



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

**AS CRÔNICAS DE VIAGEM DE CECÍLIA MEIRELES COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O  
LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Remy Pereira de Sales**

Marabá – PA  
Novembro/2016

**REMY PEREIRA DE SALES**

**AS CRÔNICAS DE VIAGEM DE CECÍLIA MEIRELES COMO CONTRIBUIÇÃO  
PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

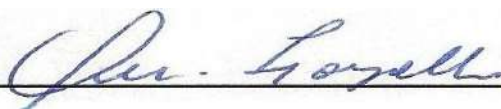
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla.

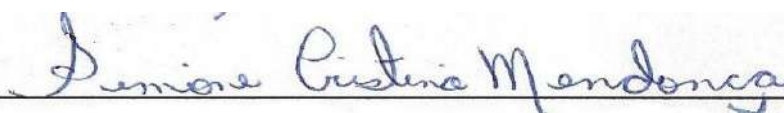
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA**  
**INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA**  
**FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – FAEL**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

Dissertação intitulada “As crônicas de viagem de Cecília Meireles como contribuição para o letramento literário no Ensino Fundamental”, de autoria de Remy Pereira de Sales, defendida pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Data da aprovação: 16 de novembro de 2016.



Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla (UNIFESSPA/ILLA)  
(Orientador)



Prof.ª. Dr.ª. Simone Cristina Mendonça (UNIFESSPA/ILLA)  
(Membro vinculado ao Programa)



Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva (UNIFESSPA/IEEX)  
(Membro não vinculado ao Programa)

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA**

---

Sales, Remy Pereira de

As crônicas de viagem de Cecília Meireles como contribuição para o letramento literário no ensino fundamental / Remy Pereira de Sales ; orientador, Dirlenvalder do Nascimento Loyolla. — 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2016.

1. Literatura - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Dom Eliseu (PA). 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Crônicas brasileiras. 4. Meireles, Cecília, 1901-1964. I. Loyolla, Dirlenvalder do Nascimento, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

---

CDD: 22. ed.: 807

Dedico este trabalho à minha esposa, Geane Sales e à minha filha, Ymena Sales, fontes de inspiração e de apoio para o meu crescimento profissional e humano.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado condições e forças para conseguir realizar este trabalho ao mesmo tempo tão árduo e tão gratificante.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS que possibilitou a realização do Curso de Mestrado Profissional, por meio de convênio com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Maria Moreira (UNIFESSPA), por tão bem ter coordenado este curso, dando total apoio logístico e humano à turma.

Ao Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla (UNIFESSPA), meu orientador, pela participação ativa e direta neste passo gigantesco a caminho do engrandecimento profissional; minha eterna gratidão.

Aos professores doutores Luís Antônio Contatori Romano (UNIFESSPA) e Simone Cristina Mendonça (UNIFESSPA), pelas contribuições pontuais por ocasião do exame de qualificação deste texto.

A todos os meus professores do Mestrado Profissional – PROFLETRAS – UNIFESSPA pelo carinho e dedicação na arte de me ensinar a pensar criticamente e me fazer conhecer muito mais a respeito de novas práticas docentes.

À turma do 9º ano ‘A’ da escola onde realizei este trabalho pela intensa participação em todas as etapas de aplicação da pesquisa.

À minha turma do mestrado, sempre tão presente e unida. A todos que, de alguma forma, me motivaram; em especial, aos meus companheiros de viagem e parceiros de longas datas: Paulo Frontin e Jessé Pinheiro.

Ao meu amigo-irmão Pedro José de Mesquita e ao meu sempre professor Stênio Bezerra, companheiros de todas as horas que, talvez sem perceberem, muito me motivaram a seguir.

*Sonho com o dia em que as crianças que leem os meus livrinhos não terão de analisar dígrafos e encontros consonantais e em que o conhecimento das obras literárias não seja objeto de exames: os livros serão lidos pelo simples prazer da leitura.*

(Rubem Alves)

## RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado, produzida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, tem como objetivo propor uma contribuição para o letramento literário no Ensino Fundamental por meio de crônicas. Tal gênero narrativo é utilizado nesta pesquisa enquanto ferramenta para despertar a fruição pelo texto literário, precisamente no que tange às crônicas de viagem. O objeto literário escolhido para o desenvolvimento da pesquisa diz respeito a uma seleção de crônicas da autora Cecília Meireles as quais foram trabalhadas numa pesquisa-ação envolvendo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Dom Eliseu – PA. Vários teóricos de áreas diversas foram utilizados durante o desenvolvimento do projeto. Dentre eles, faz-se possível citar Eagleton (2006), Todorov (2009), Candido (1988; 1992; 2000) e Lajolo (1989; 2005), que discutem acerca da natureza, função e definição da Literatura; Cristóvão (2002) e Barthes (1987), que tratam da literatura de viagem propriamente dita; Jouve (2002), Cosson (2006), Calvino (1993), Yunes (2009), Manguel (2004), Solé (1998) e Zilberman (1989; 1993), sobre leitura, fruição, recepção e letramento literário; Marcuschi (2002; 2008), Sá (1997), Arrigucci Jr. (1987) e Romano (2014), sobre gênero textual, crônica e crônica de viagem; Thiollent (2007), Egg (1990), Schneuwly & Dolz (2004), Barros & Rios-Registro (2014) sobre pesquisa-ação, sequência didática e sua aplicabilidade. Com esta pesquisa espera-se estimular a maneira de se trabalhar textos narrativos em sala de aula visando a formação de leitores proficientes. No primeiro capítulo é apresentado um panorama sobre conceitos de literatura, literatura de viagem, leitura e leitura literária. Um breve histórico sobre a crônica e o trabalho com esse gênero encerram esse capítulo. No segundo capítulo é feita uma introdução à pesquisa-ação e a sequência didática é apresentada. O letramento literário é outro assunto abordado em tal seção. A escolha de crônicas de viagem como ferramenta para a prática de leitura é nesse capítulo detalhada, especificando-se o público-alvo, no caso, alunos de uma faixa-etária entre 12 e 15 anos. Uma apresentação de Cecília Meireles enquanto cronista, bem como uma análise das crônicas selecionadas, encerra tal capítulo. No terceiro e último capítulo é apresentada a aplicação da sequência didática, a descrição dos resultados obtidos e, por fim, os textos literários escolhidos e trabalhados são colocados em discussão quanto à forma de serem apresentados em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crônica de viagem; Cecília Meireles; letramento literário.



## ABSTRACT

In this Dissertation, which was written in the context of the Brazilian National Professional Master's Program in Language and Literature (PROFLETRAS/UNIFESSPA), we aim to propose a contribution to the literary literacy in elementary education using a reading method based on the narrative genre travel chronicle. We understand travel chronicles in this research as a tool used in order to promote a sort of literary enjoyment in the students. The chronicles selected for the development of the research is represented by an assortment of texts written by Cecilia Meireles. The research involves students related to the 9<sup>th</sup> grade of a public elementary school in Dom Eliseu City, State of Pará, Brazil. We read several theorists from various fields during the development of the project. Among these theorists we are able to mention the following authors: Eagleton (2006), Todorov (2009), Candido (1988; 1992; 2000) and Lajolo (1989; 2005) (nature, function and definition of Literature). Cristóvão (2002) and Barthes (1987) (travel literature). Jouve (2002), Cosson (2006), Calvin (1993), Yunes (2009), Manguel (2004), Solé (1998) and Zilberman (1989; 1993) (reading, enjoyment, reception and literary literacy). Marcuschi (2002; 2008), Sá (1997), Arrigucci Jr. (1987) and Romano (2014) (genre, chronicle and travel chronicle); Thiollent (2007), Egg (1990), Schneuwly & Dolz (2004), Barros & Rios-Registro (2014) (action-research methodology, teaching sequence and its applicability). In this research we want to look for a method able to stimulate the way to work narrative texts in the classroom regarding the training of proficient readers. In the first chapter of our study we present an overview of literature concepts, travel literature, reading and literary reading as well as a brief history of the chronicle as a literary genre. The second chapter is an introduction to the action-research methodology. In that chapter we present the didactic sequence which helped us to investigate the students as readers. The literary literacy is another issue addressed in that section, as well as a presentation of Brazilian writer Cecilia Meireles as travel chronicler. In the third and last chapter of our dissertation we present the implementation of the didactic sequence: its description and its results.

**KEYWORDS:** Travel chronicle; Cecília Meireles; literary literacy.

## **LISTA DE ESQUEMAS**

ESQUEMA 1 – ESTRUTURA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	41
ESQUEMA 2 – MODELO ADAPTADO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	43

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR IDADE E SEXO .....	57
GRÁFICO 2 – ÍNDICE DE REPROVAÇÃO/EVASÃO DA TURMA .....	62
GRÁFICO 3 – ÍNDICE DE REPROVAÇÃO/EVASÃO DISTRIBUÍDO POR SEXO.....	63
GRÁFICO 4 – IDEB/RESULTADOS E METAS – MUNICÍPIO DE DOM ELISEU-PA ....	64
GRÁFICO 5 – IDEB/RESULTADOS E METAS – EMEF PESQUISADA.....	65
GRÁFICO 6 – DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA TURMA .....	68
GRÁFICO 7 – PERFIL DO LEITOR E NÃO-LEITOR POR REGIÃO.....	76

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 LITERATURA, LEITURA E GÊNERO TEXTUAL .....</b>	<b>15</b>
1.1 CONCEITOS DE LITERATURA .....	15
1.2 LEITURA LITERÁRIA E GÊNEROS TEXTUAIS.....	18
1.3 ACERCA DA CRÔNICA E DAS CRÔNICAS DE VIAGEM .....	28
<b>1.3.1 A crônica de viagem de Cecília Meireles .....</b>	<b>35</b>
<b>2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>40</b>
2.1 SOBRE PESQUISA-AÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	40
<b>2.1.1 Uma proposta de trabalho com gênero .....</b>	<b>45</b>
<b>3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA, SEUS RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO ..</b>	<b>56</b>
3.1 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	56
3.2 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS .....	68
3.3 O TEXTO LITERÁRIO FORMA LEITOR NA INFÂNCIA/ADOLESCÊNCIA? .....	74
<b>3.3.1 A formação do leitor depende (também) da formação do professor .....</b>	<b>79</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>97</b>
ANEXO 1 – AS CRÔNICAS UTILIZADAS NA PESQUISA	
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO: AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA	

## INTRODUÇÃO

No que diz respeito à fruição estética de crianças e adolescentes, não se faz necessário um estudo aprofundado sobre o assunto para se perceber que, atualmente, eles estejam muito mais interessados na dimensão audiovisual das mídias digitais do que em relação à leitura de livros literários, por vezes tida por eles como antiquada e maçante. Basta que se trave rápido conhecimento com jovens (alunos, filhos, sobrinhos ou netos) para chegarmos à conclusão de que o mundo tecnológico contemporâneo oferece a tais meninos e meninas uma infinidade de opções dinâmicas de diversão, passatempo e até mesmo aprendizagem que podem ser vistos como “adversários desleais” à prática da leitura literária.

Certo é que a própria leitura literária já vem se transformando há alguns anos, passando da dimensão do “objeto-livro” ao formato digital (*e-books*); inicialmente através do recurso de criação de arquivos em formato PDF lidos em telas de microcomputadores pessoais; mais recentemente, lidos através de *laptops*, *tablets*, *smartphones* e de aparelhos específicos, como os leitores de livros digitais, como o *Kindle*, o *Lev* e o *Kobo*. Quase tão antigos quanto os discos de vinil, os *áudio-books* também são conhecidos nesse mercado e vêm passando por uma constante reformulação de conceito, atingindo novos públicos leitores na era digital e ocupando-se de textos os mais diversos.

Cabe ao professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental, obviamente, um olhar mais acurado em relação ao problema da leitura literária entre crianças e adolescentes. Será justamente esse profissional que irá lidar, diariamente, com a realidade leitora dos jovens brasileiros; é principalmente ele que perceberá que, apesar da transformação do objeto-livro em aparelhos leitores de *ebooks* ou em *áudio-books*, grande parte da juventude estudantil ainda possui um certo desligamento da prática leitora em si. Para o aluno leitor, no geral, é como se não existisse fruição estética; é como se não existisse nada além da obrigação escolar que está por trás da atividade de leitura.

Faz-se necessário, portanto, que haja investigação científica nesse aspecto, de modo a se desvelar as entrelinhas dessa relação entre universo literário e realidade do público leitor jovem e pertencente ao Ensino Fundamental. Estudiosos como Nelly Novaes Coelho, desde o início dos anos 2000, já vêm se questionando acerca dos rumos da leitura entre crianças e adolescentes pertencentes a um mundo globalizado e informatizado. Em sua obra *Literatura infantil: teoria, análise, didática* a autora instiga essa situação ao se perguntar se haveria lugar para a literatura infantil (ou para a literatura em geral) num “mundo da

informática” que nos invade ostensivamente e com força total. A própria autora responde dizendo que “sim”. Para ela, a literatura [...] teria “uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (COELHO, 2000, p. 19). Precisamos, portanto, enquanto professores de Língua, encontrar rotas alternativas no sentido de trilharmos esse caminho anunciado.

Dentro desse panorama e a partir de tal perspectiva, este trabalho propõe o uso do gênero textual crônica de viagem enquanto aposta para o desenvolvimento da fruição leitora e, conseqüentemente, para o letramento literário. Acredita-se que tal gênero possua grande capacidade de fazer com que seus leitores descubram o mundo ao mesmo tempo em que despertam o poder da imaginação. Partindo dessa premissa, o projeto que deu início à nossa pesquisa foi pensado levando-se em consideração um público-alvo composto por alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Dom Eliseu, no Estado do Pará. A escolha de uma turma do 9º ao se deu pelo fato de que adolescentes numa faixa-etária entre 12 e 15 anos de idade possuam mais conhecimento de mundo e maior desenvolvimento cognitivo-metacognitivo capaz de responder melhor à nossa proposta de pesquisa-ação.

Supusemos, portanto, desde o início, que um gênero narrativo mais próximo desse público jovem, capaz de atrai-lo quanto a aspectos temáticos e formais fosse justamente a crônica; sobretudo, entendemos a crônica de viagem como um subgênero melhor ainda ao que propúnhamos por retratar aspectos do cotidiano e, ao mesmo tempo, “transportar” o leitor para lugares e espaços desconhecidos, estimulando a curiosidade. Por meio das crônicas de viagem podemos vivenciar situações corriqueiras, curiosas, atrativas, explorando uma região, um país e espaços interiores específicos ao redor do mundo (museus, teatros, instituições, etc.). As crônicas de viagem de Cecília Meireles foram escolhidas devido à sua escrita agradável e instigante, capaz de transportar o leitor para outras culturas e costumes, despertando a atenção para questões envolvendo reflexão sobre a diversidade cultural.

A partir da definição do gênero *crônica de viagem* e da escolha de um conjunto de textos da autora Cecília Meireles, organizou-se uma proposta de intervenção a ser realizada na escola selecionada. Todas as crônicas escolhidas compõem a Sequência Didática aplicada aos alunos dessa turma do 9º Ano da escola municipal alvo do projeto. Várias crônicas foram apresentadas aos alunos, os quais fizeram uma seleção das que mais lhes chamaram a atenção. A seleção deu-se de forma livre, “sem compromisso”; isto é, pelo título, ou pelo assunto ou, até mesmo, pela extensão.

Importante notar que a chamada Sequência Didática é um procedimento norteador das práticas pedagógicas que, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), se apresenta como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, a Sequência Didática objetiva auxiliar os alunos a dominar um gênero textual oral ou escrito de uma maneira que possam adequar a língua oral ou escrita aos diferentes contextos de seu uso. Nesta pesquisa, a Sequência Didática trabalhada objetivou, com o uso do gênero textual crônica de viagem, despertar nos alunos a fruição pelo texto literário motivando, assim, o prazer da leitura sem obrigatoriedade. Sua aplicabilidade se dá dentro de uma pesquisa-ação, como já foi exposto, que é uma metodologia do conhecer e agir sobre esse conhecimento:

A pesquisa-ação é 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, 2007, p. 15)

Hoje, no contexto escolar, as práticas didáticas de leitura devem estar focadas no letramento do aluno, na sua preparação cognitiva e metacognitiva para a vida. Sobre o letramento, Soares (2006, p. 37) diz: “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Dessa forma, a preparação desse aluno deve se dar desde cedo. Precisamente desde as séries iniciais, o que muitas vezes não acontece devido a inúmeros fatores negativos próprios da realidade educacional brasileira. Todavia, enquanto educadores, precisamos acreditar e agir no sentido de ofertarmos uma boa preparação aos nossos educandos.

O presente trabalho está dividido em três capítulos; no primeiro, refletimos sobre a literatura e sua natureza. Desenvolvemos o pensamento de Candido (1988, p. 32), para quem a literatura “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela”. Em tal seção tratamos também da literatura de viagem, um subgênero literário que está visceralmente relacionado à nossa discussão por ser o espaço no qual se desenvolve a crônica de viagem. Também abordamos o tema da leitura, com embasamento teórico, sobretudo de Vincent Jouve (2002), dissertando sobre a fruição na leitura literária. Tratamos ainda sobre o gênero textual crônica, sendo o seu subgênero a crônica de viagem, o nosso principal instrumento de leitura norteador desta pesquisa.

No segundo capítulo de nossa dissertação abordamos a pesquisa-ação, com base em Thiollent (2007) e a Sequência Didática, sendo Dolz e Schneuwly (2004) nossa referência principal. Há também nessa seção um estudo sobre letramento e letramento literário. Tratamos ainda nesse capítulo da crônica de viagem, destacando a contribuição de Cecília Meireles, que pode ser vista como uma das principais representantes desse gênero no século XX aqui no Brasil. Já no terceiro e último capítulo, apresentamos o passo-a-passo da aplicação da sequência didática sobre crônicas de viagem nas aulas de Literatura na turma do 9º Ano da EMEF selecionada, bem como discutimos os resultados obtidos com a aplicação da Sequência Didática dentro da pesquisa-ação. Por fim, levantamos um questionamento acerca do trabalho com textos literários em sala de aula, sobre a seleção desses textos, sobre como eles são apresentados e se realmente o resultado esperado foi alcançado.



## 1 LITERATURA, LEITURA E GÊNERO TEXTUAL

Neste primeiro capítulo traçaremos algumas considerações sobre o conceito e a função da literatura, a qual, por ser fruto da linguagem, evolui com a própria humanidade. Dissertaremos também sobre o subgênero literário literatura de viagem, que fundamenta esta pesquisa. Abordaremos o tema da leitura e da fruição estética com base na leitura literária. Trataremos, ainda, do gênero textual crônica e da crônica de viagem, seu subgênero e foco principal de nossa pesquisa-ação.

### 1.1 CONCEITOS DE LITERATURA

*A literatura é a maneira mais agradável de ignorar a vida.*

(Fernando Pessoa)

A literatura é uma criação da linguagem humana desenvolvida muito antes do advento da língua escrita e que evolui constantemente através dos séculos. A palavra Literatura, de acordo com Aguiar e Silva (1992), é proveniente de um decalque da palavra grega *γραμματική* (*grammatiké*), que equivale a “Gramática”. Trata-se, na verdade, de uma relação direta com a palavra “letra” (*grama*, em grego; *litteris*, em latim). Em essência, o termo Literatura, assim como o termo Gramática, dizem respeito ao conjunto de tudo o que se grafa em forma de letra, ao conjunto de palavras escritas de uma língua, ao conjunto de textos escritos.

Desse modo, trata-se de um termo bastante dúbio em sua essência; além de colocar num mesmo conjunto textos que consideramos como literários (conotativos) e textos que julgamos como não-literários (denotativos), o fenômeno também pressupõe a existência da palavra escrita para a existência da literatura. Como afirmado no início do primeiro parágrafo deste capítulo, a literatura precede à escrita; o próprio conceito de “literatura oral” foi a primeira manifestação do literário. Muitos estudiosos procuram valorizar mais a literatura escrita do que a oral. Para Lajolo (1989), tanto a literatura escrita quanto a oral têm sua importância, estando interligadas, inclusive. Exemplo disso, segundo a autora, são as canções trovadorescas que eram apenas cantadas e dançadas, mas tornaram-se registro quando escritas nos cancionários. Podemos citar ainda como exemplo, as fábulas da cultura grega e contos de fadas da cultura germânica, de natureza oral-popular, e as inúmeras manifestações

populares folclóricas recolhidas e documentadas pelo historiador e antropólogo brasileiro Luís da Câmara Cascudo (1898-1986).

Para Hauser (1998), na Grécia Arcaica, obras como *A Ilíada* e *A Odisseia*, de Homero, que representam a origem da Literatura Ocidental, eram vistas pelos antigos como importantes “manuais” ou códigos de moral, civilidade e conduta guerreira. Isto é: sua importância transcendia a mera noção de “literatura” que entendemos desde meados do século XVIII. Para Hauser (1998), a característica mais marcante das narrativas homéricas é funcionar justamente como modelo de virtude ou parâmetro de justiça a ser seguido, operando como um fenômeno estritamente ligado à vida social.

O filósofo Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), nas considerações iniciais de sua obra *Poética*, afirma que o que difere a Literatura da História é que a História conta os fatos como eles realmente aconteceram enquanto a Literatura conta como os fatos deveriam ter acontecido. Aristóteles retira da Literatura, portanto, a necessidade da relação direta com narração dos fatos históricos e da vida real, mas não retira o vínculo da Literatura com a vida das pessoas, mostrando que a literatura possui sua função social calcada na ideia de catarse: a obra de arte literária como sendo algo capaz de melhorar ou potencializar o homem em seu convívio social. Desde cedo, a literatura entre os gregos assumiu sua propensão educativa. A origem da Literatura estava nos mitos, de onde herdou seu caráter pedagógico.

Para Eagleton (2006, p. 20), há muitas propostas visando a definição de literatura; porém, todas elas são provisórias: “Talvez a Literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou ‘imaginativa’, mas porque emprega a linguagem de forma peculiar”. A fim de analisar o conceito, Candido (2000) prefere distinguir, primeiramente, as noções de *Literatura* propriamente dita e *manifestações literárias*. Para ele:

[...] convém principiar distinguindo manifestações literárias, de literatura propriamente dita, considerada aqui um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes numa fase. Estes denominadores são, além das características internas, (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. (CANDIDO, 2000, p. 23)

Para que haja Literatura deverá existir um princípio básico de interrelação entre três esferas, quais sejam, à correspondente ao Autor, à relativa à Obra e aquela ligada ao Público. Tais esferas são dinâmicas e devem existir ao mesmo tempo, seguindo um princípio harmônico. Se apenas o autor e a obra existem, não havendo a participação de um público

leitor ativo não há Literatura, de fato, de acordo com tal perspectiva. Há apenas o que Candido (2000) chama de “manifestação literária”.

Alguns teóricos, como Lajolo (1989), preferem fugir ao debate teórico e quase infinito sobre o assunto, afirmando que Literatura é algo que não se explica, mas que se deve apenas apreciar, posto que na discussão teórica sobre o conceito do referido fenômeno as *perguntas são permanentes e as respostas, provisórias*. A autora completa dizendo que, para o questionamento sobre o conceito de Literatura, não é possível existir uma resposta correta, posto que cada tempo, e cada grupo social tenha uma definição específica para o literário.

O ensino de literatura sempre foi alvo de crítica pela forma através da qual a matéria é ensinada nas escolas. Em primeiro lugar, há um problema antigo ligado à forma como sempre se deu privilégio à chamada história da literatura nas escolas, e não à literatura propriamente dita (isto é, em seu sentido profundo, teórico). É como se datas, biografias de autores e características de períodos e escolas literários(as) ganhassem mais relevância do que qualquer outra dimensão, como a questão da interpretação da obra.

Um outro aspecto negativo do estudo escolar da Literatura é o seu ensino ligado a uma espécie de pretexto para se ensinar Gramática, interpretação de textos, análise de estrutura textual, etc. Ou seja, direciona-se o ensino da literatura para o que não é necessariamente literário; foca-se em vários aspectos da língua, menos na literatura enquanto fonte de fruição e conhecimento, prazer e forma crítica de se observar o mundo, de se entender a existência.

Alves (2000) afirma que o processo de ensinar, que também é aprender, se torna completo, ou seja, alcança a sua plenitude, quando o educador desperta no aluno o desejo de aprender. Rogers (1985, p. 28) confirma o fato de que ensinar é uma arte, quando diz: “Ensinar é mais que transmitir conhecimento – é despertar a curiosidade, é instigar o desejo de ir além do conhecido. É desafiar a pessoa a confiar em si mesma e dar um novo passo em busca de mais. É educar para a vida e para novos relacionamentos”.

O ensino da literatura está, portanto, ligado a tal perspectiva de potencialização do desejo de aprender dos leitores juvenis. Liga-se à tentativa de se fazer despertar também o processo de fruição, da potencialização dos horizontes de expectativas de tais leitores. Criado no âmbito da teoria da Estética da recepção, de Hans Robert Jauss (1998; 2002), o conceito de “horizonte de expectativa” está relacionado ao universo de leitura de um texto que dialoga intimamente com o horizonte de leitura que o leitor projeta, ou seja, como já explicou Jauss (1994), o horizonte de expectativas de um texto diz respeito às expectativas que o leitor nutre

em relação ao texto. É um conceito abrangente que, de início, trata do limite do que é visível, mas que está sujeito às alterações devidas às mudanças de perspectiva do leitor:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28)

Esse despertar de interesse no leitor que o texto ou a obra pode causar diz respeito à sua vivência, seus costumes e à sua cultura. O que buscamos nessa pesquisa é mostrar que a leitura de textos literários pode ser prazerosa quando incentivada de uma maneira que respeite o conhecimento prévio de cada aluno, seu interesse (ou não) por textos do gênero apresentado, no caso, textos de literatura de viagem, especificamente, as crônicas de viagem da autora Cecília Meireles.

## 1.2 LEITURA LITERÁRIA E GÊNEROS TEXTUAIS

*Nada é mais fácil que conduzir as crianças ao jogo literário. Elas ainda vivem no império da imaginação, com um pé na realidade e outro na fantasia, e não é necessário nenhum artifício para tirá-la desse império. Espontaneamente aceitam a fantasia como aceitariam a realidade.*

(Marina Colassanti)

O ato de ler não é uma tarefa simples, fácil de realizar. Segundo Jouve (2002), a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções. O ambiente, a concentração, o tipo de texto para cada leitor, são alguns dos componentes favoráveis para o bom êxito da leitura. Os estudos acadêmicos sobre a leitura só começaram a se desenvolver, de fato, na década de 1970.

Brito (2003) diz que a leitura é um instrumento que serve de fonte de aquisição de informação e que apresenta uma natureza política e ideológica. Ele completa ainda afirmando que ela é capaz, em determinados casos, de moldar o indivíduo, fazendo-o agir de acordo com certa maneira de ver o mundo. Dentre os estudos acadêmicos desenvolvidos a partir da década de 1970, um deles discute exatamente essa concepção crítica de leitura que agora passa a ser relacionada a finalidades educativas e não somente trabalhistas. A prática de leitura e sua

relação com a escola e a sociedade muito avançou a partir desse período com importantes contribuições das Ciências da Linguagem. Um dos importantes estudiosos desse campo da linguagem, Wolfgang Iser (1999, p. 97), relaciona o processo de leitura como uma interatividade entre texto e leitor. Assim, ele afirma: “Sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este por sua vez afetado por tal processo. Gostaríamos de chamar tal relação recíproca de interação”.

Essa prática de reciprocidade se deve ao fato de o leitor tomar posse do texto e nele adentrar, ambos (texto e leitor) misturam-se, tornam-se um enredo único, completando-se mutuamente. O leitor reconhece-se no texto lido e assim supera seu *horizonte de expectativa* (termo utilizado por Hans Robert Jauss, também estudioso do campo da linguagem). Para Jauss, esse *horizonte de expectativa* é o que possibilita uma compreensão ampla da relatividade de toda interpretação, fazendo com que leitor e texto (escritor) tenham em vista os horizontes de um e de outro e, assim, possam abranger variadas convenções poéticas de ordem linguística, ideológica, intelectual e social. O conjunto dessas convenções é que possibilita a criação e a recepção de uma obra. Porém, para que esta relação se complete na sua amplitude, o texto deve surpreender e superar tudo aquilo que dele é esperado pelo leitor. Yunes (2009) corrobora com essa afirmação:

[...] a leitura acontece quando se dá a apropriação do texto pelo leitor – constituído em suas memórias e intersubjetividade –, que nele vai imprimir sua singularidade na experiência da leitura. Quando reconhecemos sem estranhamento e sem surpresa o que lemos, a leitura não nos provoca diferença. (YUNES, 2009, p. 38-39)

O bom texto, sobretudo o literário, permite ao leitor identificar-se e, assim, ter prazer na leitura. Reflexo da fruição estético-literária despertada nos leitores seria a ativação de uma espécie de “dínamo” no pensamento, que passa a sempre querer mais textos para que novas reflexões prazerosas aconteçam. O crítico Antonio Candido, em seu ensaio “A literatura e a formação do homem”, afirma justamente que a literatura seria capaz de “confirmar a humanidade no homem” através da prática leitora. Para ele, além de satisfazer a necessidade universal de fantasia e contribuir para a formação da personalidade, a Literatura teria essa espécie de “função” de promover o conhecimento do mundo e do ser. O autor afirma, categoricamente, que a literatura, por si, tal como a família ou a escola, teria uma participação direta na nossa formação enquanto seres pensantes e (por que não?) sociais. É como se, lendo textos literários, estivéssemos nos aproximando mais do que é humano e, desse modo, tornando-nos mais humanos à medida que acumulamos mais leituras.

Obviamente, para que isso ocorra, deve existir algum tipo de preparação desse leitor no sentido de que seja aparelhado de modo a tirar o maior proveito possível do momento da leitura. Trata-se, logicamente, de uma tarefa que cabe à escola. Para Jouve (2002, p. 25), “O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura”. Portanto, enquanto educadores, devemos preparar nossos leitores e também nos preparar para que ocorra esse deleite pela leitura, para que essa fruição seja despertada, vivida e transmitida, formando assim uma rede de leitores:

O ato de ler não se esgota ao final da leitura do livro, nem das sensações que irrompem durante essa leitura. A leitura demora, permanece. Ela fica conosco, doendo ou alegrando-nos, e seu prazer não escoia rapidamente. A essa duração vamos chamar fruição, por conta de uma espécie de usufruto dos sentimentos e compreensões que irromperam na leitura. (YUNES, 2009, p. 56)

A leitura é (e deve sempre ser vista como) um ato dinâmico; isso quando realizada de forma integrada e com preparação adequada. Saber ler textos literários é preparar-se para a vida, é saber que a literatura transforma, “abre mentes”, mostra perspectivas diferentes acerca das coisas da vida nos seus mais variados aspectos. Mas a trajetória da leitura através dos tempos não é paralela ao trajeto traçado pela literatura no mundo. Manguel (2004, p. 18) fala sobre esse fato e trata de esclarecê-lo afirmando que:

A história da leitura também não corresponde às cronologias das histórias da literatura, pois a história da leitura de um determinado autor encontra muitas vezes um começo não com o primeiro livro desse autor, mas com um dos futuros leitores dele [...].

O ato de ler é tão importante quanto ao ato de escrever; e pode correr o risco de se afirmar que até mais importante que escrever é saber ler, entender e interpretar. O conhecimento humano é enriquecido pela escrita, porém é com a leitura que ele se completa, prepara o homem para a vida. Manguel (2004, p. 08) discorre sobre isso, dizendo que: “Talvez pudesse viver sem escrever, mas não creio que pudesse viver sem ler. Ler – descobri – vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir – existem muitas, de fato – sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler”. Vemos então o poder que a leitura exerce sobre as pessoas e a grandeza da sua importância.

Cada leitura é única, peculiar, mesmo que da mesma obra e pela mesma pessoa. A falsa afirmação de que um texto literário possui uma interpretação única, fixa (sobretudo pela visão gramática) é tão errônea quanto afirmar que uma obra transmite a mesma sensação a

cada leitor que a essa obra conhece. A mídia num geral transmite essa ilusória afirmação. Manguel (2004, p. 13) alerta para esse fato e nos diz quão único é um texto literário para o leitor, afirmando que: “A imprensa deu-nos a ilusão de que todos os leitores do *Dom Quixote* estão lendo o mesmo livro. Para mim, ainda hoje, é como se a invenção da imprensa jamais tivesse acontecido, e cada exemplar de um livro continua a ser tão singular quanto a fênix”.

Todo cuidado, no entanto, deve ser tomado ao se abordar a leitura na escola, sobretudo a literária, que muitas vezes serve apenas de pretexto para se ensinar gramática e interpretações entediadas que já vêm pré-prontas. A leitura literária precisa estar livre de muitos moldes didáticos estabelecidos. Alves (2002) nos fala sobre isso quando afirma que o prazer da leitura de um texto não pode ser avaliado:

Pois é isso que acontece naquela aula em que as crianças aprendem não os prazeres do texto, mas os nomes anatômicos de sua gramática. Há uma razão para isso: o prazer da leitura de um texto não pode ser avaliado. É coisa subjetiva. Não é científico. Mas dígrafos, encontros consonantais e vocálicos, sim. A professora, coitada, não é culpada. Ela sabe que sua função é cumprir ordens que vêm de cima, dos especialistas. Há um programa a seguir. Ela obedece. Já nem se atreve a pensar. (ALVES, 2002, p. 26)

A leitura conquista o leitor quando este se sente sem a obrigatoriedade de explorá-la e assim a explora de forma natural e, muitas vezes, até inconscientemente. O leitor livre para escolher e que interpreta ao seu tempo – importante ressaltar que não ao seu modo – se torna capaz de desenvolver um bom entendimento e consegue alcançar a fruição, o deleite. Quando a emoção é despertada, a leitura se apresenta agradável e de fácil compreensão. Os moldes um tanto quanto técnicos engessam a beleza poética que só um texto literário possui.

Parecia-me que a literatura ensinada na escola – na qual se explicavam as ligações entre Cervantes e Lope de Vega com base no fato de serem do mesmo século e na qual *Platero e eu*, de Juan Ramón Jiménez (uma história floreada da paixão tola de um poeta por um burro), era considerado uma obra-prima – era tão arbitrária ou constituía uma escolha tão aceitável quanto a literatura que eu mesmo podia construir, baseado nas minhas descobertas ao longo da estrada sinuosa de minhas próprias leituras e no tamanho de minhas próprias estantes. (MANGUEL, 2004, p. 17)

Como afirma Manguel, a forma que a escola (ainda) ensina leitura literária, tira do leitor em formação suas expectativas sobre conhecer literatura, sobre aproximar-se da leitura literária. Suas leituras, mesmo que inocentes, mas não menos importantes (letramento

vernacular<sup>1</sup>), são ignoradas e apenas as definições acadêmicas são aceitas pondo, assim, a leitura literária num alto pedestal, quase sacralizando-a e a distanciando desse leitor ávido por aprender.

A leitura tem de ser considerada no seu âmbito geral, desde os primórdios, pois como nos diz Manguel (2004, p. 16): “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes”. Portanto, é preciso ensinar leitura, mas respeitando as informações que o leitor já traz para a escola. Essas informações podem vir desconexas ou não entendidas, mas favorecem muito à aprendizagem. O que o leitor necessita é de orientações para que ele organize as informações e as interprete corretamente:

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler. (MANGUEL, 2004, p. 43)

E esse reconhecimento dos signos é o que liga diretamente o leitor à recepção da leitura apresentada. Foi com a expansão da Pragmática (que estuda a relação dos signos com seus usuários) que os estudiosos da literatura começaram a se interessar pelas situações da recepção, analisando o que os locutores realizam com a linguagem. Esse ramo da linguística que dá ênfase à Pragmática já havia se iniciado nos anos 60. A importância da interação do discurso é o ponto principal desses estudos que não se limitam à estrutura ou relação de uma obra com seu autor, mas focam, sobretudo, a análise na relação do autor com o leitor.

Alguns estudiosos se destacaram nesse ramo de estudo, sendo dois alemães os precursores dessas abordagens: Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser:

A Escola de Constança é a primeira grande tentativa para renovar o estudo dos textos a partir da leitura. Ao passo que, até então, o interesse era essencialmente pela relação texto-autor, a “abordagem alemã” propõe deslocar a análise para a relação texto-leitor. A Escola de Constança, contudo, divide-se em dois ramos muito distintos: “a estética da recepção” de Hans Robert Jauss e a teoria do “leitor implícito” de W. Iser. (JOUVE, 2002, p. 14)

Enquanto a estética da recepção procura repensar a história da literatura, a teoria do “leitor implícito” se volta para o efeito que o texto provoca em cada leitor especificamente. Outro estudioso que mais tarde também se interessou pelo assunto foi Umberto Eco que, com

---

<sup>1</sup> Para Zappone (2013) o letramento vernacular está relacionado às práticas de letramento, incluindo a leitura, não institucionalizadas, que não seguem padrões formais. Opõe-se ao chamado letramento dominante aplicado ao contexto escolar.



a abordagem semiótica, se aproximou do modelo da abordagem de Iser. Já a partir dos anos 80, Otten (1982, p. 342) outro estudioso do assunto, propôs apreender a atividade de leitura por meio de três campos correlacionados: “o texto para ler, o texto do leitor e a relação do texto com o leitor”. Muitas outras teorias foram aplicadas aos estudos do texto, todas voltadas para a importância do leitor nesse processo.

É indiscutível a importância do texto para a humanidade, e este, sem a figura do leitor, não tem vida. Jouve (2002, p. 19) diz que: “Enquanto no discurso oral a palavra morre logo ao ser pronunciada, o texto, ao contrário, resiste ao tempo e faz que, ainda hoje, se possa escutar Homero ou Platão”.

No ato da leitura, é comum o leitor criar um horizonte de expectativas em relação ao texto ali exposto. Essas expectativas são aguçadas pelas experiências vivenciadas pelo leitor, pela sua leitura de mundo, pelo chamado letramento vernacular que o leitor traz consigo e que não deve ser ignorado. Jauss (2002) diz que, apesar de existirem várias leituras possíveis de um mesmo texto, a primeira leitura é a que deve ser retida para análise.

Para Jauss, segundo Zilberman (1989), o leitor ideal é aquele que supera todo o seu *horizonte de expectativas* sobre o texto literário e este, por sua vez, é de fato literário na sua essência quando supera essa perspectiva do leitor. Para tanto, deve haver um mediador entre leitor e texto, pois não há letramento literário isolado ou autônomo. É nesse contexto onde entra o professor e a escola. Zappone (2013) diz que o letramento literário ocorre com mais frequência na escola:

Desenvolver o letramento literário no ambiente escolar significa se apropriar de um modo muito específico de leitura, chamada de leitura literária. Esta é caracterizada pela adoção de certos procedimentos muito particulares do contexto escolar, a leitura literária é regulada, por exemplo, pelo reconhecimento do gênero, do estilo, informações sobre o autor, sobre o contexto etc. (ZAPPONE, 2013, p. 185)

Portanto, o leitor para Jauss é o aluno para Zappone; para que esse leitor/aluno faça fruir seu gosto por literatura, é necessária a intervenção do professor que aqui assume um papel fundamental nesse processo de letramento literário. Não há leitor ideal sem ser levado em consideração todo o seu conhecimento prévio, aqui chamado pela autora de letramento vernacular. Sua leitura de mundo, seus conhecimentos literários menos formais, tudo isso forma uma bagagem de informações que não pode ser desprezada no contexto escolar. Com acerto, Rojo (2009), dentro dessa perspectiva, lembra que o letramento remonta a uma ideia de um conceito plural.

Zappone (2001) confirma que, na busca pelo letramento literário do aluno, não deve ser esquecido o seu letramento vernacular; importam as leituras por ele já realizadas, mesmo que pouco significativas do ponto de vista do letramento literário. Sem essa importância dada, o aluno pode frustrar suas expectativas quanto às aulas de literatura e isso pode fazer com que ele, ao invés de gosto, tenha aversão a essa tão importante disciplina. A escola quase não leva em consideração os diversos letramentos que o aluno traz consigo e que muito podem contribuir para a formação desse aluno como leitor ideal; um leitor de si e do mundo em que vive.

Segundo a pesquisa realizada por Zappone (2001) com professores de várias regiões do Brasil, através da qual se objetivou mapear, por meio de depoimentos de professores, as práticas de leitura escolar, observou-se que os textos literários ocupam pequeno espaço no rol de textos, sendo as narrativas infanto-juvenis mais presentes, em detrimento de outros gêneros literários. Como consequência, ao invés de formar leitores que saibam apreciar a literatura, a escola forma leitores que a depreciam.

Assim, trabalhar com textos literários é sempre trabalhar com o improvável, pois as múltiplas percepções interpretativas que esse tipo de texto nos proporciona tornam a aprendizagem de leitura e produção uma arte e não uma obrigatoriedade. Conforme Cosson (2006), a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. Mais que um conhecimento a ser adquirido, ela é um espelho do outro em mim, é verossímil, sem renúncia da minha própria identidade:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006, p. 22)

Zappone (2001; 2013), porém, alerta que essa apresentação de literatura escolar como se dá hoje cria um certo desconforto no aluno, pois a escola espera que o aluno leia uma literatura com a qual ele não está familiarizado e, assim, acaba por ter um distanciamento da literatura institucionalizada.

Cabe ao professor, no entanto, como diz Kleiman (2004, p. 38): “Estar capacitado para ser um verdadeiro agente de letramento [...]”. O professor deve estar atento à metodologia utilizada sempre que trabalhar com leitura, pois dependendo de como esta é

abordada, pode surtir um efeito contrário no aluno que, ao invés de ser atraído pela leitura, sente uma aversão pela mesma.

O letramento literário se dá desde a infância e essas experiências vivenciadas devem ser levadas em consideração na formação do leitor na escola. O letramento vernacular deve romper as barreiras impostas pelo letramento dominante, tradicional. A escola deve enfatizar a heterogeneidade do aluno e levar em conta suas habilidades sociocomunicativas nesse ambiente de multiletramentos. O professor, por sua vez, precisa cada vez mais estar preparado para receber esse aluno repleto de experiências que chega e não deve ser tratado como um ser vazio pronto para ser preenchido de conhecimento.

As práticas de letramento estão ligadas diretamente ao seu contexto, portanto o letramento literário de um indivíduo não se dá apenas na escola e para ela como fim. Assim também como não há leitor ideal, crítico, cômico de si sem a escola, só pelo convívio familiar e social. O que precisa ser corrigido, e depressa, é a maneira como a escola vê esse aluno/leitor e como procura prepará-lo para a sociedade.

Como afirmam os PCNs sobre o momento escolar em que os alunos se firmam como leitores ou não, dependendo de como foram e são inseridos nesse contexto:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. (PCNs, 1998, p. 78)

Tornar a leitura de textos literários uma tarefa atrativa e com sucesso de aprendizagem é um compromisso que o professor deve assumir e buscar meios que auxiliem essa ação. Pois por meio de textos literários o aluno se encontra como ser capaz. Candido (1988) corrobora a tese da importância da literatura ao afirmar que o fenômeno literário aparece como manifestação universal de todos os homens e praticamente todas as eras, não existindo povo ou homem que possa viver sem ela.

Os textos literários adequados e destinados ao público infantil/juvenil são os chamados textos da literatura infanto-juvenil, mas isso não quer dizer que estamos tratando de uma subdivisão da literatura. E sua importância deve dar-se nos livros didáticos, como afirma Soares (2011) ao concluir que a literatura infanto-juvenil deve ser trabalhada como literatura e não apenas dela se usar fragmentos em livros didáticos. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou

infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

Os gêneros textuais são inúmeros e indispensáveis às atividades sociocomunicativas de toda sociedade. Na escola, sobretudo, explorar os gêneros textuais nos seus mais variados contextos de uso é estar preparando o aluno para que este seja inserido na sociedade de forma adequada ao desenvolvimento tanto profissional quanto social:

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Explorar os gêneros textuais que retratam situações reais de comunicação no cotidiano vem como uma alternativa promissora para o ensino de Literatura, muito mais eficaz e prazerosa pelo fato de apresentar uma linguagem bem próxima da utilizada pelo aluno. Para Bakhtin (1992), com efeito:

Cada esfera da atividade humana seleciona gêneros e os utiliza de forma socialmente aceita e conforme suas necessidades. Assim, conhecer e empregar adequadamente um gênero textual significa dominar um modo de concretizar determinados objetivos, através do uso da linguagem em um contexto social específico. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Os gêneros textuais são indispensáveis nesse processo de ensino/aprendizagem de Literatura no ensino básico. Eles apresentam linguagens dos diferentes grupos sociais em diferentes momentos e em situações peculiares de comunicação:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Trabalhar com gêneros é buscar alcançar resultados satisfatórios a curto prazo. É oportunizar ao aluno ser efetivo nas práticas sociais. Bezerra (2002) entende que o trabalho com gêneros textuais dentro da sala de aula tende a favorecer a aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita de textos diversos, com funções específicas, uma vez que:

[...] a orientação do professor não será mais a de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas o de proporcionar o uso efetivo de texto por parte dos alunos, abrindo-lhes oportunidades de se desenvolverem como cidadãos de uma sociedade letrada. Assim, a leitura e a escrita não serão apenas práticas escolarizadas. (BEZERRA, 2002, p. 35)

Deve-se ter, nesse sentido, bastante cuidado ao se selecionar os gêneros ou o gênero a ser trabalhado, pois muitos são os gêneros e ao aluno interessarão aqueles que lhe são ou serão úteis no uso efetivo ou que proporcionem prazer e curiosidade na leitura:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, É preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. (PCNs, 1998, p. 25)

A ação do trabalho com gênero é uma tarefa que a escola deve procurar desenvolver e incorporar no seu projeto político tornando, assim, essa ação coletiva e não apenas responsabilidade do professor de literatura.

O que de fato pode ser considerado literatura? Textos que dizem por si só (com situações explícitas da sociedade, comportamento humano etc.) ou produções que instigam, convidam a refletir, que fazem pensar? No contexto da hiperatividade do mundo contemporâneo, pouco tempo se tem para ler. Mas ler o quê? À nossa volta inúmeras leituras podem ser feitas. Nesse contexto, a busca pela leitura ou o atrativo para desenvolvê-la deve ser propiciado, sobretudo na escola, pelo professor:

O gostar de ler e interessar-se pela leitura são construídos por algumas crianças, no espaço familiar e em outras esferas de convivência em que a escrita circula. Mas, para outras, é, sobretudo na escola, que esse gosto deve ser incentivado. Para isso, é importante que as crianças percebam a leitura como um ato prazeroso e necessário [...] Por isso, o espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores, com muitas leituras. Leituras das crianças, dos professores, de vários autores e com várias intenções. Elas necessitam ter bons textos para compreenderem a literatura como um meio de pensar a ficção e a realidade. (MARTINS, 2012, p. 472)

Dentre as várias leituras possíveis, existentes no mundo, uma que nos direciona, que nele nos norteia para melhor compreendê-lo é a leitura literária que é em si e por si (vale aqui reforçar) uma leitura de mundo! Freire (1983, p. 11) ratifica essa afirmação quando diz: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a

percepção das relações entre o texto e o contexto. Pois toda atividade de linguagem se faz por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. Essa leitura clareia pensamentos, abre mentes, diverte, encanta, sensibiliza, espanta, faz viver. E viver consciente, sobretudo do que se pode alcançar individual e coletivamente. Conforme já afirmado acima, a literatura é um direito humano indispensável e instrumento de humanização, possuindo uma função humanizadora (conforme Candido [1988]). Dessa forma, negar a fruição da literatura significa recusar a humanidade. Então a necessidade do direito à arte e à literatura ser insistentemente defendido no espaço escolar, sabendo que a nossa sociedade, marcada pela desigualdade, impede que os bens culturais sejam difundidos junto às esferas populares. E mais ainda, é preciso considerar que a escola, na maioria dos casos, pode vir a ser o único espaço em que o aluno tem acesso à literatura.

Podemos até não mudar o mundo, mas se o compreendermos melhor podemos contribuir para essa mudança. Termos acesso e mecanismos para compreender um texto literário, parafraseando aqui Veríssimo (1973), é como acendermos um fósforo no escuro: a claridade pode até ser pequena, mas nos mostra a dimensão da escuridão que nos cerca. E é em tais textos-espelho que habita a literatura propriamente dita: no que inquieta, que diz (sem explicitar), que inspira a viver!

### 1.3 ACERCA DA CRÔNICA E DAS CRÔNICAS DE VIAGEM

O gênero crônica apresenta uma grande pluralidade de temas e situações. A crônica geralmente faz o aluno refletir e aprender sobre situações corriqueiras, discutir ensinamentos e repensar atitudes ligadas à condição humana. Nas palavras de Drummond (1999):

Crônicas escritas há mais de cem anos [...] estão hoje vivas como naquele tempo. Os acontecimentos perderam a atualidade, mas a crônica não perdeu, porque ela traduz uma visão tão sutil, tão maliciosa, tão viva da realidade, que o acontecimento fica valendo pela interpretação. (DRUMMOND, 1999, p. 13)

Vale ressaltar que mesmo a crônica possuindo um aspecto temporal, muitas delas tornam-se atemporais por apresentarem discussões sobre questões que atravessam tempos, culturas e espaços. E é essa magia que faz com que a crônica prenda o leitor mais distraído pela sua capacidade de interação, envolvimento, comoção. As situações corriqueiras ganham

um novo olhar sobre elas por meio da crônica. Candido (1993, p. 18) é bem enfático ao discorrer sobre esse encanto que a crônica propicia afirmando que:

É curioso como elas mantêm o ar despreocupado, de quem está falando coisas sem maior consequência; e, no entanto, não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social.

Em seu ensaio “Fragmentos sobre a crônica”, o crítico Davi Arrigucci Jr. (1987) diz que o trabalho de todo cronista está inserido numa contínua tensão entre a fugacidade dos fatos e a eternidade da história. Inicialmente, não se deve esquecer que a crônica faz parte de um veículo constante, mecânico e objetivo que é o jornal ou que são as demais publicações periódicas:

Escrita para ser publicada em folhetins, jornais, revistas ou suplementos, a crônica é uma criação literária ligada ao imediato como o veículo que lhe serve de suporte. Se, como se diz, o jornal serve para ser lido hoje e embrulhar o peixe amanhã, segue por vezes o alimento envolto em obras-primas preciosas. Mas é justamente esse sentido do provisório que lhe dá leveza e um aparente descompromisso que terminam por torná-la especialmente autêntica. (RESENDE *in*: RESENDE, 2001, p. 11)

Sendo assim, como parte disso, a crônica “parece destinada à pura contingência, mas acaba travando com esta um arriscado duelo, de que, às vezes, por mérito literário intrínseco, sai vitoriosa” (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 53). Segundo Arrigucci Jr., o processo através do qual a crônica vence a circunstância está marcado pela dinâmica e pelo alcance do fenômeno estético:

Não raro ela [a crônica] adquire assim, entre nós, a espessura de texto literário, tornando-se, pela elaboração da linguagem, pela complexidade interna, pela penetração psicológica e social, pela força poética ou pelo humor, uma forma de conhecimento de meandros sutis de nossa realidade e de nossa história. (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 53)

Como é possível depreender a partir das afirmações de Arrigucci Jr. (1987), a mistura resultante entre o caráter cronológico-objetivo da crônica e a sua dimensão estético-subjetiva promove o conhecimento de nossa realidade e de nossa história. A crônica também possui essa capacidade singular de aproximar o leitor atual da “substância íntima” do tempo em que foi escrita; ela promove a renovação de certo teor de “verdade íntima, humana e histórica”, a qual permanece impressa “na massa passageira dos fatos” que, aos poucos, vão se desintegrando com o tempo (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 53).

No que tange ao Brasil, a crônica chegou primeiramente através dos relatos de viagem, sobretudo dos europeus que relatavam os percursos das viagens marítimas realizadas em seus pormenores. Com o tempo, a crônica também passou a ser inserida em folhetins, sendo amplamente difundida nos jornais até se firmar no corpo literário. Para Melo (1985, p. 71), aliás, no caso brasileiro, “a crônica é o relato poético do real, situada na fronteira entre a informação da atualidade e a narração literária, portanto, situa-se entre o jornalismo e a literatura, retratando a vida”, pois lida com experiências comuns.

Uma das metas primordiais do ensino de Literatura deve ser o aprimoramento da capacidade de o aluno se comunicar oralmente ou por escrito, refletindo sempre sobre o que diz e interpretando criticamente os diversos tipos de discursos, identificando as várias vozes presentes no texto. O aluno deve usar a língua com competência comunicativa de modo que se torne um cidadão cômico de si. Com efeito, de acordo com Loyolla (2014), a crônica teria tal capacidade inata de desenvolver a percepção crítica de seus leitores:

Filha de um tempo e de um espaço específicos, a crônica possui a capacidade de desenvolver o espírito crítico e a sensibilidade política dos seus leitores. Nessa perspectiva, quando lemos crônicas do passado nós nos tornamos mais sábios em relação ao funcionamento da dinâmica histórica e social da qual fazemos parte no presente, posto que as misérias humanas e os problemas comuns da sociedade tendem a se repetir. (LOYOLLA, 2014, p. 25)

As chamadas crônicas de viagem não deixam de ser crônicas, caso analisadas de acordo com sua estrutura básica; todavia, guardam peculiaridades que a própria história da literatura de viagens pode responder enquanto subgênero da literatura, tal como foi classificada por Cristóvão (2002) e englobando tipologias textuais diversas.

Cumpramos observar, antes de tudo, que a Literatura de Viagens transita entre relatos, documentários e diários de bordo:

Por Literatura de Viagens entendemos o subgênero literário que se mantém vivo do século XV ao final do século XIX, cujos textos, de carácter compósito, entrecruzam Literatura com História e Antropologia, indo buscar à viagem real ou imaginária (por mar, terra e ar) temas, motivos e formas. E não só à viagem enquanto deslocamento, percurso mais ou menos longo, também ao que, por ocasião da viagem pareceu digno de registro: a descrição da terra, fauna, flora, minerais, usos, costumes, crenças e formas de organização dos povos, comércio, organização militar, ciências e artes, bem como os seus enquadramentos antropológicos, históricos e sociais, segundo uma mentalidade predominantemente renascentista, moderna e cristã. (CRISTÓVÃO, 2002, p. 35)



Surgida nas grandes navegações marítimas europeias entre os séculos XV e XVI, desembarcou no Brasil com a *Carta de Caminha* na época do descobrimento. É considerada um gênero de fronteira por ter a característica de transitar entre ficção e realidade, dialogando constantemente com Antropologia, a Sociologia e a História. Ela causou um certo espanto nos seus primeiros relatos, pois descrevia novas culturas, outros costumes, diferentes vivências. O narrador-viajante tem essa característica de sempre abordar uma cultura estrangeira, como assim foram os primeiros relatos dos portugueses ao chegarem ao Brasil em 1500. Esses relatos de viagem são para Bosi (2000, p. 13): “a visão do mundo e da linguagem que nos legaram os primeiros observadores do país. [...] São informações que viajantes e missionários europeus colheram sobre a natureza e o homem brasileiro”.

Mas nem toda obra ou texto que se caracteriza como literatura de viagem narra especificamente uma viagem em si. Assim como nem todo texto que trata sobre viagem pertence ao subgênero literatura de viagem, como alerta Cristóvão (2002). No que tange às viagens, os relatos podem até possuir características em comum, porém, os seus objetivos são diferentes, bem como as motivações dos viajantes ao escrever tais relatos também são diversas. Essa questão é abordada por Rossato (2007, p. 37):

Hans Staden escreveu para agradecer a Deus pela vida, enquanto Jean de Léry aproveita para discutir questões religiosas que agitavam seu país. Já os cientistas viajantes escreviam os relatos com o objetivo de difundir o conhecimento adquirido a partir da viagem realizada, bem como valorizar seu trabalho em prol da ciência.

Na literatura brasileira contemporânea, um grande destaque à literatura de viagem foi dado pela escritora Cecília Meireles através de seus trabalhos nessa área; antes dela, Mário de Andrade, com seus registros de viagens à Amazônia, na década de 1920, entrou para o rol de autores brasileiros que escreveram nesse subgênero. Dentro dessa perspectiva, segundo Ribeiro (2007), os relatos de viagem de Érico Veríssimo provavelmente podem ser vistos os precursores dessa literatura na contemporaneidade:

Com o escritor gaúcho, o relato de viagem ganharia, para além da sua feição de reportagem, um toque literário e estético, elevando assim o gênero a um patamar mais nobre. [...] mesmo porque o autor de *O tempo e o vento* consagrou parte de suas criações para narrar as suas viagens aos Estados Unidos (dois volumes), México e Israel, Grécia e Portugal, demonstrando que não foi à toa que ele viu, nos relatos dos viajantes quinhentistas, a riqueza de se fazer e narrar tais percursos de viagens, em que o confronto com outras culturas pode revelar a beleza da paisagem e do humano. (RIBEIRO, 2007, p. 156)

A crônica em si, como visto, é um relato do cotidiano narrado sob uma visão minuciosa de um cronista-repórter, mesmo porque a crônica literária nasceu no jornal. Mais pormenorizada ainda nos seus detalhes é a crônica de viagem, a qual traz ao leitor a visão de espaços desconhecidos, de ambientes peculiares, muitas vezes alheios aos nossos costumes, sob a atenta observação de um cronista viajante.

No Brasil, talvez somente dois grandes escritores destacam-se como legítimos cronistas de viagem: Cecília Meireles e Rubem Braga. Este, apesar de ser um dos maiores e talvez até o maior cronista brasileiro, possui poucas crônicas de viagem. São relatos que retratam sua ida e estadia na Europa por volta da década de 1950. Já Cecília possui uma vasta obra com crônicas de viagem, relatos que descrevem vários lugares do mundo. Essas crônicas possuem traços humanizadores, podendo levar o leitor a inúmeras reflexões, sobretudo os leitores em formação na escola, pois como disse Candido (1992, p. 16), a crônica pode: “[...] prestar-se muito adequadamente à leitura escolar”. Portanto, trabalhar na escola com crônica e, sobretudo, com crônica de viagem, é muito mais que valorizar esse gênero; é trazer reflexões do cotidiano para a sala de aula. Candido (1992, p. 16) completa ainda sobre o valor da crônica: “Não tem pretensões de durar, mas pode passar do jornal ao livro, justamente porque fala ao “rés-do chão” e faz da literatura parte do cotidiano das pessoas”.

Assim, as crônicas de viagem, nessa perspectiva, despertam ainda mais a curiosidade, aguçam a imaginação do aluno, pois elas além de encantarem pelo retrato minucioso de fatos do cotidiano, convidam o leitor a viajar, conhecer outros costumes, diferentes tradições. O leitor passa também a ser um viajante que busca prazer, contemplação, aprendizado, como a própria Cecília Meireles define em algumas de suas crônicas o que é de fato, ser um viajante:

O turista fotografa as belas fontes de Roma e sente-se feliz, porque as leva consigo, no papel. (Às vezes, a algum ocorre comprar alguma, ou arrancá-la do lugar, para enfeitar o seu jardim, noutros países: mas em geral aparece uma autoridade que se opõe a essa curiosa ideia.) O viajante, em Roma, também gostaria de mudar certas coisas, – mas para restituí-las aos seus antigos sítios: portas, colunas, estátuas que perderam seus edifícios, seus palácios, seus templos, seus pedestais, seus nichos, nessa grandiosa superposição de Roma, em que os séculos todos se abraçam e confundem. O viajante, em Roma, sente-se perdido, cercado por essas sobrevivências que o solicitam, que se impõem ao seu pensamento, que exigem a sua atenção para velhíssimos pormenores de sua história. Que poderão elas dizer ao turista apressado, ao venturoso turista que passa por elas como as salamandras pelo fogo, sem se impressionar? (MEIRELES, 1999, p. 103)

A autora tem a preocupação de definir o viajante fazendo uma comparação dele com o turista. Enquanto que para o turista uma viagem se resume em fotografias, lembranças

materiais, para o viajante uma viagem representa muito mais que isso. Cada viagem é um alimento à alma, é uma marcante impressão que fica de cada lugar visitado e minuciosamente fotografado, registrado na mente. Noutra crônica, Cecília nos mostra que enquanto o turista se preocupa e muito valoriza o conforto, a comodidade, o viajante pouco se importa com isso; o que realmente lhe interessa é o desfrute das belezas observadas, dos lugares visitados, das pessoas conhecidas:

O turista, frequentemente, não é um poeta, nem um historiador, nem um sábio e nem um santo. As pessoas dessas categorias, – e na dos poetas estão incluídos os demais artistas – podem viajar em trens quebrados, em automóveis sem molas, por estradas de qualquer espécie, passando fome e sede, sob grossas nuvens de poeira e de mosquitos. Essas criaturas estão possuídas de sonho e fanatismo da mais pura qualidade: creio mesmo que levem um anjo da guarda inconfundível, que as suporta nas mais duras provas e as protege de todos os perigos. (MEIRELES, 1999, p. 71)

As crônicas de viagem de Cecília Meireles trazem uma iniciação ao conhecimento de outras culturas, fator que auxilia a despertar a fruição pela leitura. Algumas delas são saborosos textos sobre temas do cotidiano que também motivam o interesse pela leitura. Suas crônicas de viagem apresentam uma linguagem de fácil compreensão, de acesso simples; algumas dessas crônicas, aliás, parecem mesmo direcionadas ao público infanto-juvenil, mesmo sendo escritas para um leitor universal, como no excerto a seguir:

Havia as noites de febre. E então minha vó começava a contar-me a história da princesinha que tinha uma estrela de ouro na testa. A história nunca foi além do título, já por si tão lindo que começava por me fazer sonhar, e logo me fazia dormir. (MEIRELES, 1980, p. 38)

As interligações entre elementos da infância com elementos e situações de culturas diversas visitadas pela autora nos mostram o quanto de nós há em outras regiões, países, continentes e vice-versa. Essa apresentação do mundo nas leituras dessas crônicas faz com que o leitor veja e sinta o quanto os homens podem ser iguais mesmo levando-se em consideração todas as diferenças culturais existentes. Para Sá (1997, p. 49), a crônica tem esse poder de chamar a atenção do leitor para ver além da banalidade, observar os detalhes que o cercam: “o cronista vê a cidade com os olhos de um bêbado ou de um poeta: vê mais do que a aparência, e descobre, por si mesmo, as forças secretas da vida. Não se limita a descrever o objeto que tem diante de si, mas o examina, penetra-o e o recria”, sempre em busca de sua essência. O que interessa, portanto, não é o real visto em função de valores consagrados.

O prazer da leitura só surge com o seu despertar, com sua prática, com o hábito da busca pelo transcendental, no sentido de ir além de si. O incentivo ao instante da leitura (leia-se: de fuga do real) deve estar ligado a certa vontade inconsciente que todos os seres humanos possuem de viverem para além da positividade e das limitações do mundo físico. Nesse contexto de leitura descompromissada, por simples prazer e conhecimento, as crônicas têm um papel importante e fundamental. Elas registram o cotidiano de forma peculiar, lançam um olhar avesso ao lugar-comum vivenciado. Retratam a vida em seus pormenores.

Surgida sem grandes pretensões literárias, a crônica, para Candido (1992, p. 13), não se quer como um gênero maior; para ele, não é comum a visão de uma “literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas”. Todavia, mesmo sem esse grande destaque, as crônicas ganham espaço cada vez mais relevante em nosso meio enquanto leitores e formadores de leitores assíduos no âmbito escolar. Nós, professores e, sobretudo, professores de linguagens e seus códigos, devemos aceitar a responsabilidade para esse fim.

A crônica possui afinidades históricas com o jornalismo, mas também revela parentesco de estilo com a narrativa curta (conto), deixa entrever também relação direta com a sátira, quando pende para o texto humorístico, e cria novas especificidades quando revela-se enquanto crônica de viagem. As crônicas de viagem, surgidas no contexto das primeiras impressões literárias redigidas na época das grandes navegações, possuem muitos registros tendo o Brasil como pano de fundo. Textos ligados à literatura de viagem, de fato, figuram como algumas das primeiras produções literárias ligadas à história da literatura nacional (como descobrimos em seções de manuais de literatura brasileira que cuidam da chamada “literatura informativa” ou “literatura de informação”). Em geral, no nosso caso, tais textos informavam ao Rei de Portugal detalhes das trajetórias das longas viagens marítimas da época. Ocorre, porém, que tais textos – como mais tarde foi observado – não apenas chamavam a atenção por suas informações, mas também pelo modo através do qual tais informações eram retratadas. Além de relatar as viagens, eles prendiam seus leitores à leitura devido à riqueza de detalhes e por exporem com poesia as paisagens e aventuras vividas. Com o tempo, a crônica perdeu seu *status* de texto meramente historiográfico, pois como a literatura é criação humana, ela é passível de mudanças, e ganhou o caráter de arte literária. Os textos passaram de memória histórica a escritos que ocupavam os folhetins. As crônicas foram então publicadas em jornais no século XIX, suas características eram textos para leitura rápida e reflexão do dia a dia, como são até hoje. Os viajantes foram os grandes cronistas da

vida brasileira dos séculos XVI a XIX, descrevendo em suas obras aspectos da terra, da gente, dos usos e costumes do Brasil.

### 1.3.1 A crônica de viagem de Cecília Meireles

*Nesta viagem incessante, para além da Índia, para além do mistério das religiões e dos sonhos, Cecília Meireles consumiu sua vida.*

(Carlos Drummond de Andrade)

A escritora Cecília Meireles (1901-1964) nasceu no Rio de Janeiro, tendo se dedicado profissionalmente ao magistério, ao jornalismo e à literatura; no campo literário, produziu uma obra vasta, trabalhando tanto com a prosa (crônica e crítica) quanto com a poesia. No plano da crítica e da historiografia literária brasileiras, ficou marcada principalmente como poeta, de modo que o resto de sua obra tenha permanecido um tanto quanto esquecida pela crítica tradicional.

Gênio precoce, com apenas 18 anos publicou o seu primeiro livro de poemas, *Espectros*, em 1919, obra marcada pela influência do grupo neo-simbolista no Brasil com o qual manteve contato no início da carreira. De acordo com Bosi (2000), a lírica cecilianiana é justamente caracterizada pela vertente intimista que pode se confundir, no geral, com a essência lírica simbolista; porém, segundo o crítico, a autora soube dosar perfeitamente em sua obra o uso hermético das imagens, não necessariamente mantendo-se ligada ao Simbolismo tradicional, mas ultrapassando-o.

Cecília também trabalhou bastante como tradutora e cronista, desenvolvendo principalmente crônicas que tinham como tema a educação e as viagens. Sua atividade enquanto cronista deveu-se à sua relação com o jornalismo, relação esta a partir da qual muitos trabalhos foram desenvolvidos na área da crônica de viagem, marcando uma produção bastante original no cenário da crônica brasileira do século XX.

De acordo com Romano (2014), a atividade do viajante é dividida em cinco categorias, a saber: (1) o viajante peregrino; (2) o viajante mercador; (3) o viajante explorador; (4) o viajante de erudição e (5) o viajante imaginário. Para o estudioso, Cecília Meireles realizou várias viagens de erudição, por conta própria, ao longo da sua vida; em tais experiências, a autora pôde “constatar e ampliar conhecimentos sobre culturas estrangeiras” ao mesmo tempo em que também realizava “viagens de serviços, a propósito de ministrar

cursos no exterior, como a que realizou aos Estados Unidos em 1940, para participar de congressos, como o que motivou sua viagem à Índia em 1953” (ROMANO, 2014, p. 21). Havia, também, com efeito, algo de “viajante peregrino” em algumas de suas experiências em viagens, mesmo que o caráter necessariamente religioso não se apresente nessa dimensão, mas sim o caráter da introspecção.

Antes mesmo de dar início às suas viagens internacionais, Cecília Meireles já realizara inúmeras e fascinantes viagens imaginárias, sobretudo ao Oriente, tal como ela mesma revela na crônica “Meus ‘Orientes’”. Essas viagens deslumbrantes eram alimentadas pelas histórias contadas pela sua vó e pela sua babá. Quando, de fato, visitou o Oriente, já adulta, sentiu uma espécie de *déjà vu* enquanto passeava pelos lugares já conhecidos na sua imaginação, tamanho era o efeito narrativo criado em sua imaginação por suas duas contadoras de histórias da época da infância. Em tais textos, é o olhar do escritor-viajante, como Cecília Meireles, que prenderá ou não a atenção do leitor, transportando-o a lugares desconhecidos e, assim, fazendo-o sentir fruição na leitura. Para Romano (2014, p. 33), com efeito, faz-se possível encontrar em textos de escritores-viajantes certo viés poético, “que os torna capazes de provocar fruição estética no leitor, não tanto pela novidade das referências imediatas, ou da efabulação construída a partir delas, mas pela força lírica que o olhar sensível e inteligente transmite”.

A própria Cecília, numa de suas crônicas, define a sensação de viajar, a beleza que o olhar poético proporciona ao se deparar com lugares, pessoas, objetos e ambientes até então desconhecidos. É como se existisse certa homogeneidade entre as viagens realizadas e as viagens na leitura de suas crônicas que o leitor contempla:

A arte de viajar é uma arte de admirar, uma arte de amar. É ir em peregrinação, participando intensamente de coisas, de fatos, de vidas com as quais nos correspondemos desde sempre e para sempre. (MEIRELES, 1999, p. 61)

As crônicas de viagem de Cecília Meireles, de acordo com Gouvêa (*in*: ROMANO, 2014, p. 14), são marcadas pela noção da *presença* e não pelo *distanciamento* do mundo, que é uma característica bastante comum na lírica dessa autora; através de sua “linguagem límpida e antioratória, no tom despretensioso da prosadora, que sempre preserva a elegância e a qualidade da escrita” surgem “o cotidiano e a cidade, o prosaico e o humor, o povo e a máquina”. Importante notar que os textos cecilianos, dentro dessa perspectiva:

[...] além de abrangerem notas, impressões e pensamentos despertados por outros espaços geográficos e culturais, estimulam a curiosidade intelectual do leitor e são construídos a partir de uma escrita que explora a polissemia e as sonoridades da linguagem e transfigura a experiência do deslocamento (ROMANO, 2014, p. 17).

De modo geral, a crônica de Cecília Meireles é ampla e vasta, composta, sobretudo, por volumes de crônicas destinados ao tema das viagens e volumes de crônicas destinados ao tema da Educação. Para Romano (2014, p. 358), aliás, seria justamente a perspectiva de cronista de viagem da autora que serviu durante toda a sua vida como norteadora de suas atividades enquanto artista e intelectual, servindo como “lugar de convergência de suas atividades como viajante, poeta e educadora”.

Algumas de suas crônicas relatam situações ocorridas em viagens feitas ao México, Portugal, França, Uruguai, Ouro Preto e ao próprio Rio de Janeiro, cidade onde ela, a autora, nasceu e sempre morou. Dentre inúmeros outros destinos, a cronista confirmava a medida do universal que nela habitava, descrevendo com a mesma maestria lírica os mais diferentes lugares, seus costumes, sua cultura muitas vezes tão idêntica à do Brasil. A crônica intitulada “Meus ‘orientes’”, a propósito, é um belo exemplo desse entrelaçamento cultural, dessa forma simples de atravessar continentes e nos situar em ambientes, por vezes, desconhecidos. No texto, a autora tece comentários sobre o contraste entre o espaço físico antes imaginado na sua infância e o espaço ora visitado, quando adulta:

[...] Foi assim que conheci o touro alado dos assírios; e durante muito tempo aquele poderoso animal com face humana habitou a minha imaginação infantil, mais sugestivo e misterioso que os príncipes e princesas das histórias de fadas. [...] Ela me explicava à sua moda aqueles pavilhões, aqueles barcos dourados, aquelas figurinhas já meio desfeitas pelo tempo... (MEIRELES, 1980, p. 36).

O mesmo ocorre com a leitura do texto “A Bela e as Feras”. Durante a leitura dessa crônica, o leitor é conduzido a se envolver nas ações descritas da moça toureira, mesclada à figura da bailarina, dançando em frente ao touro feroz como num ritual hipnótico:

A toureira começou sua dança de tentação. Esvoaçava diante do touro, tornando alado o cavalo. Com seus ares de anjo, tocava-o com a lança, feria-lhe o negro corpo lustroso, e a cada instante eu pensava que ela tratava de o desencantar. (MEIRELES, 1999, p. 2)

Outros exemplos importantes de sua lavra enquanto cronista são os textos “Instantâneo de Montevideú”, “De Paris”, “Quem não viu Lisboa”, “Férias na Ilha do Nanja”, “Retorno”, “Um Santo”, “Uma aventura formidável”, nos quais faz-se possível perceber o

mundo pela ótica peculiar da escritora, a qual consegue encantar ao aproximar o imaginário do leitor e suas vivências particulares tão diversas.

Já nas crônicas: “Lamento pela cidade perdida”, “Esta triste cidade”, “Semana Santa”, “Uma remota aldeia”, “Pequena viagem” e “Carnaval no Rio” a beleza interior do Brasil, a preocupação com a harmonia urbana e a carência de afetividade nos grandes centros nos são mostradas de forma singular e, ao mesmo tempo, pluralizadas pela identificação que temos com outras vivências, nada estranhas às nossas, espalhadas pelo imenso território nacional.

Certamente um dos nomes mais importantes ligados à crônica de viagem no Brasil e, quiçá, no mundo, a escritora Cecília Meireles sempre prezou pela beleza da descrição de ambientes e pelo teor poético extraído das situações humanas. O sujeito da crônica cecilianiana é intelectualmente ativo e predisposto à aprendizagem. O seu olhar de viajante não se confunde com a visão do turista vazio que se desloca para outras terras tão somente movido pelo aumento da quantidade de espaços visitados:

Os conceitos de turista e viajante são formulados por Cecília Meireles em 1953, na crônica “Roma, turistas e viajantes” [...]. Em síntese, o turista é figurado como alguém inseparável de seus objetos acessórios: a máquina fotográfica, o guia de bolso, o vocabulário para viagens, os *souvenirs*, os cartões postais. De posse desses objetos, ele se prepara para realizar seu plano de viagem em meio a línguas e culturas estranhas, para percorrer imagens-modelo apresentadas pelo discurso de cicerones, manuais turísticos, revistas e vídeos. (ROMANO, 2014, p. 22)

Sempre preocupado com o retorno, o turista preza pelo acúmulo de fotografias e cartões postais, posto que busque apreender imagens-simulacro e tudo o que percorreu, sem contar o fato de que sempre preferirá guardar algum tipo de *souvenir* da viagem.

Por outro lado, segundo Romano (2014), essa prática não se dá em relação ao viajante. De modo diferente do proceder do turista, aquele “se deleita não com o movimento entre as paisagens, mas em pormenores de cada coisa contemplada” (ROMANO, 2014, p. 22). Para Cecília Meireles, a solidão pode ser vista como uma das marcas essenciais que distinguem o viajante do turista, posto que este procure sempre o espaço onde estão as multidões enquanto aquele busca a singularidade do olhar nos espaços visitados.

Tal singularidade pode ser facilmente observada na crônica “Instantâneo de Montevideú”, onde a autora trata de toda a correria de um grande centro urbano detendo-se numa perspectiva única: a observação de um pombo, numa praça, que fica constantemente pousado na cabeça da estátua de um general em meio a todo um alvoroço de pessoas ao redor.



Esse é um olhar único de quem consegue captar os pormenores de uma cena tão corriqueira como é a movimentação dos grandes centros:

Há um pombo constantemente pousado na cabeça do general Artigas. [...] Enquanto o pombo sonha na cabeça de Artigas, os fotógrafos, embaixo das árvores, tiram retratos de casais felizes, com a primogênita vestida de azul. E os autofalantes irradiam para o povo concertos de música clássica, ouvidos pelos passantes, pelos motoristas que esperam freguesia, e pelas pessoas pachorrentas que se sentam nos bancos da praça. (MEIRELES, 1999, p. 173)

Na crônica “Uma aventura formidável”, que narra o nervosismo extremo de uma passageira ante o embarque no avião, é visto que a personagem vai ficando gradativamente menos tensa à medida que contempla a linda paisagem de cima observada. A maneira cecilianiana peculiar de descrever a cena explora o psicológico da personagem apresentada:

As hélices ainda nem se moviam, e ela já estava padecendo de uma grande falta de ar. Era pequenina, gordinha, toda de preto, com muitos caracóis e algumas *peinetas*, muitas pestanas e uma infinidade de coisas que a atrapalhavam: brincos, colares, broches, pulseiras, anéis. Levava as mãos ao peito arfante, como para saber se vivia, caso ainda lhe palpitasse o coração. (MEIRELES, 1999, p. 247)

E assim, por todas as crônicas de viagem de Cecília essa apresentação fotográfica por meio de descrições repletas de informações nos coloca em meio a cada situação relatada. O mais distraído leitor fica curioso, é tomado por uma ansiedade para logo saber qual o desfecho de cada relato de viagem trabalhado nas crônicas de viagem cecilianas.

Nas crônicas de viagem em questão, sempre há espaço para a exploração do belo e do humano através da palavra. O modo, ao mesmo tempo agradável e profundo desses textos, por certo, serve perfeitamente ao professor ansioso por um gênero textual específico que faça despertar nos jovens o interesse descompromissado pela leitura literária. Indicado por uma instância formal, que é a escola, por intermédio do professor, a leitura desse tipo de material pode tornar-se leitura gratuita de prazer, pelo deleite particular do aluno. Nas crônicas de Cecília, essa aproximação com o leitor é clara e se evidencia em cada viagem realizada, em cada situação vivida, em cada detalhe observado, relatado.

## 2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo traçaremos as linhas gerais da nossa proposta de intervenção em sala de aula. Discorreremos, através de um breve histórico, sobre pesquisa-ação e sequência didática, assim como também dissertaremos sobre nossa proposta de trabalho, a qual está embasada na teoria de Thiollent (2007) e fundamentada em Dolz e Schneuwly (2004), nossas principais referências no projeto de intervenção.

### 2.1 SOBRE PESQUISA-AÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A pesquisa-ação é uma estratégia educacional utilizada por professores e pesquisadores para aprimorar o desenvolvimento do seu ensino. Segundo Melo Neto (2004), esse termo foi usado pela primeira vez por pesquisadores alemães na década de 1920. Desde então, ele vem se desenvolvendo no âmbito de pesquisas educacionais e se tornou uma das mais modernas formas de aprimoramento do trabalho docente.

A pesquisa-ação, em suma, é um tipo de pesquisa participante, em oposição à pesquisa tradicional e que no Brasil ainda é pouco conhecida. Ela tem sido aplicada, sobretudo, em estudos relacionados às Ciências Sociais. Para Thiollent (2007, p. 82), “[...] a pesquisa-ação deve ficar no âmbito das ciências sociais, podendo inclusive ser enriquecida pelas contribuições de outras linhas compatíveis (em particular, linhas metodológicas concentradas na análise da linguagem em situação social)”. Brown & Dowling (2001, p. 152) reforçam que: “Pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas”.

Partindo desse pressuposto da utilização da pesquisa-ação como estratégia educacional que serve para aprimorar a prática docente, desenvolvemos uma sequência didática composta por módulos para aplicar e analisar o trabalho de leitura aqui proposto.

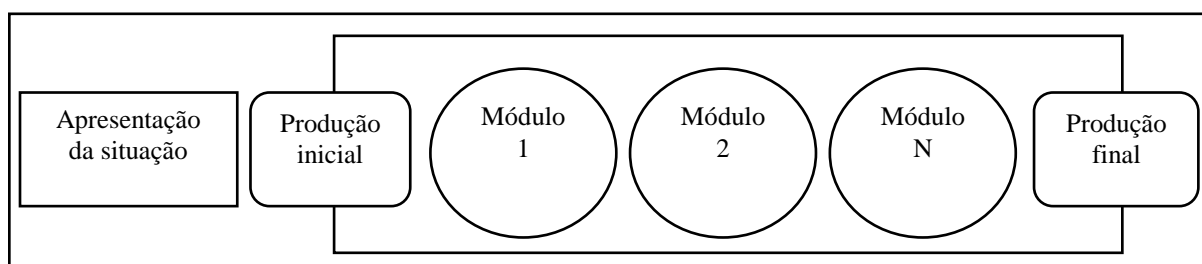
A sequência didática é hoje reconhecida como uma das maneiras mais adequadas para se trabalhar gêneros:

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82-83)

A organização de uma sequência didática é feita obedecendo-se etapas de sua aplicação. O gênero a ser trabalhado deve ser apresentado detalhadamente; os primeiros trabalhos com o gênero – após sua apresentação – são chamados de produção inicial. A sequência desenvolvida é distribuída em módulos (que se dividem em número variado, tantos quanto forem necessários), e a checagem do nível de aprendizagem do gênero trabalhado é chamada de produção final.

A estrutura de base de uma sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2004), pode ser esquematizada da seguinte maneira:

#### ESQUEMA 1 – ESTRUTURA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004).

Todo o procedimento de desenvolvimento da aplicação de uma sequência didática é minuciosamente exposto pelos autores na referida obra (2004), a partir da qual, de forma simples, usando uma linguagem acessível, explicam o passo-a-passo desse avançado procedimento metodológico:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. [...] Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84)

Assim, com a aplicação desse procedimento metodológico, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de (re)conhecimento, compreensão e identificação do gênero, leitura, interpretação, e também despertar a fruição, pois além dos traços do cotidiano e da simplicidade das palavras presentes no gênero escolhido (em nosso caso, a crônica de viagem), existe a verossimilhança que o torna a porta de entrada para o mundo da leitura.

Como diz Candido (1998), uma obra literária, sobretudo um romance, só se realiza plenamente quando se comunica com os leitores, quando vem ligada a certo nível de verossimilhança, procurando convencer esses leitores, por meio de suas personagens, de que tudo o que nessa obra está escrito pode ser verdade, isto é, digno de ser real:

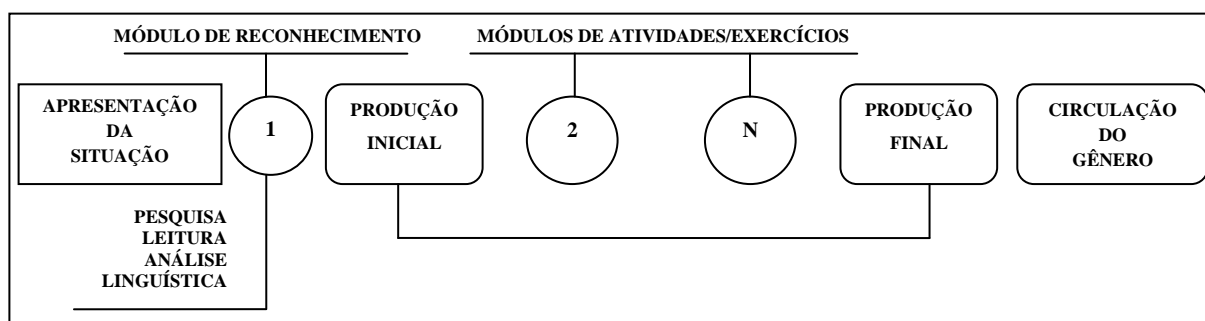
A personagem é um ser fictício, – expressão que soa como paradoxo. De fato, como pode uma ficção ser? Como pode existir o que não existe? No entanto, a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão de mais lídima verdade existencial. Podemos, dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste. (CANDIDO, 1998, p. 55)

Com a crônica não é diferente, pois a interação entre as personagens e o leitor é que faz com que a leitura seja prazerosa; e isso se dá, principalmente, em relação ao leitor em formação, que ainda não conheceu muitas obras e, portanto, ainda não deu início ao processo individual de formação do gosto literário. Por meio de crônicas, desse modo, e, sobretudo, por meio das crônicas de viagem, pode ser feito (e é o que acreditamos) o início do processo de seu letramento literário.

O modelo de sequência didática apresentado por Dolz e Schneuwly (2004) foi adaptado no Brasil por Costa-Hübes (2008), e é esse modelo de sequência didática adaptado que adotamos ao nosso trabalho, pois acreditamos ser o mais apropriado para o gênero em questão e para as metas que buscamos alcançar em relação à leitura.

O modelo adaptado da sequência didática acrescenta apenas mais dois módulos; o primeiro é o de reconhecimento do gênero inserido antes da produção inicial e que é importante por propiciar aos alunos subsídios necessários para um melhor desenvolvimento na produção inicial. O outro é o módulo de circulação do gênero inserido após a produção final. Servirá como modo de propagação da nossa experiência de leitura com o gênero crônica de viagem:

## ESQUEMA 2 – MODELO ADAPTADO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Costa-Hübes (2008)

A sequência didática ligada ao nosso projeto deu-se dentro de uma pesquisa-ação realizada de forma empírica com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Dom Eliseu, no sudeste do Pará. O fato de se direcionar este trabalho ao 9º ano, especificamente, deve-se à questão de que, por mais importante e necessário que seja trabalhar com todos ou com os mais diversos tipos de gêneros possíveis em todas as séries do Ensino Fundamental, destacar um gênero específico por série, pelo menos em cada semestre, torna o trabalho com Literatura mais dinâmico e produtivo. Nas séries anteriores podem ser trabalhados em destaque o conto ou memórias (8º ano), o poema e a carta (7º ano), por exemplo. A aplicação do gênero crônica de viagens a alunos do 9º Ano também vislumbra a própria maturidade intelectual e cognoscente do jovem pertencente à faixa etária regular desse período; trata-se de um período da vida aguçado por interesses vários, onde o conhecimento pelo Outro ou pelo estranhamento cultural em relação ao Outro pode ser mais facilmente vislumbrado.

A sequência didática aqui apresentada não é uma fórmula pronta para o sucesso do ensino de Literatura. Apenas procuramos apresentar uma sugestão de auxílio para esse processo que é longo e, no geral, bastante complexo. Sabemos que muito ainda temos que aprender e que no mundo contemporâneo, onde as novas tecnologias (televisão, computador, celular) imperam, estas não podem ser descartadas ou ignoradas. O professor precisa estar atento para essa nova realidade e procurar fazer uso disso em benefício da formação de novos leitores. Numa entrevista concedida ao Programa *Um salto para o futuro*, da TVE Brasil, a estudiosa Magda Soares alerta quanto a isso:

A televisão, e também o computador, são novas linguagens. Então, devem ser tratados como novas linguagens, que a escola deve desenvolver, porque estão aí presentes. A televisão, por exemplo, o aluno deve aprender a ser um leitor crítico da televisão. Da mesma forma que a gente desenvolve habilidades para leitura do texto no papel, é preciso desenvolver habilidades para a leitura do texto na tela. E o texto na tela é aquele texto que combina a palavra com a imagem, com o som. Então, é uma leitura complexa que não pode ser passiva. Da mesma forma no computador, o computador trouxe um outro tipo de texto que é o chamado hipertexto que é uma forma de leitura muito diferente. Não é um texto linear, é um texto simultâneo que também reúne a palavra com a imagem, com o som, enfim com vários recursos. E é preciso desenvolver as habilidades de leitura, de compreensão, de interpretação desse tipo de texto. Esse é o papel dessas tecnologias na sala de aula. Não apenas para ficar mais interessante, para facilitar o trabalho do professor, mas porque são novas linguagens que o aluno precisa aprender a ler, a compreender, a interpretar.<sup>2</sup>

Hoje a televisão ganhou um imenso espaço na vida das pessoas. Fato este que pode considerar a TV como a mídia principal dos meios de comunicação de massa. Ela é o meio mais popularizado, influente, enfim, é uma espécie de veículo organizador de identidades socioculturais e que interfere no comportamento da população como um agente fundamental da cultura de massa, um dos elementos que estrutura e que articula as formas de ação, pensamento, vivência, diversão e inclusive de aprendizagem e de trabalho. Isso se dá por meio da programação de canais diversificados, seja em sinal aberto ou mais ainda na TV a cabo, mantendo comunicação assídua com as crianças, com os jovens, com os adultos e até mesmo com os idosos, agindo em suas práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e de linguagens que se fazem presentes no nosso dia a dia, por meio de uma gama de mensagens que se fazem exibir ou se deixam "ser lidas" na tela, independentemente do tempo e/ou do espaço em que tais mensagens sejam veiculadas. Nesse contexto, conviver e fazer uso das tecnologias como celular, computador e, sobretudo, a televisão exige de nós uma nova forma de pensar o mundo, de ver o outro, de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem diante dessa vasta pluralidade cultural, dessa diversidade de linguagens, das permanências e mudanças na sociedade marcada pela rapidez de informações e propagação imagética. Portanto, não se pode reduzir o uso desses aparelhos a meros instrumentos ou ferramentas que somente ilustram e tiram da rotina as nossas aulas. Com a presença desses aparelhos na escola, podemos observar que a escrita, a criação, o imaginário, a percepção, a leitura, enfim as aprendizagens são absorvidas por um processo cada vez mais avançado, irreversível. Isso muito favorece os nossos objetivos quanto à aprendizagem moderna e eficaz.

---

<sup>2</sup> Entrevista de Magda Soares concedida ao programa *Um Salto para o Futuro*. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didtico-e.html>>. Acesso em 18/03/2016.

Devemos então, enquanto professores de linguagem, buscar inovações e conciliação do ensino com a vivência para que, assim, possamos dinamizar o desempenho do nosso ensino público que ainda precisa evoluir muito sob várias perspectivas e em vários aspectos, tal como já sabemos e a cada nova pesquisa realizada nesse campo se comprova isso. E esse resgate da leitura ou inserção da mesma na sala de aula com mais afinco é, sem dúvida, o caminho para o alcance de leitores proficientes e, assim, para a certeza da formação de cidadãos conscientes:

[...] a proposta de que a leitura seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando, sobretudo a recuperação do contrato do aluno com a obra de ficção. Pois é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como espaço à parte – a que o ensino submete. (ZILBERMAN, 1993 p. 21)

A perspectiva da realização desse trabalho, desse modo, sugere como expectativa a comprovação de que nossa proposta pode ser usada como ferramenta educativa que contribuirá na construção do que aqui discutimos: a formação de leitores no ensino fundamental.

### **2.1.1 Uma proposta de trabalho com gênero**

*Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas.*

(Antonio Candido)

Acreditamos que o trabalho com gênero textual dentro de uma sequência didática na escola possa se tornar uma das mais interessantes e bem sucedidas maneiras de se conseguir êxito na aprendizagem dos alunos. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 83): “Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns”. Associar o ensino de gênero com a aplicação de sequência didática pode ser visto como um caminho possível para o sucesso escolar, pois uma sequência didática bem trabalhada conduz o aluno a diversas aprendizagens. Sua percepção de mundo, seu letramento, sobretudo o literário, são fixados de forma mais dinâmica e, assim, facilita-se o

acúmulo de conhecimento. Por meio da sequência didática o aluno encurta o caminho do saber, aumenta o domínio das suas práticas de linguagem:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

O gênero aqui proposto, crônica de viagem, além de ser um gênero de fácil acessibilidade, faz um convite ao leitor para conhecer o mundo, ser um leitor-viajante e se identificar com inúmeras situações não comuns à sua vivência, aproximando-o, assim, de diversas culturas pelo país e pelo mundo a fora. Convém perceber, logicamente, que a própria raridade por trás do uso de tal gênero no meio escolar e no mercado editorial, como um todo, tenderá a surtir certo efeito de curiosidade natural no aluno em relação a tal tipo de texto, fato este que pode ser visto como outro ponto positivo em relação ao seu uso.

Entretanto, enquanto educadores, não podemos nos esquecer que trabalhar leitura literária em sala de aula por meio de gêneros pode ser ou se tornar uma “faca de dois gumes”, pois a fruição do texto, o prazer da leitura deve ser estimulado e jamais alcançado por imposição, obrigatoriedade. Muito menos os textos serem usados como pretexto para o ensino de regras gramaticais ou divisão teórica maçante do ensino das Escolas Literárias. Pois como afirma Maria (2009, p. 121): “Conhecer a Literatura é ler a Literatura, não é decorar dados e datas a seu respeito”.

O trabalho com Literatura na escola pode aproximar ou distanciar o leitor em formação das práticas de leitura, dependendo do modo através do qual ela possa ser apresentada. A atenção e a preparação para lidar com Literatura devem ser amplamente levadas em consideração pelo professor, sobretudo quando tratamos de formação de leitor, pois essa linha tênue que separa o gosto por Literatura de sua recusa (repulsa) é um ponto delicado e crucial a ser constantemente visto e revisto:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. [...] Ela não corrompe nem edifica



portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2000, p. 805)

A escolha dos textos que serão trabalhados requer uma minuciosa atenção em relação ao público destinado, pois, sobretudo a faixa etária dos alunos em questão, deve ser levada em consideração para que, assim, possa ser traçada uma avaliação dos fatores fruição/interpretação dos textos a eles apresentados:

A relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica. (ISER, 1999, p. 127)

Assim, a escolha do gênero crônica de viagem como texto que desperta o interesse pela leitura foi uma aposta após a constatação, em sala de aula, de que textos longos ou que tratam de assuntos fora do universo jovem poderiam não chamar a sua atenção. Trabalhar esses textos numa sequência didática foi a maneira mais adequada e atual encontrada de expô-los em sala de aula. Como já afirmado acima, a sequência didática é formada por quatro componentes, a saber, a apresentação da situação; a primeira produção; os módulos e a produção final.

Na proposta de sequência didática apresentada neste trabalho, a apresentação da situação, que trabalhamos juntamente com o módulo de reconhecimento, se dá por um breve histórico sobre a história da crônica; suas características e tipologia, tais como: policial, esportiva, crônica de viagem, etc.

Em seguida, apresentamos a autora Cecília Meireles e dissertamos acerca de sua relação com o hábito de viajar enquanto “viajante de erudição” (não nos esquecendo de tecer comentários acerca da perspectiva intimista/de peregrinação/introspecção própria de seu olhar), bem como encaminhamos os discentes para uma pesquisa extraclasse sobre as crônicas da autora trabalhada.

A proposta é a de que os alunos pesquisem sobre a autora, complementando as informações já disponibilizadas pelo professor; pede-se que tais alunos procurem mais informações sobre as crônicas da autora e que, inclusive, escolham algum de seus textos, trazendo-os para leitura em sala de aula. Como primeira produção, várias crônicas de Cecília Meireles são apresentadas; um momento de leitura é organizado e cada aluno escolhe uma crônica que tenha lhe chamado mais a atenção, expondo, necessariamente, a razão de sua escolha.

Em seguida, os jovens debatem sobre quais das crônicas apresentadas são de viagem e quais não. Falam sobre o que foi observado para identificá-las como crônicas de viagem. Nos módulos, especificamente, são trabalhadas em detalhes as características das crônicas de viagem, sua visão de outros costumes, outras culturas que se assemelham ou não à nossa, bem como as curiosidades sobre ambientes, pessoas e objetos mundo a fora. E na produção final, que será trabalhada com a circulação do gênero, serão construídos relatos de experiências com leitura e as motivações que as crônicas de viagem produzem nos leitores (ou não), assim como as percepções de leitura que cada um passa a ter sobre o gênero crônica em relação a outros gêneros. Os relatos serão expostos nas outras salas aos outros alunos e divulgados, juntamente com dicas de leituras, na página da escola em rede social.

A importância (e, por que não dizer? necessidade) de se trabalhar textos por meio de gêneros em sala de aula se justifica pela escassez de leitura que os alunos têm no seu dia a dia. A falta de acesso orientado a livros, revistas, jornais, enfim, textos impressos, em geral, é visível a muitos dos nossos alunos. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs (1998, p. 25) tratam dessa questão quando esclarecem que: “Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção”. E mais que trabalhar textos em geral, o texto literário tem – e deve ter mais ainda – um espaço de destaque na escola, pois é pelo texto literário que o aluno pode despertar seu interesse por leitura e adquirir de forma facilitada seu acúmulo de conhecimento. Os PCNs (1998, p. 27) destacam essa importância do trabalho com o texto literário: “Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento”.

A escola precisa se organizar para que os gêneros textuais sejam melhor explorados em sala de aula, sobretudo os gêneros que tratam diretamente de texto literário, como a crônica, por exemplo. Nas crônicas (e aqui destacamos as de viagem) muitos aspectos sociais, valores morais, éticos são tratados de maneira acessível ao aluno:

[...] organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – interações, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos. (PCNs, 1998, p. 48)

Essa organização deve envolver todo o corpo escolar, pois não é apenas o professor de língua que é responsável ou responsabilizado por leitura no âmbito escolar. O sucesso na formação de leitores depende de todo o envolvimento da comunidade escolar que precisa organizar e executar projetos consistentes de leitura de acordo com a realidade vivida:

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. [...] é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (PCNs, 1998, p. 72)

Uma sugestão de trabalho viável e que acreditamos se encaixar em qualquer realidade escolar é o trabalho com sequência didática como o que aqui adotamos. Após cada etapa realizada (apresentação da situação, primeira produção e módulos), sua conclusão se dá com a produção final. O roteiro prévio das atividades prevê que a referida produção final realizada pelos alunos será divulgada na rede social da escola e exposta, oralmente, por eles, em outras turmas da escola e até propagada em outras escolas.

## A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

CONTEÚDO: Estratégias de leitura

GÊNERO DO DISCURSO: Crônicas de Viagem

ASSUNTO: Viagens e aventuras

TEMA: o olhar do viajante

PÚBLICO-ALVO: alunos do 9º ano

SUPORTES: Crônicas apresentadas e pesquisadas

PRODUTO FINAL: Relato de experiência de leitura

OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

OBJETIVO GERAL:

- Compreender o que é um gênero;
- Reconhecer as principais características do gênero textual crônica, desenvolvendo, assim, a habilidade de seleção e análise discursiva;
- Contribuir na formação do leitor assíduo, crítico e autônomo por meio da aplicação de estratégias de leitura em textos do gênero crônica de viagem;

- Identificar o gênero crônica e suas características, sobretudo as crônicas de viagem, diferenciando-o, assim, dos demais gêneros;
- Contribuir com a formação do leitor assíduo, crítico e autônomo por meio da aplicação de estratégias de leitura em textos do gênero crônica de viagem.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ampliar a aplicação de estratégias de leitura para a construção do sentido do texto;
- Desenvolver as habilidades leitoras, estimulando o gosto pela leitura;
- Alterar a compreensão do ato de ler, passando de mera decodificação a atividade de prática social.

#### APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E MÓDULO DE RECONHECIMENTO (DUAS AULAS)

Nessa primeira fase serão repassadas aos alunos as informações necessárias para que conheçam o gênero crônica, os tipos de crônicas e suas principais características, bem como elementos biográficos e teóricos sobre a autora Cecília Meireles e sobre as crônicas de viagem. Os alunos terão contato com várias crônicas de Cecília Meireles tanto apresentadas em sala como pesquisadas por eles próprios e também apresentadas num outro momento.

#### PRODUÇÃO INICIAL (DUAS AULAS)

As várias crônicas de Cecília Meireles apresentadas pelo professor e as pesquisadas pelos alunos serão, a partir desse estágio, organizadas para um momento de leitura e cada aluno escolhe uma crônica que tenha lhe chamado mais a atenção, expondo, para a turma, a razão de sua escolha. Em seguida, será feito um debate sobre quais das crônicas apresentadas são de viagem e quais não se identificam com esse rótulo. Os alunos explicitarão o que foi observado por eles para que as crônicas de viagem sejam identificadas, quais características foram mais facilmente encontradas.

#### MÓDULO I – (SEIS AULAS)

Será analisado o que os alunos já conhecem sobre o gênero crônica, quais outros gêneros conhecem e se já tiveram contato com ou leram algum autor da literatura brasileira ou não. Os alunos, divididos em grupos, irão ler outras crônicas disponíveis em sala e escolherão a que mais desperta seu interesse. Cada grupo deverá observar algumas informações importantes sobre o gênero para, assim, identificar características da crônica de viagem.

#### COMO ATIVIDADE:

- Apresentar o áudio e o vídeo “O que se diz e o que se entende”, sobre Cecília Meireles e discutir sobre o que foi visto e ouvido;
- Identificar a mensagem transmitida;
- O que é uma crônica?
- O que imaginam que tem em uma crônica?
- Já leram alguma crônica?
- Conhecem algum cronista?
- O título diz algo sobre o que tem no texto?
- Qual o conteúdo tratado na crônica?
- A narração é curta ou longa?
- Em que ambiente ocorrem os acontecimentos?
- Quais as personagens?
- A crônica tem caráter humorístico, crítico ou irônico?
- A linguagem é coloquial ou formal?

#### MÓDULO II – (SEIS AULAS)

Após os alunos lerem as crônicas, será realizado pelo professor um aprofundamento acerca das características do gênero crônica de viagem e esclarecimento de dúvidas dos alunos ocorridas durante a leitura. Vai-se observar a desenvoltura dos alunos na segunda leitura das crônicas, observar situações que os identificam e verificar se há nos textos traços de oralidade.

#### COMO ATIVIDADE:

- Retomar os elementos constitutivos da crônica;
- Fazer o aprimoramento e a releitura das crônicas;
- Discutir sobre as peculiaridades da crônica de viagem;
- Analisar a fruição despertada;
- Debater sobre o que tratam as crônicas lidas;
- Identificar as vivências, costumes semelhantes aos nossos.

### MÓDULO III – (QUATRO AULAS)

Explorar a leitura e a interpretação de algumas crônicas estudadas. Cada dupla responderá oralmente às questões propostas e formarão perguntas entre as próprias duplas. As crônicas vistas no primeiro módulo serão retomadas para a identificação do mesmo tema nelas tratado, e assim serem identificadas as crônicas de viagem nos seus pormenores.

#### COMO ATIVIDADE:

- No que tange ao foco narrativo, a crônica em questão é narrada em que pessoa? Justifique sua resposta a partir de trechos de textos.
- Qual o tipo de linguagem presente no texto?
- Há possibilidades dos fatos narrados na crônica acontecerem na vida real?
- Explique o uso de palavras destacadas na crônica;
- Leituras silenciosa e compartilhada;
- Discussão sobre os temas abordados nos textos apresentados;
- Apresentação individual de cada crônica lida.

### MÓDULO IV – (QUATRO AULAS)

Todas as crônicas de viagem trabalhadas serão compartilhadas entre duplas com interesses afins pelos textos. Pesquisas sobre outras crônicas de viagem. Relatos orais sobre os textos lidos e experiências de leitura. Apresentação das crônicas pesquisadas e compartilhamento de informações sobre o gênero estudado.

#### COMO ATIVIDADE:

- Leitura e comentários;
- O que levou o aluno a escolher cada crônica;
- O que o motivou a pesquisar outros textos;
- Relatar individualmente as experiências vividas em cada módulo;
- Apresentar outras leituras motivadas a partir das leituras realizadas;
- Compartilhar informações sobre livros, textos, autores;
- Formar grupos de pesquisas e leituras literárias.

### PRODUÇÃO FINAL E CIRCULAÇÃO DO GÊNERO (DUAS AULAS)

Será feito o registro das experiências, e os alunos editarão a versão final para a divulgação na página da rede social da escola. As crônicas lidas serão usadas como exemplo para leitura de textos e análises posteriores. Os relatos finais serão apresentados em outras turmas.

Esse incentivo à práticas de leitura torna os alunos aptos ao domínio da leitura, o que os habilita ao letramento literário e, assim, conscientes de suas atitudes, indivíduos competentes nas realizações das práticas sociais:

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2006, p. 46)

Formando leitores (ou, pelo menos, encaminhando-os para isso) estamos mostrando aos alunos o caminho de sua emancipação; estamos alertando-os para as armadilhas que a alienação pode lhes trazer. Assim, essa reivindicação de que a escola precisa se envolver em projetos de leitura que sejam eficazes deve ser constante:

Estamos reivindicando a escola e toda disciplina como espaço de desenvolvimento do leitor e a ação de todo professor como o de mediador ou facilitador da leitura para todos aqueles alunos que, apesar de estarem cursando os últimos ciclos do ensino fundamental (e, não raras vezes, do ensino médio), apenas sabem decifrar o texto para achar a resposta que o professor quer ou a mensagem que outros querem que reproduza ou memorize; ou seja, para aqueles que têm, no texto escrito, não um instrumento para sua emancipação e desenvolvimento, mas apenas outro instrumento para sua alienação. (KLEIMAN, 2004, p. 123)

Batemos nessa tecla de que uma das maneiras mais eficientes para se trabalhar leitura é através dos gêneros textuais. Marcuschi (2008, p. 16) afirma que “Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”. Importante notar, assim, que é por meio dessa interdisciplinaridade que os gêneros abrangem que o trabalho escolar com leitura deve ser coletivo.

A perspectiva da formação de leitores vai além do prazer da leitura e da capacidade interpretativa. O bom leitor, mesmo que tenha de fazer leitura obrigatória ou a tenha de usar como pretexto para outros fins, consegue encontrar fruição no texto apresentado. Essa “manobra” só é alcançada por aqueles que foram preparados para a realização da leitura; daí o fato de referirmo-nos a estes como “bons leitores”.

Ao discutir os caminhos da leitura que podem ser trilhados, Manguel (2004, p. 22) afirma que:

Exceto quando a leitura tem outro objetivo que não o prazer (forma de leitura a que todos, às vezes, somos obrigados), pode-se tranquilamente deslizar nos lamaçais, abrir um atalho na selva emaranhada, pular as planícies solenes e entediadas, e simplesmente se deixar levar pela vigorosa corrente narrativa.

O gênero crônica introduz o leitor no mundo da leitura de um modo bastante sutil. O texto que relata a nossa vivência, o nosso dia a dia, nossos sonhos e desejos mostrados de forma simples, acessível, é um texto atrativo, sobretudo, em relação ao público jovem, curioso por natureza. E tendo essa identificação com o texto, essa relação de proximidade com a sensação de que o texto é capaz de revelar questões de seu interesse, o jovem realiza a leitura que se almeja que ele alcance:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos. (KLEIMAN, 2004, p. 27)

Todos esses fatores que envolvem texto e leitor não devem, obviamente, deixar de considerar o conhecimento prévio, a bagagem informativa que o aluno traz para a escola, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Conhecer a realidade do estudante fornecendo-lhe textos que ativem seu conhecimento acerca do assunto abordado permite que esse aluno faça inferências e, assim, dialogue com o texto, compreendendo-o.



A propósito dessa questão, Kleiman (2004, p. 25) afirma que o professor precisa estar atento ao trabalhar a formação do leitor; para a autora, a ativação do conhecimento prévio pode ser visto como “essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2004, p. 25).

Um ponto importante que não podemos deixar de mencionar é que a escola, principal responsável pela formação de leitores, não pode se eximir de suas funções no que confere a essa competência. Já não há mais espaço para o ensino tradicional baseado em transmissão de saber isolado nos muros da escola e, muitas vezes, longe da realidade vivida pelo aluno em sociedade. A divisão de tarefas, bem como a interdisciplinaridade, precisa sair do campo teórico pertinente ao meio escolar. Conforme aponta Zilberman (1993), trabalhar práticas de leitura é um exercício que deve se tornar cada vez mais abrangente na escola:

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor. (ZILBERMAN, 1993, p. 16)

Essa tarefa, porém, não pode ser trabalhada de qualquer forma apenas para preencher requisitos exigidos. A formação do leitor é (e deve ser vista pela escola) como uma das principais metas a serem alcançadas. Nesse contexto, o trabalho com gêneros que envolvam textos literários é primordial para a obtenção do sucesso escolar no que se refere à formação de leitores:

O conceito de leitor deve se basear em duas categorias: a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e da emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (ZILBERMAN, 1989, p. 49)

O professor de Língua e Literatura, no entanto, deve estar atento a essa formação em todos os aspectos: o do leitor que busca superar seu horizonte de expectativas sobre o texto apresentado e o da emancipação interpretativa, aquela que dá ao leitor a possibilidade de aquisição de conhecimento por meio do texto.

### 3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA, SEUS RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste último capítulo apresentamos o passa-a-passo da aplicação da sequência didática nas aulas de Literatura na turma do 9º Ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental em Dom Eliseu, no Pará; os resultados foram obtidos com a aplicação de uma sequência didática dentro da pesquisa-ação. Por fim, a partir da análise do *corpus* resultante da aplicação serão organizadas discussões pertinentes ao tema da nossa pesquisa.

#### 3.1 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

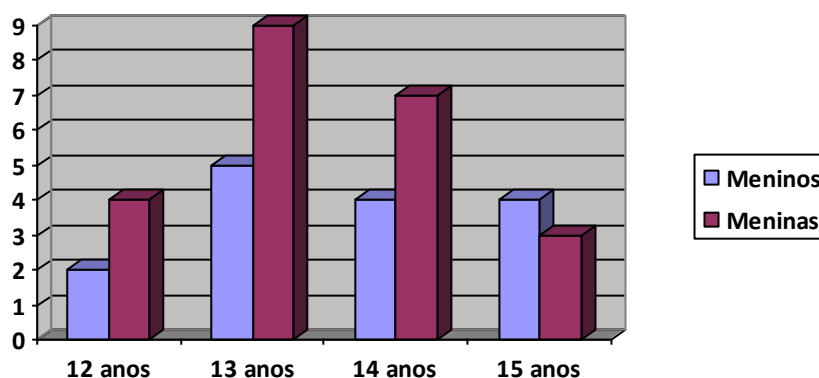
Uma das metas primordiais do ensino de Literatura deve ser o aprimoramento da capacidade de o aluno se comunicar oralmente ou por escrito, refletindo sempre sobre o que diz e interpretando criticamente os diversos tipos de discursos. O aluno deve usar seu conhecimento adquirido com competência comunicativa de modo que seja um cidadão cômico de si.

Relembrando que a sequência didática aqui trabalhada com o gênero crônica de viagem foi composta por quatro módulos, sendo especificamente aplicada a quantidade de vinte e seis aulas no total, as quais foram assim distribuídas: na apresentação da situação e na produção inicial foram duas aulas aplicadas em cada uma dessas etapas; no primeiro e no segundo módulos foram seis aulas aplicadas em cada; no terceiro e no quarto, foram quatro aulas em cada módulo; na produção final, duas aulas aplicadas.

A turma do 9º ano do Ensino Fundamental da escola municipal escolhida em Dom Eliseu, no Estado do Pará, é composta por alunos de uma faixa etária entre 12 e 15 anos, sendo que alguns alunos, inclusive, estão em distorção de idade/série. A turma é formada por 61% de meninas e 39% de meninos. São exatamente quinze meninos e vinte e três meninas que compõem a turma.

O gráfico a seguir (GRÁFICO 1) nos mostra a distribuição dos alunos na referida turma por sexo e idade.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR IDADE E SEXO



Fonte: Dados da Pesquisa.

Como podemos ver no gráfico 1, em quase todas as idades comparadas as meninas são maioria. A exceção são os alunos com quinze anos, já pertencentes ao índice de distorção de idade/série. Na turma com 38 alunos há dois meninos e quatro meninas com 12 anos; cinco meninos e nove meninas com 13 anos; quatro meninos e sete meninas com 14 anos e três meninas e quatro meninos com 15 anos.

O funcionamento da turma é no período matutino, com aulas das 07:00 às 11:45 da manhã. Os alunos são todos de classe média baixa, e a grande maioria residente em bairros periféricos, morando (geralmente) com os pais ou os avós.

Quando indagados sobre atividade de trabalho, grande parte dos meninos diz exercer atividade remunerada para o auxílio familiar. Eles trabalham em oficinas mecânicas, como lavadores de carros ou em mercearias. Já as meninas dizem ajudar apenas nos afazeres domésticos. Algumas, no entanto, dizem exercer atividade doméstica remunerada.

De toda a turma, a grande maioria não possui computador e livros em casa, mencionando apenas a *Bíblia* e o dicionário como volumes impressos mais comuns em suas casas, segundo informações obtidas numa pesquisa prévia que realizamos com a turma. Os livros que muitos da turma costumam manusear são apenas os didáticos.

De toda a turma, porém, apenas 5% não possui celular. Isso comprova que eles, em sua maioria, estão sempre em contato com leituras digitais nas redes sociais, *sites* etc. O maior contato que têm com leitura, sobretudo literária (fora os seus livros didáticos), é somente na escola. Um número reduzido de alunos, no entanto, costuma ler, demonstrando possuir livros de literatura estrangeira (*best-sellers*). Entendida por muitos críticos como

literatura comercial, esse tipo de literatura (não canônica) é, em geral, “rejeitada” pela comunidade acadêmica tradicional. Todavia, no cômputo geral, faz-se possível perceber que ela traz benefícios de aprendizagem aos jovens leitores iniciantes que a apreciam (de maneira espontânea) e, assim, poderão começar a despertar o interesse por textos literários mais complexos.

A partir dessas leituras os alunos irão, de forma espontânea, familiarizando-se (criando “intimidade”) com o objeto livro e com a leitura literária em geral. Essa, talvez, seja a forma mais natural através da qual tais alunos irão, mais facilmente, aproximar-se dos chamados clássicos, definidos por Calvino (2007, p. 11) como: “[...] Aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram [...]”.

Ao falarmos dos clássicos, estamos lidando, portanto, com obras universais e atemporais. Tais obras têm todo um valor histórico, linguístico e estético, além de alto prestígio acadêmico, mas elas não podem ser simplesmente impostas aos alunos de hoje como o eram aos alunos de 100 anos atrás sob o risco de ocorrer uma aversão dos mesmos a tais textos. Para que isso não ocorra é que faz-se necessária certa apresentação prévia, para que sejam aproximadas dos jovens de hoje sem causar ojeriza. Posto que os jovens não tenham, no geral, o simples hábito de leitura literária em si, certamente terão maior dificuldade para alcançarem fruição estética a partir de textos clássicos. Importante, nesse caso, que sejam apresentados textos menos complexos que sirvam como “iscas” para tais leitores iniciantes. Uma vez “fisgados” pelo hábito da leitura através de textos mais leves (*best-sellers*, crônicas, etc.), tais alunos estarão mais aptos a um trabalho com textos mais complexos.

A leitura de um livro ou de um texto é marcante quando realizada livremente, pela curiosidade, pelo prazer de conhecê-la:

[...] ler pela primeira vez um grande livro na idade madura é um prazer extraordinário: diferente (mas não se pode dizer maior ou menor) se comparado a uma leitura da juventude. A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais. (CALVINO, 2007, p. 10)

É irrefutável o valor de um grande clássico literário. Eles são propagados e quando, de fato, o conhecemos nos surpreendemos porque geralmente ele estabelece uma relação pessoal conosco, nos diz ou nos mostra muito daquilo que já quisemos realizar ou até mesmo fatos que já vivenciamos:

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber), mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que da muita satisfação, como sempre da a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência [...]. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico “funciona” como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. (CALVINO, 2007, p. 12)

Só não podemos nos esquecer, entretanto, que toda leitura literária é válida no processo de formação do leitor. Priorizar uma leitura como essencial e outra como inaceitável jamais pode ser uma postura adotada pelo professor, pois ler alguma coisa é muito mais vantajoso do que não ler nada:

Não se deve ter preconceito quando um jovem manifesta interesse por um tipo de livro. Qualquer livro é melhor do que livro nenhum. Um exemplo: a crença de que jovens se assustam com “livros grandes”, com muitas páginas, foi por água abaixo quando começou o fenômeno Harry Potter. Pode quem quiser falar mal do bruxinho inglês, mas a verdade é que ele fez muitos meninos e meninas perderem o medo de ter na mão um livro de trezentas páginas ou mais. Isso é um feito. (SEIXAS, 2011, p. 9)

O que se torna imprescindível é a presença e ação de intermediadores nesse processo e aqui é onde cabe a interferência do professor, pois como corrobora Aguiar (2006), é necessário dessacralizar o livro, sobretudo o literário, e esse contato que os alunos têm com uma literatura, dita superficial, já é um bom começo para adentrar no mundo da leitura, no universo da literatura:

Nesse sentido, levamos em conta a interferência dos diferentes mediadores de leitura, que atuam no circuito literário e agem sobre a quantidade, o gosto, o interesse, o comportamento do leitor. Assim dessacralizado, o livro tem as funções alargadas, uma vez que sua leitura é considerada como um fato presente no cotidiano, prática social vivenciada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais de que participa. (AGUIAR, 2006, p. 236)

Dentre os exemplos dos livros que os alunos da turma pesquisada disseram ter ou que já leram tomando emprestado de colegas podemos citar os seguintes, os quais enquadram-se perfeitamente na perspectiva de *best-sellers* ou de literatura infanto-juvenil: *A Guerra dos Tronos* (George R. R. Martin), *Crônicas de Nárnia* (C. S. Lewis), *Jogos vorazes* (Suzanne Collins), *A culpa é das estrelas* (John Green), *Meu querido John* (Nicholas Sparks), *Crepúsculo* (Stephenie Meyer), *Harry Potter* (J. K. Rowling). No que diz respeito à Literatura Brasileira, conhecem muito pouco: apenas os textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa

e alguns outros indicados e/ou trabalhado por professores. Mas isso não os exclui de serem leitores em formação, pois como afirma Maria (2009):

[...] nenhum leitor nasce lendo Fernando Pessoa ou Guimarães Rosa. Até porque é preciso maturidade de leitor para apreciar os mestres. Prefiro ver um adolescente lendo, feliz, Harry Potter do que vê-lo sendo obrigado, pela escola, a ler um romance qualquer de Machado de Assis, por conta de ser seu centenário, e odiando, por tabela, qualquer leitura. (MARIA, 2009, p. 159)

Quanto à família desses alunos, 95% dos pais não têm nenhuma formação, e destes, apenas 20% concluíram o Ensino Médio; 30% chegaram a concluir o Fundamental. Sobre o hábito de leitura dos pais, 15% têm o hábito de ler a *Bíblia*, e somente 3% liam para os filhos quando crianças. Essa realidade condiz com uma pesquisa realizada pela Fundação Itaú Social em parceria com o *Datafolha*, em 2012, que revela o seguinte:

Enquanto 96% dos brasileiros acredita que incentivar crianças de até 5 anos a gostar de ler é importante, apenas 37% têm essa prática no seu cotidiano. [...] Aproximadamente 60% dos entrevistados não tiveram alguém que costumasse ler livros ou histórias para eles até os cinco anos de idade. Para a maior parte dos 40% que tiveram essa experiência, eram os pais, em especial as mães, que liam as histórias.<sup>3</sup>

Obtivemos essas informações sobre a turma com a pesquisa feita antes da aplicação da sequência didática, a qual possuía as seguintes questões direcionadas à turma:

- 1 – Seus pais têm alguma formação? Qual?
- 2 – Seus pais já leram ou contaram histórias pra você na infância?
- 3 – Você costumava ler quando criança? O quê?
- 4 – Alguém da sua família costuma ler? O quê?
- 5 – Você já teve algum incentivo à leitura? Em casa, na escola...
- 6 – Você gosta de ler? O quê?
- 7 – Conhece algum texto ou livro de algum autor brasileiro? Qual?
- 8 – Para ler, precisamos de incentivo? Por quê?

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada pela Fundação Itaú Social no ano de 2012. Disponível em: <<https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/acontece/noticias/96-acham-importante-incentivar-criancas-ler>>. Acesso em: 23/03/2016.

9 – Ler pode nos mudar? Como e por quê?

10 – Você já conhecia crônica? Onde/como conheceu?

O ambiente escolar não é dos mais favoráveis à leitura, pois as turmas, em geral, são bastante lotadas, possuindo entre 37 a 48 alunos por turma. A turma trabalhada possui 38 alunos, sendo uma das salas menos lotadas. Importante destacar que no município a disciplina de Literatura é integrada na grade curricular desprendida de Língua Portuguesa, sendo aplicadas duas aulas semanas em cada turma nas escolas, o que corresponde a uma carga horária de 10h/a por turma. O ponto negativo é que essa disciplina, como constatamos, é distribuída como complemento de carga horária; conseqüentemente, muitos professores de outras áreas fora das Letras ministram aula de Literatura, fato este que gera uma situação um tanto quanto *nonsense*, pois estamos lidando com uma área de especialização que requer bastante leitura prévia específica assim como domínio de métodos e técnicas de ensino de literatura.

As salas não são climatizadas: possuem apenas ventiladores e, destes, alguns não funcionam. As janelas estão bastante deterioradas, nem todas as lâmpadas e tomadas funcionam; enfim, a necessidade de uma reforma escolar é urgente! Assim, nesse contexto, precisamos de muito cuidado na aplicação do projeto para que a leitura como fruição pretendida não se tornasse uma leitura indiretamente forçada, obrigatória, realizada simplesmente no intuito de se alcançar uma meta específica e estática. Soares (1996) chama de “literatura escolarizada” um processo de leitura em que a leitura é produzida na própria escola e para a escola. Nesse caso, a meta é erroneamente atender às necessidades que a escola tem de realizar um trabalho com leitura. Assim, a leitura de livros e textos, sempre pré-selecionados, é exigida dos alunos como uma atividade avaliativa obrigatória. A escola, insegura, sente a necessidade de provar que o aluno está realizando tarefas de leitura. E acidentalmente, segundo Marcuschi (2008), a escola:

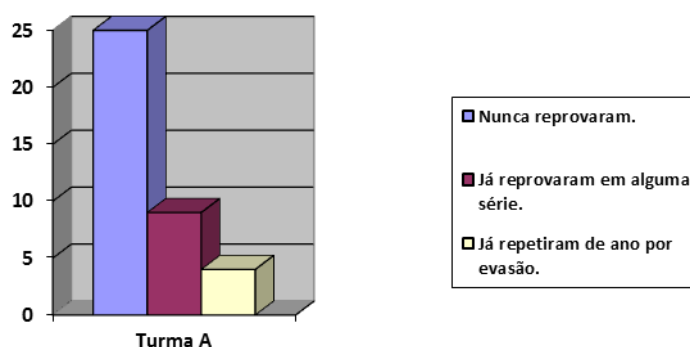
[...] Trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo emergente. Assim, não sendo um puro produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. (MARCUSCHI, 2008, p. 241)

A vontade de envolver o aluno no processo de leitura acaba sujeitando a escola a práticas exageradas e obrigatórias no seu dia a dia acreditando, assim, estar agindo corretamente, realizando uma leitura que avalia o desempenho do aluno e até mesmo verificando se realmente o aluno leu o que lhe foi de certa forma imposto.

Em se tratando da localização, a Escola fica situada num bairro nobre, o que contrasta visivelmente sua aparência com a das residências que a cercam. Seu funcionamento é exclusivo para o Ensino Fundamental, sendo maior a lotação nos turnos matutino e vespertino. É uma escola de porte médio com seis salas de aula, o que totaliza doze turmas atendidas. Possui refeitório, quadra descoberta e em más condições de uso, pátio arborizado, laboratório de informática desativado por falta de manutenção e uma pequena biblioteca que é pouco utilizada por alunos e professores.

De acordo com informação da secretaria escolar, 510 alunos estão matriculados para o exercício do ano letivo; porém, baseado em informações de anos anteriores, o índice de evasão escolar chegou a atingir 15% das turmas, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental maior (6º e 7º ano). No que se refere ao índice de reprovação/evasão da turma pesquisada, o gráfico a seguir nos mostra em detalhe esses números:

GRÁFICO 2 – ÍNDICE DE REPROVAÇÃO/EVASÃO DA TURMA



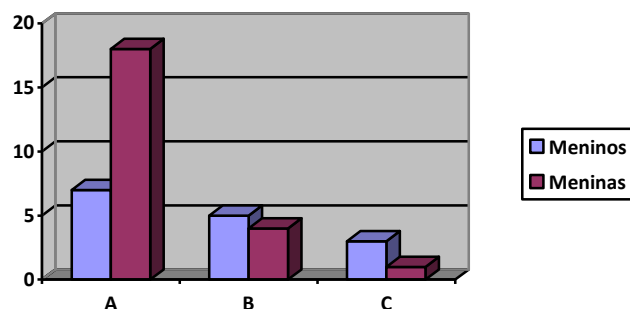
Fonte: Dados da Pesquisa.

Observamos que o número de alunos que nunca reprovou é consideravelmente satisfatório (vinte e cinco alunos). Já nove alunos foram reprovados em alguma série, inclusive no próprio 9º ano. E quatro alunos já repetiram de ano por evasão escolar, fator



determinante para os colocar em distorção de idade/série. A seguir, o gráfico 3 nos mostra esse índice de reprovação/evasão numa distribuição por sexo.

GRÁFICO 3 – ÍNDICE DE REPROVAÇÃO/EVASÃO DISTRIBUÍDO POR SEXO



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 3, acima, a coluna A representa os alunos da turma que nunca reprovaram; a coluna B representa os alunos que já reprovaram em alguma série e a coluna C representa os alunos que já repetiram de ano por evasão. Vemos que dos alunos que nunca reprovaram – coluna A – (que somam no total vinte e cinco alunos, como vimos no Gráfico 2), dezoito são meninas e sete são meninos. Dos alunos que já reprovaram em alguma série – coluna B – quatro são meninas e cinco meninos. Já dos alunos que já repetiram de ano por evasão – coluna C – são três meninos e apenas uma menina. O estudo desses dados nos mostra que, curiosamente, nessa turma, o fracasso escolar dos alunos aqui representado pela reprovação e evasão é muito maior entre os meninos, mesmo eles sendo uma quantidade menor na turma.

Quanto ao recurso humano, a escola possui o total de 53 funcionários, entre corpo docente, pessoal de apoio e corpo administrativo. A grande maioria dos funcionários é efetiva. São dezesseis professores, todos com Ensino Superior e atuando, em sua maior parte, na área de formação. Há uma gestora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária autorizada dentre os demais funcionários do corpo técnico e de apoio (auxiliares administrativos, serventes e vigias).

Foi, portanto, nesse ambiente descrito acima (com alguns aspectos negativos no que concerne a uma escola em bom estado de funcionamento) que apresentamos a nossa

proposta de intervenção pedagógica que buscou contribuir no processo de formação do leitor. O que nos motivou também a elaborar e aplicar esse projeto justamente nessa escola foi o fato de observarmos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município e vermos que essa escola, mesmo com muitas situações de precariedade para o seu funcionamento, vem se destacando nos últimos anos com um crescente desempenho, apesar do desastroso resultado nos indicadores do município, do estado e que não é nenhuma novidade no que se refere a índices de qualidade da educação pública nacional.

O IDEB foi criado como um indicador para medir o índice de aprendizagem na educação brasileira:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.<sup>4</sup>

Vejamos o desempenho do município no IDEB e o da escola onde foi aplicado o projeto<sup>5</sup>.

#### GRÁFICO 4 – IDEB/RESULTADOS E METAS – MUNICÍPIO DOM ELISEU-PA

**IDEB - Resultados e Metas**

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	Município	UF:	PA
Município:	DOM ELISEU	Rede de ensino:	Municipal
Série / Ano:	8ª série / 9º ano		

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Dom Eliseu	2.8	3.0	3.2	3.3	3.3	3.5	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>4</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 08/09/2016.

<sup>5</sup> Próximo ao fechamento das análises de nossa pesquisa já havia sido divulgado o resultado do IDEB 2015. Nesse sentido, nossa observação faz referência aos IDEBs anteriores.

As metas projetadas pelo Município nos primeiros anos de aplicação do IDEB foram alcançadas. Em 2007, a meta projetada foi de 2.8; a atingida pelo Município foi de 3.0. Em 2009, a meta projetada foi de 3.0; a atingida foi de 3.2. Em 2011, a meta projetada foi de 3.2 e a atingida foi de 3.3. Até aí, observamos que o município chegou a atingir a meta esperada nesses primeiros anos de aplicação da Prova Brasil (que é o instrumento analisado pelo IDEB), porém, apresenta descenso nos últimos anos em relação à meta pretendida. Em 2013, a meta pretendida era de 3.6; porém, o município só alcançou 3.3. E no último IDEB aplicado, em 2015, a meta a ser alcançada seria de 4.0, mas o município só atingiu apenas 3.5.

O gráfico 5 nos mostra os resultados da Escola no IDEB ano após ano de sua aplicação.

GRÁFICO 5 – IDEB/RESULTADOS E METAS – EMEF PESQUISADA



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

No ano de 2007, a Escola obteve um alto índice de aproveitamento no IDEB, chegando, inclusive, a quase atingir a meta projetada pelo Município naquele ano que foi de 2.8. A Escola alcançou 2.7, mesmo não tendo projetado meta para o ano de 2007. Para o ano de 2009, a Escola projetou a meta de 2.8 e atingiu 3.1. Para 2011, a meta projetada foi de 3.0 e a Escola obteve 3.1, batendo, assim, a sua meta novamente, mas igualando a pontuação da aplicação anterior, a do ano de 2009. Em 2013, a Escola projetou alcançar a meta de 3.4 e atingiu, satisfatoriamente, 4.0, superando, inclusive, a meta projetada pelo município naquele ano, que era de 3.6 (sendo a nota mais elevada de todas as escolas de Ensino Fundamental maior do município). No último ano de aplicação do IDEB, 2015, a Escola projetou a meta de

3.7 e atingiu 3.9. Superou a meta projetada, porém, obteve uma média inferior à do ano anterior, 2013. Assim, a Escola observada vem atingindo sua meta pretendida ano após ano de aplicação da Prova Brasil, mesmo apresentando uma ligeira queda de nota na última aplicação.

Todos esses dados foram minuciosamente por nós analisados e, a partir das observações, estruturamos o nosso instrumento norteador para a execução da pesquisa aplicada que foi uma sequência didática elaborada dentro dos métodos instrucionais de uma pesquisa-ação. Primeiramente, aplicamos junto à turma um teste de averiguação, instrumento da pesquisa-ação, a fim de constatar a viabilidade da execução do projeto e, assim, podermos estabelecer a organização de todas as atividades que foram desenvolvidas dentro do período de três meses.

Depois de aplicado o teste de averiguação das condições de aplicabilidade do projeto de intervenção, foram organizados e desenvolvidos todos os procedimentos e conteúdos relacionados à aplicação das estratégias iniciais de leitura. Vale ressaltar que sobre estratégias de leitura, Solé (1998), que as chama de estratégias de compreensão leitora, as apresenta como proposta e as distribui da seguinte maneira:

1 - Atividades antes da leitura: levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; antecipação do tema ou ideia principal como: título, subtítulo, do exame de imagens; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação;

2 - Atividades durante a leitura: retificação, confirmação ou rejeição das ideias antecipadas ou expectativas criadas antes do ato de ler; utilização do dicionário para consulta, esclarecendo sobre possíveis dúvidas do vocabulário; identificação de palavras-chave; suposições sobre as conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, valores, experiências de vida, crenças; construção do sentido global do texto; busca de informações complementares; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação referencial a outros textos;

3 - Atividades para depois da leitura: construção do sentido sobre o texto lido; troca de opiniões e impressões a respeito do texto; relacionar informações para concluir ideias; avaliar as informações ou opiniões expressas no texto lido; avaliar criticamente o texto abordado.

Posteriormente, foram definidos e distribuídos nos módulos didáticos os conjuntos de atividades atribuídas a cada etapa de promoção da prática de leitura que visaram contribuir com o conhecimento e a formação do alunado enquanto indivíduos atuantes e agentes capazes de transformar a realidade em que vivem.

A avaliação geral do projeto aplicado foi feita levando em consideração os seguintes aspectos:

- Participação e interesse dos alunos nas tarefas em todos os módulos;
- Desempenho dos alunos que seguiram as orientações dadas na leitura de seus textos e as usaram na exploração de conhecimento do texto;
- Capacidade do aluno em cumprir os critérios necessários para a compreensão de crônica e seu desenvolvimento de leitura;
- O interesse por leitura e o olhar crítico sobre o texto.

Durante a aplicação da sequência didática foram trabalhadas quinze crônicas de viagem de Cecília Meireles retiradas das seguintes obras: *O que se diz e o que se entende* (1980) e *Crônicas de viagem*, tomos 1, 2 e 3 (1999). As crônicas selecionadas foram: “Férias na Ilha de Nanja”; “Meus ‘Orientes’” e “Carnaval no Rio” (retiradas da obra *O que se diz e o que se entende*). “A bela e as feras”, “Instantâneo de Montevidéu”, “Pequena viagem” e “Quem não viu Lisboa” (retiradas da obra *Crônicas de viagem – Tomo 1*). “Esta triste cidade”, “Lamento pela cidade perdida”, “De Paris” e “Uma remota aldeia” (retiradas da obra *Crônicas de viagem – Tomo 2*). “Regresso”, “Um santo”, “Uma aventura formidável” e “Semana Santa” (retiradas da obra *Crônicas de viagem – Tomo 3*).

O ensino de Literatura deve se dar de maneira cada vez mais dinâmica e reflexiva; isso inclui, obviamente, a abordagem de leitura. Não podemos, aqui, condenar um gênero e exaltar a outro, sendo que de cada um deles se pode extrair aprendizagem. Aqui foram apresentadas as crônicas de viagem. Cabe ao professor procurar a melhor forma possível de ensinar os caminhos da Literatura aos seus alunos sempre dentro das possibilidades que lhe são permitidas no ambiente de trabalho. Pesquisar, estudar autores com visões também distintas sobre o ensino de Literatura, compartilhar experiências e estar sempre inovando no ensino podem ser medidas que auxiliarão bastante no processo docente de ensino/aprendizagem.

### 3.2 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Como esta pesquisa foi realizada em âmbito qualitativo e posto que o *corpus* analisado não necessitou de um longo tempo de estudo por já o conhecermos na prática, pudemos constatar ao final da aplicação do projeto que trabalhar com alunos na perspectiva de formação de leitores pode render bons resultados, independentemente de todo contexto extraclasse ou extraescolar que envolve os indivíduos inseridos no processo de ensino/aprendizagem.

Obtivemos alguns resultados negativos em relação à expectativa que almejávamos alcançar; porém, por outro lado, muito nos alegamos quando constatamos que houve evolução em muitos aspectos analisados nos alunos em se tratando de fruição na leitura e de letramento literário. Montamos um quadro com os aspectos analisados e pelas atividades aplicadas, medimos em porcentagem o desempenho dos alunos enquanto sujeitos leitores. Essas mesmas questões foram aplicadas na atividade de sondagem da turma quando iniciamos nossa pesquisa-ação na turma.

GRÁFICO 6 – DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA TURMA

I t e n s	Desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura	Análise em porcentagem %	
	Quesitos observados antes e após a aplicação da Sequência Didática	Desempenho antes da SD	Desempenho depois da SD
1	Identificação do tema de um texto literário.	80%	95%
2	Reconhecimento das características de um gênero textual.	65%	75%
3	Estabelecimento de relações entre partes de um texto.	60%	70%
4	Identificação da finalidade de um texto.	60%	75%
5	Reconhecimento do efeito de sentido pelo uso de pontuação, palavra, expressão em um texto.	55%	65%
6	Identificação do efeito de ironia, humor em um texto.	55%	70%
7	Diferenciação das partes principais e secundárias de um texto.	60%	65%
8	Inferência de informações implícitas em um texto.	50%	55%
9	Interpretação textual pelo conhecimento de mundo.	70%	90%
10	Identificação de marcas linguísticas que evidenciam a locução e interlocução textual.	55%	70%
11	Interesse por textos literários (evidências do letramento)	40%	65%

	literário).		
12	Fruição na leitura literária.	45%	60%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Notemos que dos doze quesitos observados relacionados ao desenvolvimento de leitura da turma, todos eles apresentam uma perspectiva crescente. Alguns com menos intensidade, outros com um aproveitamento considerado satisfatório; enfim, houve uma razoável mudança na turma no que tange ao interesse por leitura literária e a compreensão da mesma.

No que diz respeito à descrição de cada um dos itens analisados: no item 1 – *Identificação do tema de um texto literário*, a turma teve uma evolução de 15% em relação à análise desse mesmo item antes da aplicação da sequência didática; isso já nos mostra a importância do trabalho com leitura em sala de aula. No item 2 – *Reconhecimento das características de um gênero textual*, a evolução da turma foi de 10%; talvez um dos fatores que contribuiu para esse baixo aproveitamento tenha sido a escassez do trabalho com gêneros nas séries anteriores.

No item 3 – *Estabelecimento de relações entre partes de um texto*, também houve uma crescente de 10%, aqui pudemos notar a dificuldade que a turma apresenta de retomada de um texto. No item 4 – *Identificação da finalidade de um texto*, a evolução foi de 15%; acreditamos que o trabalho contínuo com mesmo gênero tenha favorecido essa evolução. Já no item 5 – *Reconhecimento do efeito de sentido pelo uso de pontuação, palavra, expressão em um texto*, houve uma evolução de 10%; ainda há na turma uma certa dificuldade para o entendimento e relacionamento de muitos sinais de pontuação e emprego do sentido de palavras.

No item 6 – *Identificação do efeito de ironia, humor em um texto*, a evolução foi de 15%. Neste caso, o emprego do sentido de palavras e expressões teve pela turma um melhor entendimento. No item 7 – *Diferenciação das partes principais e secundárias de um texto*, nota-se uma crescente de 5% apenas; assim como na apresentação de dificuldade para retomar um texto, a turma apresentou neste quesito uma dificuldade de assimilação. No item 8 – *Inferência de informações implícitas em um texto*, a evolução também foi baixa, 5%, sendo notado que o trabalho com implícitos precisa ser mais desenvolvido na turma.

No item 9 – *Interpretação textual pelo conhecimento de mundo*, a turma obteve uma das mais altas evoluções: 20% em relação às interpretações realizadas antes da aplicação

da sequência didática. Essa evolução se deu, sobretudo, pelo trabalho realizado focando o letramento vernacular. No item 10 – *Identificação de marcas linguísticas que evidenciam a locução e interlocução textual*, a turma evoluiu 15%; esse foi um índice de aproveitamento considerado bom, uma vez que objetivamos que a turma compreendesse melhor a relação entre locutor e interlocutor em um texto. Já no item 11 – *Interesse por textos literários (evidências do letramento literário)*, a crescente foi a maior de todos os itens analisados, sendo que a turma evoluiu 25%. Este item nos chamou a atenção, pois os textos trabalhados foram crônicas de viagem, de modo que não podemos garantir que esse índice de aproveitamento seja tão ou mais elevado ao trabalharmos com outros gêneros na turma.

Por fim, fechando os quesitos, no item 12 – *Fruição na leitura literária*, houve uma crescente de 15% de evolução na turma. Um dos aspectos tratados com mais atenção na nossa pesquisa nos mostrou uma evolução satisfatória, pois antes da aplicação do projeto menos da metade da turma demonstrou ter fruição na leitura: apenas 45% da turma apresentou interesse na leitura literária e houve uma elevação para 60% da turma que demonstrou gostar de ler espontaneamente.

Ao analisarmos os dados contrastados acima, percebemos que determinados aspectos obtiveram um índice considerado baixo de evolução; todavia, mesmo assim, houve um significativo aproveitamento no contexto geral da pesquisa realizada. Esse desenvolvimento positivo das habilidades leitoras nos mostrou que é possível melhorar a qualidade do nosso ensino público, sobretudo no que diz respeito à formação de leitores, ainda que muitas adversidades estejam presentes no cotidiano escolar. Um exemplo comum de fator adverso à formação de leitores é a falta de biblioteca na escola; porém, isso não impede a realização de um trabalho com leitura como mostra Cosson (2014) ao afirmar que:

Em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental que não possuía biblioteca, os professores organizaram caixas de livros em todas as salas de aula. Eram duas caixas: uma com textos curtos para serem lidos em sala de aula e outra com textos mais longos que eram emprestados para serem lidos em casa. Como os livros ficavam na sala de aula, ao término de uma atividade, as crianças se dirigiam espontaneamente ao fundo da sala onde estavam as caixas e selecionavam um livro, para ler em sala de aula enquanto os outros colegas terminavam a tarefa ou para levar para casa. Além disso, essa escola havia destinado duas horas de um dia da semana para a aula de literatura e durante essa aula os alunos tinham 30 minutos para a leitura silenciosa de um texto de livre escolha. (COSSON, 2014, p. 98)

O professor é o principal exemplo em quem os alunos se espelham; é nele que os alunos se inspiram, sobretudo em relação ao ato de ler. É notório que quando o professor lê para os seus alunos, está oferecendo a eles um modelo de leitura oral, como afirma Lajolo



(2005). A leitura em voz alta, compartilhada em sala de aula, estimula o gosto pela mesma. Entretanto, como a própria Lajolo (2005) alerta, é preciso ter o cuidado para que não se torne monótono esse ato, pois isso pode afastar os alunos, aumentando o desinteresse por leitura. O professor precisa se conscientizar do seu papel de mediador e tornar-se ou ampliar o seu papel de professor-leitor:

Como já vimos nas histórias de leitura, alunos que têm professores que gostam de ler de verdade e que acreditam na leitura têm mais chances de também gostar de ler. [...] É quando vemos e ouvimos pessoas lendo, quando participamos de ambientes em que livros e leituras se fazem presentes, que nos tornamos leitores. (LAJOLO, 2005, p. 27-28)

Esse papel do professor precisa ser, inclusive, incentivado pela escola. A importância da biblioteca escolar é reforçada nesse processo, pois o leitor em formação precisa estar em constante contato com os mais variados livros, as mais diversas leituras. Para que ele se interesse por leitura, essa deve estar ao seu dispor, tem de ser apresentada constantemente. Algumas podem lhe chamar a atenção logo de imediato; outras, não. Isso é entendível nesse processo. O atrativo maior para o leitor é alcançado quando o texto em suas esferas essenciais se aproxima de sua vivência; a leitura se torna uma espécie de confiança da vida. Jouve (2002, p. 62-63) explicita quais são essas esferas essenciais quando afirma que, esquematicamente, “pode-se dizer que o leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra”.

E para que esse leitor em formação se situe no texto e até numa obra, a necessidade de trabalhar os gêneros é fator primordial. Daí nossa aposta nas crônicas de viagem por saber que esse gênero é bem aproximado do estilo de vida dessa juventude, ávida por viagens e bem motivada para aventuras:

O gênero remete a convenções explícitas e implícitas, conscientes e inconscientes, enfim, a sinais por meio da linguagem, poética e estilo, que orientam o leitor a delimitar espaços de determinação e/ou indeterminação: o texto programa a leitura e o leitor a concretiza. (JOUVE, 2002, p. 69)

O trabalho com esse gênero nos proporcionou observar alguns fatos interessantes sobre a leitura em sala de aula com alunos do 9º ano. Eles mostraram-se curiosos e ansiosos para conhecer as crônicas que foram previamente propagadas em sala. E quando apresentadas, muitos ficaram na expectativa de ler outras, de pesquisar mais sobre esse gênero. Porém, nos

chamou a atenção o fato de escolherem as crônicas primeiramente pela sua extensão, pelo tamanho do texto. Poucos foram os que escolheram pelo título ou assunto abordado especificamente.

Quando os textos mais longos, como: “A bela e as feras”, “Instantâneo de Montevideú” e “Retorno” foram apresentados pelas duplas que os leram, então a curiosidade de alguns foi despertada para conhecer o texto na íntegra. Isso nos mostrou que, quando propagada, a leitura desperta maior interesse. O professor que chega em sala contando história, lendo um trecho de um texto ou de uma obra terá, provavelmente, um melhor rendimento dos seus alunos em leitura do que aquele que não incentiva com a prática. Só se aprende a gostar de ler, lendo. Também só se ensina sobre leitura, lendo para e com os alunos.

Aplicamos um questionário ao final da execução da sequência didática a fim de constatar o nível de interesse por leitura na sala e as indagações feitas foram as seguintes:

- 1 – Por que você lê?
- 2 – O que esses textos mudaram em você?
- 3 – Ler é importante? Por quê?
- 4 – Sem compromisso, qual leitura (tipo de texto) você mais gosta?
- 5 – Quais autores, obras você já leu ou pretende ler? Por quê?
- 6 – Você gosta de ler? Por quê?
- 7 – Que leitura você recomenda?
- 8 – Que recado você tem para quem não gosta de ler?
- 9 – Das crônicas apresentadas, alguma lhe chamou atenção? Qual? Por quê?
- 10 – Pretende ler outras? Por quê?

Em comparação às questões aplicadas na pesquisa inicial, pudemos constatar na turma que: a maioria dos alunos demonstrou maior interesse por leitura após a aplicação da sequência didática. Aqueles que já tinham uma certa frequência de leitura a mantiveram; já alguns que antes declararam não gostar de ler, timidamente apresentaram um pequeno interesse. Dentre as crônicas trabalhadas, algumas despertaram maior interesse dos alunos; dentre elas podemos destacar: “Lamento pela cidade perdida”, “Uma aventura formidável” e

“Meus ‘orientes’”. Vale notar, aqui, que nas crônicas citadas, com mais intensidade que em outras, os alunos foram atraídos pela verossimilhança, sobretudo em trechos relacionados às questões de cunho político-sociais, como na obra “Lamento pela cidade perdida”, onde a narradora expõe sua indignação pela exploração e abandono em que a sua cidade se encontra:

E assim, minha querida cidade, a juventude tem perdido a generosidade, a maturidade tem esquecido sua prudência, e a velhice, sua sabedoria: todos aqui têm ficado menores, e mais pobres, à medida que aumentam a tua riqueza e a tua grandeza. E então eu me pergunto que grandeza, que riqueza são essas que fazem diminuir e empobrecer os teus habitantes. Que fundamento funesto existe nessa riqueza e nessa grandeza que, à sombra, homens se tornam mesquinhos, perversos, ardilosos de pensamento e ferozes de coração. (MEIRELES, 1999, p. 6)

Também com relação à expectativa, o nervosismo, a curiosidade de conhecer ou experimentar algo novo, como na crônica: “Uma aventura formidável”, em que a personagem se sente aflita, numa verdadeira situação de desespero ao entrar num avião para viajar:

Mal entrou no avião, no aeroporto espanhol, a senhora começou a passar tão mal como se já estivéssemos caindo nos abismos do mar oceano. [...] À medida que se aproximava o momento da partida, mais aumentavam suas apreensões: levava o lençinho à testa, à nuca, e girava o perfil para cá e para lá, numa forma nova de respiração lateral não destituída de originalidade. [...] É claro que não viajava só: várias aias a acompanhavam, munidas de muitos acessórios: vidrinhos que deviam ser de sais, licores aromáticos, colheres de prata e leques, evidentemente. [...] entregava-se aos cuidados de suas aias com a resignação cristã de quem sabe que vai morrer daqui a uns dois ou três minutos, no máximo. (MEIRELES, 1999, p. 247)

A relação de afinidade também se dá em situações de descrição da infância imaginando o desconhecido, como no texto: “Meus ‘orientes’”, em que a personagem ainda criança imagina como seria o Oriente:

E lembro-me nitidamente desses antigos encontros, que me deixavam tão pensativa e interessada, antes que eu pudesse adivinhar, sequer, a sua significação. [...] Eu ainda nem sabia ler, e a babá Pedrina mostrava-me as figuras dos livros. Foi assim que conheci o touro alado dos assírios; e durante muito tempo aquele poderoso animal com face humana habitou a minha imaginação infantil, mais sugestivo e misterioso que os príncipes e princesas das histórias de fadas. (MEIRELES, 1980, p. 36)

Os relatos expostos oralmente pelos alunos ao final da aplicação do projeto de intervenção (composto pela pesquisa-ação com a sequência didática) fazem com que constatemos que o melhor exemplo é a prática e de que não só precisamos que um caminho nos seja mostrado para que possamos trilhá-lo, mas que é importante que se tenha companhia nessa trilha. Cabe ressaltar, mais uma vez, a importância do professor-leitor, peça fundamental nesse processo de formação de leitores. Muito da leitura literária se perde em

sala de aula por falta de ser trabalhada de maneira atrativa, chamativa. O professor de literatura tem de ser esse sujeito-convite que busca despertar no aluno o gosto pela leitura literária, que coloque esse aluno no universo literário e se o aluno já tenha uma iniciação ao gosto literário, melhor ainda para o professor que aí precisa somente mostrar apontar os rumos por onde o aluno deva seguir.

### 3.3 O TEXTO LITERÁRIO FORMA LEITOR NA INFÂNCIA/ADOLESCÊNCIA?

*Quem lê tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso.*

(Harold Bloom)

Damos início a este tópico com uma afirmação de Meireles (1984, p. 28), para quem a literatura “não é, como tantos supõem, um passatempo”.

De modo geral, percebemos como notório o descaso que o ensino de Literatura vem sofrendo dentro da rede pública de ensino. Muitas escolas, sobretudo aquelas relativas ao Ensino Fundamental, não têm a literatura como parte integrante da grade curricular, ficando essa disciplina anexa à matéria de Língua Portuguesa. Dessa forma, a literatura acaba nem aparecendo no cotidiano do aluno, pois ainda muito se resume o ensino de Língua Portuguesa à gramática somente. Mas este já é outro assunto. Voltando à questão da Literatura no ensino básico, especificamente no fundamental, podemos ver que nas escolas em que essa disciplina é independente (isto é, desmembrada de Língua Portuguesa) como é o caso da escola onde se realizou esta pesquisa, ela é entendida como complemento de carga horária dos professores (como já havíamos afirmado) e, assim, é ministrada por profissionais das mais variadas licenciaturas possíveis.

Isso vai de encontro ao que postula Cecília Meireles na citação inserida no primeiro parágrafo desta seção, pois, nesse caso específico, a literatura está sendo tratada como mero passatempo escolar, pois não há método por trás de seu processo de ensino-aprendizagem. Isso tira toda a importância da disciplina como veículo essencial para a formação de leitores. E nessa incansável busca da formação de leitores, Soares (2009, p. 27) alerta que é importante e necessário que: “As escolhas sejam feitas tomando como critério básico a possibilidade de que a leitura se revele prazerosa, sedutora, que tenha o poder de levar a descoberta do prazer de ler”. Quando isso não acontece, e muitas vezes não acontece

pela falta de preparo do profissional que trabalha com Literatura, a leitura se torna entediante; maçante ao ponto de afastar o leitor em formação ao invés de aproximá-lo.

É preocupante essa situação que já vem se arrastando por muitas décadas. Segundo a escritora infanto-juvenil Ana Maria Machado, é inaceitável essa situação de descaso com a Literatura; para a autora, se queremos aprender a nadar contratamos uma pessoa que saiba nadar para nos ensinar. No entanto, completa ela, nossas escolas estão repletas de professores que não leem (MACHADO, 2001). Chamamos a atenção, aqui para o fato de que, durante o desenvolvimento deste estudo detectamos na escola foco da pesquisa a presença de professores de outras áreas que ministravam a disciplina de literatura. Em conversa com tais profissionais, mostrando-lhes o escopo de nosso projeto de investigação, percebemos que a leitura literária não é comum entre tais professores, fato este que sugere um novo tema de pesquisa que não pretendeu-se abordar sistematicamente aqui, mas que poderá ser desenvolvido por pesquisadores no futuro.

Dois fatores, portanto, que interferem diretamente na formação de leitores foram constatados na escola em questão: professores licenciados em outras áreas, inclusive das exatas, trabalhando com Literatura em sala de aula e professores (da área ou não) que pouco leem sendo os ministrantes das aulas de Literatura. Um dado muito preocupante sobre estes últimos profissionais citados é que alguns deles são licenciados em Pedagogia ou Letras; logo, espera-se que tenham, pelo menos, certo domínio das habilidades de leitura.

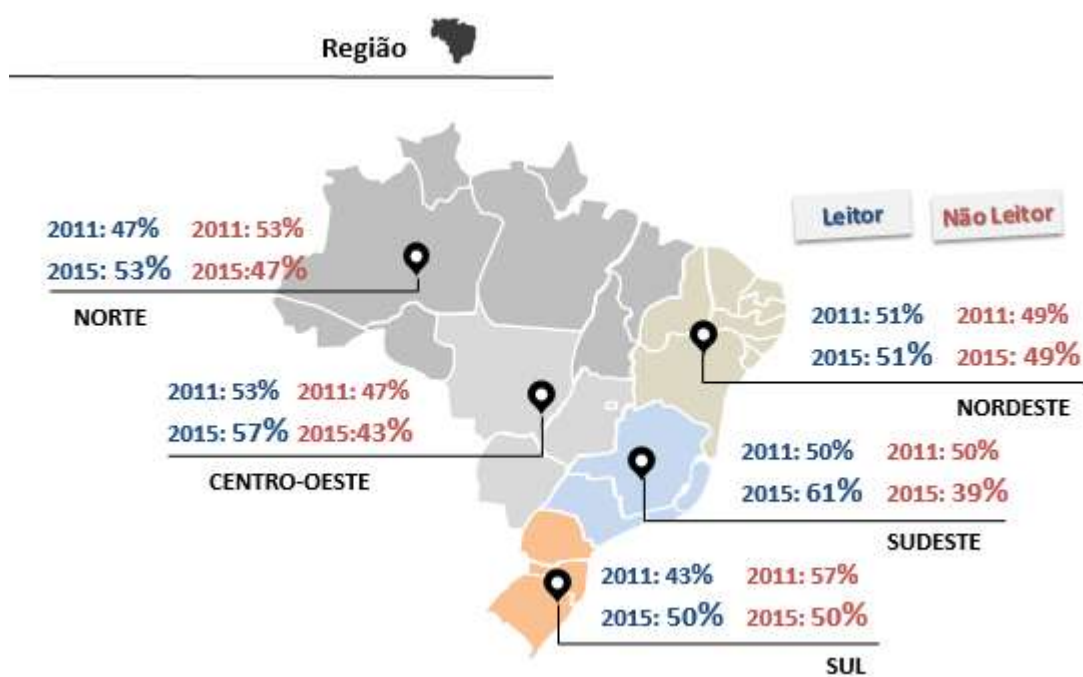
Em recente pesquisa realizada no Brasil sobre o perfil de leitores, observa-se que houve uma crescente e positiva mudança nos dados. Isso nos mostra que a escola tem conseguido bons resultados, nesse sentido, mesmo que não seja uma evolução esperada, sobretudo na Região Norte, ainda muito defasada no que se refere à educação de modo geral. Sabemos que a escola tem papel e participação importantes nesse processo. Lajolo (2016) nos dá detalhe dessa recente pesquisa divulgada:

A população brasileira multiplicou-se mais de vinte vezes e, hoje, pesquisas dispõem de profissionais, métodos e instrumentos bem mais sofisticados do que os disponíveis em 1872 [...] Uma dessas pesquisas recentes e sofisticadas é a intitulada Retratos da Leitura no Brasil. Levantando dados por meio de entrevistas pessoais e domiciliares, a última versão dela (desenvolvida entre 23 de novembro de 2015 e 14 de dezembro de 2015) foi resultante de 5.012 entrevistas, número estatisticamente representativo da população brasileira com mais de 5 anos de idade. Trata-se de uma pesquisa na qual quem declara ter lido *um livro inteiro ou em partes* nos três meses anteriores à investigação é considerado LEITOR, sendo considerado NÃO LEITOR quem não leu *um livro inteiro ou em partes* no mesmo período. (LAJOLO, 2016, p. 117)

Lembrando que tal pesquisa citada por Lajolo (2016), realizada no país, levou em consideração a própria declaração de cada sujeito entrevistado e especifica um livro lido ou parte de um livro, não apenas textos avulsos; há também um detalhe importante: a pesquisa não estabelece o livro enquanto literário.

Vejam os gráficos que analisam os leitores e não leitores por região e foquemos na evolução de leitura na Região Norte, que nos interessa por ser a região onde se encontra a escola que nos serviu de laboratório para a nossa pesquisa. Levamos em consideração essa pesquisa porque recebemos na escola alunos dos mais variados Estados da região Norte.

GRÁFICO 7 – PERFIL DO LEITOR E NÃO-LEITOR POR REGIÃO



Fonte: FAILLA (2016).

Na região Norte, como é possível notar no Gráfico 7, o número de Leitores subiu de 53% em 2011 para 57% em 2015, ao passo que o número de Não-Leitores decresceu de 47% em 2011 para 43% em 2015. Por certo que todo o mérito no que tange ao bom resultado dos números não é apenas da escola, pois como diz Lajolo (2016), a *Bíblia* continua sendo o livro mais lido no Brasil, e isso não é necessariamente mérito da escola.

Logicamente, deveria haver uma parcela muito maior de contribuição por parte da escola, eficiência esta que é prejudicada por fatores negativos levantados nesta pesquisa. Essa

discussão é longa e lida com inúmeros fatores, dentre os quais a má formação de professores e a falta de preparação das escolas para formar leitores, posto que muitas instituições não possuem nem ao menos biblioteca, apesar de esse não ser um decisivo empecilho que dificulte o trabalho com leitura. Nosso papel, portanto, enquanto professor/pesquisador é procurar mudar essa realidade pelo menos na escola onde trabalhamos. É possível formar leitor por meio de textos literários. Mas, para isso, é necessário primeiramente sabermos que é preciso que se tenha convicção e que se acredite que o prazer da leitura é aprendido.

E além do prazer da leitura, o saber ler é uma experiência que forma para a vida. Como explica Cosson (2006, p. 29): “Se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler”. Portanto, o texto literário deve ser amplamente explorado por meio da criação de espaços para reflexões, de ambientes saudáveis para leitura (isso inclui boa iluminação, ventilação, pouco ruído), possibilitando ao leitor, assim, o entendimento de si mesmo e a ampliação da visão do mundo que o cerca.

Outro fator que o professor e a escola não devem deixar de considerar na árdua caminhada da formação de leitores são as tecnologias que, se usadas de maneira adequada, muito contribuem para esse fim. O estímulo à leitura necessita de intermediação e o papel do professor-leitor (importante ressaltar isso), é de extrema importância, pois o aluno pode ler de tudo, mas não pode desviar esse caminho da leitura literária que lhe mostra o mundo de outra maneira e só com o letramento literário se pode alcançar essa visão:

O âmbito reservado à literatura se vê assolado pela crise de ensino, somada agora a uma crise particular - a da leitura que extravasa o espaço da escola, na medida em que se depara com a concorrência dos meios de comunicação de massa. É por esta mesma razão que se justifica uma reflexão coletiva a respeito tanto do significado e finalidade do incentivo à leitura na escola, como a propósito das estratégias de que o professor pode se valer, se este tem em vista estimular a frequência do aluno à obra literária. (ZILBERMAN, 1985, p.7)

Esse papel fundamental de intermediador deve, sobretudo, desmistificar o que a mídia propaga em relação à leitura: vídeos, filmes, seriados que são exaustivamente oferecidos aos nossos jovens também são uma forma de leitura, mas jamais devem substituir o livro, o texto literário:

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir a leitura de textos literários. (COSSON, 2006 p. 22)

Sabendo-se que essa intermediação de leitura, que podemos chamar de organização das habilidades leitoras, tem de ser comedida para que o leitor em formação não se sinta pressionado, obrigado a apresentar resultados. O nível de fruição do texto, sobretudo do literário, não é medido e nem visto como meta a ser alcançada. Ela deve ser desenvolvida naturalmente à medida que o aluno vai se interessando pelo que lhe é oferecido como opção de leitura.

Por outro lado, o texto literário precisa ser trabalhado como texto e não sendo apresentado ao aluno apenas as técnicas, o estilo e escola literárias em que ele foi produzido. Isso fica para ser aprendido depois; caso contrário, o aluno terá a Literatura como uma simples disciplina escolar que ensina regras e técnicas sobre texto. Todorov (2009) faz um alerta sobre como a Literatura é apresentada geralmente nas escolas:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública. (TODOROV, 2009, p. 10)

Daí, voltamos a frisar, a necessidade de o professor ser um sujeito leitor e, assim, ensinar praticando, vivenciando Literatura e não apenas apresentando termos técnicos enfadonhos e (em muitos casos) sem nenhum proveito. Precisamos, enquanto professores, nos policiar dessa atitude e responsabilidade que devemos tomar pra nós. Caso contrário, nunca formaremos leitores e jamais contribuiremos para um país desenvolvido:

[...] é necessário que o professor seja um leitor [...], um bom leitor. Que tenha uma rica bagagem de leitura. E aqui reside um dos grandes problemas da educação no país, acho que certamente o maior dos problemas: boa parte dos professores que saem das faculdades, formados nos cursos de letras ou pedagogia, ostenta um diploma de licenciatura, mas infelizmente não são leitores. [...] Enquanto os alunos futuros-professores não constroem suas histórias de leitor, enquanto não enraizarem em suas vidas a leitura como prática emancipatória, a leitura como espaço de conhecimento e experiência, enquanto não se tornarem leitores autônomos, leitores plenos, pouca condição terão de formar leitores em suas salas de aula. Formar leitores deve ser prioridade, porque é uma questão estratégica para o desenvolvimento de um povo. (MARIA, 2009, p. 160-161)

A Literatura necessita ser vista como disciplina essencial para a formação de leitores, para a formação do homem. Assim, a sua divulgação, a sua propagação, deve ser feita pelo professor em sala de aula: falando, contando, lendo. Cada texto, cada obra, é



heterogênea, é metamorfose viva e se faz por ser criação do homem e como ele, evolui. Não é estática e, para continuar viva, precisa de interação, de reciprocidade que só o leitor pode oferecer:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes as vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro [...]. (CANDIDO, 2006, p.74)

O agente capaz de propagá-la, de expô-la ao público é o professor (intermediador de conhecimento). Para se divulgar a Literatura faz-se necessário ter, primeiramente, conhecimento de causa além de paixão pelo objeto de trabalho:

Quando vejo que os professores de agora fazem os alunos lerem cada vez mais as crônicas, fico pensando nas leituras de meu tempo de secundário. Fico comparando e vendo a importância deste agente de uma visão mais moderna na sua simplicidade reveladora e penetrante. (CANDIDO, 1993, p. 25)

Portanto, é preciso que se tenha em mente que a leitura literária como fruição é possível e necessária. Possível porque não necessita de nenhuma fórmula, de nenhuma teoria excêntrica para que ocorra. Basta que seja apresentada, vivenciada em sala de aula e, assim, incentivada constantemente para que se obtenha resultados positivos, os quais podem não aparecer em curto prazo, mas certamente virão. Com a fruição na leitura, com a descoberta da leitura por prazer, o aluno adquire o letramento literário. Este, fundamental à vivência cotidiana escolar e social, faz valer a lógica ao aluno de que a Literatura é essencial à vida.

### **3.3.1 A formação do leitor depende (também) da formação do professor**

*Se o professor não é um leitor, não consegue transmitir esse prazer pela leitura e conquistar os alunos.*

(Zoara Failla)

A arte de ensinar é capaz de transformar pessoas, sendo uma das habilidades humanas mais primorosas tanto para quem ensina quanto para quem aprende. E nesse processo de ensino/aprendizagem cabe destacarmos, aqui, a responsabilidade, a força de vontade, o interesse. Quando tratamos de professores formadores de leitores, queremos

chamar a atenção para a formação de tais formadores. O aluno necessita do acompanhamento de um incentivador para que, assim, transforme-se em leitor ativo e independente.

O professor, enquanto incentivador da leitura, precisa estar preparado, por sua vez, para assumir tamanha responsabilidade. O exemplo praticado, nesse caso, tende muito mais a surtir efeito positivo do que apenas o exemplo teórico. Portanto, o professor deve ser leitor assíduo, tendo hábitos internalizados de leitura. A leitura válida para o aluno tem muito mais significado quando é apresentada por quem a conhece profundamente. Como afirma Failla (2016, p. 21): “A leitura transforma, informa, emociona e humaniza”. E para isso precisa ser propagada por quem a vivencie. Quando o professor é leitor, o aluno aprende sobre leitura de forma menos técnica e mais abrangente, pois o professor terá mais exemplos formados por seu histórico particular de leituras.

Para que o professor desperte o interesse do aluno pela leitura precisa ter em mente que não há nada mais importante que o ensino do prazer da leitura:

[...] Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida a fora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: “No princípio está a Palavra...” É pela palavra que se entra no mundo humano. (ALVES, 2008, p. 61)

Para que a literatura seja apreciada, compreendida, aceita, ela deve ser sentida antes de repassada. Maria (2009, p. 121) diz que: “Conhecer a Literatura é ler a Literatura, não é decorar dados e datas a seu respeito”. O professor precisa ensinar com propriedade de quem a vivencia. Quando o aluno aprende a ler, se torna um leitor consciente que foi instruído por quem, de fato, lê; esse aluno não passa por uma das maiores dificuldades apontadas por Maria (2009, p. 17) no que se refere à preparação de leitores: “[...] Um dos obstáculos para o sujeito começar a ler é justamente ele não saber por onde começar; é a angústia de chegar a uma livraria ou a uma biblioteca e não saber o que escolher [...]”. Isso pode ser evitado quando o aluno adquire uma preparação adequada para a leitura.

Quando falamos de Literatura não nos referimos apenas aos textos canônicos, consagrados pela crítica. O cânone, frequentemente, pode ser tomado como enfadonho ou desinteressante para o leitor em formação. O professor, nesse caso, precisa lidar profissionalmente com a questão, posto que deve demonstrar conhecimento da literatura como um todo. Tendo-se a fruição literária como meta, o importante é que o professor demonstre,

inclusive, certo trato com textos literários pertencentes à literatura contemporânea, conforme aponta Ramos (2002):

O espaço da Literatura contemporânea é aquele onde o professor mais do que nunca tem que se comportar como leitor. Ele não tem como se valer (ou se repetir) de uma fortuna crítica canônica e canonizadora. Mas ele tem como tentar exercer a sua força interpretadora e o seu potencial criativo no salutar exercício da leitura inaugural. O professor diante de um texto contemporâneo tem, ele mesmo, que responder à esfinge: decifra-me ou te devoro. (RAMOS, 2002, p. 27)

Não há nada mais perigoso à educação de qualidade do que um professor que tem sua prática docente estagnada. Trata-se de um professor que contribui com a educação ilusória: aquela vivenciada somente dentro da escola e muito distante da realidade social fora dos muros escolares:

[...] o professor que “escolhe” não ser um leitor da arte, um leitor de Literatura, reflete em sala de aula suas opções. Conseqüentemente, cairá em contradição quando cobrar de seu estudante um posicionamento leitor. O professor que não tem envolvimento com esse tipo de texto anuncia-se como um profissional distante da cultura e restrito à sua ação pedagógica. (LOIS, 2010, p. 76)

É pela Literatura que podemos inserir nosso alunado ao mundo da leitura, ao universo do saber consciente, ao letramento literário e aos diversos tipos de letramentos. Barthes (1980, p. 05) corrobora com nossa afirmação sobre a importância da Literatura no contexto escolar quando diz que se, porventura, “todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma”, a disciplina de literatura, é que “deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. A literatura abre caminhos para o domínio das habilidades leitoras que não são simples de serem compreendidas, dominadas. Essas habilidades necessitam de um ensinamento delicado, peculiar a cada realidade para que sejam absorvidas pelo aluno, pois como alerta Failla (2016, p. 20):

Ler é uma prática que exige ficar só, que pede concentração, não oferece estímulo multimídia, mas, principalmente, pede o domínio da competência leitora e do letramento. Ler não é tarefa fácil para quem ainda não foi “conquistado” e é impraticável para quem não compreende aquilo que lê. (FAILLA, 2016, p. 20)

Por certo que nós professores enfrentamos muitos obstáculos nesse processo de formação de leitores. As adversidades extraescolares e, inclusive algumas dificuldades escolares, contribuem para o fracasso do ensino. Há muito que ser investido, pensado e posto

em prática. As transformações são lentas e nesse contexto, muita união, compartilhamento de ideias e ações ainda devem ser realizados:

Mas transformar um país em um *país leitor* não é tarefa fácil e exige décadas de investimentos e ações efetivas e contínuas, orientadas por políticas e programas construídos pela sociedade e pelo governo. Sabemos que são muitos os agentes dessa transformação e que há necessidade de unir as ações. (FAILLA, 2016, p. 23)

Ainda há muito a ser trabalhado em sala de aula em relação à potencialização da capacidade leitora dos alunos, e isso não vem ocorrendo com frequência ou nem acontecendo em nossas escolas devido à falta de preparo dos nossos professores para trabalhar com Literatura e com leitura, com a formação de leitores. Hoje a grande maioria dos nossos alunos sequer lê um livro por vontade própria. Ainda falta-lhes incentivar a terem gosto pela leitura. Poucos são os privilegiados que já usufruem dessa experiência. E essa maioria não é totalmente responsável por agir assim. É que falta à escola formar professores leitores para depois poder formar alunos leitores:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. (ROJO, 2004, p. 4)

Não há aluno leitor sem professor leitor. E se nossas instituições de ensino superior formam mal nossos professores, precisamos chamar a responsabilidade para nós mesmos, professores, e procurarmos nos adequar às necessidades da educação moderna. E uma dessas necessidades urgentes é a de mediador de leitura:

Aprender a ler não é uma atividade natural para a qual o aluno se capacita sozinho. Entre livros e leitores há importantes mediadores. O mediador mais importante é o professor, figura fundamental na história de cada um dos alunos. A leitura é ferramenta essencial para a prática de seu ofício, por isso precisa revelar-se um leitor dedicado e uma forte referência para seus aprendizes. (MEC, 2007, p. 26)

Essa mediação deve se dar nos seus pormenores, tem de ser detalhada, sempre levando em consideração o conhecimento prévio do aluno. Com tantas tecnologias disponíveis, várias são as estratégias que podem ser utilizadas para aproximar o aluno da leitura. Mantendo-se sempre o cuidado de colocar o texto literário como o centro, o principal objeto em questão. Não que essas estratégias sejam uma “receita pronta”, “acabada”, pois

muitas vezes, como nos diz Sousa (2010), é necessário que o professor busque outras alternativas para atrair o aluno à leitura. O importante é mostrar na prática o valor do texto de um texto literário para a formação humana:

Explorar o contexto, esmiuçar o texto, ver o vocabulário, ler trechos da obra, mostrar a linguagem, falar sobre a vida do autor, fazer um resumo do conteúdo da obra, levar textos que falam sobre (leram) a obra; fazer uma peça, ver um filme são várias das estratégias [...] para aproximar os alunos dos textos literários. E muitas vezes, *surte um pouco de efeito*. Muitas vezes o professor tem que *pegar o caminho inverso*, recorrendo a outras linguagens mais próximas dos alunos. (SOUSA, 2010, p. 9)

A responsabilidade de formar leitores deve ser tomada pela escola que tem de oferecer subsídios ao professor para que este possa desenvolver um trabalho proveitoso no processo de formação de leitores. Assumindo esse compromisso, o professor deve procurar maneiras que estimulem o aluno para a leitura. Há inúmeras sugestões, estratégias, dinâmicas que podem auxiliar nesse processo. Mas, vale lembrar que nenhuma delas é considerada infalível, sendo a critério do professor, usar qualquer procedimento didático metodológico que julgue mais conveniente. O importante é que surta efeito, que ensine o aluno a ler e fazer uso da leitura para a vida:

Cabe ao professor o papel de desenvolver no aluno o gosto pela leitura a partir de sua aproximação significativa com os livros. Não há receitas a seguir: cada professor com sua história de leitura e as necessidades de seus alunos, tem condições de avaliar melhor o caminho a ser desbravado. No entanto, para que haja êxito na formação do leitor, precisamos efetivar uma leitura estimulante reflexiva, diversificada, crítica, ensinando os alunos a usarem a leitura para viverem melhor. (MEC, 2007, p. 26)

Fazer com que o aluno se sinta um sujeito-leitor é uma das estratégias que podem render bons resultados, porém, o professor mediador de leitura deve estar atento para essa linha tênue que separa o aluno que lê por prazer do aluno que lê por obrigação, isto é, que lê apenas porque sabe que será avaliado. Dependendo de como seja conduzido, a leitura para ele, aluno, pode perder o encantamento. Nesse ponto crucial o professor leitor saberá agir; daí o fato de ele procurar estar sempre preparado para as situações adversas aos seus objetivos:

Quando o professor cria condições, por menores que sejam, para que os alunos se instituem enquanto sujeitos-leitores, (...) eles tendem a corresponder a essa expectativa, até mesmo porque, além de quererem participar da aula, sabem que são constantemente avaliados e não podem (ou não devem) se negar a falar. Nesse ponto, dobra a responsabilidade do professor no discurso porque ele deverá estar preparado para as surpresas que emergem de uma leitura não constringida. (SOUSA, 2002, p.162)

O aluno poderá confundir o prazer de ler com as obrigações de realizar as tarefas escolares, o prazer para ele será a sensação de dever cumprido. Para desfazer isso o professor precisa agir mostrando que leitura valiosa é aquela que realizamos sem compromisso, aquela que praticamos sem imposição:

Parece que, num primeiro momento, pensamos sempre a leitura sob o signo do prazer, ou seja, a leitura está sempre associada a uma prática que deve ser desenvolvida sob o manto de uma positividade que precisa ser reconhecida e assimilada pelo sujeito-leitor. Não basta ler, é preciso gostar de ler. Por isso, a preguiça, como um dos pecados capitais, não pode imiscuir-se nessa prática. Na verdade, a leitura associada ao ato de amor é um discurso recorrente. (SOUSA, 2010, p. 6)

Retirar essa ideia de obrigatoriedade que os alunos têm em relação à leitura, sobretudo de textos literários, não é tarefa fácil; porém, é necessária. Muitos alunos afirmam não gostarem de ler, não gostarem de literatura, por não terem tido uma iniciação à leitura literária, ao letramento literário. Cabe, então, ao professor montar estratégias que desmistifiquem isso dos alunos, que mostrem a esses alunos o quanto estão equivocados. A leitura para se fazer prazerosa tem de ser espontânea e isso é o professor que tem de, em outras palavras, comprovar aos alunos:

O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fieis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de prestação de contas, deveres, tarefas, e obrigações. (LAJOLO, 2008, p. 12)

Só se aprende um ato praticando-o. O ato de ler só faz sentido quando vivenciado, ensinado com a prática. Ensinar o aluno a ser autônomo quanto ao gosto por leitura é uma tarefa que também se faz necessária no processo de aquisição da leitura. Ter autonomia para escolher suas leituras é importante. Entretanto, esse aluno precisa primeiramente conhecer, ter acesso, ser apresentado, às várias leituras literárias possíveis e apropriadas ao seu nível de conhecimento. Ele precisa escolher o que gosta dentre as várias possibilidades de leitura que lhe devem ser fornecidas para apreciação. Pois não podemos dizer que não gostamos daquilo que não conhecemos:

Parece que o problema está na própria natureza da leitura do texto literário. Em princípio, parece que esse objeto da leitura (o texto literário) remete para um dos sentidos do verbo ler que é difícil de ser administrado no interior de uma instituição

de ensino. Digo de outro modo, ensinar a ler (função atribuída à escola) confronta-se com a ideia de prazer, já que esse “ensinamento” supõe em geral um trabalho – às vezes maçante e repetitivo – de enformamento do olhar do leitor, para enxergar aspectos que, se considera, capazes de conduzir à leitura correta. Por fim, espera-se sempre que esse trabalho resulte em encantamento: faça o aluno gostar de ler, sentir-se apaixonado pela leitura. Há algo difícil nessa tarefa dado que encantamento, paixão, prazer são sentimentos que não se ensinam, aprende-se vivendo e, nesse caso, em princípio, lendo. E há mais: lendo para chegar ao final e dizer também que não gostou, que não sentiu prazer nenhum. (SOUSA, 2010, p. 9).

As possibilidades de textos apresentados aos alunos devem ser adequadas à idade e à série, e tais textos devem ser previamente selecionados pelo professor de acordo com os gêneros que se queira trabalhar e precisamente vários textos literários do mesmo gênero precisam ser contemplados. Importante notar que, o que poderá chamar a atenção de um aluno num determinado texto pode não causar o mesmo efeito num outro discente:

Assim, os modos de dizer são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção e, portanto, só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos, entendidos como enunciados relativamente estáveis que circulam nas diferentes áreas de atividade humana. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 164).

Uma vez selecionado o gênero a ser trabalhado, é preciso ficar atento às capacidades de compreensão (estratégias) que os textos desse gênero geram no leitor em formação. Assim, Rojo (2004) destaca dentre essas capacidades:

Ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação a seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial. (ROJO, 2004, p. 5)

Há ainda, segundo Rojo (2004) as outras capacidades, que são: Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; Checagem de hipóteses; Localização e/ou cópia de informações; Comparação de informações; Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes); Produção de inferências locais; Produção de inferências globais.

O texto que oferece “respostas” a todas essas indagações feitas pelo leitor em formação sem deixar lacunas é um texto que se mostra interessante para o leitor. E estando satisfeito com o texto que, de certa forma, lhe completa, esse leitor em formação começa a construir sua identidade cidadã; o texto lhe interessa porque, sendo-lhe aprazível quanto à

fruição estética, também lhe ajuda, na qualidade de excelente ferramenta potencializadora de cognição, a compreender mais plenamente o mundo do qual faz parte.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta pesquisa pudemos refletir de forma sistemática acerca do nosso trabalho como agentes formadores de opinião e transmissores de conhecimento. Essa reflexão foi aguçada devido às inquietações promovidas pelo curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que nos fez repensar educação e rever muitas de nossas ações praticadas na tentativa de formar cidadãos conscientes; nessa formação estão incluídas, logicamente, as habilidades leitoras.

No decorrer das ações de desenvolvimento deste trabalho buscamos alcançar seu objetivo, que foi propor uma contribuição para o letramento literário no Ensino Fundamental por meio de crônicas de viagem. Esse gênero narrativo foi explorado nesta pesquisa no intuito de se tornar uma ferramenta para despertar nos alunos a fruição pelo texto literário. O objeto literário que adotamos para o desenvolvimento da pesquisa foi uma seleção de crônicas de viagem da autora brasileira Cecília Meireles, autora que é a principal representante desse gênero no Brasil do século XX. As crônicas selecionadas foram trabalhadas segundo a metodologia da pesquisa-ação numa sequência didática que desenvolvemos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Dom Eliseu, no Estado do Pará. O *locus* da nossa pesquisa foi a escola citada e a turma do 9º ano nos serviu como laboratório da pesquisa. Tivemos vários teóricos de áreas diversas como teoria literária, linguística aplicada, letramento literário que serviram como base para o nosso trabalho e foram utilizados durante o desenvolvimento do mesmo.

Quanto à aplicação da pesquisa descrita e analisada neste trabalho realizamos uma abordagem interacionista sociodiscursiva; como aporte teórico no trabalho de leitura das crônicas de viagem nos valem de estratégias metacognitivas desenvolvidas por estudiosos que procuram mostrar a leitura literária como objeto que desperta a fruição estética. Ao término da aplicação da pesquisa-ação junto aos estudantes foi produzido um *corpus* material que foi analisado levando-se em consideração as premissas levantadas quando da estruturação do tema deste estudo.

Com o uso dessas estratégias em relação à nossa proposta de estudo, no que tange aos alunos que fizeram parte da pesquisa, constatamos uma considerável parcela de estudantes que passou a ter interesse por leitura, pois conseguiu entender o que leu e esse é um ponto chave a ser tratado no desenvolvimento do ensino do texto literário como suporte para

despertar a leitura como fruição. Faz-se de extrema importância refletir sobre as ações praticadas em sala, pois o aluno precisa saber o que está fazendo para poder gostar do que faz. Quando há compreensão, portanto, o caminho para a fruição está aberto. O imprescindível a ser feito no tocante ao entendimento do texto é mostrar aos alunos os objetivos da leitura, proporcionar e ativar os conhecimentos prévios, ensinar a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; ou seja: explicar o que podem fazer quando depararem-se com problemas no texto.

Notamos que o “não gostar de ler”, expressão muito utilizada pelos alunos, estava diretamente ligado ao fato de não entender o que leu e, com a realização deste trabalho, pudemos modificar (em parte) essa realidade. Outro fator importante é o interesse e o gosto pelo que se faz; isso, obviamente, é uma razão válida para a atividade profissional. Mas no que se refere a nós, professores, isso parece ter um peso maior, uma maior responsabilidade por aquilo que é praticado. Educar não é qualquer profissão; é algo ímpar, pois lidamos com a formação de pessoas para a vida. Constatamos que quando ensinamos com dedicação, sobretudo no que diz respeito à leitura, a interação é maior e o interesse aumenta quando aguçamos a curiosidade pelo conhecimento ao passo em que convidamos a explorar o novo, o desconhecido. E todos os textos (crônicas de viagem) que trabalhamos representaram a ideia de “novidade” para esse público específico.

Ao término da pesquisa, podemos afirmar que aprendemos a conhecer melhor o gênero trabalhado, bem como a autora Cecília Meireles e sua importância no que diz respeito à literatura brasileira. Aprendemos, sobretudo, a expandir nossa capacidade de fruição e isso nos trouxe entusiasmo didático visando o desenvolvimento do trabalho junto aos educandos. Mesmo trabalhando em circunstâncias adversas (turma dispensada por algum motivo administrativo, reunião pedagógica com a turma sem aviso prévio, turmas sem aula dispersas pelo pátio da escola e incomodando nossa concentração), nosso ânimo foi potencializado pela ideia de se estar lidando com algo novo, tanto para o professor quanto para os alunos. Ao término de tudo, sendo ou não o resultado positivo quanto às nossas expectativas iniciais, ficou a certeza de que é possível melhorar a qualidade do nosso ensino e sem a necessidade de ações mirabolantes e de difícil implantação. O modo simples de agir muitas vezes surte muito mais efeito do que ações muito pensadas, estratégias rebuscadas demais que acabam se distanciando da nossa realidade. As crônicas de viagem selecionadas serviram de “isca” para o universo literário; percebemos que mesmo os alunos menos empolgados mostraram algum interesse em conhecê-las, em manuseá-las, ainda que ajudados pela intensa “propaganda” que

fizemos sobre esse gênero ainda desconhecido no campo escolar. Não queremos afirmar, todavia, que tudo foi perfeito na realização do nosso trabalho; durante a aplicação da nossa proposta tivemos momentos de dúvidas quanto à aceitação do projeto: situações de incertezas, tarefas pouco ou nada realizadas, etc. Mas isso não tirou nosso otimismo para concluí-lo de maneira, se não excelente, satisfatória se formos considerar todos os fatores envolvidos durante a realização do estudo.

Uma semente foi plantada e agora cabe a nós refletirmos quanto à nossa prática docente cotidiana e transmitir um pouco do que aprendemos (importante frisar: na prática) aos nossos colegas, pois a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar é de todos que compõem o quadro institucional. Sabemos que despertando nos alunos o gosto por Literatura estamos contribuindo para a sua formação social e humana, tal como afirma Candido (1996) ao dizer que a literatura desenvolve em nós certa parcela de humanidade. Com a realização desse trabalho pudemos ver que pelo menos uma parcela do alunado foi tocada por esse gosto. Um bom começo que nos anima a seguir nessa missão de ensinar.

Precisamos, enquanto educadores, sempre lutar por um lugar especial da Literatura na escola. Mais do que apenas formar cidadãos conscientes, essa disciplina visa proporcionar às pessoas o gosto pela observação da vida, a percepção do valor que existe nos detalhes de tudo o que nos rodeia. Fruir um texto literário é alimentar a vida de perspectivas, de sonhos, coisa essencial para se seguir nesse mundo tão conturbado e repleto de depreciação de valores, pois, como diz Cosson (2006), a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, sendo uma experiência a ser realizada. E é justamente no exercício da leitura literária que podemos ser outros, viver como os outros, romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. Aprendemos com a aplicação desse projeto a também viajar através das crônicas de viagem, a conhecer lugares longínquos, exóticos, que talvez nunca conheçamos realmente, mas que Cecília Meireles nos mostrou com simplicidade e poder de encantamento.

O nosso trabalho se concretizou com a certeza de que faz-se necessário que a formação de leitores ocorra o quanto antes no ensino básico. Um dos caminhos para isso, por certo, é o trabalho com gêneros textuais, sobretudo sob uma ótica interacionista, que foi a que adotamos e observamos reação positiva por parte dos alunos na receptividade dos textos com eles trabalhados.

Todavia, é extremamente importante observar que alguns fatores decisivos nesse processo foram detectados: primeiramente, é preciso que seja dada mais importância à

Literatura não apenas como disciplina, mas como arte humanizadora essencial à construção do saber na escola. Em segundo lugar, é preciso que se tenha consciência, enquanto educador, de que se não tivermos uma boa formação, é importante que busquemos qualificação, formação continuada, enfim, ferramentas que nos proporcionem uma boa preparação para trabalhar com Literatura e com a formação de leitores. Por último, é preciso que se trabalhe leitura fora de padrões “engessados” pré-estabelecidos pelo sistema e que apresentem fragilidade nos seus componentes curriculares de ensino.

Os modelos de leitura que são institucionalizados, na grande maioria das vezes, não condizem com a realidade (peculiar) que cada escola possui e, assim, contribuem para que as práticas pedagógicas adotadas pela escola se tornem insuficientes ou sejam fragilizadas. Quando rompemos essas barreiras damos um passo à frente no árduo e importante caminho referente ao trabalho de formação de leitores.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 19 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- \_\_\_\_\_. Dígrafo. In: CONTE, Valdecir. *Literatura infanto-juvenil e seus caminhos*. São Paulo: Paulus, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Uma prosa (inédita) com Carlos Drummond de Andrade. *Caros Amigos*. São Paulo, nº 29, p. 12-15, agosto, 1999.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução: Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- ARRIGUCCI JR., Davi. “Fragmentos sobre a crônica”. In: *Enigma e comentário*. Ensaios sobre literatura e experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BRASIL. Fundação Itaú Social. *Pesquisa: 96% acham importante incentivar crianças a ler*, 09 ago. 2012. Disponível em: <https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/acontece/noticias/96-acham-importante-incentivar-criancas-ler> – acesso em 23/03/2016
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb> - acesso em 08/09/2016.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRITO, L. P. L. Leitura e participação. In: *Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BROWN A.; DOWLING P. *Fazer pesquisa / leitura de pesquisa: um modo de interrogatório para o ensino*. Londres: Routledge Falmer, 2001.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. *A personagem de ficção*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. A vida ao rés-do-chão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. São Paulo: Editora da UNICAMP /Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

\_\_\_\_\_. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2000.

\_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutorado)

\_\_\_\_\_; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CRISTÓVÃO, Fernando. Para uma Teoria da Literatura de Viagens. In: CRISTÓVÃO, Fernando (Org). *Condicionantes culturais da Literatura de Viagens – Estudos e Bibliografias*. Coimbra: Almedina, 2002.

DELEUZE, Gilles. Platão e o simulacro. In: *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução: Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EGG, Ezequiel Ander. *Repensando la Investigación-Acción – Participativa*. México: El Ateneo, 1990.

FAILLA, Zoara. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1983.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço?* Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOYOLLA, Dirlenvalder do N. *Bagatelas e Marginália: cultura intelectual e revide ao poder nas crônicas de Lima Barreto*. Brasília: UNB, 2014. (Tese de Doutorado)

MACHADO, Ana Maria. A literatura deve dar prazer. *Nova Escola* – Fundação Victor Civita. São Paulo: Abril, set. 2001.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIA, Luzia de. *O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?* São Paulo: Globo, 2009.

MARTINS, Catarina Xavier Gonçalves. “A literatura como brinquedo e formação da criança leitora”. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 2. 2012.

MEIRELES, Cecília. *O que se diz e o que se entende*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

\_\_\_\_\_. *Problemas da literatura infantil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. *Crônicas de viagem* (vol. 1). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

\_\_\_\_\_. *Crônicas de viagem* (vol. 2). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

\_\_\_\_\_. *Crônicas de viagem* (vol. 3). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MELO, José Marques. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

MELO NETO, F. P.; FROES, C. *Empreendedorismo social: a transição para a sociedade sustentável*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. *Literatura contemporânea com(o) disciplina*. Ensaio apresentado no XVII Encontro da ANPOLL, Gramado, RS, julho de 2002.

RESENDE, Beatriz. “Introdução: o Rio de Janeiro e a crônica”. In: RESENDE, Beatriz (Org.). *Cronistas do Rio*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

RIBEIRO, Roberto Carlos. Literatura de viagem e historiografia literária brasileira. In: *Revista Letras & Letras*, Uberlândia 23 (1), p. 145-159, jan./jun. 2007.

ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

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

\_\_\_\_\_. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.



ROMANO, Luís Antônio Contatori. *A poeta-viajante: uma teoria poética da viagem contemporânea nas crônicas de Cecília Meireles*. São Paulo: Intermeios/Fapesp, 2014.

ROSSATO, Luciana. *A lupa e o diário: história natural, viagens científicas e relatos sobre a Capitania de Santa Catarina (1763-1822)*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007. (Tese de Doutorado)

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

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SEIXAS, Heloisa. *O prazer de ler*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. O jogo das escolhas. In: MACHADO, M. Z. V. et al. *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. O livro didático e a escolarização da leitura. *Entrevista ao programa Um Salto para o Futuro*, 07 out. 2002. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-diditico-e.html>>. Acesso em: 18/03/2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. *As Surpresas do previsível no discurso de sala de aula*. João Pessoa: Editora universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. O professor e sua concepção de aluno-leitor do texto literário. Trabalho apresentado no III Colóquio da ALED. Recife, UFPE, outubro de 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2007.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VERISSIMO, Erico. *Solo de clarineta: memórias*, Tomo I. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1973.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor, uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymarará, 2009.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura no Brasil*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001. (Tese de Doutorado)

\_\_\_\_\_. *Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura*. Ponta Grossa: Muitas Vozes, v.2, n.2, p. 185-198, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. A leitura na escola. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

## **ANEXOS**

❖ FÉRIAS NA ILHA DO NANJA ❖

Meus amigos estão fazendo as malas, arrumando as malas nos seus carros, olhando o céu para verem que tempo faz, pensando nas suas estradas — barreiras, pedras soltas, fissuras — sem falar em bandidos, milhões de bandidos entre as fissuras, as pedras soltas e as barreiras. . . Meus amigos partem para as suas férias, cansados de tanto trabalho; de tanta chuva e tanto sol; de tantas notícias ruins; de tantos colegas, chefes e subalternos incompetentes; de tanta luta com os motoristas da contramão; de tanta esperança, de tantas decepções; enfim, cansados, cansados de serem obrigados a viver, numa grande cidade, isto que já está sendo a negação da própria vida.

Pois meus amigos lá se vão, de camisa nova, muito cuidadosos e escanhoados, fazendo todos os sinais possíveis e adequados para não receberem nenhuma pancada que detenha o seu plano de viagem antes do primeiro cruzamento.

E eu vou para a Ilha do Nanja.

Termas? Pois as termas são ao ar livre, com emanações vulcânicas a subirem do chão por mil furinhos invisíveis, enquanto se ouve a grossa voz do fogo subterrâneo contar histórias do princípio do mundo. O ar está cheio de nuvens sulfurosas; e as crianças brincam de fazer comida nas pocinhas do chão, onde a água ferve.

Sossego? À beira das lagoas verdes e azuis, o silêncio cresce como um bosque. Pelos caminhos, passam carros de bois, carros de vime, como cestos enormes; o carreiro vai andando tranqüilamente, como em sonho, ao

lento ritmo dos animais: é um desenho clássico no bojo da tarde límpida.

Poesia? As moças cantam em seus teares, em suas casas de pedra; dançam e cantam nos terreiros e pátios, danças e cantigas de outras épocas, sem saberem que aquilo se chama folclore. Os homens tocam e cantam pelas ruas, em dias de festa; e em dias de festa as ruas são atapetadas de flores por onde passam procissões que cantam.

A Ilha do Nanja amanhece toda azul com sol claro e passarinhos no ar; de repente, tudo desaparece, uma névoa cinzenta envolve montes e praias; saltam gotas de chuva por todos os lados, como um súbito brinquedo de cristal. A névoa já não existe. Existem nuvens brancas cobrindo e descobrindo o sol. Então, vem o vento, desce das nuvens, passa pelas árvores, sobe para as nuvens, e nesses jogos se passa o dia inteiro: não há maior distração, na Ilha do Nanja, que contemplar as inconstâncias do céu.

Eu vou para a Ilha do Nanja para sair daqui. Passarei as férias lá. Nem preciso fechar os olhos: já estou vendo os pescadores com suas barcas de sardinhas, e a moça à janela a namorar um moço na outra janela de outra ilha!



O Oriente tem sido uma paixão constante na minha vida: não, porém, pelo seu chamado 'exotismo' — que é atração e curiosidade de turistas — mas pela sua profundidade poética, que é uma outra maneira de ser da sabedoria. Como se cristalizou em mim esse sentimento de admiração emocionada por esses povos distantes, não é fácil de explicar em poucas linhas. Mas foi uma cristalização muito lenta, dos primeiros tempos da infância. E lembro-me nitidamente desses antigos contos, que me deixavam tão pensativa e interessada, antes que eu pudesse adivinhar, sequer, a sua significação.

Minha Avó, que falava uma linguagem camomiana, costumava dizer, em certas oportunidades: "Cata, cata, que é viagem da Índia!" Eu ainda não sabia do sentido náutico do verbo 'catar': mas parecia-me que, com aquele estribilho, tudo andava mais depressa, como para uma urgente partida.

Eu ainda nem sabia ler, e a babá Pedrina mostrava-me as figuras dos livros. Foi assim que conectei o touro alado dos assírios; e durante muito tempo aquele poderoso animal com face humana habitou a minha imaginação infantil, mais sugestivo e misterioso que os príncipes e princesas das histórias de fadas.

Havia também a cozinha com a velha bandeja de charão para as compras do quitandêiro. Ela me explicava à sua moda aquelas pavilhões, aqueles barcos dourados, aquelas figurinhas já meio desfeitas pelo tempo... E no dia em que, diante dos cestos do quitan-

deiro eu a ouvi pronunciar a palavra 'quingombó', que era como chamava ao quitabo, instalou-se na minha fantasia a ideia que aquilo devia ser chinês: que assim deviam falar as pessoas representadas na antiga bandeja de charão.

A babá Pedrina sabia muito do Oriente, de tanto fazer chá, cujas folhas vinham numa caixa maravilhosa da Índia ou da China. Ela tratava também de uns pobres restos de louças, sobreviventes a muitas catástrofes domésticas, e contava-me histórias que iam sendo ilustradas pelas pontes, pelos pagodes, pelas árvores azuis pintados nos pratos e nas xícaras. Mas as suas intuições orientais se concentravam numa canção que me parece andava na moda, por aquele tempo, e que começava assim: "Não és tu quem eu amo, não és! Nem Teresa, nem mesmo Ciprina, nem Mercedes, a loura, nem mesmo/a travessa, gentil Valentina..." A canção continuava com a descrição da mulher amada: "Quem eu amo, te digo, está longe,/lá nas terras do império chinês,/num palácio de louça vermelha,/sob um teto de azul japonês."

Essa mistura da China com o Japão acrescentava indizível mistério à lânguida canção. Mas a mim o que verdadeiramente me encantava era poder-se habitar um "palácio de louça vermelha", moradia que se me afigurava extremamente aprazível, pela beleza da cor, pela frescura e sonoridade da louça. Eu também gostaria de morar numa habitação dessas. E foi por isso que tentei entrar num jarrão, semelhante, no meu sonho, ao palácio da canção, e foi por isso que, para salvar o jarrão da sua pequena inquietude, o pusei num lugar tão acatrelado, tão inacessível, tão escondido, que um cabide caiu por cima dele e o desbeigou.

Esses foram os meus 'orientes' mais remotos, entretidos por algumas sedas estampadas com a palma indiana — motivo que perdura nos mais modernos tecidos — e por uma infinidade de móveis de junco, de apare-

lhos de chá, de bibelôs que se acumulavam nas casas das pessoas amigas, e que iam de suntuosas esculturas em marfim a pequenos objetos de papel colorido. As senhoras usavam quimonos, as mocinhas se abanavam com ventarolas de seda, leques de marfim rendado, comia-se tanto arroz, tantas 'fatias chinesas', falava-se de tanto cetim de Macau e de outras fazendas orientais que era como se as naus dos bisavós continuassem a trafegar por esses mares, e delas recebêssemos diretamente a canela e o cravo dos nossos doces de cada dia.

Uma velhota, que chamavam de 'turca', ia pedir à minha Avó folhas de videira para fazer sua comida; e o mascate que vendia de porta em porta alfinetes e pentes, rendas de linho e fitas, sabonetes e cosméticos, conversava, na sua língua atravessada, sobre coisas de sua terra, a mais bela terra do mundo...

Havia as noites de febre. E então minha Avó começava a contar-me a história da princesinha que tinha uma estrela de ouro na testa. A história nunca foi além do título, já por si tão lindo que começava por me fazer sonhar, e logo me fazia dormir. E no dia em que me encontrei, na Índia, com tantas moças maravilhosas, tendo na testa aquele sinal que foi indicação de casta e hoje é simples adorno, sinal que pode ser de tinta vermelha ou de diamante, percebi que eram aquelas as minhas antigas princesinhas, que eu ia encontrar tão longe, quando o Oriente se abriu, claro e amorável, sobre os meus remotos 'orientes'.



O Carnaval começa a borbulhar, aqui, certa noite, obscuramente, no negrume dos morros. E apenas um ritmo surdo, um movimento de arrulho que embala o sono dos vales. Prosegue, prossegue, palpitante, na sombra, na distância, como um coração cansado e opaco num vasto corpo de silêncio.

Pouco a pouco, esse ritmo noturno se vai despojando de suas franjas secretas, seu contorno vai sendo mais forte e mais nítido, como se, deixando seus esconderijos rasteiros, se fosse libertando da pesada poeira do seu nascimento. E então já se pode acompanhar, de muito longe, aquele andamento invisível e que adquire ressonância, que já não é uma simples cadência monótona, mas uma construção de sons que de repente se entrelaçam, vão baixando e recomçam, no alto da noite, pelos seus densos muros, longas inscrições gravadas como essas que perduram nas edificações mugilmanas.

Pouco a pouco, também, vozes muito esguias começam a elevar-se, como letras compridas e vistosas, nessas prolongadas e fluentes inscrições. São vozes várias, que também se enlaçam, e chamam e respondem, e se dispersam na vastidão da noite. De tão longe, não se pode entender o que dizem, mas sente-se o apelo, a ternura, a melancolia do grito. E esse instante humano faz sonhar com tempos passados, com a envolvente presença de uma boa gente negra, séria e generosa, ainda não desprendida de seus compromissos de ritos, de mitos, de lendas, de fábulas.

Com a sucessão das noites, tudo vai ficando mais claro: o ar adquire transparência e os sons se aproximam do nosso ouvido, com todas as suas múltiplas riquezas. Não apenas o bater dos tambores, o ranger das cutcas, o martelar abafado das madeiras, mas vibrações de metal, oscilações, interferências de vidro; desenhos agudos, estridentes, redondos, prateados, veludosos: pássaros, sinos, insetos, comandados por um vigoroso apito que atravessa, repentino e imperativo, a compacta parede musical, porta de muralha que se abre e logo se torna a fechar.

Finalmente, o Carnaval instala-se no seu dia. Todo esse trabalho preparatório, no alto dos morros, vem fundir-se nas ondas da multidão exultante que transborda pelas ruas. Vemos os grupos, os blocos, os ranchos, os grandes desfiles, os bailes... Vemos de perto as roupas de seda e arminho; escutamos as canções; contemplamos estandartes, carros complicados; ouvimos narrativas de enredos, explicações, erudições...

E assim o Carnaval transcorre, entre serpentinas e luzes, palmas de turistas, alegrias e tristezas de prêmios; uma grande festa desigual, onde o melhor e o pior se misturam às cegas, num demorado delírio monstruoso. Mas o que fica no ar é uma cadência, a pulsação de um mundo e de um tempo subterrâneos, um sentimento de vida surda procurando encontrar-se, desde um remoto passado a um futuro muito vago, através de esfinges e enigmas.



### *A Bela e as Feras*

Isso foi um domingo, no México.

Tínhamos um chofer entendido em sociologia, turismo e pintura. Em sociologia, fez-me um resumo da história política de seu país; em pintura, declarou-me não estar de acordo com Diego Rivera; em turismo, levou-nos a todos os sítios por ele julgados pitorescos e, aquele sábado, recomendou-me com fervor de especialista o espetáculo do dia seguinte.

Foi difícil arranjar lugares. Sábado à tarde, já estavam quase todos vendidos. Pareciam-me muito caros; mas disseram-nos, ao vendê-los, que seria uma coisa soberba — como garantindo que não nos arrependéríamos daquele emprego de capital. A moça era peruana. Muito jovenzinha. Junto com o troco dos bilhetes, deram-nos a sua idade exata: apenas dezessete anos.



Não fez o sol que eu desejava. Muito ao contrário: havia nuvens e nuvens que se alastravam lentamente, fazendo entardecer antes do tempo. Lembro-me do vento que movia um pouco a areia do caminho. “Tem cuidado com o relógio!”, disseram por perto. Os outros riram-se. Falava-se espanhol, inglês, português. As senhoras estavam encantadas com os seus vestidos. Os homens, muito nervosos. Apregoavam coisas pela porta. Lembro-me de papéis coloridos: vermelhos, amarelos, azuis, que o vento à força desenrolava. Lembro-me de refrescos. E era tão grande o lugar, que todos conversavam, discutiam, riam-se — e tudo parecia silêncio. Viam-se as nuvens passar muito grandes, por cima. Por entre os bancos, apareciam e desapareciam indiozinhos mexicanos, de olhos maliciosos, sorriso imperceptível.

Ela era delgada, branca e loura. Tinha dezessete anos. Estara toda de preto. Montava admiravelmente. Quando levantou a cabeça para agradecer os aplausos, sob as abas retas do chapéu, de tira passada pelo queixo, brilharam seus grandes olhos claros, exatamente como duas águas-marinhas.

Deu uma volta pela arena, exibindo por todos os lados sua esbelta e sobria elegância. De costas, via-se-lhe a trança de ouro suave enrolada sobre a nuca. A multidão já começava a tirar. Um alcionista deu início ao espetáculo, atirando-lhe aos pés um ramo de flores. Sendo tão delgada e branca e loura, ela me fazia pensar num modelo de santa gótica. Mas era toureira. Tourreira.

❧

O touro negro entrou distraído e pacífico. Não olhou para o público nem para a gente da praça. Tanto que as roupas de lantejoulas dos peões ficaram numa sombra lamentável, sem nenhuma expressão.

O touro vinha meio adormecido no seu corpanzil lustroso, e seus olhos não tinham previsões de nada.

A multidão debruçou-se para a cena. Todos os idiomas se calam. Ninguém mais se lembrou de avisar: "Tem cuidado com o relógio!" E as nuvens certamente pararam desmaiadas por cima da arena.

A toureira começou sua dança de tentação. Esvoaçava diante do touro, torcendo alado o cavalo. Com seus arcos de anjo, tocava-o com a lança, feria-lhe o negro corpo lustroso, e a cada instante eu pensava que ela tratava de o desencantar. Pensava que ela era Cirece, pensava coisas sobrenaturais, pensava que aquele grande corpo ia cair num dado momento como um pesado vestido, um disfarce, um esconditinho, uma praça — e de dentro da Fera surgiria um moço delgado e louro que ajudaria a descer do cavalo a jovem amazona e a conduziria, pela praça, de braço dado, ao som da música, sob uma chuva de flores...

Mas via apenas a grossa pasta de sangue brotando das feridas abertas. Aí! como braçadas de cravos vermelhos sobre cetim negro. E a Bela dançando a sua fina dança de anjo e de naja. Os peões suspiriam-se. A arquibancada apagava-se. Embaixo e dos lados tudo era um em cima: cinza de nuvens. Só existiam a Bela e a Fera.

❧

Depois, ela mudou de jogo. Passou a lançar-lhe farpas agudas, de onde se desentolavam longas fitas de papel de todas as cores. O corpanzil negro já estava muito furioso. O touro resfolegava desesperado. "Por que não te desencantas depressa?", perguntava-lhe o meu pensamento. Mas seu corpo ia sendo uma ilha negra, toda sulcada por vagarosos rios vermelhos... "Ainda que morreses, valia a pena desencantares-te! Não serás mais a Fera. Nunca mais terás esses olhos ardentes mas cegos. Nunca mais te ferirão assim, para te despertarem, pois estarás para sempre iluminado e vigilante!" Agora, porém, ele já tinha todas as bandarilhas de um lado e de outro, e era uma festa para aquela gente a ondulação das fitas coloridas na ponta das farpas cravadas no touro negro.

A toureira sorria vitoriosa. Como seria o seu rosto se o mi-lagre se desse, e a Fera se transformasse num homem ou num santo?

❧

Não havia mais nada a fazer senão tourear.

Ela estendeu a capa. Asa vermelha e negra. O touro não entendia nada de asas. Aquela não era o touro enigmático da Assíria... Seu único mistério ia acabar agora, e já estava suspenso entre o vermelho da capa e a cintilação da espada.

A Bela era delgada, branca e loura. Ficava mais loura e mais branca e mais delgada perto da grande Fera negra. Ficava mais pura junto às fontes de sangue que lhe abria no corpo fatigado. Mais fria diante da fumaça que estertorava em suas narinas. E, no entanto, a Fera ago-

nizante procurava-a. Que desejava a Fera? Desejava morrer ou desejava matar? Pedia-lhe que a acabasse de libertar, ou queria destruí-la com as pontas dos chifres?

A Bela dançava com a espada e a capa. Que desejava a Bela? Desejava matar? Desejava dar outra vida? Desejava morrer? Provocava o moribundo. Oferecia-lhe seu corpo de flor, seu corpo de santa gótica, tão leve. A Fera projetava-se e encontrava apenas a asa vermelha da capa aberta.

E esse era o bailado da morte. E a multidão toda muda esperava como um tributo a sua vítima. Qualquer das duas. E a morte mirava a Bela e mirava a Fera.

Então, a Fera decidiu-se: vergou a cabeça, para levantar nos ares o corpo delgado e branco da loura santa gótica.

Então, a toureira decidiu-se: e cravou-lhe a espada, num golpe certeiro.

A Fera caiu como de joelhos. Dos rios de sangue do seu corpo iam rolando cravos encarnados cada vez maiores. A areia encheu-se de um acre perfume de jardim fantástico.

A toureira cumprimentava para um lado e para o outro. Tinha dezessete anos. Delgada, branca, loura. Saíam chispas de estrelas dos seus olhos azuis.

62

A multidão uivava, berrava, rosnavava. A Fera morrera em silêncio. Já ia sendo arrastada para fora da arena, coberta das flores que entrociam sobre a sua imóvel negrura, ainda palpitantes e quentes. Os homens e as mulheres atropavam chapéus, flores, caacos, cigarros, despojavam-se de tudo sobre a arena.

O outro devia estar perguntando ao companheiro: "Então, ainda tens o relógio?" Uma senhora americana desmaiou. Abanaram-na com um lenço.

A toureira desapareceu.  
As nuvens continuaram a correr pelo céu.

O segundo touro, esse era cor de bronze. Esse entrou pela arena adentro bulando fogo, à procura da Bela. E a Bela saltou na sua frente, do mesmo modo, como um anjo de tentação.

Esse não vinha de olhos vagos, mas de olhos resolutos, e tinha movimentos bruscos de arremesso para o cavalo que piruetava aqui e ali.

Esse parecia realmente sanguínário, e possuía a viva noção da sua força e do seu castigo.

Mas a lança da Bela picou todo o seu corpo, e fez nascerem novos rios vermelhos... As mãos da Bela atiraram-lhe novas farpas, enchendo os ares de listras de todas as cores... Quando a espada da Bela se cravou na sua nuca, ele levantou a cabeça robusta e partiu-lhe a espada.

Foi quando a Bela empalideceu. Tornou-se um mártilm seu rosto, e sua mão, no ar, se abriu.

A morte encostou-se tanto à Bela, que toda a multidão estremeceu. Todos a viram morrer, pálida, os cabelos de ouro jorrando, desmanchados... A multidão respirou, sorvendo a imagem da sua vítima.

Aconteceu, porém, que uma nova espada surgiu na mão da toureira. E a morte desprendeceu-se do seu peito e abraçou a Fera, que caiu, toda lânguida, para descansar da luta contra a Bela, envolta no veludo de sangue que ia descendo do seu corpo de bronze.

63

Lembro-me do rosto branco e azul da toureira. Da sua trança de ouro. Do seu sorriso. Tinha os dentes úmidos, numa fila perfeita, e os lábios de fita fina.

Lembro-me do touro negro e do touro de bronze, deitados de bruços, levados para fora da praça, vencidos, arrastados numa prancha... Lembro-me daquele cheiro de sangue, pastoso e forte.

Murmurava comigo: “A Bela e as Feras... a Bela e as Feras...”  
Em seguida, as Feras desapareciam. Em seguida, desaparecia a Bela...  
Depois, tudo se misturava. A Bela sorria com o corpo morto das  
Feras... As Feras choravam no corpo vivo da Bela...

(RIO DE JANEIRO, *A MANHÃ*, 23 DE OUTUBRO DE 1941)

### *Instantâneo de Montevideu*

Há um pombo constantemente pousado na cabeça do general Artigas.

Isto de se dizer que as cidades de ruas paralelas são muito fáceis de aprender merece experimentação. Porque sempre nessas cidades há uma transversal oblíqua, traiçoeiramente, comprometendo a orientação do forasteiro.

Enquanto o pombo sonha na cabeça de Artigas, os fotógrafos, embaixo das árvores, tiram retratos de casais felizes, com a primogênita vestida de azul. E os alto-falantes irradiam para o povo concertos de música clássica, ouvidos pelos passantes, pelos motoristas que esperam freguesia, e pelas pessoas pachorrentas que se sentam nos bancos da praça.

Se hoje não é dia de greve, amanhã será. Greve de qualquer coisa: dos estudantes, que pretendem alguma reforma; dos motoristas, que precisam de nafta. Até se escrevem cartazes que se deixam pelas portas das lojas, pedindo ao público o favor de cooperar com a greve...

Mirar as tabuletas das casas comerciais não é uma grande ocupação: mas tem seus encantos. Almacén de Venus — era apenas uma casa de conservas, com torres de latas superpostas. — Vênus também deve ser já uma conserva, dizia-me um amigo. Panaderia de la Amistad. Não estais vendo os alvos pães fraternos, dirigindo-se, em filas mornas e fofas, para o vosso café matinal? Almacén El Sol Nace Para Todos. Isto sim, que é a imagem da cooperação, da solidariedade e da justiça. E dá vontade de se examinar as balanças de um armazém destes. El Cirujano de las Navajas, La Catedral de las Camisas, El Sanatório de las Plumas, El Palacio de los Sandwiches são denominações comuns com que topamos a cada passo. Mas esta não: esta era

a mais poética frase jamais inscrita numa tabuleta: "*Angel Amoroso, espectralista en dorados y plateados*". Apenas, uma senhora experiente me destilou: "Qual Angel e qual Amoroso! Um tratante, que sempre mistura os talheres que se encarrrega de pratear!"

Lojas, lojas, lojas. Lãs em profusão. Ruas cheias de gente. O comércio fecha todo para o almoço, e leva tanto tempo fechado que é preciso correr, para as compras urgentes.

Os ômbus transiam superlotados. Carregam de pé os passageiros que conseguem comprimir-se dentro. O condutor vai dizendo: "*¡Adelante! Adelante!*", para dar melhor arrumação aos passageiros que vão de pé. Num dado momento, já é impossível ir mais adiante. Então, o condutor procura persuadir aquela pequena multidão: "*¡Un poco de buena voluntad!*" Mas não há "*buena voluntad*" que consiga fazer mais nada.

Sair do ômbus é que constitui uma dura prova. Não é permitido tocar a campainha. O candidato deve esticar o pescoço na direção do condutor, e emitir, no ponto justo, um "pst, pst", que é o sinal convencionado para exprimir seu desejo de saltar. Entre esse sinal e o ponto de parada, deve o candidato movimentar-se no meio da aglomeração, a fim de atingir a porta de saída. É muito difícil conseguir-se uma consciência perfeita. De modo que, ao chegar à porta, o passageiro verifica que o ômbus já está em movimento, e volta a fazer "pst, pst", resignando-se a esperar pela próxima parada. E o condutor continua a dizer "*¡Adelante! Un poco de buena voluntad!*". (Para quem anda a passeio, e quando não tem hora marcada, é um espectáculo muito pitoresco.)

Há muitos lugares para os apreciadores de churrasco. Embora o assunto seja um tanto canibalesco, muitas senhoras — como é natural — por ele se interessam com grande elegância. Vestem suas pelis que tão aperfeiçoadamente recordam os saudosos tempos da vida nas cavernas, cobrem-se de broquéis de brilhantes, sentam-se com bons modos que denotam séculos de civilização — tudo isso para comer um pedaço de carne assada no espeto. Um pedacinho assim — de quilo e meio ou dois quilos.

Como se sabe, a graça do churrasco é ser churrasco só: nada mais. É uma graça determinada pela fatalidade das dimensões do estômago humano, e de sua elasticidade. De modo que as damas — e os cavalheiros — recebem seu prato com a posta de carne fumegante, e com seus dedos cheios de anéis vão partindo aquele colchão em pedacinhos — porque são senhoras de fina educação — e com seus lábios carminados vão tomando aquela carne quase viva, e com seus dentes bem escovados vão mastigando aquele manjar, ao mesmo tempo que fazem considerações sobre a maciez do bocado, o seu sabor e outras sutilezas.

Esse é um dos aspectos do turismo, em Montevideu. Vêm pessoas de longe pensando em churrascos. Mas também há pessoas que vêm procurar museus, livrarias, exposições de pintura. E encontram tudo isso com muito menos trabalho, e de tudo isso se servem com muito menos complicação.

Os elevadores das casas de modas descem e sobem como anjos de vidro entre sedas, perfumes, carteiros, sapatos, agasalhos...

O doce típico de Montevideu vem de Paissandu e chama-se *chajá*. Fazem-no em vários tamanhos e apresentam-no envolto em papel de garantia, com dizeres impressos. O *chajá* individual tem o tamanho de qualquer doce redondo de confeitaria. É uma massa fofa de farinha, manteiga, açúcar e ovos, com um pedaço de péssigo de compota dentro. O doce é coberto de uma camada de suspiro e outra de creme *chantilly* e polvilhado de suspiro amassado. O pedacinho de péssigo que vai dentro amansa um pouco esse despotismo do açúcar.

Tudo aqui é às seis e meia da tarde: as conferências, as inaugurações de exposições, os concertos — isso é o que torna um pouco difícil poder-se ver tudo quanto se deseja. Porque ainda se conhecem pessoas que se interessam ao mesmo tempo por todas essas coisas...

Não é só Artigas com o seu pombo que enfeita Montevideu: há outras estátuas, há um obelisco, e há a famosa "Carreta". Existe sempre uma pessoa com um automóvel que traz o forasteiro para contemplar esse monumento, que acham uma obra-prima.

Outros, com o devido respeito, perguntam por que se há de consagrar com tanto bronze um carro de bois em cima de um canteiro.

A Carreia é um monumento absolutamente realista, com uns bois possantes, e foi imaginada no momento de escurregar por uma rampa. Entre as muitas coisas que se contam a seu respeito, fala-se de um cãozinho que fazia parte do conjunto e que teria desaparecido, sem se encontrar até agora o laidão.

Conta-se também que agora vai ser inaugurado um monumento à diligência. Esse interesse pelos meios de transporte deixa alguns artistas apreensivos em relação ao futuro dos jardins de Montevideu.

Mas isso são os artistas. Porque há outras pessoas que têm comprado até cópias dos monumentos, e sem dúvida ainda aparecerá alguma, com mais dinheiro, capaz de comprar os próprios monumentos, e tirá-los dos jardins, e levá-los para casa, por um requinte de prazer extravagante.

O parque Rodó é um paraíso de pombos — tão mansos que se deixam tocar até pelas crianças. As grandes árvores, a larga relva se harmonizam numa serenidade imensa. Foi uma idéia bela, dar-se a este parque o nome que tem. E não só Rodó está lembrado assim, todos os dias, por toda a gente: no bairro onde está a casa — hoje museu — de Zorrilla de San Martín, cada rua tem o nome de um de seus poemas — o que é significativo para a cultura literária do povo uruguayo.

Todos já ouviram dizer que Montevideu tem um Cerro. É a única elevação da cidade. Dizem por brincadeira que não passa de quarenta metros; mas é bem possível que seja cinco vezes mais alto. No entanto, a tradição considera a fortaleza do Cerro inexpugnável. Quando alguém discute essa inexpugnabilidade, e sugere: "mas com um canhão... mas com um bombardeiro... ", o interlocutor resolutamente responde: "No hay caso." Perguntam se nem Cristo seria capaz de forçá-la. Cedem um pouco: mas observando que o próprio Cristo "salidra muy lastimado".

O lugar mais sonhador de Montevideu tem um nome agressivo: chama-se Carrasco. É um bairro de praia, urbanizado com extre-

mo bom gosto — belíssimas casas residenciais, de vários estílos, em pedra toska, em tijolo, acasteladas, cobertas de hera, redondas de salgueiros, de altas árvores delicadas, circundadas por jardins rasos como tapetes ou sombríos como bosques.

Carrasco é sítio de veraneio. Agora, em pleno inverno, seus hotéis estão fechados, suas belas casas desabitadas. Sempre se encontra alguém pelas ruas — que parecem alamedas de um parque. Alguém a cavalo, alguém de bicicleta, alguém de automóvel. E ainda se encontra aberta a salinha de chá do Cottage, com lareira flamejante e cortininhas floridas. É doce, a tarde de inverno, ali.

(RIO DE JANEIRO, A MANHÃ, 22 DE JULHO DE 1944)

### *Pequena viagem*

Há, pelo menos, dois tipos de viajantes: os que desejam viajar e os que desejam chegar. Os segundos procuram o meio de transporte mais rápido, reclinam-se, fecham os olhos e esperam pela chegada ao ponto de destino. São criaturas tranqüilas, embora velozes; não se querem desgastar na observação do caminho. Tendo passado por ele uma vez, nem admitem que se tenha produzido alguma alteração, nem imaginam que se venha a produzir. Quando outra pessoa mais sensível lhes fala de qualquer mudança, de qualquer novidade, ficam admiradíssimos. Não reparam que as árvores mudam de cor segundo a época, não descobrem esta ou aquela construção recente, e seguem felizes, pois para eles o mundo é absolutamente estável e a paisagem também. E, de certo modo, eles próprios.

Há, porém, os infelizes imaginativos, que notam a ausência de qualquer marco da estrada, de certos anúncios, que descobrem conselhos novos da sinalização, reparam na extensão de uma pista, na erosão de um morro, na magreza do pobre bezerrinho que se vai encostando, como um filho triste, ao flanco de sua mãe igualmente desamparada.

Hoje descobri que a minha cidade está ficando completamente mudada. Há muito tempo que eu não saía de casa: e eis que me aparecem vias, "trevos", largos espaços vazios de casas, homens e máquinas em plena atividade... Tudo isto deve ser para as festas do Quarto Centenário. Se chegarmos até lá (as obras e eu), vai ser uma grande alegria, pois esta chamada "cidade maravilhosa" passou por grandes vexames, toda esburacada, suja, poeirenta. Chegaram até a parodiar-lhe o hino, paródia que não transcrevo (embora na época fosse perfeitamente adequada) para não tripudiar sobre uma cidade



que nasceu bela e honrada, tem os títulos de leal e heroica, e, por patrono, São Sebastião, um dos santos mais simpáticos e sofredores entre os grandes da corte celeste.

Assim fui até os limites da cidade: tudo era verde, azul, dourado, com os laranjais subindo pelos montes; um caboclinho a pular no alto do seu cavalo desconfiado; um preto de uns duzentos e cinquenta anos de idade a fumar à porta do seu casebre, com amável tranquilidade, e a olhar para os automobilistas com expressão provavelmente semelhante à dos tambores, ao verem chegar as naus francesas...

Este Brasil deslumbrante ora se parece com a Índia, ora com a Holanda de vastos campos, e quando aparece uma velha casa por entre árvores lustrosas, é como se passássemos por certos lugares de Portugal.

Às vezes aparecem rebanhos esqueléticos, cavalos soltos, tan-gedores de bandeirinha vermelha, e, em dado momento, parece que o tempo andou para trás, e voltamos ao século XVIII. Mocinhas muito escurinhas, com vestidos vermelhos e amarelos vão sorrindo para este mundo, felizes só por existirem, e sem conhecerem essas atrações do mundo político e moral que periodicamente nos amarguram, produzem úlceras e outros distúrbios sentimentais.

E agora cheguei a esta cidade encantadora, com chaminés, fábricas, de nuvens brancas e róscas: uma cidade que vai sempre mudando, que agora já conta com alguns arranha-céus (bem comportados na altura e cores), e onde os operários possuem suas pequenas casas tão lindas, brancas, cor-de-rosa e azuis, com sua varandinha, seu jardim, suas cadeiras de ferro, seus degraus, seus portões... É verdade que "até nas flores se nota / a diferença da sorte", e, entre os moradores de uma cidade qualquer, as diferenças de gosto, pois tendo todas essas casas as mesmas proporções, e aproximadamente as mesmas disposições, umas estão com os seus jardins virentes, as suas cortinas limpas, os seus vasos de plantas bem cuidadas, enquantas outras, de tanto abandono causam tristeza ao passante.

Enfim, é como se eu hoje tivesse tirado férias, e saísse pelo mundo apenas para fruí-lo. Mas os senhores estão vendo que as férias já viraram artigo, isto é, trabalho. Dada a beleza do passeio, alegremente comunicá-lo aos sedentários, aos que viajam muito depressa, aos que não olham para as galantarias deste Brasil. Venham todos alegrar seus olhos nestes verdes e azuis, nesta luz dourada, nestas águas cristalinas do caminho, e na cidade que agora começa docemente a escurecer.

[1951]

### *Quem não viu Lisboa...*

Com a mesma cor discreta das tapeçarias, com a graça da perspectiva medieval que o avião oferece, Lisboa docemente apresenta suas colinas, suas verduras, seus telhados minuciosamente desenhados, seu rio com muitas embarcações, fiel à memória das antigas gravuras.

Difícilmente, outro aeroporto poderá oferecer mais agradável paisagem que este, de Lisboa; e se os marujos da Nau Catrineta já lindamente avistavam, do longo mar, tão belas meninas sentadas “à sombra do laranjal”, que visões teriam agora, se pelos ares chegassem a estes sítios, onde tudo se dispõe com tão envolvente poesia?

Depois da noite profunda sobre o invisível mar; depois das cidades de nuvens, de aérea mas resistente arquitetura; depois da clara estrela nascida do deserto e do Mediterrâneo, Lisboa parece um regaço florido, — miniatura de cancionero, nítida e suave, muito antiga e muito atual.

O prazer dessa vista aérea quase perturba a indefinível delícia do alto vôo, desprendido da terra, quando a distância anula o convívio humano, e unifica os países no destino total do planeta.

Lisboa mostra seus telhados coloridos de vários tons de encarnado; mostra um céu azul um pouco evaporado pelo ouro do sol, mostra uns longes verdes esfumados e prateados, na curva moldura do horizonte de oliveiras.

E o rio estaciona, muito nítido, muito gráfico, como à espera de que lhe façam o retrato, com suas ondas tão bem arranjadas como nos velhos mapas, e seus barcos parecem apenas uma decoração náutica: tem-se a tentação de procurar a rosa-dos-ventos num dos cantos da paisagem, e a alegoria de algum gênio reclinado, ou na

neraida Olisipo, a desenrolar a faixa com o seu nome, tendo aos pés o Tejo sob a forma de um manso golfinho encaracolado.

E telhados, embarcações, oliveiras tudo dança como cartas de um baralho pitoresco, tudo sai do lugar, desloca-se, muda de nível, à mercê do avião que baixa.

“Quem não viu Lisboa, não viu coisa boa.” Os passageiros atam os cintos sem nenhuma desconfiança. Ninguém pode acreditar em nenhum perigo, sob um céu tão meigo, no deleitoso ambiente formado por essas cores da terra e das casas, divinamente harmonizadas.

Custa-se a crer que há duzentos anos tudo isto foi sacudido por um terremoto: que as igrejas caíram, que a água cresceu, que os incêndios lavraram por essas ruas, que as ruínas se amontoaram por aqui, melancolicamente.

Porque o chão é macio como pelúcia. Desliza-se como num jardim. O quadrimotor adquire um novo encanto: é um pássaro límpido descendo num canteiro de flores. Que não perde, é certo, sua noção de céu altíssimo, mas que se permite esse contacto com a terra como um doce prazer merecido.

[1952]

### *Esta triste cidade*

Tínhamos orgulho desta cidade: os mais antigos, os viajados afirmavam com sapiência não haver nada que se comparasse à Baía de Guanabara: nem Nápoles nem Alexandria... A curva d'água se arredondava com a nitidez de um espelho, com a tranqüilidade de um céu.

(Então, cada um começou a empurrar as águas da enseada para longe, acabaram-se os estetas, vieram os técnicos, os práticos, e todos os dias — há quanto tempo? — nascem e morrem estranhas ruas, avenidas, transversais, pontes, passagens subterrâneas — que sabemos nós! — como se tudo fosse obra de crianças em férias, nas areias de uma praia sem dono.)

Tínhamos orgulho de umas pequenas coisas sentimentais, herança de um passado nem muito remoto nem muito rico: o Aqueduto, a praça Quinze, o Passeio Público, algumas igrejas...

(Então, transformaram o Passeio Público em feira variada; modificaram o Aqueduto; e da praça Quinze fizeram essa monstruosidade inconcebível que obriga o passante a pensar nas doenças que estão afetando a sensibilidade brasileira.)

Mas tínhamos orgulho, principalmente, do nosso povo. Éramos a gente mais hospitaleira da terra; gente sem preconceitos; com verdadeiro amor à liberdade e à justiça; e tão bem-intencionada que escrevera na sua bandeira "Ordem e Progresso" — norma discreta e honesta, sem ênfase demagógica, sem exclamação retórica, simples definição de um programa de vida.

(Então, então... é isso que se vê...)

Tínhamos orgulho da boa gente simples. Simples mas honrada. Pobre mas limpa de coração. Era no tempo dos pretos de alma branca e dos anjos de cara suja!

(Então, aumentaram as lambretas, os automóveis, prosperou a industria da maconha, as encantadoras mocinhas dos bairros, que pulavam corda e namoravam da janela, querem ganhar concursos de beleza e andar vestidas de rainha, depois de mostrarem seus nodosos joelhos e cotovelos à plebe esfamada dos torcedores...)

Tínhamos certeza de que, numa rua escura desta cidade, o único assombro possível seria uma alma do outro mundo: elas tomavam táxis, saltavam no Caju, evaporavam-se...

(Então, as almas desapareceram, e os viventes que hoje aparecem estão todos armados de facas, punhais, revólveres de todos os calibres. Podem relógios, carteiras, qualquer embrulho, só para começo de conversa, — porque logo matam, por matar, e nem o que pedem levam...)

Quem foi que fez isto à Heróica e Leal Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro? Esquecemo-nos do seu aspecto pelo relativo conforto que alguns, intertormente, apresentam; pelo esforço de beleza que representam certos pórticos, certos corredores...

Mas, em alguns pontos, a cidade transformou-se em labirinto: galerias de cimento que nos interceptam a vista por todos os lados. E, quando se alcança a praia, é ainda o paredão de cimento que corre, de um extremo a outro, afogando tudo, como fortaleza interminável.

Os bairros imitam-se uns aos outros, nas últimas novidades. Todos os sobrados quiseram ser palacetes; todos os palacetes querem ser arranha-céus, e, como tabuadas de multiplicar, — no sentido verdadeiro e no figurado — os arranha-céus querem devorar a linha final da Tijuca e do Andaraí, uma vez que já pelo outro lado devoraram tudo...

Numa cidade deve haver lugar para todas as coisas. Esse é o encanto de Amsterdão, surgida, realmente, do nada, da areia, — nem florestas, sem rochedos, sem horizontes. Ela guardou suas antiguidades, como arquivo precioso, e vai construindo o que lhe falta, sucessivamente. Cada século vai sendo aumentado, como na casa das árvores, em camada periferica. E o viajante pára extasiado, diante da sua ordem, da sua distinção, da sua harmonia. Uma cidade inteligente.

Ai é que o forasteiro, vindo da cidade louca, dilata o peito num suspiro triste de recordação. E sofre por sentir perdida a beleza — tão copiosa, tão prodigiosa — da cidade em que nasceu.\*

\*Nota: com letra de C.M., lê-se: "para a revista *Menhacer* de H. Pongetti. Entregue a 16.4.52" (Nota do org.)

### *Lamento pela cidade perdida*

Minha querida cidade, que te aconteceu, que já não te reconheço? Procu-ro-te em todas as tuas extensões e não te encontro. Para ver-te, preciso alcançar os espelhos da memória. Da saudade. E então sinto que deixaste de ser, que estás perdida.

Ah! cidade querida! edificada entre água e montanha, com tuas matas ainda repletas de pássaros; com teus bairros cercados de jardins e pianos; com tuas casas sobrevoadas por pombos, eras o exemplo da beleza simples e gentil. De janela a janela, cumprimentavam-se os vizinhos; os vendedores, pelas ruas, passavam a cantar; as crianças eram felizes em seus quintais, entre as grandes árvores; tudo eram cortesias, pelas calçadas, pelos bondes, ao entrar uma porta, ao sentar a uma mesa.

Bons tempos, minha querida cidade, em que éramos pobres e amáveis! Sabiam ser alegres, mas não tanto que ofendêssemos os tristes; e em nossa tristeza havia suavidade, porque éramos pacientes e compreensivos. Acreditávamos nos valores do espírito: e neles fundávamos a nossa grandeza e o nosso respeito. Mesmo quando não tínhamos muito, sabíamos partilhar o que tivéssemos com amor e delicadeza. Passávamos pelo povo mais hospitaleiro do mundo, mas esquecíamos a fama, para não nos envaidecer com ela.

Ah! cidade querida, tinhas festas realmente festivas, com sinos e foguetes, procissões e préstitos, comidas e doces tradicionais. Continuávamos o passado, embora caminhando para o futuro. Tínhamos carinho pela nossa bagagem de lembranças, pela experiência dos nossos mortos, que desejávamos honrar. Prezávamos tanto os nossos avós como desejávamos que viessem a ser prezados os nossos filhos. Éramos elos de uma corrente que não queríamos, de modo algum, obscurecer. Éramos modestos e cordiais, sensíveis e discretos.

E eis que tudo isso, que era a tua virtude e o teu encanto, desapareceu de súbito, porque uma ambição de grandeza e riqueza toldou a tua beleza tranqüila. Como resistiriam os pássaros e as flores aos teus agressivos muros de cimento armado? Que aconteceria às crianças, fora desse mundo infantil em que descobrem a vida, dia a dia, em cada pequena lição da natureza? E aos jovens, bruscamente desorientados? Ah! não se pensou nisso...

E assim, minha querida cidade, a juventude tem perdido a generosidade, a maturidade tem esquecido sua prudência, e a velhice, sua sabedoria: todos aqui têm ficado menores, e mais pobres, à medida que aumentam a tua riqueza e a tua grandeza. E então eu me pergunto que grandeza, que riqueza são essas que fazem diminuir e empobrecer os teus habitantes. Que fundamento funesto existe nessa riqueza e nessa grandeza que, à sua sombra, homens se tornam mesquinhos, perversos, ardilosos de pensamento e ferozes de coração.

Ah! cidade querida, bem sei que tudo isto foi feito por aqueles que não te amaram: os que não te entenderam nem protegeram. Mas, prisioneira agora de tantas emboscadas, — poderemos ainda salvar-te? arrancar-te às falsidades em que te enredaram? restituir-se o antigo rosto, simples e natural, onde beleza e bondade se confundiam? Poderemos tornar a ver-te, cordial e afetuosa como foste, sem pecados e crimes em cada esquina, — sem este peso de egoísmo e vaidade, de cobiça e de ódio que hoje toldam e enegrecem a tua verdadeira imagem?

[1952]

## De Paris

De Paris, todos sabem tudo, ou julgam saber. Conhecem-se os restaurantes em que se servem rãs e se lê o menu com um binóculo, ou os que têm como atração cortar a gravata do freguês, à entrada; conhecem-se os que serviam de ponto de encontro às celebridades do século XVIII, e todos ficamos ilustres, quando lá vamos; também se conhece cada *bistro*, nos lugares mais inacreditáveis, e com os nomes mais espantosos, — mas isso é matéria para os guias de turismo.

Todos conhecem os grandes teatros, e os mil lugares de representação que a febre artística inventa por onde pode, seja no adro das igrejas, seja em salas do subsolo. É uma das atividades que demonstram como se pode tirar do nada alguma coisa, e de que modo o espírito criador pode impor suas realizações, com o mínimo de elementos materiais.

Dos museus, não se pode falar, porque seria fazer catálogos de obras-primas. Infelizmente, os bandos turísticos que desfilam em passo de ganso pelas salas e pelos corredores perturbam todo o efeito de cada quadro, — que é assunto de contemplação, e não desprende sem mistério de repente, por mais que se esforce o guia, também já fatigado dos visitantes.

É uma dor no coração ver que aqueles trágicos lugares por onde Maria Antonieta andou sofrendo são dos mais belos para serem agora visitados, mesmo quando o guarda, com certo ódio, — talvez profissional — dramatize episódios violentos, feroz ainda a outra realidade, testas coroadas, mulheres soberbas e outras maneiras de dizer.

Mas os concertos de Sainte-Chapelle, como dentro de um cofre de pedras preciosas, à lua de altos candelabros, com um programa de música sacra, são, como outros concertos organizados nos velhos



castelos da França, uma das maiores alegrias para quem busca, por onde vai, uma oportunidade de profundo amor.

Alta noite, — sossegada a inquietação das ruas; os comerciantes — sempre muito aborrecidos com a clientela... dormindo sonhos irritados, sem discussão sobre qualidades e preços; os turistas, cansados de percorrer as lojas desses mesmos comerciantes; — os estudantes cansados de não ter estudado nada e procurando a glória com tanta convicção; — os existencialistas já fatigados de o tentarem ser e da fadiga de serem contemplados pelos turistas, — Paris, à porta da Notre-Dame, adquire um ar do sonho ilimitado, com a ressurreição de todos os seus valores, de toda a sua História. Mas isso também não se pode contar assim com duas palavras... E, afinal, falar da França não é falar de Paris, mas de uma terra formosa, formosa e famosa — Oropa, França, e Bahia! — com mil aspectos, todos atraentes, que não se concentram numa capital nem numa cidade, mas se multiplicam pela província, em redor de uma igreja, de um castelo, à beira de um rio, à beira do mar, de uma terra toda lavrada, com as alegrias do trigo e da uva, que lhe dão esse ar clássico que é o seu ar de eternidade.

[1953]

### *Uma remota aldeia*

Escurece muito cedo e faz tanto frio que os galos, equivocados, começam a cantar. Talvez também eu gostasse de não dar atenção ao relógio e, insinuando-me entre os cobertores, fechasse os olhos e por dentro dos olhos pudesse fugir.

A escuridão seria completa, na velha casa da aldeia. Na peça contígua, o velho piano de cauda se alastraria, imenso, com a sombra vaporosa de mãos já inexistentes: seu teclado não prometeria nada mais, além de vagas saudades, pois uma parte já está muda, e a outra deve andar completamente desafinada. A mesa estaria pronta, para a manhã seguinte, e ostentando no centro uma vasta cesta de frutas. Na prateleira do aparador, haveria uma linha de compotas feitas em casa. De manhã tudo isso se veria melhor, junto ao pão dourado e ao queijo fresco, ao lento fumegar das xícaras de chá.

Os frios lençóis de linho custam um pouco a aquecer; mas cheiram a maçã e a malva. E todo o quarto se perfuma de um aroma de campo, de ervas que ainda parecem vivas e felizes ao sol. Não se ouve nada, pois as paredes são extremamente grossas. Imagina-se cada lugar da casa; cada lance de escada, de tão altos degraus; os cadeirões de vime onde os mais velhos conversam; a cozinha, de tais dimensões e com tais utensílios que é como se ainda estivéssemos na Idade Média...

Lá embaixo passa o rio: amanhã veremos, à sua margem, os homens que talham barcos em clara madeira, elevando em redor um cheirinho amargo de floresta abatida. Lá para cima vive uma velhinha que fornece o azeite do seu olival. Do lado direito, subirá pelas pedras outra velhinha com o peixe acabado de apanhar no rio. Do lado esquerdo, descera o pastorzinho com seus queijos de cabra num cestinho de palha. Toda essa gente estará falando de manhãzinha com

o pessoal da casa: da boca de cada um sairá o bafo branco que desenhará suas vozes no ar gelado da manhã. Falarão de neve, de reumatismo, darão notícias de toda a gente dos arredores. Mas suas vozes serão alegres, amáveis, mesmo comentando pequenos casos tristes.

Um sol da cor da lua pousará nas uvas da latada, escuras e veludosas. Tudo estará orvalhado, recendente, e o cãozinho sacudirá as orelhas, mostrando os dentes brancos como os homens quando sorriem.

Amanhã de manhã, quando se abrir a janela, alguém estará cantando uma velha cantiga, como se nunca a tivesse deixado de cantar, de dia e de noite, por muitos séculos.

E nessa aldeia remota pensarei em ti, minha cidade querida, cidade que um dia foste a mais bela do mundo, e que mudaste tanto que, de vez em quando, é preciso fugir de ti, para não morrer de compaixão.

## *Regresso*

Agora, alguém pergunta ao nosso lado:

— E o Cachemir?

São quase horas de embarcar, de deixar definitivamente céu, terra e mar da Ásia. A poeira ruiva do Paquistão cintila ao sol, e nubla os ofuscantes edifícios brancos. E esta voz é como um eco a outra voz que — era em Calcutá — mansamente nos persuadia a uma excursão mais para o Norte, para as frias alturas que vão dar ao Himalaia... Mas não podíamos ir. Somos uns viajantes sem grande liberdade. A vida humana é assim, presa sempre em determinados círculos.

— E o Cachemir?...

Então, os bem-aventurados que conseguiram andar por essas alturas começam a recordar em voz alta ruínas de templos, colunas, deuses, palácios, mesquitas, igrejas... tudo isso sobre uns céus macios, cor de madreperla, tudo isso com águas cheias de barcos, que são casas móveis, nas quais se vive deslizantemente.

Quando se pensa que é sonho, imaginação, fantasia, dizem que não, que é muito mais do que tudo isso, que excede todas as invenções poéticas, sendo, ao mesmo tempo, simples e pura realidade.

Falam-nos, então, de árvores, com flores e frutas perfumadas, aveludadas, que parecem todas as frutas e flores que conhecemos, sendo, porém, diferentes. Outras castas de maçãs, de pêsegos, de uvas — que não veremos noutros lugares. Também, outros pássaros, outras aves, que lembram faisões, que lembram perdizes, mas são outra coisa, com plumagem mais bela e vozes mais agradáveis.

Em suma, o Paraíso é para esses lados nevosos de onde vêm os grandes rios — e esse Paraíso não veri, pois agora regresso, já saudosa e melancólica.

Ah, sim, é que eu teria visto os artesanãos curvados sobre chales fabulosos, a lavarem a branca e veludosa la com milhões de florzinhas miúdas, muito miúdas e coloridas, como violetas e mostosits e minúsculas rosinhas de todas as cores. Ah! teria visto as mesmas flores, entrelaçadas de ouro, estenderem-se pelos reluzentes objetos de laca, numa profusa, minuciosa, inflatgável decoração. Ah, teria podido admirar a arte e a paciência de transformar a madeira em preciosa bordadura, com folhagens caprichosas e multiplicadas flores, em tampas de caixas para jóias e cigarros, em mesas, biombo, bandejas... Teria visto essa delicada primavera estender suas hastes e suas pétalas por uma claríssima prata, em bules, vasos, copos de elegante perfil — tão fino, tão alto, como o dos aéreos pavões destes jardins...

Ah! e teria visto jardins. Que jardins! com cascatas, repuxos, lagos, numa riqueza d'água que faria compreender o brilho das pedras preciosas nas entredadas filigranas destas jóias do Oriente.

E então veria as jóias: veria as pedras finas e veria o vidro colorido, tudo em combinações inesperadas de minerais foscos e transparentes, das cores mais imprevisas — róseos, violáceos, amarelados, com alguma pérola apertada em sua branca nudez por estranhas luzes verdes, encarnadas e azuis...

Os azuis! — veria azuis profundos como a noite, e quase esverdeados, como a água. Veria estas turquesas esmagadas com que se fazem decorações de mosaico minúsculo em placas de prata; largas pulseiras, broches, contas de colares, pequenas caixas...

Além disso, muitas histórias: histórias de princessas mongóis que andaram por lá, histórias mais antigas, extremamente misteriosas, que se relacionam até com a vida de Jesus Cristo...

Pois esse Cachemir deslumbrante, com suas neves, seus rios, suas primaveras, seus barcos, suas jóias, suas lendas, — esse Cachemir vai ficar pouco a pouco mais longe, apesar de ter estado algumas vezes tão perto. Apesar de, por mais de uma vez, nos perguntarem, como por voz de vidente ou profeta: "E o Cachemir?"

O aeroporto é grande, ruídooso, movimentado. Gente que vai para o Cairo, gente que vai para a Europa. Gente que já viu muitas coisas, ou que ainda não viu quase nada. Gente de várias raças, que ainda contempla os grandes mapas pelas paredes, calculando a extensão dos seus vôos, a distância das suas cidades, e recordando as aventuras que bordam cada itinerário humano.

Também nós calculamos: Karachi, Cairo, Roma, — depois, os pequenos pontos já conhecidos: Paris, Amsterdã, Lisboa... Mais longe, Dakar. Mais longe, ainda, Natal, Rio...

O avião nos levará assim, pela noite adentro, até o aeroporto egípcio, onde os homens risonhos, de camisola branca, com suas faixas coloridas e seus feltros vermelhos, nos oferecerão chá com torradas, numa hora sonolenta e inapetente.

Haverá crianças que brincarão por debaixo das mesas, que levarão talvez consigo, para o resto da vida, essa vaga noção de um lugar estranho, numa terra desconhecida, com estes homens escuros, grandes, sorridentes, que andam para cá e para lá com seu ar de fantasmas, um pouco bambos, nas suas chinelas frouxas.

Haverá pessoas afetuosas, que — tão tarde, na noite! — querem escrever postais, precisam escrever postais, escolhem aqueles da esfinge, ou o do Nilo, e procuram no fundo das carteiras a moeda para os selos.

Haverá gente tão insone que quereá comprar anéis como os de Cleópatra (segundo imaginam), e almoçados para o cantinho exótico de sua casa, e carteiros, cinzeiros, qualquer coisa dali, daquele lugar antiquíssimo, — sensíveis ainda à presença de farrós que já passaram há tanto tempo, de deuses que eles mesmos não entendem,

de hieróglifos que jamais poderão ler, tanto é verdade que a criatura humana se alimenta de mistério e vive mais por motivos secretos que por estes motivos cotidianos, claros e objetivos.

Teremos cruzado, assim, estes céus que muitos antigos olhos fitaram: olhos que nos são infinitamente próximos, apesar de tantos séculos. Existiram por aqui poetas, profetas, santos, e algum poder maior deve descer destas estrelas, entre as quais recordamos os rastros das anunciações e das ascensões...

Nunca ninguém foi arrebatado numa direção com tanta vontade de ser levado em sentido contrário como nós, agora, neste possante avião que realiza o prodígio de sobrepor a máquina à magia! E assim vamos, como as crianças arrancadas ao seu deslumbramento, deixando ir o corpo, inerte e indiferente, mas com a alma, a saudade, a memória agarradas ao Oriente, onde cada grão de areia contém uma revelação.

(SÃO PAULO, *CORREIO PAULISTANO*, 31 DE JULHO DE 1955)

(SÃO PAULO, *FOLHA DE S. PAULO*, 18 DE OUTUBRO DE 1963)

### *Um santo*

Para quem se acenderam estas fogueiras e subiram estes foguetes e estes balões? Para quem brilharam estes fogos de artifício, e a quem se dirigiram os pensamentos dos que ainda querem saber da sua sorte, nessa noite de junho, para uns a mais curta e para outros a mais longa do ano? Seria tudo isso para o santo degolado no banquete de aniversário de Herodes? O austero santo que se revoltava contra incestuosos amores? o solitário das areias jordanicas, escrevendo com a voz no deserto? o que batizava com água antes que chegasse o dia de se batizar com fogo o Espírito Santo?

Ou seriam as festas da noite mágica, da noite em que as plantas têm virtudes e os animais falam, para o meninozinho que nasceu numa gruta, nos arredores de Jerusalém?

A gruta é no lugar chamado En-Karém, e agora está dentro de uma igreja dedicada a São João Batista. Chega-se lá descendo uma ladeirinha pobre, com soleiras de pedra, casas baixas, pequenas lojas que se parecem com todas as pequenas lojas das vilas e aldeias do Ocidente e do Oriente. Bonitas meninas morenas aparecem pelas portas, mas só pela metade, virando grandes olhos escuros para verem quem passa. Seria este o mesmo caminho de outrora, por onde São Joãozinho também andava?

No horizonte fronteiro, lá pelo alto das colinas, há uma igreja da Visitação, na outra casa habitada por Santa Isabel, e onde a Virgem Maria, sua prima, a foi visitar: "Maria foi com pressa às montanhas, a uma cidade de Judá." Como, porém, São Joãozinho nasceu cá embaixo, estou vendo Isabel e Zacarias descerem por esta encosta, e pararem neste lugar, onde havia uma casa, com esta gruta. E Za-

carias estava mudo, porque não tinha acreditado no que lhe anunciara o anjo...

E São Joãozinho nasceu, e todos pensavam que seu nome ia ser Zacarias, como o do pai, mas Santa Isabel dizia: “— De modo algum! Ele se chamará João.” E os outros contestavam: “— Por que João? Não há ninguém na família que se chame assim!” E Zacarias, ainda mudo, escrevia numa tabuinha: “João é o seu nome.” (Na verdade, ele escrevia “Iohanan” — o que tem a graça de Deus.) E logo a mudez de Zacarias passou.

E São Joãozinho devia ser moreno, como estas crianças que se vêem por aqui, de cabelos negros, — e é possível que brincasse com um carneirinho e corresse descalço por estas ladeiras, onde há papoulas e anêmonas muito fininhas por entre as pedras.

Depois, São Joãozinho foi crescendo e, como o anjo Gabriel anunciara, teve de ser o profeta do Altíssimo. E foi para as solidões do deserto, aprender as coisas do céu e da terra.

Para São João, homem grave e áspero, instruído na lei do Espírito, estas luminárias festivas seriam apenas o símbolo do grande Fogo que ilumina e queima, que abrasa e purifica.

Mas para São Joãozinho! Para o menino destas ladeiras de En-Karém! Para a criança nascida nesta gruta! — que brinquedos, estes, de estrelas que nascem em ramos, em cachos! De rodinhas que giram com mil chispas amarelas e vermelhas, como pequenos sóis! que labaredas no negrume da noite! que alegria de tantos céus ao alcance de todas as mãos!

(RIO DE JANEIRO, *A CIGARRA*, 1º DE JULHO DE 1958)



### *Uma aventura formidável*

Mal entrou no avião, no aeroporto espanhol, a senhora começou a passar tão mal como se já estivéssemos caindo nos abismos do mar oceano. As hélices ainda nem se moviam, e ela já estava padecendo de uma grande falta de ar. Era pequenina, gordinha, toda de preto, com muitos caracóis e algumas *peinetas*, muitas pestanas e uma infinidade de coisas que a atrapalhavam: brincos, colares, broches, pulseiras, anéis. Levava as mãos ao peito arfante, como para saber se vivia, caso ainda lhe palpitasse o coração.

À medida que se aproximava o momento da partida, mais aumentavam suas apreensões: levava o lençinho à testa, à nuca, e girava o perfil para cá e para lá, numa forma nova de respiração lateral não destituída de originalidade.

É claro que não viajava só: várias aias a acompanhavam, munidas de muitos acessórios: vidrinhos que deviam ser de sais, licores aromáticos, colheres de prata e leques, evidentemente. Todas essas coisas funcionavam com presteza, ritmo e dedicação. Embarçada em suas formas roliças e em seus numerosos atavios, a dona, de minúsculos pezinhos, que não chegavam a tocar o piso do avião, entregava-se aos cuidados de suas aias com a resignação cristã de quem sabe que vai morrer daqui a uns dois ou três minutos, no máximo.

As donzelas ainda não tinham começado a carpir, mas sentia-se que carpiriam bem: eram morenas e formosas, com grandes cabelos negros, olhos ardentes e ficariam belíssimas se desgrenhadas, bramindo entre o céu e a terra a sua desesperação. Mas Deus nos livre e guarde.

Éramos poucos a bordo, e respirávamos com parcimônia, para que não faltasse o ar necessário à aflita senhora. Ela, porém, continua-

va a procurá-lo de um lado e de outro, entre legues sabiamente agitados, protegida por aquela dulçorosa panacéia que sorvia com esperança, e que devia ser feita de flores ainda árabes, daquelas que, outrora, só com a sua presença, curavam males do corpo e do espirito.

Não, a dona não queria dormir nem acalmar-se com qualquer comprimido moderno e antipático, invenção vil de uma ciência alheia à estética. Seu mundo era de rosas, violetas, narcisos, murta e rouxinóis.

O avião, afinal, teve de levantar vôo, foi preciso prender os cintos, houve uma pausa de suspiros presos, olhos fechados e profunda contrição. A paisagem foi caindo dos nossos olhos e era como se tudo estivesse mesmo acabado na terra e fôssemos um grupo de almas privilegiadas que nos dirigissemos efetivamente para os prados da bem-aventurança.

A dona arriscou muito a medo um olhar para o céu: não se avistavam ainda os anjinhos, mas havia umas nuvens soltas, brancas e tênues, que deviam ser suas túnicas em férias.

As donzelas tinham reconhecido a vibrar seus legues com prodigioso virtuosismo. E era evidente que todos nós, míseros passageiros, começávamos a sentir alguma inveja daquela viajante medrosa, a palpitar entre lençinhos de renda, perfumes, cordais e legues, que ora nos fazia pensar em Goya, ora em Garcia Lorca.

Todos participávamos de sua existência: quando sentia falta de ar, todos nós arquejavamos. Se tomava seu hooor de flores, todos sentíamos a boca perfumada e doce. Quando ousava pestanejar, levantando para as nuvens seus olhos desconfiados, os olhos de todos nós eram cortejo dos seus.

Mas aí! nenhum de nós poderia ser jamais assim! Refletamos a cena, mas éramos outros. Estávamos vendo, sim, mas era como se estivéssemos lendo uma narrativa curiosa, que nos fazia sorrir e pensar.

O vôo não foi muito longo. As donzelas não tiveram de carpir, com os cabelos desastrados. As velhas flores árabes provaram sua

eficácia e os legues produziram seus efeitos mágicos. A dona começou a ver as paisagens da terra subirem a seus olhos, trazendo plantas, arroios e animais, arcaicamente.

E tudo mudou. Sorriu a dona, já sem nenhuma falta de ar. Seus dois perfis pararam. Suas mãos de anéis interessaram-se pelos anéis de seus cabelos. Mirou-se no espelhinho de cabo que as donzelas lhes apresentaram, e verificou-se viva, perfeita e bela, no seu estilo, que era levemente barroco.

E então pulou nos seus pezinhos antigos de dentro do cinto e de cima do banco, e esperou que as donzelas submissas fechassem lençóis e vidrinhos de cristal, e a acompanhassem agora na difícil e ariscada operação de descer solenemente do ar assustador para a terra, considerada firme.

(RIO DE JANEIRO, 1 Noite, 9 DE FEVEREIRO DE 1961)

### *Semana Santa*

Penso agora numa Semana Santa de Ouro Preto, recorro a melancolia das igrejas, na cidade contrita. Posso ver a multidão comprimir-se para assistir à Procissão do Encontro: no alto dos andores, o rosto da Virgem é uma pálida flor, e a cabeça de Cristo, inclinada, balança os cachos do cabelo ao sabor da marcha, com um ar dolente de quem vai por um caminho inevitável. O pregador começa a falar, explicando aquela passagem do Evangelho, exorta os fiéis à contemplação daquela cena, cuja significação mais profunda procura traduzir. Mas o povo já está todo muito comovido: as velhinhas choram, as crianças fazem um beicinho medroso e triste e as moças ficam pensativas, porque — embora em plano divino — os fatos se reduzem à desgraça cotidiana, que elas conhecem bem, de um Filho que vai morrer, e cuja Mãe não o pode salvar, e que ali se despedem, uma com o peito atravessado de punhais, outro com a sua própria cruz às costas. O povo é bom, o povo quereria que todas as mães e todos os filhos fossem felizes, e se pudessem socorrer, e não morressem nunca, e principalmente não morressem dessa maneira, pregados a cruces transportadas nos próprios ombros.

O povo é bom, e sabe que o Cristo ressuscitará, o povo confia na Ressurreição, mas sua tristeza não é menor, por isso, e há lágrimas sinceras nos rostos simples que levantam o perfil para os andores parados na encruzilhada.

À descida da cruz, novamente a aflição dos fiéis, com o rosto banhado em lágrimas. Tudo foi há muito tempo, em termos sobre-humanos, eles o sabem: mas como se pode ver Nossa Senhora com seu terno Filho, assim despregado e em chagas, a resvalar para os

seus braços consternados? Ah! o povo é bom e não pode deixar de comover-se com a Santa Tragedia, que, em termos humildes, é a sua tragedia de cada dia, com os braços infelizes estendidos para filhos martirizados.

Depois, à luz dos crios, na interminável procriação que sobe e desce pelas ladeiras, o povo, de olhos lutosos, experimenta em seu coração aquele acontecimento duplamente emocionante, conhecendo-o também no plano terrenal, na angústia e no mistério da morte, a cada instante observada e sofrida. Pelas ruas, o povo bom acompanha o enterro do Justo, aguentando com fortaleza o cansaço do ingremme caminho; e pelas janelas, como pelas ruas, o povo bom participa daquela amargura, morre em seu coração daquela morte, aceita a sua condição humana, naquele lance final, depois de se ter preparado para ele através das provações anteriores, graves e acerbas.

Tudo isso enquanto as matracas fazem um acompanhamento surdo, tenebroso, ameaçador, e os cabelos da Madalena exibem sua amorosa beleza, e a voz que canta o *O vos omnes* se eleva, pungente, na noite, fazendo chorar o povo bom, que tem suas dores tão grandes, tão grandes, mas decerto menores do que as daquela que pergunta: "Conheceis uma dor igual à minha?" — e expõe a Santa Verônica.

Oh, a dor dos pais pelos filhos! Abraão vai no cortejo, querendo descartregar a espada sobre Isaac, para provar a Deus sua devoção. Mas o anjo compadecido puxa-lhe a espada para cima. Não, não é preciso que ele sacrifique o menino que também vai carregando às costas o pequeno feixe de lenha do seu sacrifício: "Abraão, Abraão, não estendas a tua mão sobre o menino, e não lhe faças mal algum..." Deus é bom, o povo é bom, uma onda de bondade comove a noite inteira, das estrelas do céu até o fundo dos córregos...

Depois, é aquele amanhecer festivo de coisas claras e douradas, de cânticos felizes, de sinos, com todas as lágrimas enxutas, porque um dia todos os filhos serão felizes, nem Isaac será queimado no alto do monte nem Jesus crucificado, um dia todas as mães serão delinhi-

tivamente jubilosas, e as velhinhas agradecem a Deus — há dois mil anos as velhinhas agradecem a Deus tanta bondade — e as moças sentem o coração dilatado de esperanças, e os anjinhos de procriação, que agora mal podem andar com suas grandes asas de penas brancas, os anjinhos que um dia vão ser crescidos, adultos e vão saber destes difíceis problemas de viver, de serem filhos e de serem pais, esses anjinhos, de pés cansados e carinhas alegres, comem os seus confitos de Pascoa, ainda de asas e túnica, à beira das calçadas, no degrau das portas, em alguma ponta de muro...

O povo bom sofre uma vez por ano, intensamente, seu compromisso de ser bom, de ser melhor, cada dia mais, para sempre. O destino do homem é ser bom. Sua felicidade está em conseguí-lo, mesmo — ou principalmente — sofrendo.

(FOLHA [DE S. PAULO], 31 DE MARÇO DE 1964)

## ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO SOBRE AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

### **QUESTIONÁRIO INICIAL**

(Antes da aplicação do projeto de intervenção)

- 1 – Seus pais têm alguma formação? Qual?
- 2 – Seus pais já leram ou contaram histórias pra você na infância?
- 3 – Você costumava ler quando criança? O quê?
- 4 – Alguém da sua família costuma ler? O quê?
- 5 – Você já teve algum incentivo à leitura? Em casa, na escola...
- 6 – Você gosta de ler? O quê?
- 7 – Conhece algum texto ou livro de algum autor brasileiro? Qual?
- 8 – Para ler, precisamos de incentivo? Por quê?
- 9 – Ler pode nos mudar? Como e por quê?
- 10 – Você já conhecia crônica? Onde/como conheceu?

### **QUESTIONÁRIO FINAL**

(Após a aplicação do projeto de intervenção)

- 1 – Por que você lê?
- 2 – O que esses textos mudaram em você?
- 3 – Ler é importante? Por quê?
- 4 – Sem compromisso, qual leitura (tipo de texto) você mais gosta?
- 5 – Quais autores, obras você já leu ou pretende ler? Por quê?
- 6 – Você gosta de ler? Por quê?
- 7 – Que leitura você recomenda?
- 8 – Que recado você tem para quem não gosta de ler?
- 9 – Das crônicas apresentadas, alguma lhe chamou atenção? Qual? Por quê?
- 10 – Pretende ler outras? Por quê?