



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM
REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA - SE

KELLY CRISTINA DE OLIVEIRA PASSOS COELHO

LEITURA DA CRÔNICA DE RUBEM BRAGA COMO UMA PROPOSTA
DIDÁTICA DE GÊNERO TEXTUAL

Itabaiana – SE

2020

KELLY CRISTINA DE OLIVEIRA PASSOS COELHO

LEITURA DA CRÔNICA DE RUBEM BRAGA COMO UMA PROPOSTA
DIDÁTICA DE GÊNERO TEXTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe, câmpus Itabaiana/SE, como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho.

KELLY CRISTINA DE OLIVEIRA PASSOS COELHO

LEITURA DA CRÔNICA DE RUBEM BRAGA COMO UMA PROPOSTA
DIDÁTICA DE GÊNERO TEXTUAL

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre, no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, câmpus Prof. Alberto Carvalho. Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho.

Aprovado em ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho -PRESIDENTE
UFS – Itabaiana - SE

Prof^a. Dr^a. Verônica dos Reis Mariano Souza – AVALIADORA INTERNA
UFS – São Cristóvão – SE

Prof^a. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin – AVALIADORA EXTERNA
UFC – Fortaleza – CE

Itabaiana – SE
2020

In memoriam, a minha querida e amada mãe, professora Terezinha. Com certeza, onde se encontra, está feliz com esta minha realização.

Dedico, também, aos meus alunos, aos professores de língua portuguesa e à minha família por todo apoio necessário, sem eles nada disso teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela saúde, força e coragem para pleitear este trabalho e por me abençoar a cada dia pela graça da vida.

Aos meus filhos, Raissa e Victor, pelo apoio, pela confiança, incentivo (desde a inscrição) e certeza de que eu conseguiria mesmo nos momentos de dúvidas e de angústias, mas, principalmente, pelo amor.

Ao meu esposo, Nanitônio, pelo respeito necessário, sempre me deu a maior força e apoio para não desistir. Um grande companheiro em todos os momentos.

À minha irmã e amiga, Sheila, de todas as horas, que está sempre ao meu lado, pela torcida e incentivo.

Ao professor doutor José Ricardo Carvalho que se mostrou desde o início (quando me “apresentou” Jean-Paul Bronckart), um grande colaborador e incentivador, pela confiança na elaboração desse trabalho (mesmo com frio na barriga), pelas discussões sobre nossa pesquisa, pelas colaborações e sugestões, pelo trabalho de revisão, pela disponibilidade, pela exigência, mas também pela paciência.

Aos demais professores doutores do curso PROFLETRAS, que me desafiaram a busca do saber e pelas valorosas contribuições teóricas.

Às professoras da banca examinadora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC) e Laura Camila Braz de Almeida (UFS), pelas contribuições oferecidas no exame de qualificação; às professoras da banca da defesa, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC) e Verônica dos Reis Mariano Souza.

À Andréa Reis, secretária do PROFLETRAS do câmpus Itabaiana, pela disponibilidade em ajudar, pelo dinamismo e competência.

Ao funcionário Jeferson Silva de Jesus, pela simpatia, colaboração e permanente prontidão.

Aos colegas do PROFLETRAS, que se tornaram amigos de caminhada acadêmica e família de afeto, no qual tornou esse período menos sofrido; aos grupos de seminários, especialmente, o quarteto baiano (Emelson, Kelly, Rildo e Sérgio), pelos questionamentos e discussões noturnas; aos meus companheiros de viagem Itabaiana-Aracaju, Jamaira e Marcelo, pela acolhida e conversas descontraídas; à minha companheira de pousada, Hilda; aos orientandos de Ricardo, Emelson, Hilda e Juliana, pelas trocas de mensagens, de dúvidas, de anseios, de alegrias. Enfim, a todos mestrandos do PROFLETRAS 5, vocês estarão no meu coração para sempre.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro e pelas políticas públicas educacionais.

A todos que fazem parte do Colégio Municipal de Novo Triunfo (CMNT), pela compreensão e solidariedade nos momentos atribulados; ao Colégio Estadual Professora Maria Tereza de Oliveira, pelo apoio e incentivo.

Aos alunos do nono ano A, por terem acreditado e se empenhado nas atividades propostas com muita dedicação.

Muito obrigada a todos!

Conhece o vocábulo escardinhar? Qual o feminino de cupim? Qual o antônimo de póstumo? Como se chama o natural do Cairo?

O leitor que responder “não sei” a todas estas perguntas não passará provavelmente em nenhuma prova de Português de nenhum concurso oficial. Aliás, se isso pode servir de algum consolo à sua ignorância, receberá um abraço de felicitações deste modesto cronista, seu semelhante e seu irmão. Porque a verdade é que eu também não sei. Você dirá, meu caro professor de Português, que eu não deveria confessar isso; que é uma vergonha para mim, que vivo de escrever, não conhecer o meu instrumento de trabalho, que é a língua.

[...]

Por que exigir essas coisas dos candidatos aos nossos cargos públicos? Por que fazer do estudo da língua portuguesa unia série de alcapões e adivinhas, como essas histórias que uma pessoa conta para “pegar” as outras? O habitante do Cairo pode ser cairense, cairei, caireta, cairota ou cairiri — e a única utilidade de saber qual a palavra certa será para decifrar um problema de palavras cruzadas. Vocês não acham que nossos funcionários públicos já gastam uma parte excessiva do expediente matando palavras cruzadas da “Última Hora” ou lendo o horóscopo e as histórias em quadrinhos de “O Globo”?

No fundo o que esse tipo de gramático deseja é tornar a língua portuguesa odiosa; não alguma coisa através da qual as pessoas se entendam, mas um instrumento de suplício e de opressão que ele, gramático, aplica sobre nós, os ignaros.

[...]

Rio, novembro, 1959. Rubem Braga. *Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim*. Crônica extraída do livro “Ai de Ti, Copacabana”, Editora Record – Rio de Janeiro, 2008, pág. 185.

FICHA CATALOGRÁFICA BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE – CAMPUS ITABAIANA

COELHO, Kelly Cristina de Oliveira Passos

Leitura da crônica de Rubem Braga como uma proposta didática de gênero textual. Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho; Orientador: José Ricardo Carvalho. - Itabaiana, 2020.

Produto Caderno Pedagógico (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Leitura. 2. Crônica 3. Interacionismo sociodiscursivo.

RESUMO

O presente trabalho parte do pressuposto de que é necessário que o ensino de leitura esteja atrelado ao modelo de interação focado na relação autor-texto-leitor como proposta para o processo de compreensão e interpretação do texto. Nossa finalidade é descrever e analisar procedimentos de interação com o gênero crônica em uma situação didática. Considera-se como ponto de partida o gênero crônica que nasce de acontecimentos da vida cotidiana atrelados a fatos sociais, históricos, políticos e culturais sob o olhar intersubjetivo do agente que interpreta a realidade e produz o texto. Para acompanhar os gestos de interpretação dos conteúdos temáticos representados pelo agente que escreve uma crônica e pela construção de representação realizadas pelo leitor em formação, examinamos procedimentos de análise da arquitetura textual e compreensão do contexto de produção. Nesse sentido, construímos uma proposta de leitura, observando a importância do conjunto de representações elaboradas a partir das condições de produção do texto e o domínio das capacidades de linguagem, conforme Dolz e Schneuwly (2004). Foram elaboradas atividades de leitura que promoveram o acionamento de conhecimentos prévios dos alunos, identificação do propósito comunicativo do texto, reconhecimento do movimento intertextual, bem como análise de usos expressivos da língua e dos processos de textualização voltados para a produção de discursos compreendidos em uma dada situação comunicativa. O estudo descreve procedimentos de ampliação das capacidades de leitura de crônica que exploram reflexões de base linguística e discursiva sustentada pelo arcabouço teórico do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), defendido por Bronckart (2007), considerando as estratégias de leitura sugeridas por Solé (2012) - a ampliação do conceito de gênero proposto por Bakhtin (1992); a utilização do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a inserção da proposta de leitura interativa de Eulália Leurquin (2014). A partir de uma pesquisa-ação, baseada em Thiollent (2011), desenvolvemos uma intervenção docente em uma classe do nono ano do ensino fundamental II de uma escola pública municipal, localizada na cidade de Novo Triunfo/BA. Assim, este trabalho utilizou quatro crônicas de cunho reflexivo do autor Rubem Braga que se encontram na obra *Ai de ti Copacabana*, publicada em 2008, para a construção de um objeto didático – caderno pedagógico de leitura – que poderá servir de suporte nas aulas de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; crônica; interacionismo sociodiscursivo.

ABSTRACT

This study comes from the premise that it is imperative that the teaching of reading is linked to the interaction model focused on the author-text-reader relationship as a proposal for the process of understanding and the text interpretation. We aim to describe and analyze procedures of interaction with the chronic genre in a didactic situation. The chronic genre has as its starting point the events of day-to-day life linked to social, historical, political and cultural facts included the intersubjective look of the agent who has his own view of reality and writes the text. In order to examine procedures for analysis of the textual architecture and understanding the context of production, we followed the gestures of interpretation of the thematic contents represented by the agent who writes a chronicle and the construction of representation carried out by the reader in training. In this matter, we constructed a reading proposal, observing the importance of the set of representations elaborated from the conditions of the text production and the mastery of language skills, according to Dolz and Schneuwly (2004). Reading activities were developed and promoted the trigger of students' prior knowledge, identification of the communicative purpose of the text, recognition of the intertextual movement, as well as analysis of expressive uses of the language and textualization processes intended at producing speeches understood in a given communicative situation. The study describes expanding procedures for chronic reading skills that explore linguistic and discursive reflections supported by the theoretical framework of the SDI (Sociodiscursive Interactionism), defended by Bronckart (2007), considering the reading strategies suggested by Solé (2012) - the expansion of the genre concept proposed by de Bakhtin (1992); the use of the didactic sequence model proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and the insertion of Eulália Leurquin's (2014) interactive reading proposal. From an action research, based on Thiollent (2011), we developed a teaching intervention in a class of the ninth year of elementary school II at a municipal public school, located in Novo Triunfo / BA. Therefore, this work used four reflective chronicles by the author Rubem Braga on *Ai de ti Copacabana*, published in 2008, for the construction of a didactic object - pedagogical reading notebook - that can assist as support in Portuguese language classes.

KEYWORDS: reading; chronic; sociodiscursive interactionism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contexto de produção: <i>Ai de ti, Copacabana</i>	28
Quadro 2 – Contexto de produção: <i>O padeiro</i>	29
Quadro 3 – Contexto de produção: <i>A casa</i>	30
Quadro 4 – Contexto de produção: <i>Natal de Severino de Jesus</i>	31
Quadro 5 – Contexto de produção.....	40
Quadro 6 – Arquitetura interna do texto.....	41
Quadro 7 – Macroestrutura da crônica.....	44
Quadro 8 – Adaptado da sequência narrativa: crônica <i>O padeiro</i>	45
Quadro 9 – Adaptado da sequência narrativa: crônica <i>Natal de Severino de Jesus</i>	46
Quadro 10 – Capacidades de linguagem.....	48
Quadro 11 – Coordenadas gerais dos mundos.....	50
Quadro 12 – Relatos interativos.....	52
Quadro 13 – Intertextualidade.....	58
Quadro 14 – Sequência explicativa: <i>Ai de ti, Copacabana</i>	75
Quadro 15 – Relato interativo: <i>Ai de ti, Copacabana</i>	76
Quadro 16 – Autor empírico – única voz enunciativa: <i>Ai de ti, Copacabana</i>	76
Quadro 17 – Modalizações – <i>Ai de ti, Copacabana</i>	77
Quadro 18 – Relato interativo – <i>O padeiro</i>	79
Quadro 19 – Coesão nominal – <i>O padeiro</i>	79
Quadro 20 – Vozes – <i>O padeiro</i>	80
Quadro 21 – Modalizações: <i>O padeiro</i>	80
Quadro 22: Categorias da descrição na crônica <i>A casa</i>	83
Quadro 23 – Relato interativo: <i>A casa</i>	84

Quadro 24 – Vozes: <i>A casa</i>	84
Quadro 25 – Modalizações: <i>A casa</i>	84
Quadro 26 – Relato interativo: <i>Natal de Severino de Jesus</i>	87
Quadro 27 – Coesão nominal: <i>Natal de Severino de Jesus</i>	87
Quadro 28 – Vozes: <i>Natal de Severino de Jesus</i>	88
Quadro 29 – Modalizações: <i>Natal de Severino de Jesus</i>	88
Quadro 30 – Depoimentos dos (as) alunos (as) - curta-metragem.....	95
Quadro 31 – Depoimentos dos (as) alunos (as) – oficinas.....	97
Quadro 32: Ficha avaliativa inicial sobre o domínio do gênero.....	100
Quadro 33: Ficha avaliativa final sobre o domínio do gênero.....	101

LISTA DE ESQUEMA, FIGURA, IMAGENS E GRÁFICOS

ESQUEMA

Esquema 1- Esquema de sequência didática.....	26
---	----

FIGURA

Figura 1 – Sequência narrativa.....	44
-------------------------------------	----

IMAGENS

Imagem 1: Jornais sobre a greve do pão dormido (1956)	59
---	----

Imagem 2: Passeata da fome.....	61
---------------------------------	----

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado inicial sobre o domínio do gênero.....	100
--	-----

Gráfico 2 - Resultado final sobre o domínio do gênero.....	102
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CA – Capacidade de Ação

CD – Capacidade Discursiva

CDL – Capacidade Linguístico-discursiva

CL – Capacidade de Linguagem

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Português

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PROFLETRAS – Programa de Pós-graduação em Letras Profissionais em Rede

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SDL – Sequência Didática de Leitura

LISTA DOS CÓDIGOS UTILIZADOS NAS ANÁLISES

Código	Ocorrência
A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26	Alunos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 O GÊNERO CRÔNICA.....	21
1.1 O contexto da crônica no Brasil.....	21
1.2 O cronista Rubem Braga: o lirismo reflexivo.....	24
1.3 Proposta de leitura da crônica de Rubem Braga na sala de aula.....	26
1.4 O contexto de produção das crônicas de Rubem Braga na obra <i>Ai de ti, Copacabana</i>	28
1.5 O modelo didático do gênero crônica	32
2 A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO BASE PARA A LEITURA EM SALA DE AULA.....	34
2.1 A noção de texto para o ISD.....	35
2.2 O contexto de produção para a leitura e a compreensão de textos.....	38
2.3 Aspectos estruturais que configuram o conteúdo temático e modos de planificação.....	41
2.4 Abordagem das capacidades de linguagem.....	47
2.5 Análise dos tipos discursivos.....	49
2.6 Relações transtextuais por meio do intertexto.....	53
3 O PROCESSO DE LEITURA NA ESCOLA.....	62
3.1 O uso do livro didático na sala de aula.....	63
3.2 Proposta de leitura interativa por meio de estratégias de leitura.....	67
4 CAMINHO METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	71
4.1 Característica da pesquisa.....	71
4.2 Campo de trabalho e sujeitos envolvidos.....	72
4.3 Abordagem geral do <i>corpus</i> das crônicas estudadas.....	73
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO COM BASE NO ISD.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXOS.....	112
APÊNDICE: CADERNO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR.....	117

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura está atrelado a diferentes modelos que privilegiam atividades sociocognitivas no processo de compreensão e interpretação do texto. Destacamos o modelo interacionista (relação autor-texto-leitor) como proposta para uma aula de leitura interativa. Justifica-se, assim, propor a crônica na perspectiva do Interacionismo Discursivo (ISD), pois traz grande contribuição para a leitura, uma vez que esse gênero extrapola os limites do texto, ou melhor, não fica preso somente aos aspectos linguísticos. A análise do texto não fica restrita apenas à sua superfície (cotexto), mas a todo contexto. O leitor realiza uma atividade interativa, inserida nas práticas sociais e discursivas.

A escola lida mal com o processo de contextualização e, às vezes nem contextualiza, ou melhor, não problematiza o momento em que a obra foi escrita, para quem foi escrita, como foi escrita e o modo de elaboração do texto. É essencial, portanto, que o leitor considere aspectos, como a materialidade linguística do texto, o gênero textual e sua funcionalidade, a temática proposta, a data de publicação e o meio de veiculação.

Mostraremos, a seguir, alguns dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) para observarmos que necessita haver mudança no ensino da leitura, porque o estudo da língua deve utilizar como metodologia a concepção centrada em atividades, em produções significativa, e não com sentido mecânico de fazer para “preencher” o tempo, de “treinar”, de “exercitar”. Isso tem continuidade com o trabalho do próprio livro didático, uma vez que sua presença é marcante nas aulas de língua portuguesa, visto que ainda é a principal ferramenta de trabalho do professor em sala de aula, senão a única, seja para trabalhar com os gêneros textuais ou com os conteúdos gramaticais, assim o livro didático atua como o grande detentor das atividades nas aulas. Grande parte dos alunos da educação básica, lê-se apenas para obter notas, por obrigação, e, assim, dar uma satisfação ao professor. Sem contar que grande parte tem dificuldade em interpretação e produção de texto, talvez, fruto do pouco hábito de leitura.

De acordo com dados do SAEB, 2017, os estudantes brasileiros matriculados no nono ano do ensino fundamental possuem nível 3 (258 pontos – Prova Brasil) de proficiência em língua portuguesa, média considerada insuficiente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A Escala de Proficiência de Língua Portuguesa é dividida em nove níveis: 0 a 3 = insuficiente; 4 a 6 = Básico; 7 a 9 = adequado. O público-alvo são os alunos do quinto ao nono

ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio. A prova Brasil de Língua Portuguesa acontece a cada dois anos (números ímpares), avalia apenas habilidades de leitura organizadas em cinco blocos: 1. procedimento de leitura; 2. implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; 3. relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto; 4. relações entre recurso expressivos e efeitos de sentido; 5. variação linguística.

O PISA é o mais importante exame educacional do mundo, elaborado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de aferir a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas escolares. De acordo com o último resultado, em 2018, os alunos brasileiros, mais uma vez, ficaram nas últimas posições do *ranking*. Avalia estudantes de 15 anos de idade, portanto, alunos que, na sua maioria são egressos do ensino fundamental II, ou seja, do nono ano. O exame avalia três áreas do conhecimento: ciências, leitura e matemática. Interessante observar que não é a disciplina língua portuguesa, mas leitura. Assim como os dados da Prova Brasil, os estudantes brasileiros tiveram desempenho abaixo da média da OCDE. Entre 79 países, o relatório mostrou o Brasil na 54ª posição com 413 pontos (6 pontos a mais do que o resultado brasileiro em 2015, quando o país teve nota 407) contra 487 da média. O PISA 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. Isso evidencia o quanto o país precisa avançar em estratégia de leitura, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental, que são críticos, uma vez que os alunos saem com proficiência muito baixa.

Nesse contexto, é imprescindível que a escola (re)pense sua prática de ensino de leitura. Segundo Leffa (1996), para considerar o ato da leitura temos que considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto. Por conseguinte, o leitor, usando seu conhecimento prévio, interage com a informação básica do texto. Foi empreendido, nesse trabalho, o modelo de pesquisa-ação de Michel Thiollent (2011) que afirma o papel ativo dos envolvidos para a resolução dos problemas detectados.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1998, o ensino de língua portuguesa deve estar voltado para a função social da língua. Então, o trabalho com os gêneros textuais é de grande relevância, especificamente, com o gênero crônica que é uma narrativa que se aproxima da realidade, do cotidiano das pessoas, sustentado no contexto de produção e nos mundos discursivos. Sendo assim, é um gênero que amplia e aperfeiçoa o conhecimento do aluno em relação à língua no nível linguístico, discursivo e sociodiscursivo.

Trabalhamos com esse gênero textual numa perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD), para o desenvolvimento de atividade de interação com o texto e com a sociedade que os cercam, investigando as capacidades de linguagens. Conforme os PCNs “O objeto de ensino (língua portuguesa) e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1988, p.18).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente língua portuguesa, dialoga com os PCNs, uma vez que admite a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, ou seja, assume a centralidade do texto como unidade de trabalho, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p.67).

Nessa perspectiva, o modo como se constitui o texto e seu processo de textualização são fundamentais para a sua compreensão como, por exemplo, os tempos verbais que são essenciais para a construção da crônica, uma vez que traz o relato interativo, isso significa que os mundos discursivos também se modificam (mundo do narrar e mundo do expor). Bronckart (2007) denomina mundo ordinário e mundo discursivo porque quer mostrar, respectivamente, a diferenciação entre a representação empírica dos agentes humanos e a representação dos mundos virtuais criados pela atividade humana.

Analisando os descritores da Prova Brasil, percebe-se que a crônica está presente em todos os níveis, seja para inferir o efeito de sentido de expressão em crônica (nível 1) ou para identificar os elementos da narrativa em crônicas (nível 8). Isso só corrobora sobre a importância de se trabalhar com esse gênero nas aulas de língua portuguesa, visto que o mundo da ficção (literário) tem como referência o mundo ordinário (real) – hibridez desse gênero -, pois favorece a identificação do aluno com aquilo que lhe é habitual, corriqueiro, que o aproxima do seu contexto social.

A produção de sentido de uma crônica, como unidade comunicativa, depende da análise de diversos aspectos da sua construção como, por exemplo, o contexto de produção, as vozes presentes, os espaços físicos e sociais, a temporalidade verbal. Tudo isso contribui com resultados favoráveis para o domínio de habilidade leitora do aluno e desempenho nas avaliações, sejam internas ou externas.

Para a superação dos problemas de leitura detectados, a compreensão do texto, em nosso paradigma, é vista como um processo inferencial e interacional, em atividades colaborativas

em que se observa o papel do texto-leitor-autor situados em contextos de produção, ou seja, em um processo sociointerativo e cognitivos em que a leitura corresponde a uma atividade social. Então, essa pesquisa se propôs a desenvolver uma experiência de leitura sociointerativa, valorizando o contexto de produção, o processo de textualização e enunciativos que explorem a construção dos mundos discursivos a fim de promover a formação do leitor crítico e reflexivo a partir de conjunto de atividades sistematizadas com o gênero crônica.

Há casos em que para compreender o sentido do texto, precisa deduzir (inferir), ou seja, concluir a partir de pistas fornecidas no próprio texto, confrontando-as com a realidade; ativando os conhecimentos prévios do leitor por meio de estratégias de leitura. Outro elemento a ser trabalhado na análise de texto é o processo de intertextualidade. É consenso que não há texto puro, uma vez que todo texto dialoga com outros textos, ou seja, todos os textos mantêm uma relação intertextual.

Como todo texto é um intertexto, explícito ou implicitamente, consciente ou inconsciente, porque sempre citamos o discurso do outro, ou então, dialogamos com outros textos; a intertextualidade é uma competência linguística presente nos gêneros discursivos e, não seria diferente na crônica. Segundo o postulado dialógico de Bakhtin (1992), um texto (enunciado) nem existe e nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente, ele está sempre em diálogo com outros textos – intertextualidade.

A partir do modelo de sequência didática de produção de texto sustentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada por Leurquin (2014) para leitura interativa; das estratégias de leitura sugeridas por Solé (2012) e do arcabouço teórico do ISD (Interacionismo sociodiscursivo), defendido por Bronckart (2007), esse trabalho tem como objetivo geral produzir uma proposta de leitura do gênero crônica com base no ISD, de cunho reflexivo, do autor Rubem Braga, na obra *Ai de ti, Copacabana* (2008), por meio de módulos de leitura, em uma turma de nono ano, de uma escola municipal da cidade de Novo Triunfo-Bahia, para que os alunos possam reconhecer-se enquanto agentes do processo de transformação social. Os objetivos específicos são:

a) compreender de que forma as categorias dos mundos discursivos, definidas na proposta do interacionismo sociodiscursivo, colaboram para a interpretação e compreensão do gênero crônica;

b) analisar a perspectiva do narrador-expositor na produção do gênero crônica que é estruturada no tempo do mundo narrado e no tempo do mundo comentado;

c) compreender o contexto de produção e o processo de intertextualidade presentes nas crônicas, voltados para a produção de sentido do texto;

d) reconhecer os aspectos das capacidades languageiras do gênero crônica, para compreender o plano geral, os discursos e a sequência predominantes nas crônicas;

e) identificar as vozes e julgamentos, estabelecendo relações discursivas no processo de leitura dos textos, estimulando à reflexão.

O autor da antologia apresenta uma série de reflexões (o lirismo reflexivo) sobre o seu tempo que pode ser transferida para o momento atual, provocando no leitor vários posicionamentos sobre o que é dito em suas crônicas. As características linguísticas para o gênero crônica é desafiadora para um leitor iniciante pelo seu caráter híbrido, pois até entre os estudiosos da linguagem há certa imprecisão, em virtude dos seus domínios: literário e jornalístico. Por consequência, definimos esse gênero como uma ação de linguagem de cunho crítico e/ou reflexivo organizado por meio de mundos discursivos da ordem do narrar e do expor.

O plano de texto deste trabalho está organizado em cinco capítulos, assim distribuídos: no capítulo I, apresentamos o gênero crônica, o autor Rubem Braga e o contexto de produção das crônicas desse autor na obra *Ai de ti, Copacabana*; no segundo capítulo, abordaremos o arcabouço teórico epistemológico que sustenta essa pesquisa; o terceiro capítulo trata, principalmente, da leitura interativa e de estratégias de leitura; o capítulo IV mostra os caminhos metodológicos da pesquisa, como as características, o campo de trabalho e os sujeitos envolvidos; no último capítulo, analisamos os resultados da aplicação das atividades em sala de aula.

Como resultado, portanto, dessa pesquisa, construímos um Caderno Pedagógico, que consiste em um caderno de atividades apresentado no apêndice do texto como forma de contribuir com as práticas docentes que se associam a uma perspectiva sociodiscursiva de ensino de língua materna. Na interação autor-texto-leitor, o leitor tem papel fundamental na atividade de leitura, a de construtor de sentido, uma vez que ele interage com o autor e com o texto. Esse leitor será capaz de processar, criticar, avaliar, desfrutar ou refutar a informação, ou seja, será um leitor autônomo que dá sentido e significado ao que lê.

1 O GÊNERO CRÔNICA

A origem da palavra crônica, no seu sentido mais remoto, está associada ao vocábulo “khrónos” (grego) e “chronos” (latim) que significa tempo. Então, para os antigos a palavra designava relatar os acontecimentos históricos, verídicos, numa ordem cronológica sem precisar se aprofundar ou interpretar os fatos. Nesse período, ainda era preso ao fato jornalístico, sem considerar a visão de mundo e a opinião do autor, como uma notícia propriamente. A crônica é um gênero híbrido que mistura o ficcional (literário) com a realidade (jornalismo) para ponderar sobre várias situações vividas no cotidiano, convida os leitores à reflexão em um tom sério, poético, filosófico ou humorístico. Segue abaixo algumas características desse gênero:

- ligada à vida cotidiana;
- narrativa informal, familiar, intimista (linguagem coloquial);
- sensibilidade no contato com a realidade (dose de lirismo);
- leveza: diz coisas sérias por meio de uma aparente conversa fiada;
- é um pequeno texto, não passa de um dia para o outro;
- geralmente possui uma crítica indireta;
- as crônicas, em geral, são publicadas em jornais, revistas, *blogs* e antologias;
- o escritor parte de situações particulares, que muitas vezes funcionam como metáfora de situações universais;
- o cronista dialoga com o leitor.

(Disponível em: www.sitedaliteratura.cjb.net <http://saladeleituraencantada.blogspot.com.br/p/as-caracteristicas-da-cronica.html>)

1.1 O contexto da crônica no Brasil

Como diz Jorge de Sá (1992), a história da nossa literatura brasileira nasceu da crônica, uma vez que o primeiro documento escrito foi a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel, pois ele relata e recria o encontro com os primeiros habitantes do Brasil, seus costumes, crenças, num confronto direto entre a cultura primitiva e a cultura europeia. Relata também sobre a natureza recém “descoberta”, partindo de situações do cotidiano, ou seja, registrou o circunstancial daquele momento histórico, com doses de subjetividade.

Assim, a crônica passou a registrar os feitos ultramarinos do país. Aproximava-se, dessa forma, mais da história do que propriamente da literatura. Claro que a carta foi destinada a

apenas um leitor – rei D. Manuel -, mas com o passar do tempo, a crônica adquire caráter mais coletivo já que se dirige a muitos leitores. Então, esse gênero assume um caráter jornalístico sem perder de vista a arte, ou seja, ela é a soma de jornalismo e literatura, é o que Jorge de Sá (1992) denomina de “narrador-repórter”. Muita coisa se modificou na crônica desde que ela surgiu, mas não mudou a vontade de falar sobre os fatos do dia a dia, com um olhar diferente que diz muito sobre todos nós.

No início do século XX, a seção onde eram publicados os textos (contos, poemas, ensaios, artigos) recebiam o nome de folhetim, tudo muito curto, informavam aos leitores sobre acontecimentos daquele dia ou daquela semana. Entretanto, com a modernização das cidades, exigia-se mudança de atitude das pessoas que escreviam nesses folhetins. Paulo Barreto (1881-1921), pioneiro nessa mudança, “Em vez de permanecer na redação à espera de um informe para ser transformado em reportagem, o famoso autor de *As religiões no Rio* ia ao local dos fatos para melhor investigar e assim dar mais vida ao seu próprio texto.” (JORGE DE SÁ, 1992, p.8).

Com essa mudança, João do Rio (seu pseudônimo mais conhecido), deu à crônica nova roupagem, mais literária, tornou-se o cronista mundano, mais tarde enriquecida por Rubem Braga: “Em vez do simples registro formal, o comentário de acontecimentos que tanto poderiam ser do conhecimento público como apenas do imaginário do cronista, tudo examinado pelo ângulo da recriação do real”. (SÁ, 1992, p.9).

Nesse contexto, os relatos ganhavam toque de ficção, de maneira leve e solta, pois quem narra a crônica é o próprio autor, dando-nos a impressão de que aquilo que ele narra é real, como uma notícia ou reportagem de um jornal e que pretende ficar na parte superficial de seus próprios comentários. Entretanto, o cronista a partir de uma aparente superficialidade, desenvolve seu tema como se fosse “por acaso”, só que o acaso não funciona na construção literária, uma vez que o escritor, além da sensibilidade para captar aquilo que pessoas sem a mesma percepção não conseguem, eles têm que explorar as potencialidades linguísticas para provocar significados no leitor, trazendo, na maioria das vezes, algo inesperado, surpreendente, que quebre a expectativa do público.

Assim, a crônica nasce primeiro no jornal, possui um caráter efêmero, já que as notícias jornalistas “morrem” a cada 24 horas, logo, o cronista apresenta um ritmo extremamente ágil, ou seja, mostra a transitoriedade de vida corrida, cheia de acontecimentos do dia a dia, capta o circunstancial, que pode parecer insignificante, despercebido, mas que o autor com sua

sensibilidade e lirismo reflete aquele brevíssimo momento da existência humana, seja ele, alegre, triste, sofrido.

Como o cronista registra os acontecimentos numa rapidez que caracteriza a vida, principalmente, a vida urbana, traz uma linguagem próxima de uma conversa entre conhecidos, ou melhor, um diálogo entre o cronista e o leitor. Utiliza, assim, uma linguagem que se aproxima da oralidade, porém, sem desleixos, pois essa conversa não é simplesmente a transcrição da fala, mas a elaboração e a estruturação da frase, que equilibra o coloquial e o literário.

O cronista, a partir das suas experiências, convida o leitor à reflexão, deixa que seu lado sensível e espontâneo provoque outras visões, que questiona, critica, concorda, discorda, mostra, então, uma conversa com o interlocutor que nada mais do que nossa outra metade, nossa condição de ser humano que estamos a cada dia nos reconstruindo. Por conseguinte, o cronista pode trabalhar sobre qualquer assunto e cada um com seu próprio estilo. Esse gênero pode ter várias classificações: descritiva, narrativa, dissertativa, lírica (ou poética), reflexiva, humorística, metafísica, jornalística, policial, esportiva, teatral, visual, enfim, há uma infinidade de classificações ou subclassificações.

No texto “A vida ao rés-do-chão”, de Antônio Cândido (1984), conta um pouco sobre a história da crônica e a sua evolução no Brasil. Ela nasceu no jornal como folhetim, graças aos cronistas (folhetinistas), José de Alencar, Machado de Assis, Olavo Bilac, entre outros que transitavam entre os jornais e a literatura naquela época. O folhetim tinha um espaço definido nos jornais, o rodapé ou, em francês, *rez-de-chaussée* (rés-do-chão), espaço voltado para o entretenimento. No seu texto, Cândido também cita a história da crônica. Vejamos:

Antes de ser crônica propriamente dita foi “folhetim”, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia, - políticas, sociais, artísticas, literárias. [...] Aos poucos o “folhetim” foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância. Depois, entrou francamente pelo tom ligeiro e encolheu de tamanho, até chegar ao que é hoje. (CÂNDIDO, 1984, p.7)

Então por ser nascida do jornal, a crônica, inicialmente, não foi feita para ser publicada em livros, uma vez que era um tipo de leitura que seria descartada no dia seguinte, pois teríamos uma nova história para ser lida. Talvez por não ter pretensões em durar, o nosso crítico afirma que

O seu intuito não é 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 pensava. (CÂNDIDO, 1984, p.6)

Assim, certamente o rés-do-chão é o melhor lugar para a crônica, uma vez que ela é despretensiosa com uma linguagem simples que se aproxima de nós leitores, nosso modo de falar, de viver, enfim de ser gente. Fala de episódios da vida, acontecimentos mais marcantes da atualidade, assim, chama-nos a atenção para fazer reflexão sobre qualquer fato do dia a dia.

Observe o que diz Antônio Carlos Viana sobre a arte de ser cronista.

O bom cronista precisa ter uma linguagem viva, cheia de sutilezas, sempre em sintonia com o seu tempo. Deve escrever de forma simples, num tom bem próximo do leitor. Mesmo que explore o filosófico, não pode pesar a mão. A leveza deve ser uma de suas qualidades. Também pode recorrer ao humor, à ironia, ao lirismo. (VIANA, 2011, p. 153)

O espectro da crônica é muito amplo, pode abordar temas mais complexos como a política, economia, filosofia, a assuntos mais amenos como as situações corriqueiras as quais vivenciamos. O cronista traz sempre um novo ângulo ou perspectivas interpretativas dos acontecimentos, porque prevalece o subjetivismo de cada um. Cada autor aborda um tema do seu jeito. Pode trazer uma abordagem instigante, inteligente e surpreendente a partir de coisas triviais. Claro que ele precisa saber manejar muito bem a língua, saber utilizar os instrumentos linguísticos para recriar a realidade e lançar um novo olhar sobre o circunstancial.

1.2 O cronista Rubem Braga: o lirismo reflexivo

Um dos autores brasileiros que melhor representa essa visão é Rubem Dias Ferro Braga (1913-1990), essencialmente cronista, capta os momentos que refletem a essência da condição humana, sejam alegrias, tristeza, dores, angústias, muitas vezes despercebidos por pessoas com pouca sensibilidade ou com sensibilidade pouco aguçada. Segundo o próprio autor, a verdade é o instante, ou seja, é o agora, é o momento que é efêmero, pois tudo passa, diante desse pressuposto, o cronista reflete sobre o presente, uma vez que a verdade não é o tempo que passa.

Rubem Braga traz um lirismo reflexivo nos seus textos, convidando o leitor a (re)pensar sobre as complexidades da vida, uma vez que o cronista capta com maior intensidade os breves instantes que para a maioria das pessoas deixaria escapar. Isto posto, aliando a razão à emoção, o leitor é conduzido a reencontrar o prazer de ler.

Vale destacar as palavras de Margarida Neves sobre o cronista capixaba: “Todos são unânimes em afirmar que Rubem Braga foi, entre todos os cronistas, aquele que fez da crônica a grande poesia do cotidiano. No geral o texto da crônica aproxima-se bem mais do estilo jornalístico do que da escrita literária” (NEVES, 1992, p. 80).

Então, esse capixaba de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo, escreve suas primeiras crônicas no jornal Correio do Sul, de propriedade de seu pai, em 1929. Escreveu para diversos jornais, fazendo críticas sociais, denunciando injustiças e combatendo governos autoritários de forma dura e firme. Por conseguinte, foi preso por duas vezes durante o Estado novo e investigado durante a ditadura militar por criticar a não liberdade de imprensa e a violência praticada em nome da revolução.

Com estilo irônico, lírico e bem-humorado defendia seu ponto de vista, abordando assuntos do dia a dia, falando, muitas vezes, de si mesmo, da sua infância, juventude, amores, sempre de forma simples e impregnado de amor. Escrevia também sobre coisas da natureza, como o mar, as plantas (cajueiros, amendoeiras), os animais (passarinhos, borboletas), pescaria. Rubem Braga escrevia sobre temas da sua infância, recordações, memórias.

Apesar de ser formado em direito (em 1932), pela Faculdade de Direito de Belo Horizonte, nunca exerceu a profissão. Dirigiu a página de crônicas policiais no Diário de Pernambuco, fundando em Recife o periódico Folha do Povo. Foi também correspondente de guerra junto à Força Expedicionária Brasileira, durante a Segunda Guerra Mundial.

Seu primeiro livro de crônica foi lançado em 1936, *O Conde e o Passarinho*, e fundou em São Paulo a revista Problemas, além de outras. Exerceu a função diplomática em Rabat, Marrocos, atuando também como correspondente de jornais brasileiros. Ao regressar do exterior, exerceu o jornalismo em várias cidades no país, fixando domicílio no Rio de Janeiro, onde escreveu crônicas e críticas literárias para o Jornal Hoje, da Rede Globo.

Como um grande escritor, poderia certamente ter se dedicado a escrita de romances, novelas ou contos, - considerados como gêneros maiores ou “gêneros nobres”, mas preferiu se dedicar à crônica, com despojamento verbal, construção ágil, direta, sem adjetivação. Sendo considerado o único escritor a conquistar um lugar definitivo na nossa literatura exclusivamente como cronista. O cronista a partir de uma situação particular conta para o leitor histórias que muitas vezes funcionam como metáfora de situações universais, o que permite que façamos uma reflexão sobre diversos acontecimentos cotidianos, que sintamos a dor e o sentimento do outro, e, assim, o que era individual passa a ser coletivo, num processo de purificação. Diversas vezes até o não dito traz uma marca ideológica presente no próprio silêncio do discurso.

Bem como na construção de uma casa, que vai sendo estruturada tijolo por tijolo. Rubem Braga (1980) afirma que os escritores fazem livros que são verdadeiras casas, enquanto o cronista de jornal é como um cigano que arma sua tenda à noite e pela manhã desmancha e vai.

Nesse sentido, a crônica é ao mesmo tempo uma tenda de cigano por causa da transitoriedade e uma casa pela solidez quando reunida em coletâneas, comprovando, ainda mais, o caráter híbrido desse gênero. Rubem Braga além de contribuir para a mudança de fisionomia da crônica é destacado pela crítica como escritor por cultivar um estilo próprio, aderindo à produção *status* de texto literário. Seus textos tendem a fugir ao desgaste do tempo, especialmente, pelo lirismo. O crítico literário, Afrânio Coutinho, faz a seguinte observação a respeito da crônica de Rubem Braga:

De todas as figuras de cronistas contemporâneos aquela que mais atrai atenção é Rubem Braga, o escritor que entra para a história literária exclusivamente como cronista. Sua técnica é dar pouco apreço aos fatos do mundo real e muita vez os escolhe como simples pretexto para a divagação pessoal. É seguramente o mais subjetivo dos cronistas brasileiros. E o mais lírico. Muitas de suas crônicas são poemas em prosa (COUTINHO, 1986, p. 133).

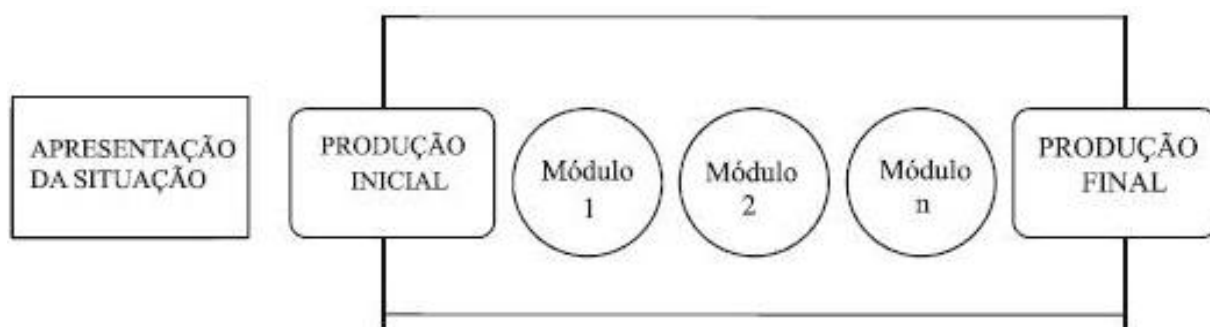
Então, para Coutinho, Braga é responsável por colocar o gênero nos trilhos do literário através do lirismo próprio do fazer poético, entrecruzam-se em suas obras o jornalista e o escritor lírico. Assim, podemos entender que seus escritos distanciam dos folhetins cultivados na sua origem. Logo, torna-se importante aprofundar um pouco mais a respeito do trabalho de Braga no desenvolvimento da crônica.

1.3 Proposta de leitura da crônica de Rubem Braga na sala de aula

Elaboramos uma proposta de leitura para o ensino do gênero crônica, fazendo uma adaptação do procedimento, sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no qual apresenta um caráter modular, por meio de uma sequência didática para trabalhar em sala de aula, porém com uma adaptação para leitura, seguindo a proposta de Eulália Leurquin (2014), que será melhor esclarecida no capítulo 3.

Veja abaixo um infográfico que representa a estrutura de base de uma sequência didática:

Esquema 1: Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

Conforme o esquema acima, o modelo de trabalho com base nas sequências didáticas envolve quatro fases, assim sintetizadas:

1. apresentação da situação: faz-se a descrição de maneira detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar de acordo como o gênero proposto. É uma avaliação formativa ou diagnóstica;

2. produção inicial: os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito que corresponda à situação dada a partir do gênero visado. Representa o primeiro contato com o gênero que posteriormente serão feitos ajustes até a produção final. Servirá de base para a elaboração dos módulos;

3. os módulos: terão como referência a produção inicial. Trata-se de trabalhar os problemas/dificuldades que apareceram na primeira produção e, conseqüentemente, de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Podem ser feitos vários módulos com o intuito de melhorar as capacidades necessárias ao domínio de um gênero. Não são modelos fixos, mas seguem uma sequência do mais complexo ao mais simples, para no final levar novamente ao mais complexo que é a produção final;

4. a produção final: é o momento em que o aluno põe em prática o que aprendeu durante todo o processo de aplicação dos módulos. Permite ao professor, se desejar, fazer uma avaliação somativa; certamente, com critérios claros do que se pretende avaliar.

Com base nesse modelo, os módulos serão elaborados para leitura, em oficinas, assim como as atividades iniciais e finais, já que o foco é a leitura e a interpretação de texto e não a produção escrita.

Leurquin (2014) propõe o trabalho com a leitura a partir da concepção interacionista, no qual, há a interação entre o leitor e o autor do texto, ou seja, o leitor, a partir de seus conhecimentos adquiridos previamente, interage como os conhecimentos trazidos no texto, nessa perspectiva o leitor é um sujeito ativo. O professor, então, tem o papel de acompanhar o processo de desenvolvimento do seu aluno de modo que “ele possa interagir de maneira mais significativa em suas situações comunicacionais em sala de aula e fora dela, avançando, das questões mais simples às mais complexas da língua portuguesa, em função de suas necessidades”. (LEURQUIN, 2014, p. 11)

Outras abordagens podem ser complementares, uma vez que não estão ligadas diretamente ao foco da sequência. O primordial é o trabalho centrado nas marcas características de um gênero, nos elementos de responsabilidade enunciativas, os modalizadores dos

enunciados, como os tempos verbais contribuem para inserção dos discursos, o contexto de produção e, principalmente, as capacidades de linguagem do texto.

1.4 O contexto de produção das crônicas de Rubem Braga, na obra *Ai de ti, Copacabana*

Abordaremos, agora, o contexto de produção que vai nos dizer quem é o enunciador, como, quando, onde, porque foi produzido, a quem se dirige. O contexto de produção das crônicas de Rubem Braga na obra “*Ai de ti, Copacabana*”, remete entre abril de 1955 a março de 1960 (durante o governo JK), período em que o escritor passou por vários jornais e revistas, como é mostrado na nota introdutória da própria obra, “do *Correio da Manhã* foi para o *Diário de Notícias* e deste para a *Globo*. Também mudou de revista, saindo de *Manchete* para o *Mundo Ilustrado* e voltando depois para *Manchete*”. (p.9)

A obra foi lançada em 1962 e compõe-se de 61 crônicas. Os dez primeiros textos foram escritos em Santiago do Chile, onde chefiou o Escritório Comercial do Brasil, órgão do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, exercendo função diplomática, exonerando-se a pedido em novembro do mesmo ano.

A seguir há uma breve análise dos textos, dessa obra, que foram aplicadas em sala de aula a partir do contexto de produção. Este é definido como um conjunto de parâmetros que influencia sobre a forma como um texto é organizado, são agrupados em dois conjuntos, físico e sociosubjetivo. Ambos são formados de quatro parâmetros, exemplificados nos quadros, após cada crônica: *Ai de ti, Copacabana*, *O padeiro*, *A Casa*, *Natal de Severino de Jesus*

Na crônica com o mesmo título da obra, escrita em 1958, apresenta um aviso de forma irônica ao tradicional bairro boêmio do Rio de Janeiro, na forma de 22 itens, parece uma profecia bíblica do apocalipse; explora o cotidiano e os vícios da praia: “2. *Ai de ti, Copacabana*, porque a ti chamaram princesa do mar, e cingiram tua fronte com uma coroa de mentiras; e deste risadas ébrias e vãs no seio da noite. 3. (...) estás perdida e cega no meio de tuas iniquidades e de tua malícia. (...) 5. Grandes são os teus edifícios de cimento, e eles se postam diante do mar qual alta muralha desafiando o mar; mas eles se abaterão. Por fim, a derradeira ameaça: 22. Pinta-te qual mulher pública e coloca todas as tuas joias, e aviva o verniz de tuas unhas e canta a tua última canção pecaminosa. (...) canta a tua última canção, *Copacabana!*”.

Quadro 1 – Contexto de produção: *Ai de ti, Copacabana*

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
O lugar físico de produção: Rio de Janeiro no Jornal Diário de notícias.	O lugar social : esfera jornalística.
O momento de produção: ano de 1958.	Os objetivos da interação: refletir sobre o momento social vivido pelos país, especificamente, o bairro de Copacabana no Rio de Janeiro, motivados pela especulação imobiliária na época do presidente da república JK.
O emissor : Rubem Braga.	A posição social do emissor ou enunciador: escritor e cronista.
O receptor : leitores do jornal Diário de Notícias.	A posição social do receptor ou destinatário: pessoas de uma condição social de classe média que leem jornais.

Fonte: (Autora - Adaptado de BRONCKART, 2007, p. 93-94)

A crônica *O Padeiro* apresenta um homem humilde que trabalha no turno noturno como padeiro. A crônica é iniciada por um narrador-expositor que dialoga com o leitor sobre a falta do pão costumeiro (greve do pão dormido). Porém, o mais instigante desse texto é que o padeiro se identificava como “ninguém”. Segundo ele, isso acontecia porque quando alguém abria a porta para receber o alimento, dizia “não é ninguém, é o padeiro”. Isso permite fazer reflexões sobre a vida cotidiana, de como alguns indivíduos ou grupos sociais que exercem alguma atividade laboral são consideradas nulas socialmente, apesar de fazer um trabalho importante para a coletividade. O cronista tem como referência a greve dos donos de padaria *lock-out*, greve do pão duro, ocorrida em 1956 no Rio de Janeiro. Mostra, assim, o processo de interação do autor com o cotidiano. O autor toma como ponto de partida de sua reflexão fatos que remontam a esse acontecimento, trazendo outros fatos da vida cotidiana como o café da manhã com pão, labuta diária, greve.

Esse texto foi publicado pela primeira vez no jornal Diário de Notícias, em 1956, no Rio de Janeiro.

Quadro 2 – Contexto de produção: *O padeiro*

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
O lugar físico de produção: ano de 1956, Rubem Braga viaja para os Estados Unidos para a cobrir a eleição do presidente Dwight D. Eisenhower (1891 -	O lugar social : jornal Diário de Notícias. O autor assume o papel de cronista renomado que propõe reflexões sobre o uso cotidiano da linguagem a partir

1969).	da greve do pão duro e das lembranças sobre um padeiro que no momento da entrega do pão dizia não ser ninguém, tornando-se invisível aos olhos da sociedade.
O momento de produção: lá recorda do momento em que encontrou um padeiro que ao entregar pão dizia que não era ninguém e do período que trabalhava na redação de um jornal de madrugada como entregador.	Os objetivos da interação: - despertar, no leitor, uma consciência de humildade e propor reflexão sobre a expressão do termo ninguém usada na vida cotidiana como se fosse alguém invisível socialmente; - fazer uma leitura com reflexão sobre a importância de todos para a vida em sociedade e perceber a importância de certas pessoas que são invisíveis e tratadas por meio da expressão ninguém na vida cotidiana.
O emissor : Rubem Braga.	A posição social do emissor ou enunciador: um jornalista que assim como o padeiro trabalha no turno noturno.
O receptor : leitores da revista Manchete e do jornal Diário de Notícias.	A posição social do receptor ou destinatário: o texto se dirige a leitores de um jornal voltado para a classe média. Esse grupo acompanha a narrativa de uma coluna jornalística com objetivo de entretenimento e reflexão sobre fatos da vida cotidiana.

Fonte: (Autora - Adaptado de BRONCKART, 2007, p. 93-94)

O texto *A Casa* foi escrito em maio de 1957. Nele predominam-se alguns temas que geram oposição como, por exemplo, moderno x antigo, reclusão x liberdade, solidão x convivência, exposição x privacidade. Essa última contradição provoca reflexão sobre o momento ao qual vivenciamos que é totalmente contrária a ideia do narrador expositor, uma vez que vivemos na era da tecnologia digital, das autofotografias (*selfies*). Assim, quem é adepto desse novo formato de autoexposição (grande parte da população mundial) está o tempo todo publicando imagens de si mesmo. O narrador-expositor, ao contrário, prefere a solidão, o sossego, enfim, a reclusão em sua casa: “porque a casa que eu não tenho, eu a quero cercada de muros altos, e quero as paredes bem grossas e quero muitas paredes, e dentro da casa muitas portas com trincos e trancas; e um quarto bem escuro para esconder meus segredos e outro para esconder minha solidão”. (p.52)

Quadro 3 – Contexto de produção: *A casa*

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
O lugar físico de produção : Rio de Janeiro, Rubem Braga trabalha no jornal Diário de Notícias	O lugar social onde o texto é produzido : o autor assume o papel de cronista e conta o que aconteceu com ele, a

	partir disso, desencadeiam-se reflexões sobre idealizações de casa e da forma de viver desse narrador.
O momento de produção: em maio de 1957, o narrador-expositor, a partir da observação de uma situação comum, do cotidiano, lembra de uma situação vivenciada por ele, quando um amigo quis reformar o apartamento dele e chamou um arquiteto.	Os objetivos da interação: - propor, no leitor, reflexão sobre alguns temas que geram oposições: liberdade X reclusão; público X privado; convivência X solidão; moderno X antigo; novo X velho; privacidade X exposição. - fazer uma leitura reflexiva sobre o uso da internet, o poder fulminantes das redes sociais, das autoexposições (<i>selfies</i>), desejos totalmente divergentes do narrador-expositor que não se expor.
O emissor: cronista Rubem Braga.	A posição social do emissor: um jornalista que trabalha como cronista de um jornal.
O receptor: leitores do jornal Diário de Notícias.	A posição social do receptor ou destinatário: o texto se dirige a leitores de um jornal voltado para a classe média. Esse grupo acompanha a narrativa de uma coluna jornalística com objetivo de entretenimento e reflexão sobre fatos da vida cotidiana.

Fonte: (Autora - Adaptado de BRONCKART, 2007, p. 93-94)

A crônica *Natal de Severino de Jesus* foi escrita em 1958, mas com uma temática bastante atual, porque retrata a questão do menor abandonado. O autor faz crítica tanto ao governo, quanto aos programas que deveriam ser de proteção à criança – SAM (Serviço de Assistência aos Menores), antiga FEBEM e, na atualidade Fundação Casa -, à mídia e até ao próprio autor que para fazer sua crônica vai colher assunto do cotidiano, uma vez que infere que ninguém quer resolver a problemática da criança e do adolescente desamparado: “enquanto o verdadeiro Cristo nasce em todo natal e morre em toda quaresma. Eu conto essa história de Jesus menino, Severino de Jesus, para lembrar que: aquele Jesus que era o Cristo, que ele nos abençoe. Mas eu duvido um pouco que ele nos abençoe. Ele está preocupado com seu irmão Severino de Jesus, que eu, autor, abandonei. Em vista que se tornou o conhecido menor abandonado. É impossível socorrer o menor abandonado, pois se assim se fizer ele deixará de ser abandonado. E se não houver menores abandonados várias senhoras beneficentes não terão o que fazer. E vários senhores que falam na televisão sobre o problema dos menores abandonados não terão o que dizer. E esta minha crônica de natal não terá nenhuma razão de ser.” (p.151)

Quadro 4 – Contexto de produção: *Natal de Severino de Jesus*

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
O lugar físico de produção: ano de 1958, jornal Diário de Notícias.	O lugar social onde o texto é produzido: Rubem Braga assume a função de cronista para mostrar a partir da ficção algo real naquele momento. A população pobre migrante

	– Ceará, principalmente - vivenciou e enfrentou diversos percalços – fome, superlotação, doenças e ausência de condições sanitárias – existentes na Hospedaria Getúlio Vargas, entre os idos de 1943 e 1959.
O momento de produção: o texto foi escrito na década de 1950. Os jornais do Ceará anunciavam que morriam diariamente uma ou duas crianças, pela escassez de alimentos na Hospedaria Getúlio Vargas.	Os objetivos da interação: - Refletir sobre o problema do menor abandonado na sociedade - fazer uma leitura reflexiva para perceber que as instituições, na maioria das vezes, não desejam de fato, melhorar a situação do menor abandonado.
O emissor: cronista Rubem Braga.	A posição social do emissor: um jornalista que busca assunto no cotidiano para escrever suas crônicas de cunho reflexivo.
O receptor: leitores do jornal diário de notícias.	A posição social do receptor ou destinatário: leitores de classe social mais elevada que tem hábito de acompanhar a coluna jornalística voltada para a crônica.

Fonte: (Autora - Adaptado de BRONCKART, 2007, p. 93-94)

Diante desses temas abordados por Rubem Braga, na obra *Ai de ti, Copacabana*, percebe-se que uma, entre tantas características da sua obra, é a atemporalidade, visto que seus textos tratam de questões atuais, mesmo tendo sido escrito na década de 50 do século XX. Tornou-se famoso como cronista de jornais e revistas de grande circulação no país, considerado o poeta da crônica porque ele tem um lirismo reflexivo, e a partir disso, ele nos convida, ou melhor, convida o leitor a (re)pensar sobre as complexidades da vida de uma forma muito sutil. Capta os momentos que refletem a essência da condição humana, sejam elas de alegria, tristeza, dor, angústia; com estilo irônico, lírico e bem-humorado, aborda temas do dia a dia, sem mencionar que muitas de suas histórias têm a ver com ele, a sua vida pessoal, as suas memórias, da infância, da juventude, sempre acompanhada da simplicidade e bom humor. Tem, portanto, como característica principal a escrita a partir das suas vivências e lembranças e, como referência ser um escritor essencialmente cronista.

1.5 O modelo didático do gênero crônica

Sabendo que os sujeitos não recebem a língua pronta para ser usada, eles precisam, por meio da utilização dos gêneros, entrar no fluxo da comunicação verbal pela interação que acontece nos mais variados contextos de atividades humanas. Nesta perspectiva, a escola é quem pode prover subsídios para que os alunos possam construir conhecimentos e refletir sobre as diversas esferas sociais. Considerando tudo isso, propomos atividades que orientem a prática do docente em sala de aula, tendo como modelo o gênero crônica. Para isso, serão utilizados os parâmetros do ISD: contexto de produção e folhado textual.

a) No parâmetro do **contexto de produção**, a leitura da crônica mobiliza as seguintes operações de linguagem vinculadas à internalização da capacidade de ação: é um gênero textual híbrido, que oscila entre a literatura e o jornalismo, resultado da visão pessoal do agente produtor (cronista); gênero escrito relata, normalmente, um fato colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano; pertence à esfera jornalística e literária; produzido individualmente; tem o objetivo de conscientizar, chamar atenção, refletir sobre os diversos aspectos da sociedade; apresenta várias classificações, podendo ser lírica, histórica, humorística etc.; divulgado, *a priori*, em jornais e revistas, atualmente, em antologia crônicas, blogs, redes sociais; o conteúdo temático pode estar relacionado às questões políticas, filosóficas, sociais, educacionais, cotidianas, jornalísticas, dentre outros.

b) No parâmetro da **infraestrutura textual**, a leitura da crônica mobiliza as seguintes operações de linguagem vinculadas à internalização da capacidade discursiva: com predominância da sequência narrativa, mas pode ter também caráter explicativo, descritivo ou argumentativo; predomínio do relato interativo em princípio monologado, que se desenvolve em uma situação de interação; presença de um narrador (personagem ou observador); os mundos discursivos que constituem são: mundo do expor e mundo do narrar; o narrador expositor conversa com o leitor, mas quando vai narrar, a história muda de tempo verbal; ausência de frases não declarativas (imperativas, exclamativas, interrogativas); texto escrito em prosa, porém com forte tom lírico, próprio do fazer estético, o texto é estruturado com a presença do título, corpo do texto (texto curto), nome do autor, local e data da escrita.

c) No parâmetro dos **mecanismos de textualização e enunciação**, a leitura da crônica mobiliza as seguintes operações de linguagem vinculadas à internalização da capacidade linguístico-discursiva: presença dos tempos verbais, no presente, pretérito perfeito e imperfeito, às vezes, associadas às formas verbais do mais-que-perfeito, futuro do presente e pretérito do modo indicativo; a variedade linguística predominante é a padrão, porém sem rebuscamento, a linguagem é simples, sem desleixo; na função de coesão nominal há a presença do elemento de retomada que substitui a unidade temática; predomínio da voz do autor empírico, pode aparecer vozes sociais (exteriores ao conteúdo temático) e as vozes dos personagens na presença do discurso direto e/ou indireto; entre as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, há a predominância dos modalizadores apreciativos e pragmáticos.

2 A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO BASE PARA A LEITURA EM SALA DE AULA

A proposta do interacionismo sociodiscursivo apresenta um estudo relevante para compreendermos os processos envolvidos na aprendizagem de leitura e da produção de texto no interior dos estudos do interacionismo social.

Para a elaboração de um modelo coerente de organização interna dos textos, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD), que deu origem ao esquema da arquitetura textual, visando mostrar o papel fundador da linguagem e o funcionamento discursivo da atividade discursiva no desenvolvimento humano, Bronckart e os pesquisadores de Genebra desenvolveram estudos durante 20 anos, a partir dos trabalhos de Adam (1990), Genette (1972), Roulet et al. (1985), Weinrinch (1973) etc. e de pesquisas próprias, que deram origem à obra *Le fonctionnement des discours* (BRONCKART e al., 1985). Em entrevista concedida à *Educação em Revista*,¹ Bronckart (2008) afirma o seguinte sobre o ISD:

[...] O que chamamos de *interacionismo sociodiscursivo* (ISD) é, inicialmente, uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento. É uma posição que é, ao mesmo tempo, sócio-histórica, materialista-dialética e que considera importantes - eu diria que considera centrais - as questões da linguagem e da formação-educação. [...] (BRONCKART, 2008)

Segundo Bronckart (2007), o ISD conduz trabalhos teóricos e empíricos que se desenvolvem nos três níveis do interacionismo social: os pré-construídos, as mediações formativas, o desenvolvimento. O primeiro objetivo, no nível dos pré-construídos, foi a elaboração de um modelo coerente de organização interna dos textos. Nesse nível, o objetivo é de “analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais e visando a adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais”. (LOUSADA, 2010, p.5).

Ainda de acordo com Bronckart (2007), em uma abordagem sincrônica, “uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas” (p.69), uma vez que adquirem aspectos múltiplos, por serem articuladas, principalmente, a situações de

¹ Publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FAE) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG).

comunicação diversas. Desse modo, as formas de realização empíricas diversas é que são denominados de textos.

2.1 A noção de texto para o ISD

Tendo em vista que nossa vida é permeada por textos e que é por meio deles que nos comunicamos com o outro, com o mundo; expomos nossas ideias e opiniões, nossos sentimentos, nossas vontades e desejos. O texto é, portanto, um produto da enunciação que constitui unidade de sentido, sejam eles orais ou escritos, verbais ou não verbais.

Bronckart (2007) traz os diferentes níveis de apreensão dos textos, primeiro ele vai relatar sobre o texto como entidade genérica (ou geral), em seguida traz as “espécies” de textos. Assim, numa primeira acepção, muito geral, a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Cada texto, embora tendo suas peculiaridades são compostos de características comuns. Nas palavras dele

Cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. (BRONCKART, 2007. p.71)

Nesse sentido, a noção de texto para o ISD assinala que toda produção de linguagem é uma unidade comunicativa coerente situada em um contexto de produção. Todo texto é organizado linguisticamente por meio de recursos de textualização e enunciativos, provocando efeito de sentido no destinatário na forma de gêneros de texto.

Há muitos e muitos séculos, a linguagem e os textos têm sido foco de estudo. Da mesma forma, o conceito de gênero não é novo, mas os estudos nessa área estavam relacionados aos gêneros literários. Tanto para Diomedes quanto para Aristóteles como também outros estudiosos, seus sucessores, aplicava-se a noção de gênero apenas aos textos com valor literário reconhecidos. No século III a.C., na Grécia antiga, Platão e Aristóteles já refletiam sobre as características e as funções que os textos literários desempenhavam socialmente, a literatura como imitação da realidade humana era um dos atributos destacados.

Aristóteles, em sua Arte Poética, definiu os gêneros literários em três categorias básicas: épico, lírico e dramático. Com o passar dos tempos, a partir do Renascimento, ampliou-se para novas formas literárias escritas, como o romance, a novela, o ensaio etc.; assim, novos gêneros literários surgiram e outros se renovaram, entretanto, é importante conhecer a concepção

clássica, pois ela serviu de base para os estudos posteriores. Vale salientar, portanto, que a história da teoria dos gêneros pode ser contada a partir da Antiguidade grega.

No decorrer dos séculos, outros estudos foram surgindo, porém, a partir de Bakhtin o conceito de gênero foi progressivamente ampliada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à "linguagem ordinária". O resultado disso é que “qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.” (BRONCKART, 2007, p. 73).

Para Bakhtin (1992), os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas socio-historicamente que se manifestam em textos orais e escritos. São utilizados em situação de interação social, apresentam uma estrutura mínima quanto ao conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (uso da linguagem). Estas características estão totalmente relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente pela sua construção composicional. Sobre a constituição dos gêneros o autor diz o seguinte:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...] (BAKHTIN, 1992: 301-302)

Cada situação social origina um gênero, com suas características que lhe são peculiares. Ao pensarmos a infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros, existindo em número ilimitado. Em nossas relações de atividades comunicativas, estamos lendo ou produzindo textos diversos; essa diversidade é imensa pela classificação de gêneros textuais que são práticas sociocomunicativas dinâmicas as quais sofrem modificações que resultam em novos gêneros, principalmente, propiciadas pelas inovações da tecnologia digital. Assim, os gêneros sofrem modificações em consequência do momento histórico ao qual estão inseridos.

Há muitas classificações sobre gêneros de textos, muitas são divergentes e parciais, entretanto não há um modelo ideal, isto é, não há um protótipo sólido e que segue uma lógica padronizada, uma vez que, de acordo com Bronckart (2007), “os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente vagas; as múltiplas classificações existentes são divergentes e

parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente.” (p.73)

Entre essa multiplicidade de gêneros, Bakhtin propõe distinguir discursos primários (ou livres), que manteriam uma relação imediata com as situações em que são produzidos, e discursos secundários (padronizados). Segundo o autor, os gêneros do discurso se diferenciam de forma essencial em dois aspectos: o simples e o complexo. Sendo que os gêneros de aspecto simples são os de discurso primário e os de aspecto complexo são os de discurso secundário. Os primários aludem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata (a linguagem familiar, o diálogo cotidiano, o bilhete etc.). Os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra etc. Vale ressaltar que em seu processo de formação, os gêneros secundários transmutam e absorvem os gêneros primários.

Bronckart (2007) afirma que o critério mais objetivo que poderia ser utilizado para identificar e classificar os gêneros é o das unidades e das regras linguísticas específicas que mobilizam, mas observou que um texto pertencente a um mesmo gênero pode ser composto por vários segmentos distintos e que somente no nível desses segmentos específicos podem ser identificadas forma de unidades e configuração de organização sintática relativamente constantes. Por exemplo, parafraseando Bronckart (2007), quaisquer que sejam os gêneros, os segmentos de relato apresentam semelhanças linguísticas. São esses segmentos, e não os gêneros nos quais se inscrevem, que podem ser identificados com base em suas propriedades linguísticas.

Nesse contexto, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por critérios linguísticos. Bronckart (2007), então, decide que para escapar da confusão terminológica em relação à classificação de textos (gênero de texto, gênero de discurso, tipo de texto e tipo de discurso), nomeia texto como toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente, mas que na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adota a expressão gênero de texto² em vez de gênero de discurso.

Sendo assim, é importante o trabalho com textos diversificados e em situações de

² Adotaremos também essa expressão.

comunicação diversas e não apenas com o texto literário, como faziam os gregos. Nesse contexto, é que surge o trabalho com o gênero textual crônica.

O modelo de análise de textos do ISD apresenta dois parâmetros: um relacionado ao **contexto de produção**; o outro, voltado à arquitetura interna, também denominado de **folhado textual**.

2.2 O contexto de produção para a leitura e a compreensão dos textos

De acordo com Bronckart (2007), Foucault (1969) introduz a noção de formação discursiva, refletindo “sobre as condições históricas do aparecimento dos enunciados efetivos” (p.140). Ainda de acordo com esse teórico, os enunciados não devem ser tomados sob os ângulos dos mecanismos da língua e do pensamento, mas dos acontecimentos discursivos. Sobre esse ponto de vista, uma abordagem propriamente gramatical e/ou psicológica não é suficiente para analisar os gêneros de textos, no quadro das interações sociodiscursivas, dessa forma, o filósofo propõe a análise das relações entre enunciados, grupos, acontecimentos discursivos situados no curso da história.

Em *L'archéologie du savoir* (1969), Foucault introduziu especialmente a estimulante noção de formação discursiva, no quadro de um vasto estudo que incide sobre as condições históricas do aparecimento dos enunciados efetivos. O propósito do autor é o de tomar esses enunciados, não sob o ângulo dos mecanismos da língua (abordagem propriamente gramatical) nem sob o ângulo dos mecanismos do pensamento (abordagem psicológica), mas sob o dos acontecimentos discursivos, isto é, de acontecimentos que consistem fundamentalmente em relacionamentos: “Relações dos enunciados entre si (...); relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos (...); relações entre enunciados e grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem diferente (técnica, econômica, social política)” (op. cit., p. 41). (BRONCKART, 2007, p.140)

Bakhtin (1977, 1978, 1984, *apud* BRONCKART, 2007, p.141) coaduna desse mesmo conceito de Foucault, uma vez que declara “que seu objeto não pertencia nem à linguística pura (ou interna) nem à psicologia propriamente dita, mas sim, que se situava em um nível intermediário, no dos mecanismos socioenunciativos e, mais amplamente, nos de interação verbal”.

Ressaltamos que neste trabalho nos concentramos no desenvolvimento das capacidades de ação por meio da linguagem para leitura de crônicas, em ambiente escolar. Bronckart (2007) define dois níveis envolvidos na capacidade de ação: o **primeiro nível: sociológico**, “como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular” (p.99); o **segundo nível: psicológico**,

“como o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal”. (p.99)

O segundo nível é o único que interessa na análise do interacionismo sociodiscursivo, conforme as palavras do autor: “Desse segundo ponto de vista, que é o único que nos interessa aqui, a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal”. (BRONCKART, 2007, p. 99)

Nesse sentido, analisar uma ação de linguagem é identificar os valores que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros, do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. Desse modo, o agente constrói certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, *a priori*, um conhecimento lógico sobre sua situação no espaço-tempo. A ação de linguagem constitui, portanto, uma unidade psicológica à proporção que pode ser determinada somente pelas representações do agente-produtor.

As propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) podem exercer influência sobre a produção textual. Assim, conforme Bronckart (2007), convém distinguir a situação de ação de linguagem externa da situação de ação de linguagem interna ou efetiva. O primeiro refere-se às características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever, e o segundo, às representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou e que influi realmente sobre a produção de um texto empírico.

Para produzir um texto, portanto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre os três mundos efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas: **contexto da produção textual** (situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar) e o **conteúdo temático** ou **referente** (temas que vão ser verbalizados no texto).

No ISD, todo texto no mundo físico - primeiro plano - resulta de um conduta verbal palpável, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo que pode ser definido por quatro parâmetros precisos: o **lugar de produção**: lugar físico onde o texto é produzido; o **momento de produção**: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o **emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o **receptor**: a (ou as)

pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

Para Bronckart (2007), a produção de todo texto, no segundo plano, inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, principalmente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociossubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: o **lugar social** (formação social, instituição ou modo de interação no qual o texto é produzido); a **posição social do emissor** (estatuto de enunciador: qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso); a **posição social do receptor** (estatuto de destinatário: qual é o papel social atribuído ao receptor do texto); O(s) **objetivo(s) da interação** (qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?).

Observe o Quadro 5 com síntese das características do contexto de produção:

Quadro 5 – contexto de produção

CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
Mostra as coordenadas espaço-temporais em que se dá a ação de linguagem implicada na produção de um texto.	São as normas, valores, regras sociais etc., assim como a imagem que o agente faz de si e do destinatário ao agir – implicados no quadro de uma forma de interação comunicativa.
O lugar físico de produção: (de onde escreveu?)	O lugar social onde o texto é produzido - escola, mídia, família etc.: (que instituição ou lugar social representa?)
O momento de produção: (quando foi escrito?)	Os objetivos da interação: (quais efeitos o enunciador pretende provocar no destinatário?)
O emissor : pessoa que produz fisicamente o texto: (quem escreveu?)	A posição social do emissor : ou enunciador: (qual a posição social de quem enuncia?)
O receptor : a(s) pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto: (para quem escreveu?)	A posição social do receptor ou destinatário: (qual a posição social de quem recebe a enunciação?)

Fonte: (BRONCKART, 2007, p. 93-94)

Diante do exposto, percebe-se que é de fundamental importância o contexto de produção para análise de gênero textual, e, principalmente, em relação à crônica, diante da sua característica ligada ao tempo e a de que o cronista colhe temas do cotidiano, então, compreender o porquê daquela temática é primordial para o entendimento do texto.

2.3 Aspectos estruturais que configuram o conteúdo temático e modos de planificação

Para efetuar uma análise mais cuidadosa da organização do texto, é conveniente que esta seja baseada em hipóteses, em conceitos e métodos que as ciências da linguagem elaboraram até o presente momento e, não ficar restrita apenas às indicações paralinguísticas fornecidas pela leitura. Nessa perspectiva, o ISD apresenta seu próprio aparelho conceitual, que articula a hipótese geral, a qual todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que são definidos como folhado textual: **a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos**. Segundo Bronckart (2007), a lógica da sobreposição se dá porque foi baseado na constatação que qualquer organização textual possui caráter hierárquico, senão total, mas parcialmente. Assim, será feito um breve resumo sobre cada um desses nível superpostos. Segue Quadro 6 com a constituição de cada um deles.

Quadro 6 – Arquitetura interna do texto

FOLHADO TEXTUAL		
INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO	OS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	OS MECANISMOS ENUNCIATIVOS
Plano geral: organização do conteúdo temático; visível no processo de leitura; pode ser codificado em um resumo.	Conexão: marcar as articulações da progressão temática; realizados por organizadores textuais que podem ser aplicados na infraestrutura geral do texto (conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionados ou grupos nominais).	Posicionamento enunciativos e vozes: - a voz do autor empírico (agente produtor do texto – expositor, narrador, textualizador); - as vozes sociais: vozes de outras pessoas ou instituições humanas <i>exteriores</i> ao conteúdo temático; - as vozes de personagens: vozes de pessoas ou instituições no <i>interior</i> do tema.
Noção de tipo discursivo: indica os diferentes segmentos que o texto comporta (discurso teórico, segmento narrativo, encaixamento de discurso interativo).	Coesão nominal: introduzir os temas e os personagens novos e assegurar sua retomada ou sua substituição – anáforas (pronomes possessivos, relativos, demonstrativos, pessoais e sintagmas nominais (SN)).	As modalizações: - lógica: julgamento sobre o valor de verdade (certos, errados, prováveis, improváveis etc.); - deônticas: avaliam o que é anunciado a partir de valores sociais (proibidos, permitidos, necessários, desejáveis etc.); - apreciativas: apresenta um julgamento mais subjetivo dos fatos enunciados (bons, maus, estranhos etc.);

		- pragmáticas: introduz valor sobre as facetas de um personagem: . <i>capacidade de ação</i> : o poder-fazer); . <i>a intenção</i> : o querer-fazer; . <i>as razões</i> : o dever-fazer.
Articulações entre os tipos de discurso: discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre.	Coesão verbal: assegura a organização temporal dos processos (estados, acontecimentos ou ações), realizados por tempos verbais e unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais).	
Noção de sequência (Sequencialização – Adam, 1992): designa modos de planificação da linguagem no interior do texto (sequências narrativa, explicativa, argumentativa, descritiva, dialogal)		

Fonte: (BRONCKART, 2007, p.119-132)

Conhecer essa arquitetura textual é importante para identificar os efeitos de sentido que se manifestam de diferentes formas, exigindo diversas competências do leitor. Humor, crítica e reflexão estão presentes nos textos e estão relacionados por meio de ironias e recursos expressivos da língua. Alguns recursos como conexão, coesão nominal e verbal, conhecimento de mundo, posicionamento enunciativos, modalizações, diálogo entre os textos (intertextualidade), por exemplo, exigem certa maturidade por parte do leitor para produzir sentido.

O conjunto das informações que são explicitamente apresentadas no texto, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada, segundo Bronckart (2007), é denominado de **conteúdo temático (ou referente) de um texto**. Portanto, pode ser tema de um texto objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico, abordar fenômenos referentes ao mundo social, veicular temas de caráter mais subjetivo ou ainda combinar temas de dois ou de três desses mundos. O autor assevera que assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor, pois trata de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente que serão desencadeados em ação de linguagem.

Outro conceito que engloba a dimensão discursiva é a sequencialização (conforme consta no Quadro 6) proposta por Adam (2005). O autor traz a distinção entre sequência e

gênero.

A diferença fundamental da sequência em relação ao gênero, como já foi dito antes, é sua menor variabilidade. Os gêneros marcam situações sociais específicas, sendo essencialmente heterogêneos. Já as sequências, como componentes que atravessam todos os gêneros, são relativamente estáveis, logo, mais facilmente delimitáveis em um pequeno conjunto de tipos (uma tipologia). (ADAM, 2005, 218)

Adam (2005) propõe alguns elementos para identificar as sequências textuais predominantes que serão assim sintetizadas:

1. **sequência narrativa**: há uma **sucessão de eventos** alinhados em ordem temporal; a narrativa necessita de uma **unidade temática** que privilegia um sujeito agente (personagem principal) que é responsável pelo desencadeamento de toda a ação narrada; transformação das características do personagem – os **predicados transformados**; a narrativa é um **processo** com início (estabelecimento de uma situação), meio (transformação) e fim (situação inicial modificada); conjunto de causas que dão sustentação aos fatos narrados – **intriga**; reflexão sobre o fato narrado – **moral** (ou CODA de acordo com o ISD), pode vir implícita;

2. **sequência argumentativa**: argumentar é basicamente direcionar o discurso para convencer o outro e, conseqüentemente, mudar a visão do outro sobre determinado assunto. Para o autor, essa sequência é formada de três partes: **tese anterior** (afirmação que será contestada); **dados** (afirmações que dão margem à conclusão; **conclusão** (opinião do enunciador que pode servir ou não para uma nova sequência argumentativa);

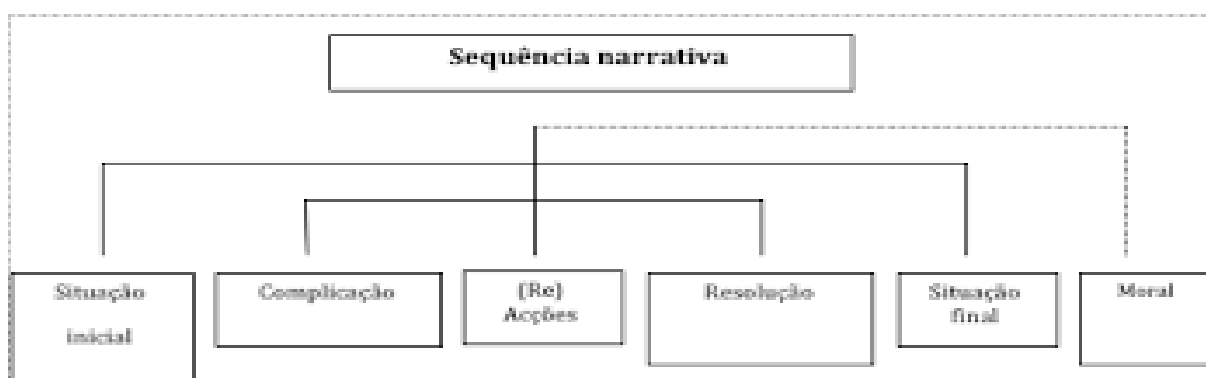
3. **sequência descritiva**: é a sequência menos autônoma, já que dificilmente é predominante em um texto. Aparece frequentemente como parte da sequência narrativa, principalmente na situação inicial, quando caracteriza o espaço e os personagens. Traz três partes: **ancoragem** (há um tema-título); **dispersão de propriedades**: contém a aspectualização (caracteriza o objeto em seu estado físico) e estabelecimento de relação (utilizar as características de uma parte para compor outra); **reformulação** (nova visualização geral do tema).

4. **sequência explicativa**: seu propósito é construir ideias claras, esclarecer determinada situação. Apresenta as seguintes partes: a fase de constatação inicial; a fase de problematização, busca **levantar um questionamento**; a fase de resolução, busca **responder o questionamento ou resolver o problema**, detalhando-o; a fase de conclusão-avaliação, **sumarizar a resposta**, avaliando o problema;

5. **sequência dialogal**: segundo Adam (2005), é o componente principal dos gêneros textuais, já que faz parte da comunicação humana. É uma sequência poligerada, uma vez que o diálogo é uma unidade formada por mais de um interlocutor. A composição da sequência dialogal se dá com alternância de turno, ou seja, emissão de enunciados de um interlocutor para outro interlocutor e vice-versa. Há dois tipos: as **fáticas** (abrir e fechar a interação) e as **transacionais** (compõem o corpo da interação, do ato comunicativo).

Percebe-se, então, que os gêneros podem estar implicados em um tipo de sequência textual: narrativa, explicativa, argumentativa, descritivas, dialogal. Na macroestrutura da crônica contém essa sequência da narrativa: situação inicial (apresentação), complicação / desencadeamento (conflito), (re)ações / avaliação (solução), resolução / desencadeamento (clímax), situação final (desfecho), podendo, ainda, apresentar uma moral (coda) baseada na sequência narrativa proposta por Adam:

Figura 1: Sequência narrativa



Fonte: (ADAM, 1992, *apud* BONINI, 2005, p.220)

Teríamos assim, o seguinte quadro adaptado da sequência narrativa:

Quadro 7 – Macroestrutura da crônica

SUPERESTRUTURA	MACROESTRUTURA
Situação inicial (apresentação ou exposição - tema da história, cenário, personagens e o momento onde ocorrem as ações).	
Complicação (momento de tensão)	
(Re) Ações	
Resolução	
Situação final (desfecho)	

Moral (coda)	
--------------	--

Fonte: (adaptado de ADAM, 1992, *apud* BONINI, 2005, p.220)

Mostraremos a sequência narrativa de duas crônicas trabalhadas na sala de aula: *O padeiro* e *Natal de Severino de Jesus*, respectivamente:

Trecho 1: *O padeiro*

Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento — mas não encontro o pão costureiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um lock-out, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo. (par.1) [...] Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não, senhora, é o padeiro”. Assim ficara sabendo que não era ninguém... (par.6) [...]
--

Fonte: (Braga, 2008, p.43)

Quadro 8: adaptado da sequência narrativa – crônica *O padeiro*

SUPERESTRUTURA	MACROESTRUTURA
Situação Inicial	O narrador-expositor inicia a crônica dialogando com o leitor sobre a falta do pão costureiro no dia da greve do “pão dormido” e lembra de uma história que viveu com um entregador de pão que todos dias entregava o alimento e dizia que não era ninguém.
Complicação	O narrador fica curioso ao perceber que o entregador toda vez que chega em sua casa diz que não é ninguém, deixando o pão em sua casa silenciosamente.
(Re) Ações	O padeiro explica que aprendera aquilo de ouvido quando batia numa porta e era atendido por uma empregada ou uma pessoa qualquer.
Soluções	O jornalista percebe que o padeiro tem sua importância na vida cotidiana das pessoas e compara a profissão de padeiro ao de jornalista que executa trabalho na madrugada.
Situação final	O texto encerra com uma reflexão do narrador acerca da lição de humildade dada pelo padeiro no desempenho de seu trabalho que todos os dias com alegria, sem exigir reconhecimento realiza sua atividade.
Moral (Coda)	Momento de reflexão sobre a importância de todos na vida social.

Fonte: (Autora - adaptado de ADAM, 1992, *apud* BONINI, 2005, p.220)

Entretanto, nem todos os textos comportam todas **as fases da sequência narrativa** como, por exemplo, o gênero jornalístico, por isso se organizam na forma denominada por Bronckart (2007) de *script* ou grau zero da planificação dos segmentos da ordem do narrar. Em um plano mais técnico, múltiplos modelos de sequência narrativa foram propostos. O mais simples, ou o protótipo mínimo, se reduz à articulação de três fases: situação inicial – início; transformação – meio; situação final – fim. Vejamos o que diz o Bronckart (2007):

As sequências narrativas efetivas podem, entretanto, comportar apenas um número limitado de fases (situação inicial + complicação + resolução), como é o caso de muitos textos do domínio do 'fait divers' (gênero jornalístico). Ao contrário, nos gêneros como o romance, essas sequências podem organizar-se de modo mais complexo, a fase de ações recaindo em nova complicação, que desencadeia novas ações, chegando a uma situação final temporária (ou aparente) que se vê perturbada por nova complicação, que desencadeia outra série de ações, etc. (BRONCKART, 2007, p.222)

A crônica *O padeiro* é estruturada de acordo com todas as fases da sequência narrativa prototípica descrita por Bronckart (2007). Já a crônica abaixo não comporta todas as fases de uma sequência narrativa completa, sendo portanto, denominada de *script* ou grau zero da planificação dos segmentos da ordem do narrar. Vejamos:

Trecho 2: *Natal de Severino de Jesus*

Severino de Jesus não seria anunciado por nenhuma estrela, mas por um mero disco voador.
Que seria seguido pela reportagem especializada.
O qual disco desceria junto à Hospedaria Getúlio Vargas, em Fortaleza, Ceará, abrigo de retirantes.
Porém, Jesus não estaria na hospedaria, por falta de lugar.
Nem tampouco estaria no conforto de uma manjedoura.
Jesus estaria no colo de Maria, em uma rede encardida, debaixo de um cajueiro.
Porque é debaixo de cajueiros que vivem e morrem os meninos cujos pais não encontram lugar na hospedaria.
E Jesus estaria desidratado pela disenteria.
Mas sobreviveria, embora esquelético.
E cresceria barrigudinho. [...]

Fonte: (Braga, 2008, p.149)

Quadro 9: adaptado da sequência narrativa: crônica *Natal de Severino de Jesus*

SEGMENTOS	ANÁLISE
SITUAÇÃO INICIAL Severino de Jesus não seria anunciado por nenhuma estrela, mas por um mero disco voador. Que seria seguido pela reportagem especializada. O qual disco desceria junto à Hospedaria Getúlio Vargas, em Fortaleza, Ceará, abrigo de retirantes. Porém, Jesus não estaria na hospedaria, por falta de lugar. Nem tampouco estaria no conforto de uma manjedoura. [...]	Há um narrador-expositor que inicia a crônica dialogando com o leitor sobre uma possibilidade do personagem, Severino de Jesus, menor abandonado, ser anunciado por um “mero” disco voador e alvo de reportagens especializadas.

TRANSFORMAÇÃO Mas sobreviveria, embora esquelético. E cresceria barrigudinho. E não iria ao templo discutir com os doutores, mas à Televisão responder a perguntas. E haveria muitas perguntas cretinas. Tais como: Por que, sendo filho do Espírito Santo, você foi nascer no Ceará e não em Cachoeiro do Itapemirim? Jesus sorria. E desceria para o Nordeste. E para viver, Jesus iria para o mangue catar sururu. E desceria depois em um pau-de-arara até o Rio. Onde faria vários serviços úteis, tais como: Levar a trouxa de roupa suja de Maria. Tocar tamborim. Entregar cigarros e maconha. [...]	Percebe-se no enredo algumas situações excludentes, as quais Severino de Jesus é submetido. O narrador mostra que Jesus é um menino pobre, nordestino (Ceará) que não encontra lugar na Hospedaria Getúlio Vargas. Viveria, portanto, debaixo de árvores (cajueiros) e teria uma vida desgraçada; ficaria desidratado, seria catador de sururu, migraria para o sul em um pau-de-arara, lavaria roupa, assaltaria, entraria para o tráfico, seria egresso SAM
SITUAÇÃO FINAL Mesmo porque até hoje ninguém sabe o que fazer com um egresso do SAM. Ele não tem posses bastantes para ingressar na juventude transviada. Quem não ingressa continua egresso. Os meninos se dividem em externos, internos, semi- internos e egressos. O lema da bandeira se divide em ordem e progresso. Enquanto o verdadeiro Cristo nasce em todo Natal e morre em toda Quaresma. Eu conto essa história de Jesus menino, Severino de Jesus, para lembrar que: Aquele Jesus que era o Cristo, que Ele nos abençoe. Mas eu duvido um pouco que Ele nos abençoe. Ele está preocupado com seu irmão Severino de Jesus, que eu, autor, abandonei. Em vista do que ele se tornou o conhecido menor abandonado. [...]	O narrador-expositor termina com um tom pessimista, fazendo uma leitura reflexiva, mostrando que tanto a mídia quanto as pessoas beneficentes, o governo e até mesmo o próprio cronista não estão interessados em resolver a problemática da criança e do adolescente abandonados.

Fonte: (Autora)

Percebemos, portanto, que a maioria das crônicas de tom reflexivo não se preocupa em expor um conflito ou apresentar uma resolução, ou seja, os acontecimentos ou ações constitutivas da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão. Nesse contexto, a crônica *Natal de Severino de Jesus*, de Rubem Braga, não se preocupa em expor um conflito ou apresentar uma solução, por isso se organiza na forma de *script* ou grau zero de planificação. Deixa, assim, espaço para o leitor refletir sobre relações de causa e consequência das situações do cotidiano apresentadas pelos discursos presentes.

2.4 Abordagem das capacidades linguageiras

Nas palavras de Bakhtin (1988, p.32), “conhecer um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”. Assim, a comunicação se dá no processo de interação, visto que o sujeito exerce um papel ativo no processo de conhecimento.

A posição interacionista leva em conta a historicidade do ser humano; em primeiro lugar se interessa pelas condições sociais da espécie humana, de como desenvolveram modos particulares de organização social e formas de interação de caráter semiótico. Consideram os fatos da linguagem como condutas humanas socialmente contextualizadas. Com certeza, uma possibilidade é pensar o gênero textual tendo como referência o Interacionismo Sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart (2007), visto que o autor associa o gênero às ações sociais de linguagem.

A noção de capacidade de linguagem para compreensão e produção escrita e oral foram, inicialmente, concebidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), que definem a capacidade de linguagem como aptidões necessárias para a realização de um texto em uma determinada situação de interação. Para desenvolver capacidades de linguagem (CL), os autores afirmam que uma sequência didática precisa se relacionar aos problemas de linguagem de diferentes níveis que se relacionam a diferentes operações de linguagem em funcionamento: representação do contexto social (capacidade de ação – CA), estruturação discursiva do texto (capacidade discursiva – CD) e escolha de unidades linguísticas ou de textualização (capacidade linguística-discursiva – CLD). Apesar de terem sido separadas por níveis, essas capacidades estão diretamente entrelaçadas e uma ação não pode ser tomada como desassociada da outra.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem estão relacionadas às aptidões requeridas do indivíduo para a sua ação languageira, o que se pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto. Estão subdivididas em três níveis, conforme o Quadro 10:

Quadro 10 - Capacidades de linguagem

CAPACIDADES DE AÇÃO	CAPACIDADES DISCURSIVAS	CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Essa capacidade possibilita saber a prática social ao qual o gênero está vinculado e a forma como o texto está organizado, traz o contexto de produção, reagrupados em com dois conjuntos: ambiente físico e social e subjetivo (sociossubjetivo), ou melhor explicitando, apresenta os parâmetros de referência do agente produtor: 1º plano - lugar e momento de produção, emissor, receptor; 2º plano - lugar social e posição social do enunciador e do destinatário e, objetivo/finalidade da interação.	Essa capacidade constitui a infraestrutura geral do texto (nível mais profundo). Possibilita o agente-produtor fazer escolhas entre os tipos de discursivo e sequências.	Essa capacidade permite ao agente produtor realizar operações linguísticas, com: 1. os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal; 2. os mecanismos de enunciação: vozes (autor, sociais, personagens) e modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas). Possibilita, assim, ao agente produtor obter operações linguístico-discursivas implicadas na produção de texto.
--	---	--

Fonte: (Adaptado de Barros, 2012, p.16)

Embora tenha essa classificação, as capacidades de linguagem não são isoladas, trabalhadas linearmente, elas são dependentes uma da outra, assim, não há como avaliar a mobilização das capacidades fora da sua ação de linguagem.

2.5 Análises dos tipos discursivos

Para aprofundar a compreensão do domínio da capacidade discursiva do agente produtor, Bronckart (2007) descreve a produção dos mundos discursivos, formada de *arquétipos psicológicos* que passam do nível psicológico para um nível de operações mais concreto: das operações que explicitam a relação entre “as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina” (p.152).

Bronckart (2007) denomina mundo ordinário e mundo discursivo para mostrar a diferenciação das operações da linguagem, quanto as suas ações, como se organizam o conteúdo temático de um texto e as suas coordenadas (conjuntas ou disjuntas). O primeiro mundo é representado empiricamente pelos agentes humanos; já o segundo representado pelos mundos virtuais criados pela atividade humana. Assim temos, a primeira bipartição que o autor faz quanto Às coordenadas gerais:

1. o mundo do narrar: as operações de construção das coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático são apresentadas como disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem. O mundo discursivo é situado em outro lugar como, por exemplo, os gêneros fábulas e contos;
2. o mundo de expor: as representações mobilizadas não se ancoram em nenhuma origem específica e organizam-se em referências diretas às coordenadas gerais do mundo da

ação de linguagem em curso, ou seja, em conjunção com tais coordenadas, os fatos são apresentados como sendo acessíveis ao mundo ordinário dos protagonistas de interação da linguagem. São exemplos desse mundo, os gêneros dicionário, lista telefônica.

Os mundos discursivos podem ser estabelecidos combinando os dois tipos de distinções: oposição entre a ordem do narrar e a ordem do expor, implicação e autonomia. Essas distinções permitem definir quatro mundos discursivos:

- a) mundo do EXPOR implicado: discurso interativo.
- b) mundo do EXPOR autônomo: discurso teórico.
- c) mundo do NARRAR implicado: relato interativo.
- d) mundo do NARRAR autônomo: narração. (BRONCKART, 2007, p.

155)

Na análise de gêneros textuais, deve-se levar em consideração, além dos quatro mundos discursivos, aos tipos psicológicos correspondentes – relação ao ato de produção -, apresentando relação de autonomia e relação de implicação, assim, Bronckart, citando Bain (1985) traz a distinção entre tipo psicológico e tipo linguístico. Essa distinção é, principalmente, para designar como acontece o discurso de modo concreto ou como entidade abstrata.

É para dissociar claramente essas duas abordagens possíveis que introduzimos como Bain (1985) a distinção entre tipo psicológico e tipo linguístico. A expressão tipo linguístico designa o tipo de discurso tal como ele é efetivamente semiotizado no quadro de uma língua natural, com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares. A expressão tipo psicológico, por sua vez, designa essa entidade abstrata ou esse construto que é o tipo de discurso, apreendido exclusivamente sob o ângulo das operações psicológicas "puras", isto é, esvaziadas da semantização particular que necessariamente lhe conferem as formas específicas de recursos morfossintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo. (BRONCKART, 2007, p. 156)

Nesse contexto, pode ser assim representado:

Quadro 11 - Coordenadas gerais dos mundos

Coordenadas gerais dos mundos			
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: (Adaptado -BRONCKART, 2007, p.157)

Os tipos de discurso são segmentos de texto cujas formas linguísticas são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos

articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. No modelo da arquitetura textual utilizado para análise, propõem-se quatro tipos de discurso: **discurso interativo**, **discurso teórico**, **relato interativo** e **narração**.

O **discurso interativo** caracteriza-se, em primeiro lugar, pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal, pela presença do presente do indicativo no momento da fala, pela presença de frase não declarativa e de nomes próprios, assim como de verbos e pronomes de primeira e segunda pessoa do singular, que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal.

Bronckart (2007) identifica dois subconjuntos de **discursos interativos**: **discursos interativos primários** e **discursos interativos secundários**. Os primeiros são assim denominados porque seus segmentos referem-se diretamente ao mundo ordinário dos envolvidos no processo da interação comunicativa, são denominados de “discursos autênticos”, pois pertencem a gêneros textuais do domínio da oralidade: entrevista, intervenção política e conversação. Já o segundo subconjunto pertence à esfera de gêneros textuais da modalidade escrita: romance, novela, conto. Assim, os parâmetros do mundo posto em cena no “discurso principal” não estão relacionados ao mundo ordinário.

No segmento do **discurso teórico**, um conteúdo temático delimitado é organizado em um mundo discursivo cujas coordenadas gerais não são explicitamente distanciadas das do mundo ordinário do agente-produtor, como revela a ausência de qualquer origem espaço-temporal. No quadro desse mundo conjunto, determinados processos são objetos de um EXPOR, que se caracteriza por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina.

O **discurso relato interativo** é um tipo de discurso, em princípio monologado, que se desenvolve em uma situação de interação. Esse caráter monologado se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas e pela presença dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, às vezes, associadas às formas verbais do mais-que-perfeito, futuro do presente e pretérito pela presença de anáforas pronominais.

De acordo com o ISD, nos relatos interativos, ocorre uma subdivisão assim como nos discursos interativos. É possível distinguir os **relatos interativos primários** dos **relatos interativos secundários**³.

³ Bronckart (2007) salienta que ambos os subconjuntos de relato interativo possuem, globalmente, as mesmas características linguísticas, mas que a coerência e a inteligibilidade dos relatos interativos secundários são frequentemente maiores do que as dos primários.

Os **relatos interativos primários** aparecem no quadro de **gêneros de textos** originalmente **orais**, como a intervenção política, a conversação e a entrevista. Nesses casos, o **mundo discursivo** em que o relato se baseia (**mundo dos acontecimentos narrados**) é posto em relação com o **mundo ordinário dos agentes** da ação de linguagem em curso. Esse relacionamento se marca pelo fato de que as instâncias de agentividade do segmento de relato interativo remetem diretamente a esses mesmos agentes (dêixis externa).

Os **relatos interativos secundários** são observáveis no quadro de **gêneros escritos** como por exemplo, o romance e a peça de teatro e são quase sempre encaixados em segmentos de discurso interativo secundário. Nesses casos, o **mundo discursivo** em que o **relato** se baseia não é posto em relação com os parâmetros de uma interação que se desenvolve no **mundo ordinário**, mas com os da interação posta em cena no discurso **interativo secundário**. Esse relacionamento marca, principalmente, por referências dêiticas das instâncias de agentividade do segmento de relato aos interactantes que figuram no discurso interativo secundário (dêixis interna ao texto). É o caso do gênero crônica que pertence a modalidade escrita.

A **narração** se baseia em um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são claramente disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores. Diferentemente do relato interativo, na narração, esse NARRAR permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina.

Observe o contido no Quadro 12 com a predominância dos discursos analisados nas crônicas trabalhadas.

Quadro 12 – Relatos interativos

AI DE TI, COPACABANA	O PADEIRO	A CASA	NATAL DE SEVERINO DE JESUS
Relato interativo	Relato interativo	Relato interativo	Relato interativo
Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, às vezes, associadas às formas verbais do mais-que-perfeito, futuro do presente e pretérito.	Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, às vezes, associados às formas verbais mais-que-perfeito.	Ausência de frases não declarativas (imperativas, exclamativas, interrogativas)	Presença de organizadores espaço-temporal.
Segmento do texto	Segmento do texto	Segmento do texto	Segmento do texto
<i>Ai de ti, Copacabana</i> , porque eu já fiz o sinal bem claro de que é chegada a véspera de teu dia, e tu não viste; porém	Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e	Outro dia eu estava folheando uma revista de arquitetura. Como são bonitas essas casas modernas; o risco é ousado às vezes lindo, as	O qual disco desceria junto à <i>Hospedaria Getúlio Vargas</i> , em <i>Fortaleza, Ceará</i> , abrigo de retirantes. (par.3)

minha voz te <i>abalará</i> até as entranhas. (par. 1)	ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que <i>vinha</i> lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o <i>atendera</i> dizer para dentro: “não é ninguém, não, senhora, é o padeiro”. Assim <i>ficara</i> sabendo que não <i>era</i> ninguém...(par.6)	salas são claras, parecem jardins com teto, o arquiteto faz escultura em cimento armado e a gente vive dentro da escultura e da paisagem. (par. 1)	Jesus estaria no <i>colo de Maria</i> , em uma rede encardida, <i>debaixo de um cajueiro</i> . (par. 6)
--	---	--	---

Fonte: (Autora - Adaptado de BRONCKART, 2007, p. 174-178)

Nessa perspectiva, adotar uma interpretação por meio de uma análise baseada no interacionismo sociodiscursivo, com certeza é bem produtiva para o contexto de aprendizagem do aluno-leitor.

2.6 Relações transtextuais a partir do intertexto

Ressaltamos, mais uma vez que, de acordo com o ISD, o agente-produtor pode eleger dentre tantos gêneros de textos à disposição na intertextualidade aqueles, que de acordo com a sua concepção, é o mais adequado para determinada situação comunicativa. Esse repositório de textos que o agente faz uso é denominado por Bronckart (2007) de intertexto. O intertexto é formado, “pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (BRONCKART, 2007, p.100)

Cada sujeito social tem conhecimento de uma parte do repertório de gêneros existentes, uma vez que é difícil alguém conhecer e dominar todos os gêneros em uso em uma determinada comunidade linguística. Esse repertório é ampliado de acordo com as experiências textuais dos usuários da língua. Segundo Machado (2004), o intertexto “seria constituído pelo conjunto de *gêneros de textos* construídos sócio historicamente que são utilizados nas diferentes formações sociais.” (p.22). Miranda (2017) ao falar da análise interlinguística de gêneros textuais, citando Bronckart e Genette, diz o seguinte:

Convém esclarecer que na obra de 1997 (traduzida para o português em 1999 e reeditada também anos mais tarde), Bronckart utiliza o termo “intertexto” para falar da nebulosa de gêneros; porém, em trabalhos posteriores o autor substitui esse termo por “arquitexto”, assumindo que a intertextualidade é uma relação entre “textos” e a arquitextualidade é, na esteira de Genette, a relação entre o texto e seu gênero. (MIRANDA, 2017, p.817)

Nesse contexto, é pertinente abordar a arquitextualidade proposta por Genette (2006), na obra *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Comentaremos também outros tipos de

transtextualidade, uma vez que arquitextualidade é apenas uma das transtextualidade que são as relações entre os textos, ou seja, os textos interagem entre si.

O autor criou essa conceitualização para o texto literário, pois para ele, o objeto da poética não é o texto em si, mas o arquitexto, que foi definido pelo autor como, “o conjunto das categorias gerais ou transcendente – tipos de discurso, modos de enunciação, gêneros literários etc. – do qual se destaca cada texto singular” (Genette, 2006, p.7). Propõe, então, cinco tipos de relações transtextuais, assim, estabelecidas: intertextualidade, paratexto, metatextualidade, hipertextualidade e arquitextualidade.

1. **Intertextualidade:** relação estabelecida entre dois ou vários textos. Para Genette (2006), “uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro.” (p.8). Pode ser classificada como **citação**, **plágio** e **alusão**. A citação é a mais identificável dentre elas, já que aparece entre aspas, itálico ou em fragmentos separados do texto com uma fonte menor.

2. **Paratexto:** são os elementos que identificam o texto e podem esclarecer alguns dados da obra como, por exemplo, o título, subtítulo, epígrafe, capa, notas de rodapé, errata, epígrafe etc. ou seja, “fornecem ao texto um aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor, o mais purista e o mesmo vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor tão facilmente como desejaria e pretende.” (GENETTE, 2006, p.9)

3. **Metatextualidade:** é a reflexão do texto sobre si mesmo, ou seja, é o processo reflexivo sobre a construção do próprio texto – o texto dentro do próprio texto. Genette (2006), “é relação, chamada mais correntemente de “comentário, que une um texto a outro texto do qual ele fala, sem necessariamente citá-lo (convocá-lo), até mesmo, em último caso, sem nomeá-lo.” (p.11)

4. **Arquitextualidade:** é uma relação mais implícita e abstrata que as demais transtextualidades, porque faz parte da própria estruturação ou forma de enunciação específica de um dado estilo ou gênero textual que faz com que percebamos, por meio de sua “arquitetura”, a sua categoria (romance, poesia, texto jornalístico), sem levar em conta o seu conteúdo. “Trata-se aqui de uma relação completamente silenciosa, que, no máximo, articula apenas uma menção paratextual de caráter puramente taxonômico.” (Genette, 2006, p.11)

5. **Hipertextualidade:** “entendo por hipertextualidade toda relação que une um texto b (que chamarei hipertexto) a um texto anterior a (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual

ele brota de uma forma que não é a do comentário.” (Genette, 2006, p.12). Nesse viés, há hipertextualidade quando um texto deriva de outro, ou seja, um texto não poderia manifestar-se sem a existência do outro, mesmo sem, necessariamente, citá-lo. O teórico cita duas formas de hipertextualidade que também se subdividem: transformação (por exemplo, paródia, pastiche, charge) e transposição (tradução, transestilização).

Segundo o próprio autor, a transtextualidade não é algo fechado, que não pode dialogar umas com as outras, há cruzamentos entre eles, melhor dizendo, dentro de um texto, é possível identificar, por exemplo, elementos do paratexto, o comentário (metatextualidade) ou outros tipos de hipertextualidade. “Antes de tudo, não devemos considerar os cinco tipos de transtextualidade como classes estanques, sem comunicação ou intersecções. Suas relações são, ao contrário, numerosas e frequentemente decisivas.” (GENETTE, 2006, p. 16)

Apesar de Genette (2006) ter trabalhado essas relações transtextuais com o texto literário, é possível também utilizar com outros gêneros textuais, não literários, porque toda leitura é intertextual. Toda vez que a leitura de um texto é efetivada, são estabelecidas associações com outro(s) texto(s). Essas relações podem ser livres, diretas ou indiretas, dependerão da experiência de cada leitor.

Bronckart (2007), no quadro epistemológico geral do ISD, afirma que em uma língua aquilo que se “constitui sistemas” não pode ser considerado senão como produto de um procedimento de abstração operado sobre as entidades funcionais e empiricamente observáveis que são os textos. Nesse contexto, o estudo da língua deve estar voltado para o texto e não para as categorias e estruturas linguísticas, porque essas são construtos secundários. Assim, um procedimento didático eficaz é sem dúvida nenhuma, as atividades de leitura e produção de texto.

Foi pensado a crônica como um gênero que a partir de situações do cotidiano convida os leitores à reflexão, seja por meio, do tom sério, poético, filosófico ou humorístico. Objetivando instruir o aluno para o ato de ler, ou seja, ensinando estratégias de leitura. A crônica possibilita a leitura de diversos aspectos da sua construção como, por exemplo, o contexto de produção, as vozes presentes, os espaços físicos e sociais, a temporalidade verbal, tudo isso contribui para a leitura do texto e, certamente, isso trará resultados favoráveis, tanto para a habilidade leitora do aluno como para a melhoria do desempenho nas avaliações sejam internas ou externas.

Com certeza, uma possibilidade é pensar o gênero textual tendo como referência o Interacionismo Sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart (2007), visto que o autor associa o gênero textual às ações sociais de linguagem. O trabalho com crônica numa abordagem discursiva é algo importante porque formará o leitor, não de forma mecânica, mas desenvolverá determinadas capacidades, conforme trata o ISD: linguística, linguística-discursiva, capacidade de ação.

Uma das grandes dificuldades na leitura da crônica é a compreensão dos modos enunciativos que geram crítica e reflexão, envolvendo atividades de intertextualidade ou de procedimentos discursivos na fala ou atitude de um personagem, narrador ou outras vozes presentes no texto.

Koch afirma o seguinte sobre a intertextualidade:

Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem. (KOCH, 2017, p.86)

Desse modo, como todo texto é um intertexto, explícito ou implicitamente, consciente ou inconsciente, porque sempre citamos o discurso do outro, ou então, porque dialogamos com outros textos. A intertextualidade é, portanto, uma competência linguística presente nos gêneros discursivos e, não seria diferente na crônica. Segundo o postulado dialógico de Bakhtin (1929), um texto (enunciado) nem existe e nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos – intertextualidade.

Todo agente de uma ação de linguagem recorre a um determinado gênero de texto a depender da situação de uso, uma vez que há grande reservatório de modelos textuais; sem os gêneros do discurso não existiria interação verbal. Como afirma Bakhtin, "se os gêneros (do discurso) não existissem e se não os dominássemos, e se nos fosse necessário criá-los pela primeira vez no processo da fala, se nos fosse necessário construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível" (1992, p. 285).

O agente escolhe um modelo textual com base em seu conhecimento efetivo dos gêneros e de suas condições de utilização (toma sua decisão de empréstimo), essa escolha se dá em confronto entre os valores atribuídos pelo agente aos parâmetros de sua situação de ação (contexto físico e do contexto sociossubjetivo) e os valores de uso atribuídos aos gêneros disponíveis no intertexto, portanto não é com base na intertextualidade em si.

Schneuwly (2004) afirma: "uma situação só pode ser concebida, conhecida como

situação (...) de ação de linguagem de um certo tipo, na medida em que um gênero está disponível" (p.161).

Percebe-se, nesse contexto, que os gêneros são instrumentos construídos socio-historicamente, mas que são adaptáveis a nova situação e isso geram novos exemplares, então, são meios dinâmicos e interativos do processo de comunicação verbal que depende da escolha do agente-produtor para realizar uma ação de linguagem. Portanto, o intertexto conceituado por Bronckart (2007) é “A mais geral das decisões do agente consiste em escolher, dentre os gêneros de textos disponíveis na intertextualidade, aquele que lhe parece o mais adaptado e o mais eficaz em relação à sua situação de ação específica.” (BRONCKART, 2007, p.100)

Nas crônicas trabalhadas em sala de aula, mostramos algumas relações intertextuais. De forma sintetizada, serão apresentadas algumas relações da transtextualidade, proposta por Genette (2006), em três crônicas, de Rubem Braga (2008), que foram trabalhadas com os alunos do nono ano em sala de aula. A primeira é *Ai de ti, Copacabana*, a segunda *O padeiro* e a última *Natal de Severino de Jesus*.

Na crônica *Ai de ti, Copacabana*, o autor estabelece uma relação entre os textos bíblicos. Rubem Braga com sua capacidade crítica e reflexiva assume o papel de profeta para mostrar sua indignação diante da situação descrita. Da mesma forma, Amós (capítulo 6:4-6), no Antigo Testamento, e Mateus (11:20-22), no Novo Testamento. No primeiro texto bíblico, o profeta Amós vai tratar da libertinagem de Israel, anunciando tormento de desolação para os infiéis, porque faziam e viviam como bem entendiam, na condição de apostasia, do luxo, da vaidade, do egoísmo e do prazer, sem glorificar o nome de Deus, anestesiados pelo mal. Em Mateus, Jesus mostra indignação e censura algumas cidades como, por exemplo, Corazim e Betsaida pela insensibilidade e renúncia da fé religiosa. Mostra que há diálogo entre os textos, ou seja, a crônica se assemelha como os versículos bíblicos, mesmo sendo de contextos temporais, espaciais e textuais diferentes, observemos:

Amós 6:4-6): “Ai dos que dormem em camas de marfim, e se estendem sobre os seus leitos, e comem os cordeiros do rebanho, e os bezerros do meio do curral; Que cantam ao som da viola, e inventam para si instrumentos musicais, assim como Davi; Que bebem vinho em taças, e se ungem com o mais excelente óleo: mas não se afligem pela ruína de José.”

Ai de ti, Copacabana – item 9: “Ai daqueles que dormem em leitos de pau-marfim nas câmaras refrigeradas, e desprezam o vento e o ar do Senhor, e não obedecem à lei do verão.”

Mateus 11:20-22: “Ai de ti, Corazim! ai de ti, Betsaida! porque, se em Tiro e em Sidom fossem feitos os prodígios que em vós se fizeram, há muito que se teriam arrependido, com saco e com cinza. Por isso eu vos digo que haverá menos rigor para Tiro e Sidom, no dia do juízo, do que para vós.”

Ai de ti, Copacabana – item 1 e 2, respectivamente: “Ai de ti, Copacabana, porque eu já fiz o sinal bem claro de que é chegada a véspera de teu dia, e tu não viste; porém minha voz te abalará até as entranhas.” e “Ai de ti, Copacabana”, porque a ti chamaram Princesa do Mar, e cingiram tua fronte com uma coroa de mentiras; e deste risadas ébrias e vãs no seio da noite.”

Já na crônica *O Padeiro* existe uma relação intertextual com a notícia da greve do pão duro, pois o autor se apropriou desse acontecimento promovido pelos donos de padaria para produzir seu texto e, assim gerou um diálogo entre a vida real e a ficção, ou seja, houve relação explícita entre o texto (notícia de jornal) com outro texto (crônica). A partir do fato de a notícia publicado no jornal Imprensa Popular do Rio de Janeiro, em 1956, o cronista, transformou num texto ficcional, dialogando com o leitor e ao mesmo tempo narrando esse episódio e propondo uma reflexão sobre a humildade. Observemos no Quadro 13 as transcrições dos dois gêneros textuais:

Quadro 13 - Intertextualidade

NOTÍCIA DE JORNAL	CRÔNICA
Padeiros Concretizam as Ameaças Pão Dormido a Partir de Hoje Para Tôda a População Carioca As portas das padarias somente serão abertas a partir das 8 horas da manhã. Imprensa Popular, RJ, maio, 1956	“Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento — mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um <i>lock-out</i>, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo”. [...] Rubem Braga, Rio, maio, 1956.

Fonte: (Autora)

O texto pertence ao domínio do jornalístico-literário, sendo encontrado em duas versões. A primeira no jornal Diário de Notícias na seção crônicas assinada pelo próprio autor (conforme a imagem abaixo), a segunda em uma antologia literária “Ai de ti, Copacabana”.

Construído conforme os padrões prestigiados da língua e predominando, de acordo com a estrutura do gênero crônica, narrativa de fatos do cotidiano de maneira simples e acessível, utilizando de linguagem informal e marcas de oralidade – exemplo da crônica: “[...] E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente”. O texto é

dirigido a indivíduos que se interessam por literatura, ou melhor, a um leitor que aprecia o gênero textual crônica.

Os jornais da época, o jornal Imprensa Popular do RJ, mostram esse contexto de produção: “Pão dormido a partir de hoje para toda a população carioca”; “Terceiro dia de pão dormido com filas e revolta do povo”; “Mantida a portaria do pão”. Então, Rubem Braga vai mostrar que ele foi colher isso de um fato que aconteceu no cotidiano mesmo. A notícia, é claro, que ele vai expor toda a sua visão pessoal, criar uma história a partir disso, unindo, a notícia com a literatura, jornal com ficção. E, aí essa greve diz que eram os patrões que queriam o incentivo do governo, só que o governo não dava, disseram que aumentariam o pão e o governo criou a portaria do pão. Os donos de padaria proibiram o trabalho noturno, não havendo pão fresquinho no dia seguinte. E a partir daí, Rubem Braga criou essa crônica. Conforme os textos abaixo:

Imagem 1: Jornais sobre a greve do pão dormido (1956)



Maio, 1956. Ano 1956\Edição 01816Imprensa Popular (RJ) - 1951 a 1958

<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=1080816pagfis=111386url=http://memoria.bn.br/docreader>



Maio, 1956. Ano 1956\Edição 01816Imprensa Popular (RJ) - 1951 a 1958

<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=1080816pagfis=111386url=http://memoria.bn.br/docread>

A crônica faz comentários e apresenta avaliações, percebe-se assim a metatextualidade desse gênero. No texto *O Padeiro*, no primeiro parágrafo já aparece o seguinte enunciado: “no mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a *greve do pão dormido*.” o narrador-expositor comenta algo sobre outro texto que ele tinha lido na véspera, assim, transpõe para seu texto conteúdo apresentado na notícia do jornal. Ainda no mesmo parágrafo faz um próximo comentário para esclarecer sobre essa greve: “de resto não é bem uma greve, é um *lock-out*, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei o que do governo.”

Consta ainda outro conceito da transtextualidade, a architextualidade, no penúltimo parágrafo, quando o narrador-expositor, de forma sutil, “silenciosa”, como diz Genette (2006), fala do seu ofício de cronista, e, nesse contexto, faz menção ao próprio texto que é uma crônica: “Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque o jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo como o meu nome.”

Na crônica *Natal de Severino de Jesus*, observa-se que há relação intertextual com a questão dos retirantes e a seca no Ceará em 1958, conforme notícias dos jornais da época, pois o autor se apropriou desse acontecimento para criar sua ficção, gerando um diálogo entre a vida real e a literatura. Muitos trabalhadores foram recrutados, sobretudo do Ceará, para a exploração da borracha nos seringais da Amazônia. A população pobre migrante vivenciou e enfrentou diversos percalços – superlotação, doenças e ausência de condições sanitárias – existentes na Hospedaria Getúlio Vargas, entre os idos de 1943 e 1959. A ausência de mínimas condições sanitárias nas dependências da hospedaria era responsável pela proliferação de diversas doenças, que atingiam, sobretudo, as crianças.

Outro grave problema existente na hospedaria era a fome. Os jornais do Ceará anunciavam que morriam diariamente uma ou duas crianças, pela escassez de alimentos nesse recinto de hospedagem. Muitos retirantes barrados na “Getúlio Vargas, arrancharam-se debaixo dos cajueiros existentes nas proximidades e ali muitos deles ficavam mais de um mês, esperando. O jornal Tribuna do Ceará noticiava que “levas de flagelados” invadiam mercados e saqueavam as feiras livres de Fortaleza “em virtude da carência de recursos na Hospedaria Getúlio Vargas” (Tribuna do Ceará-CE, 22 de abril de 1958), além de manifestações populares contra a fome, como a passeata da fome dos imigrantes da hospedaria Getúlio Vargas.

Imagem 2: Passeata da fome

<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=149322&pagfis=1729&url=http://memoria.bn.br/docreader#>



<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivopessoal/GV/audiovisual/passeata-dos-imigrantes-da-hospedaria-getulio-vargas>.

Então, a partir do fato de a notícia publicada no jornal Tribuna do Ceará, em 1958, o cronista transformou num texto ficcional, dialogando com o leitor e ao mesmo tempo narrando esse episódio e propondo uma reflexão sobre questões políticas e sociais.

3 O PROCESSO DE LEITURA NA ESCOLA

Sabe-se que a leitura assume papel importante nas sociedades letradas, assim, todos devem estar comprometidos, Estado, comunidade, escola, professores, pais, profissionais da educação. Antes a leitura era concebida como um meio que servia apenas para comunicar mensagens. Atualmente, as pesquisas apontam que o ato de ler é um processo mental de vários níveis, e contribui, dessa forma, para o desenvolvimento intelectual, portanto, é uma forma de aprendizagem que favorece a inclusão dos indivíduos, permitindo oportunidades mais justas de educação.

Segundo Richard Bamberger “Os valores que se podem adquirir através dos livros e da leitura só serão acessíveis, é claro, a quem tiver dominado as habilidades técnicas da leitura e possuir capacidade intelectual para ler.” (2000, p. 14). Então, é importante que melhore o ensino da leitura, por meio de experiências que assegurem a qualidade, visto que não é nada simples; é um processo complexo que envolve várias fases de desenvolvimento, por isso, que utilizar estratégias é uma metodologia que viabiliza o processo como um todo.

Nos últimos tempos, com o desenvolvimento das ciências da linguagem, a leitura incorporou contribuições de várias áreas de conhecimento como a psicolinguística, a sociolinguística, análise do discurso, entre outras. Nesse contexto, houve a ampliação, já que não ficou restrito à alfabetização e à aprendizagem da escrita, mas reforça o trabalho com gêneros, pois possibilita compreender melhor as inúmeras funcionalidades dos textos, passa a pensar e a aprender melhor, compreender e relacionar o que lê.

De acordo com Zilberman, a leitura não é um ato solitário, é um processo de natureza social, de interação entre indivíduos socialmente determinados que mantêm relações com o mundo, constituindo assim, seu significado:

Não. Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? (ZILBERMAN, 2005, p. 18)

A leitura é um processo interativo, por isso deve ser trabalhada constantemente na sala de aula. Trabalhado de forma sistemática que oriente, que instrua os alunos ao reconhecimento dos diversos procedimentos utilizados pelo autor: posicionamentos, vozes, mundo (narrar e

expor), visões de mundo, crítica, relações intertextuais, porque tudo é feito de forma pensada e não aleatória.

A escola como um dos lugares onde acontece as condições para produção e recepção de textos que são interpretados pelos sujeitos, necessita, portanto, trabalhar os movimentos discursivos em diversos gêneros, para não ficar preso, apenas às estruturas mentais e/ou linguísticas, uma vez que os gêneros é um fenômeno sociocultural com características linguísticas e discursivas passíveis de serem analisadas e interpretadas; para isso, a interação é um componente essencial para a comunicação e a construção de sentido, por meio do processo sociointeracional. Então, esse processo de leitura será trabalhado por meio de algumas estratégias, mas antes veremos uma pequena análise de como o livro didático trabalha com o texto em sala de aula.

3.1 O uso do livro didático em sala de aula

As aulas de textos, durante muito tempo, foram centradas em obras literária, com objetivo de fazer com que os alunos falassem, lessem e escrevessem bem a língua materna, para isso deveriam dominar a gramática. Como diz Soares (2002), o professor de língua portuguesa era normalmente “um estudioso da língua e de sua literatura” (p.166). Isso confirma, o que, infelizmente, ainda acontece, na maioria das salas de aula de português o denominado “ensino tradicional de português”, decodificação de textos literários para aulas de gramática.

Observamos que, em alguns livros didáticos de língua portuguesa em sala de aula, trabalham-se com os gêneros textuais, porém de forma superficial, visto que são ressaltados os conteúdos gramaticais. Tal aspecto foi observado nos seguintes livros que utilizamos para fins, somente, de exemplificação:

- Projeto Teláris: Português: ensino fundamental 2, de Ana Maria Trione Bogato, Terezinha Costa Hashimoto Bentin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi (2015);
- Universos: Língua Portuguesa, 9º ano, de Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro e Luciana Mariz (2015);
- Português: Linguagens, 9º ano, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015).

No primeiro livro (Projeto Teláris), nas páginas 199 a 200, o autor apresenta uma crônica jornalística “A desoras, desfeliz”, de Roberto Pompeu de Toledo, depois traz a interpretação do texto com várias questões: compreensão, linguagem do texto, construção do texto, outras linguagens. Nas questões relacionadas à linguagem do texto utiliza-o para trabalhar o processo

de formação de palavras – a derivação prefixal, a partir do prefixo –des. Trabalha, também, com a coesão textual. Na parte da construção do texto, a obra trabalha a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, já que é uma crônica jornalística, há argumentos de autoridade ou citações. Na página 221 aparece a crônica *Impressionada* de Vanessa Barbara. No final, sugere a produção de texto desse gênero. Apesar de propor algumas atividades, o autor não se aprofunda na contextualização, porque não caracteriza o gênero crônica e não discute a forma de funcionamento discursivo dos textos nos planos da textualização e enunciativo, além de não situarem o contexto de produção da leitura desses textos.

No livro didático *Universos: Língua Portuguesa, nono ano*, de Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro e Luciana Mariz (2015) aparecem dois capítulos com crônicas. No capítulo 4, traz o texto “Medo da eternidade” (p. 62-63), de Clarice Lispector. Antes da leitura faz um pequeno resumo sobre a crônica, em seguida mostra uma pintura de Francisco Goya: *Cronos/Saturno devorando seu filho*, 1819-1823, e trechos de uma crônica do escritor Affonso Romano de Sant’Anna que aborda, justamente, as características do trabalho do cronista e do gênero crônica, com o intuito de que os alunos possam levantar hipóteses, ativar conhecimentos prévios produzir inferências e compreender partes do texto. Depois da leitura, desenvolve atividades de reconstrução dos sentidos do texto e a gramática na reconstrução dos sentidos do texto. A primeira proposta antes da leitura da crônica é interessante porque faz o leitor ativar alguns conhecimentos, a propor hipóteses, ou seja, faz o aluno pensar.

Entretanto, percebe-se que usa o texto como pretexto para trabalhar a parte gramatical, pois pode-se trabalhar diversos aspectos linguísticos, mas de forma alguma, utilizá-lo primordialmente para questões gramaticais em detrimento ao próprio gênero textual, porque acaba empobrecendo a própria leitura, ou melhor, a leitura passa a ser um elemento secundário na sala de aula.

No livro *Linguagens, nono ano*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), aparece muito o gênero crônica, mas sem intenção de utilizá-la como conteúdo de ensino e sim como meio para trabalhar a interpretação de texto e os descritores da Prova Brasil, uma vez que no final de cada unidade dessa obra há a sessão “Passando a limpo” com fragmentos de textos – muitas vezes crônica – comprovando o que já foi dito anteriormente. Após a proposta de leitura, traz o estudo do texto: compreensão e interpretação; a linguagem do texto e produção de texto, porém a proposta de produção é para escrever um conto ou dar continuidade a contos já iniciados. Nas páginas 107 e 108, a crônica apresentada é “A visita” de Walcy Carrasco, com a mesma perspectiva da atividade anterior. Ainda são

apresentadas as crônicas “Psicopata ao volante” (p.204 e 205) e “Eu sei, mas não devia” (p.208), de Fernando Sabino e Marina Colassanti, respectivamente. Esses textos, seguem os mesmos esquemas dos anteriores, mas têm como principal propósito trabalhar o texto dissertativo-argumentativo. Sendo assim, percebe-se que o gênero crônica é utilizado nos livros didáticos para exploração de temáticas voltadas como dispositivo de propostas de produções textuais ou análise de segmentos isolados que correspondem a conhecimentos linguísticos.

Uma das críticas ao livro didático é em relação à escolha, visto que é incomum a participação do professor nos processos de avaliação. Na maioria das vezes, os livros e/ou catálogos são enviados pelas editoras, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático, ou melhor, os livros aprovados para serem selecionados nas instituições de ensino público são enviados em um sistema de hierarquia de cima para baixo, ou seja, de forma centralizada, há uma imposição quer seja pela autoridade do sistema de ensino quer seja pelo poder de marketing das editoras. Conforme Bunzen (2005), a escolha dos livros didáticos passa cada vez mais pela própria mediação das editoras que enviam os livros para as escolas e promovem cursos e palestras para a divulgação do material didático.

Bunzen (2005) afirma, ainda, que o livro didático de português tem sido compreendido apenas por uma faceta: um objeto de consumo que direciona as aulas dos professores a tal ponto de eles serem conduzidos pelo livro e, por este motivo, não se constituírem como autores de suas aulas. Suassuna (2002) afirma que o professor de português, ao usar o LDP, não é autor de suas aulas.

O professor não é autor da aula, primeiramente, porque o como não cabe a ele e sim ao autor do LD, ou seja, é este que articula discursos e os entrega ao professor, mero repassador do já-dito e já-articulado. Em segundo lugar, pensando o professor como um leitor e tomando a concepção de leitura de Possenti (2001), verifica-se que o professor não é o sujeito que desmonta os textos para ver como eles são construídos, verificando a relação entre sua construção e os efeitos de sentido que produzem. [...] Outro aspecto a ser pensado é da relação autoria/locutor/ singularidade. O professor não é o responsável pelo dizer do LD e, de modo correlato, não se faz presente no fluxo do discurso escolar de modo peculiar, não há aí marcas (indícios) de subjetividade. (SUASSUNA, 2002, p. 10)

Nesse contexto, Ângelo (2005) faz a seguinte afirmação sobre o ensino de português:

Falta cientificidade na base do ensino de língua, que tem como alicerce a gramática normativa tradicional, um saber não científico – o ensino de atividades metalinguísticas que se torna um fim em si mesmo, deixando de lado o ensino propriamente da língua, a presença de um modelo de língua distanciado da realidade do aluno calcado na modalidade escrita literária de tempos atrás (ANGELO, 2005, p. 113).

A causa para essa questão, seria justamente, o fato de que os livros didáticos de português apresentavam conteúdos e metodologias de ensino compreendidos como não inovador para os vários ramos da linguística. Nesse sentido, o LDP é entendido como o principal representante do ensino tradicional, muitas vezes está associado a um produto comercial a favor do capitalismo e, conseqüentemente, um propagador de ideologias da classe dominante e conservadora do sistema educativo.

Percebe-se, então, que o professor apresenta uma postura passiva de língua, que apenas repassa a proposta do livro didático, uma postura totalmente incoerente ao que o interacionismo sociodiscursivo prega, visto que o ISD concebe o estudo com o gênero na sua arquitetura, assim é importante que o professor desmonte os textos para ver como foram construídos, que planeje e tenha controle do conteúdo e das atividades a serem trabalhadas e não seja, somente, um repassador ou intermediário entre o autor do livro didático e os alunos, de aulas concebidas e preparadas por outras pessoas, muitas vezes, distante de seu contexto sociocultural.

Não estamos querendo afirmar que o LDP não seja importante, consideramos como uma ferramenta que auxilia o trabalho do docente, principalmente, porque uma grande parte do material didático utilizado em sala de aula já traz diversos gêneros textuais. Nesse sentido, felizmente, há professores que se apropriam do livro, mas faz um trabalho de recontextualização e de resignificação dos textos, em um processo de interação entre o professor, aluno e o livro mediados por diversos gêneros textuais, no qual professores e alunos assumem atitudes ativas, com suas crenças e valores, em um processo dialógico, adequando e transformando o projeto do LDP aos seus próprios objetivos, a partir das experiências dos professores.

Entretanto, outra problemática percebida são as questões propostas pelo livro didático, o trabalho de compreensão textual valoriza mais os elementos linguísticos; os tipos de perguntas, geralmente, requerem repostas objetivas ou metalinguísticas, ficando assim, numa leitura superficial, numa simples atividade de decodificação, ou seja, de extrair informações explícitas no texto. Conforme Marcuschi (2008):

Não obstante o fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é um simples ato de extração de informações de textos mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais profunda exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula. As próprias análises dos LDs, na avaliação do MEC, revelam esse descuido. Portanto, aí continua um ponto de análise e investigação aberto a novos trabalhos. (MARCUSCHI, 2008. p. 270)

O autor aponta ainda que 70% das perguntas de 25 livros didáticos de ensino fundamental e médio analisados são cópias; há assim a transcrição de frases ou palavras. Apesar de haver algumas atividades de transcrição que exigem o processo de fazer inferências. Seria, dessa forma, uma análise baseada nos modelos mecanicista e/ou estruturalista de leitura, mesmo com a instauração dos PCNs (1998), em que apregoa que o objeto de ensino passa a ser o gênero, não mais o texto literário e a gramática.

3.2 Proposta de leitura interativa por meio de estratégias de leitura

O ensino de língua portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ter como objetivo principal levar o aluno à aprendizagem da leitura e escrita, fundamentos que conduzirão o discente a uma aprendizagem efetiva, ou seja, sujeitos participantes do processo social, porque de acordo com Bakhtin (2000), é por meio da linguagem que o homem se constrói como ser ideológico e comunica-se nas mais diversas situações.

Assim, é notado que os PCNs (1998) valorizam o ensino de língua portuguesa partindo do texto e do uso dos gêneros discursivos/textuais, “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência linguística e proficiência discursiva”. Então, são os gêneros textuais que favorecem a reflexão crítica e o exercício de formas de pensamento mais elaboradas.

Sabemos que o ensino de leitura está atrelado a diferentes modelos que privilegiam ou não determinados aspectos do processo de compreensão e interpretação do texto. Silveira (2005) e Leffa (1999) abordam alguns modelos de leitura que ora valorizam o aspecto ascendente (*bottom up*), ora destacam o modelo descendente (*top down*). Resumidamente, alguns desses modelos:

O *modelo linguístico, mecanicista ou tradicional* tem como **foco o autor** (modelo ascendente – *bottom up*). A linguagem é um sistema fechado, ou seja, o leitor deve assimilar o que está escrito apenas no ato de ler, torna-se, então uma leitura mecânica, fragmentada e descontextualizada, objetivando somente ensinar as regras gramaticais. O aluno não interage com o texto, não questiona, não estabelece relações, não faz inferências. Segundo Leurquin (2001), a leitura restringe as possibilidades de o aluno interagir com o texto, a partir do momento em que apenas o decodifica, sem questionar e estabelecer relações inter e extratextuais.

No *modelo estruturalista de leitura*, o **foco é no texto**, a visão da língua é como uma estrutura, tudo está dentro do texto, ou seja, na decodificação dos sentidos dos signos

linguísticos presentes no texto. Também centrado no modelo ascendente (*bottom up*). Segundo Leffa,

O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. (LEFFA, 1999, p.18)

O modelo que tem como **foco o leitor** é o *modelo psicolinguístico de leitura* (modelo descendente – *top down*), baseado nas experiências do leitor e na sua atividade mental, ou seja, o leitor usa seus conhecimentos prévios, porém defende a existência de um falante/ouvinte ideal, desconsiderando, portanto, a diversidade da língua. Para Leurquin (2001), a linguagem, nesse contexto, é concebida como um objeto desprovido de suas funções sociais, desvinculado de elementos socioculturais, de seu contexto de produção e de sua atualização em comunidades heterogêneas de fala.

Já o *modelo interacionista*, que é o que nos interessa, não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, considera o **foco na interação autor-texto-leitor**, ou seja, o leitor, a partir de seus conhecimentos adquiridos previamente, interage como os conhecimentos trazidos no texto, nessa perspectiva o leitor é um sujeito ativo. O professor, então, tem o papel de

Acompanhar o processo de desenvolvimento do seu aprendiz de forma que ele possa interagir de maneira mais significativa em suas situações comunicacionais em sala de aula e fora dela, avançando, das questões mais simples às mais complexas da língua portuguesa, em função de suas necessidades. (LEURQUIN, 2014, p.11)

Nessa perspectiva, entendemos necessária uma proposta prática de leitura em sala de aula de língua portuguesa que busque por um “conhecimento sistematizado cientificamente” (Leurquin, 2001) e nesse espaço o professor exerce papel de mediador dos conhecimentos dos alunos. Ainda de acordo com a autora, precisamos formar leitores porque os alunos, fora da sala de aula, se comunicam a partir de diferentes textos e, conseqüentemente, de diferentes gêneros. Dessa forma, o ensino de leitura não é aleatório, deve seguir um planejamento e etapas. Esse planejamento e etapas são propostas por Cicurel (1991), redefinida por Leurquin (2014), é constituída de quatro etapas, mas que foram aglutinadas em três, visto que a primeira e a segunda foram unificadas. Cada etapa tem um objetivo diferente que deve ser observado pelo professor.

Então na concepção interativa de leitura, o leitor é um sujeito ativo, no qual aciona seus conhecimentos prévios e os conhecimentos trazidos no texto e o professor mobiliza-os, negocia-os e ressignifica-os.

Na sequência, apresentamos uma síntese dessas etapas da leitura interativa:

1ª etapa: tem como finalidade principal acionar os conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores sobre o tema tratado e, consequentemente, despertar o desejo de ler no aluno. É uma atividade de pré-leitura. Podem ser feitos alguns questionamentos, a partir ou não do título do texto, fazer associações de ideias por meio de palavras-chaves. Deve ser feito, preferencialmente, antes de o professor entregar o texto. Entretanto, o professor pode fazer com que seus alunos-leitores se familiarizem com o texto, isso pode ser feito a partir de uma rápida leitura.

2ª etapa: traz uma leitura estudiosa, mais criteriosa a fim de entender como o texto foi arquitetado, compreender como foi tecido o texto. Essa etapa aponta para o ato de ler como objetivo. O professor deve pedir aos alunos-leitores que observem, e se conseguem comprovar as hipóteses levantadas nos momentos anteriores. Para alcançar essa etapa, Leurquin (2014), sugere quatro entradas ao texto que são:

- pelo contexto de produção: contexto físico e sociossubjetivo. Entender o propósito de comunicação, o gênero e suporte;
- pelo nível organizacional: mobiliza a infraestrutura do texto e os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal);
- pelo nível enunciativo: ressalta os posicionamentos do autor do texto, de acordo com o assunto abordado, traz duas possibilidades: as vozes (do autor empírico, sociais, personagens) e as modalizações (lógica, deônticas, apreciativas, pragmáticas);
- pelo nível semântico: comporta os tipos de discurso e as figuras de ação.

3ª etapa: socializar as compreensões feitas pelos alunos e retomada à primeira etapa, ratificando ou não as hipóteses levantadas; caracteriza-se por uma reflexão profunda partindo do texto, ou seja, o aluno-leitor deve fazer uma leitura crítica do texto.

Ressaltamos que essas etapas de leitura estão em consonância com a proposta de análise de textos apresentadas por Bronckart (2007), pois tem como âncora o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que para o autor os textos assumem funções, dentre elas, revelar o agir humano.

Já que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação coerente sobre o aquilo que foi lido, uma vez que a leitura é um processo constante de levantamento e verificação de hipóteses que levam à construção do texto e, por sua vez, da

compreensão deste para a formação de leitores críticos capazes de produzir discursos e de refletir a partir dos discursos alheios.

Claro que não tem um método específico para ensinar o aluno a ler, mas há estratégias que o professor pode utilizar para trabalhar o gênero textual, ensinando-o a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, para que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações. Nesse contexto, pode-se oferecer propostas metodológicas contextualizadas, planejadas, que tanto facilitam nossa tarefa como professores como ajudam os alunos em sua aprendizagem, ou seja, promovendo estratégias de compreensão leitora.

Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão? Em síntese, porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou por estarem mal escritos. De qualquer forma, como correspondem a uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que sua estrutura também seja variada, assim como sua possibilidade de compreensão. (SOLÉ, 2012, p. 72)

Enfatizando o que já foi abordado, para o processo de leitura e compreensão de textos, as estratégias de leitura podem ser trabalhadas, segundo Solé (1998), antes da leitura – pré-leitura (para compreender), como o nome sugere, deve preceder a leitura do texto, momento em que se ativa o conhecimento prévio do aluno-leitor, formulando hipóteses, fazendo previsões, selecionando possibilidades, enfim, imaginando; durante a leitura – leitura-descoberta (construindo a compreensão), entrar especificamente no texto a partir das intenções de leitura mediadas pelo professor, verificando as hipótese e construindo sentidos; depois da leitura – pós-leitura (para continuar compreendendo e aprendendo), é nesse momento que o aluno-leitor utiliza criticamente o sentido construído, refletindo sobre as informações recebidas e, por conseguinte, constrói conhecimentos. A pós-leitura é uma fase de ampliação, confirmação e/ou transformação da visão de mundo do leitor.

4 CAMINHO METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A aprendizagem de operações que envolve o ato de ler uma crônica pode ser trabalhada na sala de aula a fim de ajudar os alunos a superar dificuldades de leitura e escrita. A proposta dessa pesquisa é descrever a aplicação de procedimentos que contribuem na formação do leitor de textos híbridos, que estabelecem a relação de fatos da vida cotidiana com a construção de um mundo virtual de caráter literário e pode ser trabalhado com os alunos por meio do dispositivo ‘sequência didática’, proposta pelo ISD para leitura de crônica de modo interativo. Sendo assim, uma das metodologias mais adequada para compreender a aplicação de proposta pedagógica e que ajude a superar desafios de aprendizagem enfrentados pelos alunos é a investigação participante por meio da pesquisa-ação. Para consecução deste propósito, seguiremos alguns passos: descreveremos a característica da pesquisa, o *locus* e os sujeitos envolvidos; depois faremos uma análise do *corpus* da pesquisa; em seguida, debruçar-nos-emos na análise da aplicação da SDL; por último, apresentamos o caderno pedagógico.

4.1 Característica da pesquisa

Segundo Thiollent (2011), uma pesquisa só pode ser classificada de pesquisa-ação, quando houver de fato uma ação que envolva pessoas implicadas para a solução de um determinado problema em que se observa o processo de transformação. No contexto da sala de aula, os autores implicados nesse processo é professor e aluno no desafio de promover a formação do leitor crítico, reflexivo que assuma uma visão dialógica entre textos e posicionamentos discursivos.

Nesta perspectiva, utilizamos na nossa aplicação um conjunto de práticas que direcione e favoreça a compreensão por meio do diálogo para o domínio de habilidades de leitura nas mais diversas situações de comunicação. Foi empreendido, então, o modelo de pesquisa-ação de Michel Thiollent que afirma: “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (2011, p.21). Logo, a pesquisa-ação é um estudo empírico em que participam todos os envolvidos nas atividades, ou melhor, o aluno também é agente da ação, é um sujeito ativo que tem capacidade de agir em determinado tipo de situação. A este respeito, Thiollent define pesquisa-ação como

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20).

Nesse contexto, desafiamos os alunos a realizarem operações de compreensão textual a partir de atividades que explorem: a contextualização das crônicas em seu momento de produção, o reconhecimento de procedimentos intertextuais com base na leitura de outros textos disponíveis no arquitexto que dialogam com a crônica lida, compreensão das vozes presentes nos textos que representam os personagens e as instâncias sociais; planificação do texto que contribui para reconhecer diferentes momentos narrados e comentários do narrador; observação de descontinuidades e a retomada de conteúdos temáticos por meio de recursos coesivos presentes nas produções das crônicas lidas em sala de aula. Esse conjunto de operações reforça a ideia de que o aluno pode desenvolver uma leitura de forma reflexiva, compreensiva e crítica, na medida em que pode reconhecer diferentes modos de expor ideias e posicionamentos que se encontram no desenvolvimento do texto e a linha argumentativa que o narrador-expositor apresenta na crônica para realizar suas reflexões sobre a vida cotidiana.

Utilizamos diversas situações de produção de sentido das crônicas por meio das leituras, interpretações e dos diálogos gravados em vídeo, em que foram registrados o movimento de compreensão dos alunos e o papel do professor como mediador para construção de sentido dos textos. Como produto dessa atividade de pesquisa, elaboramos um caderno pedagógico, destinado a professores de língua portuguesa, com as experiências desenvolvidas na sala de aula, expondo as etapas da leitura interativa com crônicas de Rubem Braga encontradas no livro, *Aí de ti, Copacabana* (2008).

4.2 Campo de trabalho e sujeitos envolvidos

A unidade de ensino onde foi realizada a pesquisa-ação é composta por três módulos com cinco salas de aula e um banheiro em cada módulo, no total de 15 salas e três banheiros; uma sala de professores com banheiro, uma sala da direção (incluindo secretaria e coordenação pedagógica) com banheiro; um pátio/refeitório coberto; uma quadra poliesportiva aberta ao ar livre; uma cozinha. Ademais, conta com uma sala que funciona como almoxarifado; uma sala de informática, porém não há computadores suficientes; não dispõe de espaço adequado para a leitura (biblioteca). Também não consta de auditório para os estudantes desenvolverem apresentações de trabalhos e atividades artísticas. Entretanto, trata-se de um espaço físico em boas condições para a realização do trabalho docente.

Os sujeitos envolvidos foram discentes do nono ano da turma A do ensino fundamental. Eles fazem parte de uma escola municipal de Novo Triunfo, Bahia. Trata-se de uma escola urbana que atende, nos turnos matutino (alunos da sede) e vespertino (alunos da área rural),

aproximadamente 650 alunos; é a única escola da cidade considerada de grande porte, onde funciona o ensino fundamental II. No referido município, segundo o último censo do IBGE (2017), em 2015, os alunos dos anos finais da rede pública da cidade tiveram nota média de 3.0 no IDEB, média considerada insuficiente pelo MEC.

4.3 Abordagem geral do *corpus* das crônicas estudadas

É importante a análise do *corpus* de um gênero para compreender os processos sociodiscursivos da língua, o contexto de produção, a intertextualidade, o reconhecimento do mundo comentado e do mundo narrado, para que o aluno, a partir dessas experiências, consiga desenvolver uma postura de leitura diferenciada da que ele tem.

Foram utilizadas na proposta algumas etapas de atividades com a finalidade de organizar o trabalho de forma gradual. Inicialmente, fizemos o contato com o gênero crônica para conhecer a origem, o conceito, as características e os tipos. Tivemos como foco a leitura das crônicas do grande cronista brasileiro, Rubem Braga, com a obra “Ai de ti, Copacabana”. Para isso, faremos um exame para captar as capacidades languageiras dos textos *Ai de ti, Copacabana* (1958), *O padeiro* (1956), *A casa* (1957) e *Natal de Severino de Natal* (1958). Observe a análise a seguir.

Ai de ti, Copacabana

Rubem Braga (2008, p. 91-94)

1. Ai de ti, Copacabana, porque eu já fiz o sinal bem claro de que é chegada a véspera de teu dia, e tu não viste; porém minha voz te abalará até as entranhas.
2. Ai de ti, Copacabana, porque a ti chamaram Princesa do Mar, e cingiram tua fronte com uma coroa de mentiras; e deste risadas ébrias e vãs no seio da noite.
3. Já movi o mar de uma parte e de outra parte, e suas ondas tomaram o Leme e o Arpoador, e tu não viste este sinal; estás perdida e cega no meio de tuas iniquidades e de tua malícia.
4. Sem Leme, quem te governará? Foste iníqua perante o oceano, e o oceano mandará sobre ti a multidão de suas ondas.
5. Grandes são teus edifícios de cimento, e eles se postam diante do mar qual alta muralha desafiando o mar; mas eles se abaterão.
6. E os escuros peixes nadarão nas tuas ruas e a vasa fétida das marés cobrirá tua face; e o setentrião lançará as ondas sobre ti num reverter de espumas qual um bando de carneiros em pânico, até morder a aba de teus morros; e todas as muralhas ruirão.
7. E os polvos habitarão os teus porões e as negras jamantas as tuas lojas de decorações; e os meros se entocarão em tuas galerias, desde Menescal até Alaska.
8. Então quem especulará sobre o metro quadrado de teu terreno? Pois na verdade não haverá terreno algum.
9. Ai daqueles que dormem em leitos de pau-marfim nas câmaras refrigeradas, e desprezam o vento e o ar do Senhor, e não obedecem à lei do verão.
10. Ai daqueles que passam em seus cadilaques buzinando alto, pois não terão tanta pressa quando virem pela frente a hora da provação.
11. Tuas donzelas se estendem na areia e passam no corpo óleos odoríferos para tostar a tez, e teus mancebos fazem das lambretas instrumentos de concupiscência.
12. Uivai, mancebos, e clamai, mocinhas, e rebolai-vos na cinza, porque já se cumpriram vossos dias, e eu vos quebrantarei.

13. Ai de ti, Copacabana, porque os badejos e as garoupas estarão nos poços de teus elevadores, e os meninos do morro, quando for chegado o tempo das tainhas, jogarão tarrafas no Canal do Cantagalo; ou lançarão suas linhas dos altos do Babilônia.
14. E os pequenos peixes que habitam os aquários de vidro serão libertados para todo o número de suas gerações.
15. Por que rezais em vossos templos, fariseus de Copacabana, e levais flores para Iemanjá no meio da noite? Acaso eu não conheço a multidão de vossos pecados?
16. Antes de te perder eu agravarei tua demência — ai de ti, Copacabana! Os gentios de teus morros descenderão uivando sobre ti, e os canhões de teu próprio Forte se voltarão contra teu corpo, e troarão; mas a água salgada levará milênios para lavar os teus pecados de um só verão.
17. E tu, Oscar, filho de Ornstein, ouve a minha ordem: reserva para Iemanjá os mais espaçosos aposentos de teu palácio, porque ali, entre algas, ela habitará.
18. E no Petit Club os siris comerão cabeças de homens fritas na casca; e Sacha, o homem-rã, tocará piano submarino para fantasmas de mulheres silenciosas e verdes, cujos nomes passaram muitos anos nas colunas dos cronistas, no tempo em que havia colunas e havia cronistas.
19. Pois grande foi a tua vaidade, Copacabana, e fundas foram as tuas mazelas; já se incendiou o Vogue, e não viste o sinal, e já mandei tragar as areias do Leme e ainda não vês o sinal. Pois o fogo e a água te consumirão.
20. A rapina de teus mercadores e a libação de teus perdidos; e a ostentação da hetaira do Posto Cinco, em cujos diamantes se coagularam as lágrimas de mil meninas miseráveis — tudo passará.
21. Assim qual escuro alfanje a nadadeira dos imensos cações passará ao lado de tuas antenas de televisão; porém muitos peixes morrerão por se banharem no uísque falsificado de teus bares.
22. Pinta-te qual mulher pública e coloca todas as tuas joias, e aviva o verniz de tuas unhas e canta a tua última canção pecaminosa, pois em verdade é tarde para a prece; e que estremeça o teu corpo fino e cheio de máculas, desde o Edifício Olinda até a sede dos Marimbás porque eis que sobre ele vai a minha fúria, e o destruirá. Canta a tua última canção, Copacabana!

Rio de Janeiro, 1958.

O texto *Ai de ti, Copacabana*, de Rubem Braga (1958), escrito em 22 itens, tem como temática a destruição da pecaminosa Copacabana, que explora o cotidiano e os vícios da praia. Considerado o bairro da elite, sofre com a especulação imobiliária que atende a nova clientela: a burguesia industrial e urbana do país. Precipita-se, assim, a ocupação desordenada do espaço. Muitos dos seus antigos e mais importantes prédios são demolidos para dar lugar aos modernos edifícios e aos centros comerciais. O então presidente do Brasil, na época, era Juscelino Kubitschek, cuja meta de governo trazia como lema “Cinquenta anos em cinco” e dessa maneira propunha a aceleração do desenvolvimento industrial, motivada pelo capital estrangeiro. Houve aumento do êxodo rural, e, conseqüentemente, de cidades com população excedente e a transformação da paisagem urbana, provocadas pelo desmatamento e pela construção civil. Nesse contexto, há a busca pela ascensão material em detrimento dos antigos valores morais e culturais. O cronista expõe o que vê como se fizesse uma profecia bíblica que vai se realizar. Sendo assim, é um ser superior, um profeta que tem o poder de prever o futuro.

Os parágrafos numerados do texto lembra capítulos e versículos bíblicos, como a passagem da destruição de Sodoma e Gomorra, por serem cidades pecaminosas. Nesse contexto, o cronista expressa, por meio do texto, a hipocrisia do bairro de Copacabana que prega uma religião convencional, mas, às escondidas, vai levar flores para Iemanjá - rainha dos mares - que representa um orixá feminino (divindade africana), das religiões de matriz africana

Candomblé e Umbanda: “Porque rezais em vossos templos, fariseus de Copacabana, e levais flores para Iemanjá no meio da noite?”

Nessa crônica, podemos identificar a predominância da sequência explicativa. Este tipo de sequência é caracterizado por tentar explicar e dar informações a respeito de alguma coisa. O objetivo do enunciador é resolver um problema, ou seja, é fazer com que o destinatário adquira um saber ou compreenda algo problemático.

1. Ai de ti, Copacabana, porque eu já fiz o sinal bem claro de que é chegada a véspera de teu dia, e tu não viste; porém minha voz te abalará até as entranhas.
2. Ai de ti, Copacabana, porque a ti chamaram Princesa do Mar, e cingiram tua fronte com uma coroa de mentiras; e deste risadas ébrias e vãs no seio da noite.
3. Já movi o mar de uma parte e de outra parte, e suas ondas tomaram o Leme e o Arpoador, e tu não viste este sinal; estás perdida e cega no meio de tuas iniquidades e de tua malícia.
4. Sem Leme, quem te governará? Foste iníqua perante o oceano, e o oceano mandará sobre ti a multidão de suas ondas.
5. Grandes são teus edifícios de cimento, e eles se postam diante do mar qual alta muralha desafiando o mar; mas eles se abaterão.
- [...]
19. Pois grande foi a tua vaidade, Copacabana, e fundas foram as tuas mazelas; já se incendiou o Vogue, e não viste o sinal, e já mandei tragar as areias do Leme e ainda não vês o sinal. Pois o fogo e a água te consumirão.
- [...]

Quadro 14 - sequência explicativa: *Ai de ti, Copacabana*

SEGMENTOS DE SEQUÊNCIA EXPLICATIVA	ANÁLISE
Ai de ti, Copacabana, porque eu já fiz o sinal bem claro de que é chegada a véspera de teu dia, e tu não viste; porém minha voz te abalará até as entranhas. (par.1) Ai de ti, Copacabana, porque a ti chamaram Princesa do Mar, e cingiram tua fronte com uma coroa de mentiras; e deste risadas ébrias e vãs no seio da noite. (par.2) Já movi o mar de uma parte e de outra parte, e suas ondas tomaram o Leme e o Arpoador, e tu não viste este sinal; estás perdida e cega no meio de tuas iniquidades e de tua malícia. (par.3)	A fase de constatação inicial
Sem Leme, quem te governará? (par. 4)	A fase de problematização
Foste iníqua perante o oceano, e o oceano mandará sobre ti a multidão de suas ondas. (par. 4) Grandes são teus edifícios de cimento, e eles se postam diante do mar qual alta muralha desafiando o mar; mas eles se abaterão. (par. 5) [...]	A fase de resolução
Pois grande foi a tua vaidade, Copacabana, e fundas foram as tuas mazelas; já se incendiou o Vogue, e não viste o sinal, e já mandei tragar as areias do Leme e ainda não vês o sinal. Pois o fogo e a água te consumirão. (par. 19) [...]	A fase de conclusão-avaliação

Fonte: (Autora – Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p.169)

Quadro 15 - Relato interativo: *Ai de ti, Copacabana*

SEGMENTOS DO RELATO INTERATIVO	ANÁLISE DO RELATO INTERATIVO DO TEXTO
Já movi o mar de uma parte e de outra parte, e suas ondas tomaram o Leme e o Arpoador, e tu não viste este sinal; estás perdida e cega no meio de tuas iniquidades e de tua malícia. (par.3)	Ausência de frases não declarativas (imperativas, exclamativas, interrogativas)
Ai de ti, Copacabana, porque eu já <i>fiz</i> o sinal bem claro de que é chegada a véspera de teu dia, e tu não <i>viste</i> ; porém minha voz te <i>abalará</i> até as entranhas. (par. 1) Ai de ti, Copacabana, porque a ti <i>chamaram</i> Princesa do Mar, e <i>cingiram</i> tua fronte com uma coroa de mentiras; e deste risadas ébrias e vãs no seio da noite. (p.2)	Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, às vezes, associadas às formas verbais do mais-que-perfeito, futuro do presente e pretérito
Grandes são teus edifícios de cimento, e eles se postam diante do mar qual alta muralha desafiando o mar; mas eles se abaterão . (par.5) E os escuros peixes nadarão nas tuas ruas e a vasa fétida das marés cobrirá tua face; e o setentrão lançará as ondas sobre ti num referver de espumas qual um bando de carneiros em pânico, até morder a aba de teus morros; e todas as muralhas ruirão . (par.6) E os polvos habitarão os teus porões e as negras jamantas as tuas lojas de decorações; e os meros se entocarão em tuas galerias, desde Menescal até Alaska. (par.7)	Presenças de tempos verbais no futuro do presente.
Ai de ti, Copacabana , porque a ti chamaram Princesa do Mar, e cingiram tua fronte com uma coroa de mentiras; e deste risadas ébrias e vãs no seio da noite. (par.2) E os polvos habitarão os teus porões e as negras jamantas as tuas lojas de decorações; e os meros se entocarão em tuas galerias, desde Menescal até Alaska. (par.7)	Presença dominante de anáforas pronominais.

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 166)

Quadro 16: autor empírico - única voz enunciativa – *Ai de ti, Copacabana*

SEGMENTOS	ANÁLISES DAS VOZES
Ai de ti, Copacabana, porque <i>eu já fiz</i> o sinal bem claro de que é chegada a véspera de teu dia, e tu não viste; porém <i>minha voz</i> te abalará até as entranhas. (par.1)	Voz do autor empírico fazendo uma premonição e lamentando o que está por vir a Copacabana. A expressão “Ai de ti” é uma lamentação pela “morte” do bairro carioca.
Grandes são teus edifícios de cimento, e eles se postam diante do mar qual alta muralha desafiando o mar; mas eles se abaterão. (par. 5)	Voz do autor empírico ao tomar consciência da questão da modernidade, que não só traz coisas benéficas como, por exemplo, a especulação imobiliária, assim essa voz já prevê sua destruição.

Então quem especulará sobre o metro quadrado de teu terreno? Pois na verdade não haverá terreno algum. (par. 8)	
E tu, <i>Oscar</i> , filho de Ornstein, ouve a <i>minha ordem</i> : reserva para <i>Iemanjá</i> os mais espaçosos aposentos de teu palácio, porque ali, entre algas, ela habitará. (par.17)	A voz do autor empírico se dirige a um ser lendário com tom de autoritarismo para afirmar que a “rainha do mar” é quem governará, possivelmente, pela destruição de Copacabana por meio das águas como no dilúvio.

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 173)

Quadro 17: modalizações – *Ai de ti, Copacabana*

SEGMENTOS	ANÁLISES DAS MODALIZAÇÕES
Pinta-te qual mulher pública e coloca todas as tuas joias, e aviva o verniz de tuas unhas e canta a tua última canção pecaminosa, pois <i>em verdade</i> é tarde para a prece. [...] (par.22)	Lógica: afirmar que não há nada para ser feito.
Ai de ti, Copacabana, porque eu já fiz o sinal bem claro de que <i>é chegada</i> a véspera de teu dia, e tu não viste; porém minha voz te abalará até as entranhas. (par.1)	Deontica: considerar que já foi mostrado nitidamente o que está previsto.
Já movi o mar de uma parte e de outra parte, e suas ondas tomaram o Leme e o Arpoador, e tu não viste este sinal; <i>estás perdida e cega</i> no meio de tuas <i>iniquidades</i> e de tua <i>malícia</i> . (par.3)	Apreciativa: constatar o comportamento da sua interlocutora (Copacabana) como um ser malicioso, injusto, incapaz de enxergar e, portanto, será destruída.
<i>Ai daqueles que dormem</i> em leitos de pau-marfim nas câmaras refrigeradas, e desprezam o vento e o ar do Senhor, e não obedecem à lei do verão. (par.9) <i>Ai daqueles que passam</i> em seus cadilaques buzinando alto, pois não terão tanta pressa quando virem pela frente a hora da provação. (par.10)	Pragmáticas: julgar o comportamento de pessoas que não se dão conta dos fenômenos naturais, pessoas de classe social elevada que abusam do poder dos bens materiais.

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p.174)

O padeiro

Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento — mas não encontro o pão costumeiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um *lock-out*, greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.

Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

— Não é ninguém, é o padeiro!

Interroguei-o uma vez: como tivera a ideia de gritar aquilo?

“Então você não é ninguém?”

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não, senhora, é o padeiro”. Assim ficara sabendo que não era ninguém...

Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar

que estava falando com um colega, ainda que menos importante. Naquele tempo eu também, como os padeiros, fazia o trabalho noturno. Era pela madrugada que deixava a redação de jornal, quase sempre depois de uma passagem pela oficina — e muitas vezes saía já levando na mão um dos primeiros exemplares rodados, o jornal ainda quentinho da máquina, como pão saído do forno.

Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!”

E assobiava pelas escadas.

Rio, maio, 1956.

— Rubem Braga, no livro “Ai de ti, Copacabana”. Rio de Janeiro: Record, 2008.

A crônica *O padeiro* é um texto totalmente híbrido, porque desloca do narrar para o expor, passando do passado para o presente, o tempo inteiro. Algumas marcas “Levanto cedo...” na primeira pessoa, quando dialoga com o leitor; quando entra o segundo momento, ele está narrando: “Não é ninguém, é o padeiro”, “Não é ninguém, é o padeiro”. Nota-se, então, que ele faz uma reflexão que diz assim: “...e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade daquele homem entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!”

Já o conteúdo temático ou referente de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas. No texto em questão, há a temática da profissão de padeiro comparada com a do jornalista. Ambos trabalham na madrugada para trazer o pão e a notícia quentinha, respectivamente, pois assim como o “pão dormido” que não é bom para comer, a notícia dormida já não é útil, já é notícia velha, mofada. O autor Rubem Braga pode estar utilizando, implicitamente, a metatextualidade para falar da própria criação da crônica, que mediante a observação dos fatos ligados ao cotidiano social é contado pelo cronista de forma pessoal e subjetiva. O autor seleciona criteriosamente as palavras do seu texto, concretizando-as em uma linguagem simples, promovendo uma intensa interação entre os interlocutores.

O texto *O padeiro* está centrado no mundo do narrar, pertence ao gênero crônica constituído por um segmento narrativo dominante em que são encaixados segmentos do discurso interativo relatado: “Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que vinha lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: ‘não é ninguém, não, senhora, é o padeiro’ Assim ficara sabendo que não era ninguém...” (RUBEM BRAGA, 2010, p.43). Em relação à

análise dos tempos verbais, ou seja, dos momentos da história, percebe-se que é dividido em dois momentos: o momento em que o narrador dialoga com o leitor e tem um momento que ele está contando a história. É quando entra o **mundo do expor** e o **mundo do narrar**, respectivamente. Com predominância do **relato interativo**.

Rubem Braga compartilha com o leitor de fatos do dia a dia, extraído de experiências vivenciadas como, por exemplo em *O padeiro*, colheu dos noticiários jornalísticos. Assim, comprova a interação entre o autor e o cotidiano, e, conseqüentemente, reflete no leitor e o aproxima desse gênero.

Quadro 18: Relato interativo – O padeiro

SEGMENTOS DO RELATO INTERATIVO	ANÁLISE DO RELATO INTERATIVO DO TEXTO
Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento — mas não encontro o pão costureiro. No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “greve do pão dormido”. De resto não é bem uma greve, é um <i>lock-out</i> , greve dos patrões, que suspenderam o trabalho noturno; acham que obrigando o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo.(par.1)	Ausência de frases não declarativas (imperativas, exclamativas, interrogativas)
Ele <i>abriu</i> um sorriso largo. <i>Explicou</i> que <i>aprendera</i> aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe <i>acontecera</i> bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir uma voz que <i>vinha</i> lá de dentro perguntando quem era; e ouvir a pessoa que o <i>atendera</i> dizer para dentro: “não é ninguém, não, senhora, é o padeiro”. Assim <i>ficara</i> sabendo que não <i>era</i> ninguém...(par.6)	Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, às vezes, associados às formas verbais mais-que-perfeito.
[...] <i>No mesmo instante</i> me lembro de ter lido alguma coisa <i>nos jornais da véspera</i> sobre a “greve do pão dormido”. (par. 1)[...]	Presença de organizadores temporais e espaciais
[...] O jornal e o pão estariam bem cedinho na porta de cada lar; e dentro do meu coração eu recebi a lição de humildade <i>daquele homem</i> entre todos útil e entre todos alegre; “não é ninguém, é o padeiro!” (par.8)	Presença de sintagmas pronominais

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 166)

Quadro 19: coesão nominal – O padeiro

SEGMENTOS	FUNÇÕES DE COESÃO NOMINAL
Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. [...] (par. 2)	Unidade fonte
[...] Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para	Retomada

não incomodar os moradores, avisava gritando: (par. 2) — Não é ninguém , é o padeiro ! (par. 3) Interroguei-o uma vez: como tivera a ideia de gritar aquilo? (par. 4) “Então você não é ninguém ?” (par. 5) Ele abriu um sorriso largo. [...] (par. 6)	
---	--

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p.172)

Quadro 20: vozes – O padeiro

SEGMENTOS	VOZES
Levanto cedo, faço minhas abluções, ponho a chaleira no fogo para fazer café e abro a porta do apartamento — mas não encontro o pão costumeiro. [...] (par. 1) Está bem. Tomo o meu café com pão dormido, que não é tão ruim assim. E enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. [...] (par. 2) Ah, eu era rapaz, eu era rapaz naquele tempo! E às vezes me julgava importante porque no jornal que levava para casa, além de reportagens ou notas que eu escrevera sem assinar, ia uma crônica ou artigo com o meu nome. [...] (par. 8)	A voz do autor empírico
— Não é ninguém, é o padeiro! (par. 3)	A voz do personagem: padeiro (discurso direto)
[...] “ <i>não é ninguém, não, senhora, é o padeiro</i> ”. Assim ficara sabendo que não era ninguém... [...] (par. 6)	A voz no interior do texto, provavelmente de uma empregada doméstica. (discurso direto)
[...] No mesmo instante me lembro de ter lido alguma coisa nos jornais da véspera sobre a “ <i>greve do pão dormido</i> ”. [...] (par. 1)	Voz social: <i>exteriores</i> ao conteúdo temático: notícia extraída do jornal Imprensa Popular-RJ. (maio de 1956)

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 176)

Quadro 21: modalizações – O padeiro

SEGMENTOS	MODALIZAÇÃO
Ele me contou isso sem mágoa nenhuma, e se despediu ainda sorrindo. Eu não quis detê-lo para explicar que estava falando com um colega, ainda que <i>menos importante</i> . [...] (par.7)	Apreciativa – apresenta um julgamento mais subjetivo: o colega tem uma função menos importante (padeiro) que a dele (jornalista).
[...] <i>De resto não é bem uma greve, é um lock-out, greve dos patrões</i> , que suspenderam o trabalho noturno; <i>acham que obrigando</i> o povo a tomar seu café da manhã com pão dormido conseguirão não sei bem o que do governo. (par. 1)	Pragmática: poder fazer – obrigar o povo comer pão dormido para pressionar o governo.

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 174)

A casa Rubem Braga (2008, p.51-52) Outro dia eu estava folheando uma revista de arquitetura. Como são bonitas essas casas modernas; o risco é ousado às vezes lindo, as salas são claras, parecem jardins com teto, o arquiteto faz escultura em cimento armado e a gente vive dentro da escultura e da paisagem. Um amigo meu quis reformar seu apartamento e chamou um arquiteto novo.
--

O rapaz disse: "vamos tirar essa parede e também aquela; você ficará com uma sala ampla e cheia de luz. Esta porta podemos arrancar; para que porta aqui? Esta outra parede vamos substituir por vidro; a casa ficará mais clara e mais alegre." E meu amigo tinha um ar feliz.

Eu estava bebendo a um canto, e fiquei em silêncio. Pensei nas casinhas que vira na revista e na reforma que meu amigo ia fazer em seu velho apartamento. E cheguei à conclusão de que estou velho mesmo.

Porque a casa que eu não tenho, eu a quero cercada de muros altos, e quero as paredes bem grossas e quero muitas paredes, e dentro da casa muitas portas com trincos e trancas; e um quarto bem escuro para esconder meus segredos e outro para esconder minha solidão.

Pode haver uma janela alta de onde eu veja o céu e o mar, mas deve haver um canto bem sossegado onde eu possa ficar sozinho, quieto, pensando minhas coisas, um canto sossegado onde um dia eu possa morrer.

A mocidade pode viver nessas alegres barracadas de cimento, nós precisamos de sólidas fortalezas; a casa deve ser antes de tudo o asilo inviolável do cidadão triste; onde ele possa bradar, sem medo nem vergonha, o nome de sua amada: Joana, JOANA! - certo de que ninguém ouvirá; casa é o lugar de andar nu de corpo e de alma, e sítio para falar sozinho.

Onde eu, que não sei desenhar, possa levar dias tentando traçar na parede o perfil da minha amada, sem que ninguém veja e sorria; onde eu, que não sei fazer versos, possa improvisar canções em alta voz para o meu amor; onde eu, que não tenho crença, possa rezar a divindades ocultas, que são apenas minhas.

Casa deve ser a preparação para o segredo maior do túmulo.

Rio, maio, 1957.

A crônica é um gênero que, partindo de elementos do cotidiano, pode apresentar momento de intenso lirismo e reflexão filosófica ou social. A situação vivida pelo narrador tem uma dimensão particular. Ele conta um desejo pretendido por ele mesmo. Isso acontece quando um amigo convida um arquiteto para reformar o apartamento dele, então, o narrador passa a descrever como seria a casa dos seus sonhos. O desejo do narrador-expositor é divergente de grande parte da população que gosta de se expor e de compartilhar nas redes sociais. Seu desejo é viver isolado, sem qualquer tipo de exposição. Poderíamos, assim, identificar alguns temas na crônica que geram oposições como, por exemplo, privacidade x publicidade, exposição x reclusão, novo x velho, moderno x antigo, público x privado.

A sequência predominante é a sequência narrativa, entretanto, percebemos a presença da sequência descritiva dentro da narrativa, principalmente, no primeiro parágrafo do texto.

Genette (1966), a partir do texto narrativo, estabelece uma comparação entre os tipos narrativo e descritivo para comentar sobre a natureza desse último, e afirma que toda narrativa comporta de um lado representações de ações e de acontecimentos (narração) e de outro lado representações de objetos e de personagens (descrição). O autor lembra ainda que nunca encontramos a descrição em estado livre, pois esta tem sido tratada apenas dentro da narrativa, ou seja, é tratada sempre em função de um outro tipo de texto, do qual faz parte e onde

desempenha o papel de descrever objetos reais, objetos fictícios; descrever a linguagem dos textos, as personagens ou os conceitos.

Segundo Marquesi (1995), o texto descritivo pode ser definido por três categorias: **designação**, **definição** e **individação**. A categoria da **designação** compreende dar nome, sugerir algo, ou seja, denominar para se determinar e qualificar certas marcas. A categoria da **definição** esclarece o significado de um termo permite ao leitor selecionar as frases de um texto descritivo e ordená-las, a fim de construir o referente descrito no texto. A categoria da **individação** pode referir-se a um aspecto único e singular. Podemos associar a individação a um princípio de singularidade, de identidade, que permite ser diferenciado da classe do ser à qual pertence, particularizado enquanto indivíduo, identificado por características próprias.

Ao falar da descrição, não podemos deixar de tratar sobre a referenciação, Mondada e Dubois (2003) destacam que a referenciação é concebida como uma construção colaborativa de objetos do discurso, cuja existência é estabelecida discursivamente. Dessa forma, é por meio dela que o escritor constrói seu objeto de discurso e o leitor orienta-se no exercício da construção de sentidos, indispensável à leitura de quaisquer textos.

Sobre a referenciação no descritivo, Koch (2004) afirma que deve ser entendida como aquilo que designamos, representamos e sugerimos quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade. As reflexões da autora dão respaldo aos processos de referenciação que são escolhas do sujeito em função de um querer-dizer. Os objetos-de-discurso se (re)constroem no próprio processo de interação com o entorno físico, social e cultural.

Hamon (1972) coloca um aspecto como indispensável ao estudo das descrições: a modalização. Para o autor ela permite especificar ou papéis agenciais e precisar a competência dos diversos agentes no plano da enunciação e dos personagens-atores no plano do enunciado.

Como já foi mencionado anteriormente, no capítulo 2, a **sequência descritiva** é a sequência menos autônoma, já que dificilmente é predominante em um texto. Segundo Adam (1992), a descrição é composta por três partes: **ancoragem** (há um tema-título); **dispersão de propriedades**: contém a aspectualização (caracteriza o objeto em seu estado físico) e estabelecimento de relação (utilizar as características de uma parte para compor outra); **reformulação** (nova visualização geral do tema).

“Outro dia eu estava folheando uma revista de arquitetura. Como são bonitas essas casas modernas; o risco é ousado às vezes lindo, as salas são claras, parecem jardins com teto, o arquiteto faz escultura em cimento armado e a gente vive dentro da escultura e da paisagem.” (par. 1)

ANÁLISE:

- **Ancoragem:** Outro dia eu estava folheando uma revista de arquitetura. Como são bonitas essas **casas modernas**. [...]

- **Aspectualização:** o **risco é ousado** às vezes **lindo**, as salas são claras, parecem jardins com teto [...]

- **Reformulação:** [...] o arquiteto faz **escultura em cimento armado** e a gente vive dentro da **escultura e da paisagem**.

Assim, Rubem Braga “enriquece” sua crônica como o uso da linguagem figurada (metáfora).

Quadro 22: Categorias da descrição na crônica *A casa*

Comparação entre o estilo de casa moderna e a casa desejada pelo narrador-expositor		
Designação	Definição	Individuação
[...] casas modernas [...] (par.1)	[...] o risco é ousado às vezes lindo, as salas são claras, parecem jardins com teto, o arquiteto faz escultura em cimento armado e a gente vive dentro da escultura e da paisagem. (par.1)	A mocidade pode viver nessas alegres barracadas de cimento. (par.7)
Designação	Definição	Individuação
[...] casa que eu não tenho[...] (par. 5)	[...] eu a quero cercada de muros altos, e quero as paredes bem grossas e quero muitas paredes, e dentro da casa muitas portas com trincos e trancas; e um quarto bem escuro para esconder meus segredos e outro para esconder minha solidão. (par.5)	[...] a casa deve ser antes de tudo o asilo inviolável do cidadão triste; onde ele possa bradar, sem medo nem vergonha, o nome de sua amada: Joana, JOANA! - certo de que ninguém ouvirá; casa é o lugar de andar nu de corpo e de alma, e sítio para falar sozinho. (par.7) Casa deve ser a preparação para o segredo maior do túmulo. (par.9)

Fonte: (Autora – Adaptado de MARQUESI, 1995, p.105)

Conforme observamos no Quadro 22, a crônica faz a descrição de duas casas, individualizando-as. Encontramos duas sequências descritivas, em que é comparada a casa da mocidade – considerada moderna – e o sonho de casa do narrador-expositor. Quando ele expõe que “A mocidade pode viver nessas alegres barracadas de cimento” (par. 7), faz-nos pensar na definição da palavra barracada, *barraca* mais o sufixo *ada*, que sugere algo em conjunto, como se os jovens vivessem em coletividade, sem nenhum tipo de privacidade, promovem a ostentação e a exposição. Logo, enquanto os jovens preferem um ambiente alegre, claro, arejado e descontraído, o cronista deseja um lugar completamente diferente para que ele possa se isolar, guardar seus segredos e se esconder em uma construção escura, bem protegida com muros altos e paredes bem grossas “Porque a casa que eu não tenho, eu a quero cercada de muros altos, e quero as paredes bem grossas e quero muitas paredes, e dentro da casa muitas portas com trincos

e trancas...” (par.5). Dessa forma, percebe-se, que há um contraste - os moços gostam de se expor, de estar se exibindo, já os mais velhos preferem a privacidade e a reclusão.

Quadro 23: Relato interativo – A casa

SEGMENTOS DO RELATO INTERATIVO	ANÁLISE DO RELATO INTERATIVO DO TEXTO
Outro dia eu estava folheando uma revista de arquitetura. Como são bonitas essas casas modernas; o risco é ousado às vezes lindo, as salas são claras, parecem jardins com teto, o arquiteto faz escultura em cimento armado e a gente vive dentro da escultura e da paisagem. (par. 1)	Ausência de frases não declarativas (imperativas, exclamativas, interrogativas)
Eu <i>estava bebendo</i> a um canto, e <i>fiquei</i> em silêncio. <i>Pensei</i> nas casinhas que vira na revista e na reforma que meu amigo <i>ia fazer</i> em seu velho apartamento. E <i>cheguei</i> à conclusão de que <i>estou</i> velho mesmo. (par. 4)	Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, às vezes, associados às formas verbais mais-que-perfeito, futuro do presente e pretérito.
<i>Outro dia</i> eu estava folheando uma revista de arquitetura. [...] (par.1) Eu estava bebendo a <i>um canto</i> , e fiquei em silêncio. [...] (par.4)	Presença de organizadores temporais e espaciais

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 166)

Quadro 24: vozes – A casa

SEGMENTOS	VOZES
Onde eu , que não sei desenhar, possa levar dias tentando traçar na parede o perfil da minha amada, sem que ninguém veja e sorria; onde eu , que não sei fazer versos, possa improvisar canções em alta voz para o meu amor; onde eu , que não tenho crença, possa rezar a divindades ocultas, que são apenas minhas . (par.8)	A voz do autor empírico
O rapaz disse: " vamos tirar essa parede e também aquela; você ficará com uma sala ampla e cheia de luz. Esta porta podemos arrancar; para que porta aqui? Esta outra parede vamos substituir por vidro; a casa ficará mais clara e mais alegre. " E meu amigo tinha um ar feliz. (par. 3)	Voz do personagem, arquiteto do amigo do narrador-expositor. (Discurso direto)

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 173)

Quadro 25: modalizações – A casa

SEGMENTOS	MODALIZAÇÃO
A mocidade pode viver nessas <i>alegres barracadas de cimento, nós precisamos de sólidas fortalezas</i> ; a casa deve ser antes de tudo o <i>asilo inviolável do cidadão triste</i> ; onde ele possa bradar, sem medo nem vergonha, o nome de sua amada: Joana, JOANA! - certo de que ninguém ouvirá; casa é o lugar de andar nu de corpo e de alma, e sítio para falar sozinho. (par.7) Casa deve ser a preparação para o <i>segredo maior do túmulo</i> . (par. 9)	Pragmática: o uso dessas sequências de frases imperativas para julgar ou caracterizar subjetivamente ou metaforicamente o tipo de habitação ideal para os jovens (mocidade – barracadas de cimento) e a do narrador-expositor (cidadão triste – asilo inviolável – segredo maior para o túmulo).

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p.174)

Natal de Severino de Jesus

Rubem Braga (2008, p.149-151)

SEVERINO de Jesus não seria anunciado por nenhuma estrela, mas por um mero disco voador.
 Que seria seguido pela reportagem especializada.
 O qual disco desceria junto à Hospedaria Getúlio Vargas, em Fortaleza, Ceará, abrigo de retirantes.
 Porém, Jesus não estaria na hospedaria, por falta de lugar.
 Nem tampouco estaria no conforto de uma manjedoura.
 Jesus estaria no colo de Maria, em uma rede encardida, debaixo de um cajueiro.
 Porque é debaixo de cajueiros que vivem e morrem os meninos cujos pais não encontram lugar na hospedaria.
 E Jesus estaria desidratado pela disenteria.
 Mas sobreviveria, embora esquelético.
 E cresceria barrigudinho.
 E não iria ao templo discutir com os doutores, mas à Televisão responder a perguntas.
 E haveria muitas perguntas cretinas.
 Tais como:
 Por que, sendo filho do Espírito Santo, você foi nascer no Ceará e não em Cachoeiro do Itapemirim?
 Jesus sorriria. E desceria para o Nordeste.
 E para viver, Jesus iria para o mangue catar sururu.
 E desceria depois em um pau-de-arara até o Rio.
 Onde faria vários serviços úteis, tais como:
 Levar a trouxa de roupa suja de Maria.
 Tocar tamborim.
 Entregar cigarros e maconha.
 Então Herodes ordenaria uma batida no morro.
 Porém Jesus escaparia.
 E seria roubado por um mendigo que o poria a tirar esmola na porta da igreja.
 E sendo lourinho e de olhos azuis, parecido com Cristo, Jesus faria grandes férias.
 Porém, tendo desviado uma notinha para comprar um picolé, levaria um sopapo na cara.
 E escaparia do mendigo e seria protegido por Vitinho do Querosene.
 Inocentemente, participaria do seu bando.
 Inocentemente seria internado no SAM(*).
 Depois seria egresso do SAM.
 E aqui é que a porca torce o rabo, porque não sei mais o que vou fazer com o meu herói.
 Mesmo porque até hoje ninguém sabe o que fazer com um egresso do SAM.
 Ele não tem posses bastantes para ingressar na juventude transviada.
 Quem não ingressa continua egresso.
 Os meninos se dividem em externos, internos, semi-internos e egressos.
 O lema da bandeira se divide em ordem e progresso.
 Enquanto o verdadeiro Cristo nasce em todo Natal e morre em toda Quaresma.
 Eu conto essa história de Jesus menino, Severino de Jesus, para lembrar que:
 Aquele Jesus que era o Cristo, que Ele nos abençoe.
 Mas eu duvido um pouco que Ele nos abençoe.
 Ele está preocupado com seu irmão Severino de Jesus, que eu, autor, abandonei.
 Em vista do que ele se tornou o conhecido menor abandonado.
 É impossível socorrer o menor abandonado, pois se assim se fizer ele deixará de ser abandonado.
 E se não houver menores abandonados várias senhoras beneficentes não terão o que fazer.
 E vários senhores que falam na televisão sobre o problema dos menores abandonados não terão o que dizer.
 E esta minha crônica de Natal não terá nenhuma razão de ser.

Rio, dezembro, 1958.

Nessa crônica, as marcas da temporalidade verbais se manifestam, majoritariamente, no futuro do pretérito do modo indicativo, provando o efeito de suposição, ou melhor, como se fosse uma projeção que poderá ocorrer no momento futuro. Assim, há a predominância do discurso relato interativo, porém há momento, quando está encaminhando para a finalização do enredo, em que o narrador-expositor narra em primeira pessoa do singular para indicar o momento da fala e se posicionar quanto à situação apresentada do menor abandonado e, conseqüentemente, promover uma reflexão.

Percebe-se que a crônica em estudo faz uma relação intertextual com a bíblia, especificamente, com o nascimento de Jesus Cristo. Há vários elementos que remetem a esse momento: **Jesus, anunciado, estrela, manjedoura, Maria, Cristo, Natal, Quaresma, Jesus menino, filho do Espírito Santo**. Por conseguinte, a referência de Jesus Cristo para tratar de um ser nascido no Ceará, em situação de pobreza, sem nenhuma oportunidade para atingir uma situação de vida favorável, faz-nos refletir sobre esse menino, Severino de Jesus, que representa tantos outros, que são desprezados e marginalizados pela sociedade.

Trecho 3: *Natal de Severino de Jesus*

“Severino de **Jesus** não seria **anunciado** por nenhuma **estrela**, mas por um mero disco voador.”; “Nem tampouco estaria no conforto de uma manjedoura.” Jesus estaria no colo de **Maria**, em uma rede encardida, debaixo de um cajueiro. “Enquanto o verdadeiro **Cristo** nasce em todo **Natal** e morre em toda **Quaresma**. Eu conto essa história de **Jesus menino**”; “Por que, sendo **filho do Espírito Santo**, você foi nascer no Ceará e não em Cachoeiro do Itapemirim?”.

Fonte: (Braga, 2008, p. grifo autora)

Com certeza, o único preocupado com a situação de Severino de Jesus, é Cristo, porque os demais só se beneficiam com essa condição, pois tem algo para mostrar ou se tornar “útil”. As senhoras de classe média promovem eventos para arrecadar fundos; a imprensa demonstra “preocupação” quando na verdade só quer audiência: “E não iria ao templo discutir com os doutores, mas à Televisão responder a perguntas. / E haveria muitas perguntas cretinas.” (par. 11-12). Tudo isso favorece a fortalecer estereótipos de senhoras beneficentes e da imprensa sensacionalista que fingem ajudar as pessoas menos favorecidas.

Encaminhando-se para o final do texto, percebe-se a mudança do foco narrativo, uma vez que o autor introduz questionamentos sobre a real posição do menor abandonado. Isso contribui para provocar ironia sobre as circunstâncias apresentadas, mostrando certa hipocrisia, tanto dos jornais, quanto das senhoras beneficentes, como também do autor que colhe fatos do cotidiano para escrever, uma vez que se não existisse o menor abandonado, ele não teria assunto

para produzir essa crônica. O escritor faz, então, uma reflexão sobre a metalinguagem, quando ele diz que essa crônica não teria nem uma razão de existir: “E esta minha crônica de Natal não terá nenhuma razão de ser” (par. 46).

Nesse contexto, a mudança dos tempos verbais vai representar o comentário do cronista sobre os fatos apresentados, visto que o texto é iniciado com verbos no futuro do pretérito do indicativo e no final passam para o presente do modo indicativo, assim como os pronomes na primeira pessoa do singular, conforme estão destacados no trecho abaixo:

Trecho 4: Natal de Severino de Jesus

E aqui **é** que a porca torce o rabo, porque não **sei** mais o que **vou fazer** com o **meu** herói. (par. 31)
[...]
Eu conto essa história de Jesus menino, Severino de Jesus, para lembrar que:
Aquele Jesus que era o Cristo, que Ele nos **abençoe**.
Mas **eu duvido** um pouco que Ele nos abençoe.
Ele **está** preocupado com seu irmão Severino de Jesus, que **eu**, autor, **abandonei**.
Em vista do que ele se tornou o conhecido menor abandonado.
É impossível socorrer o menor abandonado, pois se assim se fizer ele deixará de ser abandonado.
E se não houver menores abandonados várias senhoras beneficentes não terão o que fazer.
E vários senhores que **falam** na televisão sobre o problema dos menores abandonados não terão o que dizer.
E esta **minha** crônica de Natal não terá nenhuma razão de ser. (par. 38-46)

Fonte: (Braga, 2008, p. grifo autora)

Quadro 26: relato interativo – Natal de Severino de Jesus

SEGMENTOS RELATO INTERATIVO	ANÁLISE DO RELATO INTERATIVO DO TEXTO
Severino de Jesus não seria anunciado por nenhuma estrela, mas por um mero disco voador. (par. 1) Que seria seguido pela reportagem especializada. (par. 2)	Ausência de frases não declarativas (imperativas, exclamativas, interrogativas).
Jesus estaria no colo de Maria, em uma rede encardida, debaixo de um cajueiro. (par. 6) E Jesus estaria desidratado pela disenteria. (par.8) Mas sobreviveria , embora esquelético. (par.9) E cresceria barrigudinho. (par.10)	Presença de tempos verbais no futuro do pretérito.
O qual disco desceria junto à Hospedaria Getúlio Vargas , em Fortaleza , Ceará , abrigo de retirantes. (par.3) Jesus estaria no colo de Maria , em uma rede encardida, debaixo de um cajueiro . (par. 6)	Presença de organizadores espaço-temporal.
Porém Jesus escaparia. (par.23) E seria roubado por um mendigo que o poria a tirar esmola na porta da igreja. (par. 24)	Presença de anáforas pronominais.

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 166)

Quadro 27: coesão nominal – Natal de Severino de Jesus

SEGMENTOS	FUNÇÕES DE COESÃO NOMINAL
-----------	---------------------------

Severino de Jesus não seria anunciado por nenhuma estrela, mas por um mero disco voador. (par. 1)	Unidade fonte
Porém, Jesus não estaria na hospedaria, por falta de lugar. (par. 4) E seria roubado por um mendigo que o poria a tirar esmola na porta da igreja. (par. 24) Depois seria egresso do SAM . (par. 30) E aqui é que a porca torce o rabo, porque não sei mais o que vou fazer com o meu herói . (par. 31) Ele não tem posses bastantes para ingressar na juventude transviada. (par. 33) Em vista do que ele se tornou o conhecido menor abandonado . (par. 42)	Retomada

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 172)

Quadro 28: vozes – Natal de Severino de Jesus

SEGMENTOS	VOZES
E esta minha crônica de Natal não terá nenhuma razão de ser.	A voz do autor empírico
Por que, sendo filho do Espírito Santo, você foi nascer no Ceará e não em Cachoeiro do Itapemirim? (par. 14)	Voz social: <i>exteriores</i> ao conteúdo temático: provavelmente de algum repórter ou jornalista de televisão (discurso direto)

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 173)

Quadro 29: modalizações – Natal de Severino de Jesus

SEGMENTOS	MODALIZAÇÃO
Ele <i>está preocupado</i> com seu irmão Severino de Jesus, que eu, autor, abandonei. (par. 41)	Apreciativa: constatar a aflição de Jesus Cristo pelo menor abandonado que todos desprezam, inclusive o cronista.
<i>É impossível</i> socorrer o menor abandonado, pois se assim se <i>fizer</i> ele deixará de ser abandonado. (par. 43)	Pragmática: introduzir um julgamento sobre a falta de vontade ou a impossibilidade de resolver a questão do menor abandonado.

Fonte: (Autora - Adaptado de ARAÚJO e GONÇALVES, 2018, p. 174)

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO COM BASE NO ISD

A aplicação de nossas oficinas foi realizada em um colégio municipal de Novo Triunfo, em uma turma do nono ano, no turno matutino, e iniciou-se no dia 04 de outubro de 2019 e terminou no dia 22 de novembro de 2019. Foram utilizadas três aulas de 45 min cada uma, por semana, mas houve semanas em que foram usadas apenas duas aulas. A turma é composta de 27 alunos, 14 meninas e 13 meninos. Um aluno não participou, porque a mãe não quis assinar o termo de autorização; dois dos alunos que participaram, assistiram poucas aulas, quando assistiam, não faziam as atividades. Entretanto, houve boa participação da maioria.

No início, tivemos alguns percalços por conta de uma paralisação dos professores municipais pela portaria baixada pelo gestor para redução dos salários dos professores e nas porcentagens das gratificações. Foram três semanas de interrupção das atividades. No entanto, conversamos com os alunos, a direção, a coordenação e pais dos estudantes no qual acordamos que enquanto houvesse essa suspensão, aplicaríamos nosso trabalho no colégio estadual, instituição onde também a pesquisadora exerce a função de professora. E, assim, fizemos.

Na primeira semana, vieram poucos alunos, mas nas aulas seguintes, conseguimos que grande parte comparecesse. Claro, que tivemos que usar da criatividade para atraí-los, já que seus colegas de escola estavam sem aula. Então, tínhamos sempre um lanchinho no final da aula.

Apesar desse contratempo, foi muito válido e significativo. Só sentimos um pouco de “desgaste”, cansaço, nas últimas atividades, talvez, por ser final de ano letivo. No estudo da última crônica, “Natal de Severino de Jesus”, tivemos de ser mais rápido, pelos conteúdos que deveriam ser trabalhados para a avaliação formal da unidade escolar.

Utilizamos quatro crônicas da obra *Ai de ti, Copacabana*, de Rubem Braga (2008), nas oficinas de leitura, tendo como embasamento teórico, principal, o Interacionismo Sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart (2007). Gravamos algumas aulas ou momentos de aula com a finalidade de observar e rever as possíveis dificuldades do processo de interação entre professor e alunos. Antes de iniciar com as oficinas propriamente ditas, trabalhamos com o gênero crônica e o autor Rubem Braga. As etapas do projeto foram desenvolvidas em forma de oficinas, trazendo, além do contexto de produção, os procedimentos de textualização, os tipos de discurso e os mecanismos enunciativos. A primeira oficina serviu como atividade

diagnóstica e a última como atividade final. O processo de aplicação será sintetizado na sequência a seguir:

1º dia (3 aulas – 04/10/2019):

Objetivos:

- compartilhar a proposta do projeto.
- apresentar o gênero e o autor que serão trabalhados e as atividades que serão desenvolvidas.

Primeiro compartilhamos a proposta de trabalho com os alunos e explicamos, passo a passo, por meio de uma roda de conversa, para apresentar o gênero a ser trabalhado e as atividades que seriam desenvolvidas. Antes de abordar a origem e todo contexto do gênero, iniciamos com alguns questionamentos sobre a crônica para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e fazer uma sondagem sobre o gênero.

- Após os questionamentos, apresentamos: slides sobre a crônica e o autor Rubem Braga; passamos um vídeo sobre a origem da crônica (<https://www.youtube.com/watch?v=rjHJT2WwVtg>) e outro sobre o autor Rubem Braga (https://www.youtube.com/watch?v=eEz_rjdERiU); distribuimos para os alunos um caderno de atividades com todos os textos a serem trabalhados na aplicação do projeto (esses cadernos eram recolhidos após o final das aulas).
- Distribuição dos cadernos de atividades. Depois, iniciamos com a leitura com os alunos do texto “Sobre a Crônica”, de Ivan Ângelo com algumas citações de diversos escritores as como do professor Antônio Cândido, por exemplo. Fizemos algumas perguntas sobre o texto.
- Organização da turma em seis grupos: pedimos que cada grupo lesse uma crônica extraída do livro *Ai de ti Copacabana* e depois de um tempo socializaram para a turma. Questionamentos orais para explorar as crônicas de Rubem Braga e diagnosticar o processo de compreensão da leitura.
- No término dessa aula, deveríamos ir à sala de informática pesquisar algo mais sobre o autor e anotar o que considerar interessante sobre a vida do cronista, porém houve um problema com os computadores. Solicitamos que fizessem essa investigação em casa e trouxessem na próxima aula para produzir um cartaz coletivo.

MÓDULOS

2º dia (11/10/19 – 3 aulas) e 3º dia (18/10/19 – 2 aulas)

- Revisar o conceito e as características da crônica com o intuito de criar intimidade com esse gênero. Fizemos, coletivamente, um painel no papel metro para fixar na sala com essas características.

1ª CRÔNICA: AI DE TI, COPACABANA

Objetivos:

- compreender o processo de intertextualidade presente na crônica, voltados para a produção de sentido do texto;
- entender o contexto de produção do texto e os elementos que compõem a sequência narrativa; e
- compreender as capacidades de linguagem para o processo de produção de sentido do texto.

As aulas interativas de leitura foram realizadas seguindo essas etapas:

1ª: acionar os conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores sobre o tema tratado;

2ª: compreender o contexto de produção e os níveis do texto;

3ª: socializar as compreensões feitas pelos alunos e retomada à primeira etapa – ratificar ou não as hipóteses levantadas.

Primeira etapa – atividade de pré-leitura:

- **acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos a partir do título da crônica.**

Segunda etapa – atividade de leitura:

1º - leitura **silenciosa** feita pelos alunos;

2º - leitura **coletiva**: cada aluno lê um item (parágrafo).

3º - leitura feita pela professora e os alunos acompanham.

- **Questionamento oral para verificar se aquilo que os alunos** levantaram como hipóteses, no início, foi confirmado ou não.

4º - conhecer o contexto de produção: vídeos do Rio de Janeiro em várias épocas. (https://www.youtube.com/watch?v=vxMEew_eLFs) e releitura de Ai de ti, Copacabana (<https://www.youtube.com/watch?v=4oFVCXhELxE>)

5º - deixar os alunos à vontade para comentar.

6º - intertextualidade: mostrar que há diálogo entre os textos, ou seja, a crônica se assemelha como os versículos bíblicos, mesmo sendo de contextos temporais, espaciais e textuais diferentes. VER DOIS VÍDEOS:

- Amós 6:4-6 (Antigo Testamento) (<https://www.youtube.com/watch?v=wk6Qe1ViNyE>);

- Mateus 11:20-22 (Novo Testamento) (<https://www.youtube.com/watch?v=NTjyy6VpG6s>).

7º - questionamentos escritos (relação de itens da crônica com os versículos bíblicos).

Terceira etapa – atividade de pós-leitura

- nessa última etapa da aula, os alunos confrontam as hipóteses levantadas na primeira etapa com as informações contidas no texto a fim de validá-las;

- propomos um momento de reflexão, objetivando dialogar com a contemporaneidade a partir das últimas notícias no Brasil (manchetes de jornais tirados da internet);

- pesquisar dados da violência e do desmatamento no Brasil nos seus celulares; e

- encerramento com a música de Alceu Valença: Ai de ti, Copacabana (https://www.youtube.com/watch?v=_vLJhhAXzSw).

4º dia (25/10/19 – 2 aulas) e 5º dia (01/11/19 – 3 aulas)

CRÔNICA 2: O PADEIRO, Rubem Braga

Objetivos:

- reconhecer os aspectos das capacidades linguageiras do gênero crônica, para compreender o plano geral, os discursos e a sequência predominante na crônica;
- analisar a perspectiva do narrador-expositor na produção do gênero crônica que é estruturada no tempo do mundo narrado e no tempo do mundo comentado;
- reconhecer o procedimento da intertextualidade presente na crônica e compreender como isso foi essencial para a construção do texto;
- vídeo: assistir um vídeo de 7 min sobre esse gênero textual e sobre o autor Rubem Braga (<https://www.youtube.com/watch?v=PEpNPbJZSPI>)

1ª etapa: colocar o título da crônica no quadro branco e fazer alguns questionamentos para que os (as) alunos (as) possam levantar hipóteses e fazer algumas inferências.

2ª etapa: LEITURA DA CRÔNICA: primeira leitura silenciosa feita pelos alunos; segunda leitura oral feita pela professora.

- Questionário oral para explorar a crônica.
- Passamos um vídeo sobre crônica que traz um trecho da crônica O padeiro (https://www.youtube.com/watch?v=AK_LLqGMXY0)
- SLIDES: mostramos o jornal com a greve do pão para observar o contexto de produção (época em que a crônica foi escrita: maio, 1956. Ano 1956\Edição 01816Imprensa Popular (RJ) - 1951 a 1958 <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=108081&pagfis=11138&url=http://memoria.bn.br/docreader>).

- questionamentos escritos para trabalhar as capacidades de linguagem: de ação, discursivas, linguístico-discursivas. (À medida que trabalhar as capacidades de linguagem, vai esclarecendo por meio de slides).

Terceira etapa: proporcionar momento para reflexão e descontração:

- momento de reflexão: fazer alguns questionamentos para refletir sobre a questão de simplicidade e de humildade do e sobre a (não) valorização de determinadas profissões.
- momento de descontração: utilização de algumas dinâmicas retiradas de sites que têm como temática profissões.
- jogo da mímica – profissões

(https://www.academia.edu/37192034/Din%C3%A2micas_de_grupo_jogos_e_brincadeiras)

- Dinâmica: encontrei uma nova Profissão (quebra-gelo) (<https://www.kombo.com.br/materiaisrh/dinamica.php?id=Yjgz>)

6º dia (08/11/19 – 2 aulas) e 7º dia (14/11/19 – 3 aulas)

CRÔNICA 3: A CASA, Rubem Braga

Objetivos:

- compreender o contexto de produção e os níveis do texto;
- reconhecer os procedimentos intertextuais com base na leitura de outros textos que dialogam com a crônica lida; e
- identificar as vozes e julgamentos, estabelecendo relações discursivas no processo de leitura dos textos, estimulando à reflexão.

ETAPAS DESSE MÓDULO

1ª: acionar os conhecimentos previamente adquiridos pelos leitores sobre o tema tratado;

2ª: compreender o contexto de produção e os níveis do texto; e

3ª: socializar as compreensões feitas pelos alunos e retomada à primeira etapa – ratificar ou não as hipóteses levantadas.

Primeira etapa – atividade de pré-leitura:

1º - apresentamos um vídeo sobre o autor Rubem Braga (<https://www.youtube.com/watch?v=5V0QulQW9yI>).

2º - outro vídeo sobre a crônica (https://www.youtube.com/watch?v=lbgP_hPPiC8).

3º promovemos mais uma discussão sobre esse gênero;

- apresentamos a imagem de uma casa bem protegida com paredes altas, bem cercadas, pedir que a descreva e perguntar por que alguém moraria em uma casa desse porte.

4º ativamos os conhecimentos prévios sobre a crônica a partir do título: a casa; e

5º entregamos o texto vazado às duplas de alunos e pedimos o preenchimento dos espaços em brancos com as palavras mais adequadas de acordo com o sentido do texto.

Segunda etapa – atividade de leitura:

1ª leitura silenciosa (alunos). Conferimos as possibilidades levantadas na pré-leitura para construir o sentido do texto.

2ª leitura oral – professora: “leitura estudiosa a fim de entender como foi tecido o texto”. (Laurquin, 2014, p.178);

3º questionamentos orais para que possamos perceber se compreender o texto;

4º - atividade escritas para o entendimento do contexto de produção, a sequência narrativa, tipo de discurso.

Terceira etapa – pós-leitura:

1º recapitulamos, ou melhor, pedimos aos alunos que falassem sucintamente o que foi lido, socializando as compreensões feitas pelos alunos;

2º reflexão: solicitamos à turma que partindo de elementos do cotidiano apresentassem alguns temas na crônica que gerassem oposições; e

3º debate: promoção de um momento de discussão para os alunos exporem suas opiniões sobre questões relacionadas à contemporaneidade a partir de manchetes de jornais e revistas extraídas da internet.

8º dia (21/11/19 – 3 aulas) e 9º dia (22/11/19 – 2 aulas)

4ª CRÔNICA: NATAL DE SEVERINO DE JESUS, Rubem Braga (1958)

Objetivos:

- compreender o contexto de produção e o processo de intertextualidade presente na crônica, voltados para a produção de sentido do texto; e

- compreender o processo de descontinuidades e a retomada de conteúdos temáticos por meio de recursos coesivos presentes nas crônicas lidas na sala de aula.

Esse conjunto de operações reforça a ideia de que o aluno pode desenvolver uma leitura de forma reflexiva, compreensiva e crítica.

1ª ETAPA: ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

1º - mostramos mais um vídeo sobre a crônica e sobre Rubem Braga (<https://www.youtube.com/watch?v=fQDabJnVE60>).

2º - colocamos o título da crônica no quadro e foram feitos alguns questionamentos orais, antes da leitura, para ativar os conhecimentos prévios.

3º - texto vazado: conhecimento do assunto com base num texto vazado com cartelas, objetivando antecipar o sentido do texto e estabelecendo relações entre as palavras. Distribuição de cópias da crônica Natal de Severino de Jesus aos alunos. Confeccionamos cartelas com palavras suprimidas do texto; distribuímos uma cartela para cada aluno; à medida que lê o texto, pergunta quem tem a palavra que acha que preenche o espaço em branco. Ao se manifestar, o (s) aluno (s) deve (m) explicitar a relação feita para que aquela palavra preencha aquele espaço.

2ª ETAPA: ATIVIDADE DE LEITURA

1º - leitura do texto original, sem as palavras vazadas, para conferir a adequação da sua escolha de palavras para o texto;

2º - questionamentos orais após a leitura;

3º - fizemos uma explanação para conhecer em que situação de comunicação o texto foi produzido. Apresentação em slides com imagens da época para entender o contexto histórico-social;

4º - interpretação escrita: questões interpretativas que abordam o contexto de produção as capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva.

3ª ETAPA: ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA

- Hora de refletir - promover momento de reflexão sobre o nosso cotidiano; - pesquisamos sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente): assistimos um vídeo de 10 min com algumas modificações apresentadas pela ministra dos Direitos Humanos, em 2019 (<https://www.youtube.com/watch?v=5pZpQgHyWv0>);
- analisamos algumas manchetes e charges que retratam a exploração da criança e do adolescente a partir do ECA;
- programamos teatro/curta-metragem: a primeira proposta era para uma peça de teatro, mas não deu tempo, resolvemos, então, fazer um curta metragem baseado na crônica *Natal de Severino de Jesus*, porém com algumas diferenças, uma vez que não abordou apenas a questão do menor abandonado, mas de outras categorias como negro, homossexual, mulher, a partir de diálogos. Foram feitos dois roteiros, um com diálogos e outro monologado, foi optado pelo dialogado;
- pedimos ajuda de algumas pessoas para interagir conosco: Raissa Passos Coelho⁴ (filha da mestrandia) que elaborou o roteiro, alguns alunos atuaram e outros editaram o vídeo que posteriormente foi passado para toda a classe.

Observação: no dia 15/11/19 – gravamos o curta-metragem. O roteiro desse vídeo entregue, lido e distribuídos os papéis com antecedência. A gravação aconteceu em horário oposto às aulas, em um feriado. Quem participou foi à casa da pesquisadora e lá foi montado o cenário; fomos também a um restaurante, perto, para gravar outra cena.

- **Avaliação:** os alunos tiveram um momento para avaliar: registrar sua opinião sobre a nossa produção do curta-metragem e sobre esse projeto (módulos): o que aprendeu, o que foi gostoso e o que não gostou, o que poderia ser melhor. Pedimos que ficassem à vontade para opinar. Utilizamos o código com a primeira letra do alfabeto e o numeral cardinal na sequência de 1 a 26 para identificar os alunos em ordem alfabética. A transcrição das falas dos alunos foi feita respeitando a escrita deles, por isso que em alguns depoimentos há desvios de linguagem.

Quadro 30: depoimentos dos (as) alunos (as) - curta-metragem

Alunos (as)	Respostas	Participou (sim) ou não participou (não)
A-1	“Achei muito interessante e podemos refletir muito sobre o respeito.”	Não
A-2	Não respondeu	Não
A-3	“Achei interessante muito foi legal e muito divertido.”	Sim (personagem)
A-4	“Foi um pouco nervoso, porque eu não ia falar nada aí a outra participante não foi eu tive que	Sim (personagem)

⁴ Advogada inscrita na ordem dos Advogados do Brasil, membro da Comissão de Direitos Humanos da seccional Bahia.

	ser substituta aí que min deu um nervoso mais foi muito bom gostei muito.”	
A-5 ⁵	Não respondeu	Não
A-6	“A apresentação foi um tanto incomum pois falava da bíblia de Jesus do negro, mulher, filho e o teatro encinou sobre o preconceito e de coisas que acontecem na vida real. A vida de muitas pessoas se resume a isso preconceito indiferença, dor, medo e outras coisas. No entanto transmite um ar de conflito pois prenderam um homem a cusado de trafico só por sua cor negra.”	Sim (figurante)
A-7	Gostei muito, principalmente da última parte que fala do menino Jesus, das sexualidades etc.”	Não
A-8	Não respondeu	Não
A-9	“Achei muito boa mim divertir e aprendi muita coisa.”	Sim (personagem)
A-10	“A peça foi muito interessante, as pessoas esse teatro tem haver com uma crônica que é do Natal de Severino.”	Não
A-11	“A peça foi clara mas os alunos não souberam atuar! A atuação estava muito artificial e sem emoção.”	Não
A-12	“Foi muito legal, as apresentações as gravações os personagens, a narradora deu para entender tudo ficou muito lindo principalmente os personagens. Não tem nenhum defeito no vídeo. ficou tudo muito incrível. O vídeo se resume em varias pessoas na vida de hoje em dia.”	Sim (figurante)
A-13	“Foi um tema ótimo e relatou vários problemas atuais, como o racismo, os problemas governamentais, além de falar sobre Jesus, e a parte que mais me chamou atenção foi: “O quanto você tem sido coerente e respeitado o Jesus do próximo?” que na minha opinião, no mundo de hoje está muito difícil ter respeito com o próximo.”	Sim (narradora)
A-14	“Foi muito legal por que eles interagiram e dexaram a vergonha de lado.”	Não
A-15	“Foi uma experiencia sobre o que realmente estamos vivendo. Onde quem é negro é julgado por causa da cor. Onde as pessoas que tem dinheiro vali mais do que pessoas de bem.”	Sim (personagem e editou o vídeo)
A-16	“Gostei muito.”	Sim (personagem)
A-17	“Eu gostei muito de ter participado do teatro foi muito bom o projeto muito bem organizado gostei bastante.”	Sim (figurante e editou o vídeo)
A-18	“A apresentação fui muito boa e o dia da peça também.”	Sim (personagem)
A-19	“Eu achei legal e divertido porque é um debate entre pessoas que estão preocupadas como o seu país.”	Não
A-20 ⁶	Não respondeu	Não

⁵ Aluno que não realizou as atividades.

⁶ Aluno que não realizou as atividades.

A-21	“foi mais ou menos por que eu não tava se eu tivesse seria bem melhor mais eu achei boa os meus colegas se sairão bem.”	Não
A-22	“Foi uma experiência, realista, sobre coisas que está acontecendo hoje em dia, ainda a discriminação a desigualdade, e por fim servio de uma lição e reflexão para nós.”	Sim (personagem)
A-23	“Gostei muito dessa apresentação teatral porque ela tem uma ligação com a crônica o Natal de Severino de Jesus.”	Sim (figurante)
A-24	“Eu gostei do teatro só que não participei mais lê o roteiro e era ótimo as falas e personagens e ainda mais o assunto sobre política algo que debatemos no cotidiano achei ótimo o tema.”	Não
A-25	“Gostei muito, participei da segunda cena, achei muito organizada.”	Sim (personagem)
A-26	“Gostei muito, todos se saíram super bem.”	Não

Fonte: (Autora)

Quadro 31: depoimentos dos (as) alunos (as) - módulos

Alunos (as)	Opiniões
A-1	“Aprendi mais sobre as crônicas e sobre Rubem Braga e a vida dele. Gostei muito das tarefas e explicação, gostei de tudo.”
A-2	“Gostei muito porque serviu como aprendizado.”
A-3	“Gostei muito não tenho o que dizer nada que ficou ruim, as crônicas as atividades tudo muito aprendizado.”
A-4	“Gostei muito do projeto aprendi muitas coisas as vezes era meio chata a aula mais feis eu aprende pensar muito assim foi ótimo o projeto so que eu não tive muita participação por eu tinha vergonha de fala mais isso foi ótimo aprendi varias coisa que eu nem sabia e também uma professora ótima como Kelly Cristina um boa professor atenciosa e etc que pena que acabou mais foi uma ótima esperiência.”
A-5	Não fez.
A-6	“O projeto no começo foi meio confuso pois eu não sabia muita coisa sobre as crônicas. Aprendi que a crônica é uma apresentação simples de coisas que acontecem no nosso cotidiano e nela são empregadas lirismo humor e hibridismo. Foi muito bom aprender e discutir um pouco sobre os conceitos da crônica e aprender uma linguagem meio que complicada pois Ai de ti Copacabana era uma ameaça a cidade coroa da uma princesinha uma linguagem diferente das outras crônicas. poderia mudar um pouco as escritas das crônicas as coerências as perguntas e as simplificações.”
A-7	“Foi muito bom para aprender um pouco mais da crônica.”
A-8	“Eu gostei muito do projeto as crônicas de Rubem Braga é muito boa ai de ti copacabana é um pou difícil de entender a melhor que eu gostei foi a do padeiro a professora explica bem fica melhor de entender.”
A-9	“Eu Gostei de tudo, não tenho nada a falar, foi muito bom e uma aprendizagem legal e muito boa. Também conheci mas do escritor Rubem Braga para mim ele foi o maior escritor do nosso país, ele vai ficar guardado no coração de todos nós brasileiros.”
A-10	“Todas as crônicas são boas, porem teve uma difícil de entender que foi a “Ai de li Copacabana” que a linguagem dessa crônica falaria de ameaça e etc.”
A-11	“Eu gostei muito do Projeto, foi muito bom aprender sobre crônicas e sobre o Rubem Braga, as aulas foram bem produtivas e as comidas foram deliciosas.”
A-12	“O projeto no começo foi meio confuso pois as crônicas foram meios sem sentido tipo a crônica de “Ai de ti, Copacabana.” Essa crônica foi meio confusa mas no final deu tudo certo pois aprendemos que as crônicas possuem o lirismo, hibridismo, humorismo. foi muito legal aprender um pouco sobre cada crônica escrita.

	nos divertimos muito discutimos bastante sobre cada crônica contada. poderia mudar um pouco as escritas da crônica pois tem algumas crônicas Não da para entender direito.”
A-13	“O projeto foi essencial para a nossa aprendizagem, além de poder aprofundar o nosso conhecimento sobre esse gênero textual único que é a crônica e saber mais sobre a vida do escritor e somente cronistas Rubem Braga. Foi tudo ótimo, não precisaria mudar nada. E tenha certeza que este projeto vai nos ajudar futuramente, e aprimorar os nossos conhecimentos.”
A-14	“Gostei muito por quê foi uma coisa diferente que serviu para o aprendizado e a leitura dos alunos, e ajudou na interação dos colegas.”
A-15	“Foi incrível, mais aprendizado. Todas as aulas não gostei por que foi cansativo.”
A-16	“Nesse projeto aprendi muitas coisas foi bastante legal, se divertir bastante, as crônicas tinham umas linguagens simples de entender só a de “Ai de ti Copacabana” que foi uma linguagem pouca difícil de compreender, e as crônicas são muitas reflexivas.”
A-17	“não precisa melhorar nada foi muito bom um organizado gostei bastante melhor teatro. cronica muito boas gostei de mais do projeto.”
A-18	“Gostei das cronica de Rubens Braga e achei o projeto bom.”
A-19	“Eu acho que foi bem legal, o que foi melhor ainda foi que a aprendia mais sobre Rubem Braga um dos maiores cronistas do Brasil.”
A-20	Não fez.
A-21	“Eu achei interessante por falar de um cronista o Rubem braga e as crônica dele São muito boas e também foi muito bom as atividades que Nós fisemos eu gostei muitos e eu queria muito que durasse mais tempo.”
A-22	“Esse projeto foi uma experiência, muito boa que aprendemos varias coisas.”
A-23	“Eu gostei muito desse projeto, aprendi muitas coisas com ele, e também aprendi sobre a crônica e sobre o autor Rubem Braga.”
A-24	“Aprendi muitas coisas com esse projeto, achei legal as crônicas as atividades, o jeito de interpretar as questões, os videozinhos falando sobre a crônica, não tenho nada a reclamar era tudo otimo.”
A-25	“Aprender muita coisa, entre essas coisas foi a vida de Rubem Braga, um pouco sobre crônica e relembrei de assuntos que não lembrava mais, gostei muito das crônicas cada uma com um modo reflexivo ensinando a pensar no próximo incentivar ser uma pessoa melhor, nesse projeto não teve nada que mim fez desgostar.”
A-26	Gostei muito do projeto. Aprendemos muito sobre crônica e sobre o cronista Rubem Braga, foi um ótimo projeto.”

Fonte: (Autora)

Avaliamos o desenvolvimento das capacidades de linguagem referentes à leitura do gênero crônica, com intuito de saber se houve de fato aprendizagem. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem é concebido em uma perspectiva dialógica, assim retomamos no decorrer da aplicação alguns conceitos, nos quais os alunos apresentavam mais dificuldade de compreensão como, por exemplo, o conteúdo temático, as sequências, as vozes. Com isso em vista, concebemos a avaliação como um fator processual e qualitativo, então analisamos a primeira atividade dos alunos e comparamos com as atividades finais. Na oportunidade, consideramos a internalização de conceitos e práticas languageiras associadas ao gênero, decorrentes da aplicação dos dispositivos adotados nos módulos de estudos.

Registramos em vídeos o processo de desenvolvimento de algumas atividades realizadas para analisar a aplicação do gênero crônica como estratégia para entender o contexto de produção e desenvolver as capacidades de linguagem dos educandos.

Uma dificuldade observada nas aulas destinadas à atividade de leitura foi o problema de o aprendiz não relacionar o conhecimento prévio com o texto, para chegar a compreensão e interpretação do texto. Muitos queriam apenas identificar informações explícitas no texto. Observamos que os estudantes apresentavam dificuldade de agir sobre o texto para construir significação, mesmo a partir de uma informação clara.

Diante dessas observações, percebemos que deveriam ser exploradas, principalmente, as capacidades de ação e discursiva. Mesmo os aprendizes já tendo conhecido o gênero crônica, alguns não conseguiram apontar alguma característica desse gênero, assim consideramos pertinente estar sempre retomando os principais conceitos do gênero por meio de vídeos e roda de discussão. Ao final de cada módulo, viabilizamos o diálogo com a nossa realidade, promovendo momentos de reflexões. Destacamos que quando os alunos demonstravam dificuldades de se expressar, intervínhamos ou pedíamos que os colegas colaborassem.

No processo de desenvolvimento da pré-leitura, quando ativávamos os conhecimentos prévios e pedíamos que levantassem hipóteses, era muito interessante observar como as ideias, aos poucos, surgiam e, principalmente, após esse momento quando percebiam que conseguiram acertar com as suposições ou até mesmo quando não confirmadas, mas eram surpreendidos.

A primeira crônica - *Ai de ti, Copacabana* - realmente, foi a que tiveram mais dificuldade de compreensão, inclusive, eles afirmaram isso na avaliação quando foi solicitado para fazer um julgamento sobre o projeto, o que aprenderam, o que foi ou não bom. Então, percebemos quão foi importante trabalhar o contexto de produção para entender onde, quando e porque foi escrito, e dessa forma compreendessem que fato desencadeou essa crônica. No entanto, precisamos ler e reler várias vezes para que, assim, pudessem interpretar o texto, ou seja, foi necessária a nossa intervenção para a interpretação.

O processo de intertextualidade foi de extrema relevância, nesse texto, porque há diálogo com os versículos bíblicos do Antigo e Novo Testamento, como também dialoga com questões contemporâneas como a violência urbana e o desmatamento. No Quadro 32 consta a ficha avaliativa inicial que mostra o domínio do gênero de acordo com o contexto de produção, conteúdo temático e outros mecanismos da língua.

Quadro 32: Ficha avaliativa inicial sobre o domínio do gênero

Análise – Atividades iniciais	Alunos
Reconhecimento de onde e quando o texto foi escrito.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25
Compreensão do fato que desencadeou a crônica.	A1, A3, A15, A16
Percepção sobre o conteúdo temático se pertence ao noticiário do jornal ou do cotidiano.	A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A23, A24, A25
Análise da perspectiva do narrador observador ou personagem (foco narrativo).	A1, A2, A3, A4, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A24, A25
Identificação do destinatário, ou seja, perceber a quem o narrador se dirige e qual o objetivo.	A5, A9, A10, A11, A 17, A23, A 24
Reconhecimento da atribuição das formas verbais no futuro do indicativo para a produção de sentido do texto.	A1, A2, A3, A4, A5, A11, A13, A14, A15, A16, A19, A21, A24, A25
Identificação de parágrafo na crônica que traz uma ideia explicativa e como isso é importante para a compreensão do texto.	A1, A2, A6, A8, A10, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A25

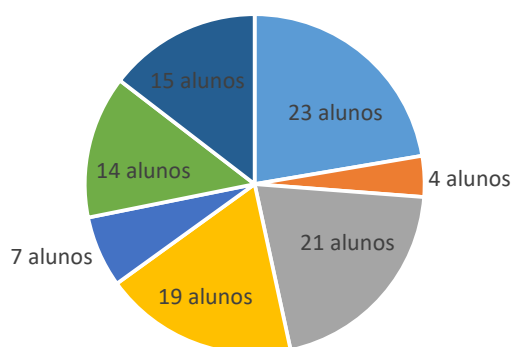
Fonte: (Autora)

Percebe-se que as maiores dificuldades identificadas foram em relação ao conteúdo temático e ao objetivo do texto, porém é bom enfatizar que, no primeiro momento, após a leitura, os alunos tiveram problemas de entendimento. Dessa maneira, trabalhamos todo o contexto de produção, foi por isso que, nesses aspectos, houve boa compreensão.

Para avaliar e sintetizar a atividade, elaboramos o Gráfico 1, com a finalidade de demonstrar os resultados da avaliação diagnóstica, que foi realizada pelos alunos, mas com a nossa contribuição.

Gráfico 1: Resultado inicial sobre o domínio do gênero

Dados gerais da atividade inicial sobre o domínio do gênero



- Reconhecimento de onde e quando o texto foi escrito
- Compreensão do fato que desencadeou a crônica
- Percepção sobre o conteúdo temático pertencer ao noticiário do jornal ou do conteúdo
- Análise da perspectiva do narrador observador ou personagem (foco narrativo)
- Identificação do destinatário, ou seja, perceber a quem o narrador se dirige e com qual objetivo
- Reconhecimento da atribuição das formas verbais no futuro do indicativo para a produção de sentido do texto
- Identificação de parágrafo, na crônica, que traz uma ideia explicativa e como isso é importante para a compreensão do texto.

Fonte: (Autora)

Para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, na pré-leitura, da última crônica, além de fazer alguns questionamentos a partir do título, promovemos a leitura por meio da estratégia do texto vazado, antes de ler a crônica completa. Na etapa da pós-leitura, dialogamos com o ECA e com algumas imagens retiradas da internet que mostram a exploração da criança e do adolescente. Fizemos ainda, como já foi dito, um curta-metragem, trazendo a transtextualidade.

Após a leitura, trabalhamos alguns mecanismos da arquitetura interna do texto para a construção da crônica. Na análise do entendimento dos alunos em relação a essa crônica fizemos o seguinte:

Quadro 33: Ficha avaliativa final sobre o domínio do gênero

Análise – Atividades finais	Alunos
Compreensão do problema identificado naquela época.	A2, A3, A4, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A18, A19, A22, A23, A25, A26
Percepção do lugar físico e do lugar social.	A1, A5, A9, A11, A13, A19, A21, A22, A24

Reconhecimento da pessoa que produziu o texto e a posição social do enunciador.	A1, A2, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A18, A19, A21, A22, A23, A24, A25, A26
Reconhecer a quem o texto foi destinado e a posição social do destinatário.	A3, A4, A5, A8, A10, A13, A14, A16, A18, A19, A21, A22, A23, A24, A25
Compreensão do objetivo do texto.	A2, A3, A4, A7, A8, A10, A12, A13, A14, A16, A18, A19, A22, A23, A24, A25
Reconhecimento dos discurso predominantes.	A1, A4, A7, A8, A9, A10, A13, A14, A16, A19, A22, A23, A24, A25, A26
Análise da sequência textual predominante no texto.	A1, A2, A3, A4, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A16, A18, A19, A21, A22, A23, A24, A25, A26
Identificação das marcas de temporalidade dessa crônica e o efeito que elas causam para provocar sentido.	A1, A2, A4, A5, A9, A10, A12, A16, A18, A19, A21, A23, A24, A25
Percepção dos pronomes pessoais para substituição e promoção da sequência do texto.	A1, A3, A5, A8, A9, A10, A13, A14, A16, A18, A19, A22, A23, A24, A25
Reconhecimento da mudança do foco narrativo e de como essa alteração introduz valores sobre algumas questões que contribuem para provocar ironia sobre a situação apresentada.	A1, A4, A8, A9, A10, A13, A14, A16, A19, A21, A22, A23, A25

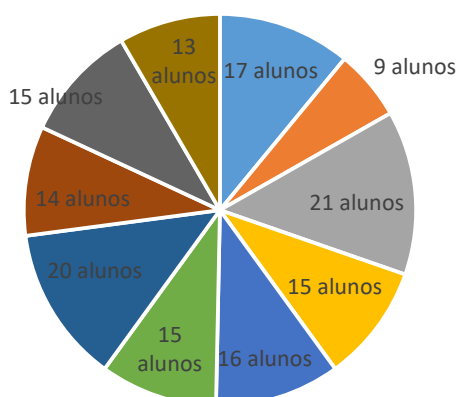
Fonte: (Autora)

Após a pré-leitura desse texto, na parte escrita, os alunos fizeram as atividades sozinhos; houve ampliação das questões em relação à atividade diagnóstica; no momento da pós-leitura houve maior participação, no qual promovemos momentos reflexivos por meio da intertextualidade, por isso acreditamos que houve melhora no processo de compreensão e interpretação dos textos trabalhados, claro que nem todos alunos conseguiram compreender o contexto de produção. Observamos que alguns alunos colocaram no lugar físico e lugar social os espaços do mundo do narrar, ou seja, o cenário da narrativa. Nos questionamentos escritos, os alunos souberam identificar as vozes presentes nos textos e quem elas representavam. A maioria identificou diferentes momentos narrados e comentários do narrador; perceberam ainda a descontinuidade e a retomada do tema, o uso do mecanismo de textualização.

Observe no Gráfico 2 os dados desse resultado avaliativo final.

Gráfico 2: Resultado final sobre o domínio do gênero

Dados gerais da atividade final sobre o domínio do gênero



- Compreensão do problema identificado naquela época
- Percepção do lugar físico e do lugar social
- Reconhecimento da pessoa que produziu o texto e a posição social do enunciador
- Reconhecimento a quem o texto foi destinado e a posição social do destinatário
- Compreensão do objetivo do texto
- Reconhecimento dos discursos predominantes
- Análise da sequência textual predominante
- Identificação das marcas de temporalidade dessa crônica e o efeito que elas causam para provocar sentido
- Percepção dos pronomes pessoais para substituição e promoção da sequência do texto
- Reconhecimento da mudança do foco narrativo e de como essa alteração introduz valores sobre algumas questões que contribuem para provocar ironia sobre a situação apresentada

Fonte: (Autora)

O trabalho de leitura da crônica exigiu compreensão dos momentos em que há um narrador que dialoga com o leitor e o momento em que se conta uma determinada história. Isso se dá porque as crônicas trabalham num processo de continuidade e descontinuidade. Então, tem o momento temporal situado no presente em que exige um narrador que dialoga com o leitor e o momento em que se constrói o mundo narrativo, que é a história. O professor precisa prestar atenção nesses espaços temporais e nessa construção do mundo do expor e do mundo do narrar. O mundo do expor é quando o autor dialoga com o leitor e o mundo do narrar é quando se conta uma história que poderá gerar reflexões.

Portanto, proporcionamos aos alunos procedimentos para que realizassem as tarefas e etapas para trabalhar o gênero crônica, permitindo articulá-lo com diversos domínios de ensino da língua, porém sem priorizar a gramática, e sim o texto, tendo como referência a sequência didática, porém substituída por atividade de leitura e interpretação de texto numa perspectiva de interação. No final do trabalho, reconhecemos que houve mudança de postura, grande parte dos alunos conseguiu aprender a partir das atividades realizadas e compreender que a proposta é interessante e significativa para o processo de leitura e interpretação de gênero textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta de intervenção teve como finalidade principal inserir os alunos do nono ano no mundo da leitura do gênero crônica, objetivando desenvolver habilidades leitoras. A leitura das crônicas de Rubem, além de promover reflexões sobre temas importantes para a sociedade, adentra nos mundos discursivos do texto para que se façam, de fato, uma leitura efetiva desse gênero.

As aulas foram encaminhadas de modo que o estudante considerasse na interpretação o contexto de produção, ou seja, os interlocutores, a finalidade e o momento, oportunizando a interação constante, e, conseqüentemente, a refletir sobre a sociedade e sobre os aspectos linguísticos e contextuais para a construção de sentido do texto. As atividades de leitura na escola, nessa perspectiva, podem auxiliar no processo de reflexões sobre temáticas e estratégias teórico-metodológicas de ensino.

Nesse contexto, foi possível refletir sobre o trabalho pedagógico envolvido na leitura da crônica em que se observa a compreensão dos alunos quando se depara com: a) o papel do narrador-expositor realiza exposições e narra a história com base no mundo do expor e do mundo do narrar; b) a organização em um processo de continuidade e descontinuidade de vozes que assumem perspectivas enunciativas e a construção de mundos discursivos distintos; c) a construção de diálogos do narrador-expositor com o leitor convocando-o a assumir posicionamento diante dos conteúdos temáticos abordados e apresentados sob uma perspectiva de compreensão ativa. O professor, como mediador, indaga e assinala transformações e ruptura de espaços temporais e nas construções do mundo do narrar e do mundo do expor.

É certo que se apropriar da teoria do ISD envolve o domínio de conceitos complexos, como, por exemplo, os tipos de discurso. Na **conjunção**, tem o **mundo do expor** que implica no **discurso interativo** e de autonomia com o **discurso teórico**. Na disjunção aparece o mundo do narrar no qual implica o **relato interativo** e a **narração** que é caracteriza por autonomia.

Na leitura das crônicas, observamos, principalmente, o **relato interativo**, mas, acreditamos, que nos trabalhos futuros, possa haver maior aprofundamento e estudo mais elaborado entre os relatos interativos e a narração. O próprio autor tenta esclarecer a **bipartição relato interativo/narração** com a seguinte afirmação:

De nossa parte, chamamos de atividade narrativa o processo em funcionamento em todo discurso da ordem do NARRAR (cf. Cap. 8 e 9). Para designar os produtos dessa atividade, falamos de relato interativo, quando se constrói um mundo discursivo que implica os parâmetros da ação de

linguagem, e de narração, quando se constrói um mundo autônomo em relação a esses mesmos parâmetros. Essa última decisão é parcialmente arbitrária e outros termos, a priori também pertinentes, poderiam ser escolhidos. O importante, para nós, era dispor de duas expressões distintas para designar os dois tipos de discurso da ordem do NARRAR e, nesse aspecto, no qual nenhuma unificação terminológica pôde ser realizada, não podemos senão alertar o leitor para ficar atento mais às definições e às análises do que aos termos em si mesmos. (BRONCKART, 2007, p.182)

Diante do exposto, foi percebido, nas análises dos textos trabalhados com a turma, que compreender de que forma as categorias dos mundos discursivos, definidas na proposta do ISD, colaboram para a interpretação e compreensão do gênero crônica, gerou dúvidas nos alunos, principalmente, na atividade inicial de leitura da crônica *Ai de ti, Copacabana*. Os alunos, inicialmente, não entenderam que o autor, assumindo a função de narrador, expõe o que observa como se fosse um profeta que tem o poder de prever o futuro.

Percebemos que no último texto trabalhado na sala, *Natal de Severino de Jesus*, houve melhor compreensão dessas categorias, visto que boa parte da turma percebeu que há um narrador que inicia a crônica, abordando a questão do menor abandonado. Nesse momento, os verbos estão no futuro do pretérito, provocando uma suposição, relativamente, a um momento futuro; na conclusão do texto, o narrador-expositor dialoga com o leitor, utiliza a primeira pessoa para afirmar que o único preocupado com a situação de Severino de Jesus é Cristo. Convoca, então, o leitor a participar da história pela “implicação dos parâmetros físicos da ação da linguagem em curso” (Bronckart, 2007, p.162). Além disso, proporcionamos um movimento intertextual, quando os alunos foram desafiados à produção de um curta-metragem, relacionado à crônica, porém trazendo outras camadas da sociedade, como o negro, o homossexual, a mulher.

Assim como apregoa a BNCC (BRASIL, 2017), buscamos atualizar às práticas de linguagem ao desenvolvimento das tecnologias digitais e da informação e comunicação (TDIC), proporcionando aos estudantes, experiências de ampliação de outros letramentos (digitais). Nesse contexto, pensamos na produção de um curta-metragem para que os alunos tenham participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem e possam transformar e produzir novos sentidos por meio de algo que já existe, o texto escrito (*Natal de Severino de Jesus*) e fizessem uma releitura, ou seja, os alunos se apropriam de um gênero (crônica) e o transforma em uma linguagem digital (curta-metragem).

Produzimos um material de leitura de crônica, ou melhor, construímos um objeto didático, cuja experiência concreta de leitura, realizada em sala de aula será compartilhada com

outros colegas, em uma perspectiva discursiva com o gênero crônica. Assim, produzimos um caderno pedagógico, a partir das análises de crônicas do ponto de vista sociodiscursivas, focando no domínio das capacidades de leitura observadas na pesquisa.

É importante, portanto, a contribuição do interacionismo sociodiscursivo para a leitura e compreensão do gênero crônica para compreensão da continuidade e descontinuidade do texto ou passagem do mundo do narrar para o mundo do expor, bem como a do(a) professor(a) em buscar estratégias de leitura que despertem a curiosidade do leitor, que ative seus conhecimentos prévios e que promovam a reflexão crítica do aluno. Por conseguinte, a prática dessa aula interativa de leitura é fundamental para o processo de compreensão e interpretação de texto e para que o docente possa acompanhar o processo de desenvolvimento do seu discente de forma mais significativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de *et al.* **Elenco de cronistas modernos**. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- ANGELO, G. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. 265 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.
- ARAÚJO, Paula Francinetti Ribeiro de Araújo; GONÇALVES, Adair Vieira. Aula de leitura: por uma articulação do estudo de gênero de texto como a análise linguística. In: **Revista Leia Escola**. Campina Grande, v. 18, n. 1, 2018. Campina Grande, 2018, p. 157-177.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2000.
- BAKHTIN, M.(VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988
- BAKHTIN, Michel. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, L.P.L; LEURQUIN, E.V.L.F. Sequência didática para o ensino da leitura. In: **Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento**. Aracaju: Criação, 2017; Itabaiana: Profletras, 2017, p.57-72.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa**. Raído, (UFGD), Dourados-MS, v.6, n. 11-35, 2012.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. J.L.Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Global, 2009.
- BRAGA, Rubem. **Casa dos Braga: memória de infância**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- _____. **Ai de ti, Copacabana**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2020.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.). São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- _____. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da *démarche* ISD. **Educação em Revista**, nº 47, Belo Horizonte, junho de 2008. Entrevista concedida a Dayse Cunha. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100015. Acesso em: 21 de dez de 2019.

BUNZEN, Clécio. **O livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. IEL- UNICAMP, 2005.

_____. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Campinas, SP : [s.n.], 2009.

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés do chão. In: ANDRADE, Carlos Drummond *et al.* **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1984, v.5, prefácio.

CAMPOS-GONELLA, Cristiane Oliveira. **A teoria de gêneros na formação inicial de professores de língua inglesa**: investigando contribuições para o desenvolvimento do conhecimento docente. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **A construção escolar de comunidades de leitores**. Coimbra: Almedina, 2000.

GENETTE, G. (1966). “Fronteiras da narrativa”. In: **Análise estrutural da narrativa**. 3-edição, Petrópolis, Vozes, 1973.

_____. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

HAMON, P. “O que é uma descrição”. In: **Categorias da narrativa**. Lisboa, Veja, 1972.

IBGE. Cidades. Novo Triunfo. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/novo-triunfo/panorama>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: Roxane Rojo (Org.) **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998a.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.51-78.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos dos textos. 3. Ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. Ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEURQUIN, E.V.L.F. **Contrato de Comunicação e concepção de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGN, Natal, 2001.

_____. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: GERHARDT, A.F.L.M. (Org.) **Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. São Paulo: Pontes, 2013.

_____. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira.** Revista Eutomia de Literatura e Linguística. Recife, p. 167-186, 2014.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BARBOSA, Lilian Paula Leitão. Sequência Didática para o Ensino da Leitura. IN: **Ensino de Língua e Literatura: gênero textual e letramento.** Aracaju: Criação; Itabaiana: Profletras, 2017.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In: CUNHA, C.L.; PIRIS, E.L.; CARLOS, J.T. (Orgs.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos.** São Paulo: Editora Paulistana, 2010. ISBN 978-85-99829-47-9. Disponível em: http://moodle.stoa.usp.br/file.php/791/LOUSADAartigo_ago_2010.pdf. Acesso em 12/01/2019.

MACHADO, Anna Rachel. **Para (re) pensar o ensino de gêneros.** Calidoscópio, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6478/3614>. Acesso em 15/12/2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUESI, Sueli Cristina. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa /** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina; e, Outros poemas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MIRANDA, Florência. **Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução.** DELTA [online]. 2017, vol.33, n.3, pp.811-842.

MOITA LOPES, L. (2001). Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: Maria Inês P. Cox & Ana Antônia de Assis Peterson. (Orgs.). **Cenas de sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

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: Editora da Unicamp/Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

PISA 2018: Brasil tem sutis avanços, mas segue abaixo da média da OCDE. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/pisa-2018-brasil-tem-sutis-avancos-mas-segue-abaixo-da-media-da-ocde/>. Acesso em: 06 de janeiro. 2020.

ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2005.

SÁ, Jorge. **A crônica.** Série Princípios. São Paulo: Ática, 1992.

SAEB 2017: O que diz a última avaliação de aprendizagem do país. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saeb-2017-o-que-diz-a-ultima-avaliacao-sobre-a-educacao-do-pais>. Acesso em: 15 de fev. 2019.

SAEB 2017 revela que apenas 1,6 dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 15 de fev. 2019.

SANTANA, Catiana Santos Correia; SILVA, José Ricardo Carvalho da. Contribuições do interacionismo sociodiscursivo para leitura de crônicas. In: **Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento**. Aracaju: Criação; Itabaiana: Profletras, 2017, p. 39-56.

SANTOS, Ana Cecília Nascimento; SILVA, José Ricardo Carvalho da. **Os mecanismos enunciativos no estudo do gênero crônica**. Revista de Letras JUÇARA, Caxias – Maranhão, v. 01, n. 02, p. 60–74, Dez. 2017.

SANTOS, Evandro Oliveira; SILVA, José Ricardo Carvalho da. A leitura do gênero manifesto literário: um jogo argumentativo entre vozes. In: *Prática de ensino de língua portuguesa e leitura literária*. Aracaju: Criação; Itabaiana: Profletras, 2018, p. 111-126.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane ROJO E Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: **Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos & Estratégias de Leitura: Suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2017/MARLISON_SOARES_GO_MES.pdf. Acesso em: 07/01/2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria Graça Souza Horn. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012. Reimpressão.

SUASSUNA, Livia. **Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor**. Trabalho apresentado no I Simpósio sobre Materiais Didáticos: do giz ao CD-ROM. UFPE, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANA, Antônio Carlos. **Guia de Redação: Escreva melhor**. São Paulo: Scipione, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org) **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo-SP. Ática, 2005.

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Leitura da crônica de Rubem Braga como uma proposta didática de gênero textual

Pesquisador responsável: Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados:

A pesquisadora do projeto Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-graduação em Letras Profissional em Rede, da unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (05 anos), sob a responsabilidade da professora Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho	
José Ricardo Carvalho da Silva	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Leitura da crônica de Rubem Braga como uma proposta didática do gênero textual

Pesquisador responsável: Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho

Orientador: José Ricardo Carvalho da Silva

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/Unidade Itabaiana

Telefones para contato: (75) 99952-2776

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho	
José Ricardo Carvalho da Silva	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana



Termo de consentimento livre esclarecido

Eu, _____, aluno(a) do nono ano do ensino fundamental, do Colégio Municipal de Novo Triunfo, localizada no município de Novo Triunfo /BA, autorizo a professora Kelly Cristina de Oliveira Passos Coelho a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto **Leitura da crônica de Rubem Braga como uma proposta didática do gênero textual**, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despessoalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana



Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado da Bahia, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso

APÊNDICE**CADERNO PEDAGÓGICO**