Hoje eu estava pensando na vida e percebi como eu amo o colégio e as pessoas que convivem nele, que, no caso, são os meus amigos "parceiros" e minhas "parceiras", como eu costumo dizer.

Porque amigo, amigo mesmo, é difícil de encontrar. Mas como eu sou muito sortuda, tenho 6 melhores amigos, amigos de verdade com quem eu posso contar sempre. São eles:

"Paty, Josy, Kaká, Sérgio, Paulo e William."

Eles são tudo na minha vida, são muito mais do que amigos, são meus irmãos. Estão sempre presentes nos momentos mais legais, me ajudam, aconselham e até criticam quando precisam.

Cada um deles esteve em um momento comigo, na qual me ajudaram muito. Estiveram presentes nas minhas fraquezas e vitórias. Se tenho que agradecer a alguém o

Fragmentos de 39

que sou hoje, é a eles. Eles são o presente mais lindo que Deus me deu e colocou em meus caminhos. Pois são eles que, na hora em que preciso, estão ali e dizem: "Levanta a cabeça e segue em frente!"

Claro que tenho muito mais amigos, principalmente os "Galau" (Grupo de Amigos). Mas têm os especiais, os que marcam presença na vida da gente. E o que digo é que os amo e não sei viver sem essas pessoas. Se um dia eu chegar a sair do colégio, vou levar todos em meu coração para sempre. Afinal, amizade é isso.

Filmes Cristãos de 40

Cenas do cotidiano

(Jessica Gama)

Todos os dias, após a escola, faço um curso de Comércio, e ontem minha professora passou um filme e um documentário, ambos muito bons, que me chamaram muito a atenção, pois falavam de coisas parecidas, relacionadas ao nosso cotidiano.

O filme se chama "Correntes do Bem" e relata a história de um menino que tinha um trabalho na escola pra fazer, desenvolvendo uma ideia sobre "O que poderíamos fazer para mudar o mundo?", e colocar essa ideia em prática.

Esse menino resolveu ajudar as pessoas e quem ele conseguisse ajudar não precisaria pagar nada pela ajuda. Mas deveria passar essa ajuda adiante, para três pessoas, em uma espécie de corrente. Me fez pensar que nem sempre conseguimos ajudar outras pessoas. É uma história de bondade e vontade de ajudar o próximo, apesar de nem sempre conseguirmos isso de um modo fácil.

Filmes Cristãos de 41

Vale a pena assistir até o fim. É surpreendente, chocante e triste.

O documentário também foi muito emocionante e contava a história de cinco meninas com idade entre 13 e 15 anos, contando toda a história de vida de meninas grávidas, como esse fato prejudicava suas vidas por engravidarem tão novas. Mostrou-se para elas que ter filhos nessa idade é triste, pois muda as suas realidades. Agora, com filhos nos braços, havia uma responsabilidade muito grande. Eram meninas-mães e deixaram sua juventude para trás.

Fiquei muito emocionada com ambas as histórias, pois elas refletem o que realmente acontece no nosso cotidiano. Como no filme, não conseguimos ajudar a todos como gostaríamos; não podemos pegar as pessoas e colocar pra dentro de nossa casa, por exemplo. É quase impossível, mas tentamos ajudar sendo generosos. E no documentário, a história é muito triste porque meninas-mães devem ter responsabilidades que crianças não têm. Elas não estão amadurecidas para estarem passando por uma etapa tão responsável em suas vidas.

Filmes Cristãos de 42

É muito triste para mim e para outras pessoas também quando conhecem algum fato como esse. Não gostaria que acontecesse isso comigo.

Filmes Cristãos de 43

<p style="text-align: center;">Grande responsabilidade (Josiane de Oliveira)</p> <p>PResenciei, dentro do ônibus da Linha Sudeste, no Pinheiro, uma cena com a qual fiquei muito triste. Vi um homem, ou melhor, um guri que devia ter uns 17 anos e uma guria de uns 15 anos que estava grávida. Ela era apenas uma menina para uma responsabilidade enorme. Ele a destratava, a humilhava dentro do ônibus e vi que aquela guria podia ser eu, ou uma amiga que não tomou o cuidado devido, e agora seria mãe. Pergunto: como eles vão cuidar desta criança?</p> <p>Se mal sabem se cuidar, agora pense como eles terão um filho num ambiente de brigas. Bom, acho que eles não têm o mínimo de responsabilidade, ele humilhando ela, e a guria se arrastando por ele. Onde foi o orgulho dela, e ele por que a humilha assim? Eles vão construir uma família, que deverá ser o "porto seguro" dela. Mas não, eles não pensaram nisso e agora terão algumas dificuldades a enfrentar e seria melhor se estivessem unidos.</p> <p style="text-align: right;"><small>Projeto Crescer Igual 44</small></p>	<p>Não sei se verei esse casal de novo, mas espero que eles tenham mudado, porque são novos e com os erros vão aprender. O que nós esperamos é que erros cometidos não se tornem um hábito, o bebê não presencie atos de violência e o seu convívio com os pais seja agradável.</p> <p>Esperamos também que outras pessoas não cometam esse mesmo erro, e vejam que a coisa mais maravilhosa do mundo é ter um filho. Infelizmente, no caso do casal do ônibus, não foi o momento certo. Estão com uma responsabilidade muito maior do que a de pessoas com a mesma idade.</p> <p style="text-align: right;"><small>Projeto Crescer Igual 45</small></p>
<p style="text-align: center;">Uma mulher na Presidência do Brasil (Patrícia dos Anjos)</p> <p>O assunto que não quer calar é a eleição de uma mulher para a presidência do Brasil. Isso é uma prova de que até os próprios homens acreditam que uma mulher pode governar o Brasil.</p> <p>Há tanto tempo existem leis que privilegiam e fortalecem os direitos das mulheres, mas só agora, em 2010, os brasileiros realmente confiaram em uma para ocupar um cargo tão importante, contrariando a lógica de antigamente, quando os homens sempre deveriam estar no poder.</p> <p>Vocês não acham que esse fenômeno também deveria ter acontecido com as mulheres dos tempos passados, quando o dever delas era cozinhar, lavar, passar e sempre servir apenas ao seu marido? Não podiam sair, expressar suas opiniões, votar, escolher o marido nem tampouco contrariá-</p> <p style="text-align: right;"><small>Projeto Crescer Igual 46</small></p>	<p>lo. Você já parou pra pensar como seria se nossos pais carregassem nossas mães, arrastando-as pelos cabelos como nos desenhos animados? Seria Horrível!</p> <p>Não quero dizer que as mulheres devam governar tudo, mas relato que, até então, foram homens que governaram nosso país. Já estava na hora disso mudar...</p> <p>Pode ser que o povo brasileiro seja privilegiado em ter um bom governo, mas talvez fique decepcionado com um governo ruim. Pelo menos, a nossa confiança Dilma teve para fazer um bom trabalho na Presidência da República.</p> <p style="text-align: right;"><small>Projeto Crescer Igual 47</small></p>

Quem sabe

(Thainá Lima)

O dia 06 de novembro de 2010 foi o dia mais feliz na vida de Amanda. Nesse dia, aconteceu sua festa de 15 anos, e o melhor presente que ela recebeu foi um garoto, que, na verdade, era seu primo. Ele se chamava Rafael. Durante a festa, depois de horas dançando e bebendo, eles resolveram ir para a frente do salão "tomar um ar" e conversar.

Rafael falava para Amanda que, naquela festa, ele queria "ficar" com alguém, e Amanda pensava em beijar seu primo na festa, o que Rafael nem imaginava. Conversa vai, conversa vem, Rafael disse:

- "Tem alguma "mina" aí na tua festa pra eu "trovar"? Mas que seja bonita.."

Amanda olhou para Rafael e disse:

- "Tem bastantes "minas" bonitas na festa, o problema é que quase todas têm namorado. Nossa, você está por essas de escolher? Tem que ser bonita, senão não tem chances com você? Eu nunca teria, então. Sou feia.."

48
Fogosa Crônicas de

Rafael, olhando Amanda com um sorriso no rosto, disse:

- "Claro que teria chance comigo! Tu és bonita, sim, só que é minha prima!"

- "Mas primo não é irmão, disse Amanda com um sorriso malicioso."

Os dois se olharam e começaram a rir. Minutos depois, eles voltaram a dançar e continuaram bebendo. Rafael saiu para a rua de novo com os amigos, Amanda olhou e foi atrás com a intenção de beijar o primo. Na rua, conversando, Amanda o abraçou e passou a mão em seu rosto. Rafael olhou para Amanda com um sorriso e foi chegando perto de sua boca. Amanda ficou nervosa e começou a rir, mas, no pensamento, ela estava muito feliz, pois o que queria estava quase acontecendo. Então eles se beijaram, e isso aconteceu três vezes naquela festa. Na última, o pai de Amanda viu.

Amanda, então, olhou assustada para seu pai e entrou no salão, quando seu pai a puxou pelo braço e falou:

- "Que isso não se repita mais!"

Horas depois, quando a festa estava acabando, e todos estavam indo embora,

49
Fogosa Crônicas de

Amanda ficou pensando no beijo.. Aquele beijo não aconteceu de novo, mas ela pensa nele e sonha com ele todos os dias.

Quem sabe um dia o tabu contra o relacionamento entre "familiares" acabe e eles se beijem novamente.

50
Fogosa Crônicas de

Um dia de azar

(Yago Lima)

Quem nunca sonhou em tocar um instrumento musical? Eu sonhava muito e foi a partir daí que a música começou a ter participação na minha vida.

Eu comecei a tocar instrumentos de percussão com apenas 7 anos de idade, mas foi com 13 anos que eu fiz uma das maiores bobagens da minha vida.

Eu participava da Orquestra Villa Lobos e tinha uma viagem do grupo chegando. Era uma tarde de ensaio normal da orquestra, mas a professora se atrasou e ficamos só eu e meus amigos na sala de ensaio do grupo, até que um deles teve a ideia de deixarmos nossos nomes pixados na porta da sala. Bah! Foi uma terrível ideia, mas todos fizeram. Na hora, ninguém pensou nas consequências.

Foi aí que a professora chegou e viu todos os nomes na porta da sala. Ela ficou muito braba e "cortou" a todos nós da viagem que estava chegando. Não pudemos ir como punição.

51
Fogosa Crônicas de

Eu fiquei muito triste e nunca mais quis fazer alguma coisa parecida, porque essa foi coisa de momento e estragou um dos meus maiores sonhos de criança.

Projeto Criança da 52

O Crack destruiu minha família

(Paulo Henrique S. B.)

Tudo começou com minha tia, que se tornou usuária de Crack aos 18 anos de idade. Ela usou Crack por dois anos, e fazia de tudo para fumar essa droga, até que foi internada em uma clínica para usuários de drogas. Ela ficou lá por um ano, e passou por diversos tratamentos para se curar.

Ela conseguiu parar por um tempo o uso do Crack, mas infelizmente voltou a usá-lo depois. E usava cada vez mais, até que ela ficou muito doente e foi, então, internada em um hospital, já muito fraca; ela não conseguia nem se mexer. Ela ficou internada nesse hospital por 3 dias, até que houve uma parada cardíaca e ela veio a falecer.

E Mas o pior veio depois, ainda. O meu avô, pai dela, ficou muito triste e começou a emagrecer e ficar cada vez mais fraco por causa da tristeza e da saudade que sentia dela. Ele ficou muito doente e, um mês

depois que minha tia morreu, ele também veio a falecer.

É por causa desse exemplo que falo para as pessoas que "Crack nem pensar!". Isso é uma droga que destrói a vida do ser humano e a família também. É, na minha família nós perdemos uma pessoa que o Crack levou e outra por não ter aguentado o sofrimento de perda. Porque foi sofrido. E isso é algo que não desejo para ninguém, nem para o pior inimigo.

Projeto Criança da 54

Anexo 2: Registro Fotográfico – Evento de lançamento do livro do projeto, ocorrido em 10 de dezembro de 2010





