



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Monique Silva Gern de Araujo

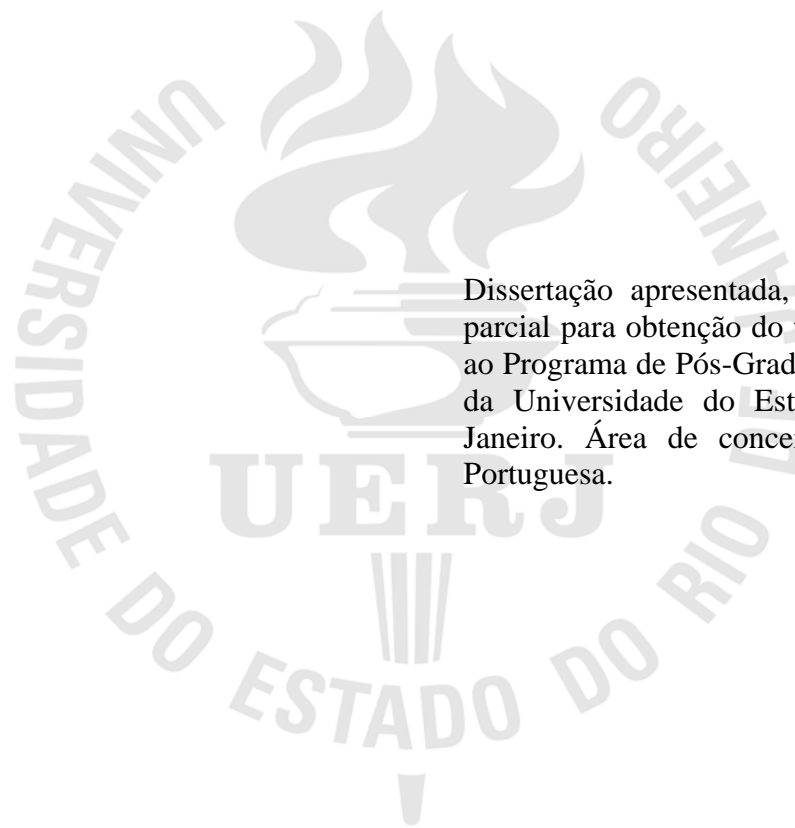
**A leitura da literatura “cor-de-rosa”: uma abordagem linguístico-
expressiva de crônicas de Paula Pimenta**

Rio de Janeiro

2015

Monique Silva Gern de Araujo

**A leitura da literatura “cor-de-rosa”: uma abordagem linguístico-expressiva de crônicas
de Paula Pimenta**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

A663 Araujo, Monique Silva Gern de.
A leitura da literatura “cor-de-rosa”: uma abordagem linguístico-expressiva de crônicas de Paula Pimenta / Monique Silva Gern de Araujo. – 2015.
108 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 3. Estudantes – Livros e leitura – Teses. 4. Leitura - Desenvolvimento – Teses. 5. Crônicas escolares brasileiras – História e crítica – Teses. 6. Língua portuguesa - Estilo – Teses. 7. Literatura cor-de-rosa – Teses. 8. Pimenta, Paula, 1974- – Crítica e interpretação – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07):372.41

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Monique Silva Gern de Araujo

**A leitura da literatura “cor-de-rosa”: uma abordagem linguístico-expressiva de crônicas
de Paula Pimenta**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Aprovada em 31 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Luci Ruas Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Ao meu avô, Walmir Gern, que, embora não tivera a oportunidade de conhecer adequadamente o mundo das letras, ensinou-me a importância da leitura de mundo e da valorização do outro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nunca me desamparar, renovando minhas forças a cada momento em que pensei não conseguir mais ir adiante. Sob o consciente risco de parecer clichê, sou grata a Ele por todas as conquistas.

Aos meus pais, Thales e Elza, por se doarem por inteiro à minha educação, não medindo esforços para incentivarem a busca pela realização de cada um dos meus sonhos. Por todo amor e carinho em todos os dias da minha vida. Por todo cuidado e zelo durante a realização deste projeto.

Às minhas irmãs, Daiana e Taiane, por toda a compreensão, o carinho e a ajuda. Por me suportarem, até quando nem eu mesma o era capaz.

Ao meu noivo, Vander, pela cumplicidade e pelo amor. Por compreender minhas ausências e minhas crises. Por me ensinar que cada conquista, por menor que pareça, deve ser celebrada e agradecida. Por ser um verdadeiro companheiro. Por sonhar meus sonhos comigo e não medir esforços para me ajudar a realizá-los.

À UERJ e ao Instituto de Letras, por me abrirem tantas possibilidades, oportunizando meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Aos queridos professores dessa universidade, por partilharem seus conhecimentos, por incentivarem e por acompanharem meu desenvolvimento acadêmico. Em especial à Professora Mestre Ana Elizabeth Dreon de Albuquerque, por me ensinar a olhar para o meu aluno da maneira como ele deve e merece ser olhado. E à Professora Doutora Tania Maria Nunes de Lima Camara, pelo carinho, pela dedicação e pela atenção de sempre, por seu olhar sereno e alegre que me conforta e tranquiliza, por seu auxílio e pelos conselhos que estarão sempre comigo.

À Professora Doutora Maria Teresa Gonçalves Pereira, que sempre foi muito mais do que orientadora, pelo carinho e preocupação que ultrapassam as obrigações acadêmicas. Por acreditar e confiar em mim. Pelos inúmeros telefonemas, pela cobrança, pela exigência. Por me mostrar a importância da paixão e dedicação àquilo que se faz. Por me ensinar que professor apresenta, desperta, incomoda, provoca, forma.

Aos meus amigos, que estão sempre ao meu lado, mesmo que não fisicamente, pelo apoio, pela torcida e por compreenderem minhas ausências. Às amigas que o curso de Letras da UERJ me presenteou: Stella Garrido e Eduarda Maria, obrigada por me acompanharem e por tornarem meus dias, nessa que foi nossa segunda casa, muito mais felizes. À Thalita

Clemente, minha quase gêmea, pelas orações, conselhos, apoio e amizade sincera. À Hanna Chiapetta, pelas trocas enriquecedoras, pelos momentos de diversão e por todo o carinho.

Aos melhores veteranos que alguém pode ter, Rita Carolina Martins, Nathalia Dutra, Mariana Fontoura, Denis Oliveira e Ronaldo Araujo, que se tornaram amigos para a vida toda, por me receberem com tanta ternura e estarem ao meu lado em todos os momentos. Verdadeiros presentes. Em especial à Nathalia, pelas leituras e mensagens pelas madrugadas, obrigada por contribuir tanto com o meu trabalho.

Às amigas e colegas de trabalho tão queridas, Silvia Ponte, Fernanda Reis e Roberta Guedes, pelo incentivo e por compreenderem minha ausência em tantos cafés, almoços e barezinhos.

Aos diretores e coordenadores escolares, pela compreensão e apoio.

Aos meus queridos alunos, que me motivam e que tornam a difícil tarefa docente mais divertida e gratificante, por serem fonte de inspiração para este trabalho e por compreenderem meu cansaço.

E, no entanto, eu me daria por feliz se as nossas escolas ensinassem uma única coisa: o prazer de ler!

Rubem Alves

RESUMO

ARAÚJO, Monique Silva Gern de. *A leitura da literatura “cor-de-rosa”*: uma abordagem linguístico-expressiva de crônicas de Paula Pimenta. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O presente trabalho objetiva refletir sobre os caminhos para a formação do leitor literário, a partir de atividades com crônicas contemporâneas, especialmente as inseridas na literatura para jovens (não canônica), nas aulas de Língua Portuguesa. Analisar-se-ão estilisticamente crônicas de Paula Pimenta, autora, segundo suas próprias palavras, de livros “cor-de-rosa”, a fim de comprovar a qualidade linguística de tais textos, rejeitando, assim, sua classificação como subliteratura – como muitos ainda insistem em classificar um nicho de literatura para jovens. A proposta parte do princípio que os leitores em formação se disponibilizarão mais facilmente à literatura se apresentados primeiro a textos estruturalmente menos complexos – como o caso da crônica – e com temáticas e linguagem próximas à sua realidade e seus interesses, a fim de que haja de fato um processo de amadurecimento das habilidades leitoras, para que sejam introduzidas obras mais complexas e de autores do cânone literário, muitas vezes mal afamados graças à sua reputação de sagrado ou difícil. Os temas das crônicas analisadas são bastante familiares ao aluno, o que funciona como chamariz para a leitura: atrai-se primeiro pela proximidade com o tema, depois pela riqueza no uso da linguagem. Ressalte-se que, embora conhecida como autora de literatura para jovens, Paula Pimenta escreve para todos os públicos, seus textos atraem e envolvem leitores de todas as idades, exatamente pela linguagem. Pensando, entretanto, em adequação a cada faixa etária, nível de maturidade leitora e necessidades específicas de cada ano escolar, tratar-se-á de seu uso na Educação Básica, em trabalho destinado a jovens leitores, o que não impede uma aplicação em outros níveis de ensino, desde que feitas as devidas adequações. Apresenta-se, por fim, uma sugestão de atividade de leitura, a partir das considerações e aporte teórico expostos em todo o trabalho.

Palavras-chave: Leitura. Literatura cor-de-rosa. Estilo. Formação do leitor literário.

RESUMEN

ARAUJO, Monique Silva Gern de. *La lectura de la literatura “color-de-rosa”*: un abordaje lingüístico-expresivo de crónicas de Paula Pimenta. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

El presente trabajo objetiva reflexionar respecto a los caminos para la formación del lector literario, partiendo de actividades con crónicas contemporáneas, especialmente las ubicadas en la literatura para joven, en las clases de lectura. Se analizarán estilísticamente crónicas de Paula Pimenta, autora, según sus propias palabras, de libros “color-de-rosa”, a fin de comprobar la calidad lingüística de tales textos, rechazando, así, su clasificación como subliteratura – como muchos todavía insisten en clasificar un nicho de literatura para jóvenes. La propuesta parte del principio que los lectores en formación tendrán mayor disponibilidad a la literatura si presentados primero a textos estructuralmente menos complejos – como el caso de la crónica – y con temáticas y lenguaje cercanas a su realidad y sus intereses, a fin de que haya de hecho un proceso de maduración de las habilidades lectoras, para que sean introducidas obras más complejas y de autores del canon literario, muchas veces mal afamados gracias a su fama de sagrado o difícil. Los temas de las crónicas analizadas son bastante familiares al alumno, lo que funciona como chamariz para la lectura: se atrae primero pela cercanía con el tema, después por la riqueza en el uso del lenguaje. Se resalte que, aunque conocida como autora de literatura para jóvenes, Paula Pimenta escribe para todos los públicos, sus textos atraen y envuelven lectores de todas las edades, exactamente por el lenguaje. Pensando, entretanto, en adecuación a cada faja etaria, nivel de maduración lectora y necesidades específicas de cada año escolar, se tratará su uso en la Educación Básica, en trabajo destinado a jóvenes lectores, lo que no impide una aplicación en otros niveles de enseñanza, desde que hechas las adecuaciones necesarias. Se presenta, por fin, una sugerencia de actividad de lectura, partiendo de las consideraciones y aporte teórico expuestos en todo el trabajo.

Palabras-clave: Lectura. Literatura color-de-rosa. Estilo. Formación del lector literario.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	PAULA PIMENTA NO CONTEXTO DA LITERATURA PARA JOVENS	16
1.1	Características gerais dos textos da autora	17
1.2	Uma literatura “cor-de-rosa”?	17
2	A LEITURA NA SALA DE AULA	21
2.1	Leitura de literatura na sala de aula	25
2.2	A formação do leitor	27
2.3	A literatura para jovens: literatura ou subliteratura?	32
2.4	Literatura para jovens na formação do leitor	34
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRÔNICA	37
3.1	O gênero crônica	37
3.2	Como texto jornalístico	39
3.3	Como texto literário	44
4	ESTILO E ESTILÍSTICA	47
4.1	Definindo estilo: as diversas concepções	47
4.2	Definindo Estilística	49
4.3	Os campos de estudo da Estilística	53
5	ANÁLISE LINGUÍSTICO-EXPRESSIVA DE CRÔNICAS DE PAULA PIMENTA	55
6	PROPOSTA DE ABORDAGEM DE LEITURA NA SALA DE AULA: DO NÃO CANÔNICO AO CANÔNICO	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	103

ANEXO A - Conto “Circuito Fechado”, de Ricardo Ramos	106
ANEXO B - Crônica “A favor do medo”, de Clarice Lispector	107

INTRODUÇÃO

A presente dissertação nasce da fusão do gosto pessoal de leitora com as exigências de professora de Língua Portuguesa. A necessidade de instigar os alunos a lerem literatura, de incentivá-los ao prazer da leitura literária, ou de maneira menos ousada, de simplesmente levá-los a ler literatura sem que isso configure uma sentença de tortura.

Diariamente, em seu fazer pedagógico, professores de língua materna deparam-se com a dificuldade de “levar a literatura para a sala de aula”, que surge por motivos vários, partindo, muitas vezes, do preconceito tanto de docentes como de discentes. Os primeiros dizem, por exemplo, que o aluno não gosta de ler, não sabe ler, não quer ler, não se interessa por literatura. Já os segundos consideram chata, monótona, cansativa e difícil toda e qualquer obra selecionada pelo professor. Refletindo sobre tantas ideias preconcebidas, surgem indagações, já há tanto discutidas, que motivam o presente trabalho: o aluno realmente não lê? O aluno realmente não gosta de ler? O que será que meu aluno anda lendo? O que o atrai enquanto leitor? Será que levo os textos adequados à fase de formação de leitor literário do meu aluno? Estou cumprindo adequadamente meu papel de mediador nessa formação ou simplesmente oferecendo o que meu aluno “tem de ler”, sem cuidado ou atenção à recepção?

Muito se fala em como é complexa a atividade com a leitura e em como os alunos lhe têm aversão, mas foi somente na contemporaneidade que se começou a pensar os reais motivos para tais dificuldades e maneiras de superá-las ou atenuá-las. Pensar, porém, é bem diferente de aplicar efetivamente, em sala de aula, disposição e posicionamento teórico-metodológico de trabalho de incentivo e mediação na abordagem de leitura literária. Mais importante que discutir e teorizar sobre a leitura é pensar, discutir, aplicar e divulgar práticas de incentivo que auxiliem docentes e discentes em qualquer nível de ensino.

O aluno não pode sentir a leitura literária como um fardo sobre suas “frágeis” costas de aprendiz, uma vez que a leitura de literatura configura-se como trabalhosa e demanda, muitas vezes, um esforço do leitor, porém não pode ter, principalmente para o iniciante, o peso da inatingibilidade. O primeiro passo para a aproximação pretendida entre o jovem leitor e o texto, por meio do prazer da leitura, é a negação da leitura burocrática. Smith (1999) afirma que a simples busca por um predeterminado sentido naquilo que se lê é altamente prejudicial para sua compreensão e apreensão, a leitura deve ser relaxada a fim de que o indivíduo esteja livre para encontrar, criar e recriar os sentidos, baseado na articulação dos recursos linguísticos empregados no texto. A partir disso, poder-se-á voltar e visitar o texto

diversas vezes, já que se saberá o que se está buscando na construção de sentido daquele texto. Assim, atinge-se o entendimento de que tanto a leitura como a releitura podem ser um exercício de identificação e descoberta, desde que extrapolem a condição de desculpa para outros objetivos. Os conteúdos linguístico-discursivos estudados estarão no texto e serão contemplados pelo professor, afinal, é no texto que se encontram todos os fenômenos de realização da língua. Eles, entretanto, não serão o único fim da leitura, principalmente a literária. O estudo de textos deve-se nortear pela observação reflexiva da funcionalidade de cada categoria linguística e discursiva na construção de sentido, sem abrir mão do prazer da leitura.

Além disso, deve-se abandonar a postura, há tempos adotada pela escola, de apresentar o texto fora de sua realidade comunicativa. Isenta-se da espontaneidade e da discursividade e se atribui ao texto um invólucro sagrado ou a forma descartável dos livros didáticos. Logo, as obras literárias adotam um caráter intransitivo e inexplicável para o aluno, que se sente incapaz de compreender algo daquele texto, muitas vezes, visto como inalcançável.

A principal função da escola é ensinar a ler e, como consequência, desenvolver as habilidades de leitura e orientar os alunos na escolha dos materiais adequados. O papel do professor, como mediador no processo de aprendizagem de leitura literária, torna-se fundamental, é preciso que leia para os alunos, com os alunos e que ouça as mais diversas leituras.

A partir dessas reflexões, dá-se a proposta de abordagem de leitura aqui apresentada. A escolha da crônica contemporânea para o trabalho de ensino de leitura justifica-se tanto pelo gosto pessoal como por suas características formais e discursivas. Esse gênero revela o cotidiano e isso o aproxima da realidade do aluno. Configura-se como um texto fluido e de linguagem acessível, no que tange ao aspecto estrutural, em relação a outros gêneros textuais – mesmo as de autores ícones da nossa literatura –, além de menos extenso, tornando-se mais palatáveis aos olhos de jovens leitores. A crônica pode funcionar como um excelente aliado do professor de língua. Embora, às vezes, alguns não a valorizem para um trabalho de leitura literária na escola, é inegável seu valor, no universo escolar, como chamariz para os autores, considerados clássicos ou não. Nesse sentido, Cademartori (2009, p.89) afirma que

os contos – assim como **as crônicas** – ainda são pouco valorizados como experiência de leitura juvenil e, no entanto, oferecem oportunidade rica de apresentação de autores, sejam eles criadores de obra já clássica, sejam de expressão moderna ou contemporânea, contanto que autores de páginas que garantem leitura atraente e provocante. (grifo meu)

Na dissertação em questão, analisam-se estilisticamente crônicas de Paula Pimenta, uma escritora bastante popular entre os adolescentes por suas séries *Fazendo meu filme* e *Minha vida fora de série*. Tais textos encontram-se nos livros *Apaixonada por palavras* (2012) e *Apaixonada por histórias* (2014), reuniões de crônicas produzidas pela autora em diferentes momentos de sua vida. Foi o contato com o primeiro, entretanto, que me encantou e motivou a escolha. Nele percebi que meus alunos precisavam de textos de “apaixonados por palavras” e que precisavam perceber essa paixão nas linhas e entrelinhas.

Em seu *site*, a autora nomeia-se “uma autora de livros cor-de-rosa”, talvez pela subjetividade relativa aos sentidos que imprime a seus textos e pelo forte teor de emoções comumente atribuídas ao público juvenil. Percebe-se, entretanto, que Paula Pimenta, bem como outros autores nessa categoria, conquista não apenas o público juvenil, mas leitores de todas as idades. Isso ocorre porque a literatura para jovens não canônica, bem como a chamada literatura “cor-de-rosa” (falando-se de autores verdadeiramente habilidosos na arte de escrever), muitas vezes, tão diminuída pela Academia e pelos professores de língua, aborda temas comuns e inerentes à natureza humana, assim como os clássicos. Há uma identificação, ainda que inconsciente, entre o leitor e o texto.

Trata-se de uma autora com maturidade e destreza linguísticas. Brinca com os recursos da língua de maneira natural e fala de temas comuns aos jovens leitores, o que, creio, a credencia como tema da dissertação.

O primeiro capítulo dedica-se exatamente a apresentar a escritora e sua obra de modo geral, situando-a no contexto da literatura para jovens. Esclarece também o conceito de “livros cor-de-rosa” supracitado.

Em um segundo momento, ocupa-se de tratar da “Leitura em sala de aula”, tema que preocupa professores de Língua Portuguesa. Em “A Literatura para jovens: literatura ou sublitteratura?”, toca-se na polêmica discussão sobre o valor atribuído à literatura direcionada ao público juvenil, tanto pela academia e por professores como pelo público em geral.

Não se pode deixar de tratar das questões relacionadas ao gênero textual crônica e à importância de seus estudos e de seu uso em sala de aula, partindo-se de sua conceituação enquanto gênero textual que perpassa dois âmbitos. Assim, discute-se a vacilação em relação à definição de crônica como texto jornalístico ou como texto literário, considerando as duas visões, mas focando o segundo posicionamento, uma vez que a ele se refere este trabalho. Fala-se também na expressividade do gênero textual.

Posteriormente, trata-se as diversas concepções de *estilo* e da conseqüente dificuldade de defini-lo. Preocupa-se em apresentar o que é *Estilística* e seu campo de atuação, bem como

os diferentes estudos estilísticos: estilística fônica, estilística léxica, estilística morfológica, estilística sintática e estilística do enunciado.

Apresenta-se uma análise estilística de crônicas selecionadas de Paula Pimenta. Demonstra-se a validade literária e a expressividade desses textos, comprovando que “merecem” estar na sala de aula, já que são tão elaborados linguisticamente quanto os que “devem ser lidos” segundo a maioria da crítica especializada. Esclarece-se que são textos bastante atraentes para os alunos, em função dos temas abordados e da linguagem leve, e, ao mesmo tempo, adequados aos propósitos do professor.

A análise faz-se pela percepção dos mais diversos recursos expressivos, abarcando as várias áreas de atuação da estilística.

O último capítulo apresenta uma proposta de abordagem de leitura em sala de aula com um dos textos analisados, atuando como abertura para a leitura de um texto parte do cânone literário.

Na verdade, o gatilho propulsor para a escolha dessa análise e proposta para o trabalho aconteceu por meio de atividade desenvolvida em uma das minhas aulas em colégio da rede particular. Assumi a responsabilidade por uma Oficina de Leitura – que no colégio é obrigatória – em turma de nono ano do Ensino Fundamental. Tratava-se de uma turma extremamente difícil no que se refere às relações interpessoais, principalmente de professor-aluno, uma turma passiva, que não respondia a estímulo de nenhum professor.

O primeiro desafio era o da aproximação, o segundo, encontrar uma forma de trocar leituras com aqueles alunos e conseguir uma abertura para que lessem o que propunha, principalmente os clássicos, uma vez que muitos já gostavam de ler, já eram leitores, mas resistiam em aceitar o que levava e, quando liam, por obrigação, com tanta má vontade que não a apreciavam.

Aproximei-me desses alunos nos intervalos, para conversar e para os ouvir, aparentemente de maneira informal, sobre a vida deles, gostos, interesses e conflitos. A partir das informações, selecionei algumas crônicas de *Apaixonada por palavras*, de Paula Pimenta, para uma roda de leitura. Li em voz alta e depois pedi que cada um escolhesse uma crônica, lesse para os colegas e relatasse suas impressões sobre o texto, se haviam ou não gostado e por que, o que chamou mais a atenção, o que quisessem dizer. A atividade foi um sucesso, os alunos se mostraram bastante satisfeitos e à vontade, abertos a novas leituras propostas por mim e interessados em indicações de outros livros da autora.

Outro fator que desencadeou a atenção dos alunos foi quando ressaltar como alguns linguístico-expressivos ajudavam a construir os significados que observaram. Encantaram-se com a “riqueza” linguística das crônicas.

Em aulas posteriores, utilizei crônicas de Clarice Lispector, do livro *Crônicas para jovens – de amor e amizade*, da coleção Jovens Leitores, da Editora Rocco, sem mencionar a autoria. Os alunos gostaram muito. Perguntei se achavam que eram de Paula Pimenta, responderam negativamente pela “forma de falar/escrever” diferente, mas que devia ser de alguma escritora contemporânea. Indaguei, também, se acharam difícil e se leriam outros textos da mesma autora. Responderam que não era uma leitura fácil, mas “muito legal”, por isso leriam outros textos dela. Ao revelar a autoria de Clarice Lispector, a surpresa foi grande, uma vez que esta é conhecida pela complexidade de seus textos, entretanto, a leitura de contos da autora fluiu prazerosamente e com interesse maior.

Assim, tal atividade confirmou a ideia de que se deve levar para a sala de aula textos de autores contemporâneos e de gêneros facilitadores pouco aceitos para as aulas de literatura, como a crônica, para que o jovem leitor se aproxime do universo literário e, até mesmo, para deixar de encarar o professor como fonte de leituras complicadas, recebendo mais naturalmente textos mais complexos e de autores clássicos.

1 PAULA PIMENTA NO CONTEXTO DA LITERATURA PARA JOVENS

Paula Pimenta é formada em Publicidade, mas, como consta da orelha de *Apaixonada por palavras*, “gosta mesmo é de escrever”, sendo uma declarada “apaixonada por palavras, principalmente pelas escritas”. Estudou Escrita Criativa em Londres. É autora de poemas, crônicas e romances.

O primeiro livro, a coletânea de poemas *Confissão*, foi lançado em 2001, mas o grande sucesso veio quando a divulgação boca a boca entre os fãs transformou o romance adolescente *Fazendo meu filme* em *best-seller*, que ganhou três continuações. Juntos, os quatro livros venderam mais de 100 mil exemplares até 2012. Depois, publicou *Minha vida fora de série*, também sucesso de vendas.

Em 2013, foi uma das autoras incluídas na coletânea *O Livro das Princesas*, ao lado de Meg Cabot, Lauren Kate e Patrícia Barboza. O livro reuniu releituras de contos de fadas, e Paula Pimenta contribuiu com sua versão da história de Cinderela.

A autora vem tornando-se a “queridinha” dos jovens leitores, atraindo também um público adulto, seduzido por sua forma de contar histórias e pela leveza de sua linguagem: coloquial, criativa e envolvente.

Não é raro encontrar quem questione o caráter literário das obras contemporâneas não canônicas voltadas especificamente para o público jovem, sem mesmo ter um contato efetivo com ela, o que reflete um preconceito ainda hoje, mesmo com todo o avanço, enraizado em nossas letras: “o que não faz parte do cânone não é literatura” ou, ainda, “Não é literatura para adultos, é um monte de bobagens”. Ideias pré-concebidas e, geralmente, reproduzidas sem uma reflexão, um fundamento plausível ou a efetiva leitura de tais obras. Este trabalho apresenta textos de Paula Pimenta exatamente por considerá-los produção literária, demonstrado na seção referente às análises dos recursos estilísticos empregados.

Ao contrário do que Pennac (2008) apresenta como características de “maus romances”¹, Paula Pimenta, nos seus textos, imprime um estilo próprio, expressivo e com marcas linguístico-semânticas claras. Suas histórias aguçam os sentidos, uma vez que despertam a curiosidade, tanto a relativa ao conteúdo como à linguística, pois, além de o leitor querer sempre saber o que vai acontecer mais adiante no enredo, sempre é impelido a refletir, embora inconscientemente, sobre a estrutura de sua língua e suas possibilidades produtivas,

¹ Entendendo-se a expressão como equivalente a “textos que não têm qualidade literária” e, por esse motivo, não podem ser considerados de fato “literatura”.

enquanto tenta construir os sentidos sugeridos pelas escolhas e pelas combinações elaboradas pela autora. Dessa forma, não se trata de textos que simplificam o mundo para o jovem leitor, mas de textos que tratam as complexidades humanas de forma mais acessível ao leitor, falando de seus anseios e problemas, sem privá-lo, entretanto, das características do texto literário, principalmente o trabalho com a palavra.

1.1 Características gerais dos textos da autora

Embora Paula Pimenta escreva em diferentes gêneros, como crônicas, romances, poemas e contos, há um denominador comum entre eles, exatamente onde se observa seu estilo. As características marcantes da autora fazem-se presentes em todos os seus textos, principalmente as relativas à vivacidade por meio da palavra e as que suscitam construções imagéticas.

No que se refere à temática, apresenta, por um lado, o amor em suas diversas concepções, por outro, conflitos comuns à adolescência e à juventude. Na construção das personagens, constata-se uma intenção de aproximação entre elas e a autora.

Em relação aos recursos linguístico-expressivos, percebe-se largo uso de ferramentas gráficas, como o itálico e a caixa alta, a pontuação expressiva, principalmente pontos exclamativos e reticências, de recursos sintáticos, como o encadeamento de períodos curtos para apresentar uma sequência de ações, de ressignificação das palavras, com neologismos semânticos, por exemplo, dentre outros.

1.2 Uma literatura “cor-de-rosa”?

Em sua página na internet, Paula Pimenta afirma ser uma “escritora de livros cor-de-rosa”, o que intriga pela novidade da nomenclatura, uma vez que não se acha, nos estudos literários, essa classificação para determinado (sub)gênero. Em pesquisa no que se tem de produção na área de conhecimento voltada para a literatura e, mais especificamente, literatura para jovens, encontram-se pistas sobre esse conceito, entretanto, não é possível detectar estudos específicos. Este trabalho, portanto, alinhava definições, baseado em arcabouço

teórico referente à literatura para jovens, porém com um grau de novidade, por apresentar reflexões que partem, também, da subjetividade, como leitora da obra, professora de língua e investigadora, da autora da presente dissertação.

Em conversa com a autora, ela diz “sobre o termo ‘livros cor-de-rosa’, eu meio que inventei mesmo. Sempre ouvi expressões como ‘vida cor-de-rosa’, querendo dizer uma vida sem problemas, ou ‘sonhos cor-de-rosa’, se referindo a sonhos bons, felizes, leves... E é assim que são os meus livros”.

Uma primeira análise do termo “livros cor-de-rosa” levaria a lhe atribuir a dicotomia entre universo masculino e universo feminino, uma vez que se relacionaria a meninos a cor azul e a meninas a cor rosa, sendo mais intensa essa distinção por cores na infância/adolescência. Rosa caracterizaria o mundo feminino. “Livros cor-de-rosa”, portanto, se destinariam a mulheres, melhor, a jovens meninas, uma vez que o termo “cor-de-rosa” pode trazer também um tom juvenil. O mundo Barbie, ícone infantil, por exemplo, é “rosado”.

Não se pode negar a predominância de meninas dentre os leitores assíduos de Paula Pimenta, principalmente devido ao *design* cuidado, cheio de detalhes e muito colorido de seus livros, *blog* e *site*, o que costuma atrair mais a atenção do público feminino. A escolha por capas nesse estilo, com uma aparência bem ilustrada, como a do *site* e do *blog*, entretanto, deve-se à personalidade da autora, a suas características pessoais, e não a uma definição do público-alvo. Pressupõe-se que são escolhas relacionadas à personalidade ao observar-se a descrição que faz de seus próprios gostos e hábitos.

Não parece haver, portanto, escolhas relativas ao processo de produção visando a determinado público. Acontece o movimento contrário: há um processo de produção, a partir da subjetividade da autora, o que traça o seu estilo e sua linguagem, e, graças ao resultado, a formação do público. São escolhas de Paula Pimenta, por características de sua própria identidade, o que acaba por atrair principalmente as mulheres.

Outra concepção, inclusive citada pela autora, que se pode deduzir com a expressão “cor-de-rosa”, é a de ausência de problemas. Dessa forma, os “livros cor-de-rosa” trariam um retrato de uma vida perfeita, sem conflitos, sem “nuvens carregadas”. Não há, entretanto, narrativa sem conflito ou sem problemática. O conflito é o que move, o que faz a história desenvolver-se.

Nos livros de Paula Pimenta não acontece diferente. Há conflitos, problemas em que se colocam as personagens e a própria narradora, uma vez que, em muitas das crônicas, a personagem central é ela mesma.

O problema nem sempre é solucionado na mesma crônica, pode ser retomado em outra para mostrar a posterior resolução; outras vezes, nem há a solução, já que, na vida do dia a dia, nem todos os conflitos têm um fim ou o fim que se espera ou deseja, e as narrativas intencionam aproximar-se do cotidiano.

Nos romances, as problemáticas apresentam-se, porém sempre há um final feliz para as personagens, o que os assemelha aos contos de fadas, gênero textual bastante visitado pela autora. Assim, surge uma nova significação para a expressão “cor-de-rosa”, não mais como ausência de problemas, mas como a certeza da existência de uma solução satisfatória para os conflitos, a certeza do “final feliz”, “cor-de-rosa”. Dessa concepção, surge a noção de felicidade, associada ao termo. Felicidade não como sinônimo de vida sem emoções e de exagerada calma, mas como a vivência de um conflito, sua resolução e sua compensação por meio de um final feliz. Nesse entendimento já se começa a entrever uma possível justificativa para a denominação criada por Paula Pimenta para seus livros.

Uma quarta significação para o termo em análise, citada pela autora, é “cor-de-rosa” como sinônimo de leveza, o que se relaciona direta e completamente à sua obra. Trata-se de leveza em diferentes aspectos, resultando no sucesso dos livros com o público em geral, mas principalmente com os jovens.

Como foi afirmado no que se refere à ausência de problemas, leveza, aqui, não significa falta de complexidade no que se refere aos dilemas humanos ou ininterrupta felicidade, mas uma forma de ler/interpretar as complexidades e transmiti-las ao jovem leitor de modo a atingi-lo em sua sensibilidade.

Em um primeiro momento, percebe-se a leveza do enredo, das histórias e da forma como são narrados. Na série *Fazendo meu filme*, todo o enredo – cujo desfecho está apenas no quarto livro da série – se assemelha claramente a um roteiro cinematográfico, não nas características estruturais e formais desse gênero textual, mas na construção e apresentação do conteúdo. A vida de Fani, personagem principal, apaixonada por cinema, “torna-se um filme” a partir do primeiro conflito, o que garante brandura na leitura da obra, que se torna dinâmica e envolvente. Ao mesmo tempo, traz uma jovem com seus conflitos, aspirações e, principalmente, com sua leveza no modo de encarar a vida, típica da adolescência.

Em *Minha vida fora de série*, apesar de tratar de conflitos mais sérios e complexos da adolescência e juventude como, por exemplo, a descoberta de si, a escolha da carreira com a proximidade do vestibular e complicações nos relacionamentos amorosos, a leveza está na forma como se conta a história de Priscila, personagem principal da trama.

Em sua versão de “Cinderela”, para *O livro das princesas*, Paula Pimenta torna a narrativa mais leve do que o conto original na medida em que recria a princesa, atribuindo-lhe características de mulheres reais, do cotidiano. Já em *Princesa adormecida*, há uma tensão no enredo, uma vez que a história se desenrola a partir do momento em que a personagem principal se vê perdida em sua própria vida, ao acordar e perceber que tudo o que entendia como real não passava de um sonho. Novamente, a leveza aparece na maneira como a autora conta essa história cheia de conflitos.

Apaixonada por palavras e Apaixonada por histórias, livros de crônicas, trazem como personagem principal de seus textos a própria narradora e seus conflitos pessoais. Ao ler tais crônicas, percebe-se, por um lado, o quanto há de Paula Pimenta construindo uma narradora que vivencia conflitos comuns à juventude, e, por outro lado, como o narrar torna a vida dessa contadora de histórias tão leve aos olhos do leitor. Leve, como já dito, não como sinônimo de simples ou fácil, mas como um modo positivo de encarar as problemáticas do dia a dia.

A leveza do “cor-de-rosa” observa-se também na composição formal dos textos. A maneira como a autora seleciona e combina os recursos linguístico-expressivos, a fim de construir a significação pretendida, leva o leitor a participar de modo natural dessa criação dos sentidos.

Pode-se atribuir a essa leveza o atrativo dos livros de Paula Pimenta, principalmente para os mais jovens, que ainda almejam, mesmo que inconscientemente, uma vida onírica, e que se sentem mais próximos do livro que apresenta linguagem bem cuidada, mas de fácil percepção.

Em *Confissão*, livro de poemas, depreende-se uma quinta associação para a expressão “cor-de-rosa”, não citada pela autora, mas que é possível observar em todos os seus livros: o amor como temática. A cor rosa também é relacionada ao amor, tema recorrente nos textos de Paula Pimenta. Não se entende, entretanto, apenas o amor em sua acepção romântica, mas amores conturbados, não correspondidos, interrompidos. Amor também pela família, pelos amigos, pela vida, pela leitura, pelo cinema, pela música, por animais. Amor pelo amor.

Desse modo, pode-se classificar e entender os livros de Paula Pimenta como “livros cor-de-rosa”, tanto nas histórias como na sua caracterização, na linguagem usada e na maneira como os recursos linguístico-expressivos são selecionados e combinados. Cor-de-rosa por apresentarem conflitos, mas também um final feliz como “certo” e desejado. Cor-de-rosa, ainda, por tematizar o amor, porém o amor em seus mais diversos matizes.

2 LEITURA NA SALA DE AULA

Segundo Daniel Pennac (2008, p. 13), a leitura não pode ser imposta, “o verbo ler não suporta o imperativo”, de modo que, na mesma medida em que se tenta forçar a leitura, cria-se uma aversão a ela. Surge, então, o questionamento: qual o papel do professor e da escola na formação do leitor? Como trazer a leitura para a sala de aula sem o peso da obrigação?

Para professores e pesquisadores não se configura novidade a dificuldade da atividade com leitura e a aversão dos alunos a ela, entretanto é muito recente o início de um pensamento voltado para a reflexão sobre as reais motivações de tais dificuldades e maneiras de superá-las ou atenuá-las.

Embora haja a consciência da importância, para o ensino e a aprendizagem, da articulação constante entre teoria e prática, ainda há um infeliz hiato entre o pensar e o aplicar efetiva e funcionalmente, em sala de aula, certa disposição e posicionamento teórico-metodológico para um trabalho de incentivo e adequada mediação no ensino de leitura e da própria busca por adequadas práticas de leitura em sala de aula.

Em *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (1991), expõe-se o caráter múltiplo da leitura e a importância de suas multifaces, ressaltando sua natureza interdisciplinar, portanto é fundamental que a condução do trabalho com a leitura seja sempre voltado para a amplitude dos conhecimentos e das possibilidades. Quando se trata de ensino/aprendizagem também é importante considerar os diversos modos de ler, a pluralidade de textos que se lê e da ação do sujeito sobre aquilo que lê no espaço social em que se dá essa leitura.

Zilberman e Silva (1991) esclarecem que, com o crescimento das ciências da linguagem e com o seu reconhecimento como uma área de investigação teórica e metodológica, na década de 1970, a leitura teve ampliado seu campo de abrangência, podendo desvincular-se do processo de alfabetização e de aprendizagem da escrita.

No período descrito acima, entretanto, configurou-se o fenômeno denominado “crise de leitura”, caracterizada pelas carências no âmbito educacional e pela concorrência dos meios de comunicação de massa e agravada, em grande medida, pela compartimentalização do estudo da leitura. Cada especialista tende a examinar um determinado campo do pensamento científico sem preocupar-se com sua relevância para outras áreas do conhecimento. Nesse sentido e em contraposição a esses fatores, faz-se necessária uma reflexão sobre o ensino de leitura sob uma visão integrada, beneficiando pesquisadores e professores.

Observando a história da leitura e da escrita, percebe-se o caráter distintivo da escrita, desde os primórdios, colocando em lugar privilegiado na sociedade aqueles que a dominam, assim escrita e poder mantêm uma relação muito íntima. Junto a isso está a leitura enquanto prática. É a partir da ideologia por trás desse cenário que leitura e escrita inserem-se como necessidade no âmbito escolar.

Apesar da íntima ligação entre leitura, escrita e práticas cotidianas de interlocução, a relação raramente fica explícita, principalmente na escola. Leitura e escrita se relacionam de maneira indissociável e essa noção precisa estar clara para o discente. No *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura* (2012), as autoras afirmam que a escrita registra o mundo que lemos ou aquilo que lemos do mundo, assim só escreve quem sabe ler. Ler, então, é mais do que decodificar. Decodificar trata da compreensão automatizada, portanto, um processo objetivo, enquanto ler trata da apropriação de um saber, portanto, um processo subjetivo. A decodificação seria o primeiro passo de todo o desenvolvimento, uma vez que apenas se lê quando o sujeito-leitor atribui sentido para o decodificado: “Quem decodifica dá a ver o texto; quem lê dá a ver uma parte de si mesmo” (p.24).

Na tentativa de escolarização da leitura, apresenta-se a obra ao jovem leitor fora de sua realidade comunicativa, ou seja, retira-se do texto seu traço de espontaneidade, conferindo-lhe um invólucro sagrado ou a forma descartável dos livros didáticos, uma vez que ou o aluno se vê incapaz de alcançar as elevadas elucubrações das obras literárias, e dos textos de modo mais geral, ou tais textos não possibilitam construções de sentidos por parte do aprendiz pela forma como se apresentam nos livros didáticos. Logo, a leitura adota um caráter intransitivo e inexplicável, por, ao mesmo tempo, não se relacionar com outras esferas da compreensão e não suscitar significações.

O trabalho pedagógico deve partir da reflexão de que a prática da leitura desenvolve a habilidade de compreensão do texto. Independentemente de suas diversas finalidades, ao ler, o leitor elabora, nem sempre conscientemente, perguntas sobre o que está sendo lido. Quando as respostas são encontradas, chegou-se à compreensão, resultando na apropriação do texto e no prazer de ler.

Além disso, ao orientar adequadamente a leitura, o professor mostra ao aluno de que maneira os recursos linguísticos foram usados a favor da expressividade. Assim, há o contato com uma análise linguística produtiva, em que o leitor percebe a funcionalidade, no texto, de cada categoria da língua. O professor de Língua Portuguesa, em qualquer atividade de leitura, deve sempre deixar claro que nenhuma escolha feita pelo autor na construção de um texto é gratuita ou inocente, que todos os recursos linguísticos são selecionados e combinados de

acordo com o propósito do autor, e este o faz exatamente por conhecer muito bem as normas que regem a gramática da sua língua.

Ainda em *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (1991), Magda Soares destaca a dialogicidade da leitura, como um ato essencialmente social. Todos os estágios da produção leitora são claramente marcados pela interação verbal. Dessa forma, a autora aponta para a leitura como indiscutivelmente fundamental para o convívio e para o texto como produto social, o que resulta na possibilidade de diversas leituras, sendo o texto construído, portanto, pela interação de diversos atores do processo leitor.

Leitura, portanto, define-se como um processo dinâmico e interacional, uma vez que o texto media o diálogo entre leitor e autor. Nessa interlocução, o professor atua como mediador, testemunha e também leitor, cuja leitura é apenas uma dentre as possíveis.

A pesquisadora Mary Kato, uma das colaboradoras da obra supracitada, se dedica à aprendizagem da leitura, destacando a impossibilidade de se criar política de ensino de leitura que abarque todas as concepções sobre sua aprendizagem, já que a explicação do processo de ler envolve inúmeras abordagens. Para Kato, a aquisição de leitura obedeceria a um determinado desenvolvimento biológico, evoluindo, assim, com os estímulos desencadeadores necessários, em um padrão uniforme. Em vez de respeitar o processo de maturação do aprendiz, expresso em uma progressão gradativa, a escola cobra dele a postura de um leitor experiente, o que o afasta do prazer de se tornar um leitor.

Assim, considerando as etapas de maturação do leitor em formação, o docente não deve incentivar os alunos a uma busca por um sentido pré-determinado. Em *Leitura significativa* (1999), Frank Smith afirma que a busca ansiosa por sentido naquilo que se lê é altamente prejudicial para sua compreensão, a leitura deve ser relaxada para que o indivíduo sinta-se à vontade para encontrar/construir os sentidos.

Smith (1999) situa o processo de leitura no cérebro, ressaltando que o ato de ler não é exclusividade de determinada parte, desse modo diversos fatores devem ser considerados em sua análise, como os mecanismos de memória e atenção, a ansiedade, a natureza e usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem em geral etc. Por isso é importante que o professor chame à aula de leitura a vivência do aprendiz.

A leitura não depende apenas daquilo que está diante dos olhos, mas de sua junção com o conhecimento de mundo do leitor. A leitura só é possível por meio da relação entre dois tipos de informação, a visual e a não visual. A primeira é o material impresso, concreto,

que se coloca diante dos olhos à espera de decodificação. Enquanto a segunda é todo o conteúdo imaterial que está na mente do leitor e que ajuda a dar sentido àquilo que se lê.

Nesse ponto, volta à tona o papel do professor como mediador, já que “as crianças precisam ser ajudadas a ler” (SMITH, 1999, p.11). Tal mediação passa por dois requisitos fundamentais: a seleção de materiais adequados para os propósitos do professor e que ao mesmo tempo faça sentido para o aluno; e a orientação do professor enquanto leitor. O professor deve ser um leitor por excelência. O autor afirma também que a tarefa do professor não é a de ensinar a ler, mas a de tornar a aprendizagem da leitura possível, uma vez que “a leitura não pode ser ensinada” (SMITH, 1999, p.12), apenas se aprende a ler com a sua prática.

Mesmo validando, porém, o saber do aluno e sua interpretação dos textos, o professor não pode deixar de mostrar o que sabe, sua interpretação: “os alunos precisam conhecer o modo como o professor formula questões e expõe suas próprias interpretações” (VERSIANE; YUNES; CARVALHO, 2012, p.115).

Eni Orlandi, também em *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (1991), faz uma importante consideração: os sentidos do texto são produzidos não apenas por quem escreve, mas por quem o lê, de acordo com suas vivências sócio-históricas. No ato de leitura, muito mais que transferência de informações, tem-se produção de sentidos entre interlocutores. O professor, como mediador, portanto, deve inserir, a todo momento, o conhecimento de mundo do aluno e a leitura que ele faz dos fenômenos que o cercam nas práticas de leitura, em sala de aula. Deve-se considerar que a percepção humana não se dá de forma fixa e organizada, assim também é a produção de sentidos, bem como a relação leitor-texto. Essa produção de sentidos depende muito da experiência de linguagem do leitor, não podendo separar-se a historicidade do texto da do leitor. Os objetivos da leitura devem considerar a situação do estudante, a funcionalidade da leitura para ele e a busca pela fruição e pelo prazer estético.

Desse modo, há uma grande importância na seleção de materiais e atividades que estabeleçam relação com aquilo que o jovem leitor já conhece, uma vez que a falta de relação com seu conhecimento de mundo leva à perda completa de sentido no ato de ler: “esperar que as crianças aprendam a ler por intermédio de textos sem sentido é o método mais seguro de tornar impossível a aprendizagem de leitura” (SMITH, 1999, p.5). Da mesma maneira que a linguagem falada é aprendida em contato com o uso da fala de maneira significativa em uma situação real de comunicação, a leitura deve ser aprendida por meio do contato com a escrita produzida de maneira significativa e que guarde relação com uma situação comunicativa real.

Faz-se necessária, porém, a consciência de que a escola é um dos únicos – quando não o único – lugares onde o jovem aprendiz terá contato com obras literárias. Há a necessidade de proporcionar ao aluno a expansão da habilidade de leitura dos mais diversos textos, todavia a oportunidade de desenvolvimento do gosto estético por meio da leitura literária não pode ser transgredida.

Magda Soares, em *Leituras literárias: discursos transitivos* (2005), discorre sobre a transitividade do verbo *ler* e do perigo de tomá-lo como intransitivo no contexto inadequado. Somente é legítimo o uso do verbo sem complemento quando faz referência à simples decodificação, já em um nível de prática social de interação exige-se complemento. Ganha importância o que se lê e também o objetivo de se ler, tornando-se assim um processo complexo e multilateral. A autora reafirma a obrigação da escola de proporcionar ao aluno um amplo arsenal de leitura, o que inclui desde aquelas leituras exigidas pela vida cotidiana até aquelas que nos arrebatam, por alguns momentos, da voracidade da vida real, a leitura literária.

2.1 Leitura de Literatura na sala de aula

Antes de qualquer reflexão teórico-metodológica sobre o ensino de leitura de literatura, faz-se necessária a definição do conceito de literatura e de leitura literária a partir do qual se fala. Entende-se literatura em seu sentido amplo, extrapolando a restrição a um *corpus* canônico apenas, considerando tanto os processos de produção como os processos de recepção das obras. Literatura como realmente “arte da palavra”, ou seja, textos em que os recursos linguísticos são selecionados e combinados, em favor da construção de significações, com um fim estético. O texto literário, nesta concepção, também não está isento das experiências particulares de seu autor, que não é mais um ser divinamente inspirado, que cria completamente alheio a si mesmo, mas um indivíduo que se vale de seus conhecimentos e vivências na produção artística. O leitor, por sua vez, deixa de ser uma entidade idealizada e passa a elemento participante da própria criação. Assim, a cultura literária configura-se como um processo de apreensão constante.

O segundo passo é precisar a finalidade do ensino de leitura literária, o que, neste trabalho, considera-se, como exposto por Annie Rouxel, em seu artigo para *Leitura de literatura na escola* (2013, p. 20),

a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra.

Pensando no trabalho com a leitura de textos literários, em *O texto na sala de aula* (2002), destaca-se que, nas práticas escolares, comumente recorre-se aos textos literários apenas para pinçar-lhes trechos e usá-los como objeto de meros exercícios de gramática normativa. O professor precisa estar consciente de que a literatura trabalha essencialmente com a palavra e, assim, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa, o texto literário não pode funcionar como mero pretexto para o estudo da norma. Se a escola abandonar a concepção de ensino de língua pautado no reconhecimento e reprodução em favor de um pautado no conhecimento e produção, as práticas de leitura em geral, e principalmente o ensino de leitura de literatura, firmar-se-ão na vivência da obra literária, pensando sua capacidade transformadora. Segundo Maria Amélia Dalvi (2013, p.78),

o texto literário não deve ser considerado como uma área apêndicula ou como uma área periféricamente aristocrática da disciplina de português, mas como o núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa.

A leitura de textos literários deve embrenhar-se à vida do leitor motivada pela relação com um olhar crítico e sensível, ultrapassando os limites escolares e penetrando em um nível cultural ampliado. A promoção do estudo literário baseado em classificações, divisões de estilos de época, do uso da prova do livro tão temida pelos alunos, de simplificações banalizadoras de grandes obras, resulta em distorções e desvalorizações dos processos cognitivos e estéticos dos alunos. Assim, escolarização da literatura volta-se a formar leitores literários eficientes, por meio não da domesticação do texto, mas de seu desafio. Em *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes* (2009), Ligia Cademartori trata a literatura como mediadora na relação professor-aluno-mundo e instrumento por meio do qual se desperta o apetite pela leitura, bem como a capacidade de penetrar o mundo ficcional.

Em *Leituras literárias: discursos transitivos* (2005), afirma-se que, em relação ao supracitado, a escola apresenta um grave problema: a anulação do espaço literário como um ambiente de questionamento para dar lugar a um espaço de afirmações rigorosas que aprisionam o pensamento do aluno/leitor. O docente deve posicionar-se contra essa postura altamente prejudicial ao ensino de leitura.

Outro elemento da vida escolar que precisa ser repensado a partir da visão de leitura defendida é a avaliação. A leitura literária – ou a leitura como fruição, de textos verbais ou de textos não verbais – exige do professor uma postura diferente da cobrança de um saber pré-

determinado daquela leitura. A avaliação deve ser coerente com a atitude de incentivo ao exercício livre do pensamento e da capacidade de associações e reflexão. O texto literário admite variadas interpretações a depender das relações feitas pelo leitor, porém, nem toda interpretação está adequada, o professor deve orientar o aluno a interpretações coerentes com o texto lido. A coerência, portanto, torna-se o critério básico de avaliação do professor. A fim de mantê-la com o tratamento dado ao trabalho com a leitura de literatura proposto, faz-se fundamental que

o professor tome a literatura como uma experiência e não um conteúdo a ser avaliado. Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo. [...] Com isso não se está buscando o impressionismo. Ao contrário, a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. (COSSON, 2014, p. 113)

2.2 A formação do leitor

Destaca-se como a principal função da escola o ensino de leitura, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e a orientação de seus jovens leitores na escolha dos materiais de leitura adequados. Isso não é função apenas do professor de Língua Portuguesa, mas de toda a equipe pedagógica, de todos os professores preocupados com o desenvolvimento e pleno aproveitamento escolar de seus alunos, devido, principalmente, ao já citado caráter plural e multidisciplinar da leitura. Recai, todavia, sobre o professor de língua essa responsabilidade exatamente por ser a língua, ao mesmo tempo, seu objeto de estudo e material de construção dos textos.

Ao pensar em formação de leitores é necessário considerar os vários entendimentos de leitura e de suas funções. Esta pode visar à simples capacitação de decodificação das palavras, à formação de indivíduos críticos, sensíveis, capazes de refletir e participantes da sociedade e da cultura e à formação de consumidores da indústria de livros. Entende-se como dever da escola formar um sujeito leitor do mundo. Esta, entretanto, por tradição, ainda forma leitores assimiladores de sentidos e não construtores de sentidos próprios. Configura papel do professor e da escola conduzir seu aluno à apropriação do conhecimento historicamente construído, mas também à inserção na sociedade letrada como produtor de conhecimento, por meio de práticas de leitura.

O professor deve apresentar a existência de distinções e individualidades de cada espécie de texto, trabalhando cada um a partir de suas singularidades e dos efeitos causados por sua leitura, o que confere a importância de o professor ser, antes de qualquer coisa, um bom leitor, capaz de perceber que habilidade de leitura específica cada texto exige, nas palavras de Zilberman, em *Tipos de textos, modos de leitura* (2001, p. 7), “esse leitor múltiplo é, no fundo, um único sujeito que, camaleonicamente, se transforma diante dos desafios plurais que cada texto lhe impõe”.

Não é suficiente, menos ainda realmente produtivo, somente levar à sala de aula e dispor para os alunos uma diversidade de textos, faz-se essencial a preparação e a instrumentalização dos jovens leitores para sua recepção. Observam-se muitos professores que, em sua vontade, porém despreparo, de fazer algo diferente da prática vigente, levam para a sala de aula textos dos mais variados tipos e gêneros, entretanto não conseguem desenvolver um trabalho a partir das especificidades de leitura exigidas por cada um deles, tampouco proporcionar aos seus alunos o acesso às ferramentas necessárias para tal leitura. Desse modo, torna-se uma exigência a capacitação dos professores enquanto leitores.

A abordagem pedagógica influencia diretamente na formação de futuros leitores. Ao mesmo tempo em que pode ser um espaço de incentivo à leitura, a escola pode afastar o aluno do mundo da leitura, na medida em que os impede de traçar suas próprias estratégias de leitura e de produzir sentidos. Aparece, aqui, a não rara questão da escolha aleatória dos livros e da cobrança da tão temida prova do livro como fator crucial de empecilho ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

A questão que se levanta é o caráter de obrigatoriedade, muitas vezes, imposto pelo professor em relação à leitura de literatura. As pessoas, sobretudo os jovens, tendem a preferir e, até mesmo, desenvolver uma aversão ao que é imperativo, portanto o ideal é que se busque criar uma imagem de agente estimulador da formação de um leitor literário independente, e não de um ditador de leituras. Deve haver o cuidado de, além de não impor, mas sugerir leituras, não controlar os caminhos de leituras, conduzindo-os para o que o senso comum espera. De forma equivocada, muitas vezes, na escola, “o leitor é instado a confessar aos outros a sua leitura e é levado a corrigi-la na direção do consenso” (PAULINO, 1997, p. 34). O objetivo do docente é ir na direção contrária a essa postura.

Ressalte-se a importância da formação de leitores desde o mais cedo possível e do professor-leitor como mediador no processo de leitura, pois as “marcas” deixadas durante essa formação perdurarão por toda a vida desse indivíduo como leitor de literatura e, acima de tudo, como leitor do mundo e de mundos. Incentiva-se o gosto pela leitura, a todo o

momento, pelo professor, que, para tanto, deve ser antes de tudo um bom leitor. Seu papel como mediador no processo é fundamental, é preciso que leia para os alunos, que leia com os alunos e que ouça as mais diversas leituras de seus alunos.

O professor deve levar em consideração também cada etapa de formação do leitor, já que tal formação não se dá instantaneamente, tampouco de maneira sistemática. Cada leitor tem seu próprio tempo e modo de amadurecimento, cada aprendiz torna-se um leitor autônomo em seu próprio momento.

Além do já discutido, deve-se pensar também que o aprendizado da leitura só é possível por meio de sua prática e o professor torna-se responsável por proporcionar ao aluno um ambiente propício à leitura, no qual esta se realize de maneira acessível e agradável.

Os formadores de leitores precisam manter uma disposição contínua de métodos para a promoção da leitura, principalmente a literária. Essas práticas voltam-se para o compromisso de escutar a voz do aluno, a validação de seu conhecimento prévio, o incentivo à liberdade de pensamento, o reconhecimento das diferenças e da capacidade do aluno de fazer descobertas e lhe dar o crédito por elas.

Não se pode deixar de tocar na importância da família na formação do leitor, é dela, em primeira instância, a responsabilidade por formar cidadãos e leitores críticos. No seio familiar, os jovens encontram os exemplos de leitores, o incentivo e as orientações na formação de seu gosto pela leitura e de seu gosto estético. Muitos, entretanto, encontram esse suporte apenas na escola, o único ambiente de contato com a leitura literária, portanto o professor, figura que acaba por representar a escola para o aluno, não pode negligenciar seu papel formador, sob a desculpa de que essa é uma atribuição da família. Esta e a escola, sempre que possível, devem ser parceiras no trabalho, todavia, na negligência da família, a escola se mantém como peça fundamental nessa formação.

Conclui-se, então, que para um adequado trabalho de leitura em sala de aula considera-se: a seleção adequada de materiais significativos para o jovem leitor; a adequada mediação do professor, que deve ser acima de tudo um leitor eficiente; um ambiente propício à leitura, livre de ansiedades, de pressões por memorização de detalhes e do medo de cometer erros; a validação do conhecimento prévio, das experiências, das vivências do aprendiz; e o mais importante, só é possível aprender a ler lendo, tendo contato com a palavra escrita em um contexto real de comunicação. Como afirma Ricardo Azeredo em *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro* (2005, p. 76), a escola precisa formar leitores que

sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também leem poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento.

A formação do leitor literário depende, por fim, sobretudo da liberdade que se concede ao jovem aprendiz em seus atos de leitura, direcionados pelo professor, ou na leitura descompromissada. Como visto, ainda que o mediador pretenda orientar a leitura, é possível e fundamental que se permita que o aluno alcance determinados prazeres da leitura de fruição. Nesse sentido, não se pode deixar de refletir sobre os “direitos imprescritíveis do leitor”, de que fala Daniel Pennac, em *Como um romance* (2008).

O primeiro, “o direito de não ler”, em um primeiro momento, pode chocar educadores, até mesmo os mais modernos, no entanto, se faz coerente ao pensarmos que

a ideia de que a leitura ‘humaniza o homem’ é justa no seu todo [...] Mas evitemos vincular a esse teorema o corolário segundo o qual todo indivíduo que não lê poderia ser considerado, em princípio, como um bruto em potencial ou um absoluto cretino. Nesse caso, faremos a leitura passar por obrigação moral, o que é o começo de uma escalada que nos levará em seguida à ‘moralidade’ dos livros, em função de critérios que não terão qualquer respeito por essa outra liberdade: a liberdade de criar. (PENNAC, 2008, p. 130)

Assim, dar o direito de não ler significa dar o direito de o aprendiz ter a iniciação adequada à leitura literária, porém deixá-lo livre para fazer a escolha de se tornar efetivamente um leitor.

“O direito de pular páginas” parece assustar os professores, uma vez que se percebe, nas avaliações de leitura, questões que se preocupam exacerbadamente com detalhes que comprovem que o aluno não deixou de ler uma linha sequer da obra selecionada. Pennac afirma que se trata de um prazer do leitor poder selecionar aquilo que pensa mais interessante e/ou produtivo para a sua leitura particular de determinada obra. Mais ainda, destaca que muitos editores “pulam páginas”, mutilando, algumas vezes as obras, em função de uma facilitação desorientada e

[...] se não se decidem [os jovens leitores] por si mesmos por aquilo que está à disposição, pulando as páginas de sua escolha: *outros o farão no lugar deles*. Outros se armarão das grandes tesouras da imbecilidade e cortarão tudo o que julgarem ‘difícil’ demais para eles. (PENNAC, 2008, p. 133)

Selecionar as páginas que se vai ler ou não conforma, também, uma maneira de ler, um caminho que se traça de forma particular na construção dos sentidos a partir do texto.

O leitor, em qualquer fase de seu amadurecimento literário, tem seus gostos pessoais e, com isso, algumas obras que simplesmente não o agradam, às vezes sem que ele mesmo

consiga declarar um motivo exato, não lhe caem bem unicamente porque não lhe caem bem. Deve-se, portanto, dar ao jovem aprendiz “o direito de não terminar um livro”, orientando-o a compreender as razões pelas quais não gostou de determinado livro e, assim, traçar seus próprios gostos literários.

“O direito de reler” cabe em qualquer situação e sob qualquer pretexto:

Reler o que me tinha uma primeira vez rejeitado, reler sem pular, reler sob outro ângulo, reler para verificar [...]. Nossas releituras adultas têm muito desse desejo: nos encantar com a sensação de permanência e as encontrarmos, a cada vez, sempre ricas em novos encantamentos. (PENNAC, 2008, P.137)

“O direito de ler qualquer coisa” é outro que assusta bastante os educadores. Ler qualquer coisa? E o cânone? E os clássicos? E a tradição literária? Partindo da comprovação de que realmente há bons e maus textos, deve-se permitir que se leia qualquer coisa? O leitor em formação pode provar de tudo, testar até que se chegue à maturidade de compreender a diferença entre as obras disponíveis.

Durante um certo tempo, lemos os bons² e os maus, tudo junto. [...] Tudo se mistura. [...] Então, um dia, é Pasternak quem ganha. Insensivelmente, nossos desejos nos empurram a frequentar os ‘bons’. Procuramos os escritores, procuramos a escrita, abandonamos simples colegas de brincadeiras [...]. (PENNAC, 2008, p. 140)

O professor deve dar o direito de o aprendiz contatar as mais diversas produções literárias, e não tentar prendê-lo à leitura do cânone. Quando se disponibilizam variadas categorias de textos ao leitor, aliado à mediação adequada, ele passa sem resistência a uma leitura mais complexa.

“O direito ao bovarismo” é o que, talvez, mais motive o jovem – e o antigo também – leitor a adentrar em um texto. A identificação, a euforia das sensações provocadas pelo personagem. O professor, muitas vezes, poda esse fenômeno à medida em que determina, de entrada, o que o leitor tem de buscar naquela obra, naquele personagem. Deve-se deixar o aluno senti-la em todas as suas sensações, configura o primeiro prazer da leitura.

“O direito de ler em qualquer lugar” afasta a obra do ambiente escolar. Sugere que haja uma motivação para que o jovem leitor queira ler também fora da escola, descaracterizando, assim, a leitura como exclusividade da escola.

“O direito de ler uma frase aqui e outra ali” relaciona-se diretamente ao “direito de pular páginas”, dando ao aprendiz a oportunidade de traçar seu caminho de leitura, a partir de suas próprias escolhas.

² Entendam-se “bons” como os textos consagrados como o cânone. Compreendam-se “bons”, também, a partir dos próprios graus de complexidade das obras, a que já se referiu neste trabalho.

“O direito de ler em voz alta” confere a oportunidade de o leitor expor-se com todo o seu saber, envolvido no texto lido, é um dar-se ao texto e um dar-se ao outro por meio da leitura partilhada.

Por último, “o direito de calar”, remete à necessidade de o leitor ter um tempo para apreender o que foi lido. Ler para uma cobrança imediata prejudica a própria compreensão da obra. Pennac (2008, p. 150) em relato diz “os raros adultos que me deram a ler se retraíram diante da grandeza dos livros e me pouparam de perguntas sobre o que é que eu tinha entendido deles. A esses, claro, eu costumava falar de minhas leituras.”.

Sabe-se que a escola, como instituição, tem sua liberdade limitada, devido à necessidade de atender ao que se estabelece na sociedade na qual se insere. As escolhas do professor, então, para o trabalho com a leitura literária estão, em certa medida, sob parâmetros institucionalizados e, portanto, bem determinados. Carece, entretanto, de, sempre que necessário, um esforço para se repensarem as teorias e as práticas, a fim de remodelá-las de acordo com as prioridades na formação plena do sujeito.

2.3 A Literatura para jovens: literatura ou sublitteratura?

As obras de Paula Pimenta, origem dos textos selecionados para objeto de análise do presente trabalho, inserem-se na chamada Literatura para Jovens. Embora atualmente haja muitos pesquisadores voltando seus estudos para esse campo e produzindo aporte teórico referente a tal categoria literária, o que acaba, direta ou indiretamente, validando-a no meio acadêmico, além de uma aceitação maior por parte dos professores, ainda se observa uma rejeição baseada em uma ideia preconcebida de que a Literatura para Jovens – que não os clássicos – trata-se de uma literatura menor, espécie de sublitteratura.

A qualidade literária de uma obra não é designada por visar a um determinado público-alvo, mas pela originalidade na forma como trata os temas propostos e, mais ainda, pela maneira como dispõe, no texto, os recursos linguísticos de maneira expressiva. Por esse motivo, bem como na não produzida especificamente para tal público, na literatura para jovens encontram-se textos com e sem qualidade literária.

Teresa Colomer, em *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual* (2003), relaciona diretamente a análise da literatura infantil e juvenil e de sua história ao incentivo ao processo de formação do leitor literário. Ressalta que é muito recente, a partir do

século XVIII, a difusão de textos de ficção como um produto editorial específico para a leitura de crianças e adolescentes e, portanto, os estudos teóricos dessa literatura se desenvolveram apenas depois da Segunda Guerra Mundial. Os estudos, para a autora, são ambíguos, pois as características da literatura infantil e juvenil dependem diretamente do conceito que a sociedade de cada época tem de infância e do que considera, em certa medida, educativo. A obra dirigida ao jovem leitor pode associar a função literária à função educativa, desde que esta não seja o pilar de sustentação.

O texto literário para o público jovem, entretanto, não é o que se baseia em conceitos daquilo que é educativo, mas um texto que trata dos temas universais com uma linguagem específica, aproximando-se, por meio dela, de seu público. Colomer (2003) atribui exatamente à não separação clara e objetiva do que é verdadeiramente literatura dos “livros que devem ser dados às crianças (p.15) a dificuldade em delimitar o campo de estudos teóricos da literatura infantil e juvenil. Por outro lado, tais estudos são justificados porque, a partir do conhecimento mais profundo dessa literatura específica, é possível compreender o percurso tomado pelo jovem leitor na apreensão das convenções que regem a obra literária. A autora justifica, também, a necessidade de voltar o olhar para a narrativa infantil e juvenil atual por uma série de fatores como, por exemplo, a alfabetização no Ocidente, a entrada dessa literatura no ambiente escolar e o aumento da oferta editorial dos livros. Tudo isso aumenta a possibilidade de contato com a literatura desde a primeira infância.

Colomer ainda destaca a considerável modernização da literatura para jovens e crianças nos últimos 20 anos, atribuindo-a ao empenho, ainda que um tanto involuntário, em se adequar a produção literária às condições de recepção dos leitores, o que não deixa de indiciar uma nova configuração de destinatários e da própria ideia de literatura para esse público, uma vez que se pensa muito mais nas características do receptor e em como o texto chegará até ele do que naquilo que o receptor deve aprender com a leitura.

Em *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil* (2010), destaca-se que essa literatura não se tem privado de uma frequente abordagem da diferença e do reconhecimento do espaço social do outro, bem como as particularidades da formação de cada sujeito. A maior parte desses temas, entretanto, torna-se marginalizada pelas análises literárias, uma vez que considerados socialmente de abordagem delicada, o que justificaria o “problema” de professores e críticos em relação à literatura para jovens.

Além de traçar caminhos norteadores para que o professor crie condições para trabalhar a diversidade por meio da leitura de literatura, os artigos reunidos na obra supracitada trazem uma visão panorâmica e atualizada das questões levantadas nos textos

destinados ao público jovem, demonstrando-as com exemplos concretos. Assim, revelam que o conhecimento das diferenças é fundamental para a construção da identidade, destaque na literatura para jovens. Abordam a problematização da morte, da pedofilia, do estupro etc., em textos literários voltados para crianças e jovens, por meio de análises de obras, desde os clássicos contos de fadas até Lygia Bojunga. Investigam “o retorno do trágico no gênero”. Tratam da homossexualidade, voltando a atenção também para a resistência existente na sociedade em relação ao assunto. Tocam na questão racial, por meio de um enquadramento histórico que abarca aproximadamente 50 anos, problematizando o polêmico racismo em Monteiro Lobato.

Conclui-se, portanto, que não é o público ao qual se dirigem determinadas obras ou o seu tema que as definem como literatura ou subliteratura, mas a qualidade do próprio texto. Bem como a clássica – entendendo-se “clássica” como o oposto da produzida especificamente para o público jovem –, a literatura para jovens deve ser analisada e julgada por sua riqueza temática e linguística, pela maneira como o autor seleciona e combina os mais diversos recursos linguístico-expressivos a favor da construção dos sentidos, e não pré-julgada por estar, na livraria, na prateleira que sustenta a inscrição “Literatura para Jovens”.

2.4 Literatura para Jovens na formação do leitor

Nas obras voltadas aos jovens, nota-se claramente uma “complexificação” dos textos de acordo com as diferentes idades dos destinatários, todavia não configura distinção de níveis de qualidade dos textos. Trata-se de adequação da linguagem ao público pretendido, o que aproxima o leitor do texto, tornando-o atraente, estimulante.

Não se propõe que a literatura para jovens, principalmente a não canônica, substitua a leitura dos clássicos, mas que aquela funcione como uma iniciação ao mundo dos textos literários, como um chamariz para textos estrutural e linguisticamente mais complexos, como os clássicos.

Roger Chartier, em *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil* (1999), descreve a leitura como produção de conhecimento, além de possuir estratégias próprias e, a partir disso, pensa a relação entre leitura e saber. Afirma que, na formação de jovens leitores na escola, é necessário promover interação entre a leitura literária

para crianças e jovens e as outras modalidades da literatura, a primeira funcionando como ponto de partida para as demais.

O jovem, geralmente, sente-se intimidado diante de textos literários, mais ainda dos clássicos, devido à dificuldade de leitura e compreensão atribuídas pelo senso comum. Na maioria das vezes, não se dá a oportunidade de conhecer a obra, simplesmente se incorpora o discurso da complexidade e da inatingibilidade, resultando em uma rejeição que impede todo o processo de formação do leitor literário.

Nesse cenário, adequa-se, então, uma abordagem de leitura que comece pela literatura para jovem – ou para criança, dependendo do público e dos objetivos –, uma vez que esta fará com que o aprendiz sinta-se mais próximo do texto e o deixará, também, mais à vontade em relação às construções linguísticas, portanto capaz de ler/compreender literatura. A partir disso, toda proposta levada pelo professor será aceita com mais entusiasmo e disposição. O leitor estará pronto para novas inserções literárias, assim o mediador poderá aumentar paulatinamente a complexidade dos textos, incluindo, no momento oportuno, os clássicos.

Ligia Cademartori (2009) ressalta que, muitas vezes, o desinteresse do jovem pela leitura advém da forma inadequada que lhe são apresentados os autores, assim reforçando a importância da consciência do professor de seu papel de mediador na formação do leitor literário.

A literatura para jovens dá possibilidades de penetração do leitor em formação no universo literário. Em sua aplicação no âmbito escolar, surge um relevante questionamento: a escola se apropria da literatura juvenil para atender a fins que deseja ou há uma produção de literatura juvenil destinada à escola? As duas opções são perigosas e requerem a atenção do professor. A primeira porque pode tomar como fim unicamente objetivos que, na verdade, são secundários no ensino de leitura, como a identificação de categorias gramaticais, por exemplo; A segunda porque aprisiona a produção do autor a um molde que se adequa ao formato que a escola exige, muitas vezes, pensando prioritariamente nos ensinamentos morais. Independente da ideia que se aceite, a importância recai sobre as escolhas feitas dos educadores dos livros a serem lidos por seus alunos e a forma de trabalhá-los. O papel do professor como mediador começa em seu próprio gosto pela leitura e passa imediatamente à habilidade de seleção de obras adequadas.

Nesse sentido, Zélia Versiane (2005, p. 25) afirma que

o papel da escola enquanto instituição legitimadora de bens literários ganha destaque, pois as práticas de leituras escolares têm papel importante na formação do *habitus*, ou seja, o conjunto de disposições responsáveis pela recepção e pela apreciação dos bens simbólicos, entre eles a literatura, que circulam socialmente.

Isso reforça a responsabilidade da escola e, muito particularmente, do professor na seleção das obras, uma vez que os jovens em formação a tomarão como parâmetro em todo o seu percurso como leitores e cidadãos.

Nesse sentido, atualmente, devido a escolhas inadequadas e à não observação dos reais objetivos do ensino de literatura, há a banalização da leitura, constatada pela dissociação entre o gosto pela leitura e o desempenho no âmbito escolar, culpa talvez do *corpus* utilizado e do seu tratamento. Faz-se necessária a renovação com leituras que se aproximem do universo do jovem leitor, no entanto, isso não remete diretamente ao “tudo pode”, já que no espaço escolar trabalha-se com a partilha/transmissão entre as gerações, construindo referências coletivas.

A proposta é de abordagens que sempre aliem o universo do aluno, seus gostos, desejos e temores ao que a escola/professor espera que ele conheça. Mostrar que a literatura está mais próxima dele e de sua realidade do que supunha.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CRÔNICA

3.1 O gênero crônica

A escolha do gênero textual “crônica” para a análise dá-se a partir do gosto pessoal pelo gênero e de suas características formais e discursivas. Trata-se de um gênero bastante dinâmico e acessível ao leitor em formação, pelas temáticas ou pela linguagem próxima à do dia a dia, o que demonstra escolhas linguísticas muito produtivas em sua construção, logo, rico *corpus* para análises estilísticas.

Pensando no ensino de Língua Portuguesa e de práticas de leitura, a escolha justifica-se por se tratar de um gênero que apresenta, como principal característica, o cotidiano, o que o aproximaria da realidade/vivência do aluno.

Tal gênero textual pode configurar um excelente aliado no incentivo à leitura literária. Embora se relute em valorizar a crônica como os outros gêneros literários, no universo escolar e acadêmico, para o desenvolvimento de um trabalho de leitura literária na escola, é inegável seu valor como chamariz para os autores, de obras clássicas ou não.

Nesse sentido, Cademartori (2009, p.89) afirma que

os contos – assim como **as crônicas** – ainda são pouco valorizados como experiência de leitura juvenil e, no entanto, oferecem oportunidade rica de apresentação de autores, sejam eles criadores de obra já clássica, sejam de expressão moderna ou contemporânea, contanto que autores de páginas que garantem leitura atraente e provocante. (grifo meu)

Muitas vezes, o desinteresse do jovem pela leitura advém da forma inadequada que apresentados os autores. Embora, ainda hoje, desvalorizadas no âmbito escolar, as crônicas, desde que se abandone qualquer tipo de preconceito, configuram ótimos introdutórios aos autores clássicos e contemporâneos, o que se dá, principalmente, pela proximidade do leitor com o relato ou com a linguagem.

O preconceito em relação à crônica passa, em grande parte, por um questionamento fundamental: sua qualidade literária e, mais ainda, se esse gênero realmente trata-se de literatura. A crônica é um gênero textual que se situa na fronteira entre o texto jornalístico e o texto literário, fator que gera a dúvida em sua análise.

Muitos a classificam, taxativamente, como um texto jornalístico, devido, por um lado, à sua característica de partir de um acontecimento do cotidiano, muitas vezes de um cotidiano

comum a toda a sociedade, e, por outro, por ser veiculada quase sempre por jornais. O trabalho com a linguagem, entretanto, a verdadeira “arte da palavra”, que sobressalta em algumas crônicas, não permite que ignoremos seu caráter literário.

Jorge de Sá (1985) afirma que, embora a Literatura tenha passado a aceitar a “vida mundana”, portanto a trivialidade, como parte de si mesma, ainda há a ideia equivocada e preconceituosa de que escrever romances seja muito mais engenhoso do que escrever crônicas, contos ou, até mesmo, poemas, configurando mais uma motivação para o preconceito em relação à crônica como texto literário.

Além disso, muitos pensam que *narrativa curta* é sinônimo de *conto*, perdendo de vista os gêneros que, por tradição ruim, continuam à margem da nobreza. Acontece que o *conto* tem uma densidade específica, centrando-se na exemplaridade de um instante da condição humana, sem que essa exemplaridade se refira à valoração moral, já que uma grande mazela pode muito bem exemplificar uma das nossas faces. A crônica não tem essa característica. (SÁ, 1985, p. 7)

Afastando ainda a identificação da crônica como conto, o autor caracteriza o narrador daquela como “narrador-repórter”, justamente por aliar jornalismo e literatura, dando ao fato cotidiano que a originou o trato e enfoque que se supõe de preferência do público-alvo do jornal em que é publicada, já que, na maioria das vezes, é veiculada por esse meio de comunicação em massa, só mais tarde compilada em livro específico. Sá (1985, p. 8), inclusive, menciona a possibilidade de um balizamento ou censura da obra, pois “a ideologia do veículo corresponde ao interesse dos seus consumidores, direcionados pelos proprietários do periódico e/ou editores-chefes de redação”, ocorrendo também a necessidade de enquadramento de espaço. Tais delimitações ou resultam em riqueza estrutural, dado que o autor precisa aproveitar os recursos e o tema de modo mais econômico possível, ou são abolidas quando a crônica é produzida para outro veículo.

Dessa forma, nota-se que há crônicas que se caracterizam como texto jornalístico e outras como texto literário. Imagine-se a crônica como uma bola em meio de campo. A depender do jogador e da maneira como ele a conduz, a esfera passa de um lado a outro do campo. A crônica está no limiar entre o jornalismo e a literatura, e, dependendo do autor e do modo que encaminha a construção do texto, tem-se uma crônica jornalística ou uma crônica literária.

A crônica conforma um texto em que o autor atribui, por meio do trabalho com a linguagem, uma feição artística ao cotidiano, à trivialidade. “Uma recriação do real” (SÁ, 1985, p. 9). O trabalho artificioso com a linguagem pode passar tanto pelo fazer jornalístico

como pelo literário, assim, há crônicas especificamente literárias e outras que, ainda que com um trabalho linguístico habilidoso, tendem mais ao âmbito jornalístico.

Compreende-se que, em qualquer dos dois domínios em que se instaure a crônica, esta sempre guarda atributos tanto do jornalístico como do literário. O elemento que o autor focaliza na criação de sua crônica determina o caráter mais jornalístico ou mais literário, visto que se pode enfocar o comentário sobre o fato que motivou a escrita desse texto ou o trato com a linguagem no processo narrativo, o próprio narrar.

3.2 Como texto jornalístico

Quando a relevância maior recai sobre o comentário do fato ordinário que motivou a escrita do texto, considera-se a crônica como um texto predominantemente jornalístico, visto que sobressaem os traços informativos e, muitas vezes, argumentativos, aproximando-a de gêneros como a reportagem e o editorial.

Esclareça-se, entretanto, que, embora apresente os aspectos que a classificam como jornalística, a crônica configura um gênero totalmente diferente dos outros encontrados nos periódicos. O trato com a linguagem e o manuseio expressivo dos recursos estilísticos, apesar de não bastarem para inseri-la no âmbito literário, apontam que seu objetivo vai além do mero informar ou argumentar, passa também por um “como dizer aquilo que se quer dizer”.

A crônica jornalística revela um caráter argumentativo muito forte. Dentre os gêneros textuais jornalísticos, ela é, junto a outros, um gênero com carga opinativa acentuada. Valente (2011, p. 54) afirma que “no discurso jornalístico, a crônica garante, na grande maioria dos casos, autonomia a seu autor, principalmente se ele é um intelectual de prestígio”. Citelli (2002, p. 6) ainda acrescenta que “a evidenciação de que todo discurso é persuasivo e que alguns têm a aparência de neutralidade permite concluir que existem graus ou níveis de persuasão: “alguns mais ou menos visíveis, alguns mais ou menos mascarados”, o que se aplica perfeitamente ao discurso jornalístico, ao qual se faz referência. Assim, o manuseio habilidoso dos recursos linguísticos também se dispõem a favorecer um discurso argumentativo.

Para exemplificar a crônica como texto predominantemente jornalístico, mas que se preocupa com a seleção e a combinação dos recursos linguísticos empregados, analisar-se-á um texto de Arnaldo Jabor, publicado no jornal *O Globo*. Em relação aos recursos linguístico-

discursivo-expressivos, destacar-se-á o emprego expressivo dos adjetivos, uma vez que, devido aos objetivos deste trabalho, não haver a possibilidade de abarcar todos.

ACABOU A “PAX LULISTA”

Arnaldo Jabor

De repente, do momento imóvel fez-se o drama. Assim, com um verso de Vinicius, podemos descrever o que temos pela frente. Não mais a paralisia do país, tão do agrado da “aliança para o atraso” que rege o Brasil há dez anos. Parecia que tinham conseguido o milagre da exclusão da sociedade. De repente, não mais que de repente, a herança maldita do PT explodiu e abriram-se estradas divergentes. O que parecia um fracasso assimilado, deu lugar a manifestações entusiasmadas de desejos. A torpe “pax lulista” acabou. Que acontecerá com o país?

A história de minha vida política sempre oscilou entre dois sentimentos: esperança e desilusão. Cresci ouvindo duas teses: ou o Brasil era o país do futuro ou era uma zorra sem nome, um urubu caindo no abismo. Nessa encruzilhada, eu cresci. Além disso, dentro dessa dúvida, havia outra: UDN ou PTB?

Votei em Jânio, confesso. Eu tinha 18 anos e não me interessei por Lott, aquele general com cara de burro, pescoço duro. Jânio me fascinava com sua figura dramática, era uma caricatura vesga cheia de caspa e dava a impressão de que ele, sim, era de “esquerda”, doidão, “off”.

Meses depois, estava no estribo de um bonde quando ouvi: “Jânio tomou um porre e renunciou!”. Foi minha primeira desilusão. Eleito esmagadoramente, largou o governo como se sai de um botequim.

Ali, no estribo do bonde, eu entendi que havia uma grossa loucura brasileira rolando por baixo da política, mais forte que programas racionais: a maldição do Mesmo. Percebi que existia uma “sub-história” que nos dirigia para além das viradas políticas. Uma anomalia secular que faz as coisas “desacontecerem”, que criou “um país sob anestesia, mas sem cirurgia”.

Já na UNE, eu participei febrilmente da luta pela posse do vice João Goulart, que a “direita” queria impedir. O Exército do Sul, com Brizola à frente, garantiu a posse de Jango, e botei na cabeça que, com militares “legalistas” e heróis de esquerda, o Brasil ia ascender a seu grande futuro.

Vivi a esperança de um paraíso vermelho que ia tomar o país, numa réplica da rumba socialista de Cuba, a revolução alegre que acabaria com a miséria e instalaria a cultura, a grande arte, a beleza, com o presidente Jango e sua linda mulher fundando a “Roma tropical”, como berrava Darcy Ribeiro em sua utopia.

Não haveria golpes, pois o “exército é de classe média e, portanto, a favor do país” – nos ensinava o PCB. Dá arrepios lembrar a assustadora ingenuidade política da hora.

No dia 31 de março de 64, estava na UNE. Havia um show com Grande Otelo, celebrando a “vitória do socialismo”. Um amigo me abraçou, gritando: “Vencemos o imperialismo norte-americano; agora, só falta a burguesia nacional!”.

Horas depois, a UNE pegava fogo, e eu pulava pelos fundos sob os tiros das brigadas juvenis de “direita”. Acho que virei adulto naquela manhã, com a UNE em fogo, com os tanques tomando as ruas. Eu acordara de um sonho para um pesadelo. No dia seguinte, diante de mim, materializou-se a “figura” de Castelo Branco, como um ET verde-oliva.

No entanto, os tristes dias militares de Castelo ainda tinham um gosto democrático mínimo, que até serviu para virilizar nossa luta política. Agora, o inimigo tinha rosto e contra ele se organizou uma resistência cultural refinada pelo trauma e que perdeu o esquematismo ingênuo pré-64. As ideias e as artes se engrandeceram na maldição.

Nossa impotência estimulou uma nova esperança. A partir daí, as passeatas foram enchendo as ruas, num movimento democrático que acreditava que os militares cederiam à pressão das multidões. Era ilusão.

Ventava muito em Ipanema, em 1968, enquanto o ministro Gama e Silva lia o texto do Ato Institucional 5 na TV, transformando o país num campo de concentração. Com uma canetada, o Costa e Silva, com sua cara de burro, instado pela louca “lady Macbrega Yolanda”, fechou o país por mais 15 anos.

Vieram os batalhões suicidas das guerrilhas urbanas. Nos anos do milagre brasileiro, os jovens românticos ou foram massacrados à bala ou caíram na esperança da contracultura, enquanto os mais caretas enchiam o rabo de dinheiro nos “milagres” de São Paulo.

O bode durou 15 anos, e a democracia virou uma obsessão. “Quando vier a liberdade, tudo estará bem!”, dizíamos. Só pensávamos na democracia, mas ninguém reparou que ela foi voltando menos pelos comícios e mais pelas duas crises do petróleo que criaram a recessão mundial.

Os milicos e a banca internacional nos devolveram a liberdade na hora de pagar a conta da dívida externa. Os militares queriam se livrar da batata quente da falência do Estado e entregaram-no aos paisanos eufóricos com a vitória de Tancredo. Nova esperança! Aí, veio um micróbio voando, entrou no intestino do Tancredo e mudou nossa história. E começou a grande desilusão. Com a volta da democracia, no período Sarney, tudo piorou. Nossos velhos vícios reapareceram. Apavorado, vi que a democracia só existia de boca, não estava entranhada nas instituições que passaram a ser pilhadas pelos famintos corruptos que tomaram o “pudê” – todos “nobres vítimas da ditadura”. A ditadura virou um OMO, para lavar canalhas. Daí para frente, só desilusão e dor: inflação a 80% ao mês (lembram?), o messianismo de Collor, montado no cavalo louco da República.

Depois, nova esperança com o impeachment; depois, mais esperança com o Plano Real, vitória da razão reformista com FHC, com o Brasil no tetra, céu azul, esperança sem inflação. Nunca acreditei tanto na vida.

Mas, hoje, estou aqui, com medo e tristes pressentimentos.

Dilma poderia ter sido uma ponte entre a teimosia regressista e uma modernização mais liberal; mas se revelou teimosa e arrogante por um lado e fiel “tarefeira” pelo outro, dominada pela gangue que quer “mudar o Estado”. O maior inimigo do Brasil é a aliança entre uma ideologia “de esquerda sindicalista” e a oligarquia “de direita” – como é hoje. Nem UDN nem PTB. Vêm grandes crises por aí, mas continua no horizonte a vitória do partido do Mesmo.

(*O Globo*, 30.7.2013)

Trata-se de um texto que aborda as questões políticas do Brasil, apresentando como principal temática a política como um ir e vir do “Mesmo”, como o autor repete ao longo do texto, encerrado pelo sintagma “a vitória do partido do **Mesmo**”. No quinto parágrafo, introduzirá a ideia, falando em “a maldição do Mesmo”.

Assim como a condução de sua estratégia argumentativa, o texto traz uma seleção lexical que reforçará, por um lado, a repetição, na essência dos fatos, dos momentos histórico-políticos vivenciados pelo país, e o Mesmo como elemento sempre presente – o autor, por meio das escolhas lexicais, remonta a história política brasileira como ciclos que se repetem – e, por outro, o incômodo do enunciador diante de tal situação.

Jabor escreve o texto em um momento em que o Brasil vive turbulências em seu governo, ao que já faz referência no título *Acabou a ‘pax lulista’*. O que parecia calma foi alterado pela onda de protestos contra ações do atual governo, ideia reforçada no primeiro parágrafo. Também em consonância com a estratégia argumentativa do autor, em que busca demonstrar que a história política sempre se repete: momento de esperança no novo, aparente “pax” e rompimento, mostrando que é sempre o “Mesmo”, está a forma verbal acabou, uma vez que indica o rompimento de um momento e o fechamento de um ciclo.

A expressão destacada no título pelo próprio autor chama a atenção por tratar-se de uma expressão neológica, uma espécie de latinismo – *Pax* era a deusa romana da paz. *Lulista*, por sua vez, é um adjetivo criado a partir do substantivo Lula com o acréscimo do sufixo –ista, um adjetivo classificador que restringe a extensão do significado: refere-se à paz do governo Lula. Cabe lembrar que, por motivos já conhecidos, governo Dilma é considerado sinônimo de governo Lula, o que pode se perceber, por exemplo, na terceira frase do primeiro parágrafo do texto: “(...)tão do agrado da ‘aliança para o atraso’ que rege o Brasil há dez anos”. O trocadilho feito com “aliança para o progresso” também marca o posicionamento do autor em relação ao governo.

Ainda no primeiro parágrafo, em “a herança maldita” e “a torpe pax lulista”, os adjetivos escolhidos indicam o posicionamento contrário do autor em relação ao governo, faz questão de desqualificá-lo. Em “manifestações entusiasmadas”, o determinante insinua um posicionamento do autor a favor dos protestos ocorridos pelo país, ou pelo menos, pela demonstração de insatisfação com o atual governo.

No terceiro parágrafo, os adjetivos utilizados na descrição de Lott e Jânio Quadros são mais conotativos. Em “pescoço duro”, por exemplo, a dureza não é física, mas se refere à personalidade, diz-se da pessoa que não baixa a cabeça, que age com certa altivez.

No quinto parágrafo, em “uma grossa loucura”, a anteposição do adjetivo é significativa, já que, no caso, sua posição faz diferença na construção do sentido. *Grossa* não se refere à espessura física da loucura, mas está tomada em seu sentido imaterial, indicando o caráter forte e baixo dessa loucura.

No sexto parágrafo, em “seu grande futuro”, e no sétimo parágrafo, em “grande arte”, o adjetivo também é referenciado em seu sentido imaterial e a anteposição faz a diferença na construção.

Em “paraíso vermelho”, no sétimo parágrafo, o adjetivo, embora posposto, é utilizado em sentido conotativo, ao fazer referência não propriamente à cor vermelha, mas ao regime socialista, representado por essa cor. Observe-se a orientação política e, conseqüentemente, argumentativa do autor em “revolução alegre”.

O décimo parágrafo se encerra com “(...)materializou-se a figura de Castelo Branco, como um ET verde-oliva”. Ademais dos motivos para nomear o ex-presidente como ET, mostra-se interessante a forma como o autor determina o substantivo. *Verde-oliva*, bem como *vermelho*, é tomado em seu sentido subjetivo e, no caso, refere-se ao fato de ser um militar, já que esta é a cor das roupas do exército, a cor, portanto, que o representa.

No décimo quinto parágrafo, em “paisanos eufóricos”, destaque-se, desta vez, também a escolha do substantivo, o uso da palavra *paisanos* para os não militares. Quanto ao uso do adjetivo, percebe-se que eufóricos foi escolhido para indicar a atitude não racional e não crítica.

Ainda no décimo quinto parágrafo, aparece a expressão “famintos corruptos”. Ao analisar-se essa expressão, retoma-se a conhecida estreita relação entre substantivo e adjetivo, que podem flutuar pelas duas classes, a depender do contexto no qual se empreguem. As duas palavras são comumente utilizadas em função de adjetivo (determinante). Observando o contexto, o leitor conclui com facilidade que *corruptos* é o termo determinado e *famintos* o termo determinante, portanto, adjetivo anteposto e, por isso, tomado em sua concepção subjetiva, indicando a voracidade e a fome pelo poder dos que o tomaram.

Em “nobres vítimas da ditadura” (também colocado entre aspas pelo autor), além da evidente ironia no emprego do adjetivo nobres, sua anteposição indica que se refere não à condição de integrante da nobreza enquanto titulação, mas à condição de elevação moral, que no trecho, ressalte-se, é irônica.

No último parágrafo, os adjetivos empregados pelo autor para caracterizar Dilma, os dois lados que montam uma personalidade um tanto paradoxal da presidente: por um lado “teimosa e arrogante”, indicando certa altivez, por outro, “fiel tarefaira”, indicando que é uma cumpridora de tarefas impostas.

Na última frase, novamente *grande* anteposto, indicando a intensidade das crises vindouras.

Jabor, em seu texto, por meio dos adjetivos, faz questão de marcar, o caráter tortuoso do governo vigente e para tanto apresenta razões coerentes e usa a história política do país para confirmar seu posicionamento na argumentação.

A partir da análise desse texto, observa-se o caráter predominantemente jornalístico da crônica, uma vez que o foco é o comentário informativo da situação política vivida no país. Constata-se também seu trato com a linguagem, a seleção e a combinação dos recursos da língua, a favor de expressividade e de argumentatividade.

3.3 Como texto literário

Quando a importância maior recai sobre o trato com a linguagem no processo narrativo, sobre o próprio narrar, considera-se a crônica como um texto literário, visto que sobressaem seus traços estéticos em relação ao uso da língua.

Jorge de Sá (1985), ao dissertar sobre a carta de Pero Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel, ao chegar à terra de Vera Cruz, como a primeira crônica da literatura brasileira, diz que

o texto de Caminha é criação de um *cronista* no melhor sentido literário do termo, pois ele recria com engenho e arte tudo o que ele registra no contato direto com os índios e seus costumes, naquele instante de confronto entre a cultura europeia e a cultura primitiva. Não é gratuitamente, portanto, que ele conta a el-rei detalhes aparentemente insignificantes. [...] Seu relato é, assim, fiel às circunstâncias, onde todos os elementos se tornam decisivos para que o texto transforme a pluralidade dos retalhos em uma unidade bastante significativa. Dessa forma, por mais que ele tenha afirmado, no início da ‘nova de achamento’, que, ‘para o bem contar e falar, o saiba pior que todos fazer’, percebemos que tem consciência da possibilidade de ‘aformosear’ ou ‘afear’ uma narrativa [...]. Caminha estabeleceu também o princípio básico da *crônica* registrar o circunstancial. Nossa literatura nasceu, pois, do circunstancial. Nasceu da crônica. (p. 05, 06 e 07)

Assim, percebe-se que o autor instaura inegociavelmente a crônica no âmbito literário, já que afirma que inaugurou a Literatura no Brasil. Assevera também que escrever crônica significa recriar a realidade dos fatos cotidianos, portanto, fazer literário, uma vez que recriar a realidade implica ficcionar, conferir atributos estéticos aos acontecimentos ordinários.

Em seu texto para *O Globo* de 07 de março de 2015, sobre o livro de crônicas de Cícero Sandroni, Elias Fajardo relembra a reafirmação do gênero crônica como jornalístico com tendências ao literário e que chega, inclusive, ao mais alto patamar deste com autores do cânone brasileiro, a fim de posicionar-se contrariamente à visão da crônica como um gênero literário menor.

No Brasil, praticada por mestres como Machado de Assis, Raul Pompeia, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Clarice Lispector, Rubem Braga e Carlinhos de Oliveira, entre outros, ela [a crônica] atingiu um alto nível de criação literária muito especial, que ultrapassa a escrita circunstancial e ajuda a contar a história das cidades e de seus habitantes. (FAJARDO, 2015)

Para exemplificar a crônica enquanto texto literário, apresenta-se uma crônica de Fernando Sabino.

A ÚLTIMA CRÔNICA

Fernando Sabino

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

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

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

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

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

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

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

(SABINO, Fernando. A última crônica. In. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1965. p. 174.)

Pode-se tomar a crônica como uma teorização desse gênero textual. Nela, Fernando Sabino emprega a função metalinguística ao dedicá-la ao próprio fazer do cronista. Narra sua falta de inspiração para escrever uma nova crônica e, assim, relata o que envolve o ato de escrever crônicas, o que, na visão dele, motivaria o engendrar de frases que compõem esse

texto. Logo em seguida, encontra, em uma das mesas do bar, um exemplo das trivialidades que merecem ser temas da crônica. Deixa claro que, embora aberta aos temas corriqueiros, nem todo fato do cotidiano faz jus a ser tema da crônica literária.

Nota-se a importância dada à narrativa e à forma como se narra não só a busca do autor por algo que motive sua escrita, mas também o momento do cotidiano daquela família. O escritor confere tratamento artístico à linguagem, empregando engenhosamente as combinações dos recursos linguístico-expressivos a favor de determinada construção de sentido, transparecendo sua subjetividade.

Paula Pimenta, a autora dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho, afirma, na introdução de *Apaixonada por palavras* (2012, p.16), que “para se fazer uma boa crônica não basta narrar algum fato e opinar sobre ele. É preciso usar uma lente de aumento, colorir os acontecimentos do dia a dia, para que eles possam despertar emoções, causar reações...”. É esse colorido de que fala a autora que faz da crônica um texto literário e que se deve mostrar aos alunos, ensiná-los a ver.

4 ESTILO E ESTILÍSTICA

Todos os estudos sobre estilo e estilística apontam para a dificuldade de se definirem os termos, tanto por sua abrangência quanto por modificações sofridas ao longo do tempo. Far-se-á um levantamento dos principais posicionamentos a respeito de tal conceituação, a fim de demonstrar o caminho de abordagem teórica escolhido.

4.1 Definindo *estilo*: as diversas concepções

Apesar de se fazer presente no cotidiano, nas mais diversas situações e ambientes, o termo estilo apresenta significativa dificuldade de definição. Assim, levantam-se hipóteses de conceituação a partir do cotejo de renomados teóricos da área.

Mattoso Câmara Junior, em *Contribuição à estilística portuguesa* (1978), embora se preocupe em apresentar um panorama histórico-crítico das correntes estilísticas consideradas as mais significativas da primeira metade do século XX, objetivando fazer um levantamento dos conceitos de *estilo* e *estilística*, trata estilo como um princípio individual, como traço de personalidade, que carrega de emoção a linguagem.

Para Claudio Cezar Henriques (2011, p. 26), por exemplo, estilo, depois de um longo processo de expansão semântica, significa a própria escrita ou, como é mais comumente utilizado, “um conjunto de tendências e características formais, estéticas, que identificam ou distinguem uma obra, artista, escritor, ou determinado período ou movimento, ou até mesmo um objeto”.

Em *Linguística e estilo* (1974, p. 13), de Spencer, Gregory e Enkvst, afirma-se que o estilo de um escritor pode ser definido como “uma utilização criativa e individual dos recursos da língua que seu período, seu dialeto escolhido, seu gênero e seu propósito nele incluso lhe oferecem”. Trata-se de uma definição bastante atraente, uma vez que situa o estilo também em determinado espaço e tempo.

Azeredo (2010, p. 479) define estilo como “o conjunto dos recursos idiomáticos que estruturam expressivamente a mensagem em função de seu maior rendimento semântico”. Desse modo, percebe-se que todas as escolhas linguístico-expressivas visam à construção das significações. Noção que converge para a tese defendida por Sírío Possenti (2001, p. 3) para

quem o estilo é a propriedade essencial do discurso, compreendendo aquele como a maneira pela qual forma e conteúdo se relacionam na prática, e “isto implica a consideração efetiva da forma realmente produzida e do conteúdo significativo realmente produzido”.

Embora as noções de estilo pareçam apontar para a total liberdade na construção textual, as escolhas estilísticas são balizadas pelos fatores envolvidos no processo comunicativo. Marcel Cressot (1980), aludindo à apenas aparente liberdade, destaca o papel determinante de dois fatores nas escolhas estilísticas. Por um lado, há a preocupação com a figura do interlocutor, colocando o fato estilístico como resultado de critérios não só linguísticos e psicológicos, mas também sociais, uma vez que

a comunicação pode ser objetiva, puramente intelectual, limitando-se a verificar a existência de um facto. Frequentemente, porém, acrescenta-se-lhe uma intenção, um desejo de impressionar o destinatário. [...] Perante o material de que o sistema geral da língua dispõe, operamos uma escolha, a partir não só da consciência que possuímos desse sistema como da que atribuímos ao destinatário do enunciado. (CRESSOT,1980 , p. 13)

Por outro lado, como já insinuado no trecho acima, o processo de seleção e combinação, do qual resulta o fato estilístico, é definido a partir das possibilidades de recursos oferecidos pela língua na qual o texto é produzido. Assim,

limitada pela necessidade de nos fazermos compreender e pelos factores sociais que designaremos com o nome genérico de conveniências, a escolha é ainda limitada por imposições gramaticais: a morfologia, a sintaxe, a ordem das palavras, não nos permitem liberdade total, embora conheçamos a sua relativa flexibilidade. (CRESSOT,1980 , p. 14)

Stephen Ullmann (1973, p. 168), a respeito do processo de seleção dos recursos linguísticos, ainda afirma que “las elecciones que un escritor puede hacer están limitadas por los recursos expresivos de la lengua, por el número y naturaleza de las alternativas que se le abren en una situación dada”³, ressaltando (p. 173) que “en el sistema gramatical de una lengua, el número de alternativas entre las cuales cabe elegir es, por lo regular, estrictamente limitado. En el sistema léxico, la situación es más flexible”⁴.

Voltando, entretanto, o olhar especificamente para os estudos literários, em que se situa o *corpus* do trabalho, Middleton Murray (1956), conceituando estilo, destaca que seu caráter abrange toda a estética literária e toda a teoria da crítica. Remete a uma enganosa necessidade de se empregar um sentido constante e invariável aos termos da crítica literária e no quanto isso pode ser problemático para uma área dinâmica e dialógica como a literatura. A

³ “as escolhas que um escritor pode fazer estão limitadas pelos recursos expressivos da língua, pelo número e natureza das alternativas que uma determinada situação lhe oferece.” (Tradução da autora)

⁴ “no sistema gramatical de uma língua, o número de alternativas entre as quais cabe escolher é, naturalmente, estritamente limitado. No sistema léxico, a situação é mais flexível.” (Tradução da autora)

definição de estilo é apresentada como muito problemática, uma vez que as diversas significações dessa palavra flutuam em sua análise. Para ele, então, (p. 16) o estilo seria, em uma primeira acepção, uma reunião de tudo o que possibilite o reconhecimento de um escritor, significando

aquela idiossincrasia pessoal de Expressão pela qual reconhecemos um escritor. Muitos elementos concorrem para compor esta individualidade. Uma das melhores maneiras de distingui-los e descobrir-lhes a ordem de importância é praticar o excelente jogo de adivinhar a autoria de certas passagens.

Em um segundo momento, Murray apresenta o estilo em duas outras noções: o estilo como técnica de exposição e como a mais alta realização literária. Nos dois casos, parece haver um desdobramento da primeira concepção de estilo levantada. Embora, seja forte a ideia de estilo como um ornamento da linguagem, a que sobrevive para os estudos linguístico-expressivos é a que corresponde a idiossincrasias linguísticas, marcada pela busca de uma forma de experiência emotiva ou intelectual próprias de cada autor.

O autor supracitado destaca que não há “o estilo”, mas “estilos”, grandes e pequenos e que até o “menor” escritor deve manter sua individualidade assegurada, seja considerada valiosa ou não. Assim, rechaça-se o preconceito que instaura o que não é clássico como subliteratura.

Conclui-se, então, a partir do cotejo e análise entre as diversas definições, que o estilo é uma forma característica de manejar a linguagem com motivadores expressivos, podendo ser suscitada por diversos fatores envolvidos na situação comunicativa na qual o texto foi produzido e na subjetividade do próprio produtor do texto, ou, nas palavras de Cressot (1980, p. 14), “a expressividade não é, de modo algum, uma coisa em si, mas o resultado de dados complexos e variáveis”.

4.2 Definindo Estilística

Nilce Sant’Anna Martins (2008, p. 17), define estilística como “uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo”. Aqui, amplia-se o conceito, considerando que estilística pode-se considerar a área de estudo dos recursos expressivos da língua, do estilo. A delimitação de seu campo de estudo esbarra na variedade de definições para *estilo*, que em princípio entende-se como algo peculiar do escritor, pelo

qual transmite emoções ou pensamentos. Observando, porém, os diversos níveis da linguagem em que se encontram marcas expressivas, torna-se claro que estilo extrapola o obrigatoriamente individual, podendo-se falar desde em estilo de uma obra, de um escritor até em estilo de uma língua.

A estilística tem como princípio básico a noção de seleção e combinação, uma vez que o autor de um texto, principalmente o literário, preocupa-se em escolher os recursos linguístico e relacioná-los em prol de uma construção de sentido. Para Azeredo (2010, p. 479), então,

a estilística pode ser considerada uma teoria da construção do sentido, na medida em que se baseia na premissa de que o que um texto significa é modelado pelas escolhas linguísticas – de ordem léxica, gramatical, fonética, gráfica e ritmo – feitas por seu enunciador.

Monteiro (1991, p.7) diz que a estilística contempla os desvios da norma representantes do “exercício criativo da linguagem”, que se relacionam aos componentes emotivos e, por isso, rompem com os padrões linguísticos, assim a simples descrição (ou prescrição) gramatical não é suficiente para interpretá-los.

As diversas e desordenadas rupturas dos padrões gramaticais não se justificam estilisticamente, mas resultam de uma imaturidade linguística do falante. O objeto de análise estilística são os desvios motivados pela manifestação emotiva carregados de expressividade, obedecendo claramente a critérios: “a questão da expressividade se liga estreitamente ao contexto. Se este permite e até força a ocorrência de uma construção agramatical, é porque contém traços estilísticos que a motivaram” (MONTEIRO, 1991, p.7). O desvio é estilístico apenas quando carregado de efeitos expressivos, não quando simplesmente resultado de pequeno domínio da Língua. Além disso, o registro linguístico tomado como referência também determina o desvio, o expressivo é determinado pelo contexto, “ou seja, qualquer fato da língua pode assumir uma função estilística, mas nunca de modo permanente” (p.15). Há também fatos estilísticos que não são desvios, mas possibilidade de escolha dentro da norma.

É importante destacar que o autor que rompe com a norma por motivação expressiva conhece bem as leis da organização de sua língua, assim não o faz de maneira gratuita, mas para utilizar uma das possibilidades de escolha linguística.

A estilística traz a compreensão da capacidade recriadora da língua, de forma que o desvio ultrapassa as barreiras do erro para se constituir em expansão. Como fato expandido, os fenômenos expressivos não são analisáveis em toda sua dimensão, nas palavras de

Monteiro (1991, p. 8), “porque, afinal de contas, um enunciado verdadeiramente expressivo cala fundo em nosso sentimento e corre o risco de desfigurar-se, se traduzido ou analisado”.

Quando se fala nas escolhas linguístico-expressivas feitas pelo autor, às vezes, surge o questionamento sobre sua consciência ou não dessa seleção. Embora, na orientação teórica do trabalho, acredite-se que nenhuma escolha do autor é gratuita e que toda construção de sentido é fruto de um engenhoso trabalho, e, ainda hoje, muitos ainda acreditem em força da inspiração e escolhas inconscientes, tal discussão não afeta os estudos estilísticos. Ullmann (1973, p. 160), por exemplo, afirma que

sin duda, esta es una limitación inherente al objeto de la estilística, y no es menester exagerar su gravedad, porque, después de todo, el valor artístico de las invenciones estilísticas no depende en absoluto de que el autor se apercebiera perfectamente de la elección que estaba haciendo.⁵

Retomando o conceito mais abrangente de estilo, que defende que se pode falar desde estilo de uma obra até estilo de uma língua, a estilística responsabiliza-se por examinar os meios produtivos de expressão de um indivíduo, de um grupo, de uma obra ou de uma época, bem como desde as produções mais excepcionais até as mais simplórias.

Há correntes basilares: a estilística da língua, que contou com Charles Bally como precursor, e a estilística literária, iniciada com os estudos de Leo Spitzer. Observa-se, inclusive, que esta teve sua origem ainda naquela. Há diversas correntes dos estudos da estilística, todavia, deter-se-á nessas duas, de maior importância e ponto de partida para as outras, visto que este trabalho não objetiva traçar um profundo quadro do desenvolvimento da estilística, mas apresentar seus principais preceitos, a fim de proporcionar o aporte teórico necessário a compreensão de suas análises.

A estilística da língua dá conta de investigar e explorar os recursos empregados na língua do uso cotidiano e espontâneo, das atividades sociais e psíquicas. Bally distingue conteúdo linguístico de conteúdo estilístico, a partir da compreensão da divisão e também da relação entre face intelectual ou lógica e face afetiva da linguagem. Com base nisso, Bally “se ocupa da descrição do equipamento expressivo da língua como um todo, opondo a sua estilística ao estudo dos estudos dos estilos individuais e afastando-se, portanto, da literatura” (MARTINS, 2008, p. 21). Afirma-se que nela, entretanto, encontram-se as origens de um estilística literária, porque Marouzeau e Cressot, seguidores de Bally, levam a estilística para o âmbito do discurso, voltando-se para a língua literária, uma vez que seriam as obras

⁵ “sem dúvida, esta é uma limitação inerente ao objeto da estilística, e não é necessário exagerar sua importância, porque o valor artístico das criações estilísticas não depende em absoluto de que o autor esteja completamente consciente da escolha que estava fazendo.” (Tradução da autora)

literárias as concretizações genuínas das práticas de escolhas permitidas pelas leis da língua, com fins expressivos. Para Marouzeau, a língua é “um repertório de possibilidades, um fundo comum posto à disposição dos usuários que o utilizam conforme suas necessidades de expressão, praticando sua escolha, isto é, o estilo” (MARTINS, 2008, p. 21), e é exatamente essa individualização do estilo que aproxima os estudos da literatura.

A estilística literária, ainda segundo Martins, pretende investigar o primórdio da obra literária, considerando aspectos psicológicos e subjetivos do escritor. Para Spitzer, doutrinador dessa corrente, estilística configura a relação entre filologia e literatura.

Ainda em Martins, observa-se, segundo os postulados de Jakobson, que a estilística ocupa-se, ao mesmo tempo, dos recursos expressivos em potencial na língua e dos efeitos de sentido resultantes de seu emprego no texto, o que norteia as análises do *corpus* do trabalho, uma vez que se averiguam tanto os recursos linguísticos aproveitados, como as significações suscitadas, além de suas possíveis motivações.

Sintetiza-se, então, que o objetivo da análise estilística configura a observação atenta, a compreensão e a interpretação das escolhas e combinações feitas pelo usuário de língua, na produção de seu texto, visando ao êxito de seu ato comunicativo, em relação às significações pretendidas. Assim “a obra literária constitui, por excelência, o domínio da estilística, precisamente por implicar uma escolha mais ‘voluntária’ e ‘consciente’” (CRESSOT, 1980, p. 15).

A relevância dos estudos estilísticos na sala de aula e no próprio cotidiano é incontestável. Henriques (2011) afirma que a análise dos usos da linguagem no discurso, por sua importância no processo de leitura como uma ininterrupta construção e reconstrução de sentidos: “Quando os membros de uma comunidade linguística observam suas práticas verbais de modo consciente e crítico, podem inferir conteúdos subjacentes, reavaliar suas concepções de mundo, entender atitudes pessoais ou sociais” (p.1). Levar, portanto, o aluno a conhecer e reconhecer os usos expressivos da língua é conduzi-lo a novas possibilidades de leitura de mundo.

A estilística relaciona-se com todas as ciências da linguagem, bem como com diversas ciências relacionadas à psicologia e à sociologia, o que a torna abrangente, definindo diversos campos de estudos, uma vez que “a estilística coordena estes diversos contributos numa nova síntese com objetivos que lhe são próprios: a determinação da relação qualitativa e quantitativa entre a expressão e o sentimento expresso numa dada circunstância.” (CRESSOT, 1980, p. 20).

4.3 Os campos de estudo da Estilística:

A estilística ganha especificações diversas de acordo com o tipo de recurso linguístico, empregado no texto com fins expressivos, que examina. Assim, seus campos de estudo subdividem-se de acordo com o enfoque dado.

- **Estilística Fônica**

A estilística fônica inclina-se sobre os recursos sonoros da língua e os valores construídos por eles no texto, ao manusear-se a articulação dos fonemas, as qualidades de timbre e a intensidade – no caso especificamente da oralidade.

Os sons provocam as mais diversas sensações no homem, atingindo o âmbito psíquico e emocional e, assim, suscitando os mais variados sentidos para o destinatário da mensagem. Apenas há expressividade nos sons, entretanto, quando significante e significado guardam uma correspondência, ou seja, quando a combinação dos recursos sonoros da língua, em determinado texto, colaboram para a construção de sentido.

- **Estilística Léxica**

Segundo Nilce Sant'Anna Martins (2008), a estilística léxica relaciona componentes morfológicos a aspectos semânticos das palavras em seu uso expressivo.

Embora possível atribuir um determinado significado às palavras descontextualizadas, somente no texto elas adquirem valor expressivo, é nele que o conjunto de elementos morfológicos ganha valores semânticos em função da construção expressiva de sentidos. Assim, na prática, não se pode separar o léxico da gramática, ou seja, das regras de combinação na língua, portanto, essa estilística relaciona-se, também, a aspectos sintáticos e contextuais.

- **Estilística Morfológica**

Martins (2008) afirma que, embora a expressividade só seja possível no discurso, portanto devendo-se às combinações sintáticas e contextuais, os valores morfológicos, bem como os fônicos, também atuam na construção de sentido do texto como um todo. Por essa razão, ainda que se fale em aspectos morfológicos na estilística da palavra, dedica-se um âmbito de estudos voltados especialmente para a morfologia voltada à expressividade.

- **Estilística Sintática**

A estilística sintática ocupa-se da expressividade resultante das mais diversas possibilidades de combinações entre os termos da frase e da sua própria construção. A sintaxe, assim, configura-se como atividade criadora e recriadora, na medida em que origina diversos sentidos e suscita variados resultados expressivos.

Também chamada por Martins (2008) de Estilística da Frase, encarrega-se de evidenciar os valores expressivos de todos os demais campos, uma vez que é a frase que veicula as possíveis extensões de sentido dos sons e das palavras em toda sua potencialidade.

- **Estilística do Enunciado**

O enunciado configura-se como o resultado do processo comunicativo, do ato enunciativo, em que um emissor lança mão da linguagem, em dado momento e contexto, para comunicar algo a um destinatário, ou uns destinatários, que também participa(m) da construção dos sentidos dessa mensagem. Desse objeto trata a estilística da enunciação. Assim, “a linguística da enunciação pesquisa – no enunciado – as marcas dos vários elementos relacionados à enunciação: situação, contexto sócio-histórico, locutor, receptor, referente (MARTINS, 2008, p. 234).

5 ANÁLISE LINGUÍSTICO-EXPRESSIVA DAS CRÔNICAS DE PAULA PIMENTA

A análise das crônicas selecionadas abarcará os mais diversos recursos linguístico-expressivos, desde a estilística da palavra até a estilística da frase. Ressalte-se, também, que não se esgotará a análise de cada crônica. Destacar-se-ão os recursos mais significativos, e, quando ocorrer o mesmo recurso em vários textos, este somente será retomado caso fundamental para a compreensão global ou caso o efeito de sentido provocado seja diferente. Dessa maneira, o presente trabalho intenciona, também, suscitar novos e mais profundos estudos sobre a obra.

Texto I

REGRESSO DA ILUSÃO

Dezembro/2000⁶

“Perfeita mesmo é a imagem que você tem daquele menino lindo que nunca mais viu.” Essa foi a primeira frase que escrevi na minha agenda do último ano do colégio. Naquela época, a moda era passar todo verão em Cabo Frio, e eu me lembro que essa citação se aplicou perfeitamente a um moreno de olhos verdes que eu e minhas amigas acabamos nunca conhecendo. Mas a imagem dele até hoje é inesquecível.

De lá pra cá os requisitos mudaram. A vida ensina que conteúdo vale mais do que a embalagem. Comecei a tomar *birra* dos muito bonitos ou muito ricos. Chega a ser preconceito da minha parte: se o cara te um carro caríssimo, provavelmente deve gostar só de louras siliconadas, pagode e de conversar sobre futilidades. Já se é muito bonito, só serve pra ser amigo. Sou muito ciumenta pra ficar me estressando com a concorrência, e, por experiência própria, preocupar-se demais com a aparência só pra ficar à altura do galã é perda de um tempo que poderia ser bem melhor aproveitado malhando a inteligência.

Dizem os psicólogos que ainda crianças formamos em nossa mente uma imagem idealizada da pessoa que gostaríamos de amar. Daí surge o “amos à primeira vista”. Ao bater o olho em alguém que te remeta à tal imagem do subconsciente, surge uma sensação de familiaridade, e aí você enlouquece. Muito científico e nada romântico. Prefiro aquela historinha que eu aprendi nos filmes da Disney. Um dia o príncipe vai passar, ver a menina cantando no bosque, se encantar por sua voz e, ao cruzarem o primeiro olhar, uau! Paixão instantânea, amor pro resto da vida. Que bom, agora já podemos nos preocupar com outros problemas, com a carreira, o regime, o corte do cabelo...

E movida por essa ilusão, embora cada dia mais cética, foram-se anos. Alguns príncipes passaram por aqui. Uns se transformaram em sapos, outros em bruxos malvados, e outros viraram simplesmente bons amigos. Foi nesse momento – já quase me rendendo ao ponto de vista psicológico, sem mais um pingão de inocência e achando que depois que acaba a adolescência a paixão deixa de acontecer – que levei um susto que me fez mudar o rumo.

Tudo começou quando inventei de fazer vestibular para cursar uma segunda faculdade, Música dessa vez. Pelo menos eu poderia trabalhar com o que realmente gosto, viraria professora de canto de crianças e tentaria colocar na cabeça delas um pouco de bom gosto pra salvar o futuro musical do país...

⁶ Após o título de cada crônica, há a indicação do mês e do ano em que foi escrita. Segundo a própria autora, ao compilar suas crônicas, julgou relevante inserir o momento em que foram escritas, a fim de que se perceba na escrita as mudanças sofridas com o passar do tempo.

Pensando assim, acordei revoltadíssima em pleno sábado, às seis da *madrugada*, depois de ter dormido apenas uma hora e meia no máximo por causa do aniversário do meu último “sapo”, ao qual eu insisti em ir mesmo sabendo que ele estaria acompanhado. Mas afinal ele tinha me convidado com tanto jeitinho... Fui. Porém, acordei querendo que um meteoro destruísse aquela faculdade, os vestibulares, as manhãs... Ah, podia destruir logo o mundo inteiro, assim pelo menos eu não teria que acordar cedo nunca mais. E lá fui eu, como se fosse uma zumbi, dirigindo para o fim do mundo (não tinha um lugar mais longe pra colocarem essa faculdade, não?!), reclamando da vida sem parar. Pra piorar ainda mais minha intolerância, a primeira prova era de aptidão, e individual, e, com a boa ideia que minha mãe teve de colocar meu nome com umas das últimas letras do alfabeto, eu fiquei lá três horas completamente à toa enquanto esperava me chamarem tentando disfarçar minhas pálpebras caindo, sendo o mais antipática possível com meus colegas de infelicidade que tentavam puxar assunto, alheios ao meu mau humor...

Quando eu já estava achando que não ia sair daquele lugar nunca mais, escutei um nome conhecido! “Sou eu!”, levantei correndo. Aleluia! Vou acabar com isso logo pra poder dormir pra sempre! Minha cama querida, me aguarde, já estou chegando!

Fui pelo caminho indicado por uma funcionária pública que apontou para a porta: “Você vai entrar na sala 3, quem vai te examinar é o Thiago”. Mal escutei isso e ela me empurrou pra dentro de uma salinha com um piano no fundo e, bem na minha frente, uma imagem completamente irreal, um oásis, um café, um energético, um balde d’água na minha cara.

Meu Deus! Se tivessem me avisado, eu teria acordado mais cedo pra arrumar melhor o cabelo! O que estou fazendo com essa roupa sem graça? Por que eu não passei perfume? Minhas olheiras devem estar terríveis!

Ah, o Thiago... Por essa eu não esperava. Lá estava ele mesmo. O príncipe dos meus sonhos de Bela Adormecida, a imagem materializada do meu subconsciente.

“Paula, você tem que cantar uma música, qualquer música, só pra ele ouvir sua voz e sua afinação.” Nossa, igual ao desenho, será que ele vai ficar encantado?

E cantei. O mais bonito possível. Soltei a voz como nunca. E ele ficou me olhando cantar... E depois, enquanto eu fazia o resto da prova. Ao final, ele me levou até a porta da sala.

Tchau, Paula. Tchau, Thiago.

No domingo teve outra prova. Dormi menos ainda. Acordei ainda mais cedo. Cabelo, corretivo, perfume suave de bebê... e nem sinal do Thiago. No mínimo dormi mesmo naquela sala de espera e ele foi o sonho bom. No mínimo foi só pra eu recordar como era tudo antes da inocência se perder. No mínimo foi só pra ficar com aquela imagem perfeita. Do menino lindo que eu nunca mais vou ver.

(PIMENTA, 2012, p. 17 – 20)

Em *Retorno da Ilusão*, a narradora escolhe iniciar não com uma frase narrativa/descriptiva da situação ponto de partida de seu relato. Coloca uma frase que relaciona o fato cotidiano motivador desse texto a uma vivência do passado, uma vez que o resgate de fatos da adolescência faz parte da estratégia da narradora de mostrar que, mesmo com o passar dos anos e algumas alterações, as ilusões continuam as mesmas.

Percebe-se ainda que a frase inicial, retomada posteriormente pelo pronome demonstrativo, atrai o leitor de forma a envolvê-lo mais no texto. Além disso, dialoga diretamente com o título, o que se materializa na relação semântica entre as palavras “ilusão – perfeita imagem” e “retorno – que nunca mais voltou”.

Ainda no primeiro parágrafo, há a utilização de um recurso coesivo que colabora significativamente para a construção do sentido desejado: a omissão de um substantivo

subentendido graças à informação da frase inicial. Em “eu me lembro que essa citação se aplicou perfeitamente a um moreno de olhos verdes”, *moreno* não está substantivado, continua em função adjetiva, caracterizando/especificando o substantivo elíptico *menino*, que aparece antes em “daquele menino lindo que nunca mais viu”. O mesmo recurso é usado no segundo parágrafo, em “Comecei a tomar *birra* dos muito bonitos ou muito ricos.”, que além de retomar o termo anterior, ainda se refere a “se o cara tem um carro caríssimo (...)”, que é posterior. Mais do que um recurso coesivo, contribui para o sentido pretendido, pois reforça o caráter geral da ideia sobre a qual se refere. Embora, no primeiro caso, por exemplo, se refira a determinado garoto de sua adolescência, a intenção é generalizante, foi “um moreno de olhos verdes”, entretanto, a reflexão aplicar-se-ia a qualquer “menino”, o que corrobora aquilo que a narradora quer fazer acreditar: os sentimentos e ações são recorrentes. Essa função fica mais clara no segundo caso citado.

No final do segundo parágrafo, utiliza-se uma espécie de personificação que ao mesmo tempo gera certo humor e insinua uma crítica: “(...) é perda de um tempo que poderia ser bem melhor aproveitado malhando a inteligência.”. O verbo *malhar* pode significar diferentes ações. No contexto, entretanto, no qual se fala sobre aparência e beleza, significa “praticar exercícios físicos, fazer ginástica, exercitar-se”, o que o relaciona diretamente ao corpo, a um conceito concreto, físico – pessoas malham o corpo. A narradora, por analogia, emprega-o referindo-se à inteligência, um conceito abstrato, que normalmente em comentários como esse se opõe a corpo, e, ao fazê-lo, constrói uma imagem bem-humorada, além de reforçar a crítica explícita aos que valorizam mais o corpo que o intelecto, uma vez que acredita mais válido gastar tempo exercitando a mente que exercitando o corpo.

Na segunda metade do terceiro parágrafo, há uma intertextualidade. Presume-se que o leitor compartilha o conhecimento do conto “A Bela Adormecida” e dos contos de fadas de maneira geral. A escolha também não é gratuita. A narradora poderia descrever qualquer das histórias das princesas, porém escolheu essa por relacionar-se com o acontecimento que conta adiante, a partir do quinto parágrafo. Há uma identificação pessoal e ajuda o leitor a entender a visão de que os relacionamentos pautam-se sempre na idealização, baseada no “mundo das princesas”. Na prova de aptidão, quando a narradora-personagem cantaria, vislumbrou “seu príncipe”, o avaliador. Diz haver pensado que o encantaria com sua bela voz e ele se apaixonaria, estabelecendo claramente a relação com a Bela Adormecida, que seduz o príncipe com sua bela voz enquanto passeia pela floresta. Há ainda a identificação pelo sono que a personagem sente no acontecimento narrado.

No quarto parágrafo, há novamente a intertextualidade com os contos de fadas, já que exige que o leitor saiba que, em alguns deles, o príncipe se transforma em sapo por um feitiço e precisa receber o beijo de uma princesa para que volte à condição anterior. Esse conhecimento faz-se necessário para a compreensão de que a narradora destaca em sua vida, muitas vezes, acontecendo o contrário: o que ela pensava príncipe mostrou sua aparência feia ao longo do relacionamento.

No sexto parágrafo, há dois recursos gráficos bastante produtivos: o uso do itálico e das aspas. Em “acordei revoltadíssima em pleno sábado, às seis da *madrugada*”, o itálico representa a intenção de marcar exagero, gerando humor. Em “aniversário do meu último ‘sapo’”, as aspas marcam o uso conotativo da palavra. Não se refere ao animal, mas ao tipo de ex-namorado que já se relacionara anteriormente a sapo, graças ao diálogo com os contos de fadas. Há ainda no parágrafo o uso dos parênteses para introduzir uma divagação da narradora: “dirigindo para o fim do mundo (não tinha um lugar mais longe pra colocarem essa faculdade, não?!)”.

Em “Vou acabar com isso logo pra poder dormir pra sempre!” (sétimo parágrafo), além da evidente hipérbole para expressar o quão enfadada daquela situação e cansada fisicamente estava, surge novamente a referência ao conto famoso, colocando-se como a Bela Adormecida de sua própria história.

No final do oitavo parágrafo, a escolha lexical na enumeração gradativa feita pela narradora reforça a intencionalidade de mostrar como a vida real e a fantasia dos contos misturam-se, uma vez que coloca lado a lado, em relação de igualdade, palavras desses dois mundos: “bem na minha frente, uma imagem completamente irreal, um oásis, um café, um energético, um balde d’água na minha cara.”.

Nos décimo e décimo primeiro parágrafos, a referência ao conto de fadas é explícita. Ainda há o jogo sonoro e semântico entre cantar e encantar, que confere tom lúdico ao parágrafo.

Em “Cabelo, corretivo, perfume suave de bebê...” (último parágrafo) utiliza-se o mesmo processo da construção do conto *Circuito Fechado*, de Ricardo Ramos (em anexo), não há nenhum verbo, apenas uma sequência de substantivos. O caráter concreto dos substantivos empregados e a própria sequenciação dão a noção de ações praticadas. A repetição de “No mínimo”, no início das frases finais, acrescenta o tom de especulação às informações.

Por fim, no último parágrafo, retoma as ideias do primeiro, utilizando inclusive palavras empregadas. Em “No mínimo dormi mesmo naquela sala de espera e ele foi o sonho

bom”, reforça-se a relação com o conto de fadas para fechar seu texto. Nota-se que a narradora materializa bem a intenção de relacionar sua história à da Bela Adormecida, à medida que ao longo de todo o texto escolhe palavras e expressões que remontam o ambiente do conto. “No mínimo foi só pra ficar com aquela imagem perfeita. Do menino lindo que eu nunca mais vou ver” retoma a frase inicial “Perfeita mesmo é a imagem que você tem daquele menino lindo que nunca mais viu.”.

Embora se utilize a variedade padrão da língua, em toda a crônica, há diversas marcas da oralidade, tanto pela informalidade do texto, quanto pelo desejo de aproximar o leitor ao narrado. Podem-se citar, por exemplo, “De lá pra cá” (2º§) e “Daí surge” (3º§).

Os tipos de discurso também se misturam e se reinventam. O discurso indireto livre é muito utilizado e o interessante nesse uso é o fato de se tratar de uma narração em primeira pessoa: a narradora apresenta sua própria fala enquanto personagem, por meio do discurso indireto livre. Por exemplo, “Pelo menos eu poderia trabalhar com o que realmente gosto (...)” (5º§) e “Mas afinal ele tinha me convidado com tanto jeitinho...” (6º§). Já em “Tchau, Paula. Tchau, Thiago.” (13º§), tem-se discurso direto, uma vez que há a transcrição da fala dos personagens, todavia não há as marcas linguísticas e gráficas características desse tipo de discurso, como os verbos *dicendi*, o uso de travessões e/ou aspas.

Percebe-se o uso em larga escala de frases curtas e, onde caberia período composto tanto por subordinação como por coordenação, opta-se por vários períodos simples. Além do frequente uso de frases nominais. Ao contrário do que se costuma afirmar de que tal tipo de construção empobrece o texto, no caso, configura um produtivo recurso na narração, resultando até em maior envolvimento do leitor com o texto, visto que o poder imagético torna-se maior. Observe-se, por exemplo, “Mas a imagem dele até hoje é inesquecível” (1º§), “Muito científico e nada romântico” (3º§) e “E cantei. O mais bonito possível. Soltei a voz como nunca. E ele ficou me olhando cantar...” (12º§). Esse emprego também é recorrente em trechos de divagações da narradora.

Outro recurso bastante produtivo nos textos de Paula Pimenta é a pontuação expressiva que, de certa forma, intenciona representar na escrita recursos da oralidade, tais como entoação e suspensão da ideia. As reticências (o preferido), por exemplo, além do uso comum, o de indicar a continuidade daquilo que se está falando, são muito utilizadas em indicações de suspiro e em momentos em que a autora “se perde” em seus pensamentos, por exemplo, em “Mas afinal ele tinha me convidado com tanto jeitinho...” (6º§). Os pontos exclamativos ressaltam euforia: “Quando eu já estava achando que não ia sair daquele lugar nunca mais, escutei um nome conhecido! “Sou eu!”, levantei correndo. Aleluia! Vou acabar

com isso logo pra poder dormir pra sempre! Minha cama querida, me aguarde, já estou chegando!” (7º§). O ponto de interrogação seguido do de exclamação expressam a indignação/revolta, em “não tinha um lugar mais longa pra colocarem essa faculdade, não?!” (6º§).

Texto II

SONHO

Abril/2001

Um gato malhado aparece no meu quarto. Sempre gostei mais de cachorros, mas esse gato é bem bonitinho... Gatinho-neném. Pego-o no colo e ele muda de cor. Gatos pretos dão azar. Esse não. Tem uma manchinha branca no peito. Sempre gostei da cor preta. Por que eu nunca tive um gato antes?

Coloco-o no chão e vou para a casa da minha avó. As minhas tias já estão com meu vestido preparado. Vestem-me de noiva rapidamente e saem para a igreja. Eu fico só. Na frente do espelho. Imaginando meu próprio casamento.

O pânico surge de repente. Não posso me casar, não quero me casar, não vou me casar! Não tem mais ninguém em casa. Resolvo ligar pro meu primo. Noivas modernas levam o celular escondido nas camadas do vestido. Digo a ele para vir me buscar. Ele logo buzina. Desço correndo e lhe comunico que não vou mais me casar, que é para ele me levar para bem longe. Ele concorda sem questionar. Peço então que ele antes passe comigo em frente à igreja, para que eu possa ver quem compareceu ao meu casamento. Escondida no chão do carro, observo as pessoas chegarem. Quando a minha curiosidade é satisfeita, ele me leva de volta até a casa da minha avó, para que eu possa trocar de roupa.

Antes de entrar, percebo que está acontecendo um assalto. Sinto que alguém está lá dentro com os assaltantes. Minha avó não pode ser, ela não faltaria ao meu casamento! Chamo a polícia, do meu celular. Os guardas chegam depressa. Invadem a casa. Ainda vestida de noiva, presto atenção aos barulhos. Ouço tiros. Eles me acordam sem que eu saiba quem morreu. E com quem eu iria me casar...

(PIMENTA, 2012, p. 23 – 24)

Em *Sonho*, devaneio e realidade se misturam, o que a autora representa tanto no modo como manuseia o material linguístico como no próprio narrar dos acontecimentos feito pela narradora. Durante a narrativa, o leitor não é “avisado” de que se trata do mundo onírico, parece em contato com o real. Somente na penúltima frase do texto, “Eles me acordam sem que eu saiba quem morreu.”, há uma palavra que remete ao sonho e que leva à relação com o título, concluindo, assim, que a narradora dormia o tempo inteiro.

Em relação à estruturação do texto, chama a atenção uma construção recorrente nos textos de Paula Pimenta, o emprego de frases muito curtas, chegando a uma ruptura na frase para criar outra como em “Coloco-o no chão e vou para a casa da minha avó. As minhas tias já estão com meu vestido preparado. Vestem-me de noiva rapidamente e saem para a igreja. Eu fico só. Na frente do espelho. Imaginando meu próprio casamento.”. Tal elaboração remete à estrutura de um roteiro cinematográfico e o resultado é a disposição das imagens na cabeça do leitor, de maneira que se criem cenas, criando um aspecto de filme.

Ainda que o foco narrativo seja em primeira pessoa, o uso do discurso indireto livre configura-se como um recurso bastante expressivo, na medida em que instaura um fluxo dinâmico no qual fala da narradora enquanto personagem, seus pensamentos e a própria narração misturam-se, levando o leitor ao interior da narrativa com aproximação profunda com a narradora personagem. Tal recurso está marcado no texto principalmente pelas fases exclamativas e interrogativas como em “Por que eu nunca tive um gato antes?” e “Não posso me casar, não quero me casar, não vou me casar!”

Outro efeito de sentido provocado pela pontuação está no uso das reticências, que marcam uma postura reflexiva da personagem, em “Sempre gostei mais de cachorros, mas esse gato é bem bonitinho...” e “E com quem eu iria me casar...”.

Em “gatinho-neném”, a narradora personagem cria um vocábulo a partir da junção de um substantivo que nomeia ser humano à nomeação de um animal. Ressalte-se que, embora substantivo, “neném” caracteriza “gatinho”, na medida em que lhe atribui características daquele. Tal neologismo apresenta marcadamente uma intenção afetiva: em “gatinho”, o uso do sufixo de diminutivo assinala tanto que se trata de um filhote de gato como uma inclinação carinhosa da narradora em relação a ele; com o acréscimo de “neném” os dois atributos anteriormente apontados são reforçados, principalmente por estarem relacionados à humanização do animal.

O primeiro parágrafo do texto faz referência a uma crença popular de que gatos pretos dão azar, refutada pela narradora, pelo menos em relação àquele felino, com o qual já tinha estabelecido uma relação de afetividade, marcada na linguagem. Pode-se observar um simbolismo no parágrafo, que baseia todos os demais acontecimentos narrados. Em primeiro momento, o bichano era malhado, quando a narradora o pega no colo, torna-se preto, logo marca que a “negatividade” partiria dela mesma, atenuada posteriormente ao frisar uma manchinha branca no peito do gato preto. Assim, o que parece algo trivial, o aparecimento de um gato na janela, torna-se o propulsor simbólico da narrativa.

Texto III

GORDUCHA, BAIXINHA E DENTUÇA

Maio/2001

Nunca me acho bonita o suficiente, sempre penso que tenho mais o que melhorar, por isso encontro a cada minuto um novo defeitinho para reformar, com o intuito de tornar meu “layout” mais atraente.

Emagreço 3 kg, deixo o cabelo crescer, compro roupas novas... Olho no espelho. Me esqueci das sobrancelhas, pinça nelas. Curvex para os cílios parecerem maiores. Muita maquiagem não.

Beleza tem que ser sincera. No máximo um rímel e um brilho nos lábios, só pra despertar a sua vontade de me beijar.

E lá vou eu, em sua direção.

Treinei tantas vezes o mesmo sorriso, e o que eu vou dizer já está decorado. Alguém passa por mim com olhar de aprovação. Autoestima abastecida. Me posiciono no local de melhor visibilidade. E é quando você aparece.

De repente, eu viro novamente aquela garota de 13 anos, gorducha, baixinha e dentuça (raios, eu deveria cobrar direitos autorais do Maurício de Souza, a Mônica era *eu!*). Volto naquele exato dia em que eu estava me achando linda e um menino passou de bicicleta e me chamou de *gordinha*, levando lágrimas aos meus olhos. Eu volto aos meus 15 anos, quando eu já tinha me obrigado a emagrecer milhões de quilos, mas ainda usava aparelho nos dentes e não sabia como andar com as minhas pernas compridas, que tinham crescido de uma hora pra outra... E volto naquela festa em que a paixão da minha vida daquele mês beijou a menina mais bonita do mundo na minha frente.

E é quando você passa. Estou com as roupas que me caem bem, o sorriso sem um dente fora do lugar, tenho o cabelo no comprimento exato e até gosto do meu corpo. Nada basta. Ainda acho que só te atrairia se eu me chamasse Gisele Bündchen. Sigo sua aparição, e, de repente... você dá a mão para uma baixinha. Olhando atentamente ela é também gordinha. E tem os dentes tortos! Pra que eu mudei tanto? Devo voltar ao que eu era aos 13 pra você gostar de mim?

Remexo nos ensinamentos da vida e me lembro de uma lição que eu nunca tenho chance de aplicar, devido à preocupação exagerada com a aparência. Espontaneidade é o que desperta atenção. Improviso surte muito mais efeito do que cenas marcadas. Poderia ter aproveitado melhor o meu tempo descobrindo aquela forma de te mostrar meu mundo interior, o que existe dentro da embalagem.

E continuo parada, te vendo passar com ela, esquecendo que as modelos são feitas para serem admiradas, mas na hora em que o desfile acaba, o moço pega o telefone e liga é para a sua namorada real. Baixinha, dentuça e gorducha. Mas que se acha linda. E, com isso, acaba fazendo com que o resto do mundo a veja assim também...

(PIMENTA, 2012, p. 28 – 29)

Em *Gorducha, baixinha e dentuça*, a narradora questiona a busca incessante para alcançar um determinado padrão de beleza. Nota-se que a aparente trivialidade do texto deixa latente uma profunda reflexão sobre uma problemática comum no mundo moderno, principalmente para os jovens. Embora não saibamos exatamente até que ponto realidade e ficção se misturam, uma vez que se trata de uma problemática cotidiana, a narradora personagem traz para a crônica características e indagações muito particulares e íntimas, aproximando leitor e narradora, o que resulta em envolvimento maior com a obra e com as discussões suscitadas.

Há o uso do presente do indicativo para relatar acontecimentos situados no tempo passado, com o objetivo de envolver o leitor no enredo, aproximando-o do texto. O chamado presente histórico é um recurso utilizado exatamente para transportar o interlocutor para o fato narrado, resultando em uma construção imagética das cenas mais eficiente, aproximando, assim, leitor e narrativa, como ocorre em “E é quando você passa. Estou com as roupas que me caem bem, o sorriso sem um dente fora do lugar, tenho o cabelo no comprimento exato e até gosto do meu corpo. [...] Sigo sua aparição, e, de repente... você dá a mão para uma baixinha.”.

Como no texto II, a autora emprega com frequência frases curtas, que, no caso da crônica em análise, resulta em dinamismo na leitura, refletindo o próprio dinamismo das ações narradas, observado, por exemplo, em “Olho no espelho. Me esqueci das sobrancelhas, pinça nelas. Curvex para os cílios parecerem maiores. Muita maquiagem não. Beleza tem que ser sincera. [...] E lá vou eu, em sua direção.”. As orações coordenadas assindéticas também contribuem para o mesmo efeito: “Emagreço 3 kg, deixo o cabelo crescer, compro roupas novas...”.

No primeiro parágrafo, a narradora emprega a palavra “reformatar” referindo-se a um “defeitinho” em si mesma. Tal palavra não é usual em relações com designações de pessoas, reformatam-se casas, objetos, documentos etc. Assim, começa-se a delinear a visão de busca pela beleza: determinadas características precisam ser “consertadas” para que se alcance um padrão, na verdade, inalcançável, o que se confirma em “Nada basta. Ainda acho que só te atrairia se eu me chamasse Gisele Bündchen.”. Tal “desumanização” do indivíduo é corroborada em “com o intuito de tornar meu ‘*layout*’ mais atraente.”.

No segundo parágrafo, aparece uma sutil ironia. A narradora, que já falou em “reforma” no primeiro parágrafo, apresenta uma série de esforços para mudança do corpo em busca do padrão imposto e, no final, comenta “Muita maquiagem não. Beleza tem que ser sincera. No máximo um rímel e um brilho nos lábios, só pra despertar a sua vontade de me beijar.”. Na frase destacada, o interlocutor é levado a entender a beleza como algo natural, não forçado, o que destoa de todo o restante do relato.

Ainda no trecho destacado acima, verifica-se o adjetivo “sincera” determinando o substantivo “beleza”, fazendo um movimento contrário ao verificado no primeiro parágrafo com o emprego de “reforma”. No caso, há uma “humanização” da beleza, que se torna quase uma entidade, uma vez que “sinceridade”, em sua essência, é característica atribuída a seres vivos, mais ainda incomum relacionado a um substantivo abstrato.

No quarto parágrafo, a narradora estabelece uma relação com a linguagem teatral, ao referir-se à memorização de falas e ao posicionamento em determinadas marcações, ratificando no sétimo parágrafo, em “Espontaneidade é o que desperta atenção. Improviso surte muito mais efeito do que cenar marcadas.”. Tal seleção lexical, por um lado, reforça o intuito de descrever os acontecimentos como cenas e, por outro, acentua a característica ficcional do ritual de busca pela beleza.

No quinto parágrafo, com o *flashback*, a narradora transporta o leitor, junto com ela, para sua adolescência. O uso dos parênteses marca um momento de reflexão da narradora,

dentro do próprio pensamento, além de estabelecer intertextualidade, uma vez que cita Maurício de Sousa e sua famosa personagem, com a qual se compara fisicamente.

Também nesse parágrafo, há acentuado uso de hipérboles, outra forte característica da autora, salientando os exageros da adolescência: “eu já tinha me obrigado a emagrecer milhões de quilos, [...] e não sabia como andar com as minhas pernas compridas, que tinham crescido de uma hora pra outra... [...] a paixão da minha vida daquele mês beijou a menina mais bonita do mundo na minha frente.”. Em “a paixão da minha vida daquele mês”, a narradora personagem joga com as expressões, por um lado, reforçando o descomedimento da juventude e, por outro, insinuando a sua efemeridade, ao combinar o caráter eterno de “paixão da minha vida” ao transitório de “daquele mês”.

No sétimo parágrafo, novamente é a seleção lexical que chama a atenção. Em “Sigo sua aparição”, a narradora atribui ao rapaz, objeto de seu desejo, ares sobre-humanos, tornando-o um ser sublime, justificando sua busca por agradá-lo.

Nos penúltimo e último parágrafos, a narradora parece conscientizar-se da irracionalidade da perseguição exagerada de um padrão de beleza: “Poderia ter aproveitado melhor o meu tempo descobrindo aquela forma de te mostrar meu mundo interior, o que existe dentro da embalagem.”. Uma palavra, no início do último parágrafo, entretanto, assinala que, embora a narradora saiba do caráter secundário do exterior e do valor do interior, continua a se sentir pressionada pelo padrão: “E continuo parada, te vendo passar com ela, esquecendo que as modelos são feitas para serem admiradas[...]”

Texto IV

APAIXONADA POR PALAVRAS

Julho/2001

Odeio cantadas. Flores não me seduzem. O que me comovem são palavras.

No caminho de casa, passo por uma pista de *Cooper* onde há barras e aparelhos de ginástica. Em qualquer hora do dia ou da noite, rapazes de fazer inveja aos galãs globais puxam ferros, correm como se fossem tirar a mãe da força, levantam pesos, malham até o dedão do pé. Ao lado deles, garotas soltam suspiros para cada flexão de braço, lançam exclamações para cada bíceps trabalhado, fazem votação para definir qual peitoral é o mais sarado. Deixo tudo para elas. Tais rapazes não merecem um segundo olhar meu. Para mim, músculo em excesso é inversamente proporcional à inteligência.

Fim de semana. Depois de muita insistência, aceito o convite das minhas amigas para ir dançar, mesmo sabendo que me arrependerei. Lugar dos infernos. Quente, barulhento, enfumaçado. E ainda por cima tenho que escutar aquela mesma frase: “E aí, gata, vem sempre por aqui?”. Fico na dúvida entre vomitar, sair correndo ou fingir que sou surda.

Outra situação: o moço é lindo. Toca violão. Minha família gosta dele. Estou quase convencida de que é minha alma gêmea. E então ele me manda um cartão: “Não me *canço* de te olhar”. É, querido, vai ter que olhar para outro lado. Cansada estou eu de quem não sabe escrever nem em português.

Mas por que eu sou tão viciada em palavras? Por ter crescido lendo enquanto minhas amigas brincavam de pique-esconde? Por minha primeira paixão ter sido o Cebolinha, nos gibis da Turma da Mônica? Por amar poesia desde que nasci? Não sei. O fato é que me desperta curiosidade quem sabe escrever o que pensa.

Garotos que escrevem bem têm um charme diferente. Suas palavras me acariciam de tal forma que se tornam vitais para minha sobrevivência. Se eles têm tanto cuidado com a escrita, imagine o carinho que teriam comigo... Ah, os homens que sabem escrever! Alguns conseguem ser tão sinestésicos, que chego a perceber a voz deles por entre as linhas.

Os que mais me impressionam são os que adivinham meu pensamento, mesmo sem me conhecer. É indescritível a sensação de ler um texto e me identificar totalmente com as palavras do escritor. É como se ele tivesse roubado a ideia que eu ainda não havia tido, mas que já existia em mim. Emocionante perceber, na medida em que meus olhos vão descendo por sobre o texto, que existe alguém que pensa exatamente como eu.

Infelizmente, a recíproca não é verdadeira. O sexo masculino, no geral, ainda se sensibiliza mais com um corpo esculpido do que com a forma que as escritoras dão às suas frases.

No dia em que eu encontrar um que se importe mais com o que eu escrevo do que com minha embalagem, eu me caso. Desde que a proposta seja feita por escrito. E que, por trás daquelas palavras, existam óculos em vez de músculos.

(PIMENTA, 2012, p. 30 – 31)

Em *Apaixonada por palavras*, há uma volta à questão da beleza, mas sob outro ponto de vista, com a narradora mostrando-se totalmente avessa à busca por um padrão estético e valorizando, em lugar disso, a habilidade com as palavras, sobrepondo-a, também, a qualquer outra qualidade, ainda que caracterize uma postura romântica, que, em primeira análise, agradaria a toda mulher.

No primeiro parágrafo, com apenas quatro frases curtas, a narradora já apresenta todo o assunto da crônica, diz o que, no ritual da conquista, lhe agrada e o que não. A escolha por períodos simples, em lugar de apenas um composto, insinua a intenção de pontuar bem cada tópico, a fim de se fazer suficientemente clara.

O terceiro parágrafo chama atenção por se iniciar com uma frase composta apenas por um adjunto adverbial de tempo, que, em princípio, não seria suficiente para formar uma frase, uma vez que um termo acessório é dependente sintática e semanticamente dos termos essenciais da oração. No contexto, entretanto, cumpre eficazmente a função de ambientar o leitor no que será narrado, apresentando o momento e ajudando a montar imagetivamente o cenário dos acontecimentos relatados. Desempenha, portanto, seu papel como frase: segmento de um texto verbal, encerrado por ponto final, exclamativo ou interrogativo, que comunica uma mensagem.

No quinto parágrafo, a autora utiliza uma sequência de frases interrogativas para introduzir na narrativa um fluxo de pensamento da narradora ao mesmo tempo em que usa esse recurso para falar de hábitos de leitura na infância. Percebe-se, também, um indício da motivação da relação feita, na crônica *Gorducha, baixinha e dentuça*, entre a figura da

narradora personagem e a de Mônica, personagem de Maurício de Sousa: os gibis fizeram parte de sua infância, portanto, estabelecem ricas fontes para a intertextualidade.

No sexto parágrafo, a narradora cita a sinestesia como uma qualidade daquele que escreve bem e, por esse motivo, elabora um parágrafo sinestésico como se observa em “Suas palavras me acariciam de tal forma que se tornam vitais para minha sobrevivência. [...] Alguns conseguem ser tão sinestésicos, que chego a perceber a voz deles por entre as linhas.”.

No penúltimo parágrafo, estabelece-se uma relação entre corpo e texto por meio da escolha de palavras do mesmo campo semântico: “[...] ainda se sensibiliza mais com um corpo esculpido do que com a forma que as escritoras dão às suas frases.”

O processo metonímico, no último parágrafo, caracteriza de modo bem mais imagético e lúdico a quem a narradora faz referência: “E que, por trás daquelas palavras, existam óculos em vez de músculos.”. Deseja que o pedido seja feito por alguém que use óculos, o que costuma caracterizar intelectuais, além de objeto que já se relaciona diretamente à leitura, portanto, pessoas por quem se sente atraída, e não uma pessoa com músculos esculpidos, o que demonstraria uma valorização do corpo em detrimento da inteligência.

Texto V

BLECAUTE

Novembro/2001

“Sabia que a luz elétrica, no Brasil, existe apenas de uns 100 anos pra cá?” Essa foi a pergunta que o meu professor me fez no meio de um blecaute demorado – culpa de um gerador queimado por algum raio – que fez com que a aula tomasse outro andamento, totalmente improvisado, mas não menos proveitoso.

Não. Eu nunca tinha pensão nisso. Assim como as crianças do século XXI não sabem o que é viver sem computador, eu também nasci dependendo da luz elétrica para tudo o que eu faço. Não me imagino sem o banho quentinho, o refrigerante gelado, o computador, o abajur e tantos outros vícios de conforto que nem percebemos que só existem por causa da eletricidade.

Claro que em razão da conscientização com o futuro do planeta lembramos o tempo todo de reduzir seu consumo, mas, ficar totalmente sem ela, jamais. Duvido que algum torcedor fanático deixe de acompanhar o Brasileirão no rádio ou na televisão. Duvido também que no friozinho matinal alguém se atreva a tomar um banho gelado. E eu, confesso, não deixo de ligar meu secador de cabelo nem de usar a internet, e me recuso a sair com a roupa amarrotada... A energia elétrica, realmente, é essencial.

Mas, além dos benefícios da luz, a pergunta do meu professor me fez pensar em como as pessoas de 100 anos atrás viviam. Aposto que o que parece impossível para nós, elas tiravam de letra. A paciência e o tempo eram muito maiores. E o romantismo também.

Para se mandar uma carta, era preciso escrever à mão, levar ao correio, esperar, esperar, esperar até o destinatário receber, resolver responder, ir ao correio, esperar outro tanto e, aí sim, descobrir o que ele pensou do que você quis dizer. Hoje em dia, o assunto já estaria ultrapassado depois de toda essa espera. E a falta de paciência e o excesso de ansiedade não mais permitem esse luxo. Agora tudo é enviado por e-mail, e, assim que ele é enviado, já queremos receber a resposta.

Para se enxergar à noite, era necessário usar velas e lampiões. As pessoas se recolhiam mais cedo, conversavam mais e passeavam sob a luz da lua, sem medo da violência, que deve ter nascido na mesma época da eletricidade.

Para se ouvir música, só se fosse ao vivo. Serenatas, saraus, bandas na praça... Talvez por isso as pessoas de antigamente tinham aptidão musical. Desde cedo eram incentivadas a “fabricar a música”, ao contrário de hoje, em que já a encontramos pronta em qualquer estação de rádio.

Tudo é costume. Até alguns anos atrás, eu vivia perfeitamente sem computador e celular. Agora, se passo um dia sem, me sinto totalmente fora do mundo. Com a iluminação deve ter sido assim. As pessoas começaram a usar e esqueceram da tranquilidade de uma noite realmente escura.

Quando a luz finalmente voltou, minha aula já tinha acabado. Reacostumar com a claridade foi bem mais difícil do que me adaptar à falta dela. Os olhos arderam, as pessoas deixaram de ser espontâneas, o romantismo das velas sumiu.

Talvez esses 100 anos de claridade noturna não tenham sido tão pouco assim, já que foram o suficiente para esquecermos o bem que a ausência dela faz. O melhor é usar a desculpa do racionamento, apagar todas as luzes e mudar o andamento da vida, antes que um clarão mais forte ofusque, irreversivelmente, a nossa visão. E nos faça esquecer que o imprevisto de uma vela pode iluminar bem mais...

(PIMENTA, 2012, p. 42 – 43)

O título da crônica, *Blecaute*, marca um posicionamento linguístico da autora, que escolhe o aportuguesamento da expressão *blackout*, expressão em inglês que denomina um corte de energia elétrica ou, como se convencionou chamar no Brasil, apagão. A narradora faz uma profunda reflexão sobre a modernidade e suas consequências para a percepção e a sensibilidade humanas justamente a partir da pergunta feita por seu professor de violão, em momento em que ficaram sem energia no meio da aula.

Ao discorrer sobre o fato de o indivíduo nascer em determinada época o condicionar à dependência de seus recursos tecnológicos, a narradora começa a pensar nas pequenas belezas da vida sem internet e energia elétrica, por exemplo, terminando sua crônica com a crença de que, mesmo com a modernidade, às vezes, é necessário voltar à “lentidão” de 100 anos atrás.

No quinto parágrafo, há a reiteração do verbo “esperar”, representando o longo tempo de espera: “Para se mandar uma carta, era preciso escrever à mão, levar ao correio, esperar, esperar, esperar até o destinatário receber, resolver responder, ir ao correio, esperar outro tanto e, aí sim, descobrir o que ele pensou do que você quis dizer.”. Tal trecho em detrimento a “E a falta de paciência e o excesso de ansiedade não mais permitem esse luxo.” remonta a mudança da qual fala a narradora, palavras/expressões semanticamente opostas no mesmo parágrafo, seleção lexical construindo o cenário pretendido.

No parágrafo seguinte, em “Desde cedo eram incentivadas a ‘fabricar música’, ao contrário de hoje, em que já a encontramos pronta em qualquer estação de rádio.”, a palavra “fabricar” carrega a noção de trabalho, de processo engenhoso, característica que a narradora quer assinalar na sociedade de “100 anos atrás”, ao contrário de “encontrar pronta”, marca da sociedade moderna, interessada apenas na rapidez das coisas.

Nos dois últimos parágrafos, a narradora associa luz elétrica aos malefícios da modernidade, conotando todas as palavras do campo semântico de “luz” e que, até o momento, empregavam-se apenas para denotar energia elétrica. Em “Reacostumar com a claridade foi bem mais difícil do que me adaptar à falta dela. Os olhos arderam, as pessoas deixaram de ser espontâneas, o romantismo das velas sumiu.”, há os efeitos da própria modernidade. Já em “E nos faça esquecer que o improviso de uma vela pode iluminar bem mais...”, retoma-se o início do texto, em que a narradora menciona que a falta de energia resulta em improviso na aula, que teve de ser iluminada por velas, fazendo referência com “pode iluminar bem mais” à reflexão mais profunda apenas possível graças àquele momento.

Texto VI

QUASE UMA CHANCE

Maio/2002

Saiu da festa. O copo, ainda na mão, meio cheio. O coração, descompassado, meio vazio. A mesma sensação de tantos finais de noite. Angústia por lembrar o que não falou e o que deveria ter calado. O telefone nas mãos, pedindo para ser usado. O bom-senso pedindo para ser escutado. Passou pelo carro dele. Olhou. Parou. Abriu a bolsa. Encontrou uma folha em branco dobrada, que tinha ficado esquecida lá por algum motivo. Sentou-se na rua, ainda fria de orvalho, e aproveitou os primeiros raios de sol para escrever:

O que eu queria ter feito e não fiz, por falta de coragem, era falar pra você que eu não agüento mais. Que te ver com outra pessoa me deixou com calor, frio, suando e chorando ao mesmo tempo. Que aquilo tudo era por sua causa: toda a roupa, toda a maquiagem, toda a produção, todo o dinheiro que eu gastei naquela festa. Eu não estava bonita para impressionar ninguém além de você. Me disseram também que eu deveria beijar outro na sua frente. Mas eu não consigo... Eu não quero ficar com ninguém mais, e a minha escolha já foi feita há meses! Inclusive já passou a fase boa, já amadureceu, já está na hora de cair, e eu, como sempre, fico nessa obsessão platônica, simplesmente porque acredito que poderia dar certo, porque os poucos momentos que ficamos juntos compensaram todo o resto. Você me desorienta. Eu não consigo disfarçar os meus olhos brilhando quando falo com você, e eu acho que todo mundo percebe o meu coração saltando do peito quando você chega. Mas você ainda não me conhece direito. Não sabe o que me desperta nem quem eu sou. Por vezes, penso até que tem uma opinião distorcida de mim. E fico aqui, repassando mais uma vez o que eu deveria ter feito, o que eu deveria ter dito e o que não fiz nem disse... Acho que nem todo champanhe do mundo daria jeito nisso, nessa trava que surge em mim a cada vez que você se aproxima, me impedindo de te mostrar... de me mostrar. E o tempo vai passar. E, talvez, algum dia, eu consiga. Ou, talvez, alguma hora, eu esqueça...

Ela levantou o limpador de para-brisa, colocou o papel e olhou para os lados. Ninguém à vista. Deu dois passos, parou e virou para trás. Num ímpeto, arrancou a folha e a rasgou, em quinze pedaços. Foi embora, correndo, para não pensar que havia deixado a covardia vencer.

E perdeu a chance de ganhar o jogo, ao menos uma vez.

(PIMENTA, 2012, p. 51 – 52)

Em *Quase uma chance*, há a escolha pelo foco narrativo em terceira pessoa, raro nas crônicas de Paula Pimenta. Geralmente, apresenta-se uma narradora personagem, ao ponto de, algumas vezes, o leitor ser levado a crer que é a própria autora que fala, não conseguindo

identificar a linha entre ficção e realidade, entre criação e memória. Nessa crônica, intenciona-se uma clara demarcação de que a personagem não é a narradora, embora esta conheça seus sentimentos mais íntimos por uma postura onisciente, acabando por afastá-la também dessa confusão com a autora.

O emprego da palavra “quase”, no título, acentua o caráter de possibilidade de “chance”, atribuindo-lhe uma nuance que tendencia mais para a não realização, corroborado na última frase do texto: “E perdeu a chance de ganhar o jogo, ao menos uma vez.”.

No primeiro parágrafo, novamente a autora recorre ao uso de períodos muito curtos, em geral, simples, com o objetivo de pontuar as ações. Na crônica *Quase uma chance*, entretanto, percebe-se que esse recurso contribui para atribuir às ações da personagem uma carga de reflexão, a personagem pensa em cada ação à medida que a realiza.

Em “O copo, ainda na mão, meio cheio. O coração, descompassado, meio vazio.”, o jogo com as expressões destacadas remete à ponderação de enxergar “o copo meio vazio ou meio cheio” de acordo com a disposição do indivíduo mais ou menos otimista. Quando se refere ao copo como meio cheio, transparece o sentimento da personagem de que a noite demora a acabar, como a bebida em seu copo, com isso seu sofrimento é mais longo. Com a alusão ao coração como meio vazio, reforça a solidão da personagem e como isso afeta seu modo de ver as coisas.

Em “O telefone nas mãos, pedindo para ser usado.”, elabora-se uma personificação, a fim de demonstrar a urgência do telefonema. Até o aparelho pede para ser usado.

No penúltimo parágrafo, a aparente exatidão da narradora descreve, por um lado, o ímpeto da ação e, por outro, a necessidade que o papel seja tão desfigurado ao ponto de não se conseguir ler uma linha do escrito: “Num ímpeto, arrancou a folha e a rasgou, em quinze pedaços.”

Texto VII

ETERNAMENTE

Junho/2003

Ela era do tipo que se apaixonava fácil, por simples olhares, sorrisos e gentilezas. Aceitava qualquer convite para o amor. Vestia-se com a roupa mais bonita e entrava naquele jogo com se fosse novamente a primeira vez. E ela se lembrava de todas as vezes. Era daquelas que têm o registro de cada suspiro, Cada beijo, cada passo dado. E gostava disso. Gostava de viver apaixonada.

Até que, um dia, ela se encontrou com ele. Que também andava pela vida assim. Apaixonadamente. E não era só nisso que eles se pareciam. Eles também se assemelhavam em seus gostos. Nos sonhos. Nas manias. E foi irresistível. Aquela parte narcisista que todo mundo tem se manifestou neles com toda força. Encontrar nós mesmos em uma outra pessoa é uma coisa que não

pode ser desperdiçada. E eles agarraram a chance e se agarraram com tanta força que pareciam mesmo um só.

Mas a vida ensina que tudo o que vem de surpresa também vai da mesma maneira. E foi assim. Um susto. Uma dessas fatalidades, em forma de mal-entendido, os separou, deixando novamente a solidão tomar conta daquele vazio que possuímos no peito e que está sempre esperando para ser preenchido. E eles não se tocaram mais. E não se falaram mais. E tentaram não se lembrar mais, para que a dor que vinha junto com aquela lembrança parasse de machucar tanto.

E, assim, passaram-se anos. Eles continuaram vivendo, cada um de um lado, tentando se apaixonar tanto quanto antes. Mas algo estava diferente. Ela não entendia o motivo de não conseguir regular a intensidade das paixões, não sabia o porquê de certos amores acontecerem com mais força do que outros. Não seria tão mais fácil escolher gostar menos ou mais de determinada pessoa? Mas não era possível. Ela bem que tentou, mais nunca encontrou alguém que fizesse seu coração bater tão alto (ela podia ouvir mesmo tapando os ouvidos) quanto aquele seu antigo amor.

Um dia, ela admitiu que já era hora de deixar o orgulho ir embora e de passar a limpo aquela história, para poder guardá-la no fundo do armário e voltar a escrever a sua vida de lápis colorido. Escreveu para ele uma carta:

“Você me tratava como se eu fosse a princesa de um tempo que não existe mais. Como se eu fosse a única neste mundo. Você fazia com que eu me sentisse especial por se sentir tão especial de estar comigo. Você agia como se eu fosse a sua e última namorada. E era exatamente por isso que eu me sentia eterna. Como se a nossa história fosse encantada e não corresse o risco de um dia se acabar...”

O que seria apenas um desabafo se tornou um sinal. Ao terminar de escrever, ela conseguiu entender o motivo daquela paixão ter marcado tanto. Ela não foi feita para ter fim. Ao contrário dos livros com finais felizes, os amores mais bonitos são aqueles que têm desfechos trágicos. E ela aceitou isso. Poderia viver agora outras histórias, ter outras experiências, voltar a se apaixonar. Ela entendeu que “o amor da nossa vida” não precisa ser o último. Ele pode ser o primeiro. Ou o do meio. É o amor que nunca vai se apagar. Que só de pensar, por mais que o tempo tenha passado, continua acelerando o ritmo cardíaco. É aquele amor que continua acontecendo para sempre. Ainda que seja apenas na lembrança...

(PIMENTA, 2012, p. 69 – 70)

Em *Eternamente*, há novamente o foco narrativo em terceira pessoa, incomum nas crônicas de Paula Pimenta, observado no texto analisado anteriormente.

Chama atenção a não nomeação dos personagens, citados, o tempo inteiro, como “ela”, “ele” e “eles”. Tal ausência de nomes marca a intenção de generalização, o importante é a mensagem final, e não quem vivenciou a história que funciona como veículo, reforçada na abertura do terceiro parágrafo: “Mas a vida ensina que [...]”, expressão peculiar do texto que objetiva transmitir um ensinamento.

No segundo parágrafo, a construção atípica com o advérbio “apaixonadamente” modificando “andar” insinua intenção semântica. “também andava pela vida assim. Apaixonadamente.”. O advérbio não denota mais o modo como andavam, mas uma característica pessoal dos personagens.

O emprego do discurso indireto livre, no quarto parágrafo, em “Não seria tão mais fácil poder escolher gostar menos ou mais de determinada pessoa?”, reaproxima narradora e personagem, ao misturar à fala daquela o pensamento desta.

A narradora termina a crônica com reticências. Como já comentado, a pontuação expressiva também é uma forte marca do estilo de Paula Pimenta. Nenhum ponto é gratuito ou empregado apenas de acordo com as regras sintáticas da língua. Encerrar um texto que fala sobre “amores que não foram feitos para ter fim” com reticências é não encerrar o texto, significa fazer dele a encarnação do próprio amor que se evoca por meio da história narrada.

Texto VIII

MINHA MÃE

Maio/2004

O dia das mães foi domingo, cheio de homenagens, mas hoje eu peço licença a elas para falar só de uma. A minha. A melhor mãe que uma pessoa poderia ter. Pode parecer clichê, todo mundo acha que a sua mãe é a melhor, mas realmente, se eu pudesse escolher, não pensaria duas vezes antes de ser filha dela.

Minha mãe nunca foi somente “mãe”. Ela dividiu esse papel com alguns outros... o de irmã, o de colega, o de filha, o de amiga. Minha mãe sempre soube que a melhor maneira de ensinar é com o próprio exemplo, seja ele bom ou ruim.

Minha mãe se atrasava quase todos os dias para me levar ao colégio. Acho que herdei dela a lentidão matinal. Com isso, aprendi que não se pode ser sempre pontual, mas que existe uma forma de se contornar isso... Quando eu tiver filhos, com certeza eles estudaram no turno da tarde!

Minha mãe começou a namorar muito cedo. Ela queria treinar bastante antes de escolher o namorado definitivo – tempos depois – ela descobriu que não seria tão definitivo assim... Mesmo sem ter ficado casada para sempre com o meu pai, ela continua a acreditar no amor. E sabe que ele não acaba, pois mora dentro da gente e apenas resolver viajar para outros corpos de tempos em tempos.

Minha mãe sempre tenta impor sua vontade, mas ela mesma sabe que não tem a menor moral quando no fundo ela quer o mesmo que eu. Foi assim com cada um dos *cinco* cachorros que nós temos...

Minha mãe sabe costurar. E cozinhar. E bordar. E passar. Mas realmente não gosta muito de fazer nada disso. O que ela gosta mesmo é de navegar na internet e viajar. Minha mãe é moderna. Médica. Sagitariana. Sabe o que é bom e não abre mão disso.

Minha mãe adora cinema, teatro, shows... Mas se por acaso lá pelo meio ela descobre que aquilo ali não valeu o preço do ingresso, ela não tem dúvidas: fecha os olhos e dorme. Minha mãe sabe que uma boa soneca compensa bem mais do que programas sem emoção.

Minha mãe não gosta de telefones. Nem de interfonos. Ela pode estar ao lado de um desses. Ele pode estar implorando para ser atendido. Se ela estiver fazendo qualquer coisa de importante, ela simplesmente não vai atender. Quem quiser que insista ou que ligue no celular, que tem identificador de chamadas. Pelo menos assim ela pode saber de antemão que não é uma pessoa entediante, que a obrigue a ficar presa com o aparelho no ouvido. Porque outra coisa que minha mãe não suporta é isto: Ter que conversar com gente chata.

Minha mãe sempre está de regime. Mas nunca deixa de comprar leite condensado.

Minha mãe me dava beliscõezinhos quando eu era pequena e fazia alguma coisa errada, mas ela nega isso de pé junto.

Minha mãe não come carne vermelha. Mas não deixa de ir a churrascos por causa desse *detalhe*.

Minha mãe dirige devagar. E se preocupa muito com o meu jeito de dirigir sempre com pressa.

Minha mãe gosta de ler revistinha da Luluzinha e as minhas crônicas.

Minha mãe sempre liga pra perguntar onde eu estou. E se eu vou demorar.

Minha mãe tem tantas coisas minhas que eu tenho as minhas dúvidas se elas são mesmo minhas ou se eu é que as tomei dela.

Minha mãe é verdadeira, apesar de inventar umas mentirinhas bobas de vez em quando.

Minha mãe é minha mãe, irmã, colega, filha e amiga. Minha mãe é o meu exemplo. E, quando eu estiver nesse papel – o de mãe -, gostaria de ser boa o suficiente para fazer exatamente com ela: não se preocupar em ser *mãe* ela conseguiu fazer de mim uma filha muito feliz sendo apenas ela mesma. E não tem nada que eu deseje mais para os meus futuros filhos essa felicidade que ela me ensinou a ter.

Obrigada, mamãe, por você nunca ter tentado ser o que não é.

(PIMENTA, 2012, p. 89 – 91)

Em *Minha mãe*, a narradora dedica-se a exaltar sua mãe, motivada pelo Dia das Mães, comemorado no domingo imediatamente anterior à escrita da crônica. Inicia todos os parágrafos, do segundo ao décimo sétimo, com a expressão “minha mãe”, muitas vezes, reiterada no interior dos parágrafos. Tal repetição relaciona-se, em primeiro lugar, à intenção da narradora em reforçar o caráter único de sua mãe – não é uma mãe, é a mãe dela. No primeiro parágrafo, reconhece o clichê em dizer que tem “a melhor mãe do mundo”, logo, sente-se obrigada a validar sua visita ao chavão. Em segundo lugar, a própria estrutura do texto-exaltação exige a evocação do exaltado.

Em “Ela queria treinar bastante antes de escolher o namorado definitivo – tempos depois – ela descobriu que não seria tão definitivo assim...” (quarto parágrafo), a narradora relativiza na linguagem algo que se caracteriza por seu caráter taxativo e permanente. Quando diz que o namorado “não seria tão definitivo assim”, relativiza o próprio amor.

Também faz uso de recursos gráficos para marcar uma intenção no texto. No quinto parágrafo, o itálico ressalta a contradição entre o que a mãe decide e a cessão à vontade da filha. Já em “Minha mãe não come carne vermelha. Mas não deixa de ir a churrasco por causa desse *detalhe.*”, o itálico confere um tom irônico à palavra.

Caracteriza-se a mãe como pessoa contraditória, sem dizê-lo explicitamente, a filha simplesmente coloca lado a lado, no mesmo parágrafo, atributos que vão em direções diferentes como, por exemplo, em “Minha mãe é verdadeira, apesar de inventar umas mentirinhas bobas de vez em quando.” e em “Minha mãe não come carne vermelha. Mas não deixa de ir a churrasco por causa desse *detalhe.*”.

Em “Minha mãe sabe costurar. E cozinhar. E bordar. E passar.” (sexto parágrafo), a repetição da conjunção coordenativa aditiva no início de cada período realça a mãe como um ser humano polivalente, de muitas qualidades. A cada período posto, um “e” assinalando o acréscimo de mais um talento.

Texto IX

AUSÊNCIA PRESENTE

Setembro/2005

“Algumas pessoas apenas existem. Outras vivem”. Essa é uma daquelas *frases feitas* que a gente lê em algum lugar, pensa “que clichê!” e apaga do pensamento. Mas talvez até os clichês fiquem armazenados em algum lugar do nosso subconsciente, pois na semana passada me lembrei disso como se tivesse acabado de ler.

Um dos meus amigos de infância morreu. Como estou morando longe, fiquei sabendo apenas quando tudo já tinha acontecido, mas não acredito que o meu choque tenha sido menor do que o das pessoas que estavam por perto, acompanhando desde o começo.

Ao receber a notícia pela minha mãe, minha primeira reação foi achar que ela estaria confundindo, não podia ser a pessoa que eu estava pensando. Mas infelizmente não tinha confusão. Pelo que fiquei sabendo, ele começou a passar mal, foi a vários médicos, detectaram um tumor no cérebro e resolveram operar, tudo isso em poucas semanas. Na operação tudo correu bem. Na recuperação tudo errado. Hemorragia. Meu amigo foi morar no céu.

Eu não tive tempo de me despedir. Ninguém teve. O menino – não consigo imaginá-lo de outro jeito, apesar de já ter completado 30 anos – era uma daquelas pessoas que a gente acha que não vai morrer nunca. Tudo em volta dele vibrava, não tinha uma vez em que a gente se encontrasse que ele não estivesse com o astral pra cima, com mil planos na cabeça, com muita alegria de viver. Ele era uma das pessoas mais *vivas* que eu conheci.

Comecei a pensar que na vida tem gente que é mais presente, mais marcante. Tem pessoas que vivem exatamente da mesma forma todos os dias, com prudência, com guarda-chuva na mochila, com uma caderneta de poupança para as emergências... Já outras vivem com brilho nos olhos, com aventuras planejadas (e também não planejadas), e, a cada vez que as encontramos elas tem uma novidade, um motivo diferente para estarem felizes. São assim os que vivem a cada como se não houvesse amanhã.

Não vai haver amanhã para o meu amigo. Mas no pouco tempo que ele passou por aqui, deixou a sua assinatura em cada lugar onde esteve. Deixou a sua marca em cada pessoa em que o conheceu.

Alguns vivem 100 anos e quando se vão é como se nem tivessem passado por este mundo. Outros vivem apenas 30, mas são tão cheios de luz que mesmo depois que vão embora continuam iluminando a vida – um pouco mais triste daí por diante – dos que ficaram pra trás, apenas existindo...

(PIMENTA, 2012, p. 105 – 106)

No título dessa crônica já há um estranhamento, causado pelo emprego do oximoro. No texto, a narradora conta como recebeu a inacreditável notícia da morte de um de seus amigos de infância. Relacionar o adjetivo “presente” ao substantivo “ausência”, então, insinua uma intenção significativa de marcar que, embora o amigo ausente materialmente, estará presente sempre, graças à forma como conduziu sua vida.

No quarto parágrafo, a autora vale-se de um recurso gráfico para a composição do sentido pretendido. Em “Ele era uma das pessoas mais *vivas* que eu conhecia.”, o itálico marca o caráter conotativo da palavra, necessário, já que a pessoa caracterizada morreu. Frisa que, ainda que saiba que o amigo está morto, a narradora só consegue lembrar e ressaltar sua vivacidade.

Por fim, no último parágrafo, retoma a significação construída pelo oximoro no título, em “mesmo depois que vão embora continuam iluminando a vida – um pouco mais triste daí por diante – dos que ficaram pra trás”

Texto X

VIAGEM AO FUNDO DO ARMÁRIO

Abril/2006

Aproximadamente de três em três anos, por um motivo qualquer como, por exemplo, a coincidência da Lua estar fora de curso em oposição a Saturno, ou talvez pelo céu amanhecer cinzento e tocar “Nem um dia” no rádio, eu resolvo arrumar meu armário.

Coloco tudo para fora. Roupas que não servem mais ou que ficaram fora de moda são doadas. Biquínis que pareciam sumidos reaparecem. Brincos avulsos ficam à espera, para saber se ao final encontrarão seu par. Remédios vencidos e embalagens vão para o lixo.

Sempre o mesmo ritual. E sempre um pequeno susto ao me deparar com uma caixa escondida lá no fundo. Nem preciso abrir para saber que dentro dela se encontram recordações m papel, lembranças há tempos esquecidas, que só provam a sua existência devido a esse recipiente de papelão que as abriga, também já meio puído pelos anos.

Assim como o resto, há também um cerimonial para as memórias. Sento-me no chão, abro a caixa e começo minha viagem no tempo.

Não sei o que me surpreende mais. Perceber como eu era criança, ou constatar como você era adulto. Ler registro por registro da inocência que eu já não tenho, ou sentir o coração ainda apertar pela perfeição que você me transmitia. Imaginar se tudo foi uma ilusão ou se realmente aconteceu e não soubemos aproveitar.

Depois de horas perdida no passado, um suspiro me avisa que a chuva já terminou e que não é mais Djavan quem está cantando. Levanto-me, olho uma última vez para aquelas cartas e, como sempre, penso se já não é o momento de queimá-las. Uma angústia toma conta de mim, como se destruir o papel também extinguisse o que foi vivido... o que *poderia* ter sido vivido.

Guardo tudo rapidamente e fecho aquela caixa com força, para que as minhas lembranças não fujam. Enfio-a novamente no fundo do armário e coloco por cima blusas, lenços, toalhas e bolsas, listas de compras, agenda de compromissos, despertadores e tudo o mais que me lembre que o presente me chama.

Termino a arrumação rapidamente, como se o meu armário tivesse se transformado em uma ameaça.

Espero agora os próximos três anos. Com sorte, a Lua não estará retrógrada e o dia será de sol. Ou talvez, por acaso, o tempo apague de vez a tinta já desbotada da minha memória.

(PIMENTA, 2012, p. 109 – 110)

Nessa crônica, a narradora reflete sobre as lembranças e como mexem com ela ao se reavivarem.

No caso, o recurso referente à pontuação, manifesta-se no emprego das reticências para indicar um momento de reflexão: “como se destruir o papel também extinguisse o que foi vivido... o que *poderia* ter sido vivido.” (6º§). No mesmo trecho há o itálico marcando a ênfase no caráter condicional do verbo destacado.

No segundo parágrafo, a autora utiliza o encadeamento de vários períodos simples para enfatizar as muitas descobertas daquele armário: “Coloco tudo para fora. Roupas que não servem mais ou que ficaram fora de moda são doadas. Biquínis que pareciam sumidos reaparecem. Brincos avulsos ficam à espera, para saber se ao final encontrarão seu par. Remédios vencidos e embalagens vão para o lixo.”. Outro efeito significativo dessa

construção é que todos os períodos funcionam como uma espécie de aposto enumerativo do primeiro período do parágrafo.

No sexto parágrafo é retomada uma intertextualidade anunciada no primeiro. A narradora cita a música *Nem um dia*, do cantor e compositor Djavan, para ilustrar imagetivamente seu dia; para tanto, porém, faz-se necessário que o leitor conheça a canção.

Em “Enfio-a novamente no fundo do armário e coloco por cima blusas, lenços, toalhas e bolsas, listas de compras, agenda de compromissos, despertadores e tudo o mais que me lembre que o presente me chama.”, a narradora utiliza o “coloco por cima” com um caráter ambíguo, já que se pode entender que de fato ela amontoa esses objetos em cima da referida caixa, mas também, em emprego conotativo da expressão, pode significar trazer à memória o que a coloca no tempo presente.

Emprega-se o tempo verbal denominado presente histórico, já que utiliza o Presente do Indicativo para narrar acontecimentos situados no passado, o que aproxima o leitor dos fatos narrados.

A narradora encerra o texto com uma bela metáfora que resgata o objeto que reaviva suas memórias. Quando diz “Ou talvez, por acaso, o tempo apague de vez a tinta já desbotada da minha memória.”, Compara suas lembranças à tinta com que se escreveram as cartas lidas, desejando que, da mesma forma como a tinta desbota do papel com o passar do tempo, suas lembranças sejam esquecidas.

Texto XI

INVEJA TRANSPARENTE

Outubro/2007

Antes de começar a ler esta crônica defina o seguinte sentimento: *Inveja*.

Pronto? Agora leia o significado que o *Aurélio* dá para essa palavra e verifique se é semelhante ao seu:

Inveja: s.f.,

1. Desgosto ou pesar pela felicidade de outrem.
2. Desejo violento de possuir o bem alheio.
3. Emulação, cobiça.

Não é igual ao que eu achava que fosse. Eu sempre achei que a inveja poderia, sim, em casos extremos, ter o teor de maldade que essa definição contém, mas na maioria das vezes eu sempre lidei com ela como um sentimento inofensivo, pelo menos a que eu sinto.

Tudo começou há algumas semanas, quando eu discordei do meu namorado sobre esse significado. Para ele, a inveja é exatamente igual à do *Aurélio*, e com um agravante: Ele acha que para o invejoso, não importa aquilo que se ganha, e sim o que o outro perde, que quem inveja alguém deseja o mal para aquela pessoa e se sente mais feliz pelo fracasso alheio do que pelo próprio sucesso. Foi aí que eu resolvi consultar o dicionário e dei de cara com essa definição, muito similar a dele, e com isso tive de dar o braço a torcer. O que tento descobrir desde então, é que sentimento é esse que eu julgava ser a tal da inveja e que sempre usei nas minhas expressões, sem ter a menor ideia de que meus interlocutores deveriam estar me achando uma gananciosa com meu “olho gordo”.

Uma situação hipotética: Seu primo, em um sorteio do shopping, ganha um carro 0 km. Não sei você, mas o meu sentimento “pelo menos o que achava que fosse” certamente seria de inveja. Mas por mais que eu quisesse estar no lugar desse primo, eu não desejaria que ele não tivesse sido sorteado. Ficaria super feliz por ele, apenas gostaria de ter *também* um carro novo.

Outro caso: O namorado da sua amiga a leva para jantar, a luz de velas, em um restaurante bem aconchegante especializado em fondues, onde se escuta um violino bem baixinho no fundo e, de uma das janelas, se vê a lua cheia lá fora. Antes da sobremesa, ele saca um par de alianças e a pede em casamento, de joelhos. Nem precisaria chegar na parte do pedido, só pelo cenário eu já estaria com inveja “antes de eu saber seu verdadeiro significado”. Mas com certeza eu ficaria imensamente feliz pela a minha amiga, vibraria com ela, pediria que ela me contasse o caso várias vezes para que eu ficasse imaginando a cena.

Preciso saber o nome desse tal sentimento que nos domina quando acontece alguma coisa muito boa com alguém próximo e que nos faz querer estar no lugar dessa pessoa, mas sem desejar o seu mal. Acho que existe uma falha no português, um furo nos dicionários, uma falta grave na semântica quando precisamos de uma definição em uma palavra que defina essa emoção.

Uma amiga certa vez disse que estava com “inveja branca” de mim. Será que esse já é um neologismo para o tal sentimento? Será que devemos incluí-lo na Wikipédia ou alertar a editora para que não deixe faltar na próxima edição do *Aurélio*?

Até que corrijam esse defeito, me sinto no direito de continuar sentindo a inveja como sempre senti. Morro de inveja da minha prima que está de férias na Europa, da minha amiga que pode comer o que ela quiser sem engordar um único grama, da minha mãe que passou em um concurso sem estudar nada, do meu cachorro, porque ele só dorme, come, brinca e ainda é mimado por todo mundo... E tenho inveja de muito mais pessoas, simplesmente porque eu gostaria de fazer o que elas fazem, mas não desejo um pingo de mal para ninguém. Eu não conseguiria ser feliz imaginando que tirei de alguém um pouquinho de felicidade que fosse.

Minha inveja, usando o conceito de cor da minha amiga, chega a ser *transparente*. É apenas vontade de também ter o que alguns têm, da mesma forma que sei que outros devem invejar o que eu tenho. Só espero que a inveja desses seja tão alva quanto. Pelo sim, pelo não, tomo banho de sal grosso de vez em quando, acendo muita vela pro meu anjo da guarda, e tenho um monte de amuletos da sorte. Vai que o invejoso conheça apenas o significado do dicionário... Eu é que não vou me arriscar.

(PIMENTA, 2012, p. 129 – 131)

Em *Inveja transparente*, questiona-se a insuficiência da língua em nomear, já que não se consegue achar uma palavra que intitule o sentimento experimentado.

A narradora estabelece um diálogo direto com o leitor: “Antes de começar a ler esta crônica defina o seguinte sentimento: Inveja. Pronto? Agora leia o significado que o Aurélio dá para essa palavra e verifique se é semelhante ao seu”. Percebe-se, no trecho destacado, predomínio da função fática – em “Pronto?” – e da função conativa – no uso do Imperativo –, caracterizando tal conversa com o interlocutor, convidando-o a se envolver mais no texto.

Nas três vezes em que se refere ao dicionário, usa “o *Aurélio*”, em um processo metonímico, que pode demonstrar, por um lado, a personificação do objeto e, por outro, a intimidade da narradora com ele, uma vez que emprega o artigo definido junto ao substantivo que nomeia o utensílio.

Emprega-se o itálico em “Ficaria super feliz por ele, apenas gostaria de ter *também* um carro novo.” a fim de ressaltar o valor de “também”, posto que a narradora deseja frisar que sua inveja significa, no máximo, querer igualar-se ao outro, e não o seu mal.

A narradora reflete sobre o termo “inveja branca” como neológico, criado a partir da necessidade de se nomear um sentimento que apresenta traços semânticos do substantivo “inveja”, mas não com o cunho de perversidade atribuído pelos dicionários. Mais uma vez, o texto pensando sobre a própria língua, o que suscitaria pertinentes atividades de reflexão linguística na aula de Língua Portuguesa.

Recriando o neologismo supracitado, a narradora eleva seu sentimento de inveja ao mais alto grau de inocência ao denominá-lo “inveja transparente”, termo que dá título à crônica.

Texto XII

21 A

Junho/2008

Ontem de manhã, bem de manhã mesmo, às 7 horas, pra ser mais exata, eu já estava dentro de um avião tentando chegar à minha cadeira de sempre. Toda vez que eu viajo, escolho a 21A, que fica ao lado de uma janela, que não é muito na frente nem muito atrás e que muitas vezes vem acompanhada da sorte de ninguém comprar suas companheiras 21B e 21C, e então eu posso viajar bem tranquila, sem ficar encostando no cotovelo de ninguém e sem ter que aguentar ronco na minha orelha (porque sempre tem muito dorminhoco nos vôos das 7 da manhã).

Só que aí, quando eu sobrevivi àquela fila de gente que fica fazendo a maior hora enquanto espreme coisas dentro dos bagageiros, sem a menor consideração por quem tem que esperar em pé até que eles resolvam a vida, e conseguir chegar ao meu querido número 21A, tinha uma mocinha sentada *exatamente* no meu assento. Eu já estava com paciência zero por causa de:

- a) Ter acordado às 5h30 pra pegar o dito voo.
- b) Ser segunda-feira.
- c) Ter acabado de me despedir do meu namorado com toda a tristeza do mundo no coração.

Então apenas coloquei a minha passagem na frente dela (que por sinal estava dormindo encostada na *minha* janela) e perguntei: “O seu assento é o 21A?”, ao que ela abriu os olhos como se fosse a coisa mais normal do mundo roubar o lugar dos outros e falou: ‘Não, é o 21C. Troca comigo?’

Me diga, você aí, que está lendo esta crônica-desabafo. Sete da manhã. Você ainda não mastigou nada além de um chiclete. Aquele voo vai te levar para uma distância de 15 dias do seu namorado. Você quase não dormiu. Tem uma semana de muito trabalho pela frente. Tudo o que você quer é uma janelinha de avião pra lembrar que pelo menos acima das nuvens o horizonte é sempre azul... E aí vem uma folgadinha pedir pra trocar com ela a janela que você escolheu desde antes dela nascer! O que você responderia?

O que eu respondi – aliás, o que a minha timidez respondeu – foi um baixinho: “Troco...”, com vontade de chorar e de bater na menina ao mesmo tempo. Só que, paralelamente a isso, tinha uma daquelas tais pessoas sem noção socando a mala no bagageiro e impedindo que eu me sentasse na 21C, e, durante os três segundos que isso durou, eu olhei de novo pra menina cara de pau olhando toda contente pela minha “ex”-janelinha, e – em um ímpeto de coragem – coloquei de novo a passagem na frente dela e falei: “Aqui... é que eu meio que tenho claustrofobia, posso ficar enjoada se não ficar olhando pela janela!”.

Ela se levantou na mesma hora, com uma expressão meio assustada, enojada e emburrada ao mesmo tempo, e devolveu o meu lugar. E eu ainda pisei no pé da amiguinha dela, da 21B, que nem se deu ao trabalho de dar licença para que eu pudesse passar.

Eu acho que, se eu fosse impetuosa assim mais vezes, minha vida seria mais fácil e feliz. E com certeza menos gente tiraria vantagem da minha timidez. Mas pelo que sei de mim, outro impulso como esse, só daqui a uns 10 anos... ou da próxima vez que alguém tentar roubar a 21A de mim!

(PIMENTA, 2012, p. 145 – 147)

Em 21A, a narradora relata os infortúnios de uma de suas viagens. No primeiro parágrafo, já justifica o título da crônica, explicando sua preferência pela poltrona 21A, no avião.

No segundo parágrafo, com “quando eu sobrevivi àquela fila de gente”, deixa claro o caráter penoso da viagem, já insinuado em “[...] dentro de um avião tentando chegar à minha cadeira de sempre”. Dessa forma, percebe-se novamente a seleção lexical construindo os sentidos no texto.

No uso do itálico em “tinha uma mocinha sentada *exatamente* no meu assento.”, ressalta-se a irritação da narradora com a situação, reforçando, logo depois, na enumeração dos motivos de estar sem paciência. Em “que por sinal estava dormindo encostada na *minha* janela”, o itálico, além de marcar o estresse da narradora, assinala também o estabelecimento de posse do objeto “disputado”, pois frisa um pronome possessivo.

No quarto parágrafo, há a criação de outro neologismo: “crônica-desabafo”, apresentando outra motivação para a escrita do texto. Não se escreveu por escrever, não se quer apenas fazer um relato, não se quer somente trabalhar a palavra. Escreveu-se para aliviar a irritabilidade de forma que só um desabafo é capaz de proporcionar.

Outro recurso encontrado é o uso expressivo do sufixo formador de diminutivo. Em nenhum dos casos, nesse texto, apresenta a noção de pequeno em tamanho propriamente dito. Em “uma mocinha sentada [...]”, pode-se perceber a alusão a pouca idade da moça. Em “uma janelinha” e “minha ‘ex’-janelinha”, emprega-se o diminutivo afetivo. Já em “aí vem uma folgadinha [...]” e em “ainda pisei no pé da amiguinha dela”, tem-se o emprego depreciativo do diminutivo. Assim, observa-se o caráter polissêmico até dos processos de formação de palavras: na materialidade do texto, nas mãos do escritor, todo material linguístico vira recurso expressivo, desde que manuseado com engenhosidade.

Texto XIII

PATHOFOBIA

Novembro/2002

Foi com pesar que esta semana fiz uma constatação das mais graves: eu ando com medo de nos apaixonar. Antes eu corria atrás desse sentimento. Hoje ele me faz correr para o lado oposto.

Paixão. O sentido etimológico da palavra já diz tudo. Paixão vem de *pathos*, um termo grego que significa sofrimento, emoção ou experiência dolorosa. Ele também originou “patologia”, que é o estudo das doenças. Pois, para mim, paixão é isso mesmo. Uma grave doença que tira o ser humano do seu estado normal. Além de ofuscar a razão, ela dá febre, calor, causa dor, te deixa de cama e pode até matar.

É até natural que uma especialista em paixão, como eu, que já vivenciou esse sentimento aproximadamente umas 137 vezes na vida e não morreu por sorte, realmente entre em pânico só de ouvir falar nessa palavra. Mas eu ainda não tinha notado isso. Continuava inventando romances platônicos só pra sentir euforia e bem-estar – sintomas típicos do princípio da enfermidade. Como era tudo invenção, não chegava ao estágio avançado, que é onde o mal se prolifera e nos abate.

O que aconteceu foi que, desta vez, eu não inventei. Mas também não passei pela fase boa do início. Eu reparei que estava sofrendo por antecipação. Uma espécie de trauma. Comecei a inventar defeitos que sabotassem o desenvolvimento dos meus sentimentos. Acho que cheguei a um ponto (depois das 137 desilusões) que simplesmente parei de acreditar que pudesse funcionar. Comecei a pensar que, se estava dando tudo certo, é porque tinha alguma coisa errada... E foi aí que eu notei que isso não passava de medo.

Dizem que depois de diagnosticar o mal é fácil encontrar sua cura. Eu pesquisei. Olhei em livros. Procurei no Google. Analisei até dentro de mim mesma. Mas não encontrei um remédio para combater tal medo. Na verdade, eu até já me acostumei a ter que voltar no meio do caminho. Realmente não consigo entender a causa desse sentimento. Mas ele continua aqui.

Se alguém souber de um remédio eficiente, por favor, entre em contato. Além do medo de sentir a paixão, estou também com medo de perder o motivo que a despertou. Só quero descobrir um meio de conseguir não policiar meu coração, de não dar tanta bronca quando ele inventa de acelerar alucinadamente o ritmo, a cada vez que aquele sorriso lindo se aproxima de mim... Eu só quero perder o medo de ser feliz.

(PIMENTA, 2014, p. 34 – 35)

Em *Pathofobia*, a narradora, que, nos textos de Paula Pimenta sempre se mostra tão apaixonada, discute a natureza da paixão e seus efeitos desagradáveis. Ao mesmo tempo em que apresenta tal sentimento como algo que traz malefícios e afirma “correr para o lado oposto”, não deseja a sua ausência, pelo contrário, quer curar-se do medo da paixão, o que se comprova, por exemplo em “fiz uma constatação das mais graves: eu ando com medo de me apaixonar”, em “Se alguém souber de um remédio eficiente, por favor, entre em contato”. Além do medo de sentir paixão, estou também com medo de perder o motivo que a despertou.” e em “Dizem que depois de diagnosticar o mal é fácil encontrar sua cura.”. A narradora quer afirmar paixão como a doença, mas, no final, percebe-se que, na verdade, para ela, doença é não querer o sentimento.

Logo no início, recorre à etimologia da palavra, que tem em sua origem grega o sofrimento atrelado ao significado, para justificar seu medo por sentir paixão. Relaciona-a a enfermidade, destacando seus sintomas em “Uma grave doença que tira o ser humano do seu estado normal. Além de ofuscar a razão, ela dá febre, calor, causa dor, te deixa de cama e pode até matar.”. Assim, a autora alcança seu propósito comunicativo por meio do manuseio

do léxico da língua, uma vez que, objetivando que sua narradora relacione paixão e moléstia, emprega, ao longo de toda a crônica, palavras do mesmo campo semântico de doença.

No terceiro parágrafo, a narradora se vale da hipérbole, recurso encontrado em vários textos de Paula Pimenta, tornando-se uma marca de estilo, pela própria intensidade característica da autora, para evidenciar a veemência da paixão como se observa em “É natural que uma especialista em paixão, como eu, que já vivenciou esse sentimento aproximadamente umas 137 vezes na vida e não morreu por sorte, realmente entre em pânico só de ouvir falar nessa palavra.”.

No penúltimo parágrafo, novamente a autora recorre ao encadeamento de curtos períodos simples, em lugar de um período composto por coordenação, a fim de colocar no texto o caráter sistemático de sua busca pela cura: “Eu pesquisei. Olhei em livros. Procurei no Google. Analisei até dentro de mim mesma.”.

Na última frase da crônica, a narradora desmonta todo o cenário da paixão como algo ruim. Ao dizer “Eu só quero perder o medo de ser feliz”, seu medo é justamente o de sentir paixão, igualando tal sentimento a felicidade.

Texto XIV

NA ÉPOCA DA MINHA MÃE

Fevereiro/2003

No tempo da minha mãe, as coisas eram muito mais fáceis. Quando eu falo isso, ela sempre discorda, mas eu acabo provando que estou certa.

Para se ter uma ideia, aos 30 anos a minha mãe já era uma profissional bem-sucedida. Além disso, era casada e tinha dois filhos. Sei que atualmente existem mulheres de 30 anos realizadas profissionalmente e com filhos, mas a maioria está adiando a maternidade o máximo possível, pois a vida profissional exige cada vez mais. Antigamente as coisas aconteciam mais rápido, sem tanta dificuldade.

Em primeiro lugar, nem todas as mulheres trabalhavam fora. A obrigação delas – muito mais do que arrumar um bom emprego – era arrumar um bom marido. Isso sim era importante. As que trabalhavam, como a minha mãe, eram vistas como pioneiras, inovadoras, modernas... Como tudo mudou e agora a nossa prioridade é trabalhar, sofremos as consequências disso, e os homens também. Nós, mulheres, por termos que conciliar a tarefa de trabalhar fora com a de dona de casa. E os homens por terem tido a concorrência duplicada no mercado de trabalho e por não possuírem mais uma “babá” em tempo integral.

Para arrumar emprego também era mais fácil. Quando minha mãe terminou a faculdade, ela já tinha uma vaga prontinha esperando por ela. Atualmente, faculdade é apenas o princípio. Quem realmente tem valor no mercado é quem fez pós-graduação, mestrado, doutorado...

Mudando para o campo sentimental, minha mãe conta que para namorar era preciso primeiro ter o consentimento do pai. O pretendente tinha que ir à casa da menina, solicitar permissão para o namoro e só então eles podiam dar as mãos publicamente. Beijo só depois de um tempão de namoro! Parece que pelo menos evoluímos nesse aspecto, mas, se analisarmos bem, até essa “cerimônia” facilitava a vida. Hoje em dia não existe mais o tal pedido oficial... A gente conhece o moço, conversa, troca uns beijos e depois fica esperando. Espera pra ver se ele liga, espera pra ver se o encanto não vai acabar depois do terceiro encontro, espera pra ver se ele vai dar pistas de que quer algo mais sério,

espera pra ver se é namoro mesmo ou se é só um passatempo... e só mesmo esperando o tempo passar é que podemos resolver essas dúvidas.

O estilo de vida também foi inteiramente modificado. Antigamente, minha mãe podia passear pelas ruas, ao anoitecer, sem medo de violência. O ar era puro. A família tinha tempo para conversar, ver televisão, ir ao cinema... Aliás, “família” era mesmo uma instituição. Meus avós paternos tiveram *doze* filhos, os maternos se contentaram com *apenas* oito... Tem hora que eu já sofro por ter um único irmão se intrometendo na minha vida, mas naquele tempo, pelo menos, ninguém podia se queixar por se sentir sozinho... Se minha mãe brigasse com um, ela tinha mais seis irmãos para conversar.

Na época da minha mãe, tudo era mais romântico... Ela recebia serenatas, cartas, convites por escrito... Hoje a gente recebe, na melhor das hipóteses, um e-mail coletivo com alguma poesia batidíssima de Carlos Drummond.

Confesso que tem hora que eu gosto dos tempos modernos. Adoro meu celular, meu computador, ter meu próprio dinheiro e ser dona do meu nariz... Mas, na maior parte do tempo, sou completamente anacrônica, E acho que muitas pessoas também. Aposto que você que está lendo esta crônica de não ter que enfrentar tanta concorrência no mercado de trabalho; acharia bom ficar em casa cuidando da família; passear ao luar sem ter que enfrentar assaltos e poluição; poder abusar do romantismo sem por isso parecer muito apaixonada ou muito piegas...

Mas não... Estamos no século XXI, e realmente as coisas hoje em dia estão meio em extinção. Deixo aqui, então, por escrito, o meu protesto. Espero que tudo não se modernize e complique ainda mais, senão, daqui a alguns anos, a minha filha (que nessa complicação toda eu nem sei se algum dia terei) dirá que no *meu tempo* tudo era melhor... E eu, achando graça, explicarei a ela que época boa mesmo era a da avó dela... E eu aposto que, desta vez, até minha mãe concordará.

(PIMENTA, 2014, p. 39 – 41)

Em *Na época da minha mãe*, a narradora demonstra, por meio das comparações, certa nostalgia de um tempo que não viveu, montando todo o seu discurso para convencer o leitor de que na “época de sua mãe” a sociedade e suas relações eram melhores do que atualmente.

No terceiro parágrafo, chama atenção a escolha lexical como recurso para demarcar determinada opinião sobre a relação entre homem e mulher, em “E os homens por terem tido a concorrência duplicada no mercado de trabalho e por não possuírem mais uma ‘babá’ em tempo integral.”. Sabe-se que não existem sinônimos perfeitos, que cada palavra, ainda que muito próxima semanticamente de outra, apresenta nuances de sentido significativas para o contexto. O autor não seleciona uma palavra em detrimento da outra gratuitamente. Desse modo, ao empregar “possuírem”, a autora marca a opinião da narradora de que a mulher poderia estar, antigamente, sujeita ao homem, uma vez que este se configurava como seu dono, “possuir” é muito mais forte do que “ter”. Ao mesmo tempo, marca a dependência do homem em relação à mulher, referindo-se a esta como sua “babá”.

No quinto parágrafo, há a reiteração do verbo esperar para assinalar o caráter angustiante da espera: “A gente conhece o moço, conversa, troca uns beijos e depois fica esperando. Espera pra ver se ele liga, espera pra ver se o encanto não vai acabar depois do terceiro encontro, espera pra ver se ele vai dar pistas de que quer algo mais sério, espera pra ver se é namoro mesmo ou se é só um passatempo... e só mesmo esperando o tempo passar é que podemos resolver essas dúvidas.”.

No sexto parágrafo, há a utilização de um recurso gráfico, o itálico, com a intenção de provocar humor: “Meus avós paternos tiveram doze filhos, os maternos se contentaram com *apenas oito*.”.

Texto XV

MINHA FLOR

Agosto/2003

*Sois belas, mas vazias. Não se pode morrer por vós.
Minha rosa, sem dúvida um transeunte qualquer pensaria
que se parece convosco. Ela sozinha é, porém, mais importante
que vós todas, pois foi a ela que eu reguei. Foi a ela que pus sob
a redoma. Foi a ela que abriguei com o para-vento. Foi dela que
eu matei as larvas. Foi a ela que eu escutei queixar-se ou
gabar-se, ou mesmo calar-se algumas vezes. É a minha rosa.
(Antoine de Saint-Exupéry – O Pequeno Príncipe)*

Hoje eu vou contar a história de uma flor. Não uma flor qualquer... essa flor é minha. E, na verdade, essa história é nossa.

Quando a vi pela primeira vez, foi paixão imediata. Não esperei ser presenteada, eu mesma fiz questão de comprar e levá-la para a minha casa. Sempre espalhei para os namorados, amigos e parentes a minha predileção por gérberas, porém, continuo, até hoje, ganhando rosas e margaridas... Por isso, nem pensei duas vezes. Passei a mão no vasinho e o levei para a minha casa.

Nosso encontro foi bem inesperado. Em um dia qualquer, caminhando pelos corredores o Carrefour, olhei por acaso para o lado esquerdo e lá estava ela. Tão sozinha! Esperando que alguém se apaixonasse à primeira vista, e calhou desse alguém já ser apaixonado antes mesmo de conhecê-la. Eu já a amava na minha imaginação. Aquele tipo de sonho que meninas têm mania de sonhar, de que um dia terão uma casa com jardim... Pois no meu jardim imaginário, ela sempre apareceu ocupando o lugar principal.

Eu comecei, então, a tomar conta dela. Aprendi que gérberas gostam de pouca água e muito calor, mas com luz indireta apenas. Aprendi que são resistentes e pude comprovar isso: logo acompanhei o nascimento de uma nova irmãzinha para a minha flor, e a terceira delas nasceu na semana passada, meio tímida, mostrando para o mundo, aos poucos, sua roupa cor-de-rosa. Foi quando eu cheguei à conclusão de que era hora de mudar a minha flor (mesmo já sendo uma “família de flores”, ela continuou tendo esse nome) para uma casa maior. Aquele vasinho estava pequeno para todas aquelas novas folhas e, do jeito que elas gostam de se esparramar, em pouco tempo saltariam para o chão.

Voltei ao Carrefour, apenas para comprar um vaso maior, e tomei um susto quando vi várias outras flores, tão iguais, mas tão diferentes da minha. Mesmo tamanho, mesmo gênero... porém tão anônimas. Me senti como o Pequeno Príncipe ao se deparar com o canteiro de rosas e constatar, com decepção, que sua rosa não era a única no mundo! Mas, ao contrário dele, eu não resisti, assim como não resisto ao ver um cachorrinho perdido no meio da rua. Catei as florzinhas e as levei também para a minha casa. Ao colocar todas juntas, senti uma certa tristeza, como se eu estivesse traíndo a minha primeira amiguinha. Como se todo o amor que eu vinha dedicando a ela tivesse agora que ser compartilhado.

Então, eu lembrei novamente da história do Pequeno Príncipe. E foi como se as páginas desse livro se abrissem, clareando minha mente. Compreendi que a minha flor vai continuar sendo a única. Porque, como o príncipezinho, eu também entendi a lição: o tempo que eu perdi com ela é que a fez tão importante. As outras podem até vir a ser mais belas, mas elas ainda não me cativaram... Já aquela primeira me fez ter vontade de tornar real o jardim dos meus sonhos. Ela, sim, vai ser, para sempre, a *minha flor*.

(PIMENTA, 2014, p. 48 – 49)

Em *Minha flor*, a narradora conta seu encantamento por uma flor, ao andar no supermercado, e como esta se tornou importante. O recurso que mais chama a atenção, a partir do qual toda a crônica é construída, é a personificação. A narradora personagem transforma uma flor, personagem principal desse texto, quase em uma pessoa, marcando a relação estreita de carinho.

Em “Não uma flor qualquer... essa flor é minha.”, o pronome possessivo no lugar de predicativo do sujeito e, ao mesmo tempo, determinando, particularizando o substantivo, em detrimento de “uma” e “qualquer”, salienta a estreita relação entre a narradora e a flor.

A antítese de “tão iguais, mas tão diferentes da minha” marca a ideia, confirmada no último parágrafo, de que, ainda que cuide de outras flores, a narradora guardará um sentimento único por sua flor primeira, uma vez que foi ela a responsável por despertar todo o sentimento daquela.

Nessa crônica, o constante uso do diminutivo também chama atenção. Emprega-se o diminutivo afetivo, em consonância com o sentimento e com a singeleza que a autora pretende transmitir por meio de sua narradora.

Texto XVI

CARTA AO PASSADO

Julho/2008

Querida Paula de 1998,

Sei exatamente onde você está nesse momento. Acabou de entrar de férias da PUC. Está prestes a começar o último período e crente que irá realmente trabalhar com Publicidade pelo resto da vida. Está compondo suas primeiras músicas e escrevendo seus primeiros textos, sem nem imaginar que isso se tornará o sentido da sua vida. Namora há três anos e meio, está apaixonada por outro e sem coragem de jogar o namoro pro alto.

Então, vou falar umas coisinhas que eu morreria para saber se eu pudesse estar na sua pele neste momento. Em primeiro lugar, saiba que o tempo passa muito depressa. Você está aí achando que 10 anos demoram uma vida pra passar, mas saiba que é num piscar de olhos. Ontem eu estava aí. Hoje eu estou aqui, 10 anos mais velha, e achando que ainda sou 10 anos mais nova do que você é. Não se preocupe, eu continuo igual fisicamente, sei disso porque além de as pessoas falarem, eu ainda tenho essa mania de tirar retratos que você tem. Me acho até mais bonita agora. E mais inteligente. Mas acho que você pode economizar um tanto de lágrimas e dor de cabeça se me escutar.

Em primeiro lugar, essa faculdade de Música que você sempre quis fazer. É pra ontem, minha filha! Claro, termine a de Comunicação Social, mas não perca muito tempo com isso. Em dois anos você vai descobrir que não quer estar por trás das câmeras e sim na frente. Então, esqueça os convites de emprego que vai receber (todos vão te pagar uma mixaria) e invista de uma vez nas artes. Você vai ganhar mais e ter muito mais prazer. Vai por mim.

Em segundo lugar, o que você ainda está fazendo com esse menino que você nem gosta mais do que como amigo? Eu sei que a sua melhor amiga está voltando pra cidade natal dela, que sua prima do coração está fazendo intercâmbio no exterior e que você acha que vai ficar sem companhia, mas não se prenda a isso. A sua prima volta logo. Sua melhor amiga vai continuar sendo sua melhor amiga

mesmo depois de 10 anos. E você tem outros vários amigos, olhe em volta. Então, dê uma desculpa qualquer pra esse sujeito e siga com sua vida. Ele ainda vai ficar mais seis meses no seu pé depois que você criar coragem para isso, tenho preguiça só de lembrar, então faça um favor a ele e a você: adiante as coisas.

Em terceiro lugar, esse outro aí. Esse cara que você não tira da cabeça. Ele vale a pena apenas por um motivo: graças a essa inspiração toda que ele te traz, você vai fazer a sua música que as pessoas mais gostam de escutar até hoje. Sim, daqui a 10 anos terá pessoas que vão gostar das suas músicas. Então comece depressa a compor e pare de achar que não consegue. Ah, e sobre o tal cara, avise a ele que é pra usar preservativo. Não se desespere, vocês nunca chegarão tão longe, mas a namorada dele (a atual, que vai virar ex) vai engravidar para tê-lo de volta. Não fique triste, você já vai estar em outra.

Em quarto lugar, sabe esses textos que você escreve e guarda na gaveta porque seus professores de Jornalismo te contaram que são crônicas e não matérias? Eles vão te dar um retorno que você nem imagina. Depois de começar a publicá-los na internet, você não vai mais para de escrever. Não só crônicas, mas também poemas, romances, roteiros... Aguarde para ver. Ou não aguarde, já providencie!

Então é isso, amiguinha. Espero que esses conselhos tenham sido úteis a você de alguma forma. Gostaria muito que a Paula de 2018 me enviasse uma carta dessas, para que eu pudesse tomar um atalho qualquer. Mas quero que você saiba que, de alguma forma, você vai se sair bem. Sou muito feliz do jeito que estou hoje e só tenho que agradecer por você ter permitido que eu chegasse até aqui. Viva intensamente esses 10 anos que nos separam. Não me preocupo, eu sei que você vai viver.

(PIMENTA, 2014, p. 91 – 93)

Para começar a análise da crônica, deve-se, primeiro, retomar a noção de aglutinação dos gêneros textuais. Muitas vezes, um gênero se mistura a outro e com ele se confunde, na construção de um texto, o que não configura nem imaturidade do produtor nem insuficiência no próprio gênero. Marcuschi (2008, p. 163) afirma que

como já notaram muitos autores em especial Bakhtin, os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros. [...] Não é uma boa atitude imaginar que os gêneros têm uma relação biunívoca com formas textuais. E isso fica comprovado no caso de um gênero que tem a função de outro.

Retoma-se tal conceito justamente por estarmos diante do que Marcuschi (2008) denomina intergenericidade. Paula Pimenta faz de sua crônica uma carta.

A narradora escreve sua missiva para ela mesma de dez anos antes, assim, torna-se interessante o diálogo estabelecido entre duas personagens que, na realidade, corresponde à mesma pessoa.

Como já apresentado e comprovado em diversas crônicas, a autora tem como marca de seu estilo a pontuação expressiva, utiliza-se dela para significar diversos sentimentos, uma postura reflexiva, uma divagação ou uma intromissão no narrado. Em “Em primeiro lugar, essa faculdade de Música que você sempre quis fazer. É pra ontem, minha filha!”, no quarto parágrafo, o ponto exclamativo transparece a ênfase à informação, deixando claro sua urgência.

O último parágrafo constata que a carta não objetiva aconselhar a versão mais jovem da narradora, mas mostrar que, independente de à época saber se estava fazendo ou não as escolhas certas, os caminhos tomados a levaram à realização.

Texto XVII

FILME DE MULHERZINHA

Junho/2010

Vivemos uma época que curtimos ser feministas. No ápice do feminismo do final dos anos 1960, demonstrar feminilidade era sinal de fraqueza; as mulheres lutavam, exatamente pelo contrário, para mostrar que podiam ser muito mais do que “bonitinhas”, que dentro daquela embalagem frágil, havia um cérebro. Agora que já conquistamos o nosso espaço, que já mostramos o que podemos ser e ter, que provamos que conseguimos trabalhar (muito bem) tanto dentro quanto fora de casa, está ocorrendo um regresso. Nos dias atuais, em que sabemos que podemos ter todas as cores, estamos nos encantando novamente pelo cor-de-rosa. Não temos mais vergonha de ser delicadas, de gostar de coisas de menina, de mostrar que somos românticas.

Por isso mesmo, o mercado tem investido cada vez mais em produtos específicos para o público feminino e o cinema não fica fora dessa.

Toda semana, procuro no meio das estreias aquele tipo de filme que só as garotas sabem realmente apreciar. Aqueles que nos fazem suspirar, torcer pela protagonista, viajar para dentro da tela durante duas horas. Sempre tento persuadir meu namorado a ver esses filmes de romance comigo, mas – a cada um que ele sucumbe – eu juro para mim mesma que aquela foi a última vez. Ele reclama, debocha dos personagens, acha tudo muito irreal, diz que os atores são gays, fala que o filme é de *mulherzinha*...

O contrário também acontece. Uma vez fui com duas amigas assistir a um filme de guerra, que havia sido indicado ao Oscar. Olhei para a direita e uma estava checando as horas no celular. Olhei para a esquerda e ao outra estava bocejando. Quase sugeri a elas que a gente saísse da sala e fosse fazer umas compras no shopping em vez de perder tempo com aquela coisa cansativa de tiros e bombas por todos os lados!

A verdade é que a maioria das pessoas vai ao cinema com o intuito de se divertir. Acontece que o conceito de diversão varia muito de uma pessoa para outra... Para a maior parte das mulheres, esse conceito está intimamente ligado àquilo que faça o coração bater mais forte. E não tem nada que exerça tão bem essa função quanto uma comédia romântica bem açucarada.

Existe um diálogo no começo do longa-metragem *Lisbela e o Prisioneiro* que explica exatamente a receita desse tipo de filme:

Lisbela: “Tem um mocinho namorado que nunca se apaixonou por ninguém até conhecer a mocinha. Tem uma mocinha que vai sofrer porque o amor do mocinho é cheio de problemas. Tem um bandido que só quer saber de matar o mocinho ou de ficar com a mocinha ou as duas coisas. Tem uma mulher que também quer o mocinho, mas ele não quer nada com ela. E tem também outros personagens que vão ficar fazendo graça pra animar a história. Uns vão terminar quase tão bem quanto o mocinho e a mocinha, e outros quase tão mal quanto o bandido, conforme eles ajudem ou atrapalhem o romance.”

Douglas: “Ué, você já assistiu?”

Lisbela: “Não, mas é sempre assim.”

Douglas: “E qual é a graça?”

Lisbela: “A graça não é saber o que acontece. É saber como acontece e quando acontece.”

É a pura verdade. Para ser um autêntico filme de amor, os personagens têm que sofrer mil reviravoltas antes de dar tudo certo. Quanto mais o casal principal demora a se encontrar, mais emocionante é. Outra característica interessante é que quanto mais romântico é o filme, menos beijo ele tem. Se tudo se encaixar logo de cara, perde a graça. Fica parecido com “filme”. E o que a gente mais quer quando vai ao cinema é que a narrativa se pareça com a vida...

É por isso que os filmes românticos nos agradam tanto. A gente entra no cinema para sonhar, para imaginar que aquilo pode e um dia ainda vai acontecer em nossa história... Afinal, mulherzinha que se preze não aceita nada menos do que um lindo final feliz.

(PIMENTA, 2014, p. 98 – 100)

Em *Filme de mulherzinha*, a narradora, além de discutir a diferença dos gostos masculinos e femininos, discute o que seria o contrário daquilo que se buscava com o feminismo, uma reaproximação, sem receio de parecer mais frágil por isso, do que se configura como tipicamente feminino. O título reproduz uma fala corrente, que traz embutido um preconceito em relação a determinados tipos de filme, confirmado pelo uso do diminutivo depreciativo em “mulherzinha”. A narradora desmonta tal preconceito, aclarando que tudo se trata de diferenças de gostos e de maneiras de ver e sentir as coisas. Refere-se, no primeiro parágrafo, ao feminismo, a fim de afirmar que, uma vez conquistado seu espaço e o respeito merecido, a mulher, agora, pode ser feminina e delicada sem receio de se diminuir.

No sétimo parágrafo, a narradora apresenta uma passagem do filme *Lisbela e o Prisioneiro* que, além de estabelecer uma intertextualidade e ilustrar o que ela defende como a qualidade dos filmes românticos, expressa o que, na visão teórica deste trabalho, é o diferencial da crônica literária, de todo texto literário, do estilo de um texto: “A graça não é saber o que acontece. É saber como acontece e quando acontece.”. O enredo, ainda que importante, intrigante e de qualidade, não é o primordial para um texto literário, é a maneira como o autor conta aquela história, o modo como molda a linguagem que determina sua qualidade literária.

Ao falar sobre as dificuldades que o casal protagonista das narrativas de amor sempre passa até o esperado “final feliz”, a narradora diz “Se tudo se encaixar logo de cara, perde a graça. Fica parecido com ‘filme’. E o que a gente mais quer quando vai ao cinema é que a narrativa se pareça com a vida...” e, no último parágrafo, “A gente entra no cinema para sonhar, para imaginar que aquilo pode e um dia ainda vai acontecer em nossa história...”. Assim, aparecem outras características da literatura, a verossimilhança e a catarse.

Conclui-se, portanto, que essa crônica, além de discutir a temática anunciada logo em seu início, trata de marcas do próprio texto literário.

Texto XVIII

O AMOR NOS TEMPOS DO IPHONE

Novembro/2013

No livro *O amor nos tempos do cólera*, Gabriel García Márquez conta a história de Florentino, que se apaixona por Fermina. Eles iniciam uma correspondência, e ela acaba também se encantando

por ele. Mas, ao realmente conhecer seu admirador, a garota o rejeita e se casa com Juvenal. Porém, Florentino continua a amando... por mais de cinquenta anos.

Fico impressionada ao perceber que, mesmo após tanto tempo desde a época em que a narrativa desse livro é passada, ainda podemos encontrar a semelhança com os amores dos dias de hoje. O namoro passou por muitas fases através dos tempos. Teve a fase das serenatas, a do namoro no portão, a do chamego no sofá, a do sair sempre com alguém de vela, a do “ficar”, a do “beijar”, a do “pegar” e, agora, chegou a fase do “tinderizar”, que prova que tudo hoje em dia é instantâneo. Gostou de alguém? Experimenta. Não deu certo? Próximo da lista! Esperar cinquenta anos? Só mesmo nos livros...

Para quem está por fora, a moda agora se chama “Tinder”, que nada mais é do que um aplicativo de celular que fornece um cardápio humano na palma da sua mão. Você se cadastra e escolhe a idade (máxima e mínima) que seus pretendentes devem ter. E então começa a receber fotos e mais fotos de possíveis candidatos a futuro amor. Foi com a cara da pessoa? Clica no coração. Não fez seu tipo? Aperta o X. Mais simples, impossível. A partir daí, o aplicativo cruza as informações. Se duas pessoas simultaneamente se derem corações, o Tinder avisa que vocês combinaram! E aí é com o casal... Tem quem fique só no bate-papo virtual. Mas eu conheço muita gente que já saiu da tela do iPhone para a realidade e virou namorado. E até marido. Mas, na maioria das vezes, não é isso que acontece...

Assim como a história de Fermina e do Florentino, gostar da pessoa pelo que ela escreve, fala e pensa é fácil... Mas não há empatia que resista à falta de química. A pessoa pode ser sua alma-gêmea virtual, mas se não passar no teste do olhar, do toque, da pele... já era. Pode voltar pro cardápio do Tinder e escolher outro prato. Sem cebolas, dessa vez, por favor.

Eu acabei de ler um livro que fala exatamente isso. *O Projeto Rosie*, de Graeme Simsion, conta a história de Dan, um geneticista que resolve criar um questionário que lhe apontará a esposa ideal. Através de perguntas, ele seleciona aquela que mais se encaixa em tudo que sempre sonhou. Ele acabou achando alguém que passa no teste... Até que, no primeiro encontro, percebe que ela não é bem aquilo que ele desejava... Porque quem faz seu coração bater é aquela moça que não acertou nem a primeira questão, que tem tudo que ele mais abomina. E então ele descobre que não existe mulher perfeita, mas amor sim.

Eu namoro há vários anos (e a primeira vez que vi meu namorado foi ao vivo e em cores, não virtualmente), por isso não cheguei a testar o tal aplicativo de paquera. Mas a minha prima garantiu que funciona, e só de conferir o mecanismo pelo celular dela, reconheci vários rostos de amigos meus, o que me deixou muito admirada. Até pouco tempo atrás, as pessoas torciam o nariz para sites de namoro virtual, havia uma crença de que se a pessoa precisava do computador para arrumar alguém, no mínimo era feia ou esquisita. Isso não passa de preconceito... Como bem disse uma amiga que atualmente está namorando alguém que ela, inclusive, conheceu em uma dessas páginas de encontros, todo mundo aceita uma amizade que possa nascer na internet, não é? Virar melhor amigo de alguém que você conheceu na fanpage da sua banda preferida, tudo bem... Mas por que então essa discriminação quanto ao amor?

Conversei com várias pessoas que utilizavam essas redes e percebi que o que mais existe nesse meio virtual são pessoas tímidas. E então eu entendi perfeitamente. Por experiência própria, sei que quem é tímido acha bem mais fácil se expressar por escrito do que pessoalmente. O que me leva a crer que esses aplicativos e sites vieram para ajudar a ala tímida do planeta. A gente agradece. Se algum dia meu namoro for pro espaço, já sei onde procurar um novo amor. Mas desde que ele passe também na prova da pele e do olho no olho. Para mim, isso continua sendo o mais importante. A falta de ar, o disparo no coração e o tremor nas pernas que senti na primeira vez que vi o meu namorado e que ele encostou em mim, só mesmo ao vivo.

E isso eu duvido que as fotos do Tinder possam proporcionar.

(PIMENTA, 2014, p. 136 – 138)

Em *O amor nos tempos do iPhone*, estabelece-se a intertextualidade com o romance *O amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Márquez, não apenas no título, mas toda a crônica articula-se com a narrativa de Márquez, posto que a narradora pretende abordar os

relacionamentos amorosos que começam por correspondência, na obra de García Marques, por cartas e, atualmente, por meios virtuais.

No segundo parágrafo, a narradora utiliza um neologismo, “tinderizar”, que faz questão de explicar no parágrafo seguinte. Ainda em relação ao fenômeno apresentado ao leitor, caracteriza o Tinder como um “cardápio humano”, já que o aplicativo disponibiliza uma lista de possíveis pretendentes e a pessoa escolhe os que mais lhe agrada, o que justifica a seleção lexical do parágrafo anterior: “Gostou de alguém? Experimenta. Não deu certo? Próximo da lista!”; e do posterior: “mas se não passar no teste do olhar, do toque, da pele... já era. Pode voltar pro cardápio Tinder e escolher outro prato. Sem cebolas dessa vez, por favor.”, que monta a última frase, inclusive, como um pedido a um garçom.

Texto XIX

VIAGEM AO MUNDO DOS SONHOS

Junho/2012

Quando eu tinha uns 3 anos, minha mãe me levou ao cinema para ver o filme Branca de Neve. Foi lá que tive meu primeiro contato com o universo da Disney e posso dizer que foi amor à primeira vista. Enquanto o meu primo – que também foi com a gente – caiu no choro com medo da Bruxa Malvada, eu fiquei deslumbrada com aquele conto de fadas. Depois me encantei também pela história da Cinderela, da Bela Adormecida, da Pequena Sereia, da Bela e a Fera, dos Aristogatas, dos 101 Dálmatas, do Bernardo e Bianca, além de várias outras... E, desde então, me mantive assim, completamente apaixonada por aquele mundo mágico.

Dessa forma, grande parte da minha personalidade foi influenciada por essa paixão. Eu acho que enxergo o mundo meio com lentes cor-de-rosa e uma amiga inclusive me disse, certa vez, que nunca conheceu alguém que acredite tanto em “ finais felizes ” quanto eu! Acho que ela estava certa...

Exatamente por isso, nenhum lugar no mundo me emociona tanto quanto o Magic Kingdom, que, na minha opinião, é o melhor parque da Disney. Já estive lá três vezes. Na primeira, tinha 5 anos e fui com meus pais. Pode parecer mentira, mas eu me lembro de cada detalhe daquela viagem, provavelmente por ter sido muito marcante. Eu guardo em minhas recordações os brinquedos, os personagens e até o aroma diferente que tinha o ar... Era cheiro de bala e magia!

A segunda vez que estive lá foi na época em que estava na faculdade. A viagem foi totalmente diferente, mas também inesquecível. Fui com o meu primo (aquele mesmo que anos antes tinha chorado com o filme), que na época estudava em Orlando, e nos divertimos como se ainda fôssemos crianças. Aliás, acho que o maior encantamento da Disney é esse, fazer com que qualquer pessoa, independentemente da idade, volte à infância.

E a terceira vez, mais de dez anos depois, foi em maio do ano passado, com meu namorado. Apesar de já conhecer cada centímetro daquele lugar, foi como se eu estivesse lá novamente pela primeira vez. A emoção certamente foi a mesma, pois algo dentro daquele parque nos faz sentir como se estivéssemos dentro de um desenho animado. As músicas, o clima, os brinquedos, o castelo da Cinderela (que por si só já parece um sonho) e – ao anoitecer – as luzes, nos levam para uma dimensão diferente, como se fosse mesmo um outro planeta, onde nenhum mal tem permissão para entrar.

A única coisa ruim do Magic Kingdom é que, mesmo que não pareça, o tempo continua a passar. E a hora da despedida sempre chega... Confesso que dessa última vez eu até chorei ao ir embora, e desde então não vejo a hora de voltar! Quem dera eu pudesse morar naquele reino mágico para sempre!

Talvez seja isso que falte nesse nosso mundo real. Um pouco mais de magia. A nossa vida também pode ser encantada, como aquela mostrada nos filmes da Disney. Acho que aquela minha

leitora realmente tinha razão, pois, assim como as princesas dos desenhos, eu acredito que toda garota tem direito a um príncipe, que todos os momentos lindos têm que ter uma trilha sonora e que todos nós merecemos ser felizes para sempre. E eu sei que nós podemos ser. Basta acreditar. E nunca deixar de sonhar...

(PIMENTA, 2014, p. 113 – 114)

Viagem ao mundo dos sonhos ajuda a compreender o conceito de “livros cor-de-rosa”, com o qual Paula Pimenta identifica sua obra, discutido neste trabalho, além de levar à compreensão de como se formou a personalidade da autora, que influencia diretamente em sua produção textual.

A narradora afirma “grande parte da minha personalidade foi influenciada por essa paixão [pelos desenhos da Disney, que apresentavam uma leitura dos contos de fadas]. Eu acho que enxergo o mundo meio com lentes cor-de-rosa e uma amiga inclusive me disse, certa vez, que nunca conheceu alguém que acredite tanto em ‘ finais felizes ’ quanto eu!”, o que indicia que enxergar as coisas e as histórias com lentes cor-de-rosa significa esperar que sempre acabem bem. No último parágrafo, afirma que a vida real precisa de mais magia. Para isso serve a obra da autora: conferir mais magia à realidade.

Texto XX

COR-DE-ROSA-CHOQUE

Agosto/2012

Tenho uma amiga que é apaixonada por cor-de-rosa. Tudo dela é rosa, inclusive o apelido (Pink). As roupas, o batom, a bolsa... nada escapa. No ano passado, ela viajou para a França pra fazer um curso. Ao voltar teve a maior surpresa. A mãe dela tinha pintado as paredes do seu quarto de... verde! Ela só faltou chorar, quase se recusou a entrar naquele lugar que não tinha mais nada a ver com a personalidade dela, e até hoje não se acostumou... Eu confesso que também não gostaria que mudassem o meu quarto sem me consultarem antes, e – ao pensar nessa paixão da minha amiga – cheguei à conclusão de que o mundo realmente seria mais bonito se fosse um pouco mais rosado.

Eu não sou tão viciada quanto ela, mas confesso que acho fofo tudo que tenha qualquer tom de rosa no meio. Porém, acho uma pena que essa cor seja um pouco discriminada pela ala masculina do planeta. Não consigo entender de onde surgiu essa história de que é cor de mulher, essa imposição social que nos cerca desde o berço que diz que: “Rosa é para meninas. Azul para meninos”.

A capa do meu livro *Fazendo meu filme 1* é rosa e sofre preconceito por esse motivo. Eu já perdi a conta de quantas vezes professores vieram me dizer que, ao adotarem o livro em sala de aula, garotos reclamaram que não queriam ser vistos lendo um livro daquela cor. Eu ainda tento contornar, explico que *fazendo meu filme 3* é azul, mas não tem jeito. A maioria dos meninos tem aversão por qualquer tonalidade que se localize entre o vermelho e o roxo.

Recentemente, o Atlético Mineiro adquiriu uma blusa rosa para os treinos e foi motivo de chacota dos times adversários, que chamaram os jogadores de “mulherzinha” (na melhor das hipóteses), mas eu achei o maior progresso. Para mim não existe homem mais “macho” do que aquele que não se importa com o que os outros estão pensando sobre o que ele usa ou deixa de usar. Vestir algum tom de rosa não diminui em nada a hombridade e ainda passa um aspecto sensível... E posso dizer que virilidade em conjunto com sensibilidade é uma combinação muito apreciada pelas mulheres. Eu, pelo menos, confesso que acho lindo os homens que se vestem com essa cor.

Não que eu ache que o rosa seja mais suave e feminino do que as outras cores. Tudo depende da nuance. Experimente colocar um rosa fosforescente ao lado de um azul bebê... Quem vai ganhar no quesito delicadeza?

Falar que determinada cor só serve para um dos sexos é limitar demais. Todo mundo tem o direito de não gostar, mas por predileção e não por determinação da sociedade. Conheço mulheres que odeiam cor-de-rosa. Eu não gosto de alaranjado. E eu tenho certeza de que minha mãe amaria as paredes da minha amiga, pois sua cor preferida é verde. Aliás, voltando ao assunto inicial, nem preciso dizer qual é a cor que eu mais gosto, não é? Torno a afirmar que tudo ficaria muito mais bonito se houvesse mais rosa no mundo.

Por que não carros cor-de-rosa? Sapatos? Móveis? Talvez assim, com tanta influência, os meninos comecem a enxergar o rosa como uma tonalidade forte, dominante, e não apenas como o estereótipo da Barbie. Aliás, indo ainda mais além, de onde vem esse conceito de que bonecas são para garotas e super-heróis para garotos? Por que não podemos quebrar esse padrão?

Essa é outra longa discussão. Só sei que já foi o tempo em que as mulheres podiam ser associadas à cor-de-rosa como símbolo de delicadeza e feminilidade. Rosa agora é pra causar impacto. Rosa-calcinha? Jamais. A gente gosta é de rosa-choque.

(PIMENTA, 2014, p. 119 – 121)

Em *Cor-de-rosa-choque*, a narradora volta à discussão de cunho sexista, ao questionar a determinação de cores, e até mesmo brinquedos, específicas para meninas e outras para meninos. Reafirma seu gosto por cor-de-rosa, defendendo que mulheres podem gostar dessa cor, bem como de outras, desde que não configure uma imposição social e motivo de preconceitos.

Para ilustrar tal discriminação, a narradora cita os livros da autora. Conta que professores relatam que os meninos têm uma resistência muito grande ao *Fazendo meu filme 1*, por ter a capa rosa, diferente do *Fazendo meu filme 3*, com capa azul.

Ao dizer que “vestir algum tom de rosa não diminui em nada a hombridade e ainda passa um aspecto sensível...” e “Torno a afirmar que tudo ficaria mais bonito se houvesse mais rosa no mundo.”, novamente, a narradora sugere caminhos para a definição de “livros cor-de-rosa”, da qual fala a autora.

No último parágrafo, a narradora emprega um neologismo a fim de satisfazer uma necessidade comunicativa. Utiliza “rosa-calcinha” para denominar uma cor fraca, sem graça, associando-a à figura tinha da mulher de antigamente, em detrimento de “rosa-choque”, que, “para causar impacto”, significa intensidade, vivacidade e força, características atribuídas à mulher de hoje, mesmo às “mulherzinhas” que gostam de cor-de-rosa.

Texto XXI

APAIXONADA POR HISTÓRIAS

Outubro/2014

Era uma vez uma menina. Quando nasceu, três fadinhas foram visitá-la ainda no berçário. Uma delas comentou: “Essa criança vai adorar livros”. A outra falou: “Ela vai se viciar em leitura”. E a última afirmou: “Ela vai ser apaixonada por histórias”.

Se a minha vida fosse um conto de fadas, certamente ela começaria assim. Porque nas lembranças mais remotas que tenho da minha infância, sempre me vejo com algum livro na mão. E mesmo antes de aprender a ler, eu já gostava. Naquela época existiam disquinhos de vinil coloridos, com contos clássicos, como Branca de Neve e os sete anões, O Patinho feio, Soldadinho de Chumbo e vários outros inéditos. E os meus discos só faltavam furar, de tanto que eu os escutava! Eu tinha a coleção inteira (e até hoje conservo alguns dos que eu gostava mais).

A minha mãe nunca precisou perguntar: “Quer que eu conte uma historinha para você dormir?”, simplesmente porque eu mesma a chamava para vir me contar não apenas uma, mas várias histórias para embalar o meu sono. Mas quem dormia não era bem eu... Até hoje ela narra uma passagem que eu adoro: eu amava revistas em quadrinhos, especialmente as da Turma da Mônica. E, exatamente por gostar tanto, eu fazia com que ela lesse e relese incansavelmente. Uma noite, entediada com aquela revista que ela conhecia de cor e salteado, e já meio cochilando, exausta por ter trabalhado o dia inteiro, minha mãe resolveu pular alguns quadrinhos, para terminar rápido a cota de histórias daquela noite. Porém, eu, que também já conhecia a sequência de trás pra frente, dei a bronca na mesma hora: “Você pulou *quatro* quadrinhos!”. Ela nunca mais pulou uma língua sequer... Mas confesso que quando aprendi a ler foi uma libertação! Para e para mim, que passei a ler de tudo: placas, outdoors, bula de remédio... O que caísse na minha frente os meus olhos devoravam.

E a partir daí, comecei a amar livros, até os que ninguém gostava. Quando as professoras indicavam livros paradidáticos, Vários colegas meus reclamavam, mas eu não só lia aquele, como queria a coleção inteira! Eu era uma das mais assíduas na biblioteca da escola e, por sorte, meus pais sempre incentivaram esse meu gosto pela leitura. Podiam até negar algum brinquedo, mas sempre ganhei os livros que pedi.

Aos poucos, porém, percebi que aquelas páginas que eu lia não eram suficientes. Comecei a notar que eu tinha vários livros em um lugar bem mais acessível do que as livrarias e as bibliotecas. Eles já estavam dentro da minha mente, e várias histórias faziam fila para serem escritas.

E então eu comecei. No princípio foram poemas. Nas últimas páginas do caderno, eu rabiscava declarações de amor divididas em estrofes. Minhas paixões enchiam a minha vida de ritmo e rimas, como se aquelas palavras compassadas se misturassem com as batidas do meu coração.

Depois comecei a escrever textos um pouco maiores. Redações e contos, que me rendiam boas notas e enchiam meus pais de orgulho.

Fazer vestibular para Jornalismo foi a escolha natural. Afinal, se eu gostava tanto de escrever e queria trabalhar com aquilo, só tinha essa opção, certo? Errado. Ao escrever meus primeiros textos na faculdade, imaginando que meus professores de lá adorariam, como os da escola, tive a maior decepção. Tudo que ouvi foram críticas. Diziam que meu estilo era muito opinativo, que eu não podia desprezar o formato jornalístico e que teria que domar minha imaginação. Foi nesse momento que percebi que não era bem ser jornalista que eu desejava. Eu não queria apenas narrar fatos imparcialmente. Eu queria *descrever* o clima daquele dia. Queria contar se os raios do Sol se refletiam nos cabelos das pessoas ou se o brilho da Lua e das estrelas iluminavam a noite. Queria envolver o leitor com as minhas palavras e apresentar a ele uma passagem secreta para outro lugar durante a leitura. Descobri que não era apenas descrever um acontecimento em preto e branco. Eu queria contar histórias cor-de-rosa.

E foi aí que minha vida mudou. Me transferi para Publicidade, curso no qual me formei, e passei a levar a escrita como um *hobby*. Lancei um livro de poemas, fui convidada para ser colunista de um site de crônicas, e foi aí que comecei a ter vontade de escrever um romance. Iniciei vários. Porém, eles nunca iam para frente... Eu estava acostumada a fazer textos curtos, nem imaginava a dificuldade que era escrever 400 páginas!

Apenas quando morei um ano na Inglaterra consegui concentração suficiente para colocar no papel todas aquelas ideias que estavam na minha cabeça. Durante esse período, fiz um curso de Escrita Criativa que me encheu de inspiração. E finalmente depois de oito meses o meu primeiro romance nasceu.

Foi naquele momento do último ponto final que eu descobri que aquele gênero era o que eu mais gostava de escrever. Emprestar minhas experiências para os meus personagens e vivenciar os sentimentos deles era um privilégio. Era poder viver várias vidas de uma só vez.

Depois daquele primeiro livro, aprendi o caminho. Agora o que não faltam são histórias querendo sair da minha imaginação para morar no papel. Personagens exigindo que eu os apresente para o mundo. Lágrimas e sorrisos querendo acontecer e abraços e beijos esperando para serem vividos.

Acho que aquelas fadinhas do começo estavam certas. Se minha vida fosse um conto da carochinha, tenho certeza que a última página traria um “e foi feliz para sempre”. Porque é assim que eu me sinto quando conto alguma história. E é assim que eu quero continuar vivendo. Cada vez mais apaixonada pelo que faço e a cada dia com mais histórias para contar.

(PIMENTA, 2014, p. 171 – 174)

Apixonada por história, bem como todas as outras crônicas, apresenta diversos recursos linguístico-expressivos em função de propiciar determinada construção de sentido. Não por esse motivo, entretanto, foi reproduzida aqui. Encerro o capítulo de análise de *corpus* com esse texto, pois, nele, a narradora deixa entrever o próprio amadurecimento da autora como escritora e mostra, de certa forma, seu processo criativo.

6 PROPOSTA DE ABORDAGEM DE LEITURA NA SALA DE AULA: DO NÃO CANÔNICO AO CANÔNICO

Todo e qualquer estudo sobre os fenômenos linguísticos deve, de alguma maneira, contribuir para o ensino e a aprendizagem da língua. Tal proposição, portanto, motiva também este trabalho. Mais que isso, a inquietação com questões relacionadas à formação do leitor literário na escola e, em um segundo momento, ao ensino de análise linguística a partir do trabalho com a leitura, inclusive de literatura.

Assim, a análise estilística e a análise linguística, como proposto neste trabalho, configuram importantes ferramentas no ensino de leitura. O estudo de textos deve ter como norte a observação e a análise reflexiva da funcionalidade de cada categoria linguística na construção de sentido(s) naqueles textos, sem abrir mão do prazer de uma primeira leitura despreocupada, a leitura de fruição. A observação e a percepção dos diferentes recursos expressivos, selecionados e combinados de maneira a atender a pretensão de criação de determinadas significações, possibilita ao aluno não apenas a compreensão do texto como um todo, mas de seu processo de estruturação, resultando também no entendimento e na apreensão das estruturas linguísticas da norma.

Antes, entretanto, de se refletir a maneira como são trabalhados nas aulas de língua, deve-se ponderar que textos serão levados às salas e quais possibilidades de prazer na leitura e de desenvolvimento do gosto estético apresentam aos leitores em formação.

Como já sinalizado, preocupa-se, no trabalho, com o labor com a leitura em sala de aula, mas especialmente com a formação do leitor literário. O aluno é colocado em contato com os variados gêneros textuais e suas leituras nas mais diversas atividades escolares e cotidianas. Embora se saiba que, na maioria das vezes, ainda o processo leitor não recebe o adequado tratamento dos professores, as atividades de leitura em geral são mais bem recebidas e aceitas pelos discentes, enquanto o texto literário encontra grande resistência. Tal relutância justifica-se, em grande parte, pela maneira como a literatura é apresentada ao jovem leitor: muitas vezes de forma cansativa, sem a devida mediação e seleção das obras propostas. Como afirmam Koch e Elias (2011, p. 9), “no bojo dessa discussão, destacam-se questões como: O que é ler? Para que ler? Como ler?”

Visto que a leitura, mesmo dos textos literários, constitui-se como um processo de interação entre autor, texto e leitor, torna-se fundamental pensá-la como atividade de produção de sentido, bem como a escrita o é. Para tanto,

necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. (KOCH e ELIAS, 2011, P. 19)

Dessa maneira, são considerados os dois fundamentos para o professor de língua como mediador na formação do leitor literário: o trabalho de análise e a compreensão do material linguístico e de como este está disposto no texto em função de determinado efeito de sentido; a ponderação do conhecimento dos alunos, a fim de se avaliar e selecionar o material de leitura mais adequado para que o processo de interação e construção de sentidos se concretize.

Exemplo de atividade de leitura em sala de aula a partir de Paula Pimenta

Como já colocado, não se objetiva o abandono do cânone, mas maneiras alternativas de apresentá-lo ao jovem leitor, a fim de que este se sinta capaz de ler um texto literário, para que compreenda que também pode ler, gostar e construir sentidos a partir da literatura. A estratégia sugerida, a partir da qual se pensou a atividade preconizada no trabalho, intenciona a promoção de um processo de amadurecimento do leitor, de um preparo para leituras cada vez mais complexas estrutural e linguisticamente.

Assim, propõe-se iniciar com a leitura de crônicas, devido às particularidades, já discutidas, desse gênero textual, que o aproximam do leitor, já que, quase sempre, proporciona uma leitura mais fluida. Observa-se que a literatura contemporânea para jovens configura vasto e rico campo para o trabalho do mediador de leitura. Desse modo, parte-se de crônicas contemporâneas para jovens. Somente após a familiarização do discente com os textos, começa-se a introduzir autores consagrados, porém, primeiro também, com seus gêneros textuais de estrutura menos complexas como a crônica e o conto. A partir disso, supõe-se que o aluno estará, a cada etapa, mais preparado para textos com uma complexidade lingüística e estrutural maior.

Pensou-se uma atividade que principiasse da leitura e análise de uma crônica de Paula Pimenta e, posteriormente, leitura e análise de uma crônica de Clarice Lispector, por meio de uma ponte temática entre elas.

Sugere-se a atividade para o primeiro ano do Ensino Médio, por questões de adequação do tema e da linguagem ao público. Não há impedimento, entretanto, com as devidas adequações e mediação, que seja aplicada em outras séries.

- **Pré-leitura**

A fim de preparar os alunos para o texto, propõe-se uma atividade de pré-leitura, por meio de discussão sobre o tema, suscitada por imagens relacionadas e questionamentos levantados pelo professor. Tal debate deve objetivar levar o conhecimento de mundo do aluno para a sala de aula e apresentá-lo a outros saberes necessários para a compreensão e a construção de sentidos do texto lido, para que, no momento de sua leitura, faça as relações adequadas e se familiarizar com a obra.

Apresentar-se-iam as imagens abaixo, seguidas das perguntas subsequentes:

Imagem 1 – O Medo



Legenda: Homem com uma postura corporal que sugere medo diante de uma ameaça.

Fonte: Disponível em <<http://forum.antinovaordemmundial.com/Topico-voce-tem-medo-da-nom-por-que>>. Acesso em: nov. 2014.

Imagem 2 – O Agravamento do Medo



Legenda: Representação de uma expressão de medo elevado.

Fonte: Disponível em <<http://www.astuciadeulisses.com.br/o-medo-acompanha-a-historia/>>. Acesso em: nov. 2014.

- Quais as suas impressões a partir dessas imagens?
- Que tipo de sentimento as imagens sugerem?
- Você concorda que a sociedade atual vive com medo? Que medos seriam esses?
- E o jovem? Quais os seus principais medos?
- Os relacionamentos amorosos causariam medo? Por quê?

- **Leitura de *Pathofobia*⁷, de Paula Pimenta**

Após a discussão inicial, o professor apresentaria o título da crônica, a fim de levantar hipóteses, a partir do significado de “pathofobia”, da temática do texto, do que se esperar de um texto assim intitulado.

Procederia, primeiramente, a uma leitura individual silenciosa. Posteriormente, far-se-ia a leitura em voz alta, em que cada aluno leria um trecho. A análise do texto seguiria o caminho apresentado no capítulo 6, ou seja, fazendo o levantamento dos recursos linguístico-expressivos empregados na crônica e, alunos e professor, discutindo os possíveis sentidos construídos a partir do uso de tais recursos.

⁷ A análise dos recursos linguístico-expressivos dessa crônica foi apresentada no capítulo 6.

- **Pós-leitura > Ponte com a leitura de *A favor do medo*⁸, de Clarice Lispector**

A atividade de pós-leitura também poderia ser oral. Discutir-se-ia, motivados por questões como:

- Vimos que a autora aborda um determinado tipo de medo. Que medo é esse?
- Que motivações a narradora apresenta para o desenvolvimento de tal medo?
- Para a narradora, o medo configura-se como algo positivo ou negativo?
- Vejamos outra crônica sobre o mesmo tema...

A leitura de *A favor do medo* (LISPECTOR, 2010, p. 21 – 25), de Clarice Lispector, adotaria o mesmo passo a passo da crônica de Paula Pimenta, principalmente com a análise dos recursos linguístico-expressivos empregados na construção de sentidos do texto.

À leitura supramencionada, seguiriam os seguintes questionamentos:

- A duas crônicas apresentam o mesmo tema. A de Clarice Lispector manifesta a mesma postura em relação ao medo que a de Paula Pimenta? Por quê?
- São duas autoras de diferentes momentos da literatura brasileira, portanto, seus textos apresentam diferenças naturais. Além disso, têm maneiras diferentes de expressar sua visão de mundo. Que diferenças podem ser destacadas entre as linguagens empregadas para falar do mesmo tema? E as semelhanças?

- **Encerramento da atividade**

Encerrar-se-ia toda a atividade com uma reflexão sobre o medo e suas consequências.

Sugere-se a apresentação das seguintes imagens com os questionamentos posteriores:

Imagem 3 – A Consequência do Medo



Legenda: Reprodução de uma frase de Clarice Lispector a respeito do principal malefício do medo.

Fonte: Disponível em: <<http://kdfrases.com/frase/98547/>>. Acesso em: nov. 2014.

⁸ A crônica *A favor do medo* encontra-se em anexo.

- De que maneira a imagem 3 se relaciona com as duas crônicas lidas?

Imagem 4 - A vida só dá asas para quem não tem medo de cair



Legenda: Reprodução da frase de Kleber Martins, demonstrando uma das conclusões a qual se pretende que os alunos cheguem.

Fonte: Disponível em <<http://kdimagens.com/imagem/a-vida-so-da-asas-para-quem-nao-tem-medo-de-cair-kleber-martins-1201>>. Acesso em: nov. 2014.

- Que possíveis sentidos podem ser depreendidos da leitura da imagem IV?
- Associe linguagem verbal e não verbal para uma possível construção de sentido.

O professor ainda poderia solicitar uma produção textual a partir da reflexão feita ao fim da atividade.

Saliente-se que nenhum método é capaz de sucesso com todos os aprendizes, mas cabe ao professor identificar o mais adequado para cada situação e para cada público. Ele é suficientemente capaz de compreender o nível no processo de aprendizagem da leitura em que seus alunos se encontram e fazer as escolhas aceitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais importante do que discutir e teorizar sobre a formação de leitores, principalmente a promovida em sala de aula, é refletir, dialogar, aplicar e divulgar práticas de incentivo à leitura, sobretudo a literária, que auxiliem docentes e discentes em qualquer nível de ensino. Este trabalho propôs-se a pensar caminhos para tal labor.

Nas palavras de Annie Rouxel (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS 2013, p. 20),

pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Desse modo, o professor de língua e de literatura deve sempre conscientizar-se de seus objetivos nas atividades de desenvolvimento das habilidades de leitura literária, o que parte principalmente das escolhas dos textos a serem trabalhados. Se a finalidade primeira é despertar o interesse do aluno pelas obras literárias, há a necessidade de tornar o seu encontro com a literatura agradável e convidativo para (re)encontros. Não se deve intimidá-lo com leituras complexas, pela estrutura ou pela linguagem, levando-o a se sentir incapaz de compreender tais textos. Antes, o mediador precisa buscar caminhos que possibilitem um processo gradativo de amadurecimento do leitor literário e, ao longo do transcurso, complexificar a leitura e, se possível, mantendo o prazer.

Outro fator a se repensar com vistas à adequada inserção do aluno no universo literário é a avaliação, elemento intrínseco à escola, que acaba, por vezes, tornando-se instrumento de coerção. A avaliação da leitura pode ser realizada, desde que compatível com a metodologia e os objetivos traçados para o trabalho, pois a incongruência surge justamente quando o mecanismo avaliador se afasta destes. Tendo como objetivo principal a aproximação entre aluno e texto literário e o consequente desenvolvimento do gosto estético, da criticidade e da sensibilidade por meio da linguagem, formando um sujeito leitor autônomo, não cabe um modelo avaliativo que intencione policiar a leitura do discente ao ponto de levá-lo ao sentimento de aprisionamento, uma vez que se vê obrigado a buscar, no texto, sentidos preestabelecidos e respostas esperadas pelo professor para perguntas pontuais, que testam somente sua capacidade de retenção de informações. Nenhum proveito de fato haverá em tal projeto de leitura, ao contrário, far-se-á um desserviço, podendo conduzir o jovem leitor à

aversão por qualquer texto literário, sobretudo pelas leituras recomendadas pela escola. Se a proposta consiste na condução por um processo de amadurecimento leitor, buscando principalmente a construção dos possíveis sentidos do texto, sua relação com os recursos linguísticos empregados e com todo o contexto no qual se insere, o instrumento de avaliação deve ter o mesmo perfil, transparecer o mesmo propósito, servindo, inclusive, para que o professor perceba o quão maduro o jovem leitor literário está, podendo tomar decisões apropriadas para os próximos passos de seu trabalho. A finalidade consiste em constatar se houve a compreensão da obra lida e “entender não é reconhecer um sentido invariável, mas ‘construir’ o sentido de uma forma no contexto no qual ele aparece” (GNERRE, 1994, p. 19).

Na crônica *Sobre os perigos da leitura*, Rubem Alves conta uma experiência como presidente da comissão de seleção dos candidatos ao doutoramento da Unicamp, na qual, preocupado em saber o que os postulantes realmente tinham como reflexão própria, e não se haviam memorizado todo o aparato teórico da bibliografia, propõe que falem sobre o que quisessem. Para o espanto da comissão, os postulantes entravam em pânico e não conseguiam desenvolver uma resposta. O autor (2004, p. 10) justifica tal reação explicando que

foi como se esse campo, aquilo sobre que eles gostariam de falar, lhes fosse totalmente desconhecido, um vazio imenso. Papaguear os pensamentos dos outros, tudo bem. Para isso eles haviam sido treinados durante toda a sua carreira escolar, a partir da infância. Mas falar sobre os próprios pensamentos – ah! Isso não lhes tinha sido ensinado. Na verdade nunca lhas havia passado pela cabeça que alguém pudesse se interessar por aquilo que estavam pensando.

A experiência supracitada revela o quão prejudicial torna-se um sistema de avaliação – e até mesmo de ensino como um todo – que não conduz à reflexão crítica, mas à mera reprodução daquilo que se convencionou como resposta adequada, culminando em uma grave dificuldade de construir sentidos a partir do que é lido ou de expressar pensamentos próprios. Assim, ainda hoje, a educação forma reprodutores de sentidos, “parece que esse processo de destruição do pensamento individual é uma consequência natural das nossas práticas educativas. Quanto mais se é obrigado a ler, menos se pensa” (ALVES, 2004, p. 10), exatamente porque a obrigação de ler consiste na obrigação de buscar respostas predeterminadas. O professor interessado no êxito na formação de leitores autônomos deve encarar o texto, especialmente o literário, como um propulsor de reflexões, como motivador de formulações várias.

Além disso, a sensibilização e a formação do sujeito crítico tornam-se mais fáceis por vínculos que o leitor estabelece com o texto. A partir do exposto, reitera-se que a leitura de textos da literatura não canônica, principalmente para jovens, embora muitas vezes rejeitada

por professores de língua e de literatura, pode configurar-se como importante aliada nas atividades que visam à formação do leitor, uma vez que possibilita uma aproximação maior entre leitor e texto, pelas temáticas abordadas ou pela linguagem apresentada. Defende-se o emprego do gênero textual crônica literária como motivador para tal aproximação e como chamariz para textos mais complexos e para autores do cânone literário.

A respeito desse ponto, Annie Rouxel (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS 2013, p. 23 / 24) ainda afirma que

é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto): diversidade dos gêneros: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização.

Graças ao trabalho com textos dos mais diversos gêneros e linguagens, e não apenas com textos tipicamente escolares, forjados para estar em obra didática específica, o aluno qualifica-se não apenas como decodificador, mas como leitor proficiente, crítico e sensível. Em tal contexto, insere-se a defesa não apenas da crônica, gênero considerado menor, mas da literatura para jovens como obras válidas para o trabalho de leitura literária em sala de aula. Escolheu-se como *corpus* textos da chamada “literatura cor-de-rosa”, de Paula Pimenta, e, por meio da análise de seus recursos linguístico-expressivos e da constatação de sua qualidade linguística, demonstrada no engenhoso trabalho com a palavra, corrobora-se que o que define a obra como de fato literária, portanto profícua para as atividades motivadoras de leitura de literatura, não é o público ao qual se destina inicialmente nem o clássico como parâmetro, mas a riqueza dos recursos linguísticos empregados a favor de determinada construção de sentido.

Constatou-se que a literatura “cor-de-rosa”, ao contrário do que os preconceitos levam muitos a acreditar, não é excludente, não se destina apenas a um público, mas uma categoria que pode atrair os mais diversos públicos, possibilitando a aproximação do leitor em formação com o universo literário, graças às temáticas abordadas, à linguagem acessível e à leveza que nelas se manifesta.

Conclui-se, portanto, que, por meio da seleção de textos de qualidade literária, adequados para cada nível de maturidade leitora, torna-se possível um trabalho de promoção de leitura de literatura em sala de aula que, inclusive, apresente autores e textos clássicos aos jovens leitores. Como ressaltado desde o início, não se propõe o abandono dos clássicos, mas novas possibilidades para as aulas com o foco na leitura literária, maneiras de propiciar o

acercamento com a literatura, oportunizando, inclusive, o contato agradável – ou, pelo menos, não traumático – com os clássicos. O professor trabalhará para a formação do leitor, assim, preparando o aluno para os mais diversos textos, “afinal, ser leitor também é ter autoconfiança para ser desafiado por qualquer texto” (AMARILHA, 2009, P. 36).

Paula Pimenta materializa uma alternativa de texto que pode aproximar o jovem da leitura. Rosa, azul, verde, qualquer cor que atribuamos à sua obra não é o mais importante. Na verdade, deflagrar o gosto, a curiosidade por uma história que se vai contar com elementos que lhe atribuem o interesse, isso é que conta. Não se trata de qualquer coisa oferecida, uma cortina de fumaça, é um texto que envolve, que dá prazer, que responde ao leitor com impressões que o despertam ou o incomodam, que o movem, que arejam seus pensamentos, que o agradam. Se é um prólogo para Machado, Graciliano ou Rosa, só se constatará mais adiante. No momento, essa leitura cumpre sua finalidade com certeza.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.
- ALVES, Rubem. *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas: Verus Editora, 2004.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2010
- BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1978.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2002.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CRESSOT, Marcel. *O estilo e as suas técnicas*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FAJARDO, Elias. Crônicas - Sandroni e a crença na palavra escrita. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 07 mar. 2015. Seção Crônicas.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. Editora Ática. São Paulo: 2002.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Estilística e discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- LISPECTOR, Clarice. *Crônicas para jovens: de amor e amizade*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

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

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MURRY, J. Middleton. *O problema do estilo*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1956.

PAIVA Aparecida; MARTINS Aracy; PAULINO Graça; VERSIANI Zélia (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v.3, n. 16, jul./ago., 1997.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PIMENTA, Paula. *Apaixonada por palavras*. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

_____. *Apaixonada por histórias*. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2014.

_____. *Apresentação*. Disponível em: <<http://www.paulapimenta.com.br/apresentacao>>. Acesso em: jul. 2014.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

SABINO, Fernando. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura Juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2001.

SPENCER, Jonh; GREGORY, Michael J.; ENKVST, Nils Erik. *Linguística e estilo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

ULLMANN, Stephen. *Lenguaje y estilo*. Madrid: Aguilar, 1973.

VALENTE, André Crim. Argumentação e textualidade em crônicas jornalísticas. In: VALENTE, André Crim; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Org.). *Língua Portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

VERSIANE, Daniela B.; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda (Org.). *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. Série Fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 1991.

ANEXO A - Conto “Circuito Fechado”, de Ricardo Ramos

Circuito Fechado

Chinelo, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoadura, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Mesa e poltrona, cadeira, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, telefone. Bandeja, xícara pequena. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vale, cheques, memorando, bilhetes, telefone, papéis. Relógio, mesa, cavalete, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi.

Mesa, toalha, cadeira, copo, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, telefone, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesas, cadeiras, prato, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Poltrona, livro. Televisor, poltrona. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Ricardo Ramos. *Circuito fechado*: contos, 1978.

ANEXO B - Crônica “A favor do medo”, de Clarice Lispector

A favor do medo

Estou certa de que através da Idade da Pedra fui exatamente maltratada pelo amor de algum homem. Data desse tempo um certo pavor que é secreto.

Ora, em noite cálida, estava eu sentada a conversar polidamente com um homem cavalheiro que era civilizado, de terno escuro e unhas corretas. Estava eu, como diria Sérgio Porto, posta em sossego e comendo umas goiabinhas. Eis senão quando diz o homem: “Vamos dar um passeio?”

Não. Vou dizer a verdade crua. O que ele disse foi: “Vamos dar um *passéito*?”

Por que *passéito* jamais tive tempo de saber. Pois que imediatamente da altura de milhares de séculos, rolou em fragor a primeira pedra de uma avalanche: meu coração.

Quem? Quem já me levou na Idade da Pedra para um *passéito* do qual nunca mais voltei porque lá morando fiquei?

Não sei que elemento de terror existirá na delicadeza monstruosa da palavra *passéito*.

Rolando o meu primeiro coração, engolida atrozmente a goiabinha – estava eu ridiculamente assustada diante de um improvável perigo.

Improvável digo hoje muito assegurada que estou pelos brandos costumes, pela polícia áspera, e por mim mesma fugidia que nem a mais mimética das enguias. Mas bem queria saber o que eu outrora diria, na Idade da Pedra, quando me sacudiram, quase macaca, da minha frondosa árvore. Que nostalgia, preciso passar uns tempos no campo.

Engolida, pois, a minha goiabinha empalideci sem que a cor civilizadamente me abandonasse o rosto: o medo era vertical demais no tempo para deixar vestígios na superfície. Aliás não era medo. Aliás era o terror. Aliás era a queda de todo o meu futuro. O homem, este meu igual que me tem assassinado por amor, e a isto se chama amar, e é.

Passéito? Assim também diziam para chapeuzinho vermelho, que esta só mais tarde cuidou de se cuidar. “Vou é me acautelar, por via das dúvidas debaixo das folhas hei de morar” – de onde me vinha essa toada? Não sei, mas boca de povo em Pernambuco não erra.

Que me desculpe o Homem que talvez se reconheça neste relato de um medo. Mas nem tenha ele dúvida de que “o problema era meu”, como se diz. Não tenha dúvida de que deveria tomar o convite pelo que ele na verdade devia ser, igual a ter me mandado antes rosas: uma gentileza, a noite estava tépida, ele tinha carro à porta. E nem tenha dúvida de que – na simplória divisão a que os séculos me obrigaram entre o bem e o mal – sei que ele era Homem Bom Caverna Direita Só Cinco Mulheres Não Bate Nenhuma Todas Contentes. E por favor me entenda – apelo para o seu bom humor – sei que homem de fronteira, como ele, usa com simplicidade a palavra *passéito*, o que para mim, no entanto, teve a terrível ameaça de uma doçura. Agradeço-lhe exatamente essa palavra que, por ser nova para mim, veio me dar o bom escândalo.

Expliquei ao Homem que não podia dar o *passéito*, fina que sou. Séculos adestraram-me, e hoje sou uma fina entra as finas, mesmo como no caso, sem necessitar, por via das dúvidas debaixo das folhas hei de morar.

O Homem, esse não insistiu, se bem que não me pareça poder dizer com verdade que ele se agradou. Defrontamo-nos por menos de um átimo de segundo – com o decorrer dos milênios, eu e o Homem fomos nos compreendendo cada vez melhor, e hoje menos de um átimo de segundo nos chega – , defrontamo-nos, e o *não*, apesar de balbuciando, ecoou escandalosamente contra as paredes de uma caverna que sempre favoreceram mais às vontades do Homem.

Depois que o Homem imediatamente se retirou, eis-me salvaguardada e ainda assustada. Por um triz um *passéito* onde eu talvez perdesse a vida? Hoje em dia sempre se perde a vida à toa.

Retirando-se o Homem, percebi então que estava toda alegre, toda vivificada. Oh, não por causa do convite ao passeio, nós todas temos sido durante milênios continuamente convidadas a passeios, estamos habituadas e contentes, raramente açoítadas. Estava alegre e revolucionada – mas era pelo medo.

Pois sou a favor do medo.

Então certos medos – aqueles não mesquinhos e que têm raiz de raça inextirpável – têm-me dado a minha mais incompreensível realidade. A ilogicidade de meus medos me tem encantado, dá-me uma aura que até me encabula. Mal consigo esconder, sob a sorridente modéstia, meu grande poder de cair em medos.

Mas, no caso deste medo particular, pergunto-me de novo o que me terá acontecido na Idade da Pedra? Algo natural não foi, ou eu não teria conservado até hoje esse olhar de lado, e não teria me tornado delicadamente invisível, assumindo sonsa a cor das sombras e dos verdes, andando sempre do lado de dentro das calçadas, e com falso andar seco. Algo natural não terá sido, posto que, sendo eu por força e sem escolha uma natural, o natural não teria me assustado. Ou já então – na própria idade das cavernas que ainda hoje é meu mais secreto lar – ou já então eu fiz *uma neurose* sobre o natural de um *passéito*?

É, mas ter um coração de esguelha é que está certo: é faro, direção de ventos, sabedoria, esperteza de instinto, experiência de mortes, adivinhação em lagos, desadaptação inquietantemente feliz, pois descubro que ser desadaptada é a minha fonte. Pois bem se sabe que vai chover muito quando os mosquitos anunciam, e cortar minha cabeleira em lua nova dá-lhe de novo as forças, dizer um nome que não ousa traz atraso e muita desgraça, amarrar o diabo com linha vermelha no pé do móvel tem pelo menos amarrado os meus demônios. E sei – com meu coração que por nunca ter ousado expor-se no centro, e há séculos, mantém-se em sombra à esquerda – bem sei que o Homem é um ser tão estranho a si mesmo que, só por ser inocente, é natural.

Não, quem tem razão é este meu coração indireto, mesmo que os fatos me desmintam diretamente. *Passéito* dá morte certa, e a cara espantada fica de olho vidrado olhando para a lua cheia de si.

Clarice Lispector. *Crônicas para jovens: de amor e amizade*, 2010.