



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TATIANA SIMÕES E LUNA

**ENSINO DO GÊNERO CRÔNICA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO*: ecos da tradição e novas
práticas**

Recife
2019

TATIANA SIMÕES E LUNA

**ENSINO DO GÊNERO CRÔNICA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO*: ecos da tradição e novas
práticas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha

Coorientadora: Profa. Dra. Frédérique Sitri

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

L961e Luna, Tatiana Simões e
Ensino do gênero crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa
Escrevendo o Futuro: ecos da tradição e novas práticas / Tatiana Simões
e Luna. – Recife, 2019.
513f.: il.

Orientadora: Dóris de Arruda Carneiro da Cunha.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de
Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

Inclui referências e anexos.

1. Gênero. 2. Relações dialógicas. 3. Ponto de vista. 4. Relato de
prática. 5. Crônica. I. Cunha, Dóris de Arruda Carneiro da (Orientadora).
II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-135)

TATIANA SIMÕES E LUNA

**ENSINO DO GÊNERO CRÔNICA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA
PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO*: ecos da tradição e novas
práticas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Aprovada em: 22/04/2019

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Evandra Grigoletto (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Elizabeth Marcuschi (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Pedro Farias Francelino (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Profª. Dra. Maria Inês Batista Campos (Examinadora Externa)
Universidade de São Paulo

A Camilo, amor e luz, que a muitos inspirou e a mim transformou.

AGRADECIMENTOS

A DEUS,

Aos meus pais, Terezinha e Paulo, e à minha irmã, Luciana, pelo afeto, pelo apoio e pela base de valores na qual me constitui como sujeito.

Aos meus amigos, pela escuta, pela presença e colo, em particular a Alexandre Duarte Gomes, pelas trocas e confissões pessoais e acadêmicas, a Sibely Sarinne, pela edição das imagens e dos gráficos do texto.

À minha orientadora, a professora Dra. Dóris Cunha, pela orientação, pelo acompanhamento na vida acadêmica, pela compreensão e confiança, mesmo nos momentos em que estive ausente.

À minha orientadora no estágio sanduíche, a professora Dra. Frédérique Sitri, pela oportunidade, pela abertura, pelo acolhimento e carinho.

À equipe do Espaço Pedagógico Crescer (em particular, a Mariana, a Dayana, a Edna e a Daniele) e a Josely Alves, pelo auxílio, pelo cuidado com Camilo e pela tranquilidade que me transmitem.

A todos os professores e professoras, que contribuíram com a minha formação, em especial a Marcia Mendonça, pelas primeiras orientações no mundo acadêmico e profissional, e a Beth Marcuschi, pela amizade, pela parceria e diálogo.

Às professoras que participaram dos meus exames de qualificação, Maria Inês, Beth Marcuschi e Evandra Grigoletto, pelas valiosas contribuições que me fizeram repensar os caminhos da pesquisa enriquecendo este trabalho.

À minha ex-aluna, ex-monitora e hoje colega de trabalho, Pollyanna Cristina, pela leitura do manuscrito.

A Diogo Mendonça, pelo companheirismo, pela presença e carinho na reta final do trabalho.

À FACEPE e à CAPES, pela concessão das bolsas que tornaram possível a realização desta tese.

À UFRPE, pela concessão do afastamento de minhas atividades profissionais para a realização do doutorado.

RESUMO

Esta tese tem como principal objetivo investigar o ensino do gênero crônica no âmbito da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF). Apresenta dois focos centrais de análise: a didatização do gênero realizada pela OLPEF e os impactos desse processo nos discursos docente e discente, isto é, o modo como ambos os sujeitos dialogam com as orientações do Programa e assinalam seu posicionamento axiológico autoral. O *corpus* é formado pelos materiais didáticos da quinta edição da OLPEF, em 2016, em especial o Caderno do Professor “A ocasião faz o escritor”, e pelos textos vencedores na categoria crônica dessa edição: sete relatos de prática docentes e cinco crônicas estudantis. Todo o percurso do trabalho é norteado pela noção de gêneros, de relações dialógicas e de posicionamento axiológico de base bakhtiniana (BAKHTIN, [1922-1924] 2012, [1929] 2015a, [1934-1935] 2015b, [1952-1953] 2016a), que fundamentam a análise qualitativo-interpretativa do *corpus*. Congruentes com essa perspectiva, situamos o contexto de circulação dos dados, indicando a trajetória da OLPEF, o papel dos agentes envolvidos no Programa e as concepções de autor e destinatário que ela constrói. Para observarmos a abordagem da crônica nos materiais didáticos, também convocamos pesquisadores da Linguística Aplicada (COSSON, 2009; DALVI, 2013; GERALDI, 1997, [1984] 2004, 2010b, 2010c, 2010d; KLEIMAN, 2006, 2007; ROJO, 2009); assim como recorremos a Authier-Revuz (1995, 1998, [1982] 2004, 2007, [2004] 2015), a Volochínov ([1929] 2017), a François (1998, 2015) e a Cunha (1992, 2015), dentre outros, para analisarmos a constituição dialógica dos pontos de vistas dos textos vencedores. Os resultados mostram que a OLPEF apresenta uma coletânea diversificada de crônicas e investe na aprendizagem das etapas da produção escrita, aderindo às novas práticas de ensino que consideram seu caráter processual. No entanto, também traz vestígios do ensino tradicional da produção escrita, pois as oficinas do Caderno do Professor estabelecem um modelo prototípico de crônica, voltando-se particularmente para as suas unidades linguístico-estilísticas, como as figuras de linguagem, e pouco discutem a temática proposta pelo concurso e o contexto de produção e recepção dos textos. Verificamos ainda que os relatos docentes revelam adesão quase irrestrita à proposta pedagógica do Programa, mas também marcam seu posicionamento ao formularem estratégias didáticas para problematizar o tema “O lugar onde vivo”. Por fim, observamos que as crônicas estudantis se apropriam dos elementos tidos como constitutivos do gênero pela OLPEF, embora assinalem seus pontos de vista a partir de variados tons emotivo-volitivos e modos de organização estilístico-composicional.

Palavras-chave: Gênero. Relações dialógicas. Ponto de vista. Relato de prática. Crônica.

ABSTRACT

The main goal of this thesis is to investigate the teaching of the genre of chronicle within the Olimpíada da Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* [TN: Portuguese Language Olympiad Writing the Future] (OLPEF). It presents two central focus of analysis: the didacticism of the genre by OLPEF and the impacts of this process in the discourses of the teachers and the students; in other words, how both subjects dialogue with the Program's orientations and mark their axiological and authorial positioning. The corpus is made up of the educational materials produced for the fifth edition of OLPEF, in 2016, specially the Teacher's Book "A ocasião faz o escritor" [TN: *Opportunity makes a writer*], as well as the winning texts of this edition's chronicle category: seven reports of teaching practice and five chronicles written by students. The path of this work is, in its entirety, guided by the notion of genres, dialogical relationships and Bakhtin-based axiological positioning (BAKHTIN, [1922-1924] 2012, [1929] 2015a, [1934-1935] 2015b, [1952-1953] 2016a); all of them found the qualitative and interpretative analysis of the corpus. Corresponding to this perspective, we place the context of data distribution, indicating OLPEF's path, the role of the agents involved in the program and the concepts of author and recipient built by it. In order to observe how the genre of chronicle is addressed in the teaching materials, several researchers of the Applied Linguistics were studied (COSSON, 2009; DALVI, 2013; GERALDI, 1997, [1984] 2004, 2010b, 2010c, 2010d; KLEIMAN, 2006, 2007; ROJO, 2009); additionally, Authier-Revuz (1995, 1998, [1982] 2004, 2007, [2004] 2015), Volochínov ([1929] 2017), François (1998, 2015) and Cunha (1992, 2015), among others, were referred to analyze the winning texts' dialogical constitution of point of views. According to the results, OLPEF presents a diversified collection of chronicles and invest in the learning of the steps of writing production by acceding to the new practices of teaching that consider its procedural character. However, it also finds traces of the traditional teaching of writing production considering that the workshops of the Teacher's Book stablish a prototypical model of chronicle, concentrating particularly in its linguistic and stylistic units, such as figures of speech, and look down on the themes proposed by the contest and the context of production and reception of the texts. We have also verified that the teaching reports reveal a nearly unlimited adherence to the pedagogical proposal of the program, but also mark its point of view when they formulate teaching strategies to problematize the theme "The place where I live". In conclusion, we have observed that the chronicles written by the students use the constitutive elements of the genre according to OLPEF, although they mark their points of

view from several emotional and volitional tones and modes of organizing both stylistic and compositional.

Keywords: Genre. Dialogical relationships. Point of view. Teaching reports. Chronicle.

RESUMÉ

Cette thèse a pour objectif principal d'étudier l'enseignement du genre chronique dans le contexte de l'Olympiade de la Langue Portugaise *Écrire le Future* (OLPEF). Elle présente deux axes centraux d'analyse: la didactisation du genre, réalisée par l'OLPEF, et les impacts de ce processus sur les discours des enseignants et des étudiants, c'est-à-dire la manière dont les deux sujets dialoguent avec les orientations du Programme et soulignent sa position axiologique. Le corpus est constitué des matériels didactiques produits par la cinquième édition de l'OLPEF en 2016, notamment le Cahier du Professeur, et des textes références dans la catégorie chronique de cette édition: sept rapports de pratiques d'enseignement et cinq chroniques d'étudiants. L'ensemble du travail est guidé par la notion de genre, de relations dialogiques et par la position axiologique chez Bakhtine (BAKHTINE, [1922-1924] 2012, [1929] 2015a, [1934-1935] 2015b, [1952-1953] 2016a), qui fondent l'analyse qualitative-interprétative du *corpus*. Parallèlement à cette perspective, nous situons le contexte de la circulation des données en indiquant la trajectoire de l'OLPEF, le rôle des agents impliqués dans le Programme et les conceptions de l'auteur et du destinataire qu'il construit. Afin d'observer l'approche de la chronique dans le matériel didactique, nous nous appuyons également sur les chercheurs du champ de la Linguistique Appliquée (COSSON, 2009; DALVI, 2013, GERALDI, 1997, [1984] 2004, 2010b, 2010c, 2010d, KLEIMAN, 2006, 2007; ROJO, 2009) ainsi que sur les écrits d'Authier-Revuz (1995, 1998, [1982] 2004, 2007, [2004] 2015), de Volochinov ([1929] 2017), de François (1998, 2015) et de Cunha (1992, 2015), entre autres, pour analyser les points de vue des textes pilotes. Les résultats montrent que l'OLPEF présente un ensemble diversifié de chroniques et investit dans l'apprentissage des étapes de la production écrite, en adhérant à de nouvelles pratiques pédagogiques tenant compte de son caractère procédural. Cependant, il apporte également des échos de l'enseignement traditionnel de la production écrite, car les ateliers du Cahier du Professeur établissent un modèle prototype de la chronique, en se tournant particulièrement vers ses unités stylistiques et linguistiques, comme les figures du langage, et abordent peu le sujet du concours et le contexte de production et de réception des textes. Nous avons ainsi vérifié que les rapports pédagogiques révèlent une adhésion presque illimitée à la proposition pédagogique du Programme, mais marquent leur positionnement lors de la formulation de stratégies didactiques pour problématiser le thème « Le lieu où je vis ». Enfin, nous observons que les chroniques d'élèves s'approprient des éléments considérés comme

constitutifs du genre par l'OLPEF, bien qu'elles soulignent leurs points de vue à partir de divers tons et de modes d'organisation stylistico-compositionnelle.

Recherche: Genre. Relations dialogiques. Point de vue. Rapport de l'enseignant. Chronique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Didatização da teoria bakhtiniana	25
Figura 2 – Logomarca da OLPEF	52
Figura 3 – Cartaz de divulgação da cerimônia de premiação da Olimpíada	52
Figura 4 – Cartaz da 5ª edição da OLPEF	55
Figura 5 – Capa do Fôlder da 5ª edição da OLPEF	55
Figura 6 – Folhas internas do Fôlder da 5ª edição da OLPEF.....	55
Figura 7 – Contracapa do Fôlder	56
Figura 8 – Cronograma da Olimpíada	56
Figura 9 – Folhas Internas do Fôlder “4 Gêneros em cartaz”	63
Figura 10 – Vídeos Tutoriais	64
Figura 11 – Áudio dos textos da “Coleção da Olimpíada”	79
Figura 12 – Sumário e Primeiro texto da Coletânea	80
Figura 13 – Capa da Coletânea	81
Figura 14 – Capa do Caderno do Professor	81
Figura 15 – Contracapa da Coletânea	82
Figura 16 – Contracapa do Caderno do Professor	82
Figura 17 – Sumário do Caderno do Professor	84
Figura 18 – Página de Abertura da Oficina 2	84
Figura 19 – Excertos da Oficina 1 do Caderno do Professor	86
Figura 20 – Excertos da Oficina 5 do Caderno do Professor	86
Figura 21 – Subseção Crônica da “Coleção da Olimpíada” do Portal Escrevendo o Futuro ...	88
Figura 22 – Sumário do Caderno Virtual	88
Figura 23 – Excerto da Oficina 7 do Caderno Virtual	88
Figura 24 – Textos Introdutórios do Caderno Virtual	89
Figura 25 – Coletânea do Caderno Virtual	89
Figura 26 – Seção “Especiais por gênero: Crônica 2016”	90
Figura 27 – Texto de abertura e cenário principal do Jogo Crogodó	93
Figura 28 – Seção “Especial Relatos de Prática”	94
Figura 29 – Capa da publicação “Textos Finalistas” 2016	94
Figura 30 – Parte Crônica da Publicação “Textos Finalistas” 2016	96
Figura 31 – Processo enunciativo em Volochínov	124
Figura 32 – Gêneros na cadeia enunciativa de Volochínov	125

Figura 33 – Os gêneros do discurso no fluxo ininterrupto da comunicação discursiva	182
Figura 34 – Etapas da Sequência Didática	198
Figura 35 – A crônica no fluxo ininterrupto da comunicação discursiva	255
Figura 36 – Pré-leitura	279
Figura 37 – Quadro da Oficina 2	285
Figura 38 – Bilhete-orientador	302
Figura 39 – Tipos de discurso	303
Figura 40 – “Diferentes maneiras de dizer”	305
Figura 41 – Fragmento da Oficina 10	315
Figura 42 – Roteiro de revisão da crônica	318
Figura 43 – Proposta de descritores da OLPEF 2016	320
Figura 44 – Lan do Tom do Jogo Crogodó	324
Figura 45 – Quadro das figuras de linguagem	333
Figura 46 – Atividade sobre léxico futebolístico	335
Figura 47 – Desafio linguístico no campo de futebol	337
Figura 48 – Análise da crônica “Cobrança”	348
Figura 49 – Questão I do Jogo Crogodó	349
Figura 50 – Questão II do Jogo Crogodó	350
Figura 51– Questão III do Jogo Crogodó	351
Figura 52 – Questão IV do Jogo Crogodó	352
Figura 53 – Questão V do Jogo Crogodó	353
Figura 54 – Questão VI do Jogo Crogodó	354
Figura 55 – Questão VII do Jogo Crogodó	355
Figura 56 – Excerto do relato “Apertem os cintos, vamos decolar”	414
Figura 57 – Excertos dos relatos “Ourives olímpicos” e “Travessia para a crônica”	415
Figura 58 – Excerto do relato “Colorindo o dia a dia: um novo olhas e vários flash”	415

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Especificidades da oração e do enunciado por Bakhtin	178
Quadro 2 – Noção de gêneros de Bakhtin e da Escola de Genebra	194
Quadro 3 – Tipos de questões de leitura propostas no Caderno do Professor	282
Quadro 4 – Relatos vencedores, na categoria crônica, na OLPEF 2016	360
Quadro 5 – Crônicas vencedoras na OLPEF 2016	360
Quadro 6 – Síntese das coerções para a escrita dos relatos	377
Quadro 7 – Quadro comparativo	403
Quadro 8 – Síntese do tratamento dado ao gênero e às dimensões do letramento	454

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das crônicas por momento histórico-artístico	265
Gráfico 2 – Distribuição das crônicas por suporte	270
Gráfico 3 – Distribuição das crônicas por mídia	271

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Preâmbulo de uma pesquisa	18
1.2	Apresentação e contextualização do problema e dos objetivos de pesquisa	20
1.3	Justificativa.....	29
1.4	Escolhas teórico-metodológicas	32
1.4.1	Análise Dialógica do Discurso	34
1.5	Organização da tese	38
2	A OLIMPÍADA EM SEU CONTEXTO	40
2.1	Das origens à organização atual do Programa	40
2.2	O papel das instituições organizadoras	45
2.3	Concepções do sujeito autor (OLPEF) e dos destinatários	51
2.4	Estado da arte	65
2.5	O <i>Corpus</i>	78
3	A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE GÊNEROS DO DISCURSO – DAS BASES BAKHTINIANAS ÀS REAPROPRIAÇÕES DIDÁTICAS	97
3.1	Gêneros do discurso e enunciado em outros escritos do contexto russo	99
3.1.1	O diálogo em Jakubinskij	102
3.1.2	Gêneros e enunciado em Volochinov	111
3.1.3	O gênero na poética sociológica de Medviédev	127
3.2	Os fundamentos do pensamento bakhtiniano e a noção de gêneros	133
3.2.1	Teses iniciais e relações com a noção de gêneros	136
3.2.2	A criação romanesca e os gêneros do discurso	157
3.2.3	Gêneros do discurso: uma tentativa de síntese	168
3.3	Os gêneros no Interacionismo Sociodiscursivo e a releitura didática da Escola de Genebra	182
3.4	O que é um gênero, para a OLPEF?	210
4	A CRÔNICA, UM GÊNERO, SUA HISTORICIDADE E DIDATIZAÇÃO	220
4.1	Vindo de terras distantes, um gênero tipicamente brasileiro	221
4.2	Salva do papel de embrulho, perene literatura	234
4.3	Da literatura à escola: o processo de didatização do gênero	256
4.3.1	A seleção de textos e cronistas	257
4.3.2	As atividades de leitura e escrita de crônicas	277

4.3.2.1	<i>Considerações parciais</i>	327
4.3.3	Articulando língua e gênero: o trabalho com os conhecimentos linguísticos	332
4.3.3.1	<i>Considerações parciais</i>	356
5	ENTRE OS CONCURSOS DE TEXTOS E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS:	
	A OLIMPÍADA EM FOCO	359
5.1	Discurso outro e ponto de vista	361
5.2	A atuação docente premiada: entre a regulação e a autonomia	369
5.2.1	As coerções para a escrita do relato	370
5.2.2	Os posicionamentos docentes nos relatos de prática	379
5.2.2.1	<i>Considerações parciais</i>	416
5.3	É possível formar cronistas na Olimpíada?	418
5.3.1	Os textos vencedores: crônicas literárias ou crônicas escolares?	420
5.3.1.1	<i>Considerações parciais</i>	447
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	451
	REFERÊNCIAS	460
	ANEXO A – MOTIVOS PARA PARTICIPAR DA OLIMPÍADA	481
	ANEXO B – DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DO CADERNO A OCASIÃO FAZ O ESCRITOR	483
	ANEXO C – COLETÂNEA DE CRÔNICAS DA OLPEF 2016	491
	ANEXO D – RELATO VENCEDOR 1	495
	ANEXO E – RELATO VENCEDOR 2	497
	ANEXO F – RELATO VENCEDOR 3	499
	ANEXO G – RELATO VENCEDOR 4	501
	ANEXO H – RELATO VENCEDOR 5	503
	ANEXO I – RELATO VENCEDOR 6	505
	ANEXO J – RELATO VENCEDOR 7	507
	ANEXO K – CRÔNICA VENCEDORA I	509
	ANEXO L – CRÔNICA VENCEDORA II	510
	ANEXO M – CRÔNICA VENCEDORA III	511
	ANEXO N – CRÔNICA VENCEDORA IV	512
	ANEXO O – CRÔNICA VENCEDORA V	513

1 INTRODUÇÃO

1.1 Preâmbulo de uma pesquisa (ou por que estudar a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro?)

Falar de um projeto de pesquisa, de um plano ou propósito de trabalho é costurar um elo entre dois pontos situados na linha temporal em curso. É trazer do passado o interesse, a motivação e as inquietações que possam lançar luzes sobre os presentes problemas e apontar para a sua superação ou novos direcionamentos no futuro. O termo projeto é, em sua acepção etimológica, uma palavra de duplo sentido. Do latim *projectu*, significa “lançado para diante”: o particípio passado ancora o ponto de partida, e a expressão adverbial indica a prospecção. É desse processo de condução do estudo que busco¹ falar agora.

Desde 2000, ainda estudante do curso de Letras e estagiária em escolas estaduais, aspirava a desenvolver algum projeto, método, sequência ou prática de ensino-aprendizagem que ajudasse meus alunos a escrever. Naqueles tempos, de ingenuidade teórica e profissional, achava possível tornar a leitura e a escrita naturais tanto quanto o ouvir e o falar.

O aprendizado da escrita e da tão famigerada redação nos bancos escolares tinha sido tortuoso para mim. Ainda hoje me exaspera a obrigação de produzir qualquer texto/gênero ou discurso em situações formais de comunicação pública. Libertar a mim e ao outro, ou melhor, aos outros, dessa angústia era não só um compromisso social, uma finalidade linguístico-educativa, mas um desejo.

De lá para cá, foram vários anos de formação acadêmica e profissional, experiência em diferentes instituições e luta por melhorias, impossíveis de sintetizar em poucas linhas. Em meados de 2005, durante o curso de Mestrado em Linguística, fui avaliadora dos alunos das antigas 4ª e 5ª séries (hoje 5º e 6º anos) que participaram do concurso Escrevendo o Futuro, na categoria poemas, promovido pela Fundação Itaú Social, em parceria com o Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

Encantaram-me as produções lidas e a metodologia pautada em uma perspectiva formativa de avaliação. Avaliamos os textos dos mesmos alunos em suas versões inicial e final, para gerar dados que pudessem averiguar os efeitos e impactos do material utilizado e das oficinas desenvolvidas pelo(a)s docentes nas produções estudantis.

¹ Esta é a única seção da tese em que me permito, ou melhor, em que consigo usar a primeira pessoa do singular. Ao longo do trabalho, prevalece o uso do plural majestático (“nós”).

Em 2010, quando ingressei como docente efetiva no Instituto Federal de Pernambuco *Campus* Recife, tive de elaborar um projeto para me submeter ao regime de dedicação exclusiva. Desejando que minha dedicação fosse de fato um ato ético, nos termos bakhtinianos, e sabendo que a participação das escolas públicas nas olimpíadas científicas era uma exigência do Ministério da Educação, decidi implementar na instituição um programa cobrado pelas instâncias governamentais e vinculado às disciplinas que, na época, eu lecionava para o Ensino Médio Técnico Integrado (Língua Portuguesa I e II, correspondentes ao primeiro ano do Ensino Médio): Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (Oficinas de Crônicas).

Naquele momento já tardava o período de inscrições para a Olimpíada e tive de postergar o início do projeto para 2012, tendo desenvolvido monitoria e reforço em Língua Portuguesa para os estudantes dos períodos iniciais, em que havia maior índice de reprovação nas disciplinas de linguagem. Em 2012, inscrevi a instituição no Programa, iniciei o trabalho com a oficina de crônicas e vi-me obrigada a ampliá-las, a fim de contemplar a demanda de estudantes de outros períodos, correspondentes aos segundo e terceiro anos do Ensino Médio, que queriam participar e aprender a escrever artigos opinativos.

Tal foi minha surpresa ao me deparar com número significativo de estudantes de cursos técnicos vinculados às áreas de Ciências Naturais e Matemática interessados em produzir, em partilhar suas ideias, pontos de vistas, sentimentos, emoções, valores, em encontrar sua própria voz e torná-la reconhecida por meio da escrita.

A experiência com a Olimpíada ajudou-me a encontrar um caminho para trabalhar com a produção textual escrita e colaborou com a formação de uma atitude positiva dos alunos para o ato de escrever. Os resultados foram frutíferos: uma aluna vencedora na categoria crônica, um aluno finalista na categoria artigo de opinião e um livro com os textos dos participantes – “Palavras que em nós vivem: uma coletânea de textos escritos por leitores” –, que levou à publicação de outro volume no ano seguinte – “Palavras que em nós vivem II: da arte da entrega”.

No entanto, boa parte dos alunos não conseguiu se apropriar do gênero proposto nem apresentar um ponto de vista singular em sua escrita, conforme documentei em outro trabalho (LUNA, 2012a). Também observei que parte dos alunos não conseguiu focalizar a temática proposta em seu texto e que os módulos propostos no Caderno do Professor² pouco contribuem com essa discussão (LUNA, 2012b). Dessas constatações, surgiu o interesse em

² Tais cadernos são divididos em módulos ou oficinas, conforme vemos nos capítulos 2 e 4.

estudar o processo de didatização do gênero crônica e a sua apropriação pelos docentes e discentes, no âmbito da Olimpíada.

1.2 Apresentação e contextualização do problema e dos objetivos de pesquisa

O estudo dos gêneros do discurso, no Brasil, desde meados da década de noventa e principalmente a partir dos anos 2000, vem se constituindo em um “modismo”, seja nas escolas, seja nos projetos de pesquisa e extensão na academia, seja nos cursos de formação inicial e continuada de professores. No espaço didático, no entanto, a sua presença não é nova.

As Crestomatias, seletas, florilégios ou antologias de textos³ já contemplavam excertos de narrativas, fábulas, crônicas de viagem, lendas, anedotas e poemas, que representam modelos de expressão linguística e literária e eram estudados nos exercícios de compreensão e composição, ou eram oralizados nas práticas de declamação e leitura em voz alta (SOARES, 2004). Tais gêneros também eram tomados como pretexto para o ensino de valores morais e para as atividades de cunho ortográfico e gramatical. Era preciso aprender a língua para expressar o pensamento de forma clara e correta, isto é, de acordo com as normas e regras gramaticais.

O ensino da escrita, fundamentado nessa noção de linguagem mentalista, concebia o texto como produto lógico do pensamento e a enunciação como um ato monológico, individual; por isso, investia apenas na apresentação de modelos, principalmente de gêneros literários e, por vezes, de correspondências, a serem imitados pelos alunos, sem levar em conta nem os elementos contextuais, nem o caráter comunicativo do texto. Era a chamada “pedagogia do coroamento”, como falam Dolz e Schneuwly (2004, p.56), respaldada pela ideologia do dom: premiavam-se os alunos que tinham o talento inato para escrever e responsabilizavam-se unicamente os alunos quando fracassavam na expressão escrita.

O livro didático, a partir dos anos 50, também apresentava relativa variedade de gêneros, a qual foi significativamente ampliada na década de 70, com a inclusão dos quadrinhos, das propagandas e dos textos de mídia, em função do advento e sucesso das teorias da comunicação e da informação (SOARES, 2004). Apesar do pretense discurso pragmático dessas teorias, o texto continuou sendo base para a análise de estruturas

³ Ao lado das gramáticas normativas tradicionais, estes eram os materiais didáticos usados nas aulas de língua primeira, do final do século XIX até meados da década de 50. Observa-se que o próprio nome das coletâneas implica o ideal beletrista da seleção e da organização textual.

linguísticas, de questões gramaticais e de vocabulário, além de ser explorado em atividades de leitura como decodificação e fluência verbal. Os gêneros eram, portanto, tratados como texto; e estes, por sua vez, serviam como unidades para o ensino de outros aspectos da língua.

No que concerne ao ensino da escrita, o trabalho esteve voltado principalmente para os tipos textuais (narração, descrição, dissertação) e suas partes composicionais, devendo o aluno redigir de acordo com as estruturas pré-fixadas. O texto era tratado como produto, e a enunciação como ato de codificar e decodificar mensagens, em consonância com a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação e de língua enquanto código.

O traço comunicativo era bastante estanque, limitado à transmissão e recepção de informações, salvo algumas propostas que, com base na pedagogia da socialização, concebiam a “escola como lugar da comunicação” (SCNHEUWLY, DOLZ, 2004, p.78) e investiam na diversidade textual e na realização de projetos, em detrimento da reflexão sobre a materialidade linguística e discursiva. A aprendizagem dos textos dava-se de forma incidental. A diferença entre essa abordagem e a preconizada pelos documentos oficiais (BRASIL, 1998⁴; BRASIL, 2018⁵) e, por conseguinte, pelos livros didáticos⁶ que seguem suas recomendações é que os gêneros foram alçados a objetos de ensino da linguagem.

Algumas condições tornaram possível essa mudança. As OCNEM (BRASIL, 2006) constataam que, já na década de 70, se iniciou um debate acerca dos objetivos e conteúdos de ensino de Língua Portuguesa, motivado pelas recentes descobertas da Linguística acerca dos fenômenos variacionistas e pela necessidade de se trabalhar textos além dos literários. Porém, essa discussão não surtiu grandes avanços na sala de aula, dado o então parco desenvolvimento das pesquisas sobre o texto e a própria hegemonia do estruturalismo nos estudos linguísticos.

Os PCN (BRASIL, 1998, p.18) apontam que, desde os anos oitenta, havia muitas críticas ao ensino tradicional de Língua Portuguesa, dentre elas interessa-nos especificamente a “excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto”, que ia na contramão da formação de leitores e produtores de textos autônomos.

⁴ Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1998) seja hoje um documento datado, devido à publicação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), ressaltamos sua importância histórica ao eleger o gênero como principal objeto das práticas de ensino-aprendizagem da leitura, da escuta, da análise linguística e da produção textual em Língua Portuguesa e o texto como unidade dessas práticas.

⁵ A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta uma matriz organizada por cinco eixos de ensino (oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária), sem privilegiar um objeto de saber específico, ainda que os gêneros sejam o foco do eixo da escrita.

⁶ Segundo consulta aos Guias do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio –, disponíveis no Portal do Ministério da Educação, e segundo nossa própria experiência como avaliadora do programa em diferentes edições.

No rol dessas publicações, destaca-se a obra inaugural organizada por Geraldi (1984), que forneceu os principais “insumos” para os PCN ao advogar o texto como unidade de ensino das práticas de linguagem e apresentar uma proposta de trabalho com a escrita que contemplava as etapas da chamada produção textual⁷, do planejamento à refacção. A Linguística Textual já tinha então apresentado fundamentos teóricos e metodológicos suficientes para a abordagem do “texto na sala de aula”⁸.

Nesse período e na década seguinte, vemos uma maior difusão científica das teorias linguísticas e das pesquisas sobre ensino de línguas. Tanto as obras que discutem os índices alarmantes de reprovação, de analfabetismo funcional e de fracasso dos alunos na aprendizagem da leitura e escrita (a exemplo de COSTA VAL, 1991; FRANCHI, 1984; PÉCORA, 1983)⁹, como as que debatem os pressupostos da Psicologia da Aprendizagem, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Pragmática, das Análises do Discurso e da Linguística de Texto passaram a ser difundidos nos cursos de formação inicial e continuada de professores, construindo um cenário receptivo para as novas propostas de ensino.

As chegadas das primeiras traduções de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, em 1979, de “Problemas da Poética de Dostoiévski”, em 1981, e de “Estética da Criação Verbal”¹⁰, em 1992, provocaram grande repercussão e tornaram Bakhtin um autor célebre nos estudos da linguagem. Assim, tornou-se lido, citado e comentado, seja como pensador que balançou os pilares da academia ao anunciar uma visão dialógica¹¹ da língua(gem)¹², em contraposição às correntes linguísticas vigentes na época, seja como teórico da literatura que introduziu as noções de polifonia e de carnavalização.

Bakhtin ([1979] 2011b) foi um dos primeiros a elaborar uma noção de gêneros que, ancorada em critérios discursivos, reconhece sua natureza dialógica e sócio-histórica,

⁷ O termo “produção textual” não implicou mera substituição do termo “Redação”, mas uma mudança de paradigma no trabalho com o texto.

⁸ Trocadilho intencional com o título da obra de Geraldi.

⁹ Vale ressaltar que tais índices não foram substancialmente modificados na década de 2000, conforme aponta Rojo (2009).

¹⁰ Os dois primeiros livros foram escritos em 1929, e o último foi uma publicação póstuma, em 1979, com uma reunião de manuscritos. A primeira tradução brasileira de Marxismo e Filosofia da Linguagem, respeitando a edição francesa de 1977, atribui o livro a Bakhtin, em coautoria com Volochinov. Ressaltamos o sucesso inicial alcançado pelo autor após a publicação dessa obra, ainda que, para alguns, a colocação de sua assinatura tenha sido um equívoco, provocado pela afirmação do linguista Ivanov, em defesa da onipaternidade bakhtiniana (FARACO, 2009). O próprio Bakhtin fala, em entrevista a Duvakin (BAKHTIN, DUVAKIN, [1973] 2012), que a obra pertence a Volochinov.

¹¹ Diversas são as “categorizações” usadas para se referir ao pensamento bakhtiniano, dentre elas, dialógica, discursiva, enunciativa, sociointeracional, conforme o lugar teórico de onde se fala. Usamos o termo dialógica, por nos situarmos na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, sem, com isso, desmerecermos as outras referências ao autor, a que recorremos em outros momentos deste trabalho.

¹² Em russo, não há distinção lexical entre língua e linguagem, ficando a escolha de um dos termos por conta do tradutor. Grillo e Américo (2013, p.20) ora traduzem “rietch” por língua, ora por linguagem, ora por discurso.

vinculando-os ao seu contexto de produção e recepção e ao seu funcionamento no fluxo discursivo mais amplo e nas interações sociais situadas. Por ser de base enunciativa, e não linguística, essa noção fundamenta os discursos pós-*virada discursiva*¹³ que advogam um ensino de língua primeira¹⁴ com base nos gêneros como alternativa ao ensino centrado no código ou no texto.

Na esfera acadêmica, tal qual Marcuschi (2008), B. Bezerra (2016) constatou, com base em trabalhos vinculados ao ensino e de outras naturezas, que Bakhtin se tornou um lugar teórico comum entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros sobre gêneros, por apresentar reflexões de cunho mais gerais e categorias analíticas mais abrangentes, que podem dialogar com diferentes Escolas ou correntes. Assim, ora ele é referido isoladamente, ora é articulado a outros aportes teóricos.

Em termos de difusão científica, são inúmeras as publicações que discutem temas relacionados à educação linguística – práticas de letramento, avaliação, análise linguística, eixos da linguagem e os próprios gêneros – considerando os pressupostos bakhtinianos sobre este objeto, a exemplo de Bezerra e Reinaldo (2013), de Bunzen e Mendonça (2006), de Cunha (2000), de Dionísio, Machado e Bezerra ([2002] 2010), de Karwoski, de Gaydeczka e Brito (2011), de Nascimento e Rojo (2014), de L. Oliveira (2010), de Rojo (2009), de Rojo (2013), de Rojo e Barbosa (2015) e de Ruiz (2010).

No cenário educacional, Bakhtin é um dos autores mais citados em livros didáticos de Língua Portuguesa, seja do Ensino Fundamental, seja do Ensino Médio¹⁵. E os documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa dos anos 90 aos dias atuais tomam como referência a obra em que circula o famoso ensaio “Os gêneros do discurso”, ao tratarem dessa categoria, tais quais os PCN (BRASIL, 1998), os PCNEM (BRASIL, 2000), os PCN+ (BRASIL, 2002) e as OCNEM (BRASIL, 2006), salvo a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), que não divulga a sua bibliografia.

¹³ Optamos propositalmente pela expressão “*virada discursiva*”, inspirando-nos na já conhecida “*virada pragmática*”, cunhada por Rangel (2001), por entendermos que esta se refere ao passado recente, quando o ensino de Língua Portuguesa se deslocou do campo da forma para o do uso e do sentido. Já aquela se refere ao momento contemporâneo em que as discussões sobre o ensino de línguas passaram a enfatizar mais o funcionamento textual-discursivo, os efeitos de sentido e as práticas de oralidade e letramento.

¹⁴ Evitamos, nesta tese, o uso do termo língua materna e optamos por língua primeira, assimilando a crítica de Dolz, Gagnon e Decândio (2009), para os quais aquele termo aponta certa autossuficiência do papel da mãe no desenvolvimento da linguagem pela criança. Língua primeira considera a relevância desse papel e é mais apropriado aos contextos familiares e sociais plurilíngues, em que se pode falar inclusive de “línguas primeiras”.

¹⁵ Afirmamos isso com base em nossa experiência docente de cerca de 15 anos na Educação Básica e em nossa experiência como avaliadora de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação.

Foi a partir da publicação daquele documento, os PCN, que houve um *boom* no estudo de gêneros no Brasil, especialmente sob um enfoque pedagógico (PEREIRA, RODRIGUES, 2009; B. BEZERRA, 2016). No âmbito da Linguística Aplicada,

tornou-se fundamental o reconhecimento e a compreensão da constituição e do funcionamento dos gêneros do discurso, das ações do professor frente ao novo objeto de ensino/aprendizagem e das práticas de planejamento e elaboração didática dos gêneros na escola, ocasionando, como dito, um crescente desenvolvimento de pesquisas em LA sobre os gêneros do discurso/textuais. (PEREIRA, RODRIGUES, 2009, p.3).

Diante disso, uma pergunta pertinente para a área de Linguística Aplicada é: como se dá a apropriação da noção bakhtiniana dos gêneros do discurso¹⁶ no espaço didático? Em que medida os discursos e as práticas adotadas pelos documentos oficiais, pelos materiais didáticos e pelos docentes de língua primeira contribuem para uma efetiva aprendizagem desses gêneros, enquanto práticas sociais de linguagem? Dada a amplitude da pergunta, faz-se necessário observar que os pressupostos bakhtinianos não chegam às escolas *in natura*, eles são reformulados, interpretados, filtrados, reelaborados por diversas instâncias enunciativas.

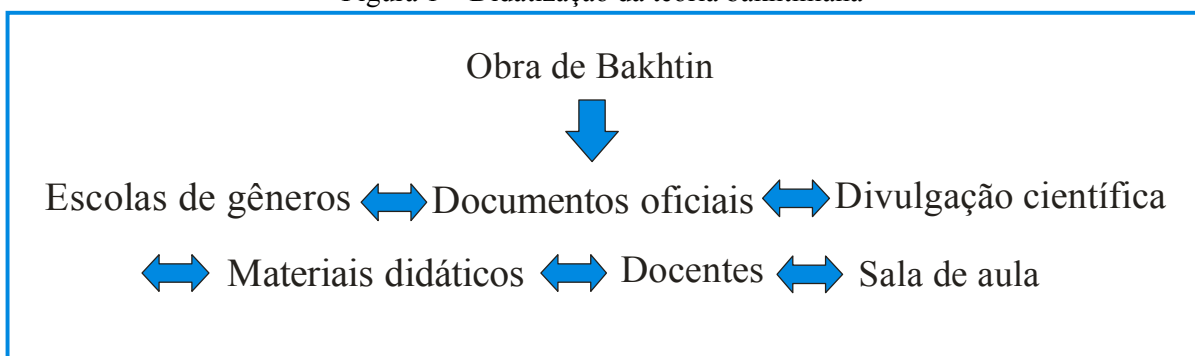
De um lado, pelas escolas ou correntes de estudo dos gêneros que se ocupam da sua transposição para a sala de aula (em particular, a Escola de Genebra¹⁷, que constitui um dos alicerces das propostas curriculares nacionais, de livros didáticos e do programa aqui em estudo, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*); depois, pelas obras de divulgação científica produzidas no âmbito dessas teorias e voltadas para docentes. De outro lado, pelos documentos oficiais, pelos cursos de formação inicial e continuada, pelos materiais didáticos e pelos próprios docentes.

É fato que, salvo o texto de origem, os demais são afetados pelas diversas recepções de seus escritos, tendo em vista que seus autores estão em contato direto ou indireto com professores de língua em eventos acadêmicos e em cursos de formação inicial e continuada. A figura a seguir explicita melhor esse processo de didatização:

¹⁶ Embora Sériot (2015) argumente que a tradução adequada do russo seria “registros de fala”, e não “gêneros do discurso”, como o fez Paulo Bezerra (BAKHTIN [1979] 2011b), ambas expressões referem-se a tipos de enunciados concretos que circulam socialmente. Não discutimos a polêmica em torno da terminologia da melhor tradução, porque não conhecemos o russo.

¹⁷ De acordo com B. Bezerra (2016), há uma predominância da abordagem dessa escola, quando se trata de trabalhos voltados para os gêneros no ensino-aprendizagem de línguas.

Figura 1 – Didatização da teoria bakhtiniana



Fonte: autora, 2018

A partir do que Rojo (2008) afirma sobre os PCN, podemos dizer que as obras didáticas e de vulgarização científica, no processo de didatização da noção apresentada por Bakhtin, fazem “tanto uma operação de **desarticulação** do conceito de seu espaço de sentido original, como uma **rearticulação** do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (...), que dão gênese a um *novo conceito*, e não somente a um *novo uso do conceito*.” (ROJO, 2008, p.95, grifos da autora).

Com base em Rojo (2008), podemos afirmar que a noção de gêneros explorada em sala de aula é fruto de sucessivas reacentuações, sendo a noção inicial também reconstruída na interlocução entre docentes e discentes. Assim, conforme Pereira e Rodrigues (2009), as atuais pesquisas desenvolvidas no âmbito da LA têm se dedicado à

(a) análise descritivo-interpretativa de gêneros do discurso em esferas sociais específicas; (b) análise dos discursos que se entrecruzam nas situações de interação mediadas por gêneros; (c) formação do professor frente às novas perspectivas teóricas, metodológicas e aplicadas que perpassam e subsidiam sua ação docente e (d) reorientação das práticas de ensino/aprendizagem na perspectiva dos gêneros do discurso. (PEREIRA, RODRIGUES, 2009, p.3)

É no bojo dessas discussões que surge o nosso interesse em estudar o Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (doravante, OLPEF). Trata-se conjuntamente de um programa de formação de professores e de um concurso de produção de textos bienal sobre o tema “O lugar onde vivo”, direcionado a alunos do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas brasileiras, realizado pelo CENPEC e promovido pelo Ministério da Educação e pela Fundação Itaú Social, em parceria com outras organizações¹⁸.

O programa é voltado para o atendimento dos objetivos “c” e “d” elencados acima por Pereira e Rodrigues (2009). Nesse sentido, a OLPEF, de acordo com Rangel e Garcia (2012),

¹⁸ Maiores informações sobre o Programa serão dadas na seção 1.3 desta Introdução e no Capítulo 2 desta tese.

dois autores que participa(ra)m de sua elaboração e execução, visa a fornecer um referencial teórico-metodológico de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, em especial da produção escrita, para todos os participantes de escolas públicas brasileiras, docentes e discentes, ancorando-se em três eixos centrais: a abordagem discursiva dos gêneros de Bakhtin, as sequências didáticas propostas pela Escola de Genebra e a psicologia da aprendizagem de Vigotsky (RANGEL, GARCIA, 2012).

O principal material didático do Programa, o Caderno do Professor, impresso e virtual (LAGINESTRA E PEREIRA, 2016a, 2016b), prefaciado por Joaquim Dolz, confirma o aporte teórico nas concepções e organizações didáticas defendidas pela Escola de Genebra, e, indiretamente, em Bakhtin, pois essa Escola, vinculada ao Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), parte das reflexões bakhtinianas sobre os gêneros do discurso.

Os gêneros são tomados pela OLPEF como objetos de ensino da produção escrita, eixo da linguagem privilegiado pelo Programa, como o próprio nome já indica. E é a partir desse duplo enfoque, nos gêneros e na produção textual, que os demais eixos – leitura, oralidade e conhecimentos linguísticos – são convocados para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, as atividades de leitura, de oralidade e de conhecimentos linguísticos servem à compreensão e à análise das características de um determinado gênero as quais o aluno irá mobilizar quando realizar sua produção escrita.

Dentre os gêneros explorados pela OLPEF – poemas, memórias literárias, crônicas, documentário e artigo de opinião –, delimitamos nosso estudo na crônica, por seu teor ambivalente e heterogêneo, mescla de jornalismo e literatura. Constituída na interface entre essas duas esferas discursivas, a natureza dialógica da crônica torna-se mais evidente que a dos demais gêneros participantes do Programa. Estudá-la, ou melhor, estudar sua didatização no contexto da OLPEF é, portanto, um caminho favorável para se observar o processo de apropriação e reelaboração do aporte dialógico bakhtiniano sobre os gêneros do discurso.

Em linhas gerais, uma abordagem didática da produção textual escrita, que se pautar nos pressupostos bakhtinianos, leva em conta os elementos constitutivos dos gêneros: o destinatário, o horizonte espaço-temporal ou cronotopo, o tema, a esfera discursiva, a forma composicional, a seleção dos recursos linguísticos-estilísticos, a expressividade e o posicionamento axiológico autoral a partir do qual se constrói o todo do enunciado. Ou seja, é preciso levar em conta o contexto de produção, de circulação e recepção do gênero e, no caso de uma proposta pedagógica como a da OLPEF, as condições reais de ensino-aprendizagem e de avaliação.

O principal objetivo do Programa é promover a formação docente em serviço e, a partir dessa formação, ampliar o grau de letramento dos estudantes, assegurando o desenvolvimento da proficiência na escrita em seus diversos estágios (RANGEL, GARCIA, 2012; PORTAL, 2018). Sobre esse último aspecto, a OLPEF declara que a sua finalidade não é a formação de um aluno que escreva conforme um padrão textual, mas a de um produtor de textos competente que possa manejar o gênero e ter controle de sua aprendizagem, usando o roteiro de revisão na produção final e revelando inclusive “marcas de autoria”, conforme os critérios de avaliação indicados (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.131, 2016b).

Considerando os dados acima acerca das filiações teóricas do Programa e de seus objetivos no que tange à formação docente e discente, a pergunta-chave de nosso trabalho é: A abordagem do gênero crônica realizada pela OLPEF favorece o ensino e aprendizagem desse gênero em suas dimensões sócio-histórica e dialógica? Nossa pergunta de pesquisa implica os seguintes desdobramentos:

- a) Que noção de gênero e de crônica é apresentada pela OLPEF? Como a crônica é abordada? Que relações dialógicas são estabelecidas entre a proposta pedagógica do Programa e duas de suas teorias de base, a bakhtiniana e a genebrina, explicitamente por ele referenciadas?
- b) Que usos e escolhas os professores fazem dos materiais didáticos e das demais orientações dadas pela OLPEF? Que posicionamentos eles assinalam quanto à sua prática e quanto à proposta teórico-metodológica do Programa?
- c) Como os alunos se apropriam do gênero crônica? Que relações dialógicas eles estabelecem com as orientações dadas pelo Programa? Eles assinalam um ponto de vista singular acerca do tema em pauta?

A partir dessas questões, elencamos algumas hipóteses de pesquisa. Nossa hipótese geral é de que a OLPEF, em um cenário de mudança e consolidação de novo paradigma¹⁹ no ensino-aprendizagem de língua primeira, apresenta uma posição ambivalente: (1) traz ecos da tradição escolar de ensino da escrita, realizando um processo de didatização que reifica o gênero crônica, homogeneíza suas propriedades e reforça seu caráter estável²⁰, (2) ao mesmo

¹⁹ No sentido dado por Kuhn (1998, p.13), paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Os paradigmas são os modelos de compreensão da realidade que permitem solucionar problemas a uma dada comunidade científica, pois fornecerem o instrumental teórico-analítico compartilhado por seus membros.

²⁰ Acreditamos que isso decorre da necessidade de sistematização nas orientações dadas e da abrangência nacional do concurso, apesar de também acreditarmos que, em razão do amplo universo de textos, a tendência

tempo em que propicia a ruptura com a didática tradicional, ao investir no caráter processual e formativo da produção de gêneros escritos e suscitar nos professores e nos alunos um olhar sobre si e o local onde vivem.

Levantamos ainda a hipótese de que tanto os sujeitos docentes quanto discentes realizam movimentos de maior aproximação ou distanciamento das orientações e normas do Programa a respeito do gênero crônica e da própria temática proposta e negociam com esses dizeres, revelando tais vozes na produção de seus textos.

Na tentativa de responder a essas questões e de confirmarmos ou não tais hipóteses, traçamos como objetivos gerais da pesquisa: I. investigar o processo de didatização do gênero crônica realizada pela OLPEF; e II. verificar as contribuições do Programa para o ensino e aprendizagem da produção escrita desse gênero. Postulamos os seguintes objetivos específicos relacionados aos gerais:

- I.
 - a) investigar a noção de gênero construída pela OLPEF, contrastando com as teorias que lhes serviram de base;
 - b) analisar a abordagem dada ao gênero crônica nos materiais didáticos do Programa.
- II.
 - a) observar os posicionamentos axiológicos dos professores, em seus relatos de prática, acerca da proposta pedagógica da OLPEF para o ensino do gênero crônica a partir das relações dialógicas que eles estabelecem com o Regulamento e as orientações fornecidas pela OLPEF.
 - b) analisar as inter-relações estabelecidas entre as vozes estudantis e os discursos da OLPEF que estabelecem as coerções genéricas nas produções das crônicas, identificando os pontos de vista discentes acerca da temática proposta.

Em suma, analisamos as orientações didáticas sobre o gênero crônica, a partir dos materiais direcionados ao professor para desenvolver as oficinas sobre esse gênero junto aos alunos, e os textos vencedores da edição de 2016: os relatos de prática docentes, na categoria crônica, e as crônicas estudantis. A seleção dos premiados deve-se ao perfil meritocrático que sustenta todo e qualquer concurso de textos: é de se supor que os vencedores são os que mais se aproximam das diretrizes teórico-ideológicas do Programa no que toca à prática de ensino do gênero crônica e à aprendizagem da produção escrita desse gênero.

1.3 Justificativa

As olimpíadas científicas vêm ganhando cada vez mais espaço na esfera educativa, pois são uma oportunidade de mapear o ensino das disciplinas no país, gerando material a ser utilizado tanto para as pesquisas acadêmicas quanto para as políticas governamentais. Dentre elas, destacam-se as olimpíadas de Matemática (OBMEP) e de Língua Portuguesa (OLPEF), ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007.

A OLPEF teve início em 2008, a partir do acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Itaú Social²¹, sob a coordenação técnica do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que transformou o Programa Escrevendo o Futuro, gerido pelo Cenpec e pela Fundação Itaú Social, entre 2002 e 2007²², na Olimpíada. Conta ainda com a parceira do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime – da TV Escola e do Canal Futura.

Em 2009, a OLPEF recebeu o prêmio *Corporate Citizen of the Americas Award*, concedido pela Fundação para as Américas, órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA), a instituições privadas que têm iniciativas de combate à pobreza no continente, com mais de 4,2 mil técnicos das Secretarias de Educação capacitados (AZEVEDO, MOURA, 2011).

A metodologia do Programa Escrevendo o Futuro, adotada pela Olimpíada, prevê a formação de professores nos anos ímpares, através de seminários, de cursos presenciais e a distância, e, nos anos pares, a realização das oficinas sobre os gêneros determinados (poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião) e do concurso de textos²³. Os textos dos alunos são julgados por uma comissão escolar, que define os representantes da instituição por categoria, e, se eleitos, submetem-se à avaliação nos âmbitos municipal, estadual, regional e

²¹ Uma das empresas de responsabilidade social do grupo Itaúsa, a que também pertence o banco Itaú Unibanco S/A.

²² O Programa Escrevendo o Futuro era voltado a alunos das antigas quarta e quinta séries (atuais quintos e sextos anos) do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras, sendo facultado ao professor trabalhar com um dos gêneros indicados – reportagem (que, em 2004, foi substituído pelas memórias literárias), texto de opinião e poema, com base no *Kit Itaú de Criação de Textos*. O *kit* contém 3 livros, cada um desenvolvendo uma sequência didática sobre os gêneros propostos para o trabalho no Programa. Em 2006, houve uma revisão desse material, e o concurso passou a também premiar os professores pela escrita de seus relatos de prática.

²³ Em 2003, o Cenpec elaborou o *Kit Vozes*, com as publicações “Voz do Aluno” e “Voz do Professor”, com reflexões acerca dos textos produzidos pelos alunos participantes da primeira edição do Programa e dos relatos docentes, respectivamente, além dos vídeos “Escrevendo em sala de aula”. Em 2005, foi criada a revista Na Ponta do Lápis e a Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro. Excepcionalmente, a sexta edição do concurso, prevista para 2018, está sendo realizada em 2019.

nacional²⁴, por etapas, sendo estas últimas também chamadas de fase semifinal e final, respectivamente. Nestas fases alunos, professores e escolas são premiados.

Os professores, quando chegam à etapa regional ou semifinal, podem participar de um concurso de relatos de prática narrando sua experiência com as oficinas. Nessa fase, alunos e professores²⁵ são convidados a participar de um encontro regional da categoria em alguma capital brasileira (em 2016, o encontro do gênero crônica ocorreu em Porto Alegre), que tem duração de três dias e abrange, entre outras atividades, a realização de oficinas complementares com especialistas no gênero, palestras, passeios educativos e turísticos, cerimônias de premiação e anúncio dos finalistas.

Segundo o Regulamento, o objetivo desse encontro é “ampliar as habilidades de leitura e escrita e o universo cultural dos alunos, além de desenvolver, com os professores, atividades destinadas a contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho docente” (OLIMPIÁDA, 2016c, p.12). Os alunos reescrevem, com a orientação do professor e da equipe do Cenpec, o seu próprio texto e escrevem outros do mesmo gênero para validar a autoria e melhor balizar a comissão de avaliação.

Na fase final, ocorre o encontro nacional (em 2016, foi em São Paulo), que tem duração de apenas dois dias e para o qual são convidados, além de alunos e professores finalistas, o diretor da instituição a que eles se vinculam e um responsável legal do aluno. Conta com a cerimônia de abertura, com a realização de passeios e com o evento de encerramento.

Diferentemente de vários outros concursos de Redação, a Olimpíada não visa meramente a premiar os melhores alunos com base em uma avaliação somativa, que observa apenas o resultado e concebe o texto enquanto um produto. Dirigindo-se não diretamente aos estudantes, mas aos professores de Língua Portuguesa, ela fornece meios para a sua formação e para a prática de ensino da produção de texto na perspectiva do gênero.

²⁴ Segundo o Regulamento da 5ª edição (OLIMPIÁDA, 2016c), a Comissão Julgadora Escolar pode selecionar 1(um) texto por categoria para representá-la nas demais fases. A Comissão Julgadora Municipal classifica de 1 (um) a 15 (quinze) textos por categoria, conforme o número de vagas do município na categoria, que depende do total de escolas que enviaram textos. A Comissão Julgadora Estadual pode classificar até 500 (quinhentos) textos semifinalistas em todo o Brasil, sendo 125 (cento e vinte e cinco) de cada categoria. Cada uma das 27 (vinte e sete) Unidades da Federação (UF) contará com 1 (uma) vaga garantida por categoria, e as 98 (noventa e oito) vagas restantes por gênero serão atribuídas às UF proporcionalmente ao número de textos válidos selecionados pelas Comissões Julgadoras Municipais. Nas fases semifinal e final, a Comissão instaurada pelo Cenpec escolhe, respectivamente, os 38 finalistas de cada categoria e os 20 vencedores do concurso, 5 em cada gênero. Vale salientar que, na semifinal, o Brasil é dividido em 7 (sete) polos, estando assegurada uma vaga por categoria a cada um, e as 31 (trinta e uma) vagas restantes por categoria são atribuídas aos polos proporcionalmente ao número de textos válidos recebidos pelas Comissões Julgadoras Estaduais.

²⁵ O professor pode indicar algum representante caso não possa ir ao encontro. Já, na fase final, o comparecimento ao encontro não é obrigatório.

A natureza mesma de uma olimpíada implica valores de fraternidade, de solidariedade e de cooperação. Não se trata apenas de ganhar ou perder uma competição, mas de aprender com a oportunidade, com a convivência com outros professores e alunos e, assim, desenvolver as próprias capacidades e potenciais. As olimpíadas científicas visam, sobretudo, a despertar vocações e a cultivar bons hábitos de estudo nos alunos.

A OLPEF propõe uma metodologia de ensino e avaliação de caráter processual e formativo que acompanha o progresso do aluno ao longo de toda a competição nas diversas etapas da escrita. As oficinas para a sequência didática de cada gênero desenvolvem as etapas de leitura, planejamento, pesquisa, construção, revisão e refacção dos textos. De acordo com o Regulamento (OLIMPÍADA, 2016c), essas oficinas devem envolver todos os alunos da turma e estar vinculadas ao cotidiano da sala de aula.

Vale salientar que o Programa teve, na edição de 2016, mais de oitenta mil inscrições de professores com a adesão de quase 40 mil escolas públicas de 4.873 municípios brasileiros, o equivalente a 87% do total, e de todas as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal (PORTAL, 2018).

Estima-se que mais de 6 milhões de alunos tenham participado das oficinas e do concurso de textos, dado o Portal (2018) ter divulgado que houve 170.244 inscrições²⁶. A instituição alega, em seu balanço anual, ter investido mais de 17 milhões na implementação do Programa, segundo dados de seu relatório anual (FUNDAÇÃO, 2016). Portanto, é de fundamental importância estudar seu impacto no ensino de língua primeira.

Nascida da iniciativa privada e implementada por uma organização não governamental, a OLPEF assumiu a função de uma política pública estatal. No entanto, os materiais educativos, elaborados pela equipe do Cenpec e distribuídos para todos os professores e escolas públicas inscritos no Programa, não passam por uma avaliação de especialistas, como os livros didáticos e as obras complementares que são igualmente distribuídos nas escolas públicas pelo MEC. Logo, um estudo analítico faz-se necessário.

Também as equipes que avaliam os textos dos alunos e os relatos de práticas dos docentes não passam pelo crivo do MEC. São coordenadas pelo próprio Cenpec e compostas por indicações dessa ONG e de outras organizações, como a Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, o Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

²⁶ Como as inscrições no Programa são feitas pelos professores responsáveis por cada turma e é permitido ao professor se inscrever em uma ou mais escolas em que leciona, é impossível precisar o número exato de alunos participantes. Consideramos que cada inscrição equivale a um grupo de 40 alunos.

As produções vencedoras constituem uma referência do que se espera em termos de atuação docente no ensino da língua portuguesa e escrita (discente) de determinado gênero, podendo gerar um efeito retroativo na prática de professores e alunos participantes da Olimpíada. Do mesmo modo, o material educativo do Programa pode funcionar como um “guia” para o trabalho com os gêneros em pauta. Por isso, constitui rico material para se observar como está ocorrendo a transposição didática²⁷ (CHEVALLARD, 1991) das práticas de letramento e da teoria dos gêneros na Educação Básica.

A escolha do gênero crônica deve-se à dialogicidade que lhe é constitutiva e ao fato de termos experiência anterior como docente participante nessa categoria, conforme mencionamos. Além disso, constatamos poucas pesquisas, na área de Letras e Linguística, sobre o ensino e a aprendizagem desse gênero na OLPEF, conforme mostramos na seção 2.4 “Estado da Arte” do Capítulo 2 desta tese.

1.4 Escolhas teórico-metodológicas

O pesquisador em Ciências Humanas estabelece uma relação dialógica com seu objeto de estudo que resulta em um discurso sobre o discurso (BAKHTIN, [1979]2011a). Em outras palavras, diferentemente das Ciências Exatas que tomam como objeto um dado mudo, as Humanidades operam com um dado falante, um sujeito ativo. Seu fazer não prescinde da voz do outro, ocorre no diálogo com o texto, no ato de dar voz aos dados da pesquisa, para lhe dar maior inteligibilidade.

Julgamos as noções bakhtinianas de exotopia e de excedente de visão (BAKHTIN [1979], 2011a) válidos, dentre outras razões, por elucidarem a problemática dos gêneros do discurso em geral, por esclarecerem os modos de funcionamento específicos dos gêneros literários poéticos e prosaicos e por anunciarem procedimentos para a pesquisa e investigação dos gêneros em geral. O distanciamento espaço-temporal faz-se necessário para o sujeito-pesquisador conferir um acabamento específico ao enunciado, enquanto seu objeto de estudo,

²⁷ Grosso modo, entendemos por transposição didática (CHEVALLARD, 1991) a transformação do saber científico (saber de referência acadêmica) em saber escolar (o que é efetivamente tomado como objeto de ensino em sala de aula), a partir da mediação do saber a ser ensinado (propostas curriculares, divulgação científica, documentos oficiais e materiais didáticos). Esse processo envolve práticas institucionais dinâmicas, múltiplas e contingentes (das salas de aula, das escolas, universidades e faculdades de Educação, do Ministério da Educação, das secretarias de educação e de outras organizações envolvidas com o ensino) e variáveis contextuais específicas (lugar, momento, objetivo, sujeito e público-alvo da transposição, além dos modos de realizá-la).

isto é, gerar, estabelecer e circunscrever os dados de sua pesquisa e, assim, proceder ao trabalho de observá-los, de escutá-los, de interpretá-los e de acentuá-los valorativamente.

Um percurso metodológico que respeite o pensamento bakhtiniano, de natureza dialógica e axiológica, alia o *corpus* particular e concreto ao pensamento teórico. O sujeito-pesquisador ocupa um lugar único no mundo e na própria esfera acadêmica a partir do qual ele assume uma posição, possuindo, decerto, determinados valores, crenças, ideias e algum conhecimento teórico acerca do tema em pauta ao se debruçar sobre ele. Ele, portanto, é um observador não neutro que se depara com um objeto também não neutro, com um discurso já permeado de valores, saturado de interpretações e de já ditos sobre ele.

São esses dados singulares que vão suscitar o aprofundamento em uma ou mais teorias, determinados procedimentos e categorias de análise, com as quais o sujeito-pesquisador perscruta seu objeto falante, convoca outras vozes que possam iluminá-lo e lhe dar inteligibilidade, posicionando-se responsivamente e recobrindo-o de outros valores que alteram ou ampliam sua concepção inicial. É nesse movimento constante de ida e volta aos dados e à teoria que se constrói, numa perspectiva dialógica, o conhecimento.

A própria natureza dos discursos não é redutível à cientificidade moderna positivista: frente ao determinismo, eles pedem uma metodologia singular, aberta ao improvável, em que muitas vezes vale o saber aproximado, interlocutivo e dialógico, oriundo da observação. As práticas discursivas não podem ser compreendidas por leis universais, nem por métodos quantitativos, já que são condicionadas sócio-histórica e culturalmente.

Esse trabalho insere-se no campo das Ciências da Linguagem que toma a abordagem sócio-histórica para a investigação qualitativa e reconhece o caráter singular e social dos acontecimentos discursivos. Trata-se de um trabalho bibliográfico, exploratório e interpretativista, em que constituímos três *corpora*: todos eles têm caráter documental, de arquivo, por serem coletados e analisados após sua publicação.

O primeiro é formado pelos materiais de orientação didática distribuídos pela OLPEF e disponibilizados digitalmente no Portal da Olimpíada em 2016 (Caderno do Professor, Coletânea, Áudio de Textos, Jogo de Aprendizagem Virtual, seção “Especiais por Gênero: Crônica 2016”). Ganha destaque o Caderno do Professor, e a Coletânea que o acompanha, por conter toda a sequência didática do Programa; os demais materiais são convocados para análise na medida em que apresentam propostas voltadas para o ensino-aprendizagem da crônica. O segundo consiste em sete relatos de experiência premiados em 2016, dos professores semifinalistas na categoria crônica, publicados no Portal do Programa e na revista

“Na ponta do Lápis”. O terceiro *corpus* é constituído pelas cinco crônicas estudantis vencedoras em 2016, publicadas no livro “Textos finalistas”.

Restringimo-nos aos textos dos docentes e discentes vencedores pelo motivo de quisermos compreender o que OLPEF julga como uma boa prática de ensino do gênero em foco e como uma boa produção de crônica, que, em outras palavras, é a materialização da aprendizagem efetiva do gênero ensinado, observando a congruência entre os critérios de avaliação indicados e a escrita efetiva dos professores e alunos medalhistas.

Adotamos o dispositivo teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso para trabalhar com esse *corpus*, já que buscamos compreender como os sujeitos se posicionam e marcam sua singularidade no ensino (material didático e relatos de prática premiados) e na aprendizagem (crônicas vencedoras) do gênero, a partir da reacentuação/representação de discursos outros (das teorias de base e da própria OLPEF), das relações dialógicas que estabelecem com seus interlocutores, do agenciamento de determinados recursos linguísticos e expressivos e do posicionamento axiológico autoral.

1.4.1 Análise Dialógica do Discurso

Já se tornou um truísmo nas Ciências Humanas dizer que Bakhtin não desenvolveu um arcabouço teórico fechado nem um aparato metodológico com categorias de análise claramente definidas. Porém, pesquisadores brasileiros de vertente bakhtiniana têm buscado desconstruir essa visão, apontando para as reflexões disseminadas nos diversos ensaios e obras de alguns dos autores do chamado Círculo de Bakhtin²⁸ que podem respaldar estudos sobre a linguagem, os discursos e as culturas (BRAIT, 2012; FIORIN, 2010; PEREIRA E RODRIGUES, 2010; ROHLING, 2014).

É fato que nem Bakhtin, nem Volochínov, nem Medviédev deixaram como legado uma teoria do discurso com conceitos e métodos fixos e pré-determinados, como o fez Pêcheux com a Análise do Discurso de linha francesa (BRAIT, 2012). Nos escritos russos, é possível reconhecer um conjunto de princípios e noções que embasam um determinado modo de investigar a linguagem e analisar os discursos, o qual Brait (2012) vai nominar²⁹ de Análise

²⁸ Maiores explicações sobre o chamado Círculo serão dadas no capítulo 2.

²⁹ Usamos o termo “nominar” no sentido atribuído por Siblot (2001), que entende a nomeação como um ato discursivo, processual, uma construção que se elabora no fio do discurso, em contraponto à denominação, de caráter ontológico, estável, que é resultado da estabilização das formas da língua (plano lexical). A nomeação sinaliza uma tomada de posição em relação ao objeto que nomeia, a qual designa simultaneamente esse objeto e o ponto de vista de quem o nomeia, em um contexto dado, assim como as relações e posicionamentos a respeito

Dialógica do Discurso (doravante, ADD), dado o dialogismo ser o princípio constitutivo da linguagem e da própria forma de se fazer pesquisa e produzir conhecimento.

A fim de encontrar os fundamentos da ADD, Brait (2012) percorre uma série de textos consagrados dos três autores citados, indicando os principais conceitos que deles emergem – dentre eles, sentido, enunciado, interação, alteridade, polifonia, carnavalização – e as principais perspectivas científicas com que os autores dialogam e entram em embate – formalismo, estruturalismo, estilística tradicional –, método que também adotamos no Capítulo 3, para compreender a noção de gêneros proposta por Bakhtin.

Seria um contrassenso com o princípio do dialogismo propor um instrumental teórico e metodológico rígido. A ADD não pretende dar a “última palavra” sobre um discurso ou comprovar a partir dos dados seu referencial teórico; ela é abertura a novas leituras, a novas interpretações, afinal, o discurso é plástico e exige do pesquisador certa maleabilidade para compreender as relações entre a língua, a história e os sujeitos, para construir conhecimentos relevantes e eticamente responsáveis.

Segundo Rohling (2014), ele possui dupla responsabilidade no ato de fazer a pesquisa: a especial, de conferir sentidos aos discursos, e a moral, de assumir um lugar ético-responsivo perante os dados, confrontando suas expectativas com a realidade do fenômeno e com as demandas institucionais que delineiam e delimitam sua atividade.

A abertura do capítulo sobre “O discurso em Dostoiévski” em que o autor apresenta as bases de uma perspectiva alternativa à linguística, a metalinguística, é evocado por Brait (2012) e por outros autores (FIORIN, 2010; ROHLING, 2014) para situar a finalidade e o objeto de estudo da ADD. Se cabe à linguística analisar o aspecto interno da linguagem, os elementos e a estrutura da língua; à metalinguística, cabe investigar o exterior constitutivo da linguagem sem o qual ela não produz sentido. Seus objetos são o discurso e as relações dialógicas que são relações de sentido.

Esse estudo não prescinde do instrumental da análise linguística³⁰, mas se apoia nela para olhar o que está além do texto, as relações dialógicas com os outros discursos nas diversas esferas das atividades humanas. Nas palavras de Brait:

dos outros sujeitos e das outras denominações possíveis. Ao nominar, acionamos a história e a memória da palavra, aderindo ou não a determinadas vozes e sentidos que circulam no interdiscurso. Para Moirand (2003), o ato de nominar revela uma imagem que pretendemos dar de nós, dos outros e do próprio objeto nomeado. A denominação é, portanto, axiológica e dialógica.

³⁰ Na perspectiva da ADD, a análise dos elementos linguístico-gramaticais é alicerçada em seus aspectos semânticos e estilísticos, a exemplo do que faz Bakhtin ([1942-1945] 2013) em seus apontamentos sobre os períodos compostos por subordinação.

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá – como pode observar na proposta de criação de uma nova disciplina, ou conjunto de disciplinas, herdando da Linguística, a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, outros sujeitos. (BRAIT, 2012, p.13-14).

De acordo com Brait (2012), a ADD se propõe a conhecer o homem e sua linguagem em sua dimensão concreta, dinâmica, singular e variável. Não existe um acesso direto à realidade, mas um acesso mediado pela linguagem (FIORIN, 2010). Em outros termos, ao “universo discursivo, que é histórico, concreto e circunscrito a uma dada situação de interação discursiva”, logo a ADD é “sempre mediada pela linguagem e realizada sobre a linguagem, pois o sentido se constrói nas relações dialógicas” (ROHLING, 2014, p.49). O pesquisador, nessa perspectiva, precisa assumir uma postura dialógica diante da teoria, do *corpus* e do próprio método de pesquisa, assumindo um compromisso ético com seu objeto de estudo que é também um sujeito histórico.

Para Fiorin (2010), os pesquisadores que se assentam nos princípios bakhtinianos devem buscar as categorias de análise na própria obra de Bakhtin. A metalinguística postula a análise da historicidade do discurso, isto é, propõe uma hermenêutica com base em uma visão histórica do discurso. Entretanto, o autor expõe dois equívocos comuns quando se trata de interpretar as relações históricas dos discursos e enunciados: o primeiro é julgar que tais relações se dão meramente quando há referência explícita a acontecimentos de uma determinada época; o segundo é limitar a interpretação à definição dos elementos que constituem o contexto de produção (autor, destinatário e localização espaço-temporal).

A historicidade de todo e qualquer discurso é compreendida “no movimento dialético de constituição do sentido. A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso” e a visão de mundo que ele defende (FIORIN, 2010, p.40). Enquanto a linguística se ocupa da repetibilidade, a metalinguística olha a singularidade do enunciado e é nela que encontramos as noções que podem ser usadas como categorias de análise.

Tais categorias não são, portanto, apriorísticas. São construídas a partir da observação das perguntas e dos objetivos da pesquisa e dos enunciados, das suas regularidades e das suas especificidades constitutivas das situações em que linguagem e atividades humanas se interpenetram e se interdefinem. Com base em três pesquisas de análises de gêneros, Pereira e Rodrigues (2009) puderam observar que o tratamento do *corpus* requer um trajeto não linear, de frequentes voltas os dados, para se analisá-los e, a partir disso, se elaborar noções e caracterizações mais gerais.

Para um estudo de gêneros na perspectiva bakhtiniana, Pereira e Rodrigues (2010) propõem a análise de sua dimensão social (esfera, contexto de produção, circulação e recepção, situação social imediata, posição do autor e do destinatário, dentre outros aspectos) e verbal (conteúdo temático, construção estilística, estrutura arquitetônica e composicional, dentre outros aspectos), pois a noção de gêneros está, para além do texto, vinculada a outros enunciados na esfera social, sendo necessário considerar o caráter dialógico da linguagem. Desse modo, os gêneros não são vistos como mero critério de delimitação de dados para estudo de categorias da língua, mas são tomados como objeto de estudo.

Os estudos realizados por Cunha, nos anos noventa, anunciaram no Brasil essa tendência hoje claramente defendida e explicitada por Pereira e Rodrigues (2010) de se estabelecer uma correlação entre os fenômenos linguísticos e sua função nos gêneros, a exemplo dos movimentos de retomada e modificação do discurso outro em comentários orais acerca de um artigo impresso (CUNHA, 1992), da heterogeneidade entre os discursos de um artigo impresso (CUNHA, 1993) e do funcionamento e das formas de introdução do discurso atributivo em diferentes gêneros orais e escritos, como a conversa, a entrevista, a aula, a notícia e o texto teatral (CUNHA, 1998).

É válido observar que os parâmetros expostos por Pereira e Rodrigues (2010) não são estanques e engessados. As categorias emergem dos próprios dados. O objeto da análise são os elementos constitutivos dos gêneros, são as relativas regularidades e as possíveis singularidades que vêm à tona dos próprios dados no decorrer da pesquisa. Os autores propõem aquilo que prega Rohling (2014) para a realização de pesquisas no âmbito da ADD: uma análise semântica que parte dos estratos sociais mais amplos, observando como as relações extralinguísticas histórico-sociais se concretizam nos enunciados para chegar à materialidade linguística.

Nesse sentido, esses três autores seguem os procedimentos de investigação delineados por Volochínov ([1929] 2017, p.220) para o estudo da língua:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Para além dos gêneros, Rohling (2014) aponta alguns eixos norteadores para a pesquisa de produções discursivas contemporâneas, com base na ADD: I) o estudo da esfera da atividade humana em que se dão as interações discursivas em foco; II) a descrição dos papéis assumidos pelos participantes da interação discursiva, analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discursos; III) o estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados; IV) o estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados; e V) a análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados, discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenunciação de discursos e reacentuações de discursos.

O foco de nosso estudo está nestes dois últimos eixos, conforme explicamos na seção 1.2 desta Introdução, mas também nos ocupamos de situar os aspectos anteriores relativos a nosso *corpus*. Dada a impossibilidade de realizarmos um panorama dos diversos contextos escolares em que a Olimpíada é efetivamente realizada, delimitamos o estudo da esfera de atividade à contextualização da própria OLPEF e do Portal onde são publicados os dados de nossa pesquisa (materiais didáticos, relatos de prática premiados e crônicas vencedoras).

E é a partir desse campo que situamos as posições sociais dos sujeitos e a localização histórica e social implicadas nessa interação. Levamos em conta ainda as dimensões discursivas do gênero apontadas por Pereira e Rodrigues (2010), para observar como elas são exploradas na didática de ensino e aprendizagem da crônica proposta pela OLPEF.

1.5 Organização da tese

Ao longo desta Introdução, mencionamos alguns tópicos que desenvolvemos na escrita da tese e que agora retomamos de forma mais sistemática indicando sua estrutura e divisão. No Capítulo 2, fazemos uma breve apresentação do contexto onde circulam os enunciados concretos por nós estudados, vinculados à Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, traçamos sua trajetória e indicamos o papel assumido por cada um de seus agentes. Também expomos de forma sucinta as concepções que ela constrói de si enquanto produtora de discursos e dos principais destinatários a quem ela se direciona, professores e alunos de

escolas públicas. Por fim, damos um panorama dos estudos acadêmicos sobre a Olimpíada e descrevemos o *corpus* de nossa pesquisa.

O Capítulo 3 investiga a noção de gêneros no pensamento bakhtiniano, observando como ela “aparece” ou é vista ao longo de sua produção acadêmica e articulando-a a outras noções fundamentais da obra desse autor. Também apontamos suas inter-relações com as obras de Volochínov, de Medviédév e de Jakubinskij. As duas últimas seções tratam das retomadas “didáticas” dessa noção: o dispositivo didático da Escola de Genebra no contexto do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a metodologia da OLPEF. Exploramos o diálogo desta com os pressupostos de Bakhtin e do ISD, sinalizando os movimentos de aproximação e de distanciamento, a fim de apresentarmos a noção de gênero por ela construída.

O Capítulo 4 é o primeiro efetivamente de análise da tese. A princípio, recuperamos a historicidade da crônica e ensaiamos uma definição e caracterização do gênero. Depois, analisamos o material didático da OLPEF voltado para esse gênero na edição de 2016 (Caderno do Professor, Coletânea) e, quando se faz pertinente aos objetivos da tese, as propostas didáticas dos materiais digitais (Áudio dos Textos, Jogo de Aprendizagem Virtual, seção “Especiais por Gênero: Crônica 2016”). As especificidades desse *corpus* requerem a inserção de outras noções e categorias de análise como letramento. Para tal, convocamos Kleiman (2006, 2007), Rojo (2009), Cosson (2009), Dalvi (2013) e Geraldi (1997, [1984] 2004, 2010b, 2010c, 2010d), dentre outros.

No Capítulo 5, analisamos os relatos de prática docentes premiados na categoria crônica e as crônicas estudantis vencedoras na edição de 2016. Tomando, por base, as publicações de François (1998, 2015), de Cunha (1992, 2009, 2012, 2015) e outros autores, que, ancorados na perspectiva dialógica bakhtiniana, refletem sobre as formas de retomada e modificação do discurso outro e sobre as noções de ponto de vista, verificamos como professores e alunos, em suas produções, negociaram com as regulações do Programa e possivelmente com a dinâmica institucional em que estão inseridos, reverberando tais vozes em seus textos e demarcando seus posicionamentos axiológicos.

No Capítulo 6, o último de nossa tese, encontram-se as Considerações Finais. Os resultados apontam que OLPEF oscila entre um ensino tradicional do gênero crônica e “inovador” da produção escrita. E que os relatos de prática e as crônicas vencedoras se apropriam das normas do Programa, mas também assinalam seus pontos de vista autorais por meio de estratégias discursivas e de recursos linguístico-estilísticos não previstos. Por fim, encontram-se as Referências das obras estudadas e dos textos analisados e os Anexos.

2 A OLIMPIÁDA EM SEU CONTEXTO

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, mais do que uma competição ou concurso de redação, é considerado hoje o maior programa de formação de professores de Língua Portuguesa das escolas públicas brasileiras. Na Introdução, expomos de modo sucinto sua história para explicar por que ela foi escolhido como nosso objeto de pesquisa.

Neste Capítulo, temos como objetivo: explicar a trajetória e a configuração atual do Programa; discutir o papel das instituições envolvidas em sua concepção e execução; reconhecer as concepções dos sujeitos autor e destinatários materializadas nos discursos didático, científico e publicitário da edição de 2016 da OLPEF por nós selecionados; apresentar um panorama dos trabalhos acadêmicos sobre a OLPEF e descrever cada uma das publicações nas quais encontramos os dados de nossa análise. Pretendemos, assim, oferecer uma visão mais ampla do Programa, enquanto campo onde circulam os enunciados concretos delimitados para estudo nos capítulos seguintes.

2.1 Das origens à organização atual do Programa

Há dezesseis anos, a Fundação Itaú Social em parceria com o Cenpec criou o Programa Escrevendo o Futuro com dois objetivos centrais: contribuir com a melhoria da leitura e da escrita de alunos de escolas públicas e com a formação e valorização docente, mobilizando professores dessas escolas a experimentar uma nova forma de ensinar a produção escrita por meio das sequências didáticas de gêneros textuais. De forma indireta, o Programa também visa a alcançar a comunidade, pois pretende aproximar a escola da realidade local e levar o alunado a reconhecê-la e a valorizá-la, fazendo da escrita um exercício de cidadania, a partir do tema proposto, “O lugar onde vivo”, que é o mesmo para todos os participantes desde a primeira edição do Escrevendo o Futuro, em 2002.

Durante esse período, o Programa passou por uma série de reformulações até chegar ao formato atual, com a inclusão de novas parcerias. Em 2008, o Programa tornou-se política pública do Governo Federal, agora nomeado Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*³¹, após o Ministério da Educação firmar um acordo com o Itaú Social e o Cenpec,

³¹ A princípio, o nome seria Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa e concederia bolsas de iniciação científica aos alunos vencedores, nos moldes da OBMEP (MACHADO, 2008), porém a força do Itaú e do já reconhecido Prêmio Escrevendo o Futuro mantiveram a antiga nominação acrescida da designação olímpica.

adotando a metodologia, as estratégias de atuação e a experiência de três edições (2002, 2004 e 2006) do Escrevendo o Futuro.

Em sua nova versão, o Programa ampliou sua abrangência de ações e a quantidade de anos escolares atendidos: 8º e 9º anos do EF com memórias e 2º e 3º anos do EM com artigo de opinião. Os poemas ficaram para o 5º e 6º anos do EF. Em 2010, a OLPEF passa a contemplar outros anos do ensino básico³², com a inserção do gênero crônica e nova distribuição: poemas para 5º e 6º anos do EF, memórias literárias para 7º e 8º anos do EF, crônicas para 9º ano do EF e 1º ano do EM, artigo de opinião para 2º e 3º anos do EM³³.

No que concerne às ações formativas, a Olimpíada atua em várias vertentes: produção de material e recursos didáticos impressos e digitais; divulgação científica através do Portal Escrevendo o Futuro e da revista Na Ponta do Lápis; promoção de cursos presenciais e a distância. Podemos considerar que os encontros regionais da OLPEF também constituem momentos formativos. Segundo Rangel e Garcia (2012, p.2, grifos dos autores), “a Olimpíada caracteriza-se também (...) como um *programa de ‘formação em serviço’* para os docentes; para isso, pretende inserir-se no cotidiano da escola como parte da programação regular de Língua Portuguesa, e não como uma atividade extracurricular independente.”.

Faremos um breve retrospecto dessas ações olímpicas, com base nas informações fornecidas pelo Portal (2018). Em 2008, ano da primeira edição olímpica, foram lançados os Cadernos do Professor, que contêm o mesmo conteúdo e organização de Kit Itaú de Criação de Textos, com pequenas modificações como o título e substituição de “poesia” por “poema”. O Caderno “A ocasião faz o escritor”, relativo à crônica, só foi lançado em 2010 quando este gênero passou a integrar a Olimpíada.

Dantes, o número 10 da revista “Na Ponta do Lápis”, publicada em 10 de dezembro de 2008³⁴ (PORTAL, 2018), trouxe um especial sobre a crônica, anunciando as mudanças porvir e já preparando os professores para trabalhar com o “novo” gênero. Quatro seções são dedicadas ao tema: dois artigos de divulgação científica analisando a história e as

³² Em 2019, efetuou-se nova distribuição: poemas para 5º ano do EF, memórias literárias para 6º e 7º anos do EF, crônicas para 8º e 9º anos do EF, documentário para 1º e 2º anos do EM e artigo de opinião para o 3º ano do EM. Também houve alteração na logomarca do Programa e substituição da Oficina 9 do Caderno do Professor “A ocasião faz o escritor”, o que implicou a inclusão de mais textos na Coletânea.

³³ Conforme o regulamento da 5ª edição (OLIMPÍADA, 2016c), é preciso que as secretarias de educação do município, do estado ou do Distrito Federal façam a adesão para que os professores possam inscrever suas turmas. Podem participar os alunos cujos professores ensinam nas modalidades regulares do ensino básico ou em classes de aceleração do EF. Não podem se inscrever aqueles que lecionem exclusivamente em classes de Educação de Jovens e Adultos.

³⁴ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/979/NPL10.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

características do gênero e duas seções voltadas para a prática em sala de aula. Estas últimas constituem prévias da sequência didática do Caderno “A ocasião faz o escritor”.

A seção “De Olho na prática” sugere diferentes atividades. A primeira pede que o professor leia uma crônica junto aos alunos e procure levantar seus conhecimentos prévios sobre o gênero, estimulando o contato inicial. A segunda solicita a pesquisa de crônicas de escritores do século XX e atuais para que os alunos possam conversar sobre o tema, a época e a linguagem dos textos, sugerindo a leitura de fragmentos de “Brotinho” (Paulo Mendes Campos), de “Falemos das Flores” (José de Alencar), de “A última crônica” (Fernando Sabino) e “A rua do Ouvidor” (Joaquim Manoel de Macedo). A terceira traz a análise da crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar, inspirada em uma notícia de jornal, e é seguida por uma proposta de produção coletiva a partir de um dos trechos das três notícias indicadas.

A quinta e última propõe a leitura e a análise das marcas e recursos da crônica “Histórias de cheiros” de Luiz Henrique Gurgel. Por fim, a seção “Desafio” apresenta trechos de diferentes crônicas para o aluno descobrir quem é o autor, com base na leitura de sua breve biografia. São elas: “A arte de ser avó” de Rachel de Queirós, “Conformados e realistas” de Tostão, “Conto do vigário” de Machado de Assis, “Meu reino por um pente” de Paulo Mendes Campos, “A rua” de João do Rio e “Quem tem medo da mortadela?” de Mario Prata. Conforme explicitamos no Capítulo 4 desta tese, boa parte dos textos trabalhados compõe a antologia da 5ª edição da OLPEF, e as três primeiras atividades arroladas coincidem com as propostas das Oficinas 1, 2 e 6 do Caderno, respectivamente.

Em 2009, foram realizados cursos presenciais pautados pela Maleta do Formador, material educativo destinado a reuniões pedagógicas, e foi lançado o Jogo Q. P. Brasil, para complementar o trabalho com as oficinas sobre artigo de opinião, colaborando com o desenvolvimento da argumentação dos alunos. Em 2010, foram criados os cursos virtuais “Caminhos para o ensino da escrita”, posteriormente denominado “Caminhos da Escrita”, e “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”.

Também neste ano a “Coleção da Olimpíada” passou a ser distribuída para todas as escolas públicas do território nacional: cadernos com sequências didáticas de ensino de cada gênero olímpico organizadas por oficinas, coletânea contendo dez textos exemplares de cada gênero e um CD-ROOM com áudios de alguns dos textos recomendados.

Em 2011, foram realizadas três grandes ações formativas: o seminário “A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes”, que reuniu professores, técnicos de secretarias e especialistas de universidades públicas; o curso virtual “Sequência Didática: aprendendo por

meio de resenhas”, oferecido a professores e técnicos de todo o Brasil; e o curso “Caminhos para o ensino da escrita”, com encontros presenciais realizados nas 27 unidades da federação.

Apesar de 2012 ser um ano olímpico, a OLPEF também realizou ações formativas. Foram abertas novas turmas do curso virtual “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”, e houve o lançamento do primeiro caderno virtual “Pontos de Vista”, com a sequência didática do artigo de opinião adaptada para o meio digital, com áudios, vídeos e jogos. A Comunidade Virtual Escrevendo o Futuro tornou-se um Portal e ganhou novas seções interativas.

Esta terceira edição foi a de maior adesão docente à Olimpíada, contando com a participação de mais de 100 mil professores de todos os Estados e mais de 91% dos municípios brasileiros. Em 2013, a Olimpíada abriu mais turmas do curso virtual "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas", apoiou encontros de formação presencial realizados pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais e organizou o "Seminário Nacional Olimpíada em Rede", que reuniu educadores e especialistas envolvidos com políticas públicas para o ensino da língua portuguesa, e que atuam nas ações de formação presencial e a distância.

Na 4ª edição do Programa, Em 2014, todos os cadernos do professor ganharam uma versão digital, com diversos recursos multimídia (áudios, textos para projeção, vídeos e jogos), disponível para visualização no Portal da OLPEF e no CD-ROOM distribuído gratuitamente para as escolas juntamente às versões impressas da Coletânea e do Caderno do Professor de cada gênero.

Também se manteve a abertura de mais turmas do curso a distância “Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas”, e houve o lançamento do curso “Caminhos da Escrita”. Em 2015, o Programa lançou o curso “Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula” e abriu mais turmas dos outros cursos a distância aqui indicados, além de promover o “Seminário Internacional Escrevendo o Futuro” com o tema “Práticas de escrita: da cultura local à sala de aula”, e apoiar as formações presenciais realizadas pelas secretarias de educação municipais e estaduais.

Em 2016, o Programa lançou novas turmas dos cursos a distância mencionados e uma nova ferramenta no Portal, os Percursos Formativos, um diagrama interativo que aponta para múltiplas temáticas (leitura, escrita, oralidade, contribuições teóricas, orientações para prática, recursos didáticos), que se inter cruzam e direcionam para outros subtópicos, conforme as escolhas feitas pelo professor.

De modo estruturado, encontra-se um sumário com os *links*: “Planeje seu trabalho”, com um espaço para o professor ser autor, construindo seu plano de aula e pautas de formação; “Projetos”, com exemplos de projetos inspirados na metodologia de sequência didáticas de gêneros adotada pela Olimpíada; “Relatos de Prática”, com relatos escritos ou audiovisuais de experiências docentes de sucesso no trabalho com determinado gênero, seja como resultado de uma formação promovida pelo Programa, seja como iniciativa ancorada no ideário teórico-metodológico da OLPEF; e “Intervalo Cultural”, com entrevistas, jogos, músicas, vídeos e dicas de textos literários para fruição.

A ferramenta ainda contém as seções: “Novidades”, com os textos disponibilizados recentemente; “Por onde começar”, com possíveis perguntas do professor que o auxiliam a iniciar seu processo de pesquisa e formação; “Textos fundantes”, com as obras teóricas e os artigos científicos que balizam o Programa, a exemplo de “A estética da criação verbal”, de Bakhtin, “Um decálogo para ensinar a escrever”, de Dolz e “A psicologia social da mente”, de Vygotsky. Há ainda uma opção de busca que reúne todos os textos disponibilizados acerca de determinado tema.

Além dos cursos e dessa ferramenta interativa, o Portal inaugurou em 2016 outros recursos didáticos: a) as seções “Especiais por gêneros” reunindo todas as orientações acerca de cada gênero (videoconferências de escritores e especialistas, dicas de oficinas, indicações de leituras, sugestões de atividades, jogo, reportagem sobre a etapa regional da edição de 2014 e textos dos finalistas dessa mesma edição) em uma única interface; b) o “Especial: Relatos de Prática”, abrangendo o histórico das orientações para sua escrita e avaliação, ao longo das edições olímpicas, o último texto orientador para sua escrita produzido pela equipe da Olimpíada, um mapa de busca de todos os relatos vencedores e uma galeria de fotos dos autores dos dez relatos apresentados no Seminário Nacional do Programa em 2017; c) o “Especial: Avaliação de textos 2016” contendo bate-papo virtual, vídeos-conferências e entrevista com especialistas no tema, indicações de leitura de textos científicos e de difusão científica, espaço para comentários e uma subseção com exemplares dos gêneros olímpicos analisados conforme os critérios de avaliação da Olimpíada.

Em 2017, o Programa realizou uma série de cursos de formação presenciais, em parceria com secretarias de educação de todo o país, ofereceu novas turmas dos cursos a distância mencionados e disponibilizou novos conteúdos na seção Percursos Formativos, afora ter criado uma seção exclusiva sobre o ensino de literatura chamada “Literatura em movimento”, com entrevistas, relatos de experiência, artigos, dicas de leitura e uma pesquisa sobre o que os professores pensam a respeito da literatura e do ensino de leitura literária.

Em 2018, o Programa realizou diversas ações formativas: novas turmas dos cursos a distância mencionados e lançamento de novos cursos, como “Avaliação textual: análises e propostas”, encontros de formação presenciais e a distância. Já a sexta edição do concurso de produção de textos, conforme informamos na Introdução, foi excepcionalmente adiada para 2019, em razão de o concurso estar sofrendo ajustes e sendo redesenhado.

2.2 O papel das instituições organizadoras

Atualmente, a OLPEF é uma iniciativa público-privada do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, órgãos investidores, sob a coordenação técnica do Cenpec, e possui como parceiros o Consed, a Undime, a TV Escola e o Canal Futura. Conta ainda com a chamada Rede de Ancoragem composta por representantes das instituições parceiras, das secretarias de educação municipais e estaduais e das universidades, que são responsáveis pelo concurso e também articulam os encontros de formação presencial em seus respectivos estados (PORTAL, 2018). Cada uma dessas instituições possui um papel na configuração do Programa. Abordaremos o papel daquelas responsáveis por sua realização.

O Cenpec é o agente executor do Programa, é quem convoca a Rede de Ancoragem e os parceiros para implementar as ações formativas e fazer a Olimpíada acontecer em todo o Brasil. Na aba “Projetos” de seu sítio virtual, encontram-se vários projetos vinculados à área de educação, sendo boa parte em parceria com a Fundação Itaú Social, dentre eles, a OLPEF (CENPEC, 2018). Em uma breve descrição, o Cenpec (2018) destaca que a sua principal função é contribuir com a melhoria do ensino de língua primeira apoiando o processo formativo dos professores da rede pública através do Portal, de ações a distância, da revista “Na Ponta do Lápis”, da coleção “Cadernos do Professor” e da elaboração de outros materiais educativos.

Na abertura da 5ª edição da OLPEF, a presidente do Conselho de Administração do Cenpec e sócio-proprietária do Banco Itaú, Maria Alice Setúbal, enfatizou o tema do concurso “O lugar onde vivo” por propiciar a vinculação do ensino de língua portuguesa à realidade e à comunidade escolar, que é uma necessidade educativa emergente deste século.

As principais ações do Cenpec relativas à OLPEF realizam-se através do Portal Escrevendo o Futuro, que apoia o trabalho do professor, por meio de “subsídios para aprimorar o conhecimento, inovar suas estratégias de ensino, inspirar-se com outras experiências e compartilhar sucessos e desafios vivenciados na prática” (PORTAL, 2018). O Portal oferece um ambiente de formação virtual interativo para professores de Língua

Portuguesa com uma série de orientações, de materiais e recursos para o trabalho com a leitura e a escrita, direcionado aos gêneros olímpicos e a outros gêneros e prática sociais.

No que tange à Olimpíada, o Portal informa que não existe a intenção de identificar talentos, mas sim de levar os alunos a desenvolver suas competências e autonomia na escrita, a “estreitar vínculos com a comunidade e aprofundar o conhecimento sobre a realidade local, contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania” (PORTAL, 2018). A Olimpíada mobiliza, forma e valoriza os professores que se propõem a experimentar uma nova forma de ensinar a produção textual escrita através da metodologia da sequência didática. Realizando essa sequência, ele aprende princípios de trabalho com a língua que pode transpor para outros objetos de ensino-aprendizagem. São seis os eixos organizadores do Portal.

O primeiro, denominado “O Programa”, apresenta e traça uma breve trajetória da OLPEF, além de contar histórias dos participantes. O segundo, “Formação”, traz os principais subsídios formativos: os Cursos Online; a ferramenta “Percursos Formativos”; a seção “Literatura em movimento”; a seção “Especiais”, com abas dedicadas aos gêneros olímpicos, aos relatos de prática e à avaliação textual; a seção “Na Prática”, com exposição de oficinas, orientações para escrita dos relatos de prática, exemplos de relatos e projetos de escrita; e as seções interativas “Pergunte à Olímpia” (uma professora virtual responde semanalmente a uma pergunta sobre as práticas de ensino de leitura e escrita), “Fórum” (espaço para debates) e “Pérolas da Imaculada” (relato de uma situação desafiadora ocorrida em sala de aula, debatido em fórum e em bate-papo com especialista).

O terceiro eixo organizador do Portal, “A Olimpíada”, explica em linhas gerais o que é o concurso e expõe informações detalhadas sobre os participantes e vencedores das duas últimas edições. O quarto eixo, “Biblioteca”, tal qual o segundo, aposta nos conteúdos formativos: “Coleção da Olimpíada” com Cadernos do Professor, pôster 4 gêneros em cartaz, as Coletâneas de Textos e CD-ROM; “Textos Finalistas”; revista “Na Ponta do Lápis”; Estudos “O que nos dizem os textos dos alunos” e “Caracterização dos alunos semifinalistas”; Jogos de aprendizagem, Passatempos e áudio dos poemas dos semifinalistas; dicas de leitura literária; e “Banco Acadêmico” com teses, dissertações, artigos e monografia sobre a OLPEF.

O quinto eixo, “Vídeos”, compreende os programas televisivos sobre a Olimpíada, os filmes publicitários, os documentários sobre os encontros regionais e nacionais, as videoconferências, os relatos de experiência e bate-papos acadêmicos, a apresentação de ferramentas e tutoriais da Olimpíada e do Portal e outros vídeos de caráter cultural. Por fim, há ainda o eixo “Notícias”, que divulga as próprias ações do Programa e as novidades do Portal, os informes publicados na mídia sobre a OLPEF e sobre educação e cultura em geral, e

a seção “Fale Conosco”. Toda essa infraestrutura recebe o suporte da Fundação Itaú Social e do Ministério da Educação.

O Ministério da Educação confere à OLPEF um papel relevante nas políticas públicas. Na cerimônia de abertura da 5ª edição da Olimpíada, em 2016, o destaque da fala do então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, foi para a importância do Programa, considerado por ele uma referência para o ensino de Língua Portuguesa, que deve estar presente nas discussões a respeito do currículo e da Base Nacional Curricular Comum (GURGEL, 2016). Assim, ele alinha a OLPEF à proposta mais ampla do Ministério de combate ao fracasso escolar, de garantia do direito à aprendizagem, de melhoria da qualidade educacional e de formação de jovens capazes de ler e escrever textos dos mais diversos gêneros.

Em termos práticos, no entanto, o Ministério parece ser meramente um agente facilitador de sua execução, dando parte do aporte financeiro³⁵ e possibilitando a distribuição do material didático impresso em todas as escolas. Embora, na divulgação do Programa em sua página virtual, informe que se trata de uma iniciativa de formação docente com o objetivo de melhorar o ensino de língua portuguesa, insere-o na subseção “Prêmios e competições” da seção “Programas e ações” da Secretaria de Educação Básica, ao lado da OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (MINISTÉRIO, 2018).

Dessa forma, parece se comprometer apenas com a realização do concurso de textos, em detrimento do projeto de formação continuada dos professores, conforme se alinhou no PDE de 2007. Já o sítio virtual da Fundação Itaú Social apresenta a OLPEF na aba “Formação”, ao lado de outros projetos voltados para a educação voluntária e a avaliação econômica de projetos sociais. Dados relativos ao Programa são encontrados também na aba “Produção Editorial”: os quatro cadernos do professor com as oficinas sobre cada um dos gêneros olímpicos; a obra “O que nos dizem os textos dos alunos” que divulga os resultados da análise das produções dos participantes da edição de 2010; os livros “Textos finalistas” das edições de 2010 e 2012; e o relatório da primeira edição da Olimpíada em 2008.

Na descrição do Programa, a Fundação destaca o objetivo principal, que é a atividade formativa docente, os conteúdos do Portal Escrevendo o Futuro e o papel do concurso olímpico, os gêneros explorados e o tema “O lugar onde vivo”. A fala do representante da Fundação, Antonio Matias, no evento de abertura da 5ª edição da Olimpíada, destaca como

³⁵ Não sabemos se o Ministério financia diretamente as ações do Programa ou se fornece algum subsídio indireto, por meio de isenção fiscal ou abatimento, à Fundação Itaú Social, entidade sem fins lucrativos, instituto social de um Banco, que pode repassar recursos para o Cenpec, organização não governamental. Considerada de utilidade pública, esta organização tem direito a receber incentivos fiscais do Governo Federal. Desse modo, não ocorre investimento privado na educação, mas financiamento público indireto que beneficia o setor privado e o chamado Terceiro Setor.

principal ganho propiciado pelo Programa exatamente a formação dos professores, o que muda o ensino de língua portuguesa em sala de aula, tornando-o mais interativo (GURGEL, 2016).

A Fundação Itaú Social, idealizadora do Programa Escrevendo o Futuro, é vinculada ao grupo do Itaú Unibanco, o maior banco privado do Brasil e uma das maiores empresas do mundo, segundo dados da revista Forbes citados em sua página virtual (ITAÚ, 2018). O Banco tem a responsabilidade social como uma de suas principais missões e se pretende um “agente de transformação”, apoiando iniciativas voltadas para a educação de modo amplo, para a educação financeira, para a cultura, para o esporte e para a mobilidade urbana, que visem a mudar o mundo, conforme se autodeclara em seu sítio virtual (ITAÚ, 2018).

O estudo de Azevedo e Moura (2011) corrobora com essa autonominação, pois, entre 2006 e 2009, os repasses do Banco para os programas sociais foram percentualmente maiores que o percentual de crescimento de seu patrimônio líquido. Não é à toa que já em 2000 o Banco criou a Fundação Itaú Social como um projeto de amplitude do Programa de Ação Comunitária já desenvolvido desde 1993 para estruturar e desenvolver os investimentos sociais da empresa, tendo como foco programas de melhoria das políticas públicas de educação e avaliação sistematizada de projetos sociais (ITAÚ SOCIAL, 2018).

Ou seja, faz parte da política da empresa atuar no âmbito da responsabilidade social e avaliar o resultado de suas ações, como comprova o estudo de duas executivas do Itaú Unibanco, Lígia Vasconcelos e Roberta Biondi, e de um pesquisador da USP, Naercio Menezes Filho, acerca do impacto do então “Escrevendo o Futuro” no desempenho dos estudantes na Prova Brasil e da sua previsão de renda futura.

A pesquisa mostra que o Programa traz impacto positivo e estatisticamente significativo nas notas médias das escolas em Língua Portuguesa na antiga 4ª série, sendo cumulativo de acordo com o número de participação das escolas nas diferentes edições do concurso e maior quando os professores fizeram uso do material didático de apoio do Programa (BIONDI, VASCONCELOS, MENEZES FILHO, 2009).

Analisando a relação custo-benefício do Escrevendo o Futuro, isto é, o aumento do desempenho nos futuros salários dos jovens participantes e o gasto gerado pelo Programa para a Fundação, os autores constatarem que ele gera um alto retorno econômico-social, pois resultou em um valor presente líquido positivo de R\$ 217,7 milhões ou R\$127,1 por aluno (BIONDI, VASCONCELOS, MENEZES FILHO, 2009)³⁶.

³⁶ Nessa análise de retorno econômico, os autores levaram em conta o custo total do Programa em 2006 e 2007, orçado em R\$13,0 milhões, o público-alvo do Programa de 1.713.287 alunos, segundo dados do Censo Escolar

É, no mínimo, curioso que uma instituição bancária tenha interesse em melhorar o ensino de leitura e escrita no país e que invista considerável parte de seu patrimônio líquido nesse Programa – mais de 17 milhões na última edição do concurso, de acordo com o relatório contábil anual (FUNDAÇÃO, 2016). Podemos inferir que se trata de um expediente para melhorar sua imagem e, assim, atrair novos clientes, bem como obter possíveis benesses junto ao Estado. Ou seja, não se trata de filantropia, mas de ganhos econômicos e mercadológicos. Concordamos com Dalla Pozza e Reginato (2012, p.14) para quem

a incorporação da mentalidade socialmente responsável por empresas não é apenas uma questão de promoção de ações de demagogia ou filantropia, mas também consiste em uma escolha estratégica das organizações que visa à obtenção de vantagens competitivas e de imagem positiva das empresas perante opinião pública e os consumidores.

Enquanto professora participante do Programa na edição de 2012, pudemos observar que a publicidade da instituição bancária ocorria de forma subliminar nos encontros regionais – no caso, participamos da categoria crônica, em Natal, e da categoria artigo de opinião, em Belo Horizonte – e no encontro nacional, que reuniu todas as categorias em Brasília³⁷: as camisas, os bonés e outros acessórios recebidos remetiam às cores laranja e azul do Banco Itaú³⁸; os prêmios recebidos nas fases semifinal e final também apresentavam as tarjas do Itaú, inclusive os tablets e os *notebooks* recebidos pelos vencedores daquela edição foram da marca Itautec.

Outra medida que conferia visibilidade era a obrigatoriedade de os professores semifinalistas e finalistas se deslocarem a uma agência desse Banco para sacar a ajuda de custo da viagem dada a eles e aos seus respectivos alunos. São produzidos vídeos, fotos e reportagens sobre esses encontros, posteriormente divulgados no próprio Portal Escrevendo o Futuro, na Revista Na Ponta do Lápis, na TV Escola³⁹ e na TV Futura⁴⁰.

2006, e a elasticidade de 0,3 para contabilizar o efeito positivo do programa nos salários futuros dos participantes. Os autores consideraram que o impacto positivo na nota média dos alunos da 4ª série estimado se mantém em valores absolutos para todos os alunos matriculados nas escolas participantes do Programa e aplicaram a elasticidade de 0,3, para uma variação positiva nas notas de 0,73%, obtendo um aumento dos salários de 0,22%.

³⁷ O pagamento das despesas de transporte, de hospedagem e de alimentação também contribui com a publicidade das instituições promotoras da OLPEF.

³⁸ Vale salientar que essa era a indumentária exigida aos participantes nos passeios pedagógicos e turísticos dos encontros, dando ao Programa e às instituições promotoras publicidade externa, junto à população. As fotos e as videoreportagens dos encontros regionais e nacional de 2016, disponibilizados no Portal (2018), mostram que esse procedimento continua vigente.

³⁹ Em 2016, a TV Escola produziu um especial sobre o lançamento da 5ª edição da Olimpíada e uma série documental – “O Futuro que escrevo” – sobre as experiências de professores e alunos semifinalistas nos encontros regionais. Esse canal também dedicou edições de outros programas ao tema da Olimpíada.

De acordo com Dalla Pozza e Reginato, “as práticas de responsabilidade social têm adquirido notoriedade e valor de mercado enquanto diferencial competitivo no contexto contemporâneo” (2012, p.1). E a comunicação dessas práticas na mídia tem sido uma forma de a organização divulgar e legitimar suas iniciativas, gerando uma imagem de apoio, de credibilidade e de autoridade que “lhe permitem que fale de (e sobre) responsabilidade social” (DALLA POZZA, REGINATO, 2012, p.13).

Indo mais além, acreditamos que essa é uma estratégia pela qual a Fundação mostra o quanto ela é benéfica e eficaz na aplicação de recursos e na melhoria da qualidade educacional e, de modo velado, descredencia o Estado enquanto gestor de políticas públicas. Também é um *modus operandi* pelo qual a Instituição intervém simultaneamente na formação de professores e de jovens em favor do perfil de cidadão que ela deseja, um consumidor potencial de serviços financeiros e um profissional ajustado ao mundo do capital.

Ao investir na formação docente e na produção de recursos e materiais didáticos, o grupo Itausa direciona as práticas de ensino-aprendizagem de língua primeira a serem construídas em sala de aula, o que terá impactos na formação dos educandos. A escolha de gêneros literários e opinativo como objetos da Olimpíada e a temática proposta – “O lugar onde vivo” – exigem do jovem escritor um olhar crítico e sensível para sua realidade, do mesmo modo que os relatos de prática requerem do professor a reflexão sobre a metodologia do Programa e sua implementação.

Os concursos de textos promovidos pela Olimpíada despertam nos participantes, docentes e discentes, o desejo de serem premiados e igualar suas produções àquelas referendadas como melhores. Assim, o Itausa influencia na formação de opinião e no modo como professores e alunos leem e escrevem o universo em que vivem. Vale ressaltar que o processo avaliativo é dirigido pelo Cenpec e conta com a colaboração das instituições parceiras.

Além de os critérios já serem pré-estabelecidos pelos profissionais dessa instituição, a OLPEF determina os perfis dos integrantes que irão compor cada comissão julgadora e recomenda aos avaliadores das comissões municipal e estadual a fazerem um curso de formação virtual sobre avaliação da produção textual, conforme regulamento da 5ª edição (OLIMPÍADA, 2016c).

⁴⁰ A TV Futura faz a cobertura da cerimônia de premiação final dos vencedores da Olimpíada e, em sua grade de programação, já incluiu o debate sobre a filosofia e as ações da OLPEF por meio de entrevistas com profissionais do Cenpec e com especialistas e professores de Língua Portuguesa.

De modo indireto, portanto, o Itausa também monitora a avaliação dos textos, a escolha dos classificados e a seleção dos vencedores. Ainda nessa edição, a OLPEF deu subsídios ao trabalho avaliativo dos textos dos alunos pelo professor a partir do especial “Avaliação de Textos”, do Portal. Vejamos como esses sujeitos, a OLPEF, os professores e alunos, são vistos pelo discurso da própria OLPEF, na seção a seguir.

2.3 Concepções do sujeito autor (OLPEF) e dos destinatários

O Programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, em sua 5ª edição, adotou o slogan “Do lugar de cada um o saber de todos nós”. Ao longo do ano de 2016, foram publicadas várias notícias sobre as ações divulgadoras da Olimpíada nos estados, sobre o número de participantes, sobre as comissões julgadoras e sobre os encontros regionais e a fase final, de modo a persuadir e a manter o público-alvo motivado a participar e a acompanhar o concurso.

O Portal inaugurou uma seção, “A Olimpíada”, que reúne todas essas notícias, dá orientações gerais sobre o concurso e traz as ferramentas que possibilitam a inscrição dos docentes, a adesão das secretarias, a digitação e envio dos textos selecionados e dos relatos de prática docentes e o acesso das comissões julgadoras aos textos classificados.

Nessa edição, a OLPEF investiu bastante na produção de propagandas e de textos informativos impressos – fôlder, cartaz, notícias e reportagens – e audiovisuais – filmes publicitários, vídeos tutoriais – que parafraseiam e complementam as informações fornecidas pelo regulamento (OLIMPÍADA, 2016c)⁴¹, especialmente quanto às etapas do concurso, ao modo de se inscrever e enviar os textos e às formas de organização das comissões julgadoras (escolar, municipal e estadual).

E é partir desses dados que tentamos apreender a concepção da OLPEF enquanto sujeito-autor dos discursos por nós analisados e dos destinatários por ela implicados, professores, alunos e secretários de educação. Iniciemos pela logomarca do Programa.

⁴¹ O regulamento divide-se nas seguintes partes: “Apresentação”, que conta a trajetória do Programa até a 5ª edição; “Coordenação”, que indica os atores responsáveis pelo Programa; “Participação”, que explica as condições de participação, o passo a passo da inscrição e a “Coleção da Olimpíada”; “Categorias”, que informa os gêneros por ano(s) escolar(es); “Etapas da Olimpíada”, que expõe cada fase do concurso e os critérios usados para distribuição das vagas dos selecionados em cada etapa por polos; “Critérios de seleção dos textos” por todas as Comissões; “Premiação”, que lista os prêmios concedidos a cada etapa do concurso; “Cronograma da Olimpíada” que indica, por etapas, o responsável de cada atividade e o período; “Divulgação” da Olimpíada e de seus resultados; “Direitos Autorais e de responsabilidade”; “Disposições finais” (OLIMPÍADA, 2016c).

Figura 2 – Logomarca da OLPEF



A nomeação do Programa como Olimpíada, consoante o que comentamos na Introdução e a análise de Corrêa Coutinho (2012), retoma um já dito (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a), pois remete à noção de competição, seja científica, seja esportiva, em que indivíduos previamente preparados tentam apresentar a performance esperada pelos avaliadores em uma determinada prova almejando a vitória, sendo atribuída a eles e/ou a seus mestres e orientadores a responsabilidade pelos resultados e fracassos.

Podemos notar que, no confronto do enunciado com o outro (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a), os destinatários docentes e discentes, a lógica individualista e competitiva do discurso empresarial suplanta o princípio do discurso democrático educacional, como se observa no cartaz de divulgação do evento de culminância que destaca os “vencedores” e a “premiação”, em detrimento da celebração do encontro nacional dos finalistas.

Figura 3 – Cartaz de divulgação da cerimônia de premiação da Olimpíada



(PORTAL, 2018)

Essa visão neoliberal da educação e tecnicista do conhecimento, contudo, contrapõe-se à filosofia defendida pelo Programa, ambiguidade que é evidenciada em sua logomarca. As

letras coloridas⁴², levemente desalinhadas, que grafam Olimpíada remetem à ideia de ludicidade, de pluralidade das pessoas e dos saberes envolvidos e da dinamicidade exigida pelo concurso aos participantes que precisam adaptá-lo à sua realidade escolar. Destoando da leveza visual e gráfica desse termo, a caixa alta em “Língua Portuguesa” confere um tom formal e sério à indicação da disciplina escolar e da nomeação com que ela vem sendo historicamente instituída e reconhecida⁴³.

A dupla perspectiva pedagógica também se faz notar no qualificativo “Escrevendo o Futuro”. O verbo no gerúndio traz indícios dos principais objetivos do Programa simultaneamente: incentivar a prática da escrita dos alunos na escola e estimular os professores a investir na metodologia da sequência didática, acompanhando o processo de aprendizagem discente. Não é à toa que a expressão é grafada manuscrita e acompanhada por um lápis, indicando a atividade em curso dos destinatários para os quais se volta o enunciado (BAKHTIN, [1952-1953, 2016a])⁴⁴: os professores a escreverem seus diários e relatos, e os alunos a escreverem suas produções textuais.

As cores do lápis idênticas às do Banco Itaú, azul e laranja, promovem, dentre outros possíveis efeitos, o de que é através dessa instituição que os participantes delineiam seu futuro, ou de que o Itaú oferece as condições para que eles possam construir seu futuro, ou ainda de que o Banco fornece os meios para que a Olimpíada, com todas as suas implicações para o ensino-aprendizagem de língua primeira, se realize, apagando o papel do poder público e da própria instituição escolar, que sofre uma série de contingências, no Programa.

A acepção “o Futuro” que complementa o verbo escrever, recupera à memória o discurso antecedente da escola como espaço de preparação e qualificação do aluno para uma etapa posterior e, conseqüentemente, do conhecimento como algo que será útil quando o aluno estiver adulto, na universidade ou no mercado de trabalho, e não como algo significativo para ele enquanto jovem, para a sua realidade concreta e para o momento histórico-social em que ele se encontra.

Assim, a OLPEF constrói um discurso bivocal (BAKHTIN, [1929] 2015a), pois reúne simultaneamente as vozes de um programa educacional tecnicista que visa à formação de educandos para o futuro, com uma melhor expectativa de renda (BIONDI, VASCONCELOS,

⁴² Evocam a imagem dos anéis olímpicos, cujas cores representam as diversas nações do mundo. Lembremos também que a bandeira do movimento LGBT (ou LGBTPQIA+) é composta pelas cores do arco-íris, para mostrar a diversidade humana, de acordo com a página virtual do movimento: <http://www.politize.com.br/lgbt-historia-movimento/>. Acesso em: 25 abr. 2018.

⁴³ Discordamos de Corrêa Coutinho (2012), que atribui a nomeação “Língua Portuguesa”, em vez de Olimpíada da Língua Brasileira, à valorização da escrita pelo Programa, em detrimento da oralidade.

⁴⁴ Todo enunciado se volta para um destinatário, sendo esse um de seus traços constitutivos, conforme discutiremos com base em Bakhtin ([1952-1953] 2016a) no capítulo seguinte.

MENEZES FILHO, 2009), atendendo aos interesses do capital e das instituições financeiras – no caso, do Banco Itaú –, e a de um programa educacional libertador e crítico que considera a singularidade e o saber de professores e educandos, estabelecendo um elo com sua realidade. São dois pontos de vista conflituosos imbricados na mesma logomarca, que se fazem revelar em outros discursos informativos, educativos e propagandísticos do Programa.

Os filmes publicitários produzidos para divulgar esta edição da Olimpíada reverberam esse conflito. Ambos realçam o vínculo estreitado entre a escola e a comunidade a partir da Olimpíada. Porém, enquanto o vídeo produzido pelo Cenpec⁴⁵ mostra o professor escrevendo no quadro-negro e os alunos sentados em cadeiras enfileiradas, no formato de uma sala de aula comum, os vídeos produzidos pelo Ministério da Educação⁴⁶ (PORTAL, 2018) mostram esses sujeitos em situações de ensino-aprendizagem diversificadas, com os alunos ora em círculo, ora em pares, ora em sala de aula, ora em ambiente extraclasse, interagindo com os colegas e com o professor, rindo, lendo, debatendo, pesquisando na Internet e conversando sobre textos.

Enquanto o discurso daquele vídeo se sustenta nos objetivos e na organização do concurso, os outros focam a metodologia do Programa e as funções sociais da escrita de democratizar o direito à expressão e ser um meio de intervenção na realidade – “A escrita dá voz a todos e transforma a realidade onde vivemos” é a chamada de abertura dos três vídeos produzidos pelo Ministério. A escrita é vista, nos dizeres de Corrêa Coutinho (2012), como uma prática política emancipatória e desenvolvimentista.

Contudo, o discurso ministerial implica os principais destinatários do Programa, alunos e professores, em posição de assujeitamento e dominação pela escrita, pois esse ente abstrato a eles se sobrepõe, conferindo-lhes o meio de expressão e de ação social. Ainda que enunciados injuntivos sejam característicos do modo de dizer dos gêneros publicitários, na chamada “Inscreva-se e utilize a coleção da olimpíada para tornar suas aulas mais interessantes”, o professor é concebido como um sujeito pouco capaz de elaborar e incrementar sua didática de ensino. Essa concepção ecoa em outros materiais de mobilização e divulgação da Olimpíada em 2016, como vemos a seguir.

⁴⁵ Vídeo de anúncio da 5ª edição da Olimpíada encontrado no canal da OLPEF no *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LAvyHtNox-o>. Acesso em: 23 mar. 2018.

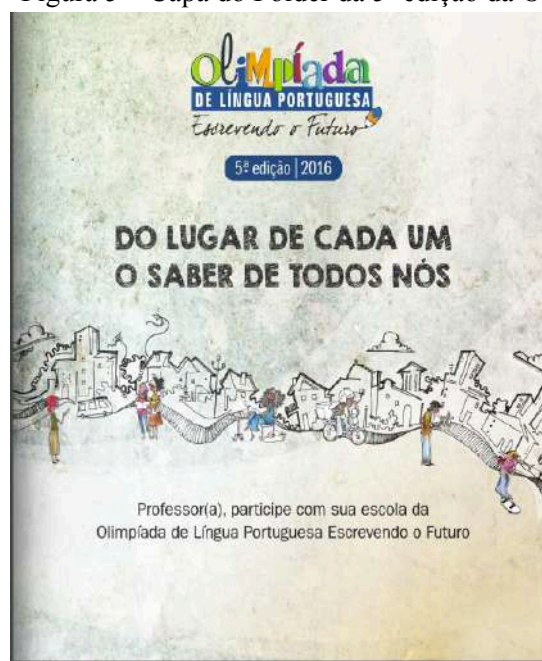
⁴⁶ O Ministério da Educação produziu três vídeos similares, com pequenas variações na chamada final, conforme o objetivo específico: anúncio da 5ª edição da OLPEF, anúncio da prorrogação do prazo para inscrições e anúncio do prazo para organização da comissão julgadora escolar e envio dos textos. A assinatura do MEC é marcada pelo anúncio oral e pela demonstração visual da logomarca e dos *slogans* do governo legítimo – “Pátria Educadora”, nos dois primeiros vídeos – e do golpista – “Ordem e Progresso”, no último vídeo. Disponíveis em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/videos/#/a-olimpiada>. Acesso em: 23 mar. 2018.

Figura 4 – Cartaz da 5ª edição da OLPEF



(PORTAL, 2018)

Figura 5 – Capa do Fôlder da 5ª edição da OLPEF



(PORTAL, 2018)

Figura 6 – Folhas internas do Fôlder da 5ª edição da OLPEF

Iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro realiza ações de formação e um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país.

Quem pode participar?

Professores da rede pública e seus alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Nesta Olimpíada todos ganham!

Valorizando a interação de crianças e jovens com seu meio, a Olimpíada adota o tema "O lugar onde vivo". O aluno resgata histórias, estreita vínculos com a comunidade e aprofunda o conhecimento sobre a realidade, o que contribui para o desenvolvimento de sua cidadania.

Em 2016, os primeiros 100.000 professores inscritos receberão um DVD com a Coleção da Olimpíada – também disponível em < www.escrevendofuturo.org.br > –, material de apoio que traz uma sequência didática para o ensino da escrita em quatro gêneros textuais, de acordo com seguintes anos escolares:

Poema	5ª e 6ª anos do Ensino Fundamental
Memórias literárias	7ª e 8ª anos do Ensino Fundamental
Crônica	9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio
Artigo de opinião	2ª e 3ª anos do Ensino Médio

Com o apoio desses materiais, o professor desenvolve as oficinas com todos os alunos da turma.

Descubra a força das palavras!

Ao participar do concurso, os professores trabalham com a metodologia de ensino de leitura e produção de texto que aborda conceitos curriculares previstos no ensino da língua portuguesa.

Ao inscrever-se, o professor passa a fazer parte do Portal Escrevendo o Futuro < www.escrevendofuturo.org.br >, uma rede de conhecimento que oferece formação a distância, além de um vasto material de apoio para o trabalho docente e inúmeras oportunidades de reflexão e troca de experiências com educadores de todo o Brasil.

Participe desse grande movimento pela educação!

Adesão

O secretário municipal e o secretário estadual de Educação fazem a adesão on-line para que as inscrições dos professores das respectivas redes de ensino sejam validadas.

Inscrição

Os professores, com a autorização dos diretores, fazem a inscrição on-line (www.escrevendofuturo.org.br) por uma ou mais escolas em que lecionem.

Oficinas em sala de aula

Os professores realizam as oficinas de produção de textos com seus alunos.

Etapas de seleção

São organizadas comissões julgadoras que selecionarão textos, segundo os critérios da Olimpíada, nas etapas: escola; municipal; estadual; regional e nacional.

Na etapa regional, os 500 alunos semifinalistas, 125 de cada categoria, e seus professores viajam juntos para uma capital brasileira, onde participam de atividades culturais e de formação.

Premiação

- 500 alunos semifinalistas e seus professores – medalha e livros.
- 152 alunos finalistas e seus professores – medalha e 1 tablet.
- Escolas dos 152 finalistas – placa de homenagem.
- 28 professores semifinalistas, vencedores na categoria Relato de Prática – 1 notebook
- 20 alunos vencedores e seus professores – medalha, 1 notebook e 1 impressora.
- Escolas dos 20 vencedores – 10 computadores, 1 impressora, 1 projetor, 1 telão para projeção e livros.

Adesão das secretarias de Educação e inscrição dos professores

De 25 de fevereiro a 30 de abril de 2016

Informações
www.escrevendofuturo.org.br

Central de atendimento
0800 771 9310

(PORTAL, 2018)

Figura 7 – Contracapa do Fôlder



(PORTAL, 2018)

Figura 8 – Cronograma da Olimpíada



(PORTAL, 2018)

O cartaz e a capa do fôlder retratam uma cidade habitada por pessoas das mais diversas idades, etnias, gêneros e profissões realizando diversas atividades cotidianas, como brincar, trabalhar, ler e fazer compras. O *slogan* “Do lugar de cada um o saber de todos nós” reforça esse discurso visual de valorização da realidade e da cultura local, da coletividade e do saber compartilhado. De acordo com Reboul (1975), um *slogan* cumpre três funções básicas: fazer aderir, levar o público a crer na ideia apresentada; prender a atenção, induzindo a ler ou a ouvir o texto que vem em seguida; e resumir o conceito da instituição, do produto, do serviço ou da marca.

Esse slogan atende aos dois primeiros propósitos a partir do terceiro, pois retoma o tema geral proposto para o concurso de textos – “O lugar onde vivo” – e afirma que, a partir dele, cada participante revela um conhecimento que é parte integrante do saber acumulado da humanidade. O colorido das pessoas, em contraste com o branco que ilustra o ambiente e as construções, realça a pluralidade de destinatários que a OLPEF visa a alcançar na escola e na comunidade.

No entanto, o texto do cartaz e do fôlder, tal qual o regulamento do concurso (OLIMPÍADA, 2016c), implicam o professor enquanto principal destinatário do Programa, haja vista que é ele quem realiza a inscrição e efetiva sua realização na escola por meio das oficinas. Os convites do cartaz, para que o professor utilize os recursos didáticos do Portal

em sala de aula, e do fôlder, para que ele desenvolva as oficinas e “aprimore o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa!”, podem promover o efeito de que ele não é capaz de construir estratégias e recursos tão eficazes quanto os do Programa para a didática da língua primeira.

Essa visão de um professor não autônomo, pouco capaz de gerir seu próprio fazer pedagógico, é reforçada pela estruturação interna do fôlder informativo que se reporta ao regulamento da 5ª edição, reenunciando as informações ali já encontradas (OLIMPÍADA, 2016c), e pelo cronograma, que sublinha todas as datas importantes para o professor cumprir com as atividades no tempo previsto.

Em suma, podemos observar que os argumentos mobilizados por esses materiais de divulgação para convencer o professor a participar do Programa filiam-se a instâncias discursivas antagônicas, em estado de tensão. De um lado, o discurso meritocrático da competição que distribui prêmios para os alunos, para os docentes e as escolas vencedoras. De outro, o discurso humanista que valoriza a formação cidadã do aluno propiciada pelo tema, a ampliação do conhecimento docente e a integração da metodologia de ensino da leitura e da escrita com o currículo de Língua Portuguesa e com a realidade extraescolar⁴⁷.

Aquele é o discurso dominante do Programa, haja vista que ganham maior visibilidade na mídia a premiação e os vencedores e, por conseguinte, o patrocínio do Banco Itaú, que as inscrições e o processo formativo, embora este seja o discurso hegemônico das reportagens especiais publicadas no Portal da OLPEF para convencer seus três destinatários potenciais – professores, alunos e secretários de educação – a aderirem ao Programa (vide o Anexo A desta tese, página 483). As vantagens elencadas para participação do público-alvo são questionáveis por serem ditadas pela própria instituição que coordena a Olimpíada⁴⁸, além de retomarem, em outras palavras, os próprios objetivos do Programa e, no que concerne aos professores, parafrasearem as orientações dadas nos fôlderes e nos materiais didáticos.

É o Cenpec, enquanto agente executor das instituições responsáveis pelo Programa, quem determina os conteúdos e ações formativas e os modos de desenvolvimento do concurso. Não por acaso o material didático é praticamente anônimo. Os nomes das autoras da obra *Caderno do Professor* (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a) não são mencionados na capa, nem mesmo no texto de apresentação, assim como não se indicam os responsáveis pela

⁴⁷ Esse discurso de integração com o currículo oficial é uma estratégia pela qual a OLPEF legitima a proposta teórico-metodológica por ela adotada e evidencia o efeito de autoridade que o discurso da esfera estatal na elaboração do programa curricular produz.

⁴⁸ As reportagens não possuem assinatura, por isso atribuímo-la à equipe do Cenpec que se ocupa do Portal.

Coletânea (OLIMPIÁDA, 2016a) e pela adaptação do Caderno para a versão virtual (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b).

Coadunamos com Pacífico e Romão (2011) para quem o apagamento da autoria marca uma contradição na proposta pedagógica da OLPEF, pois o Programa sabota aquilo que pretende ensinar e avaliar. Cobra a presença de marcas de autoria nos textos dos professores e dos alunos, conforme os critérios de avaliação da crônica (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.131) e o artigo-orientador “Com a palavra, o professor autor-formador” (SCHLATTER, GARCEZ, 2017), publicado na Revista Na Ponta do Lápis e mote da subseção “Como escrever um relato” do Especial “Relatos de Prática” do Portal, mas praticamente interdita a autoria do material didático, já que não há um nome próprio (ou vários) a se responsabilizarem pelas palavras escritas.

Apenas a ficha catalográfica do Caderno traz a indicação das autoras, ao lado de todos os demais profissionais envolvidos com a publicação, em sua maioria, pertencentes ao Cenpec, que é destacado como coordenador técnico do Programa. No rodapé dessa ficha, na versão impressa, aparecem as logomarcas dos patrocinadores da OLPEF, a Fundação Itaú Social e o Ministério da Educação.

A indicação dessa parceria não é neutra. Retomada no texto de apresentação, marca a adesão ao discurso neoliberal de que o Estado deve se desonerar de certas responsabilidades sociais, aliando-se ao mercado e ao modelo de gestão de empresas privadas para administrar e financiar o que antes era considerado estritamente do controle da esfera pública: “A união de esforços do poder público, da iniciativa privada e da sociedade civil visa um objetivo comum: proporcionar um ensino de qualidade para todos” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.3). O discurso da parceria oculta um outro, o da ineficiência do Estado em administrar sozinho as questões educacionais.

Mais do que isso, o Cenpec se autoqualifica como entidade representativa da sociedade civil, dissimulando o fato de que recebe suporte financeiro de uma fundação empresarial, atendendo, portanto, aos interesses do mercado e da economia do capital. O sujeito do discurso, nesse caso, é afetado pela ilusão de monitoramento do fio discursivo, produzida pelo efeito de ocultação parcial da relação com o outro, por meio da colocação de fronteiras entre o dito e o rejeitado e pelo uso de formas subjetivas⁴⁹ (PÊCHEUX, FUCHS, ([1975] 1997).

O texto de abertura sofre uma transmutação genérica ao assumir o formato estilístico-

⁴⁹O termo “subjetivas”, bastante controverso, é usado pelos autores para se referir às diversas figuras da modalização autonímica e as formas marcadas e não marcadas da heterogeneidade discursiva.

composicional de um gênero intercalado (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b), a carta ao leitor, evidenciada por elementos estruturantes desse gênero, como o vocativo – “Caro professor,” – as marcas de interlocução com o leitor – “E é você, professor, quem pode proporcionar essa conquista” – e o fecho convidativo – “Desejamos a você e seus alunos um ótimo trabalho!” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.3). A carta não é um gênero objetual em sua totalidade, desprovida das intenções do autor, mostrada como coisa (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b). Ela refrata as intenções desse autor oculto, o Cenpec, que objetiva criar certa aproximação e intimidade com seu público-alvo, adotando um registro de linguagem coloquial.

O Cenpec dialoga com o professor, enquanto interlocutor imediato da obra, e por intermédio dele com os alunos participantes. O professor assume o lugar do mediador entre o conhecimento teórico presente no Caderno e a aprendizagem dos alunos: “O importante é que os seus alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.3). Porém, a ele não é conferido o papel de formulador ou de coautor da proposta didática.

O corpo da carta apresenta sucintamente os objetivos, a metodologia e as ações do Programa, o tema e a organização do concurso, a descrição da “Coleção da Olimpíada”, informações essas repetidas, retomadas em vários dos textos publicitários e didáticos aqui vistos, o que aponta para a necessidade de a OLPEF afirmar sua identidade e a qualidade de sua proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Isso fica evidente nos trechos: “O MEC reconheceu no Programa Escrevendo o Futuro a metodologia adequada para realizar a Olimpíada”; “Apresenta uma sequência didática (...) favorecendo o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita”; “Sua escola recebeu esta Coleção que poderá ser permanentemente utilizada, não apenas na preparação para a Olimpíada” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.3, p.5).

Essa avaliação apreciativa, marcada por um tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, [1922-1924] 2012) de entusiasmo com o Programa, de certo modo, descredencia os professores, já que nem sua formação nem sua prática são suficientes para garantir o cumprimento dos objetivos da OLPEF, pois é o Caderno quem as efetiva: “As atividades propostas (...) viabilizam o trabalho em sala de aula” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.3). O título desse material “Caderno do Professor – Orientação para a produção de textos”, na leitura de Pacífico e Romão (2011):

inscreve uma interdição do professor à condição de autor e que, por isso, precisa de um caderno para estudar e anotar as orientações dadas pelo material de apoio, tal

qual faz o autor do livro didático, no manual do professor. O efeito de um manualesco roteiro para a realização de atividades práticas coloca em funcionamento duas posições: ao professor, cabe o papel de não-saber e, ao Estado, é reservado o lugar de prestígio e potência, no qual há um provimento de saber manifesto em formato de um material caderno. (PACÍFICO, ROMÃO, 2011, p.5-6)

Concordamos com a crítica das autoras à visão do docente propalada pelo material didático: o professor continua na posição de aprendiz que precisa seguir o manual para exercer sua atividade profissional. Entretanto, discordamos de seu ponto de vista quando afirmam que o lugar de saber é ocupado pelo Estado, dado ser o Cenpec o responsável pela publicação. É essa instituição, inclusive, que convoca os saberes de especialistas para ratificar a proposta da Olimpíada. Por isso, o Caderno é prefaciado por Joaquim Dolz, um dos autores da metodologia de sequência didática, que fundamenta a OLPEF.

O texto introdutório traz uma pequena biografia desse autor que funciona como um discurso autoritário (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b), legitimando o tom emotivo-volitivo elogioso com que ele vai abordar a Olimpíada, o qual podemos notar claramente em sua conclusão: “Pouco me resta a dizer. Parabenizar os autores das sequências didáticas. Segundo, expressar toda a minha admiração pela organização da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (...). Terceiro, incentivar professores e alunos a participar desse projeto singular.” (DOLZ, 2016, p. 15).

O pesquisador inicia o prefácio estabelecendo uma analogia entre os ideais de democracia e igualdade social dos jogos olímpicos e o combate ao fracasso escolar e ao iletrismo promovido pela Olimpíada, enaltecendo sua proposta. Porém, corrobora com o discurso conservador de que a escola, ou melhor, o domínio da leitura e da escrita garante a ascensão social, ao considerar que “Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social” (DOLZ, 2016, p.10)⁵⁰.

Esse discurso neoliberal estende-se à visão do aluno⁵¹ como um sujeito que precisa se adequar às demandas do mercado de trabalho, ou seja, se assujeitar e ocupar uma posição que colabore com o funcionamento desse sistema. Os objetivos de ensino postulados se voltam para o mundo do capital e para a adaptação às necessidades sociais já instituídas, e não para o fortalecimento das identidades sociais e da criticidade. Eis o retrato do chamado letramento

⁵⁰ Sabemos que outros fatores concorrem para o insucesso escolar e a exclusão social, como: o trabalho infantil e a ocupação laboral precoce; o abandono e a (des) estruturação familiar; condições socioeconômicas e histórico-culturais do aluno, da família e/ou da comunidade; condições de saúde física e mental do aluno e de sua família; infraestrutura, organização e filosofia de ensino das escolas; formação precária do corpo docente; entre outros que interferem no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

⁵¹ A discussão acerca da concepção de aluno será ampliada na seção 2.5.

autônomo ou funcional (ROJO, 2009; SOARES, 2001; STREET, 2014)⁵². Ilustra tais aspectos a passagem abaixo:

Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional. O ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação. (DOLZ, 2016, p.11)

Esse posicionamento, como toda posição discursiva, é determinado pelo lugar social ocupado pelo autor (BAKHTIN, [1920-1924] 2011b)⁵³, professor da Universidade Genebra que desenvolve pesquisas e materiais didáticos para o ensino de língua primeira na Suíça Romana, onde possivelmente a escolarização e o letramento asseguram um melhor *status quo* e condições sociais e profissionais dignas. Trata-se de uma realidade histórico-social dissonante da nossa e um fator revelador da mentalidade colonial ainda dominante nas instituições brasileiras que importam modelos europeus para formulação de políticas públicas, como se fossem a solução para nossos problemas sociais.

De forma indireta, ele elenca algumas prescrições do trabalho docente na OLPEF: adotar a metodologia da sequência didática nos termos definidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), promover atividades diversificadas de leitura e escrita e usar a Olimpíada como estímulo para combater o iletrismo.

O professor, à revelia de sua formação, de suas condições de trabalho, das necessidades e possibilidades de seu alunado, de seu contexto socioeconômico e cultural, da dinâmica da organização institucional em que atua e do currículo imposto por esta, é interpelado a realizar essa proposta metodológica. Ao longo do texto, Dolz vai “instruindo” o professor a adotar determinadas estratégias didáticas para trabalhar leitura e escrita, ou seja, ele é visto como um profissional que precisa de alguém que lhe oriente, por não dominar o seu próprio agir laboral: a atividade de ensinar.

⁵² O letramento autônomo ou funcional crê que a escrita, independentemente do contexto, tem o poder de promover a ascensão social e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, bem como de propulsar o crescimento socioeconômico dos países. Contrapõe-se, assim, à definição de letramento ideológico segundo o qual a escrita está ligada às estruturas de poder socialmente instituídas e está associada a diversas práticas culturais. A sua aprendizagem por grupos marginalizados longe de implicar automática inclusão pode desencadear conflitos, dado que os significados por eles atribuídos às variadas práticas letradas dependem dos contextos e das instituições em que elas foram adquiridas. Associam-se ao que Rojo (2009) chama de letramentos críticos, pois corroboram com a transformação das práticas letradas.

⁵³ Discutiremos isso no capítulo seguinte.

Ora o autor imprime um tom emotivo-volitivo de obrigatoriedade na interlocução com o docente, haja vista o uso a modalização deôntica em “dever” e “temos de”: “o professor deve preparar o aluno para que, ao ler, aprenda a fazer registros pessoais, melhore suas estratégias de compreensão e desenvolva uma relação mais sólida com o saber e a cultura” (DOLZ, 2016, p.10); “(...) temos de fornecer-lhe ferramentas para que possa analisar os textos pertencentes a esse gênero e conscientizar-se de sua situação de produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias” (DOLZ, 2016, p.11).

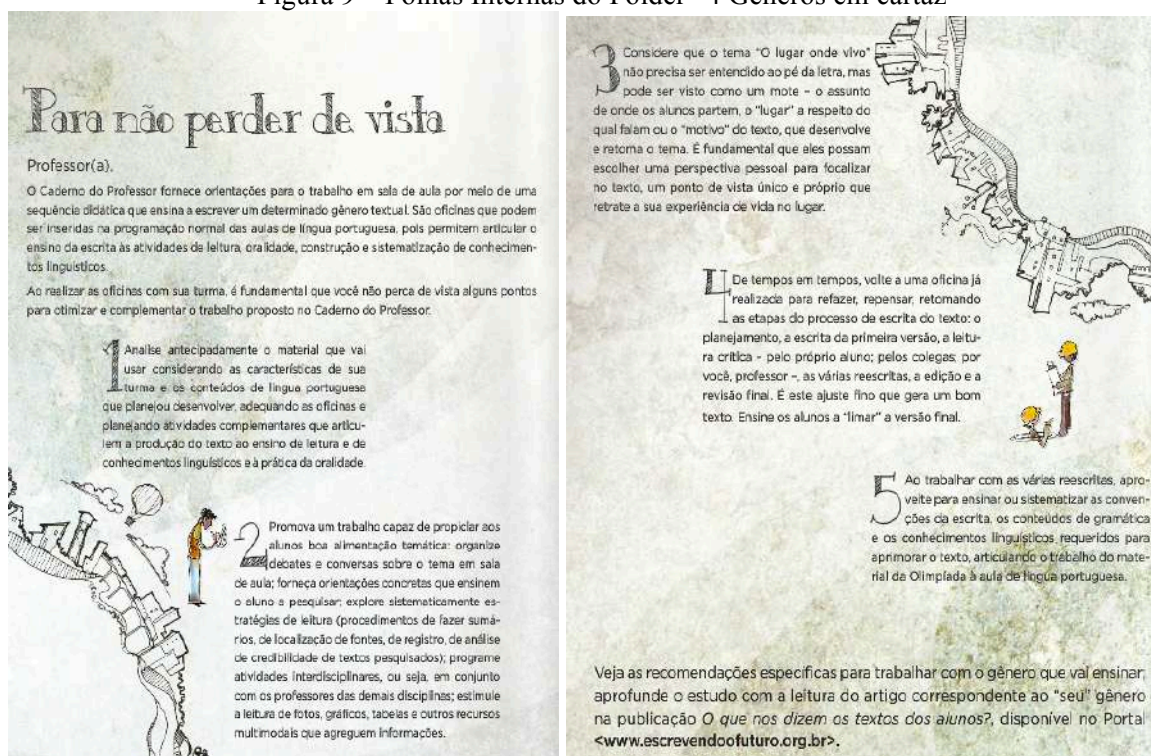
Ora imprime um tom emotivo-volitivo de cooperação ao se dirigir ao professor, aconselhando-o: “Cinco conselhos me parecem importantes para os professores que utilizam esse dispositivo como modelo e desenvolvem com seus alunos as atividades aqui propostas.” (DOLZ, 2016, p.14).

O professor é, assim, interpelado como aquele que meramente segue as prescrições dadas no manual, aplicando conteúdos e atividades elaboradas por outrem, dotado de competência pedagógica e científica. Ou seja, é tomado como mero executor ou instrutor que “está na sala de aula ‘com a mão na massa’” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, 8), ponto de vista que é, em certa medida, corroborado por Bernard Schneuwly, pesquisador-proponente da metodologia da sequência didática, ao lado de Joaquim Dolz, para quem não cabe ao docente elaborar material didático, mas saber selecioná-lo e ajustá-lo à sua realidade de trabalho (WITTKE, SCHNEUWLY, 2016).

Na OLPEF, o material e as formas de adaptação são direcionadas pelo Programa. Exemplo disso é o fôlder “4 gêneros em cartaz” que orienta a interpretação a ser dada ao tema e o planejamento da sequência didática, ao explicitar os procedimentos de preparação das aulas e das oficinas. Duas estratégias discursivas mobilizadas nos textos introdutórios do Caderno são retomadas: a enunciação parafrástica do conteúdo do Caderno, no primeiro parágrafo, e a modalização deôntica através do modo verbal imperativo, ao longo dos demais parágrafos: “analise”, “considere”, “promova”, “volte”, “aproveite”, “veja”, “aprofunde”. Ainda que essas formas injuntivas sejam características do estilo verbal desse gênero, a conclusão reforça a ideia de que o professor necessita de tutela para exercer seu trabalho.

Vejamos o fôlder na página seguinte:

Figura 9 – Folhas Internas do Fôlder “4 Gêneros em cartaz”



(PORTAL, 2018)

A essa visão, associa-se a de profissionais da educação que não sabem lidar com as novas mídias e os suportes digitais, dada a produção de vídeos tutoriais⁵⁴ (PORTAL, 2018) que explicam o modo de navegação no Caderno Virtual e que se reportam ao regulamento da 5ª edição do concurso (OLIMPÍADA, 2016c). Eles explicam o passo a passo da inscrição do docente, da adesão da secretaria de educação, do envio do texto selecionado na comissão julgadora escolar pelo diretor da escola, da criação da ata e do acesso aos textos inscritos pela comissão julgadora municipal⁵⁵ no Portal Escrevendo o Futuro. No próprio texto introdutório do Caderno Virtual, “Cadernos Virtuais – a cultura digital presente em sala de aula”, os autores⁵⁶ mencionam um desses vídeos e detalham as ferramentas usadas para navegação.

Na abertura da publicação há um tutorial em vídeo que explica de maneira minuciosa, passo a passo, a forma como os educadores podem utilizar o Caderno. Há também o botão que leva às oficinas, além de uma apresentação que contextualiza e enfatiza a necessidade da produção de materiais virtuais para atender às demandas que se impõem aos educadores no universo da cultura digital. (NOZAKI, ALVES, 2016 in LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b)

⁵⁴ Conferir a aba Vídeos Tutoriais: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/videos/#/a-olimpiada>

⁵⁵ Também foi produzido um fôlder dirigido ao diretor da escola com orientações sobre a comissão julgadora escolar e outro dirigido ao responsável da secretaria de educação com orientações sobre a comissão julgadora municipal.

⁵⁶ Este é um dos poucos textos produzidos por profissionais do Cenpec em que a autoria é explicitada.

Figura 10 – Vídeos Tutoriais



(PORTAL, 2018)

Em síntese, podemos afirmar que o discurso da OLPEF, apreendido em seus textos publicitários e didáticos, demarca uma posição axiológica que nega a autonomia do sujeito docente e ocultação das diferenças entre os diversos contextos escolares, ao definir os conteúdos e as metodologias por meio da produção e distribuição dos materiais didáticos, especialmente dos Cadernos que trazem as aulas prontas para serem “aplicadas” pelo professor. A formação propiciada pelo Caderno e demais materiais olímpicos tem caráter utilitário, pois o intuito é preparar o professor para que os alunos atinjam os resultados esperados.

Estamos diante de um Programa neotecnista que calcado na lógica capitalista e mercantil supervaloriza os meios, em detrimento dos sujeitos e dos contextos, como condição do sucesso, da qualidade e da eficácia do Programa. A adoção de um tema comum para todos os participantes, nas quatro categorias, parece destoar desse discurso, na medida em que oferece uma condição igualitária de participação no concurso. Porém, o princípio de dar a todos uma base igualitária é fundamentado no discurso neoliberal e meritocrático de que, dadas as mesmas oportunidades, a obtenção dos resultados esperados depende do próprio indivíduo, de seus esforços e talentos. Assim como o professor, o aluno é responsabilizado pela sua vitória ou fracasso olímpico.

Ou seja, novamente os sujeitos são responsabilizados pelo seu resultado, sem se levar em conta as condições socioeconômicas em que vivem, as disparidades regionais e escolares e os conflitos culturais existentes entre os sujeitos docente e discente e o ambiente escolar, dentre outros aspectos. As concepções do autor e do destinatário foram discutidas por vários trabalhos acadêmicos acerca da OLPEF, como vemos na seção a seguir.

2.4 Estado da arte

Por ser uma olimpíada recente, com uma década de existência, e a crônica o penúltimo gênero a ser incluso no Programa⁵⁷, não houve ainda suficientes enfoques acadêmicos sobre esse tema específico. Fizemos um levantamento de diversos trabalhos no campo da linguagem e educação no Banco de Teses e Dissertações da Capes e em periódicos a que tivemos acesso encontrando uma série de pesquisas sobre diferentes aspectos da OLPEF⁵⁸, as quais sistematizamos a fim de dar um panorama do atual estado da arte.

Iniciamos pelas que analisam os textos dos alunos. As dissertações de Barros (2008)⁵⁹, de F. Soares (2015)⁶⁰, de P. Soares (2015)⁶¹ e de Silva (2012)⁶² são dedicadas ao gênero artigo de opinião e propõem-se a investigar, respectivamente, as estratégias argumentativas, as vozes presentes e a produtividade das sequências didáticas na aprendizagem dos recursos coesivos.

As conclusões do trabalho de Barros (2008), que analisou as produções semifinalistas, são positivas, pois mostram que os alunos não só desenvolvem bem sua capacidade argumentativa, como fazem uso de recursos não previstos nas oficinas do Programa. F. Soares (2015), analisando os textos vencedores das edições de 2008, 2010 e 2012, também observou que os alunos defendem suas teses fundamentando-as em argumentos plausíveis e direcionados a um auditório amplo e particular.

P. Soares (2015) constatou um dado similar, ao observar as produções dos finalistas da edição de 2014: os artigos fazem uso dos recursos argumentativos que concorrem para a formação dos blocos semânticos e apresentam um posicionamento sustentado por argumentos plausíveis, exercendo possível efeito de convencimento no público-leitor. Silva (2012)

⁵⁷ O documentário foi incluído em 2019, mas até a data de escrita desta tese, a Olimpíada não havia iniciado.

⁵⁸ O levantamento foi realizado entre janeiro e abril de 2017 e depois atualizado em abril de 2018. Decidimos indicar as referências das obras consultadas nesta seção, em nota de rodapé, a fim de não sobrecarregar as Referências ao final.

⁵⁹ BARROS, G.M.Z. **Gênero argumentativo no ensino fundamental I** - análise de produções de alunos participantes do prêmio Escrevendo o Futuro – 2004. 2008. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

⁶⁰ SOARES, F.L.B.L **A argumentação em artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN.

⁶¹ SOARES, P. C. **O discurso argumentativo em artigos de opinião produzidos por alunos finalistas da olimpíada de língua portuguesa: uma análise à luz da teoria dos blocos semânticos**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

⁶² SILVA, H. C. da. **Estratégias de referência em textos da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

também constata o uso de variadas estratégias de referenciação nos textos de participantes diversos da edição de 2010, sem precisar os gêneros em voga.

Outros trabalhos realizam um estudo linguístico das produções memorialísticas dos discentes. A dissertação de Queiroz (2015)⁶³ trata dos movimentos argumentativos em memórias produzidas pelos próprios discentes e pelos cinco vencedores do concurso em 2012, com o fim de provar que textos narrativos também são constituídos por procedimentos e recursos argumentativos. Nascimento (2015)⁶⁴ elege as vinte produções finalistas de 2012 para investigar o uso do discurso reportado, direto e indireto, observando os recursos linguísticos mobilizados, a função dos verbos *dicendi* e a função do dizer outro nesses textos.

Albuquerque (2015)⁶⁵, em uma direção mais formal, investiga os fatores linguísticos e extralinguísticos que motivam o uso de determinada forma do pretérito (imperfeito do indicativo ou perífrases imperfectivas) nas narrativas. Nessa mesma direção, Firmo (2014)⁶⁶ recorre ao aporte da Linguística Sistemico-Funcional para analisar a ocorrência do sistema avaliativo na construção da emoção no gênero memórias, observando a hibridização entre os subsistemas da atitude e da gradação.

Ainda sobre memórias, a tese de Gaydeczka (2012)⁶⁷ avalia positivamente as produções memorialísticas dos participantes finalistas em 2008, chegando à conclusão de que eles obtiveram êxito na construção do estilo e da autoria, ora se reportando as vozes presentes no material didático do Programa, ora se distanciando desses enunciados e demarcando certa polêmica com eles. Brum (2015)⁶⁸, alicerçada nos pressupostos foulcaultianos, constata o empoderamento discente, a emergência do eu e o reconhecimento do outro nas narrativas memorialísticas.

É natural que os estudos acima apresentem um posicionamento favorável à proposta da OLPEF, dado o *corpus* privilegiado que analisam – textos classificados pelas comissões

⁶³QUEIROZ, N.C.P de. **Argumentação em memórias literárias da Olimpíada de língua portuguesa**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros.

⁶⁴NASCIMENTO, K. S. da S. **O discurso do outro no gênero memórias literárias: funções, marcas e verbos introdutórios**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

⁶⁵ALBUQUERQUE, M. G. S. **Uso do imperfeito do indicativo e de perífrases imperfectivas de passado em memórias literárias produzidas por alunos de escolas públicas brasileiras**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

⁶⁶FIRMO, A. F. **A hibridização dos subsistemas atitude e gradação no gênero memórias literárias**. 2014. Dissertação. (Programa de Pós-graduação em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

⁶⁷GAYDECZKA, B. **Questões de estilo e de gênero: um estudo sobre enunciados memorialísticos da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. 2012. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

⁶⁸BRUM, A. F. **O empoderamento através das narrativas memorialísticas: ressignificando a prática escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Teologia: Educação Comunitária com Infância e Juventude). Programa de Pós-graduação em Teologia. Escola Superior de Teologia, São Leopoldo.

julgadoras do concurso –, verificando procedimentos argumentativos consistentes nos artigos opinativos (BARROS, 2008; P. SOARES, 2015; F. SOARES, 2015) e recursos argumentativos e variadas formas de se inter-relacionar com o discurso outro, colaborando com a construção autoral das memórias (QUEIROZ, 2015; NASCIMENTO, 2015; GAYDECCZKA, 2012; BRUM, 2015). No caso de Silva (2012), a análise de produções diversas à revelia do gênero já induz à constatação de múltiplos recursos de referenciação, pois cada gênero pede certas formas de encadeamento textual.

Passemos agora à síntese analítica das pesquisas que se dedicaram à análise do material didático do Programa. Os trabalhos de Oliveira (2016)⁶⁹, de Freitas (2009)⁷⁰, de Santos (2011)⁷¹, de Silva (2014)⁷² e de Bezerra (2010)⁷³ observam, respectivamente, as oficinas dedicadas ao artigo opinativo e as condições de produção dos textos discentes, o estatuto dos textos exemplares apresentados nos materiais didáticos da OLPEF como prototípicos da dissertação escolar ou configuração de novo gênero, a escolarização do artigo opinativo no caderno dirigido ao professor e a metodologia do Caderno “Pontos de Vista”.

Analisando as oficinas sobre artigo de opinião realizadas em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, Oliveira (2016) defende que as sequências didáticas propostas pelo Programa são eficazes, tal qual a atuação da professora por ele observada em sala de aula, pois ambas contemplam as diferenças de aprendizagem entre os alunos. Freitas (2009), com base nos estudos sócio-retóricos dos gêneros, ressalta que a abordagem dada pela OLPEF ao gênero artigo de opinião apresenta uma mudança de concepção e de tratamento didático da produção textual, o que faz emergir um novo gênero distinto da tradicional dissertação.

Já os estudos de Santos (2011) e de Silva (2014) apontam para a direção oposta: criticam a metodologia adotada pelo Programa por focar mais os aspectos da organização composicional e da funcionalidade do gênero, em detrimento dos aspectos discursivos e ideológico-valorativos. Na visão das autoras, a perspectiva pedagógica da OLPEF é a de

⁶⁹ OLIVEIRA, S. de F. **Ecos de práticas pedagógicas em textos produzidos por estudantes da educação básica na Olimpíada de Língua Portuguesa**: um estudo de caso. 2016. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

⁷⁰ FREITAS, E. da S. **O gênero artigo de opinião do Programa Escrevendo o Futuro**: estudo de caso. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis.

⁷¹ SANTOS, S. N. dos. **A discursividade no caderno Ponto de Vista, da Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

⁷² SILVA, P. B. **Educação linguística e projetos de letramento**: as condições de produção do gênero artigo de opinião na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras: cultura, educação e linguagens) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA.

⁷³ BEZERRA, L. S. Pontos de vista de gêneros no ponto de vista da Olimpíada de Língua Portuguesa. In: 7ª Semana de Licenciatura: educação científica e tecnológica: formação, pesquisa e carreira, 2010, Jataí. **Anais da Semana de Licenciatura**, Jataí, 2010. p. 258-260.

formar um produtor de textos competente, e não necessariamente um cidadão crítico. Bezerra (2010) identifica perspectivas distintas sobre gênero no caderno didático “Pontos de Vista”: apesar de se dizer partidário da abordagem bakhtiniana, a metodologia foca mais os aspectos composicionais e linguísticos do artigo de opinião, respaldada na perspectiva de gênero textual.

No que diz respeito aos poemas e aos gêneros narrativos explorados pelo Programa, destaca-se a dissertação de Trindade (2012)⁷⁴ que investiga o tratamento dado aos gêneros literários nos materiais didáticos. A pesquisadora averigua que a natureza literária dos textos é negligenciada, em favor de práticas reducionistas de compreensão textual que, em geral, induzem o aluno a realizar a leitura prevista, esperada pelo Programa. As estratégias de leitura mobilizadas não exploram o caráter estético dos textos, nem a sua materialidade ficcional, pouco levando em conta, portanto, os efeitos dos textos sobre o leitor.

Acerca das memórias literárias, D. Guimarães (2013)⁷⁵ observa, a partir da análise do caderno dirigido ao docente e de entrevistas com professores participantes do Programa, que o processo de didatização é redutor, pois as dimensões ensináveis das memórias mobilizadas nesse caderno e na sequência de aulas, conforme discurso dos docentes, são limitadas à cópia de um modelo do gênero.

O trabalho de Boeno (2013)⁷⁶ também faz uma avaliação negativa do tratamento dado ao gênero memórias no Caderno do Professor, propondo uma série de reformulações. Também Erdei (2014)⁷⁷, ao analisar a didatização do gênero poema, chegou à conclusão similar: a abordagem dada pelo Programa é de cunho formal, e o modelo de sequência didática genebrino leva ao engessamento do gênero e do próprio planejamento docente.

Acreditamos que a perspectiva teórica assumida pelos pesquisadores induz o olhar para determinados aspectos e não para outros, levando a conclusões díspares. Assim, pomos em xeque os resultados de Oliveira (2016), dado que uma sequência didática pronta, pré-estabelecida dificilmente prevê as dificuldades de aprendizagem que os sujeitos apresentam no decorrer do processo. Do mesmo modo, questionamos o resultado de Freitas (2009), pois

⁷⁴ TRINDADE, V. de C. M. **A Educação estética na contemporaneidade: a estrutura linguística do texto literário e a formação do leitor**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

⁷⁵ GUIMARÃES, D. R. **Didatização da memória literária na Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2013. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguagem e ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

⁷⁶ BOENO, N de S. **Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar**. 2013. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

⁷⁷ ERDEI, L. S. **A didatização do gênero discursivo poema: uma análise enunciativo-discursiva bakhtiniana**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

a OLPEF, a princípio, anuncia o trabalho com o gênero da esfera jornalística – o artigo opinativo –, logo não seria razoável esperar que emergisse do material o gênero dissertação argumentativa.

Coadunamos com a posição assumida por Santos (2011), por Silva (2014), por Bezerra (2010), por Erdei (2014), por D. Guimarães (2013) e por Boeno (2013), estudos que também se ancoram na perspectiva bakhtiniana, e por Trindade (2012)⁷⁸, pois os dados da análise da didatização da crônica, realizada no Capítulo 4 desta tese, também apontam para um tratamento redutor do gênero.

Para Silva (2014), é necessário articular a metodologia do Programa à de projetos de letramento para que as produções textuais estejam ancoradas em uma prática social significativa. É o que faz o trabalho de Fernandes (2015)⁷⁹ ao desenvolver um modelo didático que objetiva dar novo significado às práticas de leitura e escrita da OLPEF por meio de um projeto de letramento, o qual resultou em uma transformação dessas práticas escolares em práticas sociais mais amplas.

Além de Fernandes (2015), outros trabalhos apresentam propostas de intervenção. Silva (2015)⁸⁰, a partir da análise das escolhas léxico-gramaticais mobilizadas pelos alunos na produção das crônicas para afirmarem seus posicionamentos e avaliações sobre a comunidade onde vivem, elabora uma proposta de sequência didática sobre esse gênero ancorada na perspectiva do Ciclo de Aprendizagem, como alternativa ao modelo apresentado pela OLPEF. A dissertação de Sousa (2015)⁸¹ também traz uma contribuição interessante para o Programa, ao propor a realização de uma *Webquest* para incentivar os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação a pesquisarem sobre o tema “O lugar onde vivo”.

A tese de Gebara (2009)⁸², que versa sobre a constituição da poesia enquanto gênero discursivo no ensino-aprendizagem de língua primeira, apresenta alternativas didáticas de

⁷⁸ Embora ancorada na teoria da literatura, em especial, em Schiller, a autora traz reflexões similares às nossas e aos últimos estudos comentados.

⁷⁹ FERNANDES, F. V. A. **Olimpíada de Língua Portuguesa: ressignificação de práticas de leitura e escrita**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

⁸⁰ SILVA, M. A. F. da. **Gênero crônica produzido por finalistas da olimpíada de língua portuguesa: escolhas léxico-gramaticais de avaliabilidade e ciclo de aprendizagem**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade de Pernambuco, Garanhuns.

⁸¹ SOUSA, R. M. de. **Uma proposta de uso do procedimento Webquest no Programa de Atendimento de Alunos com Indicativo de Altas Habilidades/Superdotação em Língua Portuguesa**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional). Universidade Federal do Pará, Belém.

⁸² GEBARA, A. E. L. **O ensino singular dos gêneros poéticos: reflexões e propostas**. 2009. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

representações plurais dos gêneros poéticos que podem ser implementadas em contextos distintos do da OLPEF. Todas essas pesquisas que apresentam alternativas ou propostas complementares à sequência didática do OLPEF são bastante profícuas por apontarem para o professor novos caminhos que ele pode trilhar, modificando ou adaptando as atividades apresentadas pelo Programa ou formulando novas estratégias didáticas condizentes com seu propósito pedagógico e com a realidade escolar na qual atua.

Outra temática encontrada com frequência nos trabalhos sobre a OLPEF diz respeito ao impacto das oficinas didáticas na produção discente, a partir da formação de grupos de controle, a exemplo das pesquisas de Silva (2010)⁸³ e de Medeiros (2015)⁸⁴ que se voltam para as memórias literárias, de Leite (2009)⁸⁵ e de Franco (2015)⁸⁶ que se interessam pela produção dos artigos de opinião, de Cambrussi *et al* (2013)⁸⁷ que observa as escritas de poemas e memórias e de Braga (2012)⁸⁸ que destaca as diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real no tocante às oficinas do gênero crônica.

Esses seis estudos de pesquisa-ação apontaram os desafios e as dificuldades de realização do Programa pelas pesquisadoras-docentes e compararam as versões inicial e final dos textos dos estudantes, observando melhorias significativas. Numa linha de pesquisa similar, outros estudos de caso apontam que, apesar dos problemas, os alunos progredem na produção escrita. As dissertações de mestrado de Barbosa (2011)⁸⁹, de Oliveira (2015)⁹⁰ e de J. Guimarães (2013)⁹¹ fazem um balanço positivo da OLPEF no ensino dos gêneros.

⁸³ SILVA, E. M. da. **Olimpíada de Língua Portuguesa: um diagnóstico com foco nos alunos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

⁸⁴ MEDEIROS, P.V.S. **Escritas da memória: fomento à leitura e à escrita nas (re)construções da identidade com o gênero memórias literárias**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Assu.

⁸⁵ LEITE, A. M. de C. **Elementos articuladores em artigo de opinião: uma experiência com sequência didática no ensino médio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

⁸⁶ FRANCO, C. C. C. **A educação dialógica no ensino de produção de textos em Língua Portuguesa**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

⁸⁷ CAMBRUSSI, M. F. *et al*. Reflexão sobre a experiência de ensino pela ministração de oficina: o caso da oficina de preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa. **Encontros de Vista**, n.12, p.1-11, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo_4_12.pdf Acesso em: 15 fev. 2018.

⁸⁸ BRAGA, N. L. F. M. **Produzindo crônicas: um estudo a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

⁸⁹ BARBOSA, G. A. da S. **A contribuição da Sequência Didática no desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Médio**: análise dos materiais didáticos “Sequência Didática Artigo de Opinião e “Pontos de Vista”. 2011. Dissertação. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

⁹⁰ OLIVEIRA, V. A. dos S. **Uso de Enunciados Proverbiais em Crônicas na Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

⁹¹ GUIMARÃES, J. E. **O Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e suas relações com as ações pedagógicas em sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

A primeira foca o caderno de orientação sobre o artigo de opinião. A segunda apresenta os resultados de uma sequência didática que propiciou o diálogo e a comparação entre a crônica e os provérbios, levando a um uso produtivo desses gêneros nos textos dos alunos. E a última aponta as contribuições do Programa para as ações docentes e para a melhoria da escrita dos discentes. Os resultados de tais estudos, entretanto, são previsíveis, dado que a reescrita de quaisquer textos tende a apresentar uma versão melhor elaborada que a inicial, especialmente após um período de estudo e orientação desse trabalho.

A dissertação de Oliveira (2010)⁹² traz resultados mais ponderados: as memórias produzidas por alunos de uma turma de oitavo ano contemplaram os aspectos mais gerais do texto e do próprio gênero (estilo, conteúdo temático e estrutura composicional), porém nem todas revelaram apreensão adequada da proposta temática. Quanto aos mecanismos de referência, fizeram mais uso das anáforas pronominais e nominais que de outros recursos coesivos. Uma conclusão interessante do trabalho de Oliveira (2010) é que os critérios de avaliação propostos pela OLPEF são apenas parcialmente contemplados no Caderno do Professor, sendo esse um dos nossos elementos de análise no que concerne ao gênero crônica.

Já a pesquisa de Irigoite (2011)⁹³, também um estudo de caso, traz resultados desanimadores: os alunos não conseguiram se apropriar da proposta da OLPEF, por não terem contato com a crônica em suas práticas reais de letramento, o que impediu um efetivo diálogo com o gênero explorado na escola.

Apesar de se ancorarem na mesma temática da produção textual discente, os trabalhos que se caracterizam como estudos de caso ou observação de grupos de controle fazem avaliações opostas do Programa. Por tomarem como dados realidades e sujeitos diversos, tais trabalhos chegam a resultados díspares a respeito das contribuições do Programa para a construção da autonomia dos sujeitos participantes, o que torna inviável compará-los. No que concerne à formação e à atuação docente no Programa, também já há várias pesquisas realizadas.

A dissertação de Trentin (2014)⁹⁴ e as teses de Altenfelder (2010)⁹⁵ e Cardia (2011)⁹⁶ analisam o discurso dos professores, através de questionários e depoimentos,

⁹² OLIVEIRA, Neila Silveira de. **Apreensão do gênero textual relato de memórias em produções escritas da Olimpíada de Língua Portuguesa 2008**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

⁹³ IRIGOITE, J. C. da S. **Vivências escolares em aulas de português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtos de textos – enunciado. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

⁹⁴ TRENTIN, A. C. B. **As contribuições da “Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro” para a formação contínua, o trabalho e o bem-estar docente**: a experiência nas escolas públicas de

respectivamente, enfatizando a importância da OLPEF para a formação profissional e pessoal, isto é, para a satisfação, o bem-estar e a autoestima desses profissionais.

A dissertação de A.C. Barbosa (2015)⁹⁷ investiga a implementação das oficinas sobre memórias em uma turma de oitavo ano, analisando a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real, com foco principalmente na observação das práticas de multiletramentos indicadas pela OLPEF e das que emergem da condução didática do próprio professor, chegando à conclusão de que o Programa contribui para a inserção dessas novas práticas de uso das tecnologias da comunicação e da informação e de textos multimodais.

Em contrapartida, os trabalhos de Cerutti-Rizzatti (2012)⁹⁸, de Moura (2016)⁹⁹ e de D. Silva (2014)¹⁰⁰ questionam a formação continuada realizada pela OLPEF. O primeiro questiona a operacionalização do gênero como objeto, ao analisar a prática de uma professora que não conhece crônicas nem sabe escrevê-las. Em linha similar, a dissertação de Moura (2016) estuda a intervenção didática de dois docentes nos textos de alunos participantes da OLPEF e conclui que um dos docentes desobedece deliberadamente às prescrições do Programa, em razão de sua própria formação.

D. Silva (2014) registra interações conflitantes entre as demandas da OLPEF, as condições reais de trabalho e os recursos psicológicos da docente investigada, a saber, a dificuldade de interpretar as prescrições do Programa e de adaptá-las ao contexto da turma, devido à sua formação inicial alicerçada na pedagogia tradicional e na norma linguística.

Essa é uma das dificuldades do Programa ainda não resolvida: a formação inicial de muitos docentes vai de encontro à perspectiva dos saberes envolvidos na OLPEF, o que se reflete na sua condução das oficinas em sala de aula e nas produções dos textos dos alunos. A

Bandeirantes/MS. 2014. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

⁹⁵ ALTENFELDER, A. H.. **O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no processo de formação continuada dos professores participantes**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

⁹⁶ CARDIA, M. T. A. **Narrativas sobre a experiência de ensinar a escrever um gênero textual: um estudo fenomenológico**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

⁹⁷ BARBOSA, A. C. **Trabalho prescrito versus trabalho real: uma investigação sobre a aplicação da olimpíada de língua portuguesa e seus multiletramentos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) Universidade Norte do Paraná, Londrina.

⁹⁸ CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na Aula de Português e A aula (de português) como gênero discursivo**. *Alfa*, São Paulo, n.56, v.1, p.249-269, 2012.

⁹⁹ MOURA, K.K.M.A. **A intervenção didática no processo de produção textual de alunos participantes da OLP**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

¹⁰⁰ SILVA, D. da. **Olimpíada de Língua Portuguesa como instrumento de formação docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

mera distribuição gratuita de materiais didáticos e a disponibilização de recursos orientadores, como bate-papo virtual, tira-dúvidas, Percurso Formativo e outros no Portal Escrevendo o Futuro não garante o sucesso da transposição didática interna. Os investimentos em políticas públicas, como a OLPEF, precisam estar atrelados ao investimento na formação docente inicial e continuada para que haja mudanças efetivas.

Trabalhos sobre as ações formativas de uma mesma organização, a CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica –, em municípios distintos do Estado do Mato Grosso chegam a conclusões dissonantes. Arantes e Vaz (2013)¹⁰¹ descrevem o projeto de formação continuada realizado para a OLPEF e dão testemunho das dificuldades e desistências dos professores de Pontes e Lacerda, indagando as possíveis razões para os docentes resistirem à proposta do Programa. Arantes, Vaz e Vaz (2013)¹⁰² assinalam como pontos positivos dessa formação as reflexões teóricas e práticas de todos que perseveraram ao longo do processo, porém destacam as dificuldades de os professores manterem o compromisso com a formação.

Também Nascimento (2013)¹⁰³ questiona em que medida a formação docente realizada pela CEFAPRO tem produzido mudanças significativas nas práticas de sala de aula, haja vista que a maioria das produções escritas dos alunos, enviadas para a Comissão Regional de Barra das Garças, não atendia aos critérios mínimos de adequação ao gênero e à temática solicitada, embora todos os professores participantes do Programa tivessem participado de uma formação a respeito desses e dos demais critérios de avaliação dos textos.

Já Jesus, Cardoso e Evangelista (2013)¹⁰⁴ avaliam positivamente a participação docente na formação realizada em Cuiabá, destacando a apresentação final de trabalhos em forma de comunicação oral e de pôster, o que permitiu dar a voz aos sujeitos envolvidos para enunciarem os saberes e discursos constituídos em sala de aula e atribuírem novos sentidos às concepções teórico-metodológicas que sustentam suas práticas.

¹⁰¹ ARANTES, M. R. A.; VAZ, M.J. R. Um olhar sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa. In: **Anais do I SemELL**, 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2725>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

¹⁰² ARANTES, M. R. A.; VAZ, A. dos S.; VAZ, M.J. R. Reflexões sobre a prática da leitura e da escrita no contexto escolar. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013**, Curitiba, p.12042-12055. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/9020_5393.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

¹⁰³ NASCIMENTO, E. A. Marcas da prática docente em textos de alunos participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa. In: **Anais do I SemELL**, 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2740>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

¹⁰⁴ JESUS, E.M. de; CARDOSO, E.M. de J.; EVANGELISTA, E. G. Formação continuada e olimpíada de língua portuguesa: ação formativa no CEFAPRO de Cuiabá. **Revista Saberes em Rede CEFAPRO de Cuiabá**, 3, p. 57-70, 2013. Disponível em: <<http://www.cefaprocuiaba.com.br/revista/up/ARTIGOVI.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Berto (2012)¹⁰⁵, observando a implementação das oficinas sobre crônicas na região de Campo Mourão, constata a dificuldade de os professores se apropriarem dos pressupostos teóricos do Programa, o que se reflete na desmotivação para o trabalho com as sequências didáticas, na ausência de encaminhamentos para a reescrita dos textos e de vinculação entre o tema proposto pelo Programa e o plano de trabalho docente.

A autora propõe ações formativas continuadas que acompanhem o professor *in loco* e a reprodução do material didático entre os alunos para facilitar a execução das oficinas. Julgamos a sugestão de Berto (2012) extremamente válida para tentar dirimir as desigualdades no tocante à formação docente e à necessidade de adaptação da proposta olímpica aos diferentes contextos escolares e sujeitos discentes, pois não se pode supor que oportunidades iguais de participar da competição, como o acesso aos materiais didáticos, signifiquem condições igualitárias de participação.

Esse é o discurso neoliberal que, ao ressaltar a igualdade de oportunidades, conforme alertamos na seção anterior, produz o efeito de apagamento das inúmeras diferenças entre os contextos educacionais e os sujeitos envolvidos, as quais precisam ser levadas em conta para que professores e alunos tenham progressos efetivos e alcancem o sucesso esperado em uma competição desse porte.

Sobre as vozes que fundamentam o discurso da OLPEF e a concepção do sujeito docente, principal destinatário do Programa, há um amplo leque de estudos. A pesquisa de Campos (2016)¹⁰⁶ apresenta uma avaliação crítica do discurso formativo do Programa, analisando os editoriais e a organização discursiva da revista “Na Ponta do Lápis”.

Segundo a autora, o discurso institucional veiculado nos editoriais alinha-se ao discurso da qualidade na educação e a princípios neoliberais, defendendo a formação em grande escala, a língua comum como elemento de identidade nacional, a valoração do caráter competitivo e a adoção de parcerias público-privadas como política de consenso para construção de uma educação pública de qualidade. O efeito persuasivo decorre do apelo ao discurso virtual do professor participante.

¹⁰⁵ BERTO, J.C.B. Os gêneros discursivos na Olimpíada de Língua Portuguesa – uma análise preliminar do processo de escrita. In: 2 CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e literários e 5 CELLI-Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 2012, Maringá. **Anais do CIELLI/CELLI**, v.2, 2012. p.1-12.

¹⁰⁶ CAMPOS, S. N. dos S. **Estudo dialógico de um programa público-privado de língua de formação continuada do professor de Língua Portuguesa**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Granetto e Souza (2012¹⁰⁷) e Granetto (2014¹⁰⁸), usando o aparato da Análise do Discurso de linha francesa, tecem críticas à representação da imagem do professor realizada no material do Programa. Para elas, o texto veicula uma ideologia que desqualifica o professor intelectualmente, ao tomá-lo como aquele que executa, que entra em ação, mas que não é capaz de pensar, de elaborar e de organizar as sequências didáticas.

O que ocorre no Programa, segundo ótica das autoras, é uma pedagogização do letramento, haja vista que, apesar do objetivo de se desenvolver a autonomia do aluno, há uma série de normas para a escrita dos gêneros e para o trabalho do professor, prescritas no Regulamento, nas orientações didáticas e nos critérios de avaliação.

Também Guimarães (2012)¹⁰⁹, observando o caderno sobre o gênero memórias, julga que o professor é interpelado como um sujeito destituído de competência intelectual, sendo apenas mão-de-obra executora do Programa. Vidor (2014)¹¹⁰ defende a mesma posição, ao discutir o poder e o controle que o Programa exerce em relação à imagem e às práticas docentes e critica seu viés neoliberal e meritocrático, com base em um estudo de caso em uma turma de oitavo ano.

Os trabalhos de Ruiz (2011¹¹¹, 2012¹¹²) apresentam conclusões similares. Analisando os cadernos direcionados ao professor, a autora conclui que esse sujeito profissional é representado no discurso da OLPEF como um agente destituído de saber para dar conta da tarefa de ensinar a escrita, um mero executor de tarefas que desconhece o saber legitimado pelos autores do material, pelos escritores consagrados dos textos trabalhados e pelo MEC.

Assim como Ruiz, Pacífico e Romão (2011) questionam o tom carinhoso de interpelação docente no material didático da OLPEF, como efeito de modalização do poder exercido sobre ele, controlando-o pelo direcionamento excessivo das atividades, ao mesmo tempo que o discurso oficial do Programa finge romper com o molde e com o receituário para o docente.

Os autores ainda interrogam sobre a possibilidade de se realizar a Olimpíada sem um

¹⁰⁷ GRANETTO, G.F.; SOUZA, A. A. A. de. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e a perspectiva do letramento. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 18, n.54, p.114-122, 2012.

¹⁰⁸ GRANETTO, G. F. Olimpíada de Língua Portuguesa – *Escrevendo o Futuro*: uma leitura possível. **Web Revista Página de Debates** – Questões de Linguística e Linguagem, n.22, p.1-8, jan./jun. 2014.

¹⁰⁹ GUIMARÃES, D. R. Estratégias didático-discursivas propostas para o ensino de leitura no Caderno do Professor Se bem me lembro. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 2, v.2, n.1, p. 208-227, jan./jul. 2012.

¹¹⁰ VIDOR, J. L. **O governo da expressão escrita de alunos da sétima série (8º ano) a partir da olimpíada de língua portuguesa: gênero memórias literárias**. 2014. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

¹¹¹ RUIZ, E. Representação do professor de português para além dos muros da escola. **Anais do SIELPE**, Uberlândia: EDUFU, v.1, n.1, p.304-314, 2011.

¹¹² RUIZ, E. Formação (des)continuada e representação de professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa, **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 549-573, maio/ago. 2012.

material didático norteador das ações docentes. Porém, não oferecem respostas plausíveis para a dificuldade de avaliar os alunos sob os mesmos critérios, tendo cada professor desenvolvido sua prática a seu modo, o que acabaria por tornar a Olimpíada um concurso de redação comum que visa tão somente a encontrar e premiar talentos.

Destoando do discurso de que o professor é representado não como produtor, mas como mero consumidor do conhecimento, Silva e Souza (2014)¹¹³, investigando o trabalho com a análise linguística no contexto da Olimpíada, consideram que a OLPEF pressupõe um professor criativo e atuante, pois é seu papel selecionar as oficinas e sequências necessárias para ampliar o domínio linguístico e discursivo do gênero em foco, inclusive apresentando sequências não previstas pelo material, de acordo com as necessidades de seus alunos.

Por último, destacamos os trabalhos afins ao nosso tema. Colombo (2013)¹¹⁴, em análise das produções vencedoras de 2012, aponta o paradoxo inerente ao Programa, que visa à inclusão e à melhoria educacional, ao passo que promove uma competição de cunho neoliberal. A autora considera que a pressão de um concurso e de atendimento aos critérios indicados para satisfazer os examinadores inviabiliza aos alunos escreverem uma crônica, que é um gênero, por natureza, marcado pelo elemento-surpresa e pela originalidade do fato narrado ou do modo de narrar. Com base nas reflexões de diferentes cronistas, ela chega à conclusão de que os textos vencedores da edição de 2012 não são crônicas.

Para ela, as condições de produção de um texto na escola ou no contexto de um concurso não favorecem a escrita desse gênero. Suas conclusões, contudo, são bastante questionáveis, já que ela se filia à ideologia do dom ao afirmar que a crônica resulta do “talento do autor em recontar sob uma perspectiva única uma situação já conhecida e narrada por outros” (COLOMBO, 2013, p.20) e postula que há gêneros para serem lidos e outros para serem produzidos na escola, excluindo a crônica deste último campo.

A tese de que é impossível ensinar a escrever crônica dado seu grau de dificuldade é improdutora, pois a aprendizagem de qualquer gênero escrito exige esforço, e cabe à escola orientar o aluno a produzir os mais diversos gêneros, em conformidade com as capacidades de linguagem e as práticas sociais que se quer explorar.

¹¹³ SILVA, P. B.; SOUZA, E. M. de F. Educação linguística: o ensino de Língua Portuguesa no projeto Escrevendo o Futuro. **Soletras**, n.27, jan./jun/2014.

¹¹⁴ COLOMBO, S. R. A crônica produzida na Olimpíada de Língua Portuguesa: é possível ensinar a ser cronista. **Revista EnsiQlopédia** – FACOS/CNEC, Osório, v.10, n.1, p.7-23, out. 2013.

O escritor Antônio Prata¹¹⁵, em entrevista para a revista “Na ponta do lápis”, comenta as produções dos estudantes da edição de 2014 de forma desolada. Para ele, são textos bem escritos do ponto de vista linguístico e formal, porém, são artificiais do ponto de vista discursivo, pois não se percebe a voz dos alunos. Segundo o escritor, os estudantes não falaram do seu cotidiano, nem de sua vida, mas tentaram imprimir um tom laudatório para expor sua cidade, possivelmente acreditando que a literatura é sobre feitos grandiosos do passado, assim, distanciando-se desse universo que deve ser algo divertido e expressar a própria vida.

A dissertação de Barros (2012)¹¹⁶ apresenta resultado similar. Analisa a abordagem metodológica do caderno do professor e os indícios de autoria nas crônicas de alguns dos alunos semifinalistas, com base nos mesmos eixos teóricos norteadores do Programa, concluindo que as atividades do material não oportunizam ao aluno uma formação suficiente para que seja um sujeito-autor de crônica e que isso se confirma nas produções dos finalistas de 2010, pois configuraram outros gêneros.

Entretanto, a pesquisa de Agustini e Borges (2014)¹¹⁷, ocupando-se dos mesmos dados, referentes à edição de 2012, e embasada nos estudos de Benveniste e Rastier, traz conclusões dissonantes acerca dos textos dos alunos: apesar de o material didático da OLPEF engessar o gênero em pauta e isso reverberar nas produções discentes que tentam atender aos requisitos e critérios de avaliação postulados no concurso, é possível observar a emergência da subjetividade e da autonomia discente na escrita.

Torquato (2012), ocupando-se de mais de trezentas produções de crônicas¹¹⁸, alega que boa parte dos textos não se enquadra no gênero solicitado. Uns descrevem o local onde vivem, apresentando informações turísticas e geográficas para prováveis leitores que desconhecem sua realidade, sem focalizar um detalhe do cotidiano ou apresentar um enfoque

¹¹⁵GURGEL, L. H. Entrevista com Antonio Prata: "Uma das graças de escrever é ver onde aquilo vai dar". **Revista Na ponta do lápis**, ano XI, n.26, ago. 2015. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/1849/entrevista-com-antonio-prata-uma-das-gracas-de-escrever-e-ver-onde-aquilo-vai-dar>> Acesso em: 25 fev. 2018.

¹¹⁶BARROS, L. F. de. **A autoria nas produções de crônicas da Olimpíada da Língua Portuguesa**: um olhar enunciativo-discursivo. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

¹¹⁷AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. da S. A crônica e o viver na e pela linguagem: narrativas escolares sob um olhar enunciativo. **Revista da Anpoll**, v.1, n.37, p.94-119, 2014. Disponível em: <<https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/774/766>> Acesso em: 22 fev. 2018.

¹¹⁸Este trabalho é parte de um especial do Cadernos Cenpec sobre os gêneros na Olimpíada de Língua Portuguesa, que aponta as dificuldades e progressos dos alunos participantes da Olimpíada na produção escrita. O texto de abertura é escrito por Egon Rangel e Ana Luiza Garcia, já referenciado, e há mais três artigos de especialistas versando sobre os caminhos trilhados pelos alunos nos demais gêneros olímpicos. Uma versão mais didática desse artigo e dos demais, voltada para os professores participantes da Olimpíada, foi publicada na coletânea “O que nos dizem os textos dos alunos”, divulgada em versão impressa e digital.

narrativo ou ficcional. Outros constroem relatos que, embora possam ser considerados crônicas, não possuem teor literário, pois falta-lhes o clímax, ou o elemento-surpresa e/ou o desenvolvimento do conflito. Um outro conjunto de textos consegue atender às orientações do Programa contidas no caderno didático, focalizando um aspecto do cotidiano local e construindo um tom adequado à narrativa.

Dentre os que exploram o gênero crônica, o trabalho de Barros (2012) é o que mais se aproxima da temática de nossa tese, porém com um outro enfoque. Acreditamos que o gênero não é definido pelo pesquisador, mas pelos sujeitos envolvidos em sua produção e circulação, os quais podem elaborá-lo e reconhecê-lo como crônica ou não. São os escritores, os leitores e os críticos de literatura que definem o que é uma crônica. Também julgamos arriscado partir, como Colombo (2013), de algum exemplar de texto literário socialmente reconhecido como crônica para analisar os textos dos alunos, pois são outras as condições de produção e recepção, o que pode levar a julgamentos precipitados ou equivocados.

Observando esse panorama dos trabalhos acadêmicos sobre a OLPEF, verificamos que as pesquisas voltadas para casos particulares de implementação da OLPEF ou para seus impactos na formação e prática docente ou na produção discente, a partir de grupos de controle, podem apresentar resultados absolutamente divergentes, o que se deve, em boa parte, ao contexto de análise, e não necessariamente à proposta didática do Programa.

Por isso, acreditamos que essa metodologia não é a mais acertada para avaliar as contribuições da OLPEF e analisamos, além dos materiais didáticos, os relatos de prática e as crônicas premiadas em 2016, respectivamente, a fim de respeitar a amplitude do próprio Programa. Esse *corpus* é descrito na seção a seguir.

2.5 O *Corpus*

Na Introdução, já indicamos o *corpus* analisado nos capítulos 4 e 5 desta tese, as razões de sua escolha e delimitação. Nesta seção, expomos cada um dos documentos, obra ou suporte onde coletamos os dados da análise, a fim de melhor contextualizarmos a pesquisa. São eles: a Coletânea “Crônicas”; o Caderno do Professor “A ocasião faz o escritor”; as seções “Especiais por Gênero: Crônica 2016” e “Especial Relatos de Prática” do Portal Escrevendo o Futuro; e a publicação “Textos Finalistas”.

A Coletânea Crônicas, com dezenove páginas, está disponível em versão digital e impressa, para visualização ou *download* no formato pdf no Portal da Olimpíada.

Compreende um conjunto de onze exemplares desse gênero, de domínio público como o de Machado de Assis ou autorizados para publicação como o de Moacyr Scliar. Parte dos textos é reproduzido no Caderno do Professor, e os demais são mencionados, compondo as atividades de compreensão, de análise linguística e de escrita propostas, salvo “Pavão” de Rubem Braga e “Considerações em torno das aves-bala” de Ivan Ângelo, que não são transcritos nem indicados nesse material.

Vale salientar que, embora o Portal (2018) informe que a Coletânea compila todos os textos das oficinas, o Caderno do Professor indica para leitura outras crônicas não transcritas naquela publicação, possivelmente devido à dificuldade de obtenção de direitos autorais ou até mesmo de orçamento para reprodução e distribuição de uma obra mais extensa. A maior parte desses textos compõe a versão em “Áudio dos textos da ‘Coleção da Olimpíada’”, que está disponível no Portal da OLPEF.

Sete crônicas exploradas no Caderno e transcritas na Coletânea são lidas e interpretadas em voz alta: “A última crônica” de Fernando Sabino (5min28s), “O amor acaba” de Paulo Mendes Campos (5min9s), “Peladas” de Armando Nogueira (3min45s), “Um caso de burro” de Machado de Assis (7min38s), “Catadores de tralhas e sonhos” de Miltom Hatoum (4 min8s), “Sobre a crônica” de Ivan Ângelo (5min18s) e “Cobrança” de Moacyr Scliar (2min47s). Além delas, há a gravação de um trecho de entrevista de Humberto Werneck tentando definir a crônica a partir do que ela não é: “Não é uma crônica” (1min26s).

Figura 11 – Áudio dos textos da “Coleção da Olimpíada”

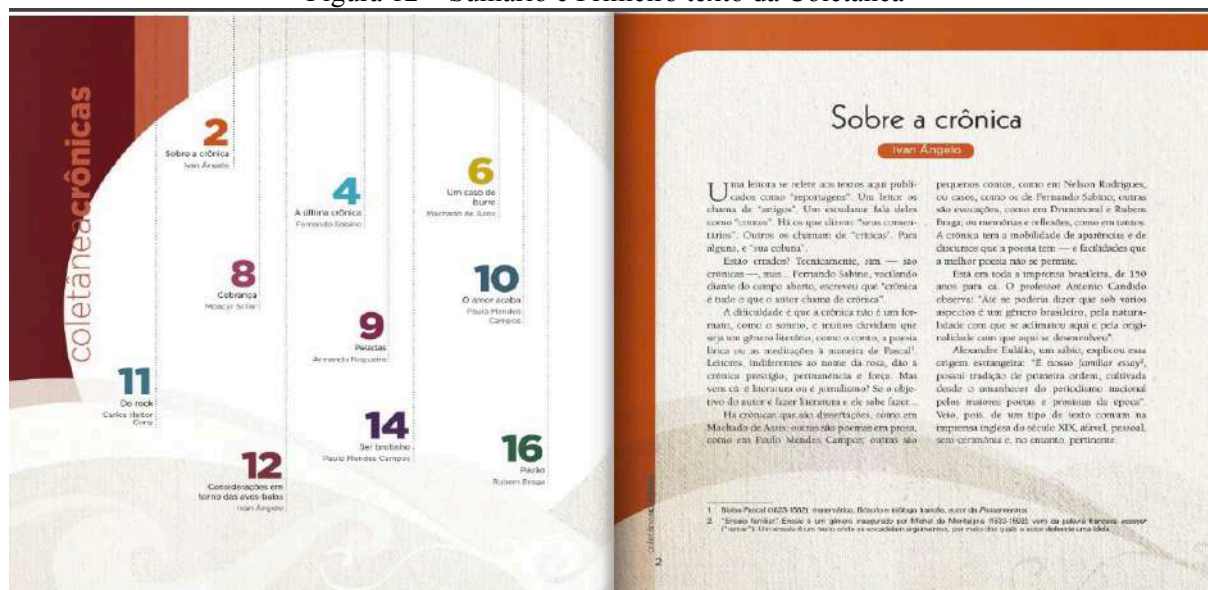


(PORTAL, 2018)

O sumário da Coletânea distribui as crônicas sem seguir um critério de ordenação, indica seu título e autoria, destacando-as através de tarjas coloridas. Essas tarjas emolduram

cada um dos textos e põem em relevo o nome do autor, quando de sua reprodução integral. A obra traz as referências das fontes onde os textos foram coletados, oriundos de livros, de revista ou jornal. Afora a nova diagramação (moldura, fonte, espaçamento e organização na página), outra modificação sofrida pelos textos ao serem transpostos para a Coletânea é a sua junção a desenhos ou fotografias e, em alguns casos, a inserção de notas de glossário. Um erro encontrado nessa obra é a não indicação no sumário da crônica “Catadores de tralhas e sonhos” de Milton Hatoum, na página 17, conforme se verifica a seguir:

Figura 12 – Sumário e Primeiro texto da Coletânea



(OLIMPIÁDA, 2016a, p.1-2)

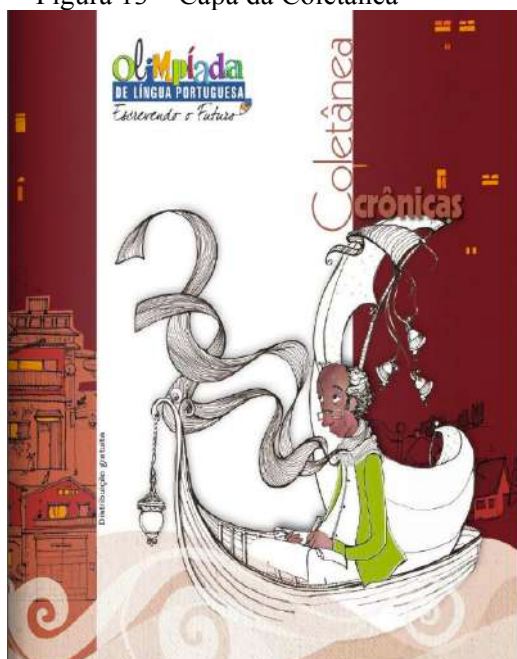
A capa da Coletânea é similar à do Caderno do Professor. Ambas trazem a ilustração de um senhor negro, de óculos, calvo, cabelos grisalhos e desgrenhados, vestindo um casaco verde, um cachecol esvoaçando ao vento e trajes brancos. O homem está sentado em uma pequeno barco, também branco, iluminado na dianteira por um lustre e na traseira por algumas lâmpadas penduradas no mastro. O barco navega sobre ondas em rosa salmão, pelos arredores da cidade, direcionado pelas lâmpadas dianteira e posteriores.

O cenário, em tons marrom, vermelho e acobreado, ilustra o bairro em sua dimensão vertical, ou melhor, a comunidade repleta de moradias, casas e apartamentos, com suas janelas iluminadas, alguns postes de luz, placas e árvores nas ruas. E é para esse cenário que o velho homem olha adiante, sorrindo discretamente enquanto toma notas em seu caderno.

A principal diferença entre as capas desses materiais reside no título do Caderno, “A ocasião faz o escritor”, que produz, em nossa leitura, dois efeitos de sentido dissonantes, um ligado à pedagogia do dom, para a qual a boa escrita depende do talento do aluno, que

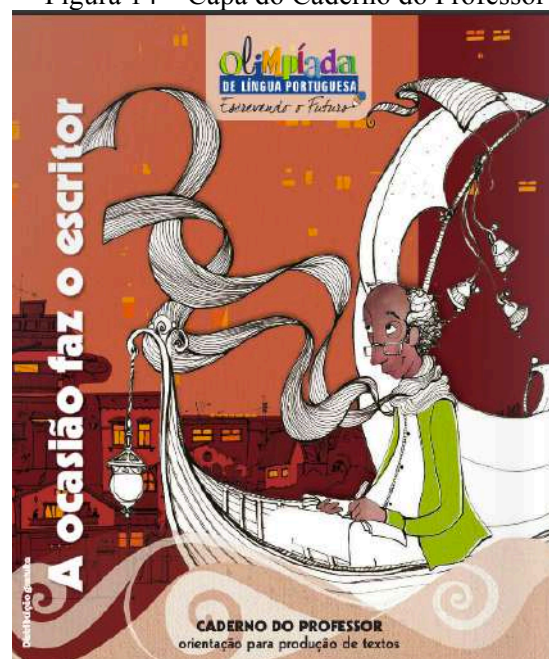
precisa apenas da oportunidade (“ocasião”) para exercer sua habilidade, e o outro ligado à natureza do gênero crônica, que pauta seu conteúdo temático em um evento corriqueiro, reforçando, assim, o discurso visual da Capa. Outra diferença consiste nas cores: a Coletânea possui fundo branco, enquanto o Caderno do Professor – principal material didático da OLPEF – possui fundo laranja, que remete às cores centrais do Banco Itaú, azul e laranja, também presentes na logomarca da Olimpíada.

Figura 13 – Capa da Coletânea



(OLIMPIÁDA, 2016a)

Figura 14 – Capa do Caderno do Professor



(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a)

Temos aqui a construção visual da atividade que se espera dos alunos participantes da Olimpíada: incorporar a função social do cronista que extrai do universo ao seu redor, da simplicidade das coisas a motivação para escrever. O escritor é alguém que assume uma posição externa, está próximo, mas ao mesmo tempo fora da realidade que tematiza, observando e registrando o que convém ao seu projeto discursivo.

Como mostra a ilustração, navegando por esse universo, ele o ilumina com suas próprias ideias e reflexões e é por ele iluminado. A lâmpada dianteira, estática, parece apontar a tomada de direção, de rumo, enquanto o cachecol e as lâmpadas posteriores balançando ao vento apontam a liberdade da escrita, a efusão de ideias que vêm à sua mente. Assim, deve agir o aluno ao se comprometer com a tarefa de produzir uma crônica sobre o lugar onde vive: olhar o seu bairro, a sua comunidade como um observador externo para dali extrair a singularidade das coisas, dos fatos e das pessoas; definir seu projeto de escrita e acrescentar elementos-surpresa.

Portal da OLPEF, traz, em 133 páginas, uma sequência didática de ensino da produção do gênero crônica e conta com uma série de atividades organizadas em oficinas para apoiar o docente no planejamento e realização das aulas. O Caderno apresenta ainda uma versão virtual, que comentaremos mais adiante.

Dentre os elementos paratextuais, a capa e contracapa do Caderno impresso são semelhantes às da Coletânea, como já comentamos, e trazem as mesmas implicações acerca do papel social a ser assumido pelos alunos participantes e do destinatário privilegiado pela OLPEF, o aluno letrado e urbano, que escreverá sobre esse espaço ao atender o tema proposto. A epígrafe é um fragmento de um texto crítico de Davi Arrigucci Jr. (1987, p.55) sobre o gênero, acompanhado da ilustração em alto relevo da capa: “Às vezes a prosa da crônica se torna lírica, como se estivesse tomada pela subjetividade de um poeta do instantâneo, que, mesmo sem abandonar o ar de conversa fiada, fosse capaz de tirar o difícil do simples, fazendo palavras banais alçarem voo.”.

No mesmo parágrafo, o autor ainda diz que “Outras vezes, a tendência é para a prosa de ficção, pela ênfase na objetivação de um mundo recriado imaginariamente: ela pode se confundir com o conto, a narrativa satírica, a confissão. Outras ainda, como em tantos casos conhecidos, constitui um texto difícil de classificar (...)” (ARRIGUCCI, 1987, P.55-56).

Uma epígrafe introduz o tema da obra, resume seu sentido ou explica sua razão. Selecionar aquele trecho como epígrafe e omitir a continuação, no mesmo parágrafo, das outras possibilidades de crônica vislumbradas por Arrigucci são estratégias pelas quais a OLPEF define o que ela espera da produção textual escrita de seus alunos e o que entende por crônica. Em outras palavras, ela valoriza a crônica lírica, poética, que transforma o coloquial em metáforas, o cotidiano em filosofia.

O caderno é dividido nas seguintes partes: ficha catalográfica, texto de abertura, Sumário, Apresentação, Introdução ao gênero, os onze capítulos ou oficinas propriamente ditas com orientações para leitura, análise e produção textual escrita, os Critérios de avaliação para o Gênero Crônica e as Referências. A ficha catalográfica apresenta a equipe do Cenpec que cuidou da elaboração da obra, nomeando autores, consultores, ilustrador, leitor crítico, projetistas gráficos, agências responsáveis pela editoração e revisão e organizadoras do projeto geral dos cadernos da Olimpíada. Trata-se, portanto, de um trabalho coletivo.

O texto de abertura transmutado no formato de carta aberta ao professor explica, em linhas gerais, a proposta da Olimpíada e a finalidade do Caderno. Logo após, apresenta a “Coleção da Olimpíada” (Caderno e Coletânea) e tenta convencer o professor a se inscrever

no Portal Escrevendo o Futuro para ganhar o DVD com os “Cadernos Virtuais da Olimpíada” e acessar a ferramenta “Percursos Formativos”.

A Apresentação da obra continua no texto que Joaquim Dolz escreveu sobre a Olimpíada, que funciona como espécie de prefácio do livro. O texto “A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita”, antecedido por uma breve biografia do autor, foi traduzido e adaptado por Anna Rachel Machado. Inicia e conclui correlacionado o Programa aos jogos olímpicos para definir seus objetivos e finalidade social. A Apresentação divide-se nas seguintes partes: “Ler e escrever: prioridades da escola”; “Aprender a ler lendo todos os tipos de texto”; “Aprender a escrever escrevendo”; “Escrever: um desafio para todos”; “A sequência didática como eixo do ensino da escrita” e “Uma chama olímpica contra o ‘iletrismo’”.

Demais aspectos desses textos introdutórios foram discutidos suficientemente na seção anterior. Aqui nos cabe descrever a organização das demais partes do caderno. O sumário indica os títulos e as páginas das oficinas, demarcando-as com tarjas coloridas que emolduram cada um dos capítulos da obra. Esse procedimento tipográfico auxilia o professor a encontrá-las e a fazer uso das atividades que lhe interessem em suas aulas de Língua Portuguesa, independentemente da Olimpíada, ou a modificar a ordem previamente estabelecida pela sequência didática. Todos os capítulos da obra são abertos por uma ilustração de parte da capa e da contracapa, isto é, de uma parte do bairro que é nelas retratado. Desenhos de estilo similar percorrem também o interior de cada capítulo.

Figura 17 – Sumário do Caderno do Professor

Sumário	
Apresentação pág. 8	
Introdução ao gênero pág. 16	
1 É hora de combinar Contado com o gênero cotidiano pág. 24	3 Primeiras linhas Introdução da primeira oficina pág. 40
2 Tempo, tempo, tempo... A diversidade de estilos e de linguagens pág. 34	4 Histórias do cotidiano Elementos e recursos literários pág. 48
	5 Uma prosa bem aliada A leitura de diferentes textos pág. 64
	6 Trocendo em miúdos Diferença entre o texto e a prática pág. 74

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.7)

Figura 18 – Página de Abertura da Oficina 2



(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.34)

A Introdução ao gênero apoia-se na crônica “Sobre a crônica” de Ivan Angelo para trabalhar a definição do gênero, sendo subdividida nas seções “O que é crônica?”, “História das crônicas”, “Um olhar atento sobre o cotidiano”, “Os muitos tons da crônica no Brasil”, “De gênero jornalístico a literário”. Ao final, há um tópico chamado “O tempo das oficinas”, que fornece ao professor instruções para planejar e organizar as oficinas e chama atenção para o tempo necessário em cada etapa.

Dado o cuidado com a orientação para o professor ler o material antes e se apropriar dos seus objetivos e estratégias, bem como providenciar os recursos didáticos e estipular a quantidade de aulas necessária para cada oficina, podemos inferir que as autoras dialogam com um professor pouco autônomo e pouco ciente do seu papel enquanto gestor do processo.

No entanto, elas concluem dizendo que “é preciso planejar cada passo, pois só você, que conhece seus alunos, conseguirá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com eles.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.23). Nesse trecho, encontramos um indício de que a OLPEF, aqui representada pelas autoras do Caderno, reconhece a autonomia dos docentes. Tal qual os textos introdutórios, comentados na seção anterior, esse box informativo assinala dois pontos de vista contraditórios acerca do destinatário, atribuindo-lhe duas visões sociais opostas.

A abertura de cada capítulo traz os objetivos da oficina (seção “Objetivos”) e orienta o professor quanto ao que pode fazer para sua melhor realização (seção “Prepare-se!”). Em seguida, no alto da terceira página do capítulo, há indicação dos materiais e recursos didáticos necessários para sua execução (seção “Material”). Eis as seções fixas de todos os capítulos: “Objetivos”, “Prepare-se!” e “Material”. As oficinas são divididas por etapas e organizadas a partir de um roteiro que indica o passo a passo das atividades. Alguns boxes especiais, como “Atenção!”, “Sugestão” e “Lembrete”, trazem informações complementares ao trabalho, além da biografia dos escritores cujos textos são reproduzidos neste Caderno. Vejamos o exemplo das Oficinas 1 e 5:

Figura 19 – Excertos da Oficina 1 do Caderno do Professor

É hora de combinar

Objetivos

- Falar sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e a forma de participar dela.
- Estabelecer contato com o gênero crônica.
- Ler uma crônica de Fernando Sabino.

prepare-se!

Você bem sabe que boas aulas não são dadas por acaso: é preciso investir tempo e definir o que se quer e o que se pretende alcançar ao final de cada aula, além de refletir sobre as propostas de atividades e preparar o material necessário.

material

- “Convergência de atividades” da Olimpíada de Língua Portuguesa
- Coletâneas de crônicas (PDF)
- Áudio de crônicas
- Exemplares de jornais e revistas que contenham crônicas
- Dicionário da língua portuguesa
- Caderno, o Diário da Olimpíada

1ª etapa

Uma classe motivada

Do seu entusiasmo vai depender o bom êxito da sua proposta de trabalho. Esse entusiasmo vai contagiar os alunos se você lhes der uma visão clara do que é essa Olimpíada e do que vão ganhar ao fazer parte dela. Como?

Comece perguntando o que eles sabem sobre olimpíadas em geral. O objetivo de qualquer pergunta é provocar respostas do outro, por isso dê tempo para que os alunos se manifestem. Para facilitar o diálogo e a aprendizagem cooperativa disponha as carteiras em círculo, semicírculo ou em forma de U.

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p. 25-26)

Figura 20 – Excertos da Oficina 5 do Caderno do Professor

material

- Excertos da crônica (PDF)
- Áudio da crônica
- Trilha sonora da Oficina 5 do Rio de Janeiro, em especial do Uffs e do Sesc Joozão por Nery

1ª etapa

Machado de Assis, o cronista

Mestre sabendo que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio já possuem experiência com leitura, é importante que a classe leia várias crônicas e possa observar os aspectos que são comuns a todas e aqueles que se diferenciam tendo em vista o tema, o estilo do autor, a época em que foi escrita, o suporte de publicação etc. A mediação do professor ao longo do processo – antes, durante e depois da leitura – é fundamental para o êxito do trabalho.

Lembrete

Para essa leitura diversificada utilize os textos da Coletânea; ao selecioná-la, leve em conta o interesse dos alunos e as habilidades de leitura que pretende ampliar.

atividades

- Após caminhar pelos mais variados estilos, o estudo agora se concentra nas crônicas de Machado de Assis. Por meio de perguntas, explore o que a classe já sabe sobre o autor.
- Depois de ouvir os alunos, se for necessário, forneça mais informações sobre quem foi Machado recorrendo ao quadro da página ao lado.

2ª etapa

O confronto título-texto

Trabalhar com o título da crônica, como já vimos, ajuda os alunos a criar bons títulos. É uma ótima forma também de motivar a audição da crônica.

atividades

- Apresente o título do texto: “Um caso de burro”. Peça aos alunos que anotem a opinião deles acerca desse título para confrontá-la após ouvirem a crônica.

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p. 65-66)

Uma descrição panorâmica das oficinas do Caderno do Professor pode ser encontrada no Anexo B desta tese (página 485). O Caderno Virtual apresenta a mesma sequência didática da versão impressa, porém totalmente adaptada para a *web* através de linguagem hipertextual, com diversos *hyperlinks* para outras páginas de Internet, que ampliam as leituras e atividades propostas, e de usos de diferentes recursos multimídia (áudios, vídeos, jogo) integrados em um mesmo ambiente, compondo um manual didático multimodal que visa a auxiliar o professor a usar as novas tecnologias em sala de aula.

Traz os textos trabalhados nas oficinas do caderno impresso disponíveis por meio de áudio e de projeção através de projetor multimídia, além de textos complementares. Dada a

diversidade de semioses e ferramentas desse Caderno, podemos inferir que ele pressupõe um professor já experimentado no universo virtual, um leitor imersivo, nos dizeres de Santaella (2004).

No entanto, boa parte dos docentes não é nativo digital e tem pouco familiaridade com as novas tecnologias da comunicação e informação, situando-se entre o leitor contemplativo da era do impresso e o movente da era do rádio e da televisão (SANTAELLA, 2004). Isso possivelmente dificulta o diálogo com a proposta pedagógica do Programa.

Arriscaríamos dizer que esse foi um dos fatores pelos quais a OLPEF atraiu menos professores na edição de 2016, em comparação com os números de 2014, quando houve o lançamento dos cadernos virtuais¹¹⁹. Afora a crise política e econômica que atinge o país, impactando no orçamento de programas educacionais, uma possível dificuldade com os letramentos multi-hipermidiáticos (SIGNORINI, 2012) e com o manuseio do computador¹²⁰ pode ter desmotivado os docentes a se inscreverem novamente no Programa.

Outra razão pode decorrer da própria infraestrutura deficitária das escolas públicas brasileiras, que raramente conta com laboratórios de informática e conexão *wifi* estável, regular e aberta a todos os usuários do espaço. Além disso, em 2016, não houve distribuição gratuita do material impresso. De acordo com o regulamento (OLIMPÍADA, 2016c), a Coleção estava disponível, em versão virtual e em PDF, no sítio eletrônico www.escrevendoofuturo.org.br e seria enviada gratuitamente, via DVD, aos 100 mil professores que primeiro efetivassem sua inscrição, recobrando, assim, o total de inscritos, de acordo com os números indicados no Portal (2018).

Porém, a nossa experiência como participante em 2012 comprova que nem sempre o material chega a tempo da realização das oficinas. No caso, recebemos a coleção impressa (Caderno do Professor, CD-ROOM e Coletânea) quando já estava em curso a comissão julgadora escolar, em meados de agosto daquele ano. Logo, sem o acesso ao computador e sem a gráfica da escola para impressão dos textos e atividades, teria sido inviável a realização das oficinas.

Essa visão do professor conectado contrapõe-se à imagem que ilustra a seção dos materiais sobre a crônica no Portal Escrevendo o Futuro – um homem letrado, de braços cruzados, vestindo terno e gravata e portando óculos –, o que mostra certa confusão entre os

¹¹⁹ Em 2014, a OLPEF contou com 5,5 milhões de redações, 100.320 professores inscritos e 46.639 escolas participantes de 5.015 municípios. Em 2016, houve sensível redução no número de professores para 81.269 inscritos de 39.662 escolas participantes de 4.873 municípios, segundo dados do Portal da OLPEF (2018). Nesta edição, o quantitativo de textos inscritos decresceu um pouco para cerca de 5 milhões.

¹²⁰ É necessário possuir habilidades mínimas de navegação na *web*, como abrir e fechar *links*, carregar vídeos para serem assistidos e saber instalar as últimas versões do programa *Adobe Acrobat Reader*.

papéis sociais e o destinatário pressuposto pela OLPEF, ora um docente autônomo, ora um professor assujeitado, ora um mestre tradicional, figura esta que pode se verificar a seguir:

Figura 21 – Subseção Crônica da “Coleção da Olimpíada” do Portal Escrevendo o Futuro



(PORTAL, 2018)

A abertura do Caderno, por sua vez, é realizada pela seção “Início” com o sumário das onze oficinas da sequência didática, que apresentam, grosso modo, organização similar à obra manuscrita, sendo divididas em etapas e atividades. A novidade está na ferramenta na margem inferior da página que permite ao professor circular entre as oficinas e suas etapas, sem seguir a ordem previamente estabelecida, como se pode ver no exemplo da Oficina 7:

Figura 22 – Sumário do Caderno Virtual



(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b)

Figura 23 - Excerto da Oficina 7 do Caderno Virtual



(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b)

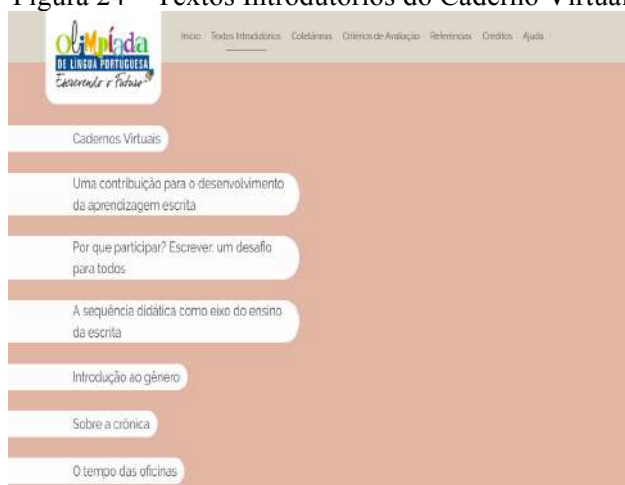
Já a seção “Textos introdutórios” retoma os textos de apresentação e de definição do gênero trabalhado no caderno impresso, alterando sua organização. O prefácio de Joaquim Dolz é subdividido em três textos distintos: “Uma contribuição para o desenvolvimento da

aprendizagem escrita”; “Por que participar? Escrever um desafio para todos”; “A sequência didática como eixo do ensino da escrita”, sendo que estes dois últimos integravam o primeiro no caderno impresso. De modo similar, os *links* “Introdução ao gênero”, “Sobre a crônica” e “O tempo das Oficinas”, no caderno impresso, estavam reunidos sob o título do primeiro *link*.

Nele já se observa o uso de recursos multimídias com a remissão à crônica de Ivan Ângelo publicada na página da Revista Veja e ao vídeo “A estrutura e características da crônica”, de 9 minutos e 39 segundos, da série Palavra Puxa Palavra, produzido pela MultiRio, disponível no *Youtube*. Essa seção traz ainda um novo texto, Cadernos Virtuais, de Jéssica Nozaki e José Alves, que explica a proposta de transposição do caderno impresso para o ambiente virtual.

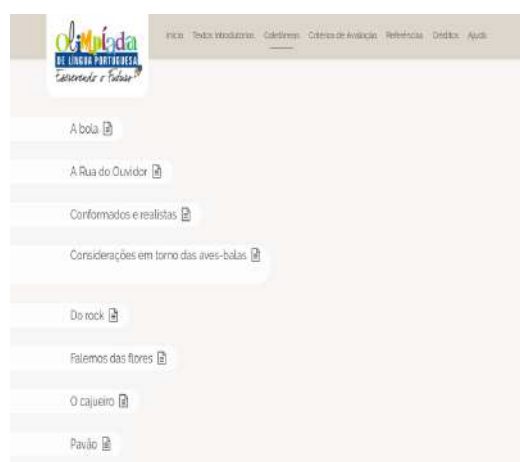
A seção “Coletânea” traz as crônicas exploradas no Caderno Virtual, em áudio ou texto, e demais textos, vídeos e áudios complementares. A seção “Critérios de Avaliação” apresenta a tabela com os critérios, a pontuação e os descritores adotados pela OLPEF e indicados no caderno impresso. As “Referências” também são idênticas às do Caderno, assim como os “Créditos” funcionam como a ficha catalográfica desse material, indicando os responsáveis pela elaboração do Caderno Virtual e do Jogo de Aprendizagem, o qual, apesar da informação contrária¹²¹, não foi encontrado neste caderno. Por fim, há a seção “Ajuda” que expõe um comentário ao professor acerca do planejamento para uso dos recursos multimídias.

Figura 24 – Textos Introdutórios do Caderno Virtual



(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b)

Figura 25 – Coletânea do Caderno Virtual



(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b)

¹²¹ O texto de abertura “Cadernos Virtuais” diz que, dentre as ferramentas interativas disponíveis, destacam-se o jogo Crogodó, que estimula a aprendizagem colaborativa e em rede, e os aplicativos de anotação e de grifo, que permitem ao professor fazer destaques.

A seção “Especiais por Gênero” criada em 2016 traz uma seleção de recursos e materiais didáticos complementares ao trabalho proposto no Caderno do Professor, com textos, áudios, vídeos e espaço para comentários. A imagem de fundo é a mesma utilizada para ilustrar a capa do Caderno do Professor:

Figura 26 – Seção “Especiais por gênero: Crônica 2016”



(PORTAL, 2018)

Conforme se visualiza acima, a página dedicada à crônica é dividida nas seguintes seções:

- “Crônicas da Imaculada”, vídeo-aula de cerca de 25 minutos, dividido em duas partes, em que a professora Maria Imaculada Pereira, uma das autoras do Caderno “A ocasião faz o escritor”, fala sobre características da crônica e orienta para a produção desse gênero.
- “Gêneros em pauta”, um bate-papo virtual, com duração de 54 minutos e meio, sobre os gêneros crônica e memórias literárias mediado e debatido por membros da equipe do Programa, que comentaram sobre temas votados previamente por professores participantes no Portal e tiraram dúvidas dos professores em linha.
- “Pílulas das oficinas”, com trechos do Caderno do Professor que foram modificados e atualizados na edição de 2016, no caso, a reprodução sonora e impressa da crônica “Catadores de tralhas e sonhos” de Milton Hatoum, inserida na oficina 2, e a atividade de revisão textual (particularmente da pontuação) e de criação de título, proposta na oficina 9.
- “Como nasce uma crônica”, trecho da conversa e íntegra da entrevista impressa com o escritor Antonio Prata para a revista “Na Ponta do Lápis”.
- “Com a palavra: o cronista”, vídeos de dois escritores sobre seu ofício, “Criatividades e narrativas”, de 8 minutos e 34 segundos, em que Humberto

Werneck fala no III Seminário de Jornalismo Cultural sobre o processo de sua escrita e sobre o leitor, e Umas palavras, de quase 27 minutos, em que o jornalista José Castello caracteriza seu trabalho de crítica literária como crônica literária.

- “Jogo: Crogodó”, *link* para o jogo de aprendizagem que pretende ajudar o aluno a compreender aspectos literários e ficcionais do gênero, a fim de não se limitarem a meramente descrever espaços e fatos em seus textos. Falaremos mais sobre ele logo adiante, dado ser um elemento importante de nosso *corpus*.
- “Com que crônica eu vou?”, *link* para uma proposta de sequência didática de produção de crônicas a partir de uma canção de Noel Rosa, Conversa de Botequim, proposta pela revista “Na Ponta do Lápis”.
- “Crônicas musicais”, seção que sugere três músicas do cancioneiro popular brasileiro – “Domingo” no Parque de Gilberto Gil, “Construção” de Chico Buarque e “De frente pro Crime” de João Bosco –, disponibilizadas no *Youtube*, para a montagem de oficinas de crônicas.
- “De olho na cidade”, reunião de dez fotografias de cenas cotidianas ou de aspectos da paisagem local em Natal por alunos semifinalistas da edição de 2014¹²² como atividade do encontro regional. A proposta da seção é que os alunos se inspirem nessas imagens para construírem crônicas: “O que essas imagens revelam, contém, escondem, denunciam, valorizam da vida do lugar? Qual delas sugerem uma crônica?” (PORTAL, 2018).
- “Cronicanto”, *link* para o blog dos jovens cronistas que participaram do encontro regional da Olimpíada em 2012, em Natal. O *blog* tem perfil nas redes sociais (*Twitter*, *Instagram* e *Facebook*), onde divulga os textos publicados, e oferece um vídeo-orientador sobre as características da crônica e um roteiro de perguntas para o leitor que deseje escrever sua crônica avaliá-la com base nos critérios da OLPEF.
- “Oficina regional”, vídeo-documentário, de cerca de 11 minutos, sobre o encontro regional de Crônica em 2014, em Porto Alegre, com depoimentos de alunos e professores participantes e um resumo das atividades e momentos mais marcantes.
- “Para saber mais”, com indicações de leitura dos textos “O exercício da crônica” de Vinicius de Moraes e “O valor da crônica de jornal” de Eça de Queiros, além do “Jornal Literário Rascunho”, que publica crônicas, entre outros textos, e do “Vida Breve”, que semanalmente publica uma crônica ilustrada.

¹²² Aqui há um erro de informação, pois o encontro em Natal ocorreu em 2012.

- “Coletânea 2014”, com o link para a publicação que reúne os textos dos 38 finalistas na categoria crônica da edição de 2014.
- “Comentários”, seção que tem espaço para o leitor publicar seus elogios, suas críticas, suas dúvidas, suas sugestões e comentários.

A página é aberta com a remissão à versão impressa do Caderno “A ocasião faz o escritor” e se encerra com a remissão aos “Especiais” dos demais gêneros olímpicos. O jogo de aprendizagem sobre a crônica, Crogodó, é um jogo virtual que tem por objetivo conduzir o aluno a manejar e analisar características do gênero a fim de conquistar uma vaga como escritor no blogue “Cronicanto” – um blogue formado por alunos semifinalistas da edição de 2012 da OLPEF. Para vencer o jogo, o aluno deve passar pelos três desafios propostos em diferentes locais de Crogodó, a cidade ficcional das crônicas:

- “Lan do Tom”, cujo desafio é um quebra-cabeças de histórias. O aluno precisa montar a mesma história em quatro versões diferentes, selecionando os parágrafos adequados para construir quatro crônicas conforme o tom solicitado (lírico, humorístico, crítico e irônico).
- “Secos e Molhados”, cujo desafio é ler ou ouvir os textos inspirados em produtos vendidos na mercearia para descobrir quais deles são crônicas e quais pertencem a outros gêneros, por meio de um teste de múltipla escolha que enuncia características desses textos.
- “Jargões da Peleja”, cujo desafio é acertar o gol para, em seguida, relacionar o significado de um jargão a uma das expressões futebolísticas listadas na tabela.

Ganha a partida aquele que fizer mais pontos, vencendo, pelo menos, duas das três etapas. Em cada uma delas, há as opções de voltar ao início da partida, de voltar à própria cidade e de consultar as regras dessa etapa. Também é possível consultar a pontuação dos participantes e o *link* “Ajuda” sobre as regras gerais do jogo a qualquer momento da partida. Os ambientes vêm destacados (coloridos) no mapa da cidade e basta clicar em cima de um deles para iniciar a partida, como se pode observar a seguir.

Figura 27 – Texto de abertura e cenário principal do Jogo Crogodó



Os relatos de prática premiados, por sua vez, são encontrados em duas páginas do Portal, além de serem publicados na revista “Na Ponta do Lápis”. A primeira página é a subseção homônima encontrada na seção “Na Prática” da aba “Formação”, na qual os textos são organizados sequencialmente a partir da última edição olímpica até a de 2012, sem distinção de categoria ou de ordem alfabética. Cada relato é indicado pela foto do professor-autor ou um desenho ilustrativo e da legenda com seu nome. Passando o *mouse* sobre o ícone é que se vê o título do texto e, clicando, tem-se acesso a ele na íntegra.

A segunda é a seção “Especial Relatos de Prática 2016” que contém um mapa de busca de todos os relatos, por ano, por estado e por categoria ou gênero textual. Essa página é aberta por uma ilustração: o título é emoldurado em um globo circundado por quatro elementos, um celular com a inscrição “Olimpíada de Língua Portuguesa”, um livro com o título “Guia”, um desenho de um mapa e folhas com inscrições e desenhos aleatórios. Com base nessa ilustração, podemos inferir que os docentes premiados mobilizaram diversas ferramentas e recursos educativos na preparação e na realização das oficinas, tendo a eles se reportado quando da escrita de sua experiência.

Em outras palavras, a OLPEF supõe um professor que mobilize os diversos materiais disponibilizados no Portal, além das obras impressas distribuídas nas escolas para fabricar ou adaptar as oficinas. Nessa página, a subseção “Mapas de de relatos” define os critérios de busca para encontrar os relatos, demarcando-os com um ícone sobre o estado em que mora o docente. Clicando sobre ele, encontra-se a referência do texto, com seu título e autor, assim como o relato disponível para leitura.

Figura 28 – Seção “Especial Relatos de Prática”



(PORTAL, 2018)

A publicação “Textos Finalistas” 2016, disponível no Portal para visualização e para *download* no formato pdf, traz os 152 textos dos alunos finalistas da quinta edição da OLPEF, nas quatro categorias ou gêneros olímpicos, em 305 páginas. A capa é formada pela logomarca da OLPEF e por uma ilustração composta por uma mulher branca (figura central do pequeno grupo à direita), possivelmente a professora, quatro jovens, um rapaz e três garotas, três brancos e uma negra, com trajés coloridos, lendo e conversando sobre suas leituras, arrodados pela cidade, um espaço urbano, permeado de construções verticais, desenhados na cor branca. Vale salientar que também essa capa não dá conta da diversidade geográfica, tampouco étnica do país. No entanto, aproxima-se mais do perfil do alunado ao apontar as atividades propostas pela Olimpíada: a leitura, o compartilhamento e a conversa sobre os textos com os colegas e com os professores, as intervenções dos professores.

Figura 29 – Capa da publicação “Textos Finalistas” 2016



(OLIMPÍADA, 2016b)

A folha de rosto é formada pela assinatura da OLPEF, o título e a logomarca das instituições envolvidas no Programa. O pano de fundo que caracteriza essas duas páginas e as demais páginas organizadoras da obra (apresentações e sumários) evoca uma textura branca com pinceladas azuis ou verdes, lembrando uma nuvem.

O texto de apresentação traz uma síntese da história do Programa e de seu funcionamento, explicando o material produzido para ensino de cada gênero, as ações formativas docentes e o objetivo do concurso de textos sobre o tema “O lugar onde vivo”: “os alunos resgatam histórias, estreitam vínculos com suas comunidades e aprofundam o conhecimento sobre seus territórios. E isso contribui para o desenvolvimento da cidadania de todos.” (OLIMPÍADA, 2016b, p.4). Ao final, parabeniza professores e alunos participantes e convida à leitura. Constan ainda nota explicativa de não comprometimento da organização do Programa com as opiniões emitidas pelos estudantes e um desenho de um garoto possivelmente entregando jornal na bicicleta.

Segue o sumário com a divisão da obra nas quatro categorias em sua ordem: poemas, memórias, crônicas, artigos. Cada parte é constituída de uma pequena apresentação e de um índice da coletânea, com indicação do título e autoria, seguida da reprodução dos textos finalistas, entre os quais se encontram os vencedores de cada categoria. A parte dedicada à crônica, que vai da página 146 à 223, é destacada pelo mesmo tom de vermelho que ilustra o material didático desse gênero.

A apresentação é ilustrada pelo desenho da cidade da capa, agora acompanhada por três jovens e, possivelmente, uma professora, em um banco de praça, conversando sobre um livro ou uma produção textual discente. Aqui a diversidade étnica é um pouco melhor vista que na capa: tem-se uma mulher negra, uma jovem oriental e dois jovens brancos. Eles também realizam uma atividade proposta pela Olimpíada, aproximando-se mais da vivência cotidiana do aluno.

Figura 30 – Parte Crônica da Publicação “Textos Finalistas” 2016



(OLIMPIÁDA, 2016b)

Foram trinta e oito textos finalistas em todo o Brasil. A distribuição no sumário não parece seguir qualquer ordem lógica: nem alfabética, nem de colocação no concurso, nem por região. O texto de apresentação sintetiza as características da crônica e convida os leitores a conhecer um pouco mais da diversidade brasileira através dos olhos dos alunos escritores. Ao fecho da publicação, a contracapa traz a ilustração da cidade, apontada na capa, e o desenho da abertura da parte “Crônica”, acompanhados da logomarca das instituições parceiras e organizadoras do Programa.

Vejamos, no próximo capítulo, como se dá a apropriação da noção de gênero de Bakhtin no discurso da OLPEF.

3 A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE GÊNEROS DO DISCURSO – DAS BASES BAKHTINIANAS ÀS REAPROPRIAÇÕES DIDÁTICAS

O objetivo deste capítulo é traçar a trajetória da noção de gêneros. As três primeiras seções evidenciam uma tentativa de mostrar o percurso do pensamento bakhtiniano e articulá-lo a outras noções fundamentais da obra desse autor: linguagem, distância, excedente de visão, ato, heterodiscurso, atividade, eventividade, expressividade, estilo, responsabilidade, cronotopo, arquitetônica, assinatura, entonação, avaliação, tom emotivo-volitivo, enunciado, forças centrípetas e centrífugas, contexto axiológico etc.

Investigamos como ela “aparece” ou é vista nos escritos filosóficos iniciais (*Arte e responsabilidade, O autor e a personagem na atividade estética, Para uma filosofia do ato, O problema do conteúdo, do material e da forma na atividade estética*), nas obras¹²³ de Medviédev, de Volochínov e de Jakubinskij, nos ensaios dedicados à teoria e crítica literárias (*Problemas da poética de Dostoiévski, A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais, Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*¹²⁴) e apontamos suas inter-relações com o célebre ensaio *Os gêneros do discurso*, ao qual dedicamos uma seção, buscando construir uma certa arqueologia da noção de gêneros.

Eventualmente, recorreremos a alguns escritos esparsos (*Apontamentos, Estudos literários hoje, O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas, Diálogo I, Diálogo II*), reunidos em “Estética da Criação Verbal” (BAKHTIN, [1979] 2011) e em “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d), e a outros estudos que realizam exegeses da obra do autor.

Essa seleção não nega as influências recebidas por Bakhtin de outros teóricos e filósofos, como bem demonstrado por Sobral (2005b), nem que outros textos do próprio Bakhtin se relacionem às reflexões desenvolvidas neste famoso ensaio. Escolhemos aqueles que, do nosso ponto de vista, tiveram diálogo mais direto com ele e trouxeram mais

¹²³ Seleccionamos as obras “Sobre a fala dialogal” de Jakubinskij ([1923] 2015), “Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica” ([1926] 2013a), “Marxismo e filosofia da linguagem” ([1929] 2017) e “A construção da enunciação” ([1930] 2013b) assinadas por Volochínov, “O método formal no estudos literários” ([1928] 2012) assinada por Medviédev.

¹²⁴ Detivemo-nos em alguns capítulos ou ensaios específicos dessas obras que exploram de forma mais específica, sob nossa ótica, a noção de gêneros: o quarto capítulo da primeira parte da obra sobre Dostoiévski, “Peculiaridades do gêneros, do enredo e da composição nas obras de Dostoiévski”; o segundo capítulo da obra sobre Rabelais, “O vocabulário da praça pública”; e os ensaios do livro sobre literatura e estética, “Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica)” e “O discurso no romance”, sendo que este foi lido na versão traduzida por Paulo Bezerra, intitulada “Teoria do romance I”.

contribuições para a noção de gêneros desenvolvida pelo autor¹²⁵. Mais abaixo, nos itens 3.1 e 3.2, expomos outros elementos que justificam nossas escolhas.

As duas últimas seções desse capítulo tratam das retomadas “didáticas” da noção de gêneros do discurso. Primeiro, explicamos o dispositivo didático da Escola de Genebra no contexto do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tecendo considerações sobre as mudanças que o processo de didatização acarreta na vertente teórica de base. Depois, exploramos a apropriação do ISD e da abordagem bakhtiniana pela OLPEF, a partir do discurso materializado nos textos de divulgação da OLPEF do Portal e no capítulo “Introdução” do Caderno do Professor, observando como se dá o processo de didatização, a fim de identificarmos a noção de gêneros por ela construída.

Consideramos que nossas reflexões longe de se firmarem como uma verdade absoluta são uma proposta de leitura, um ponto de vista formulado em outras crenças e valores, pois nos situamos em um cronotopo distinto dos diversos cronotopos de cada uma das obras envolvidas: as condições das primeiras e últimas versões publicadas de alguns textos bakhtinianos; o contexto de produção dos textos russos, de elaboração e recepção de suas traduções no Ocidente e no Brasil, em específico; o contexto de produção e de circulação do arsenal teórico do ISD e do material da OLPEF.

A passagem por todas essas leituras antes do contato com nosso objeto de estudo faz-se necessária a uma investigação de cunho sócio-histórico e dialógico. De nossa posição como pesquisadora, esperamos recuperar os vestígios teóricos que constituem a noção de gêneros da OLPEF. Evitamos o uso do termo “origem”, já que, fazendo jus ao pensamento do autor, não existe palavra que jamais tenha sido dita. Apenas o Adão bíblico, o primeiro a colocar os pés sobre o mundo, poderia sustentar metaforicamente o mito da palavra e do sentido originais.

Preferimos usar o termo diálogo, que melhor representa o pensamento bakhtiniano. Nesse capítulo, dialogamos com parte de sua obra e das obras de autores que lhe foram contemporâneos e com ele comungam da mesma concepção de linguagem. Dialogamos com a proposta do ISD, que toma como fundamento a noção bakhtiniana, e com o novo conceito de gêneros que emerge desse campo teórico.

E, é através desse método dialógico, que captamos as inter-relações entre esses escritos e buscamos elucidar nosso objeto de análise, o material da OLPEF, ouvindo as vozes que atravessam sua constituição, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de produção de

¹²⁵ Posteriormente tivemos acesso a um estudo de Sobral (2009) que também defende que o conceito de gêneros não se circunscreve ao ensaio homônimo, mas permeia toda a obra bakhtiniana, elencando títulos comuns aos por nós selecionados (SOBRAL, 2009, p.126).

diálogos e sentidos inscritos nessa discursividade. Afinal, nos termos do próprio Bakhtin ([1952-1953]¹²⁶ 2011e, p.410): “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.”.

3.1 Gêneros do discurso e enunciado em outros escritos do contexto russo

A construção do pensamento bakhtiniano, como já defendido por Faraco (2009a) e outros pesquisadores, ocorreu em intenso e profícuo diálogo com a *intelligentsia* soviética de seu tempo, diálogos que se davam sobretudo com os integrantes dos Círculos dos quais Bakhtin participou. De acordo com a entrevista que concedeu a Duvakin (BAKHTIN, DUVAKIN, [1973] 2012), são eles: a Ompalos, que tinha como líder seu irmão, Nikolai M. Bakhtin, e contava, entre seus integrantes, com os irmãos Radlov, Mikhailovich, Pumpianski, Vasilievich, Lopatto, Sergei e Nikolai Ernestovich; o chamado Círculo de Bakhtin¹²⁷, formado por Pumpianski, Medviédev, Volochínov, Maria Iudina, Kagan, Zubákin, Tubianski, Sergueiévna, dentre outros; e o Círculo de Medviédev, composto por poetas e escritores de seu tempo¹²⁸.

Em mais de um momento da entrevista, Bakhtin refere-se a Volochínov, a Pumpianski e a Medviédev como amigos íntimos, mais um indício para a hipótese de que havia um intenso intercâmbio intelectual entre eles e, por isso, ideias similares compartilhadas em suas obras¹²⁹.

¹²⁶ As citações das obras de Bakhtin de publicação póstuma são acompanhadas do ano de referência da edição consultada e do provável período de sua produção.

¹²⁷ A existência do Círculo é bastante questionada e até mesmo negada por alguns pesquisadores, como Sériot (2015), Bronckart e Bota (2012). Optamos por acreditar no relato do próprio Bakhtin, embora seja pouco esclarecedor: “Ao meu redor tinha um círculo que era chamado de ‘o círculo de Bakhtin’. Incluo nele antes de mais nada Pumpianski, Medvedev Pavel Nikolaevich, Volochínov.” (BAKHTIN, DUVAKIN [1973] 2012, p.144). Segundo Brait e Campos (2012), este Círculo teve três fases: a primeira, em Nevel, quando era chamado Seminário Kantiano ou Círculo de Nevel; a segunda, em Vitebsk, quando Medviédev ingressa no grupo e os primeiros ensaios de seus membros são escritos; e a terceira, em Leningrado, quando novos membros entram no grupo – Kanaev, Zaltieski, Kliouev –, e as discussões ficam centradas nas relações entre a filosofia da linguagem, a psicologia, a filosofia e a poética. É nesta última fase que surgem obras fundamentais do Círculo – O freudismo (1927) e Marxismo e filosofia da linguagem (1929), de Volochínov, O método formal nos estudos literários (1928) de Medviédev, e Problemas da obra de Dostoiévski (1929) de Bakhtin –, além de diversos artigos importantes, como “Palavra na vida e palavra na poesia” (1926) de Volochínov e “O vitalismo contemporâneo” (1926) de Kanaev.

¹²⁸ Embora Bakhtin tenha sido preso e condenado por sua ligação com o grupo Ressurreição, acusado de ser uma organização religiosa, de direita, ilegal e antissoviética, ele nunca participou dela como membro, e, em 1967, foi reconhecido que Ressurreição não chegou a ser uma organização formal.

¹²⁹ Com base na leitura de manuscritos, de correspondências e pesquisas sobre os participantes do suposto Círculo, I. Medviédev e D. Medviédev (2014) defendem que a comunicação entre Bakhtin, Volochínov e Medviédev foi incorporada aos seus escritos científicos e filosóficos que se tornaram monumentos da época. Concordamos com a posição desses autores que também se respaldam em documentos da época para defender a

Além dos círculos, Bakhtin cita, nessa mesma entrevista a Duvakin, professores, escritores e pensadores que tiveram influência na sua formação intelectual: os mestres Tomson, Zelinski, Pokrovski e Losev; os escritores russos Dostoiévski, Púchkin, Ivánov, Annenski, Hérédia, Fet, Lermontov, Baratynski, Tiutchev e Soloviev; Baudelaire e demais simbolistas russos; os filósofos Kant, Kierkegaard, e, da escola de Marburg, Cohen, Natorp e Cassirer (BAKHTIN, DUVAKIN, [1973] 2012).

Bakhtin também cita, nessa entrevista, Baudouin de Courtenay, ícone de toda uma geração de formalistas que, influenciada por suas ideias, procurou desenvolver suas pesquisas com viés prático, construindo e aplicando procedimentos e métodos de investigação no texto literário. A concepção de linguagem enquanto “atividade”, de Courtenay, baseado nas ideias de Humboldt e nas ciências biológicas, considera a dimensão fisiopsicológica individual e a dimensão social coletiva (IVANOVA, 2015b).

Para ele, só a interação com o outro permite ao indivíduo desenvolver suas capacidades linguísticas e psíquicas, ativando tanto os órgãos da fala da escuta, quanto os setores do cérebro responsáveis pelo processamento e pela produção da linguagem. A língua realiza-se na comunicação entre os indivíduos, não sendo única, nem homogênea, mas condicionada por fatores psíquicos e sociais. Courtenay ocupava-se dos fenômenos linguísticos hodiernos, como dialetos russos, linguagem infantil, poética, ensino de línguas, levando seus alunos a também estudarem a língua em funcionamento.

Seguindo essas ideias e influenciado por outros autores, como Scherba, um de seus alunos, Lev P. Jakubinskij, propõe uma teoria do diálogo. Para ele, a língua abstrata, independente do falante, não existe: “A linguagem é uma variedade do comportamento humano. Esse, por sua vez, é um fato psicológico (biológico) enquanto manifestação do organismo humano, e um fato sociológico, já que depende da vida coletiva desse organismo em sua interação com outros.” (JAKUBINSKIJ, [1923] 2015, p.50).

Seus trabalhos, conforme a bibliografia anexa à publicação de “Sobre a fala dialogal” (JAKUBINSKIJ, [1923] 2015), revelam múltiplos interesses no campo dos estudos linguísticos: fonética aplicada à poética, semântica, linguagem literária, relações entre língua e classes sociais, história da língua russa, ensino de língua e dialetologia.

Observa-se que seus temas se concentram no estudo da língua em uso. Ele desenvolve uma abordagem funcional da língua com base na multiplicidade de falares, de dialetos e idioletos e na variação interna da própria língua, dialeto ou idioleto. A história aparece como

meio para compreender o estágio atual da língua (cf. IVANOVA, 2015a). Jakubinskij fundou uma teoria do diálogo que é bastante inovadora para sua época, segundo Iavanova (2015a), por considerar os elementos que determinam sua realização, como os recursos não verbais (mímica, gestos, expressões, movimentos corporais e entonação), os propósitos do locutor e a percepção do interlocutor.

A escolha do diálogo como objeto de estudo é um ponto de contato evidente com os autores e obras do chamado Círculo de Bakhtin. Volochínov refere-se a seu trabalho como o único da literatura linguística russa que se dedicou a esse problema (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017). Segundo Ivanova (2011), este autor apoia-se nas ideias daquele quando analisa as formas diretas e indiretas da interação verbal. Dados biográficos confirmam a influência exercida por Jakubinskij em Volochínov, Medviédov e Bakhtin. Ele trabalhou no Instituto de Estudos Comparados das Literaturas e Línguas do Ocidente e Oriente (ILIAZV), onde Medviédov e Volochínov atuaram, tendo este último sido secretário da seção de literatura em 1927 (R. OLIVEIRA, 2010).

Volochínov foi seu aluno e recebeu bastantes contribuições de seu mestre, a exemplo da tomada da enunciação como o eixo da pesquisa linguística, do alicerce teórico em Humboldt (FARACO, 2006), da importância dada ao interlocutor e sua percepção na compreensão do enunciado verbal e à antecipação da resposta pelo locutor e ao papel da entonação expressiva.

Tal fato conduziu vários estudiosos a travarem uma relação entre as ideias de Jakubinskij e de Volochínov e mesmo entre a noção de diálogo daquele autor e o princípio dialógico de Bakhtin e entre a noção de estereótipos verbais de Jakubinskij, gêneros linguísticos de Volochínov e gêneros do discurso de Bakhtin (CUNHA, 2005, 2016; IVANOVA, 2015a, 2011; R. OLIVEIRA, 2010, 2012).

Campos (2009) argumenta que a concepção de linguagem de Jakubinskij enquanto unidade, e não identidade, de forma e conteúdo ideológico e seus estudos sobre os traços formais da variação, além de outros estudos da sociolinguística na Rússia, influenciaram as ideias bakhtinianas de estratificação social da língua nacional e de plurilinguismo no romance. Embora Bakhtin não o cite explicitamente¹³⁰, teve contato com suas obras em Kustanai através dos artigos publicados no jornal popular *Literaturnaia ucheba* (CAMPOS, 2009, p.146), sendo um deles – “A estrutura de classes da língua russa contemporânea” – a base da perspectiva sócio-histórica da linguagem adotada por Bakhtin, em seus ensaios nos anos 30, segundo Brandist (2006).

¹³⁰ Bakhtin trava diálogo com vários estudiosos, sem citar as fontes que fundamentaram suas teses.

Em função do recorte de nosso objeto de estudo (os gêneros), selecionamos os pensadores cujas obras discutem de forma particular esse objeto e cujas reflexões revelam uma concepção de linguagem congruente com a obra bakhtiniana, que vincula as formas gramaticais à realidade histórico-social, aos grupos sociais, ao espaço e ao tempo históricos e considera a língua e o sujeito saturados de valores ideológicos. São eles: Jakubinskij, Medviédev e Volochínov.

As vinculações entre Bakhtin e estes últimos já foram suficientemente investigadas por renomados pesquisadores que se debruçaram sobre a polêmica do chamado Círculo e da autoria em torno do textos disputados, dispensando-nos de maiores esclarecimentos. Quanto a Jakubinskij, a nossa leitura do artigo “Sobre a fala dialogal” (2015) permite-nos sustentar que sua teoria do diálogo é um embrião da concepção dialógica de linguagem desenvolvida pelos três autores citados, ideia corroborada pelas reflexões de vários estudiosos (BRANDIST, 2006; CUNHA, 2005, 2016; IVANOVA, 2015a; R. OLIVEIRA, 2010, 2012).

Podemos afirmar que tais autores e Bakhtin, apesar das diferenças que os singularizam, sustentam princípios comuns: reconhecem a diversidade de enunciados, criticam a separação entre a linguagem poética e a linguagem cotidiana; enfatizam o caráter social da linguagem; relacionam linguagem, interação e ideologia¹³¹; interessam-se pela relação discurso exterior e discurso interior; consideram a heterogeneidade dos falares; postulam um estudo da literatura em relação com as demais esferas de criação ideológicas; e valorizam o estudo da língua viva enquanto (inter)ação de sujeitos falantes, em oposição aos estudos filológicos que dissecam textos de línguas antigas. A escolha desses autores também se deve à facilidade de acesso às suas obras, já traduzidas para a Língua Portuguesa.

3.1.1 O diálogo em Jakubinskij

Embora tenha sido um dos fundadores da Opojaz (Sociedade para o Estudo da Linguagem Poética), ao lado de Jakobson, Tynianov e Shklovskij, Jakubinskij ultrapassa as teses do formalismo russo. Em suas primeiras pesquisas, ele desenvolve a noção de propósito a partir da distinção entre a linguagem do cotidiano, voltada para o uso pragmático, e a linguagem da poesia, centrada na expressão verbal, reforçando a tese formalista de que a

¹³¹ Conforme Faraco (2013), o termo ideologia possui um sentido descritivo na obra de Bakhtin, de Volochínov e de Medviédev, referindo-se às visões de mundo, aos pontos de vistas e sistemas de crença que circulam socialmente. Em Volochínov e em Medviédev, autores de nítida influência marxista, o termo ideologia também assume a acepção de superestrutura ou produção intelectual (direito, religião, arte, ciência, filosofia, ética) de uma formação social em determinada época.

literatura se define por oposição ao universo da vida (IVANOVA, 2015b). Nesse sentido, o falante usa a linguagem cotidiana de forma espontânea e automatizada; já a matéria poética cobra maior atenção e reflexão.

No entanto, ao verificar o acúmulo de consoantes líquidas, tido como característico da linguagem poética, em discursos de crianças, de doentes mentais e de pessoas em transe religioso (IVANOVA, 2015b), ele aprofunda suas investigações e percebe que os recursos e estratégias, tidos como específicos da matéria poética, também ocorrem na prosa e na linguagem cotidiana.

De acordo com Ivanova (2015b, p.31), ele entende a língua¹³² como “pensamento languageiro e os fenômenos verbais (sons, componentes morfológicos) como representações languageiras que se organizam em um sistema no pensamento do falante para ser usado em função de um objetivo concreto”. Apesar do viés estruturalista da definição, o autor foca na noção de propósito. Em um contexto no qual as teses formalistas eram as mais aclamadas no meio acadêmico¹³³, Jakubinskij conferiu à língua um caráter pragmático.

Apoiando-se em Humboldt e em Aristóteles, mostra a diversidade de estilos dos enunciados (cotidianos, poéticos, prosaicos, lógico-científicos, oratórios) e argumenta que ela é decorrente dos propósitos que a linguagem pode assumir. Tal diversidade não era levada em conta pelos linguistas de sua época, os quais criticava por não considerarem as especificidades dos enunciados, nem seu contexto de realização, travando comparações entre o léxico de obras consagradas e inscrições populares antigas. Suas críticas são bastante avançadas para o período, pois apontam as lacunas dos estudos linguísticos que não tinham meios de abordar essa diversidade e utilizavam métodos similares aos da gramática tradicional.

Ao reconhecer a heterogeneidade da atividade languageira e dos enunciados verbais, Jakubinskij concebe a língua “enquanto fenômeno situado e de interação situada” (JAKUBINSKIJ, [1923] 2015, p.52). Para ele, os elementos linguísticos não existem em si enquanto partes isoladas de um sistema, este é apenas uma abstração construída pelos linguistas. Eles existem quando realizam os propósitos do sujeito locutor, em outras palavras, quando possibilitam a comunicação. É evidente a aproximação com a tese defendida por

¹³² Segundo Ivanova (2011), nessa época, os linguistas russos não faziam distinção entre língua e fala, no sentido saussureano, usando ambos os termos como sinônimos até o final dos anos 30.

¹³³ Cunha (2016) lembra que as ideias de Saussure, na Rússia, foram muito bem recebidas pelo Círculo Linguístico de Moscou, em oposição às críticas e rejeições que recebeu dos linguistas de Leningrado. Muitos cientistas russos, do início do século XX, acreditavam que a ciência deveria combater o positivismo e, por extensão, a linguística estrutural (SÉRIOT, 2015). Jakubinskij filia-se a essa segunda tendência e, considerando que o formalismo tem princípios em comum com o estruturalismo saussureano, o autor refuta-os com suas teses.

Volochínov ([1929] 2017, p.219), segundo o qual “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua”.

O autor elenca os fatores que condicionam a enunciação: no âmbito psicológico, o estado normal ou patológico do indivíduo e a influência de elemento emocional ou intelectual; no âmbito sociológico, o meio habitual ou não habitual, as formas de comunicação mediatizadas ou não mediatizadas, unilaterais (monólogo) ou em alternância (diálogo) e os propósitos da comunicação verbal e do processo de interação, que podem ser práticos ou artísticos, indiferentes ou convincentes e, neste último caso, exercem influência intelectual ou emocional.

Com base em Cunha (2016), podemos identificar uma outra semelhança entre Jakubinskij e Volochínov, que também pode ser estendida a Bakhtin: os três consideram a determinação das formas do enunciado por fatores externos. Enquanto os dois últimos abordam os fatores sociais, Jakubinskij preza pelos psicológicos e sociológicos.

Ainda que este autor não forneça explicações suficientes sobre tais fatores, podemos inferir que o meio inabitual se refere a um contexto menos propício à comunicação, como o da meditação silenciosa (sem considerar o discurso interior), e os propósitos indiferentes seriam os dos discursos mais informativos ou dos mais individuais, como os monólogos e solilóquios, que não visam à persuasão racional ou emocional. As formas não mediatizadas são as realizadas sem intermédio de qualquer tecnologia, isto é, a comunicação face a face, e é a esta forma de comunicação dialogada que ele dedica seu estudo.

O autor acredita que o diálogo é um fenômeno linguageiro por excelência, afinal a interação entre os indivíduos se dá por meio do diálogo, isto é, por meio da alternância de falas entre os sujeitos, que se sucedem ou se interrompem¹³⁴ na conversação. Trata-se de um fenômeno mais do que cultural, ele é natural e universal, em oposição à artificialidade do monólogo¹³⁵, que ele considera inexistente em alguns grupos sociais.

Ressaltamos, com Cunha (2016) e Ivanova (2011), que o autor entende a interação sob uma vertente psicológica, especialmente da reflexologia, pois ele destaca como elementos importantes a faculdade de todo organismo reagir a cada ação orientada a um interlocutor e de que toda ação verbal provoca, quase que por reflexo, uma reação verbal.

¹³⁴ De acordo com Ivanova (2011), a interrupção é relacionada por Jakubinskij a outra característica do enunciado: o inacabamento. Todos os enunciados são inacabados, pois pressupõem as réplicas que os precedem e o sucedem. É visível a similaridade com a noção de enunciado proposta por Bakhtin ([1952-1953]2016a), cujos limites são dados por, entre outros aspectos, a alternância entre os sujeitos falantes.

¹³⁵ Ele mostra uma série de exemplos em que até ações monologais provocam reações e respostas.

Apesar desse caráter behaviorista, podemos perceber que o autor aponta algumas bases do dialogismo bakhtiniano, que reconhece o diálogo como princípio fundamental da comunicação discursiva e o monólogo como forma composicional ligada à expressividade do sujeito. Nesta perspectiva, cada monólogo participa da cadeia dialógica, uma vez que ele não deixa de ser a réplica de um grande diálogo, assim como toda réplica, quando analisada isoladamente, é monológica em sua forma composicional (BAKHTIN, [1950] 2016c).

Também Volochínov ([1929] 2017) entende o monólogo como uma construção composicional e defende o caráter intrinsecamente dialógico de qualquer atividade de linguagem, seja o discurso interior, seja a compreensão silenciosa, seja a resposta verbal propriamente dita, seja o discurso citado.

Jakubinskij ([1923] 2015) considera cada uma das trocas no diálogo como uma réplica, voltada para o discurso anterior do interlocutor, que contém, ao mesmo tempo, algo de original, sua particularidade, e pertence à enunciação global, com certa orientação geral de pensamentos e emoções do sujeito locutor. Do mesmo modo, Bakhtin ([1934-1935] 2015b) entende que a réplica dialogal é voltado para o discurso do outro e para o próprio objeto do discurso.

A reelaboração das categorias estruturais do ouvinte passivo e do diálogo enquanto forma composicional encontra eco posteriormente nas obras de Volochínov e Bakhtin, que reconhecem o papel ativo dos sujeitos no ato de enunciação e o diálogo como constitutivo da linguagem, dado que todo enunciado reage à palavra alheia e ao campo aperceptivo do ouvinte/leitor.

Segundo nota dos tradutores (JAKUBINSKIJ, [1923] 2015, p.64), a réplica é entendida ora como parte inicial do diálogo, ora, de modo semelhante a Bakhtin, como a parte responsiva do enunciado. Consideramos esse segundo significado o mais viável para o contexto, já que o autor, na terceira parte do artigo, aborda o papel dos elementos não verbais (gestos, mímicas, entonação, movimentos corporais) e dos aspectos emocionais na produção e compreensão da fala, especialmente nas reações do interlocutor ao ato de fala. O linguista russo afirma que esses recursos podem funcionar como réplica no diálogo substituindo ou mesmo antecedendo a expressão verbal:

Enquanto um interlocutor, *querendo* apenas retorquir, prepara-se para falar, o outro, levando em conta as mímicas e a tentativa de tomada de turno do primeiro, contenta-se com essa réplica por meio de mímica e pronuncia algo do tipo: ‘Não, esperei, sei o que você quer dizer e prossegue’. (JAKUBINSKIJ, [1923] 2015, p.68, grifos do autor)

(...) o tom e o timbre do locutor, a partir do momento em que ele toma a palavra, obrigam-nos a ocupar uma *posição*, a *ter uma atitude* em relação ao locutor e seu enunciado. É em função dessa ‘atitude’ que percebemos esse enunciado. Por vezes, o tom das primeiras palavras pronunciadas já nos obriga a nos pôr na defensiva, de forma hostil ou favorável, ou a mudar de espírito. (JAKUBINSKIJ, [1923] 2015, p.71, grifos do autor)

A entonação e a gesticulação evidenciam a posição do locutor do enunciado e levam o interlocutor a uma compreensão antecipada da fala alheia, que pode ser seguida de uma resposta verbal ou de uma reação cinética, não verbal. Vê-se aqui uma semelhança com as noções bakhtinianas de campo aperceptivo e de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a), pois a preparação para a resposta coincide com a percepção da fala do outro. Ele ainda argumenta que, mesmo no monólogo, tais reações se manifestam na fala interior que acompanha a escuta de uma apresentação ou nos rabiscos que se produz como comentários sobre o dito.

Aproxima-se, assim, das formulações de Bakhtin ([1952-1953] 2016a) e de Volochínov ([1929] 2017, [1926] 2013a), para os quais os recursos verbais e não verbais têm a mesma importância no campo da recepção. Ambos destacam o papel da entonação expressiva veiculando as reações dos interlocutores, ainda que ela nem sempre traduza o acento apreciativo da palavra ou construção. O sentido materializa-se por uma infinidade de recursos, e Bakhtin ([1922-1924] 2012), seguindo a ótica de Jakubinskij, considera os elementos emocionais, o tom emotivo-volitivo que permeia as enunciações, o qual, para aquele pensador, é indissociável do conteúdo axiológico.

Também é notória a influência da teoria do diálogo de Jakubinskij nas teses que Volochínov ([1930] 2013b) defende sobre o enunciado, a saber: a distinção entre a forma monologal e a forma dialogal; o princípio de que o diálogo é “a forma mais natural da linguagem” (VOLOCHÍNOV, [1930] 2013b, p.163); o papel do ouvinte, ou melhor, do auditório, com sua compreensão e resposta, na comunicação; a existência de uma parte verbal e de uma parte subentendida do enunciado, que Volochínov trata como entimema; o dialogismo do discurso interior; a mudança no sentido das palavras provocada pela mudança de entonação¹³⁶; a entonação e a gesticulação como partes não verbais constitutivas do enunciado¹³⁷.

¹³⁶ Ambos ilustram esse fenômeno com um fragmento do livro “Diário de um escritor” de Dostóievski (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017, p.233-235; JAKUBINSKIJ, [1923] 2015, p.70-71).

¹³⁷ Bakhtin ([1952-1953] 2016a) também considera que os gestos, as expressões faciais e a entonação integram o sentido do enunciado, o qual ainda depende das interações entre os sujeitos e do contexto social. Assim como Jakubinskij, toma construções curtas como “O sol saiu” para exemplificar o funcionamento do enunciado.

Ao postular que a realidade fundamental da linguagem é a interação discursiva, Volochínov ([1929] 2017) considera que a língua (no sentido de *langue*) é uma construção teórica abstrata forjada por Saussure, pois a entende como um processo dinâmico cujos elementos só ganham existência em funcionamento, na infinidade de discursos produzidos cotidianamente por sujeitos socialmente organizados.

Para além dos objetivos do locutor e da apercepção pelo interlocutor, apontados por Jakubinskij, Volochínov ([1926] 2013a, [1930] 2013b) confere uma dimensão social ao enunciado ao indicar como seus fatores determinantes o sujeito locutor, o ouvinte ou auditório e a situação social que os envolve. Também dá à entonação um caráter social ao defini-la como expressão da atitude valorativa dos falantes determinada pelo auditório e pela situação.

É possível também fazer outra analogia entre ideias de Jakubinskij e de Bakhtin. Ambos tomam o propósito comunicativo como uma das condições de existência e de realização do enunciado. Porém, enquanto, para o segundo, é o intuito discursivo que determina o gênero do enunciado, para o primeiro, são as formas do enunciado que determinam seu propósito.

Pautado na descrição dos elementos linguísticos, Jakubinskij ([1923] 2015) propõe que as formas devem ser diferenciadas antes que o propósito e demais elementos. Já Bakhtin ([1952-1953] 2016a, p.16-17) opera com a circulação de discursos e entende que os fatores sociais determinam os linguísticos, sendo também por eles determinados, de forma bidirecional: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Exemplo claro da diferenciação do enunciado a partir das formas está na categorização dos tipos de diálogo ou conversação a partir de seus elementos composicionais: o monólogo, tido como uma forma mais complexa por permitir maior atenção ao conteúdo e à expressão verbal; o “diálogo monologal”¹³⁸, que é o diálogo composto apenas de troca de saudações, cumprimentos formais e breves; a conversa propriamente dita sobre a vida cotidiana ou o trabalho, que se caracteriza pelo fenômeno das réplicas, pela alternância rápida entre as falas e pelo não planejamento; e o bate-papo que é a comunicação realizada nos ambientes de trabalho, de estilo coloquial, com um ritmo de troca mais lento e talvez mais organizado da fala.

A visão de monólogo escrito do autor é bastante redutora, pois ele julga que este discurso é mais completo e complexo que o oral, dada a ausência dos recursos

¹³⁸ O “diálogo monologal” é também utilizado na poesia, que produziu o que se chama de “falso diálogo” (JAKUBINSKIJ, [1923] 2015).

paralinguísticos (gestos, entonação, expressões corporais e faciais) que dispensam a formulação verbal, não levando em conta o papel da pontuação e dos recursos tipográficos, nem as especificidades de cada uma dessas modalidades, pois a fala possui uma complexidade diferente da escrita.

Mais uma noção apresentada por Jakubinskij que se relaciona ao conceito de gêneros, além do propósito, é a de estereótipos verbais. Partindo de um exemplo de um diálogo típico em um supermercado, o autor mostra que diversas situações do cotidiano são ritualizadas, e, por conseguinte, a fala que se desenvolve nessas circunstâncias. Em outras palavras, as pessoas agem e respondem a determinadas situações conforme o que é comum naquele contexto.

Por exemplo: as fórmulas típicas de saudação, de cumprimento, de felicitação, de pêsames etc. Trata-se de enunciados que pertencem ao horizonte comum de compreensão dos interlocutores de um grupo social, nos dizeres de Volochínov ([1926] 2013a), ou de tipos de enunciados pertencentes à esfera cotidiana, gêneros primários que podem ocorrer de forma autônoma ou incorporados a um gênero secundário, na ótica de Bakhtin ([1952-1953] 2016a).

A noção de horizonte comum já se encontra em Jakubinskij ([1923] 2015), para quem muitos dos subentendidos dos enunciados são compreendidos facilmente quando há certa similitude entre as massas aperceptivas dos interlocutores ou quando são enunciações estereotipadas. Por vezes, o interlocutor fala por alusões, deixa o conteúdo principal nas entrelinhas, e o outro entende do que se trata.

Essa compreensão é determinada pela estimulação verbal externa, do sujeito locutor, mas também pelas experiências passadas e pelo conteúdo psíquico do interlocutor, isto é, sua massa aperceptiva, formada por elementos constantes e estáveis, repetíveis em seu meio, e por elementos transitórios, surgidos nas circunstâncias. Com base nesse entendimento comum determinado pelo psiquismo dos falantes, poderíamos falar em uma comunidade de massas aperceptíveis condicionada pela estereotipia dos enunciados em um dado universo cultural.

Isso não implica que sempre haja a compreensão mútua e que todos os diálogos cotidianos correspondam ao estereótipo da situação. Jakubinskij ([1923] 2015) cita o caso de uma pessoa surda que esqueceu a fórmula de cumprimento no primeiro contato com outra pessoa e, por isso, a conversação ficou truncada.

No entanto, ele salienta que os surdos respondem de forma apropriada quando consideram a orientação para aquela situação típica. Para ele, problemas de comunicação decorrem de distintas massas aperceptivas. Essa diferença de percepções exige que a parte subentendida do enunciado seja explicitada, através da repetição ou de uma formulação mais

clara, ou o diálogo chega ao fim pelo esgotamento das tentativas. Outros casos decorrem da distração em que sequer se percebe ou não se entende bem um ato de fala, e ainda do hábito de se responder a certas falas em função do estereótipo verbal, sem considerar o efetivamente dito.

Há ainda os casos em que esse estereótipo não se concretiza, pois o locutor realiza atividades linguísticas do tipo inabitual (falar uma língua que conhece pouco, usar empréstimos linguísticos ou neologismos recentes, trocadilhos pouco comuns ou expressões que se sente pouco apropriadas) ou seu ato de fala é percebido pelo interlocutor como inabitual (lapso, dialeto diferente ou língua estrangeira, sintaxe pouco usual, expressões tidas como inapropriadas ao contexto, linguagem literária distante do diálogo cotidiano ou da tradição, neologismo recente).

Indo um pouco além dessa ótica, já que a intercompreensão não é motivada apenas por fatores psicológicos individuais, Volochínov ([1930] 2013b) explica que a compreensão comum ocorre porque os interlocutores se encontram numa mesma situação, num mesmo espaço e tempo, e assumem uma atitude valorativa similar diante dessa situação. Bakhtin ([1952-1953] 2016a) argumenta que pessoas que dominam bem o discurso e a oratória em variadas esferas culturais complexas podem falhar em um diálogo simples do cotidiano, seja pela inabilidade em tomar a palavra, seja pela falta de vivência nesse tipo de conversação.

Da mesma forma, pessoas que dominam bem as conversas e bate-papos das ruas podem ficar desconfortáveis nas trocas verbais em festas e eventos por falta de traquejo naquela situação social. O maior ou menor conhecimento dos estereótipos verbais correspondem ao maior ou menor sucesso na comunicação, e ambos dependem do tipo de grau de contato com determinadas esferas de atividade, ou seja, do processo de socialização vivido pelo sujeito.

Jakubinskij ([1923] 2015) mostra uma série de exemplos que demonstram as diversas ações verbais a serem realizadas pelo sujeito locutor em situações distintas, o qual precisa fazer certas escolhas no dizer, dentre os quais o autor de texto de divulgação científica que procura palavras e combinações mais fáceis para o leigo, o poeta que seleciona as palavras pela sua sonoridade, variação ou semântica. Porém, não discute o caráter social dessas atividades, nem as dificuldades de quem não consegue realizá-las, pois entende a fala como “uma ação voluntária complexa” (JAKUBINSKIJ, [1923] 2015, p.107), uma ação de responsabilidade individual.

Em outros momentos, o sujeito aparece como mero autômato que reage à palavra do outro, seguindo a massa aperceptiva compartilhada em seu grupo ou comunidade. Segundo Cunha (2005), a argumentação de Jakubinskij a respeito do diálogo revela uma base

pavloviana. Difere, portanto, do sujeito bakhtiniano que possui relativa autonomia perante o campo aperceptivo do outro. A responsividade é perpassada pelas escolhas do sujeito, e não se reduz a respostas automáticas à palavra alheia.

Apesar de Jakubinskij não privilegiar o aspecto social da enunciação nem contemplar a possibilidade de o sujeito intencionalmente falar ou comportar-se de modo inapropriado a uma situação, interessa-nos a sua tese de que as interações estereotipadas do cotidiano são construídas a partir de interações verbais também estereotipadas, as quais se manifestam num espaço e tempo específicos.

Segundo Jakubinskij ([1923] 2015, p.100), “certos fatos verbais correspondem a determinados momentos do dia”. Essa estreita vinculação entre os estereótipos verbais, o momento e o ambiente em que ocorrem as situações da vida cotidiana aproxima-se da categoria cronotopo de Bakhtin ([1937-1938] 2014b), usada para análise do romance europeu, que estabelece uma indissociabilidade entre o tempo, o espaço, o tema da conversação e o seu aspecto valorativo, assim como da ideia da linguagem socialmente estratificada, conforme a profissão, a classe social, a idade, e até mesmo os dias e as horas (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b).

A sequência da leitura do artigo de Jakubinskij revela-nos outros aspectos em que este autor parece ter antecipado, ou possivelmente influenciado, certas reflexões bakhtinianas. Os elementos característicos dos gêneros postulados por Bakhtin ([1952-1953] 2016a) – conteúdo temático, construção composicional¹³⁹ e estilo da linguagem – são discutidos por aquele como “temas estereotipados da conversação”, formas do enunciado e “frases estereotipadas” (JAKUBINSKIJ, [1923] 2015, p.104). Situações estereotipadas da vida cotidiana são acompanhadas de enunciados e de conteúdos também estereotipados. Ou seja, o tema, assim como o tempo, é indissociável da situação e do estereótipo verbal.

Acerca do estilo, o autor não elabora uma definição, mas tece algumas considerações sobre a construção e tipos de frases. Em razão de seu uso constante em determinados contextos, determinadas frases são cristalizadas, percebidas como uma unidade, e não mais como junção de partes decomponíveis. Tornam-se frases feitas ou “estereótipos sintáticos complexos”. A esse tipo de frase, ele opõe as convencionais, chamadas de “construção sintática no sentido processual”, que se apoiam no verbo.

Embora as reflexões do autor se restrinjam ao escopo do diálogo, podemos afirmar que elas são válidas para os diversos gêneros. Afinal, os gêneros, especialmente os mais

¹³⁹ Já indicamos que, para Jakubinskij, a estrutura composicional, ou melhor, a forma do enunciado é o fator que o define e o torna reconhecível.

padronizados, possuem formas típicas de introdução, de encadeamento das ideias e de encerramento. Os gêneros mais criativos são assim nomeados justamente pela capacidade de modificar, alterar, reformular parodiar etc. essas formas reconhecíveis. Bakhtin ([1952-1953] 2016a, p.36) aponta esse aspecto quando trata das “formas típicas da composição e do acabamento do gênero”.

A unidade do estereótipo verbal de Jakubinskij é, portanto, formada pela situação, pelo momento, pelo tema e pela construção frasal, aproximando-se da noção bakhtiniana segundo a qual os gêneros refletem as esferas do campo de atividade na qual são formados em seu conteúdo temático, em seu estilo e, principalmente, em sua construção composicional. Outro aspecto comum aos autores é o reconhecimento da estratificação social da linguagem. Porém enquanto o primeiro se concentra nos diversos dialetos e variedades linguísticas, o segundo fala da estratificação linguística e discursiva.

Bakhtin ([1952-1953] 2016a) amplia a distinção de estilos funcionais apresentada por Jakubinskij ([1923] 2015) ao argumentar que tais estilos são próprios dos gêneros dos campos da atividade humana. Logo, há tantos estilos quanto gêneros do discurso, sendo quase impossível categorizá-los. Em suma, Jakubinskij dá primazia à forma do enunciado e aos fatores psicológicos e sociais circunscritos ao contexto imediato que determinam os enunciados da vida cotidiana, o diálogo e suas variações.

Já Bakhtin confere novo direcionamento a essas ideias, ao abarcar todos os gêneros e tomar os elementos discursivos e sociais de sua constituição, tomando o intuito discursivo como principal fator de definição dos gêneros e os analisando no fluxo da comunicação discursiva. O diálogo, ou melhor, os diálogos entre os gêneros não se reduzem às réplicas do texto dialogal, mas podem ocorrer na distância do tempo se entre eles há um objeto temático em comum.

3.1.2 Gêneros e enunciado em Volochínov

Nos diversos escritos de Volochínov, encontramos um pensador que perscruta a arte verbal em busca de uma teoria que explique suas configurações e justifique sua existência e pertinência dentre as esferas sociodiscursivas. Debruçando-se sobre o trabalho escritural, discute o processo de construção do discurso literário e a impossibilidade de entendê-lo dissociado da dinâmica mais ampla da vida verbo-ideológica. É por isso que, em seus ensaios, dedica uma parte específica ao estudo do enunciado cotidiano, buscando na

linguagem ordinária os fundamentos para a compreensão da linguagem artística e considerando que cada uma representa um gênero ou forma típica de comunicação.

Tanto Bakhtin, como Volochínov renegam a visão de que os enunciados do mundo da vida são autônomos, autossuficientes, não criativos e homogêneos, preconizada pela filologia, pela poética, pela linguística estrutural e pelo formalismo russo (MORSON, EMERSON, 2008). Em lugar da dicotomia literário/não literário apresentada por essas correntes, os autores estabelecem um contínuo entre os discursos seculares e poéticos, observando suas aproximações e contrastes a partir da diversidade de formas comunicativas produzidas nas esferas sociais da atividade humana.

Em “A palavra na vida e a palavra na poesia”, Volochínov ([1926] 2013a) tece uma comparação entre esses discursos, a fim de mostrar que o enunciado artístico não se desvincula da esfera ideológica do cotidiano. Tomando o diálogo como princípio de investigação, inicia com a refutação do método proposto pelo professor Sakulín que separa a poética dos seus aspectos sociológicos, atribuindo à sociologia o papel de estudar a história, a interação entre a literatura e seu meio social com base numa causalidade mecânica e à poética, o estudo da estrutura imanente da obra.

A justificativa para tais estudos é que a obra de arte está sujeita a determinações externas, mas seu valor interno é dado por sua forma. No entanto, do ponto de vista de Volochínov, qualquer domínio da criação ideológica deve ser objeto de estudo da sociologia, pois os produtos da criatividade humana nascem na e para a sociedade. Como o estético é também social, por estar intrinsecamente vinculado ao homem, ele deve constituir um dos objetos do método sociológico.

Ainda tomando o diálogo como forma de escritura, o autor contrapõe-se a duas correntes de análise da esfera artística: o método formal que observa a obra enquanto objeto abstrato, autônomo e autossuficiente, caracterizado por seus elementos poéticos internos; e o psicológico que, focado na psique individual do criador ou do contemplador da obra, reduz o estético ao biográfico e à suposta intenção do autor ou às possíveis extrapolações e equívocos interpretativos dos leitores.

Para Volochínov, ambas pecam por sua visão reducionista e por não considerarem que a arte engloba os três elementos, sendo “uma forma especial da inter-relação do criador com os ouvintes, relação fixada em uma obra de arte” (op. cit., p.76). Do mesmo modo que os enunciados cotidianos, ela é expressão e produto da interação social de três participantes: autor, leitor e tópico. O autor não separa, portanto, a arte das demais esferas discursivas: ela

“participa na corrente única da vida social, reflete em si a base econômica comum e entra em interação e intercâmbio de forças com outras formas de comunicação” (op. cit., p.77).

Ao mesmo tempo, ele reconhece a especificidade de cada uma dessas formas: “Se a interação política cria as instituições e as formas de direito correspondentes, a interação estética organiza somente a obra de arte.” (op.cit., p.76). Encontram-se nessas formulações acerca das formas de comunicação associadas às esferas discursivas (política, estética e cotidiana) as primeiras referências à categoria dos gêneros, cujos elementos constitutivos serão arrolados ao se abordar as características dos enunciados.

Pautado numa abordagem sociológica, Volochínov (op. cit.) considera que o estético deriva da base comum a outras formas sociais, por isso, define os enunciados “da vida” e “da arte” a partir da articulação entre os mesmos elementos: forma material, conteúdo verbal, valorações e entorno sócio-ideológico. O discurso verbal¹⁴⁰ não é autossuficiente, surge da situação extraverbal da vida, ou seja, o aparecimento de uma palavra, ou enunciado decorre das inter-relações entre os sujeitos num quadro sócio-histórico.

Nem a palavra, nem o enunciado se justificam por si mesmos, mas realizam diferentes (inter)ações comunicativas num determinado contexto: informam, respondem, debatem, comentam, elogiam, discordam, agradam etc. A parte extraverbal, funde-se, portanto, na materialidade verbal. O contexto extraverbal, do enunciado, na ótica de Volochínov, compreende três fatores: 1) *o horizonte espacial compartilhado* dos interlocutores, 2) *o conhecimento e a compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores, e 3) *a valoração compartilhada* dessa situação pelos dois (op. cit., p. 78, grifos do autor).

O “Bom dia!” sorridente, dado aos vizinhos todas as manhãs, mostra o espaço comum em que os sujeitos se encontram (condomínio, rua), os esquemas culturais internalizados por ambos (fórmulas de cumprimento) e a avaliação comum do contexto (é educado saudar as pessoas ao encontrá-las). Portanto, o “Bom dia!” não é uma simples expressão que reflete a situação, mas um signo recoberto de índices sociais de valor que, nos dizeres de Volochínov, “*resolve a situação*, ao proporcionar uma espécie de *resumo valorativo*.” (op. cit., p.79, grifos do autor).

As valorações, ao lado do horizonte espacial e do conhecimento e compreensão comuns, constituem a parte subentendida do enunciado. Um enunciado como “Bom dia!” carrega ecos de enunciações anteriores, de rotinas comunicativas, próprias de uma dada sociedade, que não precisam mais serem verbalizados para fazerem sentido, pois são

¹⁴⁰ São suas reflexões sobre a “palavra na vida” que nos interessam neste ensaio.

culturalmente naturalizados. O subentendido é um ato regular objetificado socialmente: nas interações, os sujeitos fazem julgamentos de valor e os compartilham com seus interlocutores em razão de tratarem de um tópico discursivo comum, de pertencerem a um mesmo grupo social (família, trabalho, igreja, classe social etc.) e a um mesmo momento histórico.

Isso, porém, nem significa que o autor aceite a ideia de valores fixos e estabilizados, nem de compreensão total na construção dos sentidos e de sujeitos plenamente intencionais e cooperativos; afinal, foi ele mesmo quem afirmou que “*em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas*” e que “o signo transforma-se no palco da luta de classes” (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017, p.113, grifos do autor). Supor que horizonte espaço-temporal, compreensão, conhecimento e avaliação da situação sejam sempre compartilhados é se filiar a uma visão idealista e idílica em que todos os conflitos estariam suspensos e os sujeitos enredados em um mesmo sentido.

Volochínov reconhece que os discursos refletem e refratam valores decorrentes das condições e modalidades da interação humana (BRAIT e MELO, 2005); são tomadas de posições entre outros enunciados socialmente organizados, que envolvem o verbal e a correlação com horizontes sociais de valor (FARACO, 2009a). Portanto, podem ocorrer mudanças nos acentos apreciativos das palavras: quando as valorações têm de ser enunciadas, deslocam-se do plano extraverbal para o verbal, deixam de constituir os subentendidos, ainda que eles continuem existindo, e perdem seu vínculo com a vida concreta, ocorrendo uma “re-valorização”, nos termos de Volochínov ([1926] 2013a, p.81).

No entanto, o autor não atenta para a possibilidade de os conflitos e as diferenças subsistirem nos subentendidos, sem que estes sejam alçados à verbalização. Mesmo em diálogos cotidianos triviais, os interlocutores podem estar supostamente compartilhando a mesma compreensão e valoração da situação social e sequer reconhecerem a diferença de pontos de vista entre eles.

Recuperemos o exemplo dado pelo autor: duas pessoas olham pela janela o cenário de chegada da primavera, um deles pronuncia “bem”, e o outro mantém-se calado. O modal e o silêncio são plenos de sentidos e, dada a impossibilidade de determiná-los, podemos levantar uma série de hipóteses significativas que divergem da interpretação dada por Volochínov de que ambos compartilham o desejo da primavera e avaliam negativamente o inverno prolongado¹⁴¹. Os interlocutores podem, inclusive, saber de antemão que valoram de forma distinta o tema do enunciado e preferirem deixar o embate subentendido.

¹⁴¹ Trata-se de um exemplo fabricado pelo autor para demonstrar a sua interpretação da avaliação social comum subentendida do enunciado na vida cotidiana.

Tomemos o exemplo hipotético “O Brasil está vivendo uma crise política sem precedentes em sua história”, produzido, entre 2016 e 2018, por um sujeito em uma conversa familiar, ao que outro responde “Realmente”. Supondo que ambos são íntimos e sabem de suas diferentes visões políticas, o segundo pode estar sendo evasivo ou aparentemente concordar com o primeiro como estratégia de evitar o embate verbal, ou ainda concordar apenas com o signo “crise política”, embora a entenda de forma totalmente diversa do primeiro. É possível ainda que o primeiro tenha emitido esse enunciado como forma de provocar uma discussão, sem ter obtido sucesso, entre outras possibilidades.

Partindo da hipótese de que esses interlocutores não tenham uma visão clara do outro, de seu lugar social e posicionamento discursivo, a presença do discurso difuso no senso comum pode funcionar como mera estratégia de manutenção da interação nessa conversa pessoal.

Vale salientar que o sujeito não é plenamente consciente de seu próprio lugar e posicionamento, assumindo, por vezes, pontos de vista contraditórios, inverídicos ou que agredem sua própria identidade, a exemplo de alguns dos cartazes nas manifestações contra o governo federal em todo o Brasil, em 2013 e em 2015: mulheres empunhavam os dizeres “Feminicídio sim! Fomenicídio não”; negros levantaram “Elite branca contra a Dilma”; outros escreveram “Obrigado PT pelo 11 de setembro” e “Chega de genocídio. Intervenção militar já.”.

Para Volochínov, o diálogo instaura o comum, o compartilhamento, a relação social que é a base da ética dos atos singulares e cotidianos – a *pravda*, nos termos bakhtinianos (BAKHTIN, [1922-1924] 2012). No entanto, o autor não prevê a ausência de diálogo que impede o reconhecimento do outro, o encontro dos sujeitos, a construção de um comum que os una. Quando o diálogo é ausente, nega-se o outro, abafa-se a voz alheia, ou ela é apresentada de modo depreciativo. Os fatores do contexto extraverbal elencados por Volochínov aplicam-se, pois, a situações determinadas, e não ao funcionamento geral do enunciado.

Uma das formas pelas quais o enunciado manifesta sua posição valorativa é a entonação, recurso suprasegmental que se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o subentendido. Segundo Volochínov ([1926] 2013a), é mediante a entonação que os interlocutores entram em contato e que a palavra se articula à vida concreta. O autor retoma o exemplo do “Bem” para explicar que qualquer entonação pode se apossar dessa palavra: alegre, amistosa, lúgubre, depreciativa etc.

Logo, o significado de “Bem” é determinado pela entonação (e também pela gesticulação) que é, por sua vez, determinada pelo contexto e se constitui a partir do julgamento de valores dos sujeitos, do horizonte axiológico de um grupo. O sentido da palavra é atrelado à entonação determinada pelas relações interlocutivas estabelecidas entre os sujeitos em dadas condições sócio-históricas. Volochínov resume essa tese defendendo que a entonação, assim como os gestos, não resultam de emoções individuais, mas da orientação social em “*duas direções*: com respeito ao ouvinte enquanto aliado ou testemunha, e com respeito ao objeto da enunciação como se fosse um terceiro participante vivo” (op. cit., p.85, grifos do autor).

O autor confere um papel proeminente à entonação, em detrimento de outros elementos que também contribuem para a produção de sentido do enunciado. Além disso, a entonação pode mascarar as relações sociais, encobrindo o intuito discursivo do enunciado: agressões, imprecações e injúrias proferidas em tom calmo e tranquilo, por exemplo. Ela também pode transgredir as expectativas, quando usa tom humorístico ou risonho para prestar condolências a alguém em um velório. Embora o autor fale da metáfora entonacional, não reflete sobre tais casos de desacordo entre o conteúdo do enunciado e a entonação valorativa.

Os elementos linguísticos materializados verbalmente e os subentendidos podem manifestar uma multiplicidade de sentidos, a depender de uma série de fatores, como o contexto sócio-histórico, a situação comunicativa específica, a concepção e o papel social dos interlocutores, o gênero, o intuito discursivo. O trabalho de investigar o tema da enunciação é de cunho abduutivo, de buscar indícios e levantar hipóteses interpretativas.

Por isso, o determinismo apresentado por Volochínov para explicar o funcionamento dos elementos verbais e não verbais na produção de sentido é incongruente com a perspectiva de Bakhtin e do próprio autor quando advoga que o tema do enunciado é singular, só podendo ser apreendido no contexto de sua própria realização (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017).

Vemos que, em seus escritos, Volochínov ([1926] 2013a, [1929] 2017, [1930] 2013b) não faz uma distinção nítida entre enunciado e enunciação, como o fazem os estudos enunciativos. Discordamos de Brait e Melo (2005), para quem, interpretando tais escritos, mas sem apresentar argumentos claros, o enunciado equivale a texto, palavra, discurso ou enunciação concreta, e a enunciação vincula-se ao caráter histórico e singular da materialidade linguística.

As autoras separam essas categorias amparadas na clássica distinção de Benveniste. A nosso ver, porém, ambos, enunciado e enunciação, remetem à fronteira entre a vida e o

aspecto verbal, são discursos concretos, ocorrências singulares, cuja significação ou valor dependem do contexto das interações verbais, das condições socioeconômicas e do horizonte ideológico de um grupo em uma dada época.

Na verdade, em seus escritos, assim como nos de Bakhtin, enunciado e enunciação não se opõem, são indissociáveis, ao ponto que o termo russo utilizado, “viskázivanie”, pode se referir a ambos os conceitos e tem levado a distintas traduções¹⁴². A oscilação terminológica, fenômeno próprio de uma teoria em construção e comum aos escritos do mundo russo naquele período, segundo Sériot (2015), é um traço aparentemente intencional da escritura de Volochínov e de Bakhtin, pois faz-se pertinente aos propósitos de suas investigações de base filosófica e dialógica que refletem sobre o funcionamento social da linguagem sem fixar conceitos, nem categorias.

A segunda parte de “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (doravante, MFL) dedica-se aos temas próprios da linguística: concepções de linguagem e língua, de sentido e significação, de enunciado e interação. Como é característico de seus escritos, Volochínov ([1929] 2017) inicia questionando as bases de duas teorias linguísticas hegemônicas no período – o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato –, apontando seus equívocos e limitações.

No capítulo 3 dessa parte, “A interação discursiva”, ele expõe as teses nucleares de sua teoria sobre a linguagem. O autor aprofunda o caráter social do enunciado ao postular que “*a realidade efetiva da linguagem (...) é o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados*” (op. cit., p.218-219, grifos do autor). Isso fica evidente na ordem metodológica proposta para o estudo da língua:

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas.
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares e relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica.

¹⁴² Há que se considerar ainda as escolhas dos tradutores que ora optam pelo termo enunciação (GERALDI, 2013), ora pelo termo enunciado (TODOROV, 1981; SÉRIOT, 2015). A tradução de Geraldi (VOLOCHÍNOV, [1930] 2013b), feita do espanhol, reforça a tese de que a Volochínov considera a instância do sujeito; já Sériot (2015), na tradução direta do russo, escolheu enunciado, por entender que Volochínov fala das trocas verbais concretas, estando mais próximo da pragmática de Austin que da teoria da enunciação de Benveniste. Todorov (1981) atribui a autoria dos ensaios de 1926 e 1929 aqui discutidos a Bakhtin e do artigo de 1930 a Volochínov, optando por ver nesses textos uma teoria da materialização concreta do enunciado. Também Paulo Bezerra opta por enunciados nas duas traduções do ensaio sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, [1952-1953] 2011c; BAKHTIN, [1952-1953] 2016a) e justifica acertadamente sua escolha argumentando que a noção bakhtiniana não se limita à instância imediata de produção discursiva, mas recobre o intenso diálogo do enunciado no fluxo discursivo com o passado, o presente e o futuro, perene e aberto no devir histórico e na unidade da cultura e da história (P. BEZERRA, 2016). Como os autores que traduziram diretamente do russo optam pelo termo enunciado, fazemos uso dessa palavra.

- 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (op. cit., p.220).

Volochínov incorpora a análise empreendida pela linguística tradicional (leia-se estruturalismo) das unidades linguísticas menores sob o viés da abordagem sociológica, segundo a qual as mudanças nas formas da língua refletem e refratam as mudanças socioeconômicas mais profundas. Dentre as regras metodológicas postuladas pelo autor, encontra-se a de não se “*isolar o signo das formas concretas da comunicação social*” (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017, p.110, grifos do autor), pois fora do intercâmbio verbal as formas da língua são meros sinais, objetos físicos ou acústicos sem valor semântico-ideológico.

O acesso ao objeto língua é mediado pelo estudo do enunciado e das formas e os tipos de interação verbal, que integram o convívio social e estão em contato estreito com as relações de produção e o contexto histórico-cultural. Nominadas de “gêneros discursivos” (op. cit., p.107), essas formas de comunicação discursiva, recorrentes em uma dada época ou grupo social, vinculam-se a determinado temas ou conteúdos, formando com eles um elo inviolável.

A importância dessas formas faz-se evidente em várias passagens da obra. Na primeira parte, o autor defende que elas são uma das vias de estudo da psicologia social e as toma como critério para distinguir os campos da ideologia do cotidiano e dos sistemas ideológicos formados. A ideologia do cotidiano, de caráter instável, concretiza-se nos gêneros do dia-a-dia, que têm vínculo direto com a infraestrutura e com a superestrutura, sendo mais suscetíveis a mudanças de orientação social. No nível inferior da ideologia do cotidiano, ocorrem os eventos casuais e fortuitos, circunscritos à situação imediata: as conversas sobre amenidades, os recados e os telefonemas, por exemplo.

O nível superior da ideologia do cotidiano está em constante intercâmbio com os sistemas ideológicos mais desenvolvidos culturalmente, por isso, as interações são mais definidas e os sentidos postos em circulação são mais estáveis. Podemos citar como exemplos as reuniões de condomínio, as assembleias das associações comunitárias e as deliberações de movimentos populares (LUNA, 2006). Os sistemas ideológicos compreendem as esferas culturalmente mais desenvolvidas, entre as quais incluímos a política, o judiciário, a mídia, a ciência, a arte e a religião, que se formam a partir da ideologia do cotidiano e exercem uma influência recíproca sobre ela.

No segundo capítulo da primeira parte e na segunda parte da obra, provavelmente apoiando-se no conceito de estereotipia verbal de Jakubinskij, Volochínov alega a existência

de certas fórmulas específicas, estereótipos verbais na vida cotidiana, regularizados pelo uso comum em certas circunstâncias e determinados pelos objetivos comunicativos que se desenvolvem nesse meio.

Ao lado deles, identifica as formas da comunicação ideológica, destacando os tratados científicos, as enunciações poéticas e as declarações políticas, que já foram estudados pela retórica e pela poética. Porém, tece uma crítica similar à de Bakhtin ([1952-1953] 2016a) aos estudos poéticos e retóricos, que divorciam a realização individual do enunciado de seu caráter social, e à linguística que não estudou a enunciação. Para Volochínov, a unidade fundamental de uma abordagem sociológica da linguagem são essas formas de intercâmbio verbal, em outras palavras, os gêneros.

O enunciado, como parte constitutiva dos gêneros, não se confunde com a *parole*, o ato de fala individual que realiza o sistema linguístico (objetivismo abstrato), nem com a expressão do psiquismo dos falantes (subjativismo idealista). Ele é intrinsecamente social: procede de um sujeito e é sempre orientado em direção ao outro; mesmo que não haja um destinatário concreto, volta-se para o representante médio do grupo social a qual pertence o enunciador ou para um interlocutor presumido. Todo discurso humano exige, para que se realize, a presença simultânea desses dois sujeitos, um locutor e um ouvinte, e é resultado da interação entre eles, em dadas condições sócio-históricas.

Volochínov (op. cit.) afirma que o enunciado nasce do discurso interior com uma estrutura sociológica determinada: sua forma composicional, conteúdo e configuração estilística são orientadas não só pelos participantes do ato comunicativo, mas também pela situação imediata e pelo meio mais amplo em que eles se encontram. Portanto, a situação social e o auditório interpenetram sua constituição e são por ele constituídos. Ao mesmo tempo em que o enunciado verbal é direcionado por esses elementos, colabora com a construção do cenário extraverbal e instaura a posição social ativa dos sujeitos.

O autor nesta obra dá maior relevo ao papel do auditório que, ao lado da situação social, são determinantes para a organização e estrutura do enunciado. É através dos enunciados que os sujeitos criam vínculos e se definem em relação ao outro; por isso, jamais encontramos um enunciado isolado, ele é apenas um elo de um fluxo verbal ininterrupto. De acordo com Volochínov (op. cit.), a realidade concreta da interação verbal é uma cadeia de enunciados, na qual cada um deles assume uma posição valorativa perante os que lhe antecedem e os que lhe sucedem (o interlocutor concreto ou o auditório mais amplo).

O aspecto axiológico-valorativo do enunciado é tratado no capítulo 4 da segunda parte dessa obra, a partir da distinção entre tema e significação. O autor amplia as dimensões

entonacional e gesticulatória pelas quais se avalia a situação extraverbal, vistas no ensaio anterior, para a dimensão semântico-valorativa que se revela por diferentes recursos linguísticos. Todo enunciado engloba uma significação: um significado reiterável, abstrato, dado pelos elementos da língua, que lhe permitem reconhecê-lo enquanto tal.

O tema, ao contrário, é único e singular, forjado no aparecimento mesmo da enunciação, pois resultado do contato da significação com um contexto enunciativo específico. Preenhe de valores, o tema carrega a historicidade do enunciado e lhe confere sua dimensão avaliativa em relação aos sujeitos, ao contexto e a outros discursos. Podemos entender o aspecto repetível do enunciado, na ótica de Volochínov ([1929] 2017), como os elementos lexicais e gramaticais da língua isolados do contexto, e o irrepetível como a ocorrência concreta do enunciado.

Essa concepção não se confunde com a visão do objetivismo abstrato, que o isola do fluxo verbal e o separa da vida. Castro (2006), em uma leitura particular dessas noções, entende o repetível de forma mais ampla, como pertencente ao universo cultural, sendo passível de ser percebido pela alteridade: os outros discursos, anteriores e sucessores, a que ele está relacionado. O enunciado contém excedentes que lhes são imanentes, ou seja, seu conteúdo de um dado momento também o transcende historicamente. Ao mesmo tempo, cada enunciado, em seu momento de realização, é único e funda um acontecimento intersubjetivo.

A dialogicidade é um traço constitutivo do enunciado apontado pelo autor nesta obra. Todo discurso verbal alimenta-se das palavras alheias e apropriando-se do universo do outro formula suas próprias palavras. A expressão não é escolhida pelo sujeito a partir de um estoque de signos disponíveis ou do interior de sua mente, mas nasce no terreno interindividual.

As palavras, textos e discursos circulantes no espaço interindividual materializam-se no psiquismo do sujeito (intraindividual) que os assume ou os reelabora como próprios e, apoiado num dado horizonte ideológico, os lança na cadeia infinita de enunciados (interindividuais). Logo, o enunciado possui maior alcance quanto maior for seu grau de orientação social.

Os postulados apresentados nas obras referidas foram reformulados e melhor elaborados no ensaio “A construção da enunciação”. Do mesmo modo que no ensaio de 1926, Volochínov ([1930] 2013b) analisa o discurso cotidiano com o interesse de explicar a linguagem literária, em relação com o contexto social do seu meio e da obra. Neste texto, ele volta-se para o caráter dialógico dos enunciados da vida concreta e sua apropriação pelos romances. Desenvolvendo de forma mais clara a abordagem sociológica da linguagem, de

nuance marxista, Volochínov (op. cit., p.158) amplia o plano metodológico de estudo da inter-relação entre a língua e a vida:

1. Organização econômica da sociedade.
2. Intercâmbio comunicativo social.
3. Interação verbal.
4. Enunciações.
5. Formas gramaticais da língua.

O intercâmbio comunicativo de Volochínov equivale às esferas sociais da atividade humana, em termos bakhtinianos. Assim como em MFL, o autor argumenta que cada intercâmbio organiza uma *estrutura tipo* do enunciado, chamada por ele de *gênero*. Embora o autor não se ocupe do estudo dos gêneros, podemos inferir, pelos exemplos dados nas duas obras, que ele o concebe como tipos de enunciados fixados pelo objetivo, pelo modo de vida e circunstâncias de uma dada relação social ou intercâmbio comunicativo. Como exemplos desses tipos de intercâmbio, o autor cita:

1. o intercâmbio comunicativo ligado à *produção* – nas fábricas, nas indústrias, na agricultura, etc. –; 2. o intercâmbio comunicativo dos *negócios* – nos escritórios, nas organizações sociais, etc.; 3. o intercâmbio comunicativo da *vida cotidiana* – encontros e conversas pela rua, a [conversação] permanente numa mesa social, na própria casa, etc.; 4. o intercâmbio comunicativo *social* no sentido próprio do termo: *propagandístico, escolar, científico, filosófico*, em todas suas variações. (VOLOCHÍNOV, [1930] 2013b, p.159)

A interdependência do enunciado, de um lado, para com a base econômica, e de outro, para com os tipos de intercâmbio comunicativo, assinala que tanto seu aparecimento como sua construção composicional, temática, gramatical e estilística dependem da sua orientação social. Encontra-se aqui um dos germens da noção de gênero, desenvolvida posteriormente por Bakhtin ([1952-1953] 2016a). Volochínov ([1929] 2017, p.109) refere-se a essa “unidade orgânica” que se constitui como um laço entre as formas de comunicação discursiva e as formas de enunciado: “Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma de comunicação (por exemplo, a comunicação direta e técnica no trabalho), a forma de enunciação (uma réplica curta relacionada ao trabalho) e o seu tema”.

Na mesma linha de seu ensaio de 1926, Volochínov ([1930] 2013b) caracteriza o caráter social do enunciado pela sua dependência em relação ao auditório (os participantes da situação comunicativa): todo enunciado é formulado por um sujeito socialmente posicionado e dirige-se a um auditório à espera de sua compreensão e réplica ativa. Essa inter-relação constitui uma das dimensões dialógicas do enunciado, como mostram os fragmentos a seguir.

No primeiro, Volochínov credita o sucesso na interação verbal ao orador que soube antecipar as respostas de seus ouvintes e observar sua “escuta avaliativa” (op. cit., p.163). No segundo, afirma que o discurso interior também é perpassado pela voz do outro, “a voz do representante típico, ideal, de nossa classe” (op. cit., p.165); afinal sempre que nós falamos conosco pensamos como outros (família, amigos, colegas) nos responderiam a uma determinada situação, simulamos uma outra voz, um alterego, ainda que inconscientemente:

Muitas vezes um orador deve incluir improvisadamente uma divagação, relatando um caso divertido ou uma anedota, não só para reavivar o humor do auditório, mas às vezes também para sublinhar – “acentuar” – um pensamento que de outra forma o ouvinte teria deixado passar sem a devida atenção.

O orador que escuta somente sua voz, ou o professor que vê somente o manuscrito, é um mau orador, um mau professor. Eles mesmos paralisam a forma de suas enunciações, destroem o vínculo vivo, dialógico, com seu auditório e com isso tornam sem valor sua intervenção. (...)

Afirmamos, decidida e categoricamente, que mesmo essas intervenções verbais íntimas são totalmente dialógicas, estão totalmente impregnadas com a valoração de um ouvinte potencial, de um auditório potencial, mesmo quando o pensamento nesse ouvinte não tenha passado pela mente do falante. (op. cit., p.164)

Apesar de vermos certo excesso na crítica ao orador e ao professor que aparentemente¹⁴³ negligenciam as vozes de seus destinatários, afinal não é um único aspecto que define a qualidade do pronunciamento, entendemos que o autor pretende, com esse exemplo, destacar a importância do auditório para o enunciado, equivalente ao peso sócio-hierárquico dos participantes em dada situação comunicativa. Qualquer variação do auditório implica uma mudança na orientação social que se reflete na entonação e, por conseguinte, no sentido.

Pelo modo de se expressar (a entonação), de se movimentar e conduzir (gesticulação), mesmo que sem palavras, o locutor expressa a avaliação social que realiza do outro, do ambiente, de si e do tópico discursivo em pauta. A alteridade do sujeito é uma noção fundamental na teoria dos integrantes do Círculo em estudo nesta tese. O papel do outro, do auditório é essencial na constituição do sujeito e, por conseguinte, do discurso, conduzindo sua orientação social.

No entanto, a forma como tais pressupostos são colocados por Volochínov nesse ensaio pode sugerir que as valorações sociais são explícitas, que os sentidos são transparentes e se materializam nos elementos verbais (seleção lexical, disposição da palavra) e não verbais (entonação e gesticulação) do enunciado. Os sentidos são, contudo, opacos, plurais e

¹⁴³ Preferimos usar “aparentemente”, já que é impossível determinar se um orador escuta somente sua voz ou se um professor está atento unicamente a seu manuscrito. Os gestos e sentidos são inúmeros e escapam mesmo ao pesquisador que toma deles certo distanciamento.

construídos no ato da enunciação, não sendo determinados por uma instância específica, mas sofrendo as múltiplas determinações sociais e refrações do enunciado.

Ou seja, os sentidos são diversos também em função da recepção, não havendo um sentido único, pronto e acabado no enunciado mesmo considerando sua parte não verbal. A entonação e a gesticulação podem explicitar ou mascarar a avaliação social e o intuito discursivo. É preciso recordar que, para o autor, esses elementos também são recobertos de índices sociais de valor, refletindo e refratando a orientação social do enunciado: “Quando dissemos que a enunciação representa a solução da situação, tínhamos em mente sobretudo a entonação” (op. cit., p.175).

Neste ensaio de 1930, o autor retoma o postulado em 1926 acerca da entonação e ressalta o seu papel na construção do enunciado, ao estabelecer um elo entre a parte verbal e não verbal, indicando, através da voz, dos gestos e do corpo, a valoração social, determinada, por sua vez, pelo auditório e pela situação concreta. O autor compreende a *entonação expressiva*, ao lado da *seleção* das palavras e sua *disposição*, como um dos aspectos constitutivos da forma do enunciado, sem os quais seu conteúdo não poderia existir.

Ainda afirma que a entonação contribui com a determinação dos critérios estilísticos segundo os quais o enunciado ocorre, as expressões são escolhidas e ordenadas no interior do enunciado, fazendo com que ele ganhe sentido próprio. Para Volochínov, é através da entonação que se definem os demais elementos semiológicos. Nesse sentido, podemos afirmar que a expressão sonora também determina outras semioses do enunciado – a gesticulação e os movimentos corporais que a acompanham. A entonação é peça fundamental na compreensão do sentido, o qual depende, ao mesmo tempo, das circunstâncias imediatas e das causas sociais mediatas que estão na origem do ato de comunicação verbal considerado.

A diferença das situações, assim como a de auditório, acarreta a diferença de sentidos de uma única e mesma expressão verbal. Segundo Volochínov (op. cit., p.159), a situação é “*a efetiva realização na vida real de uma das formas, de uma das variedades, do intercâmbio comunicativo social*”. Ou seja, ela engendra o enunciado do exterior para o interior, funcionando integrada à sua estrutura. A princípio, o teórico russo entende a situação como um dos componentes da parte extraverbal, ao lado do auditório. Mais à frente define essa parte presumida como a própria situação, formada pelos seguintes elementos: o espaço e o tempo do evento verbal (onde e quando ocorreu); o objeto ou tema do enunciado (aquilo de que se fala); e a atitude dos falantes face ao evento (a posição valorativa).

Comparando ao ensaio de 1926, observamos que o autor alarga a compreensão do horizonte comum dos interlocutores para três aspectos: espaço, tempo e objeto. No entanto,

exclui o conhecimento compartilhado, possivelmente por entendê-lo como parte integrante da valoração social. No entendimento de Todorov (1981), a dimensão avaliativa do enunciado parece ser mais importante que as dimensões semântica e espaço-temporal, haja vista o espaço que Volochínov consagra em seus escritos aos recursos não verbais de expressão axiológica: a entonação e a gesticulação.

Em suma, para ele, a situação determina a orientação social do enunciado em direção ao auditório que participa do evento, sendo esta orientação quem organiza o próprio contexto. Esses dois elementos – situação e auditório – determinam a forma material e o estilo a partir da entonação (e, por vezes, também da gesticulação), que, por seu turno, direciona a seleção lexical e a disposição gramatical das palavras. O sentido constitui-se como um efeito desses elementos na construção do acontecimento intersubjetivo que é a enunciação.

A figura¹⁴⁴ a seguir ilustra como ocorre esse processo:

Figura 31 – Processo enunciativo em Volochínov



Fonte: a autora, 2018

Aqui cabem as mesmas críticas que fizemos ao ensaio anterior, dada a ênfase no papel da entonação como único elemento que vincula o enunciado à vida e na influência determinística da orientação social sobre o enunciado. Com base na própria noção de

¹⁴⁴ Na elaboração desta e das demais figuras, não tivemos a intenção de hierarquizar elementos. Adotamos um formato que aponta como eles estão inter-relacionados na construção dos princípios e noções expostos.

relações dialógicas, podemos afirmar que há uma interdeterminação entre os fatores do enunciado citados por Volochínov: o enunciado exerce influência sobre a situação social e o auditório, na medida em que produz sua “conclusão valorativa”, sua refração através da seleção lexical e da disposição das palavras, ao mesmo tempo em que é influenciado por eles e reflete isso na escolha e organização dos elementos linguísticos.

Cabe incluir nessa figura a categoria do sujeito que é quem, de fato, vincula enunciado e vida, pois se posiciona no mundo através da linguagem. O sujeito em Volochínov não é totalmente determinado pela orientação social, nem tem total controle daquilo que diz, ele se constitui na relação com o outro (o “auditório” ou “ouvinte” presumido), considerando a posição social que cada um exerce, com o contexto histórico e socioideológico e a própria situação comunicativa (“horizonte espaço-temporal”) e com o próprio objeto da comunicação (o “herói” ou “tema”).

Assume papel ativo ao selecionar as palavras e a forma do enunciado pelos valores que elas emanam. Outra categoria que se delineia de modo incipiente em seus escritos é a de gêneros enquanto formas típicas de comunicação em certas instâncias sociais e elo indissolúvel entre o tema, a forma do enunciado e o campo sociocultural que ele integra:

Figura 32 – Gêneros na cadeia enunciativa de Volochínov



Fonte: a autora, 2018

Analisando esses três escritos de Volochínov (VOLOCHÍNOV [1926] 2013a, VOLOCHÍNOV [1930] 2013b, VOLOCHÍNOV [1929] 2017), observamos a permanência do ouvinte como um elemento determinante e constitutivo do enunciado: é preciso ter para quem dizer o que se diz. O *outro* é a razão da existência do ato comunicativo, é quem dá sentido ao enunciado e completa o discurso enquanto unidade de interação verbal.

O teor sociológico de sua teoria revela-se na defesa do caráter social do enunciado e, mais precisamente, na determinação que a situação e o auditório exercem na sua configuração semântica e linguístico-gramatical. A posição ativa do sujeito é também de natureza social, exercida em relação ao outro. Por isso, Ivanova (2011) afirma que a natureza dialogal do enunciado, em Volochínov, é determinada pelo processo de compreensão e pelo ato de produção.

Em Bakhtin ([1952-1953] 2016a), encontramos essa mesma reflexão acerca do papel que o destinatário exerce na configuração do enunciado e acerca do papel ativo do sujeito em relação ao outro e aos valores inscritos na materialidade discursiva. O enunciado não encontra um objeto “virgem”, nem se refere a ele diretamente, mas sim aos outros discursos que circulam nas esferas sociais, ao *já dito* no qual esses objetos temáticos já se encontram debatidos, apreciados, depreciados, elogiados, confrontados etc. As relações dialógicas demarcam o enunciado como apenas um na cadeia infinita de discursos verbais e não verbais.

No ensaio de 1930, Volochínov ([1930] 2013b) expõe claramente esse aspecto ao refletir sobre a dialogicidade do discurso interior e do discurso já prenhe de resposta do destinatário, antecipando suas réplicas ativas e contrapalavras. Ainda neste ensaio, o autor também redimensiona a dimensão axiológica ao afirmar que a ligação do enunciado com o tema ocorre mediada pela compreensão avaliativa. A avaliação social é um ponto em comum entre os escritos de 1926 e 1930, nos quais o autor expõe que tanto a entonação da voz como a gesticulação veiculam o aspecto valorativo do enunciado - a avaliação que o sujeito faz de seu próprio discurso, do ouvinte e da situação social dada (circunstância imediata e conjuntura sócio-histórica).

Podemos inferir de sua explanação que a enunciação integra o enunciado, ambos são acontecimentos simultaneamente históricos e interindividuais: históricos por ecoarem as vozes alheias, os discursos anteriores que já avaliaram o objeto do dizer e por serem irrepetíveis, e interindividuais por serem elaborados em função do outro – o interlocutor imediato ou o destinatário presumido, com quem o sujeito enunciador dialoga. É esse encontro do passado com o porvir materializado no enunciado, pela recepção do destinatário, que produz seu sentido singular.

As três obras assinalam a correspondência entre o enunciado e a situação social que ele integra, ao que podemos associar o vínculo entre as formas típicas de enunciado e às relações sociais em que eles se formam e circulam. Os gêneros, nessa ótica, são tipos de comunicação discursiva recorrentes em uma dada época e grupo social, que organizam e conferem acabamento ao conteúdo e à forma do enunciado. Eles funcionam como um elo entre o tema, a estrutura do enunciado e o tipo de intercâmbio social de que ele faz parte.

3.1.3 O gênero na poética sociológica de Medviédev

A noção de gêneros em Pável N. Medviédev ([1928] 2015) já se apresenta de forma mais explícita e elaborada que nas obras de Jakubinskij e Volochínov. Em “O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica” (MFEL), o autor defende que uma estética de base sociológica deve colocar em pauta a construção da obra literária através dos gêneros em diálogo com o campo artístico, com a apreensão temática da realidade e com as demais esferas da atividade humana.

De forma mais radical que Jakubinskij, Medviédev ([1928] 2012) opõe-se às teses formalistas por negarem o aspecto social da literatura e por dissociarem a linguagem poética da linguagem prática. Os formalistas dicotomizam arte e não arte, literário e não literário, poesia e vida, como se existissem traços linguísticos exclusivos de um campo ou de outro. Essa caracterização arbitrária pressupõe que a linguagem poética possui uma especialidade, um valor que a distingue das demais e que provoca estranhamento, por realizar uma transgressão com a linguagem comum.

A essa definição de literatura de caráter apofático, abstrato e dogmático, Medviédev ([1928] 2012) contrapõe a de linguagem literária como um dos múltiplos dialetos da linguagem social. A obra interage com a base econômica e com o meio ideológico no qual se insere conforme a posição ocupada pelo meio literário, logo é preciso comparar a literatura com as demais esferas de criação ideológica, e não só com a cotidiana (MEDVIÉDEV, [1928]2012). Ela absorve elementos desta e das demais esferas, colocando-os num outro plano enunciativo com nova finalidade.

Para ele, é a função do traço linguístico na construção da obra que o define como poético. Em relação a Jakubinskij ([1923] 2015) que, embora considere o papel do propósito, institui a forma como fator de definição do gênero e do estilo do enunciado, Medviédev aproxima-se mais dos preceitos bakhtinianos ao indicar um aspecto discursivo – a função. Embora reconheça a importância de o formalismo ter especificado o objeto literário e

delimitado técnicas, procedimentos e dispositivos de análise, o autor advoga uma poética histórica que una a poética teórico-sociológica à história da literatura. Em sua ótica, é preciso aliar o estudo da forma e da construção artística ao das influências recíprocas entre literatura e sociedade.

As tarefas da poética sociológica indicadas por ele abrangem elementos do programa formalista e da tradicional sociologia da literatura: delimitar a obra literária como tal; expor sua estrutura e suas possíveis formas; determinar seus elementos e funções (MEDVIÉDEV, [1928] 2012). Essa delimitação, todavia, não se confunde com o dispositivo formalista de isolar o objeto literário, mas sim de entender sua variedade de formas, sua dinâmica e dialética, no presente e ao longo de sua constituição histórica.

Portanto, sua proposta sociológica também destoa da crítica e teoria tradicionais que entendem a literatura como reflexo da base econômica ou do meio ideológico, conforme a julga o professor Sakulin, criticado por ele ([1928] 2012) e por Volochínov ([1926] 2013a). O universo ideológico é o conjunto de todas as ideologias que circulam num dado momento e ambiente. Tais ideologias manifestam-se discursivamente, no intercâmbio social entre os sujeitos, refletindo e refratando a realidade. A literatura atua como uma instância ideológica de segundo grau (GRILLO, 2009), pois reflete e refrata as outras esferas ideológicas.

A obra que absorve uma das tendências ideológicas circulantes e reflete meramente sua existência torna-se um panfleto, uma declaração de intenções, circunscrita a seu tempo. Quanto mais a obra refletir e refratar os diversos conflitos e tendências ideológicas, dando acabamento a esse processo que, na vida, é sempre ininterrupto, mais ela poderá atravessar épocas e ganhar o estatuto de atemporalidade que define a arte. Para Medviédev ([1928] 2012), seguindo esse princípio, ela despertará uma reação mais autêntica, ideológica e interessada do crítico leitor.

A poética sociológica deve realizar, conforme a proposta do autor, um trabalho de cunho histórico-social e linguístico-literário. Histórico-social na medida em que busca as ideologias que penetram o conteúdo da obra e formam, em ligação com a construção artística, sua unidade temática e as ideologias que influenciam a obra de seu exterior. Linguístico-literário, na medida em que observa as funções da língua e de seus elementos na construção poética e em outros enunciados e em que estuda a escolha e avaliação dos termos linguísticos correspondentes a determinadas formações ideológicas.

Em vez de situar a poética como um sistema linguístico em particular, o autor considera que todos os enunciados possuem suas especificidades, sendo construídos de forma bastante variada de acordo com as esferas e objetivos da comunicação social a que se vinculam. As

diferenças entre os enunciados cotidianos, segundo ele, podem ser mais profundas que entre uma obra de arte e um tratado científico.

Nessa perspectiva, não faz sentido opor linguagem literária à linguagem prática, mas sim investigar os diversos tipos de manifestação discursiva e as formas correspondentes do enunciado em todas as esferas de comunicação para que seja possível compreender como a linguagem literária reflete e refrata esses discursos. Em outras palavras, é preciso “aprender a ver a realidade com os olhos do gênero” (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p.199), observar as obras, os textos e os discursos que constituem a realidade literária e social.

A literatura não é uma esfera isolada das demais, constituída por uma linguagem abstrata. Ela interage com outros campos da ideologia e, na ótica de Medviédev, só em menor grau com o universo cotidiano¹⁴⁵. Logo, a comparação da literatura deve se dar com as diversas formações ideológicas, científicas, jurídicas, políticas etc., para se defini-la de forma positiva, por aquilo que ela é em relação aos demais campos. A natureza literária só pode ser compreendida caso se considerem todas as particularidades sociais dos grupos que realizam intercâmbio verbal, bem como a complexidade concreta do universo ideológico.

É preciso levar em conta os gêneros do discurso onde se materializam as tendências ideológicas e o posicionamento que a obra literária assume em relação ao seu meio e aos demais campos. No intuito de resolver essa problemática, o autor expõe a noção de avaliação social, similar às categorias “atitude valorativa”, “valoração social” ou “valoração compartilhada” formuladas por Volochínov (VOLOCHÍNOV, [1926] 2013a, [1930] 2013b) e às de “tom emotivo-volitivo”, “elemento expressivo” ou “caráter axiológico” propostas por Bakhtin (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a).

Medviédev considera, assim como os autores referidos, que os enunciados concretos assumem uma posição responsiva diante da realidade se configuram como uma resposta ou reação verbal aos discursos que lhe antecedem e aos que estão por vir. O sentido do enunciado é dado historicamente, mas também no momento de sua enunciação, e a avaliação social é justamente a atualização histórica do sentido do enunciado em dada circunstância.

Assim como Volochínov ([1926] 2013a, [1930] 2013b), Medviédev entende que a avaliação penetra o sentido do enunciado em sua constituição, podendo revelar-se

¹⁴⁵ Nesse aspecto, diverge de Bakhtin, para quem o diálogo familiar, o estilo íntimo, a conversa dos salões, o vocabulário das ruas e das praças públicas é a tônica das obras que se constituem sob o signo da carnavalização, como fica explicitamente demonstrado nos ensaios sobre Rabelais (BAKHTIN, [1965] 1993) e Dostoiévski (BAKHTIN, [1929] 2015a). Também Volochínov, no ensaio “A palavra na vida e a palavra na poesia” ([1926] 2013a, p.98, grifos do autor) defende que a literatura “*está aberta por todos os lados às influências sociais de outras esferas da vida*” e procura explicar os enunciados dessa esfera a partir da compreensão do diálogo cotidiano. Em ensaio posterior (VOLOCHÍNOV, [1930] 2013b), ele discute o funcionamento desse gênero representado no discurso literário.

materialmente por meio da entonação. O aspecto sonoro do enunciado é bastante valorizado por esses autores, que o concebem como um catalizador dos valores sociais. Porém, Volochínov avança ao considerar também a gesticulação como um desses elementos centrais e Bakhtin dá um salto ainda maior ao tratar da expressividade de forma mais ampla. Para Medviédev,

A entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica, diferente da entonação sintática que é mais estável. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica. (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p.185)

Novamente se opondo aos formalistas e coadunando com Volochínov e Bakhtin, Medviédev ([1928] 2012) julga que o material (conteúdo) e o procedimento (forma) da obra literária devem ser analisados em conjunto a partir da avaliação social. É a avaliação que determina a escolha e a disposição das palavras e do conteúdo do enunciado: os sujeitos selecionam os elementos da língua a partir dos valores que eles emanam no contexto. Esses mesmos valores determinam a seleção temática e sua materialização em um determinado gênero.

Toda língua abarca os inúmeros valores e avaliações que circulam no horizonte social, por isso é axiologicamente estratificada. Ela contempla tanto as avaliações mais estáveis historicamente de determinados grupos sociais, como as que surgem no acontecimento discursivo cotidiano. Por isso, ao usar um elemento linguístico, o sujeito pode encontrar maior ou menor resistência dessa forma material a novas nuances, pois ela guarda as avaliações já estabilizadas socialmente em sua formação. A autoria manifesta-se através das avaliações que o sujeito mobiliza na construção do discurso.

O formalismo não se interessa pela avaliação social, trata o material linguístico como algo inerte e, por conseguinte, concebe o gênero como mera combinação de procedimentos ou coleção de dispositivos. A análise formal trata dos elementos da obra separadamente, como se o procedimento (elementos linguísticos) não se vinculasse ao material (tema, conteúdo) e à situação total do enunciado. Já a poética sociológica proposta por Medviédev ([1928] 2012) tem interesse na construção da obra artística, em oposição à visão imitativa ou representativa da arte, e coloca o gênero como uma das balizas desse processo.

O termo “arquitetônica”¹⁴⁶, mencionado algumas vezes em MFL, refere-se ao modo como se recorta, se transplanta e se organiza o material (conteúdo retirado da realidade sócio-histórica) na obra de arte, em um determinado gênero. O autor preconiza uma abordagem dos gêneros voltada para os enunciados artísticos, apresentando três concepções que, embora não sejam contraditórias ou opostas, dimensionam aspectos distintos dessa categoria:

1) Gêneros (literários) como formas típicas do acabamento de um todo

Já dissemos que o autor combate a tese formalista de estudo dos elementos linguísticos em sua particularidade. Em seu lugar, ele propõe o estudo do gênero enquanto forma típica de comunicação social, a qual, no campo literário, é caracterizada pelo acabamento do todo da obra artística. Os enunciados em geral possuem um acabamento exclusivamente composicional, sendo inesgotáveis tematicamente. Os discursos são focalizados de acordo com a avaliação social que realizam do conteúdo, logo não podem esgotar todas as possibilidades do tema.

As obras artísticas, contudo, ganham esse acabamento temático, pois o escritor, enquanto categoria estética, cria um universo ideológico próprio da obra, vinculado à realidade circundante e situado sócio-historicamente. Também Bakhtin, no ensaio dos anos 20 “O autor e a personagem na atividade estética” (BAKHTIN, [1920-1924] 2011a), afirma que a vida não pode ter um acabamento, pois é dinâmica e ininterrupta. Apenas na arte é possível dar um acabamento concreto ao acontecimento, em razão da exotopia, do distanciamento que o artista toma em relação à obra e que lhe confere excedente de visão capaz de construir um universo em outro universo, a ficção no mundo da vida.

Deve ficar claro que Medviédev ([1928] 2012) não entende o acabamento como finalização, conclusão ou fechamento, que caracteriza as obras circunscritas ao seu tempo. O acabamento é a orientação temática e formal do artista para o horizonte de valores de sua época. Ele não é absoluto, mas relativo, como Bakhtin ([1952-1953] 2016a) explicita, décadas depois, referindo-se aos diversos gêneros do discurso.

2) Gêneros como unidade da realidade concreta da palavra e do seu sentido ou tema

O segundo conceito apresentado é o da indissociabilidade entre a unidade temática da obra e a realidade social através do gênero. O autor constrói uma unidade de forma e

¹⁴⁶ De acordo com Grillo (2009, p.87), o termo arquitetônica foi tirado da obra “O problema da forma nas artes plásticas”, do teórico da arte e escultor alemão Adolf Hildebrand, que o define como “a unidade construtiva da obra ou ainda a organização real da obra concebida como totalidade construtiva contendo em si sua significação própria”.

conteúdo que se realiza através do gênero. Por estar tanto voltado para seu destinatário e para seu contexto de circulação e recepção, que pressupõem determinado momento e espaço, como para a realidade social, que é representada pelo conteúdo temático, ele é indissociável desses elementos. Portanto, “o gênero é a unidade orgânica entre o tema e o que está além dos seus limites.” (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p.197).

3) Gêneros como formas de compreensão da realidade

Os gêneros também são tidos pelo autor como forma de ver e compreender o mundo no processo de comunicação ideológica. Cada gênero expõe certo recorte da realidade, oferecendo uma representação dela a partir de sua ótica. Determinados aspectos da realidade são entendidos apenas por meio de certos gêneros, e cada gênero acessa apenas certos aspectos da realidade. Logo, o gênero encarna uma certa visão e compreensão do universo social. O homem toma consciência de sua existência, do outro e do mundo apreendendo a realidade exterior em seu interior.

Um dos avanços de Medviédev em relação a Volochínov (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017), para quem o discurso interior é povoado por signos e se dá na forma do diálogo, é o reconhecimento de que o homem toma consciência a partir das formas do enunciado. O sujeito possui uma série de gêneros interiores a partir dos quais ele vê, conceitua e interage na realidade social. Vale salientar que tais gêneros interiores não são inatos, eles passam a integrar a consciência individual na medida em que ela se socializa. Quanto maior o intercâmbio social vivenciado pelo sujeito, mais rica e complexa se torna sua consciência povoada por diversos gêneros.

Em termos similares, Bakhtin ([1952-1953] 2016a) afirmou que podemos conhecer bem a língua e os mecanismos gramaticais e sentirmo-nos inseguros em certas situações sociais, por não dominarmos os gêneros apropriados para interação. Medviédev também antecipa outras formulações bakhtinianas, ao explicar que o enunciado não é de natureza linguístico-gramatical e que sua forma não é meramente sintática, mas sim discursiva. Ou seja, o fluxo do discurso interior é permeado por elementos que constituem sentido engendrados em um gênero. O grau de apreensão e de aprofundamento na realidade a que o sujeito pode chegar é determinado pelo gênero.

Tentando amalgamar essas noções, o autor afirma que o gênero é “um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade” (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p.198); contudo, logo depois expõe que “o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento” (op. cit.,

p.200). Como o gênero pode ser uma forma típica de acabamento se se encontra dirigido para esse acabamento? Como o gênero pode ser um sistema de domínio consciente da realidade, se ele apreende apenas parte dela? Se a língua é prenhe de valores sociais, muitos deles contraditórios, e o gênero indissolivelmente vinculado a certos temas, estaria o sujeito plenamente consciente dos valores e da orientação que assume perante a realidade?

Tais questões revelam que Medviédev ([1928] 2012) traz mais reflexões sobre a categoria dos gêneros que uma noção bem acabada. Embora haja certa confusão ou falta de clareza nas formulações citadas, o autor caracteriza três fatores constitutivos dos gêneros, posteriormente retomados no famoso ensaio bakhtiniano ([1952-1953] 2016a): a especificidade do acabamento nos gêneros literários, a ligação orgânica entre a realidade dos gêneros e a realidade sócio-histórica e a função dos gêneros de permitir a inserção e atuação dos sujeitos nas situações sócio-comunicativas (MEDVIÉDEV, [1928] 2012). A esses três aspectos subjaz o principal legado do autor, a tese de que o uso do gênero depende da cultura em que ele está inserido, da interação social e do teor avaliativo do próprio enunciado.

3.2 Os fundamentos do pensamento bakhtiniano e a noção de gêneros

Com o crescente interesse pelos fundamentos epistemológicos do pensamento bakhtiniano, mais recentemente foram publicadas as primeiras versões em português de *Para uma filosofia do ato*¹⁴⁷ (BAKHTIN, [1922-1924] 2012), as traduções diretas do russo dos ensaios reunidos no livro *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, [1979] 2011), a versão integral do texto *O discurso no romance* intitulado *A teoria do romance I: a estilística* (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b), a nova edição da tradução direta do russo, em 2008, de *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, [1929] 2015a) e mais duas retraduições diretas do russo: *Gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016) e *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* (BAKHTIN, 2017).

Dos escritos da fase inicial, interessa-nos o livro *Para uma filosofia do ato*, dois textos compilados em *Estética da Criação Verbal – Arte e responsabilidade e O autor e o herói na atividade estética* – e um em *Questões de literatura e de estética – O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*.

¹⁴⁷ Há duas traduções: a de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, elaborada para fins didático-acadêmicos, sob o título “Para uma filosofia do ato”, a partir da edição americana, de 1993; e a de Carlos Alberto Faraco e Vladimir Miotello, sob o título “Para uma filosofia do ato responsável”, publicada pela Pedro e João Editores, em 2010. Neste trabalho, fazemos referência à segunda edição desta tradução, publicada em 2012.

Manuscritos incompletos, encontrados em péssimo estado, sem as partes iniciais, com algumas palavras ilegíveis e outras construções postas como conjecturas pelos editores russos, *O autor e o herói na atividade estética* (BAKHTIN, [1920-1924] 2011b) e *Para uma filosofia do ato* não foram finalizadas para publicação, entretanto revelam um Bakhtin em ativo diálogo com as correntes filosóficas da época (filosofia moral, fenomenologia, neokantismo, entre outras), afirmando de forma categórica suas teses, retomando e questionando as correntes filosóficas de seu tempo.

Tais obras parecem se mostrar no seu próprio processo de construção ou, como disse Holquist, no prefácio da versão americana de *Para uma filosofia do ato*, “nós captamos Bakhtin no ato – no ato de criação” (tradução de Faraco e Tezza, s/d, p.4). Já os outros textos foram finalizados e encaminhados para publicação. *Arte e responsabilidade* saiu na revista *Den'iskosstva* e *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* sairia na revista *Russkii Sovremennik*, que foi fechada antes do artigo ser veiculado. Ambos foram (re)publicados na década de 70.

De acordo com Todorov, em prefácio escrito para a edição francesa de *Estética da Criação Verbal* (TODOROV, [1979] 2011), essas obras pertencem à fase fenomenológica de Bakhtin. Nesses escritos, o autor expõe as bases de um programa filosófico que busca compreender a natureza dos eventos únicos e singulares da vida, do ato concreto realizado por um sujeito, também único e singular, em relação ao mundo teórico-científico, e a indissociabilidade entre ética e estética – o escritor assume uma responsabilidade perante a vida a partir da forma que a engendra e estabelece um elo entre vida e arte na obra. Esta é a tese central do artigo *Arte e responsabilidade* (BAKHTIN [1919] 2011a).

O projeto filosófico bakhtiniano quer reconciliar o mundo das categorias teóricas, leis e conceitos ao mundo da vida (FARACO, 2009a). Ele deseja construir uma fenomenologia dos atos únicos da vida, subsumindo a razão teórica à razão prática, ou seja, orientando a ciência a partir do vivido. Esse projeto de investigação, chamado de “A arquitetura da responsabilidade” (BRAIT, CAMPOS, 2009, p.21), iniciou quando Bakhtin passou a organizar os seminários kantianos em Nevel, cidade para onde havia se transferido após a revolução.

Lá ele presidiu a Associação Científica de Nevel (BAKHTIN, DUVAKIN, [1973] 2012), que contava, entre seus membros, com Pumpianski, Maria Iudina, Kagan e Volochínov. Poderíamos considerá-la como sendo o embrião do chamado Círculo de Bakhtin, no entanto, não há provas concretas de que o Círculo tenha efetivamente existido e fosse centrado em torno da figura de Bakhtin (BRONCKART, BOTA, 2012; SÉRIOT,

2015). Em entrevista a Duvakin, ele faz breves alusões a esse círculo, que pouco esclarecem a sua natureza e denominação:

Ao meu redor tinha um círculo que era chamado de “o círculo de Bakhtin”...Isso, ultimamente escrevem muito isso. Incluo nele antes de mais nada Pumpianski, Medvedev Pavel Nikolaevich, Volochínov. A propósito, todos esses estavam também em Nevel, com exceção de Medvedev, na verdade.(...) E todos os três estavam em Vitebsk, e ali, em essência, foram colocadas as bases, digamos, daquele círculo que depois se estabeleceu em Leningrado. Ali lia algumas resenhas, dava, totalmente em particular, na minha casa...um curso filosófico, no início sobre Kant (era um incansável kantiano), mas depois geralmente me ocupava de temas mais amplos. (BAKHTIN, DUVAKIN, [1973] 2012, p.144)

Interessa-nos apontar que as obras da fase inicial, salvo *Arte e responsabilidade* que ainda foi produzida em Nevel, foram escritas entre os anos de 1920 e 1924, em Vitebsk, cidade de grande efervescência cultural, onde Bakhtin e outros membros do suposto Círculo haviam se refugiado em busca de melhores condições. As reflexões filosóficas kantianas que as fundamentam encontram respaldo nas declarações acima do próprio autor.

Sua grande dificuldade, e uma das prováveis causas do posterior abandono desse programa de base fenomenológica¹⁴⁸, era elaborar uma reflexão filosófica do evento único e singular, do agir em processo, haja vista que, quando pensamos sobre o ato, ele já deixou de existir e passou a ser tomado como produto de nosso pensamento. Em outras palavras, quando narramos o ato, já não é mais possível tratá-lo de seu interior, pois já se produziu um saber teórico sobre ele.

As obras posteriores, ainda que voltadas para o campo da literatura, da linguística ou da epistemologia das Ciências Humanas, trilham os fundamentos apresentados na fase filosófica inicial: reconhecem os acontecimentos como fenômenos históricos e singulares e atribuem ao “outro” um papel central na constituição da natureza humana, da linguagem, dos fenômenos sociais e discursivos.

É em Leningrado que são produzidas as obras mais conhecidas dos participantes do chamado Círculo de Bakhtin debatidos nesta tese: *Freudismo: um esboço crítico* (1927) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929) de Volochínov, *O método formal nos estudos literários: introdução crítica à poética sociológica* (1928) de Medviédov e *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929) de Bakhtin, entre outras (BRAIT, CAMPOS, 2009). O período mais frutífero do chamado Círculo caracteriza-se pela discussão dos problemas da linguagem

¹⁴⁸ Fatores de ordem histórica e biográfica também podem ter sido a causa da suspensão desse programa. De acordo com Brait e Campos (2009), Bakhtin retorna a Petrogrado (agora Leningrado) em 1924, vivendo com muitas restrições, à custa de aulas particulares. No final de 1928, é preso, acusado de dar aulas kantianas e de participar de organizações idealistas e religiosas (BRAIT, CAMPOS, 2009).

no âmbito da estética literária, da filosofia da linguagem e da psicologia. Realizando na própria escritura a concepção dialógica da linguagem que defendem, os autores polemizam com as teses formalistas, freudianas e outras do contexto soviético e alemão.

Todorov ([1979] 2011) denomina essa fase de Bakhtin de linguística, incluindo nela o ensaio *O discurso no romance* – texto escrito entre 1934 e 1935, em Kustania, segundo Brait e Campos (2009) –, por propor uma nova abordagem da linguagem por meio da translinguística que toma como objeto de estudo a interação verbal e as relações dialógicas. Preferimos classificar esses dois trabalhos sob o mesmo rótulo dos indicados a seguir que tratam da criação literária romanesca: *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* e o ensaio *Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaio de poética histórica)*.

Escritos entre as décadas de 20 e 30 e publicados em suas versões finais só nas décadas de 60 e 70, pertencem à fase linguística e histórico-literária do autor, para usar os termos de Todorov ([1979] 2011). Juntas, tais obras fundam a teoria do romance e apresentam novos pressupostos para uma análise estilística desse gênero literário pautada nos conceitos de memória e tradição de gêneros, de carnavalização da literatura, de polifonia e de heterodiscurso.

De publicação póstuma, os escritos reunidos em *Estética da criação verbal* sobre os quais nos debruçamos foram produzidos em diferentes épocas: *O autor e o herói na atividade estética*, entre 1920 e 1924, *Arte e responsabilidade em 1919*, *Os gêneros do discurso* entre 1952 e 1953, *Apontamentos* entre 1970 e 1971, *Os estudos literários hoje* em 1970, *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* entre 1959 e 1961 e *Metodologia das ciências humanas* entre o final dos 30 e início dos anos 40.

Esses trabalhos apontam a multiplicidade de interesses do autor e o direcionamento das suas pesquisas, ao longo do tempo, para a área da linguagem, especialmente da criação literária, sem perder de vista a abordagem filosófica. Afinal, Bakhtin é, antes de tudo, um filósofo, como afirmou em entrevista a Victor Duvakin, já no final de sua vida: “D: O senhor era mais filósofo que filólogo? B. Filósofo, mais que filólogo. Filósofo. E assim permaneci até hoje. Sou um filósofo. Sou um pensador.” (BAKHTIN, DUVAKIN, [1973] 2012, p. 45).

3.2.1 Teses iniciais e relações com a noção de gêneros

Arte e responsabilidade, com apenas duas páginas, anuncia preceitos fundamentais de Bakhtin sobre a estética: a negação da ideia de arte como arranjo, ornamento ou supérfluo; a

crítica à ideia de criação artística como mera inspiração e a interdependência entre a arte e a vida (BAKHTIN, [1919] 2011a). Mas a principal contribuição do artigo, a nosso ver, desenvolvida em *Para uma filosofia do ato responsável*, é a ideia do indivíduo responsável pelo ato ético e estético. A atitude do indivíduo diante da vida condiciona o tipo de arte que ele fabrica, frívola, engajada ou plural, assim como aquele que ignora a arte empobrece o mundo em que vive.

A organicidade da obra resulta da unidade dos elementos espacial e temporal, compondo a sua parte interna, a construção do enunciado. É o indivíduo que mobiliza tais elementos para formar uma unidade no universo artístico. Esse indivíduo, em Bakhtin, é um sujeito ativo, que não é totalmente consciente, nem totalmente assujeitado, e, por isso, não escapa à responsabilidade por seus atos e escolhas, no âmbito de um contexto histórico-ideológico e socioeconômico¹⁴⁹. Seja a vida, seja a arte, ambas só ganham corpo na unidade do sujeito responsável.

Essa ideia é retomada no ensaio sobre o funcionamento do enunciado. Bakhtin ([1952-1953] 2016a) apresenta a intenção ou a vontade discursiva do falante como um dos traços que lhe conferem acabamento específico. É o querer dizer do sujeito que determina a extensão do enunciado, a escolha do objeto temático, sua exauribilidade e a seleção da forma do gênero adequada à realização da sua intenção. O sujeito é responsável por essas ações discursivas, sendo determinado constitutivamente pelo contexto sócio-histórico, pela esfera de comunicação social, pela situação concreta da comunicação discursiva e pelo papel dos outros sujeitos participantes.

O querer dizer do falante é a manifestação discursiva da sua responsabilidade, enquanto categoria filosófica. O intuito define e possibilita a união entre o aspecto temático e a forma organizacional do enunciado, ambos perpassados pelo contexto e situação comunicativa:

Essa intenção – momento subjetivo do enunciado – combina-se em uma unidade indissolúvel com o seu aspecto semântico-objetual, restringindo-o, vinculando-a a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com as suas intervenções – enunciados antecedentes. (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.37)

Outro aspecto comum entre os textos da fase inicial e o ensaio posterior “Os gêneros do discurso” é o reconhecimento de que cada campo da atividade humana possui uma natureza própria: “arte e vida não são a mesma coisa” (BAKHTIN, [1919] 2011a, p. XXXIV). Contudo, enquanto o artigo possui um enfoque mais filosófico, tratando as esferas

¹⁴⁹ Desenvolvemos melhor essa noção mais adiante.

culturais sob o prisma do sujeito responsável, o ensaio posterior possui um enfoque mais linguístico-discursivo, explorando a heterogeneidade dos gêneros a partir da sua natureza e das características gerais dos enunciados.

Nesse artigo e nas demais obras desse período, o autor interessa-se sobretudo pelas relações entre realidade e ficção, observando três domínios da cultura humana – ciência, arte e vida –, que correspondem aos atos cognitivo, estético e ético. No ensaio posterior, ele aponta a diversidade de esferas culturais a que correspondem uma variada gama de gêneros: “as breves réplicas do diálogo cotidiano”, “o relato cotidiano”, “o comando militar lacônico padronizado”, “a ordem desdobrada e detalhada”, “os documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas”, “as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.12).

No princípio do livro *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin ([1922-1924] 2012) caracteriza o mundo da cultura de forma mais restrita, como autônomo em relação ao mundo da vida, e critica o divórcio que aquele estabelece entre o “conteúdo-sentido” do ato e sua realidade histórico-concreta. No mundo da cultura, do conhecimento filosófico, científico e estético, a realidade é tida como universal, objetivada como produto do pensamento. O teorismo não reconhece o caráter axiológico do ato-atividade que só pode ser apreendido em sua existência única, singular e irrepetível. O mundo da vida é aquele em que o ato efetivamente se realiza enquanto “existir-evento”.

Tais mundos são, para ele, “absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis”:

O ato da atividade de cada um, da experiência que um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única. (...) tudo que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos. (BAKHTIN, [1922-1924] 2012, p.43).

Ao longo do livro, o autor expõe duas posições avaliativas: nega a possibilidade do ato-evento e do próprio sujeito único e singular serem compreendidos no mundo das categorias teóricas e critica as tendências filosóficas de sua época por não oferecerem bases para tal união.

O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real. Porém, tal existir como evento singular não é algo pensado: tal existir é, ele se cumpre

realmente e irremediavelmente através de mim e dos outros – e, certamente, também no ato de minha ação-acontecimento; ele é vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo, e o conhecer não é senão um momento desse vivenciar-asseverar global. **A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo.** (BAKHTIN, [1922-1924] 2012, p.58, grifos nossos)

Estes dois mundos não se comunicam entre si, e não existe um princípio que sirva para incluir e envolver o mundo válido da teoria e da cultura teorizada no existir evento singular da vida. (...) A filosofia contemporânea não fornece princípios para tal união, e nisso consiste a sua crise. O ato aparece cindido em um conteúdo de sentido objetivo e um processo subjetivo de realização. (BAKHTIN, [1922-1924] 2012, p.69-70)

Ao mesmo tempo em que julga impossível essa tarefa, considera que o materialismo histórico, com suas falhas e lacunas, aproximou-se de sua realização por levar em conta o real da história e a consciência do sujeito, e postula a necessidade de uma filosofia primeira, de um pensamento participante. Bakhtin deixa, portanto, aparentemente sem solução o problema do isolamento do mundo da cultura no mundo real; não discute como se pode superar a separação entre o ato-evento e o pensamento teórico-abstrato. Não indica um caminho pelo qual um dado domínio de sentido (arte, história, filosofia ou ciência) capture o ato em seu devir, produzindo um saber ancorado na concretude do existir-evento.

Para ele, é o próprio ato que constrói essa unidade: “O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir” (op. cit.), embora ressalte que essa unidade não seja apreendida pelas esferas do conhecimento. Essa preocupação com a proposição de um programa de estudos que considere a realidade concreta do ato também se manifesta nas suas discussões sobre a natureza dos gêneros do discurso (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a).

Nesse ensaio, ele faz uma breve retomada das correntes que abordaram essa problemática e as refuta por seu reducionismo: na Antiguidade, a Poética voltava-se para os traços distintivos dos gêneros literários, apartando-os de sua base verbal comum; a Retórica, ainda que desse notório relevo ao papel do ouvinte, focava as particularidades dos textos jurídicos e políticos; e as tendências mais modernas (estruturalismo, behaviorismo, seguidores de Vossler), por sua vez, restringiam-se ao domínio do diálogo e da oralidade cotidiana, algumas tomando como modelo enunciados hipotéticos.

Em resumo, todas elas falharam por “minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos” (op.cit., 263), isto é, por abarcarem um universo muito limitado de gêneros e não considerarem a sua constituição híbrida. Os gêneros vão se formando, ao longo da história, a partir da sedimentação de diversos tipos de enunciados que passam a ser reconhecidos como uma unidade, e, já formados, possuem a capacidade de se transmutar, de

incorporar e excluir certas construções e até de se mimetizar, apresentando-se no formato de outros gêneros.

Outra falha dessas correntes, anunciada por Bakhtin (op. cit.), é a sua incapacidade de “definir a natureza geral do enunciado”. Ocupando-se das especificidades de determinados gêneros, tais correntes valorizaram suas partes composicionais, mas negligenciaram sua função sócio-comunicativa, seu caráter verbal e o trato de seu funcionamento dialógico-discursivo. Acerca disso, vejamos a posição de Bakhtin (op. cit., p.16, grifos nossos):

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos **diversos gêneros do discurso**. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, **debilitam as relações da língua com a vida**.

Para ele, é fundamental que se reconheça a diversidade dos tipos de enunciados em razão dos vínculos que estabelecem com a vida concreta. Com base nisso, o autor traça uma diferença entre os gêneros primários e secundários. Aqueles são formas de comunicação discursiva mais imediatas e vinculadas ao mundo concreto, que se realizam nas diversas situações da vida cotidiana, como nas placas, nos informes e nas conversas fortuitas em que há grande variação de temas e registros. Por estarem em relação direta com o real e com os discursos alheios, os gêneros primários tendem para a compreensão responsiva imediata. No entanto, ao tornarem-se componentes dos gêneros secundários, perdem essa ligação.

Os gêneros secundários, por sua vez, são formas de comunicação discursivas mais complexas que se estabelecem em domínios culturais relativamente mais especializados, desenvolvidos e organizados, como o artístico, o científico, o midiático e o burocrático-administrativo. Em sua formação, absorvem e transmutam os gêneros primários, estando em relação indireta com o real e os enunciados que circulam socialmente.

Por isso, tendem para a compreensão responsiva retardada. Esses “microgêneros” (FRANÇOIS, 2002) que entram na composição dos gêneros secundários podem conservar a sua autonomia (a sua construção composicional e a sua originalidade linguística e estilística) ou interferir na estrutura desses gêneros, dialogizando-os internamente, como os romances epistolares (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b).

Faraco (2009a) relaciona essa distinção entre os gêneros às duas esferas da criação ideológica: a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos formados. Volochínov ([1929]

2017), ao teorizar sobre a primeira, esclarece que a nossa expressão, quando centrada na vida cotidiana, nos atos e gestos fortuitos do dia a dia, surge de forma desordenada e sem se fixar em nenhum sistema de referência. Já os sistemas ideológicos, que compreendem as esferas especializadas da arte, da ciência, da religião etc., são criados a partir da ideologia do cotidiano e exercem sobre ela uma forte influência.

Ambas as distinções, de certo modo, reverberam a separação entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Vemos como um desdobramento que sinaliza uma solução para esse problema. Se associarmos os “sistemas ideológicos formados” de Volochínov ([1929] 2017) ao “domínio de sentido” de Bakhtin ([1922-1924] 2012)¹⁵⁰, vemos que não há divórcio entre os primeiros e a ideologia do cotidiano, nem entre eles e o mundo da vida. Eles constituem-se a partir do intenso diálogo com a realidade concreta:

esses produtos ideológicos formados preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortos, assim como estão mortas uma obra literária finalizada ou uma ideia cognitiva fora da sua percepção avaliativa viva. (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017, p.213)

Na medida em que os gêneros secundários se “alimentam” dos primários e os reelaboram em sua constituição, podemos inferir que também os domínios de sentido se apropriam do ato-atividade em sua concretude, transformando-os em objetos de saber. Ainda que tais atos, ao entrarem na composição do pensamento teórico-abstrato percam, assim como os gêneros primários, o vínculo imediato com a realidade concreta e com o fluxo discursivo, passam a integrá-la através do conjunto do pensamento, afinal, a reflexão abstrata também é um ato-atividade que tem seu lugar, sua existência no mundo.

A caracterização dos gêneros e das esferas contribui, em termos linguísticos, com a superação da questão posta em *Para uma filosofia do ato*: como o pensamento lógico e abstrato pode exprimir o ato em sua eventicidade? Nessa obra, Bakhtin já havia afirmado que a linguagem é muito mais apta para expressar o pensamento participante e a verdade concreta (*pravda* – a verdade única do ato e do sentido em sua unidade concreta, que é, como ele, singular, não-coincidente e irrepitível) do que a razão lógico-abstrata e a verdade universal (*istina* – a ética, de base epistemológica e sempre idêntica consigo mesma). Por isso, entendemos que o mundo da cultura se encontra com o mundo da vida através da linguagem, num movimento constante e ininterrupto de construção do acontecimento e do sentido.

¹⁵⁰ Ambos dão como exemplos a ciência, a arte, a religião e a história.

O pensamento teórico elabora por meio da linguagem (de um enunciado concreto) a objetivação do ato-atividade, dando-lhe seu aspecto de “conteúdo sentido” (BAKHTIN ([1922-1924] 2012, p.84), e a ele simultaneamente retorna, conferindo-lhe seu valor emotivo-volitivo, através do qual ele significa e existe enquanto evento irrepetível e singular. O ato-atividade, por sua vez, carrega sua historicidade e, com seu tom emotivo-volitivo, penetra na unidade do pensamento teórico também modificando-lhe a estrutura, como os “microgêneros” (FRANÇOIS, 2002) que entram na composição dos gêneros secundários, criando variantes particulares dos mesmos (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b).

Assim, o pensamento teórico que busca integrar o acontecimento do ato-atividade forma com ele uma nova unidade de conteúdo-sentido e valor emotivo-volitivo:

A filosofia primeira, que procura se aproximar do existir-evento como o conhece o ato responsável (...) não pode construir conceitos universais, proposições e leis gerais acerca deste mundo (...), mas pode ser somente uma descrição, uma fenomenologia de tal mundo do ato. Um evento pode ser descrito somente de modo participante. (BAKHTIN, ([1922-1924] 2012, p.84)

Para Bakhtin, o que define a consciência participante é justamente o fato de que ela é assumida por alguém. Diferentemente da asserção teórica que “não depende absolutamente do fato de ser ou não conhecida por alguém” (op. cit., p.54), o pensamento participante é o ato responsável do sujeito, que assume seu lugar no mundo. O ser no mundo não tem direito a um álibi qualquer, pois ele ocupa uma posição, única, singular e insubstituível, em um determinado tempo e espaço, na qual só ele pode agir. E esse ato torna-se único e singular tal como o sujeito por ele responsável.

O não álibi no ser refere-se exatamente ao fato de que nenhum sujeito pode escapar do ato, da responsabilidade do agir de sua própria vida. Bakhtin esclarece nos seguintes termos: “Este fato do meu não-álibi no existir (...), que está na base do dever concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu *reconheço e afirmo de um modo singular e único*” (BAKHTIN [1922-1924] 2012, p.96).

O reconhecimento pelo sujeito de seu dever intransferível manifesta-se na assinatura. François (2014, p.106) afirma que esta é uma perspectiva moral, segundo a qual “eu não posso decidir pelos outros e os outros não podem decidir por mim”. Em termos similares, Faraco (2009a) diz que o sujeito, ao se perceber único, deve assumir essa responsabilidade e compreender que deve realizá-la porque aquilo que pode ser feito por ele não o será por um outro.

Apesar desse reconhecimento, Bakhtin admite a possibilidade de o ser fugir de si e de sua responsabilidade. Aqueles que usam álibis para ser, ocupando o lugar do outro, vivendo em lugar algum ou em um lugar abstrato generalizado, agem à revelia do sentido do existir. A ação (comportamento qualquer, pelo qual ninguém se responsabiliza e, por isso, escapa à ética) difere do ato por este ser assinado por um sujeito, que nele reconhece uma verdade pela qual responde e se responsabiliza (AMORIM, 2012). A assinatura expressa, portanto, um compromisso do sujeito, uma posição singular, individual, assumida na concretização do ato.

O termo individual, no pensamento bakhtiniano, já foi equivocadamente associado aos valores do egoísmo, do individualismo, do pragmatismo que manipula e da impostura nas representações políticas e religiosas, como alerta Amorim (2012). Porém, o sujeito bakhtiniano não se confunde com o sujeito pós-moderno fragmentado, sem raízes e em crise identitária (AMORIM, 2012). A assinatura é uma forma de o ser reconhecer seu lugar no mundo, de validar a verdade do ato para si e estabelecer um compromisso ético consigo, com o outro e com o próprio ato. É a obrigação de pensar que leva o sujeito a incorporar o pensamento teórico no ato, colocando nele o que há de singular: sua assinatura.

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo. (BAKHTIN, [1922-1924] 2012, p.44)

O valor da assinatura é retomado, embora de forma não direta e explícita, por Bakhtin no ensaio da década de 50 quando critica a linguística por dissociar o enunciado da vida. O sujeito é tomado como uma das categorias que diferenciam a oração do enunciado (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a). A oração é uma unidade da língua, de base gramatical, sem autor e sem público. Já o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva, produzido por alguém, um sujeito falante, e dirigido ao outro, o destinatário próximo ou o público mais amplo: “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (op. cit., p.28).

Dentre as cinco características que o autor atribui aos enunciados, podemos relacionar as duas primeiras – a alternância entre os sujeitos falantes e o acabamento específico ou conclusibilidade específica – à assinatura. Entendendo-se os gêneros como uma forma de comunicação discursiva (tipos de enunciados) pela qual os homens agem nas mais diversas práticas sociais, podemos concebê-los como atos responsáveis.

Ainda que sejam constructos sedimentados historicamente, os gêneros estão em constante modificação, e cada realização carrega um acento apreciativo particular. Tanto o *postupok*¹⁵¹ como o gênero são noções plásticas, dinâmicas e em constante devir. Logo, do mesmo modo que os atos se tornam acontecimentos em seu sentido histórico, ao serem assumidos por alguém, que ocupa uma posição intransferível, os gêneros possuem fronteiras e delimitações que circunscrevem seu lugar no espaço discursivo.

Esses limites são melhor percebidos no diálogo concreto entre os sujeitos do discurso, quando há a pausa (que não se confunde com a pausa gramatical), a passagem e a troca de turno. Mas também os gêneros secundários são marcados pela alternância, dada pelas formas típicas de abertura e conclusão do enunciado, caso das narrativas escritas ou audiovisuais iniciadas por um título específico e finalizadas com a inscrição “Fim”, entre outras formas.

É da natureza desses gêneros, especialmente os retóricos, simular o funcionamento da linguagem cotidiana, trazendo questões e as respondendo ou replicando seus próprios comentários, o que não afeta a delimitação de suas reais fronteiras. Os sujeitos reconhecem os índices dialógicos que marcam as fronteiras entre os enunciados, o discurso do outro antecedente e a resposta do outro, seja o silêncio, seja uma reação corporal ou verbalizada.

A segunda característica, o acabamento ou conclusibilidade específica, é determinada pelo fato de o sujeito, em certa situação, ter concluído o que queria dizer, esgotado o tema da interação, marcando sua posição e indicando ao destinatário a possibilidade de adotar uma atitude responsiva – a chamada *dixi* discursiva, que sinaliza a possibilidade de alternância entre os sujeitos falantes.

Um dos fatores que confere esse acabamento é justamente o caráter axiológico dos enunciados, a posição do sujeito em relação ao objeto de sentido e aos outros sujeitos e discursos, aqui denominada de “projeto de discurso ou vontade de discurso do falante” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.36). O sujeito assinala sua posição através da valoração que confere ao enunciado. Essa “intenção discursiva” pode ser relacionada a um dos desdobramentos da noção de assinatura, pois ambas marcam a relação do sujeito com o ato/enunciado, não só através do conteúdo-temático que ele veicula, mas do valor e da entonação que ele carrega.

O valor, ou, em palavras de Bakhtin, o tom emotivo-volitivo não se confunde com um conjunto de princípios valorativos idênticos ligados a conteúdos estanques, ele busca a verdade (*pravda*) do momento, da situação particular. É pelo tom emotivo-volitivo que o

¹⁵¹ Termo original usado por Bakhtin e traduzido, em português, por ato. Segundo Sobral (2005a), esse termo reverbera mais a noção ativa e durativa de sua realização que seu acabamento (*post-factum*).

sujeito expressa seu envolvimento com o ato, que ele experimenta a sua própria existência em relação ao outro. O tom emotivo-volitivo é que torna o pensamento participante, orientando o conteúdo-sentido do ato em um existir-evento singular.

O tom emotivo-volitivo se dá precisamente em relação à unidade singular concreta no seu conjunto, expressa a inteira completude do estado-evento em um momento preciso, e o expressa como o que é dado e como o que está por ser concluído – a partir do interior de mim mesmo enquanto participante obrigatório. (BAKHTIN [1922-1924] 2012, p.90).

Esse princípio é retomado pelo autor na caracterização dos enunciados. Segundo Bakhtin ([1952-1953] 2016a, p.47-48, grifos do autor), as unidades da língua – palavras, orações – são neutras, carecem de entonação expressiva, já os enunciados possuem elemento *expressivo*. Esse segundo elemento refere-se à relação valorativa ativa que o sujeito falante estabelece com o conteúdo temático e semântico do enunciado e com os demais participantes da comunicação discursiva. As marcas dessa expressividade são percebidas pela seleção dos recursos linguísticos, da organização sintática e dos procedimentos composicionais.

Também, no ensaio dos anos 20, Bakhtin declara que as expressões “não somente assumem o conteúdo-sentido no qual fazem pensar (...), mas adquirem um valor real, vivido, necessário e de peso, concretamente determinado do lugar singular por mim ocupado na minha participação no existir-evento” (BAKHTIN [1922-1924], 2012, p.119). Vemos que o enunciado contempla as dimensões do ato responsável indicadas por Sobral (2005a) – o conteúdo-sentido, seu processo e a valoração-avaliação do agente com respeito ao próprio pensamento participante. Essa avaliação valorativa não se dá num plano abstrato, mas no mundo vivido a que se integra.

Se viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento (BAKHTIN, [1920-1924] 2011b), o sujeito não escapa à responsabilidade de assinar o ato perante o outro e o mundo (nos dizeres do senso comum, cada um responde por seus próprios atos). Faraco (2009a) lembra-nos que a ênfase dada por Bakhtin ao papel do ser no ato não significa que o sujeito vive só para si; ele relaciona-se com o outro, constitui-se com e por meio desse outro. O outro integra o ser e é assimétrico em relação a ele. É justamente essa não-coincidência que permite ao ser agir com sua singularidade – em outras palavras, fundar o acontecimento, ou ainda, inaugurar o ato no existir. “Assim, viver é agir responsavelmente a partir de si e em correlação com o outro (...), é posicionar-se axiologicamente, (...) é participar do diálogo aberto, do simpósio universal” (FARACO, 2017, p.52).

Bakhtin concebe como papel fundamental da filosofia moral descrever a arquitetônica (a junção entre forma, material e conteúdo) do mundo vivido que se sustenta na inter-relação entre o eu e o outro, afinal “todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro” (BAKHTIN [1922-1924], 2012, p.114). Cada um desses planos indica a diferença axiológica entre o eu e o outro, que jamais coincidem por ocuparem distintas posições. Os atos realizam-se na confrontação desses valores e inter-relações estabelecidas entre os sujeitos. Ou seja, os valores são dialogizados.

A análise do poema “Razluka [Separação]” de Pushkin deixa claro que Bakhtin não concebe o eu-sujeito como um ser todo poderoso que é a fonte do sentido valorativo do ato ou mesmo o centro do pensamento participante. Para além das figuras do autor pessoa, do autor criador e do autor contemplador que estão fora da arquitetônica da obra artística, ele apresenta, ao menos, dois centros de valores, duas vozes, dois pontos de vista – o herói lírico e a pessoa amada – e, a essas “personagens”, atribui dois cronotopos, dois contextos valorativos em torno do mesmo conteúdo semântico – a Itália.

A quarta e a quinta características do enunciado apresentadas por Bakhtin ([1952-1953] 2016a, p.57-62) remetem exatamente a esse descentramento do “eu” na assunção do ato: um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo e o endereçamento para o destinatário. Assim como os sujeitos, os enunciados são inacabados, incompletos e heteróclitos, formam-se a partir do outro, pelo olhar do outro, precisam do outro para significar.

Cada enunciado reflete os enunciados anteriores que discursaram sobre o mesmo objeto, e é nessa inter-relação com o outro que o sujeito define seu tom e posição responsiva. Cada enunciado também se dirige a alguém, o interlocutor imediato, presumido ou distante, e antecipa as possíveis réplicas desse destinatário. Os gêneros, como tipos particulares de enunciados, são constituídos por um emaranhado de fios dialógicos, respondendo aos discursos que lhe precedem e que lhe sucedem no fluxo discursivo.

Esses dois últimos traços constitutivos dos enunciados são associados à responsabilidade, nos termos de Ponzio (2012), isto é, à resposta responsável que o enunciado oferece à vida concreta ao entrar na cadeia do existir-evento. Cada dizer é um ato responsável, pois só ele pode ter ocorrido naquele lugar e momento da existência na vida real. Sua atitude valorativa emerge do universo de valores em que se situa, refletindo-se em sua entonação particular. Para François (2014), Bakhtin religa essa heterogeneidade da

palavra nos aspectos formal, semântico-objetual e, principalmente, axiológico à heterogeneidade do sujeito.

O ser jamais coincide consigo mesmo, por estar num processo ininterrupto de constituição, no âmbito temporal e histórico, nem com o outro, com quem mantém uma relação assimétrica. Cada um dos planos da arquitetônica do mundo vivido oferece uma visão parcial do ser: o “eu-para-mim” exerce sua individualidade num determinado corte do existir-evento, não se confundindo com o “eu-para-o-outro”, minha posição em relação ao outro, ou ainda, a visão que o outro possui de mim e que só é possível ter do lugar que ele, enquanto ser particular, ocupa. O “outro-para-mim” corresponde à dimensão do ser, em sua totalidade, que só “eu”, do meu lugar, posso ter e que esse “outro” não possui.

Aqui já nos aproximamos das noções de exotopia e excedente de visão, elaboradas por Bakhtin no ensaio *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, [1920-1924] 2011b)¹⁵². De acordo com Morson e Emerson (2008), a criação das imagens (eu para mim, eu para o outro, outro para mim) é a razão de ser da própria atividade estética. O artista consegue engendrar a personagem e a obra em um todo acabado e dotado de sentido exatamente pelo distanciamento em que se situa. Por estar em uma posição de fronteira, ele transfigura o mundo na construção da arquitetônica da obra.

É essa distância ou exotopia do autor-criador em relação à personagem que lhe permite apreendê-la em categoria axiológica diversa daquela em que vive sua própria vida, recobrando-a de valores ético-cognitivos e emotivo-volitivos, conforme seu projeto estético. Ele cria a consciência das personagens¹⁵³, preenchendo-a de princípios transgredientes a ela mesma, isto é, de princípios que a vinculam ao mundo material da obra da qual ela, de sua posição interna, não possui conhecimento. O autor conhece em plenitude a obra e suas personagens, ele as compenetra, mas não se funde a elas.

Em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, o pensador russo ratifica essas considerações. Para ele, o escritor situa-se na exterioridade, posição a partir da qual ele “compreende o sentido axiológico daquilo que se realiza” e participa da configuração artística de modo indireto (BAKHTIN, [1924] 2014a, p.36). É por estar externo que ele confere a unidade e o acabamento dos valores cognitivos e éticos (conteúdo) e da forma estética em um determinado material, sendo essa relação axiológica do autor-criador

¹⁵² Em sua tradução, Paulo Bezerra (BAKHTIN, [1920-1924] 2011b) opta pelo termo distância. Aqui usamos exotopia, porque é assim que a noção é comumente conhecida no Brasil, em razão da primeira tradução do livro, de 1992, feita por Maria Ermentina Galvão G. Pereira, diretamente do francês, ter difundido esse termo.

¹⁵³ Não vamos tomar aqui a personagem como centro axiológico da obra, visto que o próprio Bakhtin relativiza essa noção posteriormente, ao tratar do romance polifônico.

com a personagem uma das muitas possíveis em determinado momento sócio-histórico e cultural.

Algumas exegeses do pensamento bakhtiniano veem, nessas reflexões sobre a posição exterior do autor-criador da obra de arte, a emergência de um sujeito cartesiano, universal, que possui domínio sobre o discurso e o sentido. Essa é a tese defendida por Zoppi-Fontana (2005) que julga contraditória a noção de exotopia em relação à de dialogismo e polifonia.

O sujeito bakhtiniano é entendido por ela como autoconsciente e impenetrável pelo outro em seu interior – ainda que se desloque para se perceber como outro, retorna a seu lugar único nas circunstâncias temporais e espaciais em que se encontra, ou seja, se mantém impermeável em sua unidade. Ela redefine a noção de extraposição de Bakhtin como um efeito de ilusão da exterioridade, afirmando que os sujeitos se completam a partir da imagem incompleta que possuem de si e do outro.

Em nossa leitura, a exotopia evidencia o incessante diálogo do sujeito com o outro, a interação viva e dinâmica que ele estabelece com o discurso alheio e com o próprio discurso. É no meio tenso dessa interação que ele se constitui, forma sua consciência e visão de mundo. Segundo Faraco (2009a), o sujeito bakhtiniano é social e singular ao mesmo tempo, pois sua consciência sociossemiótica responde às condições objetivas de modo singular na relação ativa com as diversas vozes sociais. Para usar um truísmo, o outro é a condição de existência do ser no mundo, é a forma pela qual o eu se reconhece humano. Leituras distintas à daquela autora também são realizadas por Sériot (2007), por Zavala (2012) e François (2014).

Sériot (2007) considera que o sujeito bakhtiniano é uma pessoa dotada de intenção, um indivíduo responsável, seja pela produção do enunciado, seja pela produção de uma obra, que interage permanentemente com outros indivíduos. Criticando a recepção das obras de Bakhtin entre as décadas de setenta e oitenta na França, que traduziram os termos utilizados por esse autor sob a ótica das teorias hegemônicas nas ciências humanas naquele período – a psicanálise, a linguística e o marxismo –, o autor afirma que o sujeito de Bakhtin não se confunde com as posições discursivas do sujeito da Análise do Discurso ou com o sujeito da enunciação de Benveniste¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Sériot (2007) convoca os leitores a compreenderem a obra de Bakhtin em seu contexto, a Rússia na primeira metade do século vinte. Concordamos, no entanto, com Sériot (2005 *apud* FRANÇOIS, 2016, p.1261) quando mais tarde afirma que “as obras fazem sentido para além de suas ‘condições de produção, sentido que está em constante transformação (...) não há nenhuma ligação automática entre uma época e um campo de pensamento. Nem Vigostki, nem Bakhtin, nem Volochinov são apenas ‘homens de seu tempo’”.

Um aspecto em comum entre esta perspectiva e a de Bakhtin é que o sujeito perde o papel de centro. É um sujeito “não-autônomo”, pois Zavala (2012) explica que o sujeito bakhtiniano precisa do outro para dar sentido à sua vida e que a relação assimétrica entre o autor e o herói se apoia no caráter conclusivo do outro na arte, em oposição ao caráter inconcluso da vida.

François (2014) recorda que, embora só o autor possa totalizar a vida da personagem, indicando seu nascimento e sua morte, isso não as impede de manifestarem sua posição dialógica em relação às outras e ao próprio autor, o que implica o conflito, a tensão ou não coincidência entre os mundos percebidos por cada um deles: o horizonte apreendido pelo herói e o entorno visto pelo autor ou por terceiros (FRANÇOIS, 2016). Para François (2016), a exotopia é condicionante do dialogismo, pois possibilita ao autor dar a palavra a vários heróis ou várias vozes.

Portanto, nos discursos artísticos se manifesta de forma particular a “alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.29), primeira característica dos enunciados referida por Bakhtin no seu ensaio sobre os gêneros, que traz a ideia do inacabamento do sujeito. Os gêneros compõem-se a partir da articulação de diversos movimentos discursivos que se delimitam pela alternância entre os sujeitos. O sujeito bakhtiniano, portanto, não é plenamente cognoscente, como o compreende Zoppi-Fontana (2005), pois requer o outro para se completar e “completar” seu discurso. Além disso, Bakhtin ([1952-1953] 2016a, [1934-1935] 2015b) fala que somos constituídos/habitados pelos discursos outros e não temos domínio sobre essa constituição.

Correlato ao conceito de exotopia é o de excedente de visão. Os horizontes do eu e do outro não coincidem – eu vejo o outro por um ângulo que, de fora e diante dele, ele jamais pode ver; aquilo que eu vejo no outro jamais posso ver em mim mesmo, só outro tem acesso à completude do meu ser. Nas palavras de Bakhtin ([1920-1924] 2011b, p.21), “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos”, temos em comum apenas o horizonte social que nos engendra, não possuímos o campo de visão do outro, sua forma particular de ver as coisas. Nossos encontros são encontros de arredores, de um ambiente visto a partir de lugar nenhum (MORSON, EMERSON, 2008).

É esse conceito de excedente de visão que permite a Bakhtin explicar a relação entre o autor e a personagem na atividade estética: coloca-se no lugar dele, e, de volta ao seu lugar, vê o todo e descobre a posição de ambos a partir da qual cria um horizonte dessa personagem em relação ao ambiente mais amplo na qual se encontram (TEZZA, 1996). É nesse

movimento de extraposição e retorno que o autor confere um acabamento à concepção da personagem e realiza a criação estética.

Encontramos aqui um eco da segunda característica dos enunciados referida no ensaio sobre os gêneros (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a) – a conclusibilidade específica – que também é abordada a partir da inter-relação eu-outro, com outro ângulo, mais amplo que o do universo literário e correspondente aos diversos “tipos de enunciados”. De autor-personagem passa para autor-destinatário, pois “o mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é *a possibilidade de responder a ele*” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.35, grifos do autor).

Na vida diária, porém, só encontramos o inacabamento¹⁵⁵, pois o sujeito está aberto para criar imagens de si e do outro. Bakhtin assinala que, mesmo quando nos olhamos no espelho, não nos vemos, vemos o reflexo da nossa imagem externa e, como não podemos acessar de fato o que os outros veem de nós, vemos a partir do olhar de um outro possível e indefinido, do que presumimos do horizonte sócio-axiológico. Nessa imagem, o tom emotivo-volitivo exprime-se em três planos:

- 1) da expressão de nossa real diretriz volitivo-emocional, que aplicamos em um dado momento e se justifica no contexto da nossa vida; 2) da expressão da avaliação do outro possível, da expressão da alma fictícia e desprovida de espaço; 3) da expressão de nossa relação com essa avaliação do outro possível: satisfação, insatisfação, contentamento, descontentamento. (BAKHTIN, [1920-1924] 2011b, p.31)

Nessa obra, o autor define o tom emotivo-volitivo na relação que o sujeito estabelece com o outro e com o horizonte social mais amplo, o que associamos a duas características constitutivas do enunciado – a expressividade e o elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a). Enquanto os sujeitos se posicionam axiologicamente a partir do outro, os enunciados marcam sua entonação valorativa na relação com o discurso outro.

O eu e o outro, portanto, não se fundem, pois isso impediria o ser de experimentar a empatia pelo outro – sentir sua dor e, de seu lugar exotópico, ajudá-lo – e até mesmo de amá-lo – só posso amar o outro do lugar que me é único¹⁵⁶. A respeito disso, Tezza (1996) traz

¹⁵⁵ Vale salientar que o acabamento dos gêneros também é relativo, pois eles também estão abertos a mudanças e são prenhes da compreensão responsiva alheia.

¹⁵⁶ Nas duas obras aqui estudadas, o autor refuta o mandamento cristão de amar ao próximo como a si mesmo. Na perspectiva da exotopia, é impossível ao ser colocar-se no lugar do outro para amá-lo como ele se ama.

uma reflexão que transcende o universo estético, ao afirmar que, quanto mais fusionado, menos firme é o ser, sua posição, seu acabamento.

No entanto, o acontecimento estético, em Bakhtin, pressupõe dois participantes, duas consciências que não coincidem – o autor e a personagem. A atividade estética começa justamente quando o eu do autor sai de seu lugar e dá forma artística às consciências. Bakhtin vê o artista, nesse movimento exotópico-excedente, como autor-contemplador, pois assume outro horizonte de valores quando contempla o todo de sua obra espaço-temporalmente.

Esta categoria abre mais de uma possibilidade interpretativa. A nosso ver, ela tanto pode se referir ao autor-criador que se torna espectador de sua própria obra, quanto ao espectador-contemplador, o terceiro participante da comunicação discursiva ou ouvinte de Volochínov ([1930] 2013b). Conforme a leitura de Tezza (1996), podemos associar o papel do autor-contemplador ao endereçamento ao destinatário, que constitui a quinta característica dos enunciados da comunicação discursiva (BAKHTIN [1952-1953] 2016a), fazendo a ressalva de que Bakhtin, neste ensaio, está se referindo aos diversos tipos de enunciado, e não só aos da esfera artística.

As bases dessa estética geral proposta por Bakhtin estão claramente delineadas em *O problema do conteúdo, da forma e do material na criação literária*. Dividido em quatro partes, o ensaio define o universo axiológico como princípio estruturante da obra de arte. Em outras palavras, considera que o objeto estético está imerso numa teia valorativa: a posição do autor-pessoa e do autor-criador, os valores dos elementos ético-cognitivos transpostos do mundo da vida para a arte e sua reavaliação neste plano, a valoração da forma composicional e dos elementos materiais e as atitudes e reações do autor contemplador.

Na primeira parte, o autor critica o formalismo russo, chamando-o de estética material, por limitar a análise literária ao artefato linguístico da obra. A proximidade com o futurismo e com o positivismo da época conduziram os primeiros formalistas a estabelecer o aparato técnico-material como a motivação da criação artística, que orienta a forma e configuração da obra. O método formal ignora a realidade semântico-axiológica interna e externa à obra, assim como o autor-criador enquanto instância que dá a unidade entre a forma e o conteúdo na construção do objeto estético.

À ideia de forma desse método como forma do material, Bakhtin ([1924] 2014, p.25) contrapõe a noção de forma arquitetônica, que compreende “as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas na natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.”. O autor-criador possui valores éticos e cognitivos a partir dos quais configura o acabamento da obra e vincula

suas partes. Esse projeto autoral é a arquitetônica. O autor-criador é o responsável pela construção do projeto arquitetônico: sua posição axiológica, socialmente construída, determina a vinculação e o acabamento que ele dá às partes constitutivas da obra.

Ele concebe o objeto estético voltado para o conteúdo e enforma esse conteúdo numa certa composição, elaborada em certo material. A forma é entendida, nessa obra, sob dois primas: enquanto arquitetônica ou valoração que determina a escolha dos demais elementos constituintes do ato estético; e enquanto organização composicional (textual) do material linguístico da obra. O autor traz alguns exemplos dessas noções: o trágico, o cômico, o humor, a heroificação, o tipo e o caráter são formas arquitetônicas; o drama, o poema, o conto, a novela, o romance são composicionais, pois podem realizar, por exemplo, o trágico e o cômico; o ritmo pode ser arquitetônico, enquanto condutor das emoções e tensões do texto, ou composicional, enquanto modo de organização do estrato sonoro das palavras.

A forma arquitetônica determina, portanto, a escolha da forma composicional que a realiza. Podemos afirmar que ela é uma superação da forma composicional, do material verbal e do conteúdo extra-artístico, enquanto elementos isolados, na construção do objeto estético.

Para Bakhtin (op. cit.), esses três aspectos da criação literária devem ser observados de modo particular e unificado pela análise estética: a compreensão do objeto em sua singularidade e estrutura artística, entendendo-se por objeto os conteúdos, os temas e valores do mundo da vida que constituem a obra; a abordagem dos dados da língua do ponto de vista extraestético, meramente linguístico; e a compreensão da organização composicional, da estrutura em que a obra toma forma. E, a cada um desses momentos, ele dedica uma parte do ensaio.

O conteúdo tomado como matéria artística já se encontra dilacerado e preenche de valores no mundo da vida. O modo como o artista recorta e ordena os elementos éticos e cognitivos e os transpõe para o plano da obra, constituindo nova unidade semântica e valorativa, define o conteúdo ou objeto estético (FARACO, 2009b). A arte orienta-se para a realidade axiológica que ela reflete, através dos conteúdos selecionados, e a refrata, dando unidade e acabamento a esses conteúdos a partir de uma certa composição e material. Bakhtin desenvolve, nesse ensaio, o gérmen da interdependência entre vida e arte lançado no artigo *Arte e responsabilidade*.

A literatura, a despeito do isolamento intentado pelos formalistas, se alimenta da vida e se encontra em intercâmbio com os outros campos culturais no universo da cultura, resguardando, como alerta Faraco (2009b), sua autonomia participativa. Essa autonomia

manifesta-se, dentre outras formas, na atitude assumida pelo autor-criador, que, sendo já uma posição refratada pelo autor-pessoa, refrata a realidade social e o mundo da cultura na elaboração de sua obra:

Todo artista, em sua obra, se ela é significativa e séria, aparece como o artista primeiro e tem que ocupar imediatamente uma posição estética em relação à realidade extra-estética do conhecimento e do ato, ainda que nos limites de sua experiência puramente pessoal e ético-biográfica. (BAKHTIN, [1924] 2014, p.38)

Entendemos que, para Bakhtin, a “experiência puramente pessoal e ético-biográfica”, é intrinsecamente social, pois é na inter-relação com o outro e o mundo que o sujeito se constitui e se posiciona. É no mundo da vida que o artista encontra as palavras e enunciados, o material linguístico de que ele se apropria e com que vai concretizar a obra. Nesse mundo, as unidades léxico-gramaticais também já estão recobertas de índices sociais de valor e, ao serem organizadas pelo autor-criador no conjunto da obra, recebem novo acento semântico-valorativo.

Na proposta bakhtiniana, essas unidades não são o cerne da criação literária nem se confundem com a própria realização artística. Elas auxiliam na configuração do objeto estético, na medida em que são superadas ou aperfeiçoadas pelo autor-criador no próprio constructo da obra.

O processo de realização do objeto estético, ou melhor, da tarefa artística na sua essência, é um processo de transformação sistemática de um conjunto verbal, compreendido linguística e composicionalmente, no todo arquitetônico de um evento esteticamente acabado; naturalmente todas as ligações e inter-relações verbais de ordem linguística e composicional transformam-se em relações arquitetônicas extraverbais. (BAKHTIN, [1924] 2014a, p.51)

A forma, o conteúdo e o material são indissociáveis na construção arquitetônica da obra. É através do artefato verbal, organizado em uma forma composicional, que o autor-criador se posiciona em relação ao conteúdo e que ele materializa o próprio conteúdo; por isso, os elementos linguísticos não se deixam ver isolados no objeto estético. Isso não significa que tais partes estejam fundidas, mas que se inter-relacionam no todo orgânico da obra. O autor-criador penetra o objeto estético assegurando sua unidade. Esses momentos da criação artística definidos por Bakhtin ([1924] 2014a) assemelham-se aos elementos constitutivos dos gêneros do discurso apresentados no ensaio dos anos 50.

É possível inferir que as considerações sobre o objeto estético também se estendessem a outros domínios culturais e sociais. Ao comentar as limitações da linguística, por estudar a

língua abstraída de significado na vida social, o autor argumenta a necessidade de ela se vincular a outras disciplinas, dentre as quais a estética, a teoria do conhecimento, a psicologia, a lógica, para compreender as particularidades da linguagem no âmbito científico, artístico, religioso, político e pessoal. E, nessa perspectiva, ele discorre sobre a noção de enunciado concreto¹⁵⁷, ligado a um campo da vida social e axiologicamente marcado:

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. (BAKHTIN, [1924] 2014a, p.46).

No ensaio dos anos 50, adota postura similar fazendo críticas à linguística do século XIX, que deu primazia à língua enquanto expressão do pensamento individual ou do espírito de um povo, e à linguística estrutural, que considera passivo o papel do ouvinte na comunicação e confunde, por vezes, as unidades da língua com as unidades do discurso. Para o autor, essa confusão deve-se ao desconhecimento da natureza dos enunciados e dos gêneros que são a unidade real da comunicação discursiva. Ambos os ensaios negam a suposta neutralidade do enunciado e seu não pertencimento a um sujeito do discurso e a uma esfera comunicativa.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (...) cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.11-12)

As três partes constitutivas da obra literária são aqui referidas como integrantes de todo e qualquer gênero do discurso: conteúdo, forma composicional e estilo de linguagem (material verbal). Em ambos ensaios, elas são tidas como constituintes orgânicos e indissolúveis do todo do enunciado, isto é, dos gêneros do discurso. No entanto, a categoria da “forma arquitetônica” e sua relação com a forma composicional não é explicitamente retomada no trabalho dos anos 50, no qual o autor dá mais relevo à discussão sobre estilo individual e estilo do gênero, e não à questão estética ou aos gênero da esfera artística.

¹⁵⁷Essa noção será debatida posteriormente em outros escritos do autor.

A questão central do ensaio anterior era como a forma composicional, organizada em um material verbal, realiza uma determinada forma arquitetônica, ou seja, estrutura o conteúdo e se volta axiologicamente para ele. Neste, o autor lança, de forma indireta, questões de outra ordem: Que relações se estabelecem entre o estilo individual e o estilo do gênero? Como as mudanças nos estilos de linguagem provocam mudanças nos gêneros do discurso? Como os gêneros manifestam as mudanças na vida social? O autor se interessa, sobretudo, pela imbricação entre estilo e gênero e pelas suas transformações históricas.

A mudança terminológica de material ou artefato linguístico para estilo de linguagem revela também uma nova concepção. O estilo não se atém aos elementos léxico-gramaticais da língua, ele diz respeito ao funcionamento dessas unidades no enunciado individual ou no gênero. Mais do que uma unidade da língua, o estilo é um elemento do discurso. O autor atribui um novo papel para a linguística neste ensaio: de disciplina auxiliar da estética geral, ela é chamada a operar junto à estilística sobre a dinâmica dos fenômenos discursivos.

A forma composicional, nesse texto, é também entendida como os tipos de construção e de acabamento dos gêneros e enunciados. A seleção e organização, seja das formas típicas composicionais, seja dos recursos linguístico-estilísticos, depende do projeto discursivo do autor, da esfera de comunicação a que pertencem e do papel dos participantes da comunicação discursiva (o autor-criador e o autor-contemplador do ato estético ampliados para o autor e o destinatário dos enunciados concretos). Nesse âmbito, podemos associar a forma arquitetônica do objeto estético, em um primeiro momento, ao próprio gênero do discurso, pois o gênero garante a unicidade entre seus elementos temáticos, estilísticos e composicionais.

A noção de arquitetônica, porém, é mais ampla que a de “tipo relativamente estável do enunciado”, pois contempla as dimensões ética e valorativa da arte verbal. Na criação estética, o autor assume uma posição axiológica frente ao conteúdo, sendo responsável pela unidade e acabamento da obra. Do mesmo modo, a escolha dos gêneros é definida em função da esfera de atividade e da intenção ou vontade discursiva do falante (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a), que sofre, por sua vez, as influências do momento histórico-social, do destinatário e do contexto discursivo.

Esse projeto ou querer dizer do autor, formulado a partir das condições específicas da esfera discursiva em que se situa, é o que determina o tratamento dado ao conteúdo temático, ou seja, a relação ativa do autor com o tema e com os discursos antecedentes, a conclusibilidade do enunciado e a própria forma do gênero.

Sobral (2012) expõe uma outra releitura da noção de arquitetônica dos gêneros que a associa à conclusibilidade específica do enunciado, tomando como fatores determinantes o

esgotamento do objeto de sentido, o projeto enunciativo do autor e as formas típicas de acabamento. Nessa perspectiva, dá-se maior relevo ao caráter construtivo da forma arquitetônica do que às relações de alteridade que a constituem: o eu para mim, o outro para mim, o eu para o outro.

Nós postulamos essa determinação proposta por Sobral (2012) às avessas: é pela relação valorativa com o objeto de sentido (o eu para o outro) e, por conseguinte, com os discursos anteriores e posteriores em torno dele (o outro para mim) que o sujeito assume sua responsabilidade pelo dizer e demarca sua assinatura (eu para mim) estabelecendo a união entre os elementos discursivos do gênero.

Portanto, a arquitetura é representada, a nosso ver, no ensaio dos anos 50, pelo gênero do discurso enquanto realização da vontade discursiva do autor, vontade essa que sofre determinações sociais: a esfera ou domínio cultural e suas particularidades, o objeto temático-valorativo, a situação concreta de comunicação discursiva, a posição do autor e do destinatário presumido, o ambiente e o momento histórico. O intuito autoral e seu posicionamento axiológico refletem essas determinações e as refrata na unidade construtiva do enunciado, sendo, tal qual a arquitetura do objeto estético, o elo entre a sua configuração interna e o meio sócio-axiológico em que ele se insere.

Em resumo, podemos afirmar que as obras aqui estudadas trazem noções e categorias que serão retomadas, desenvolvidas e reacentuadas em discussão posterior sobre os gêneros do discurso. Traçamos uma brevíssima trajetória de seu contexto de produção e recepção para entender como elas, em tempo retardado, reverberam noções só desenvolvidas por Bakhtin muitos anos depois, como as de enunciado e gêneros que discutimos na subseção 3.2.3 “Gêneros do discurso: uma tentativa de síntese”.

Na tentativa de encontrar pistas desse movimento dialógico, reputamos que as noções de ato, de assinatura, e, no que concerne aos gêneros secundários, de exotopia e de excedente de visão, dentre outras aqui discutidas, encontram seu desdobramento, no campo do discurso, na concepção de gêneros como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.12, grifos do autor). Já discutimos o anseio de Bakhtin por uma filosofia que integre o universo da cognição teórica ao mundo vivido, o que se reflete num pensamento contextual, histórico e situado.

No que concerne aos gêneros, a ciência linguística não possui o instrumental necessário para lidar com esse objeto sócio-histórico e valorativo. Ela “é, naturalmente, indispensável, como disciplina auxiliar” (BAKHTIN, [1924] 2014a, p.17), pois se orienta para o material em que se realizam os acontecimentos, sejam éticos, sejam estéticos, sejam cognitivos,

abarcando as relações de significação, de teor lógico-objetivo que ocorrem no interior do enunciado. No entanto, cabe a ela compreender somente o aparato técnico da realização desses atos, enquanto parte de uma disciplina mais ampla, que Bakhtin ([1929] 2015a) posteriormente chamou de metalinguística, e que denominamos de Análise Dialógica do Discurso, em conformidade com o referencial teórico-metodológico de nossa tese.

A metalinguística de Bakhtin possui sentido diferente da proposta por Jakobson (1992) quando designou a função da linguagem voltada para o código. É a linguagem capaz de interpretar dialogicamente a outra, ou melhor, é o estudo dos tipos e das formas de relações dialógicas entre enunciados e das relações de sentido do enunciado com a realidade extraverbal e com os sujeitos (BAKHTIN, [1959-1961] 2016b; BAKHTIN, [1970-1971] 2017). Tais relações de matizes e índices dialógicos ressoam as vozes que emanam do encontro entre, ao menos, um sujeito e o seu parceiro, o interlocutor, a opinião pública ou os outros discursos sobre o mesmo tema.

O autor defendeu pela primeira vez essa nova disciplina na obra dedicada à poética de Dostoiévski (BAKHTIN, [1929] 2015a), em que os diversos estilos, dialetos e registros de linguagem ativam relações dialógicas representando distintas vozes sociais, sujeitos integrais e seus pontos de vista. Essa proposta de análise das relações dialógicas é adotada nos ensaios que tratam do gênero romance e de sua estratificação verbo-axiológica, abordados na subseção a seguir.

3.2.2 A criação romanesca e os gêneros do discurso

Bakhtin propõe uma teoria para o romance que supera o divórcio entre a crítica formalista e o ideologismo estreito. A estética de base sociológica, proposta por ele, por Volochínov e por Medviédev, reconcilia esses polos dicotômicos ao tomar como objeto, no lugar das variações estilísticas individuais de autores e obras, os gêneros. Os gêneros estabelecem uma unidade entre a forma (ou artefato, objeto do formalismo) e o conteúdo (ou tema, objeto do ideologismo), sendo um rico material pelo qual se pode observar como os conteúdos temáticos são organizados na construção composicional materializada pelas unidades linguístico-estilísticas da obra.

Na interpretação de Faraco (2009b), Bakhtin e Medviédev – e também Volochínov – não deslizam para posições metafísicas (relativas ao conceito de beleza), nem psicologizantes (relativas à biografia do escritor ou aos processos mentais da criação artística), nem

empiricizantes (relativas às propostas de análise formal ou estrutural) e, diríamos ainda, nem ideologizantes (relativas ao reflexo dos valores sociais na obra) a respeito da literatura.

O estético mantém sua autonomia enquanto um domínio que integra o universo da cultura. A especificidade dos gêneros literários reside justamente na transposição dos valores de um plano axiológico – vida – para outro – arte – construindo nova unidade de sentidos, valorações, espaço e tempo. Os pilares dessa estética, anunciados no ensaio de 1924, são remodelados para a análise da poética de determinados escritores, em especial, Dostoiévski e Rabelais, e de um gênero literário emergente naquela época, o romance¹⁵⁸.

O surgimento de uma forma de gênero é entendido como um processo contínuo de mudança por que passam os diversos gêneros, inclusive os literários, no decorrer do tempo. A cultura e a própria realidade social se ampliam, se complexificam, e as novas experiências e acontecimentos são materializados em novas linguagens e discursos, acarretando o aparecimento de novos gêneros. Ao mesmo tempo, a história da linguagem acompanha a história social, e os novos gêneros possibilitam a visão de outros aspectos da realidade e outras formas de pensar no e sobre o mundo, exercendo também alguma influência sobre os gêneros existentes.

Eles não anulam, nem substituem os antigos gêneros, que podem ressurgir do passado e se adaptar a discursividade presentes e porvir. O romance surge das mutações, estilizações e imbricações sofridas por gêneros antigos e medievais, como a sátira menipeia, o diálogo socrático, as narrativas de aventuras (BAKHTIN, [1929] 2015a), o burlesco, as novelas realistas, as sátiras, a diatribe, alguns gêneros históricos, biográficos e epistolares (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b), o drama e a epopeia. Esses gêneros, portanto, renascem e se reorganizam na construção do universo romanesco.

No ensaio sobre Dostoiévski ([1929] 2015a), o autor afirma que, de acordo com as raízes em que se assentam, há três linhas básicas de desenvolvimento do romance europeu: a épica, a retórica e a carnavalesca. Alguns anos mais tarde, no ensaio sobre o romance (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b) identifica duas tendências: a representada pelos romances sofistas, que se desenvolveu no seio das forças centrípetas da língua e exerceu influência dominante do período medieval ao final do século XIX; e a representada pelos grandes romances, que se desenvolveu no seio das forças centrífugas da língua e se evidencia em obras isoladas e em variedades do romanesco.

¹⁵⁸ De acordo com Grillo (2007, p.26), “les conclusions de Bakhtine sur le roman en particulier reflètent sa théorie générale du genre: un genre se construit à travers d’autres genres.” (Tradução nossa: as conclusões de Bakhtin sobre o romance em particular refletem sua teoria geral do gênero: um gênero se constrói através de outros gêneros).

Sobre a primeira tendência, o autor afirma que “o heterodiscurso permanece fora do romance, mas o determina como campo dialogante”, porém pouco antes constata “a existência de estilização paródica e outras variedades de discurso bivocal no romance sofista” (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b, p.177-178). Essa aparente contradição é resolvida quando entendemos que os romances de primeira linha organizam o material em uma unidade abstrata e idealizada, que não se assenta em uma base ideológica concreta.

Em outras palavras, dão um tratamento monológico à diversidade de gêneros intercalados, vozes e discursos introduzidos na obra, conferindo-lhes uma linguagem e estilo únicos, representados pela norma culta da língua. Os romances dessa tendência procuram normatizar o heterodiscurso e atribuir certo *status* a um tipo de linguagem literária, assegurando, dessa forma, sua posição no cânone artístico. Podemos associá-los às linhas épica e retórica, identificadas pelo autor, que se caracterizam pelo uso de uma linguagem elevada e pela unicidade estilística.

Interessa ao autor sobretudo a última tendência, que se confunde com a carnavalesca já mencionada, pois a ela pertencem as obras que representam o heterodiscurso de modo dialógico e se recusam a ser uma expressão do discurso direto do autor apenas. Os gêneros intercalados são introduzidos pelo seu caráter (extra)literário e trazem consigo outras linguagens sociais, podendo conservar sua integridade e autonomia verbo-semântica. Essa pluralidade de vozes, de discursos e de estilos descentraliza o universo verbo-ideológico, tornando o romance um “microcosmos” do funcionamento real da linguagem.

O romance é uma representação literária do dialogismo constitutivo da linguagem, porque toma como material o sujeito que fala e aquilo que ele fala. O autor-criador refrata seu ponto de vista não só através do discurso do narrador, mas também do discurso das personagens, que ele orchestra, configurando um discurso de outrem em palavras de outrem (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b). Na leitura de Morson e Emerson (2008), o romance abre um leque de possibilidades por ser o mais dialógico dos gêneros.

É essa dialogicidade que Bakhtin investiga nas obras de Rabelais e Dostoiévski, ambos pertencentes à segunda tendência dos romances europeus: o primeiro materializa a carnavalização na literatura que atinge seu ápice com a criação do romance polifônico pelo segundo. Isso confirma a tese bakhtiniana de que cada autor ou escritor experimenta o mundo no modo do gênero e o enriquece com sua própria visão (MORSON, EMERSON, 2008).

O ensaio de Bakhtin sobre a obra de Rabelais “Gargântua e Pantagrue” apresenta a interpenetração de gêneros, linguagens e culturas que a caracteriza. Rabelais foi um autor carnavalesco que sentiu a comoção popular, vivenciou os acontecimentos cotidianos nas

feiras livres, nas praças públicas, nas festas populares e nos teatros de rua e representou esse universo literariamente. Contra a tradicional separação entre cultura popular e erudita, oficiosa e oficial, Rabelais brinca com as hierarquias e põe em diálogo distintos registros e linguagens sociais:

Discursos especiais ressoavam na praça pública: a linguagem familiar, que formava quase uma língua especial, inutilizável em outro lugar, nitidamente diferenciada da usada pela Igreja, pela corte, tribunais instituições públicas, pela literatura oficial, da língua falada das classes dominantes (aristocracia, nobreza, alto e médio clero, aristocracia burguesa), embora o vocabulário da praça pública aí irrompesse de vez em quando, sob certas condições. Nos dias de festa, sobretudo durante o carnaval, o vocabulário da praça pública se insinuava por toda parte, em maior ou menor medida, inclusive na igreja ('festa dos loucos', 'do asno'). (BAKHTIN, [1965] 1993, p. 133)

O carnaval enquanto festejo é um momento de suspensão e de subversão da ordem vigente, em que tudo, ou quase tudo, é permitido. Todas as gírias, obscenidades, atitudes vulgares, indumentárias inapropriadas e termos chulos são válidos e aceitos durante o período de quatro dias que antecede a Quaresma, quando as pessoas vão se privar dos prazeres mundanos em respeito à páscoa cristã. É uma festa de celebração do outro, em que as pessoas podem se despir de suas identidades, se fantasiar, se mascarar e incorporar personagens outras, mais próximas ou mais distantes delas mesmas. Na Idade Média, segundo Bakhtin ([1929] 2015a), o homem tinha duas vidas paralelas.

De um lado, a oficial, séria, submetida à hierarquia e à ordem, avessa a mudanças e impregnada pelo medo, pelo dogmatismo e pela devoção religiosa; de outro, a não oficial, de espírito carnavalesco, público, livre, marcada pelo riso, pela paródia, pela profanação do sagrado, da moral e dos bons costumes. O carnaval era um período de abundância e igualdade para o povo, marcado por banquetes e rituais, como o de coroação-destronamento, em que os servos e plebeus fingiam pertencer à classe aristocrática, dando-se ao direito de abolir temporariamente as regras, de comportar-se de modo “irracional” e viver o que lhes era negado cotidianamente, seja pela Igreja, seja pelo Estado.

Podemos considerar que, desde suas origens, o carnaval é um período catártico para a população, que momentaneamente se liberta das amarras, dos preconceitos e das opressões sociais e modifica a lógica instaurada. Enquanto categoria artística, ele se manifesta, dentre outras formas, através dos gêneros populares e profanadores, da paródia do sagrado e do “riso ambivalente”: o ritual de destronamento-entronização ridiculariza e nega o poder do rei (destronamento do monarca) para, em seguida, afirmar a existência desse lugar sob nova direção (coroação de um popular) (BAKHTIN, [1929] 2015a). O jogo de troca de posições

sociais provoca o riso carnavalesco. O carnaval traduz o desejo de destruição e renovação da ordem instituída, combinando morte e renascimento no mesmo cenário.

Rabelais soube incorporar esse espírito de festejo popular e carnavalesco em sua obra. através de um vocabulário irônico e cheio de picardia, pouco aprazível para escritores e críticos pós-renascentistas que não compreendiam sua significação (BAKHTIN, [1965] 1993). Termos vulgares (grosserias, blasfêmias, maldições, imprecações e injúrias), escatológicos (fezes e urina), ligados ao corpo (doenças, órgãos) e à sexualidade (doenças venéreas, obscenidades, órgãos genitais) formavam uma parte substancial do riso carnavalesco medieval e do realismo grotesco, apropriados por Rabelais. Comparando a outras obras da mesma época e resgatando o uso desses termos na literatura mais antiga, Bakhtin comprova que o vocabulário rabelaisiano possui um sentido ambivalente.

Os excrementos remetem ao baixo corporal e material, ao que está sujo, morto e excluído, mas, por se aproximarem dos órgãos sexuais e da terra, também simbolizam o nascimento, a fecundação e o cultivo. Essa significação dual também se estende às injúrias, que são a outra face dos superlativos elogiosos proferidos por camelôs e feirantes. Os elogios são irônicos e aparecem misturados às ofensas que os acompanham: “Louvores e injúrias são duas faces da mesma medalha. O vocabulário da praça pública é um Jano de duplo rosto.” (BAKHTIN, [1965] 1993, p.142). Essa mudança brusca da linguagem familiar da praça, da faceta positiva à negativa e vice-versa, dá corpo ao grotesco e ao riso carnavalesco.

Renegando as tradições dos cânones poéticos e retóricos, Rabelais aproveita-se dos gêneros das praças públicas na composição de sua obra, em especial, dos pregões – reclames proferidos pelos mercadores nas ruas em forma de uma quadra rimada e ritmada (BAKHTIN, [1965] 1993). Os vendedores e charlatães das feiras exploram a linguagem publicística de modo familiar, exaltando os benefícios de seus produtos, ao mesmo tempo que lançam imprecações àqueles que não os comprem, ameaçando-os com um futuro de morte e doenças.

Apesar da dualidade dos pregões, Bakhtin (op. cit.) afirma que a eles é reservado o polo positivo do vocabulário da praça pública, já as grosserias, os juramentos (fórmulas que parodiam ou profanam as fórmulas sacras) e as obscenidades são os elementos não oficiais da linguagem, rejeitados pela Igreja, pelo Estado e pelos acadêmicos. Eles materializam e corporificam o baixo com teor alegre. Em suma, o léxico e os gêneros da praça pública conferem à obra de Rabelais o conteúdo (o baixo) e o tom (o riso) do carnaval. À aparente estabilidade, fixidez e seriedade dogmática do mundo medieval, ele oferece a ambivalência, o cômico popular e a relativização do sentido. À lógica racional do mundo renascentista, ele contrapõe as mudanças inesperadas, repentinas e ilógicas.

O carnaval consiste nessa força libertadora que aproxima o ser do outro e do mundo. É uma cosmovisão capaz de reestruturar os meios de representação da realidade e produzir transformações socioculturais profundas, interferindo na história das línguas, dos gêneros e da literatura. Baseando-se em Bakhtin, Bernardi (2009) recorda que a carnavalização provocou a transformação das línguas no continente europeu: o latim clássico foi suplantado pelo vulgar que ainda vive nas línguas românicas como cultura mista e mesclada pela língua “morta”.

Em algum momento, o carnaval integrou-se ao domínio da literatura, sendo uma das forças propulsoras na formação de novos gêneros (BAKHTIN, [1929] 2015a). O riso carnavalesco, enquanto categoria estética que estabelece o vínculo entre os polos opostos da morte e do nascimento, do positivo e do negativo, impede a fixação do cânone literário e impulsiona o surgimento de novas formas. Atua como umas das forças centrífugas e descentralizadores da língua, que estratifica a linguagem literária em discursos, tendências e estilos (BAKHTIN, [1929], 2015a; BAKHTIN, [1965] 1993). É essa heterogeneidade de línguas e gêneros populares que caracteriza e singulariza a poética de Rabelais.

Bakhtin reclama a ideia de carnavalização literária como força motriz que desestabiliza as dicotomias cânone e marginal, oficial e popular, passado e presente, e através do riso, do humor e da paródia contesta os sentidos cristalizados, a verdade absoluta, a consciência ptolomaica. Nos termos de Bakhtin ([1934-1935] 2015b, p.167), o romance de origem carnavalesca encarna a “consciência galileana”, que reconhece a estratificação social da linguagem e a descentralização do universo ideológico.

O romance polifônico de Dostoiévski surge no seio dessa tradição, desafiando as concepções normativas de gêneros literários e a idealização de uma língua nacional unificada. Tal qual a obra de Rabelais, ele assume uma constituição flexível e instável, aberta à multiplicidade de falares, de dialetos, de gêneros, de pontos de vista, de vozes e estilos, introduzindo a palavra de outrem em diversos graus e matizes.

Esses autores não foram bem compreendidos em sua época, nem pela crítica imediata posterior, especialmente Rabelais, rechaçado pelo uso de vocabulário tido como impróprio e chulo. Bakhtin explica que os contemporâneos dificilmente conseguem perceber a grandiosidade de um autor ou de uma obra, pois a literatura precisa passar pelo crivo do tempo para atingir o estatuto da atemporalidade. As grandes obras mobilizam elementos passados e apresentam significados potenciais a serem explorados por gerações futuras.

Nos dizeres de Bakhtin ([1929] 2015a), elas vão crescendo em significado ao longo do tempo e só ao entrarem em contato com outra cultura e outra época são apreendidas em sua plenitude e profundidade. O autor acredita que só o distanciamento temporal exotópico

permite a compreensão da obra em sua totalidade. Discordamos desse ponto de vista, uma vez que cada lugar vai possibilitar uma certa leitura das obras, e nenhuma delas esgota o seu sentido. Além disso, há artistas que foram reverenciados em seu próprio tempo, a exemplo de Machado de Assis.

Em verdade, escritores como Rosa, Pessoa, Saramago, Shakespeare e o próprio Dostoiévski, a cada século, a cada década, se tornam ainda mais célebres e geniais por seu legado artístico-literário continuar sendo explorado, lido e apreciado por novas gerações de leitores e estudiosos da arte verbal. O cronotopo tem um papel fundamental nesse processo, pois relações espaço-temporais distintas participam do universo ficcional e o enriquecem. Uma obra pode representar diferentes realidades no texto, as quais não se confundem com o mundo externo da obra, onde se encontram o autor-criador e o autor-contemplador (ou destinatário presumido), nem com o ambiente real de sua produção e circulação, onde se encontram o autor-pessoa, a crítica e o público-leitor.

Se o horizonte espaço-temporal exerce função significativa no enunciado cotidiano (VOLOCHÍNOV, [1926] 2013a), ele assume uma feição mais especial nos gêneros literários, pois dá as condições para que os aspectos temáticos da obra (elemento conteudístico) sejam transfigurados em enredo (elemento figurativo-formal): “Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história.” (BAKHTIN, [1937-1938] 2014b, p.211).

Nos romances carnavalescos, esse horizonte é instável, flexível e reversível dadas as transformações por que passam as personagens e os próprios acontecimentos temáticos. Nos gêneros literários, em geral, a não coincidência entre os cronotopos do autor-pessoa e do autor-criador, do destinatário presumido, do intérprete e do destinatário real, do universo ficcional e do contexto efetivo de produção e circulação do texto dialogiza a obra em diversos graus. Inicialmente filosófica, o cronotopo é, portanto, uma categoria dialógica e também sócio-histórica, pois está sujeito às valorações dadas pelos diversos participantes da obra, que observam os acontecimentos representados de diferentes pontos, o que permite entender como seus sentidos vão se modificando no “grande tempo”.

Eis a função da crítica literária, para o autor: libertar as obras de suas épocas, costurando os fios dialógicos que as ligam a outros tempos, apontando os significados porvir e remontando suas raízes distantes (BAKHTIN, [1970] 2011d). Essa é também uma das opções de trabalho dos estudiosos dos gêneros, na perspectiva da análise dialógica do discurso: investigar os elos que vinculam os gêneros à sua formação e a seus possíveis desdobramentos. Outros estudiosos, nessa mesma linha, analisam a constituição dialógica do

gênero em determinado cronotopo, uma vez que os gêneros cristalizam conceitos peculiares a dado tempo e estrato social (BORGES FILHO, 2011).

Bakhtin opta por buscar as raízes da construção romanesca em diversos trabalhos. A inauguração do romance polifônico por Dostoiévski é tributada à tradição dos gêneros medievais de caráter sério-cômico – o diálogo socrático e a sátira menipeia – que se baseiam na experiência real e na fantasia livre acerca de elementos vivos e atuais. Esses gêneros, como a própria denominação sugere, caracterizam-se pela variedade de estilos e tons, pela fusão da prosa e do verso, do sério e do cômico, do sublime e do vulgar e pelo uso indiscriminado de gêneros intercalados, dialetos e jargões, em graus variados de paródia e objetificação (BAKHTIN, [1929] 2015a).

O carnaval do diálogo socrático, de acordo com Bakhtin ([1929] 2015a), reside na presença da ironia e na rejeição de uma verdade e sentido únicos. O maiêutico é, em sua essência, dialógico, pois entende que a verdade é relativa e construída a partir do diálogo entre as pessoas. A sátira menipeia, enquanto forma mais acabada do sério-cômico, desenvolve o diálogo socrático, acentuando o caráter cômico, a liberdade de enredo e de crítica filosófica. A paródia dá o tom carnavalesco da menipeia, provocando a instabilidade semântica com uma construção bivocal dissonante.

Todos esses elementos são aproveitados por Dostoiévski na construção do romance polifônico. Para Bakhtin (op. cit.), esse escritor atinge o apogeu da tessitura dialógica e da carnavalização romanesca, ao integrar de modo equânime o discurso do autor-criador, as vozes das personagens e os gêneros intercalados no todo orgânico da obra. A polifonia consiste na interação dialogada entre essas múltiplas vozes equipolentes e consciências plenivalentes. São inúmeros os procedimentos de representação do discurso do outro identificados por Bakhtin na obra desse escritor – estilização, paródia, *skaz* (formas de narração oral cotidiana), diálogo com o duplo, polêmica aberta e velada, réplica, discurso polêmico interno, discurso bivocal –, os quais conservam sua isonomia no plano polifônico.

De sua posição de exterioridade, o autor-criador orchestra as diversas vozes, conferindo a cada uma o mesmo peso no conjunto da obra. A “voz do autor” que apreendemos no texto, porém, não se confunde com o discurso do autor-criador, mas com o discurso da imagem de autor criada por ele. “O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom do falar indireto” (BAKHTIN, [1959-1961] 2016b, p.81-82) e, ao exprimir a si mesmo, torna-se objeto para o outro e para si, construindo assim uma segunda voz, que é representação de sua própria voz. Esta voz não participa do diálogo real, mas do diálogo com as demais personagens e do enredo da obra.

Assim como as personagens do diálogo socrático, o herói em Dostoiévski é um ideólogo, que conversa com a imagem do autor-criador na obra, e não é meramente representado por ele. Na leitura de Brait (2009), as personagens são mais que objeto do discurso do autor, elas são sujeitos de discursos plenos de sentido. Elas atuam na obra como legítimas representantes da ideia alheia em palavra alheia, as quais são trazidos à tona em suas incompletudes, incongruências e indefinições. É por isso que Bakhtin (op. cit.) abandona a ideia de acabamento traçada em *O autor e a personagem na atividade estética* para mostrar que o caráter inovador do romance polifônico também se revela no inacabamento das consciências das personagens (BRAIT, 2009).

Indo em busca das raízes desse romance, Bakhtin (op. cit.) traça uma linha da tradição carnavalesca que inicia com o estilo sério-cômico, passa pela literatura renascentista – Cervantes, Shakespeare, Rabelais, Boccaccio e Grimmshausen –, por escritores ocidentais – Victor Hugo, Diderot, Voltaire, Dickens, Sterne, Balzac, Poe – e russos – Puchkín e Gógol – até tomar forma em Dostoiévski. Porém, na perspectiva bakhtiniana, a influência de autores, obras ou estilos individuais tem pouco relevo, pois é provável que a consciência pessoal deste escritor não domine todas as formas dos gêneros que lhe antecedem.

A lógica própria pode ser dominada a partir de alguns exemplares ou mesmo de fragmentos deles, no entender de Bakhtin. Os gêneros são categorias dinâmicas que possuem uma memória objetiva, capaz de resgatar suas fontes e se renovar em obras individuais:

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, ‘perenes’ da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da archaica. É verdade que nele essa archaica só se conserva graças à sua permanente renovação, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a archaica que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma archaica com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento. (BAKHTIN, [1929] 2015a, p.121).

Nem no campo literário, nem nas demais esferas sociais, um gênero desaparece completamente. Ainda que marginalizados e em desuso, eles podem ser retomados por investigações e ressurgirem como sujeitos ou objetos de uma pesquisa, a depender da perspectiva adotada. Os falantes de uma língua, no espaço de atuação que lhes cabe, também podem mobilizá-los, a exemplo das pessoas que preferem deixar recados em secretárias

eletrônicas e enviar cartas pessoais, em vez de mensagens eletrônicas. No âmbito literário, as epopeias dantes tão aclamadas hoje aparecem na obra de poucos escritores, como “Êxodo” do pernambucano Carlos Gomes¹⁵⁹. E o leitor pode mobilizar sua memória genérica e cronotópica – um esquema de estratégias textuais e temático-figurativas – na leitura da obra.

As considerações de Bakhtin sobre as poéticas de Rabelais e Dostoiévski e suas inter-relações com a cultura popular e carnavalesca mostram que os gêneros não irrompem de forma revolucionária. Eles surgem no contexto de uma tradição discursiva, como resultado de sucessivos movimentos de continuidade, de ruptura, de fusão, de estilização e de mudança nas formas de gêneros que lhes precedem. Nessa perspectiva, todo gênero acumula as vozes e visões de mundo de seu passado distante e prepara, de certo modo, as formas porvir.

Essa dimensão primeira do dialogismo é a condição de existência do próprio discurso e dos gêneros que os enformam. A produção de sentido acontece no bojo do universo heterodiscursivo em que os gêneros circulam, decorrente do diálogo com os discursos antecedentes e com os discursos futuros e, por correspondência, com as formas típicas de enunciados em que se organizam. A essa dimensão externa, podemos relacionar uma dimensão dialógica interna, apreendida a partir da memória que o gênero carrega e dos discursos outros que o atravessam, sendo por ele representados (mostrados) ou não (constitutivos). Em outras palavras, os gêneros são constitutivamente dialógicos.

Essas dimensões adquirem maior complexidade no âmbito dos gêneros literários, principalmente dos prosaicos, que recriam o universo heterodiscursivo empírico em um outro plano. A polêmica acendida entre os gêneros prosaico e poético deve-se a uma compreensão equivocada dos preceitos bakhtinianos. Se o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem e dos discursos, por que os textos poéticos haveriam de ser monológicos?

A diferença entre eles é que a prosa se caracteriza pela descentralização da figura do autor-criador, que concorre com a fala das personagens representadas na obra, ao passo que a poesia é centrada na autoridade do poeta, cuja voz se manifesta na seleção e combinação das palavras. A diversidade de vozes é tematizada e filtrada pelo autor que imprime nelas sua própria linguagem e estilo. Destarte, a tessitura poética não é dialogicamente organizada como a prosa romanesca.

O romance, para Bakhtin ([1934]1935] 2015b), é a representação mais bem acabada do dialogismo, porque cria um sistema de linguagens, discursos e estilos que o caracterizam como pluriestilístico, heterovocal e heterodiscursivo. A dialogicidade interna do romance

¹⁵⁹ Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br/secoes/literatura/18864-poeta-carlos-gomes-fala-de-sua-epopeia-contempor%C3%A2nea.html>. Acesso em: 10 abr. 2017.

revela-se através das inúmeras formas de representação do discurso outro, marcadas ou não, com as quais estabelece uma gama de relações semântico-objetais: concordância, discordância, distanciamento, fusão, reforço, dissimulação, ironia, subversão, apagamento etc.

Na análise da obra de Dostoiévski, Bakhtin tratou sobretudo do discurso bivocal, das formas paródicas e da construção polifônica. No ensaio sobre o romance, Bakhtin dedicou-se às construções híbridas e intercaladas e mostrou que, para além das vozes das personagens, o discurso outro pode se manifestar através da própria fala do autor-criador, na qual ressoam palavras alheias ainda que dele afastadas por alguma entonação depreciativa.

Interessa-nos, neste capítulo, o processo de intercalação genérica que se relaciona ao objeto de nosso trabalho. Os gêneros intercalados são importantes para a configuração do romance, pois introduzem outras linguagens (plurilinguismo) e realidades discursivas que ele objetiva representar literariamente. Esses gêneros mantêm sua autonomia verbal e são apresentados no conjunto da obra como um discurso de outrem, tendo ou não a mesma orientação semântico-axiológica do discurso citante.

Em alguns casos, o romance pode assumir a forma de um desses gêneros, como as obras confessionais que se apropriam da organização estilístico-composicional de uma carta ou diário. Essa intercalação genérica, também chamada de intergenericidade, será *a posteriori* interpretada por Bakhtin ([1952-1953] 2016a, p.15) como parte do processo de formação dos gêneros secundários (complexos). Os gêneros de esferas ideológicas mais elaboradas, tal qual o romance, incorporam e alteram a natureza dos gêneros primários (simples), que “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios”. A carta, por exemplo, adquire unidade semântica apenas no plano do discurso romanesco.

Bakhtin ([1952] 2016d) destaca o romance como o mais secundário dos gêneros, dada a sua estratificação em uma diversidade de outros tipos estáveis de enunciados, primários, como os diálogos, os telefonemas, os convites e bilhetes que penetram sua configuração, e secundários, como os discursos científicos, publicísticos, jornalísticos e poéticos que o compõem e que se tornam primários na estilização literária. Os gêneros eminentemente primários que penetram a constituição do romance sofrem um processo de estilização, mas os secundários têm a sua natureza primeira alterada nesse processo.

No âmbito da tradição dos gêneros, há mais que intercalação: as formas de gêneros mais antigas são absorvidas pela constituição dos gêneros emergentes e adquirem novo estatuto discursivo quando a eles incorporadas. Esse é o caso dos gêneros carnavalescos antigos, que, apesar de todas as modificações, sobrevivem de alguma forma na obra de Dostoiévski. Dentre eles, Bakhtin ([1929] 2015a) dá maior destaque à sátira menipeia, que se encontra

relativamente autônoma e acabada no corpo do romance, subordinada ao plano polifônico, ao lado de outros gêneros.

Relacionando a nosso objeto de estudo, podemos afirmar que a menipeia também colaborou com a formação da crônica literária, dado que ambas recuperam a função jornalística de relatar de forma crítica mordaz os acontecimentos atuais e os tipos sociais em destaque. Do mesmo modo que as sátiras menipeias estabeleceram polêmica aberta e velada com as diversas escolas ideológicas, filosóficas, religiosas e científicas de sua época (BAKHTIN, [1929] 2015a), as crônicas contemporâneas representam o embate entre diversas vozes sociais que se entrecruzam no universo cotidiano.

Na próxima subseção, expomos uma possível síntese do conceito de gêneros na obra bakhtiniana a partir da qual enfocamos a crônica literária.

3.2.3 Gêneros do discurso: uma tentativa de síntese

As produções linguísticas recebem denominações mais ou menos precisas por parte daqueles que a elaboram e por parte daqueles que a consomem em determinadas instâncias sociais. Nas empresas, os sujeitos se comunicam através de atas, de relatórios e de contratos. Nas igrejas, através de jaculatórias, de orações e de sermões. Nos lares, através de bilhetes, de listas de compras e da conversa (inclusive a conversa eletrônica conhecida como “zap”).

Essa comunicação só é possível porque eles possuem um repertório de gêneros, que organizam o discurso verbal. Para Bakhtin ([1952-1953] 2016a), se os gêneros fossem criados ou escolhidos pelo indivíduo a cada ato de fala, o fluxo verbal ficaria inviável. Os sujeitos os utilizam e os reconhecem em diferentes situações sociais, mesmo desconhecendo sua natureza teórica, pois eles são uma forma padrão e relativamente estável de estruturação do todo discursivo¹⁶⁰.

As pessoas aprendem a falar a língua primeira a partir dos enunciados concretos e dos gêneros. Na mesma perspectiva da concepção de signo apresentada por Volochínov ([1929] 2017), Bakhtin defende que os gêneros são apropriados pelo sujeito no processo de socialização. Quanto mais amplo o espectro de esferas sociais de que o sujeito participa, provavelmente maior será seu repertório de formas genéricas e sua capacidade de atuar discursivamente.

¹⁶⁰ Tais considerações são provavelmente tributárias das teses defendidas por Jakubinskij ([1923] 2015) acerca das “massas aperceptivas” e dos “estereótipos verbais”.

Qualquer instância social supõe o uso de determinados gêneros para que as atividades sejam exercidas. No entanto, François (1998) lembra que nem tudo que constitui um discurso ou texto é inscrito sob o pertencimento a um gênero. Um exemplo dado por ele é a Bíblia, que, formada por diversos gêneros, constitui textos distintos para leitores situados em diferentes épocas e lugares sociais.

A noção elaborada por Bakhtin ([1952-1953] 2016a) constitui uma referência para as pesquisas que se propõem a analisar dos gêneros. Ele inicia o ensaio comentando que as ações de linguagem são socialmente orientadas e estão sempre relacionadas a algum campo da atividade humana, cotidiano, jurídico, parlamentar, médico, midiático, militar etc., concretizando-se materialmente nos gêneros do discurso.

Comparando ao programa filosófico inicial em que o autor pretendia compreender a natureza dos acontecimentos ético, estético e cognitivo, vemos que, nessa fase posterior, ele aboliu as fronteiras do ético-cognitivo para além da vida cotidiana e da ciência, contemplando outras esferas, na medida em que se interessa pela diversidade e pela heterogeneidade dos gêneros do discurso.

A concepção de esfera ou campo não é claramente definida nos escritos do autor. Podemos inferir, a partir dos exemplos que ele menciona (artístico, filosófico, científico, religioso), que são espaços de produção humana (inclusive textual-discursiva) delimitados no universo sócio-histórico mais amplo.

Cada esfera com sua função sócio-ideológica e condições concretas específicas produz gêneros discursivos relativamente estáveis que lhes são próprios e que as refletem em seu conteúdo temático, em seu estilo de linguagem e construção composicional. Grillo (2012) acrescenta que as esferas compreendem certo nível de coerções sobre os enunciados e seus tipos estáveis, os gêneros, também no que diz respeito às suas relações com os enunciados anteriores e com os coenunciadores.

Os temas são os conteúdos propriamente ditos que caracterizam um gênero ou as possíveis temáticas que um gênero pode abordar, de acordo com sua finalidade sócio-discursiva e a esfera em que se insere. Temas não se confundem com os assuntos tratados em um exemplar particular de um gênero. Uma palestra acadêmica pode ser do campo das artes, das engenharias ou da saúde. São vários os conteúdos temáticos possíveis de abordagem em determinada área, como estudos culturais, narratologia e tradições líricas em literatura. O que define o tema da palestra é a exposição sobre algum tópico considerado relevante para a comunidade acadêmica em questão.

Para Grillo (2012, p.147), “a elaboração do tema é motivada pela reação a enunciados precedentes sobre o mesmo tema e pela antecipação da posição responsiva do destinatário”. O esgotamento do objeto temático é um dos fatores que definem a conclusibilidade do enunciado. Cada esfera e cada gênero tem seu modo de exaurir um tema: a abordagem da infração às leis de trânsito será provavelmente mais exaustiva na palestra de um jurista, em ambiente acadêmico, do que na aplicação da multa em uma *blitz* na rua.

Outro elemento tem papel determinante na exauribilidade do tema. O projeto discursivo do sujeito autor é que define o próprio gênero e, por conseguinte, seu conteúdo semântico quanto aos limites e esgotamento, vinculando-o a uma situação concreta de comunicação discursiva e à cadeia de enunciados:

O falante não é um Adão e, por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.61).

A forma composicional organiza e distribui o conteúdo temático por meio de certos tipos de construção e de acabamento do enunciado e de unidades linguístico-estilísticas selecionadas. Ela colabora com a materialização da forma arquitetônica do gênero, de acordo com o projeto enunciativo do sujeito autor e das coerções da esfera discursiva. Assim como Vianna (2014), acreditamos que este é o aspecto mais “visível” dos gêneros, é o que primeiro nos permite reconhecer um enunciado concreto como pertencente a determinado gênero, especialmente se este recorre a estruturas textuais que lhes são típicas.

Há formas textuais que são prototípicas de um ou mais gêneros, caso da estrutura expositivo-argumentativa – contextualização, tese, (contra)argumentos, síntese final – frequente em editoriais e artigos assinados. Porém, tais gêneros podem ser construídos a partir de outros textos, estabelecendo intergenericidade, quando aparecem em forma de poema, de carta, de crônica etc.

E, ainda que sejam reconhecidos em sua forma mais estável, podem suprimir alguns dos movimentos discursivos elencados acima ou alterar sua ordem. Fato é que nem todos os gêneros permitem tal liberdade: um requerimento administrativo dirigido a um órgão oficial, por exemplo, exige o cumprimento à risca do formato textual-discursivo imposta pela esfera pública.

Já a forma arquitetônica de certos gêneros se apoia em diferentes formas composicionais sem alterar sua natureza genérica. Assim é que a aula¹⁶¹ pode ser configurada a partir de explanação oral, de apresentação intercalada por textos escritos, por vídeos, por áudios ou por *slides*, de atividades realizadas individualmente, em duplas, em pequenos grupos ou no grande grupo, de exibição de textos audiovisuais, de explanação associada a atividades, entre outras possibilidades.

Portanto, é preciso distinguir o gênero das formas textuais às quais ele é associado pelo uso frequente. Os gêneros podem mobilizar variadas modalidades textuais, de acordo com o contexto de produção e de circulação em que se encontram, para realizar o projeto discursivo do sujeito. Vale salientar que nem todos os temas, composições e estilos são aceitos por determinados gêneros e esferas discursivas. O aluno que abusar de piadas no decorrer de uma aula será provavelmente repreendido pelo professor ou pelos próprios colegas de sala, assim como um editorial jornalístico dificilmente tomará como principal matéria do dia as fofocas da coluna social.

Desobedecer às convenções discursivas de quaisquer gêneros pode ter diferentes implicações, a depender da autoridade do sujeito produtor, do auditório e da situação comunicativa. O policial que ousou construir a unidade composicional-estilística de um boletim de ocorrência em forma de cordel foi criticado por seus superiores¹⁶². O juiz que escreveu e proferiu sentenças com esse mesmo formato, no entanto, foi elogiado por seus pares¹⁶³.

Uma tese de doutorado como a que aqui escrevemos obedece a certas regulações discursivas: o objeto de estudo precisa ser reconhecido e validado pela comunidade acadêmica; a princípio, deve ser escrita em prosa, dada a necessidade de análise argumentativa, de análise de dados e exemplos; não pode ser impressionista, nem impessoal, mas participativa.

¹⁶¹ Consideramos a aula enquanto gênero do discurso, haja vista ela ter uma finalidade específica – gerar e compartilhar conhecimento – estar vinculada a uma esfera social – a pedagógica – e ser realizada de acordo com as condições específicas dessa esfera: é conduzida por sujeitos socialmente legitimados a exercer essa função, os professores, e dirigida a um público específico, os alunos, circulando predominantemente em espaços educativos físicos (escolas e universidades) ou virtuais (portais de Internet e canais do *Youtube* voltados à educação). O conteúdo temático da aula é um tópico de determinada área do conhecimento, suficientemente relevante para ser tomado como objeto de ensino-aprendizagem. Sua configuração enunciativa e discursiva é marcada pela pluralidade de formas composicionais e estilos. Como todo gênero, a aula se insere no fluxo discursivo, estabelecendo relações com aulas anteriores e posteriores, com os saberes prévios docentes e discentes, bem como com outros discursos circulantes no contexto histórico-social específico em que se situa.

¹⁶² Disponível em: <http://sospoliciaismilitares.blogspot.com.br/2013/01/policial-faz-poesia-em-bo-e-pode-ser.html> Acesso em: 12 jun. 2016.

¹⁶³ Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/juiz-federal-se-destaca-na-literatura-de-cordel-1.107480> Acesso em: 13 jun. 2016.

Os gêneros funcionam como formas prescritivas que fornecem “recursos” para o sujeito pensar e agir discursivamente (FAÏTA, 2005, p.166), ou, na ótica de Medviédev ([1928] 2012), permitem certas formas de ver e compreender o mundo, pois os sujeitos criam certa expectativa diante da extensão, do conteúdo e do modo de dizer, gerada pela concepção do gênero sócio-historicamente construída.

Essa noção, porém, não nega a atuação criativa do sujeito no interior dessas esferas. O sujeito, a partir de sua posição axiológica, realiza a forma arquitetônica: formula um projeto discursivo que refrata as determinações das esferas sócio-ideológicas na construção de uma forma particular do “enunciado padrão”, de modo que cada realização do gênero não se confunde com as demais materializações dessa mesma forma genérica.

Além disso, os gêneros são variados, plásticos e mutáveis, podem se “mimetizar” e se “misturar” para realizar um outro intuito discursivo ou mesmo para realizá-lo indiretamente (CUNHA, 2000, p.3). Podem-se tomar como exemplos as adaptações de clássicos da literatura no formato de quadrinhos, as publicidades em forma de poemas, de correspondências e de bulas de remédio, as cartilhas jurídicas e campanhas educativas quadrinizadas, as charges e os memes que estilizam pinturas célebres, entre outros textos.

Eles são heterogêneos do ponto de vista de sua constituição e tão diversificados quanto as esferas a que pertencem. Bakhtin, porém, não visa a empreender um trabalho classificatório, inexaurível e infrutífero, dessas formas. Para ele, importa compreender o funcionamento e a constituição do gênero enquanto acontecimento da linguagem válido e assumido por um sujeito responsável na vida concreta. Ignorar a natureza do gênero leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo linguístico e enfraquece o vínculo entre a língua e a vida (BAKHTIN [1952-1953, 2016a).

Tendo em vista as esferas de produção discursiva e a variabilidade dos tipos de enunciados, expomos, na subseção 3.2.1 “Teses iniciais e relações com a noção de gêneros”, que o autor estabelece uma distinção entre gêneros primários e secundários, a partir da distinção entre as esferas da ideologia do cotidiano e dos sistemas ideológicos constituídos. Queremos aqui acrescentar que, além dos gêneros das esferas especializadas, os gêneros da ideologia do cotidiano retomam fragmentos de discursos científicos, políticos, técnicos e religiosos, em sua constituição, por isso a diferença entre eles é mais de grau que de natureza, como argumenta François (2015).

Até mesmo simples atos de fala, como negar, perguntar, responder, declarar, ordenar, podem ser entendidos como formas linguísticas primeiras, gêneros do cotidiano, que compreendem, inclusive, outros gêneros menores – a pergunta direta e indireta, a asserção

positiva e negativa etc. Para François (1998, 2002), micro-gêneros e subgêneros podem se tornar gêneros concretos a partir de sua afinidade ou seu contraste com outros aspectos gramaticais, lexicais, conteúdo verbal próximo ou distante e o entorno de cada interpretação.

Seguindo a linha de raciocínio de François, discordamos de uma separação radical e dicotômica entre os gêneros primários e secundários e suas correspondentes esferas, ideologia do cotidiano e sistemas ideológicos constituídos, pois eles se encontram em constante intercâmbio. A depender das condições sócio-históricas, da situação de comunicação específica e do projeto discursivo autoral, o gênero (ou a realização de um determinado gênero) pode se situar mais próximo dos domínios culturais organizados ou da vida prática.

Vejamos o caso da literatura, por exemplo. Na ótica de Medviédev ([1928] 2012), estamos diante de uma esfera ideológica de segundo grau, que interpreta as demais esferas e possui maior proximidade com os gêneros secundários que com o cotidiano. Já Bakhtin ([1965] 1993) e Volochínov ([1926] 2013a) atestam a aproximação dessa esfera com a vida cotidiana.

A leitura de uma crônica, objeto de nosso estudo, confirma a tese destes autores, pois ela emerge da inter-relação entre, ao menos, três esferas – a cotidiana, a jornalística e a literária, enquanto a leitura de um romance como “Admirável mundo de novo”, de Aldous Huxley, que perscruta a ética e a filosofia de possíveis avanços da ciência, corrobora com a interpretação dada por Medviédev.

Pensemos ainda nas correspondências trocadas entre artistas e escritores, como Graciliano Ramos e Portinari, Clarice Lispector e Fernando Sabino, Mário de Andrade e Manuel Bandeira, entre tantos outros. As cartas pertenciam meramente ao mundo íntimo e pessoal quando foram escritas? Ou esses escritores já anteviam sua futura publicação como documento “biográfico-histórico-literário”?

O suporte livro e as consequentes formas de leitura que implica promoveram a mudança de estatuto das correspondências de gênero primário a secundário? Ou a própria configuração escritural já assinala a inscrição na instância secundária, dada a posição sócio-axiológica de seus autores e destinatários perante o objeto de que tratam nas cartas – a própria arte?

Uma das diferenças entre os gêneros primários e secundários apontada por Bakhtin ([1952-1953] 2011a) é de que aqueles preveem uma compreensão responsiva imediata, enquanto estes tendem à compreensão responsiva retardada. Distinção essa válida para as formas de comunicação manuscritas e impressas comuns no contexto soviético até meados do século passado, quando não havia condições históricas nem materiais que anunciassem o surgimento da complexa esfera discursiva digital.

Porém, hoje, cabe a pergunta: Os comentários virtuais dos internautas acerca de matérias jornalísticas divulgadas em portais, blogs e redes sociais são manifestações discursivas do universo superior da ideologia do cotidiano ou pertencem às esferas ideológicas constituídas? Alguns apresentam-se com uma configuração mais simples: são enunciados curtos verbais ou verbo-visuais que expressam uma reação emotivo-volitiva imediata, seja ao texto, seja ao comentário de outro internauta. Outros apresentam maior extensão e grau de complexidade, com análises argumentativas do tópico pautado pelo texto-fonte fundamentadas em diferentes domínios do saber.

De acordo com Cunha (2012), a diferença entre esses tipos de comentários deve-se sobretudo à comunidade discursiva de que fazem parte: os primeiros são, em geral, encontrados em portais de notícias da grande imprensa voltados para o público em geral, e os segundos em blogue que têm um público segmentado e normalmente filiado à mesma tendência ideológica do veículo. Essa constatação reforça a tese defendida por François (2015) e por nós acolhida de que a distinção entre os tipos de gêneros é gradual e contínua. A depender do auditório e da situação, os enunciados tendem para a forma primária ou secundária, o que se revela sobretudo pelo estilo.

Contra os fundamentos da estilística tradicional que estudaram o estilo como a manifestação da individualidade do locutor (subjativismo individualista) ou como desvio da norma e realização individual do sistema da língua (objetivismo abstrato), três pensadores debatidos neste capítulo – Bakhtin, Volochínov e Medviédev – desenvolvem duas teses: o estilo é determinado pelas relações dialógicas; o estilo é uma unidade do gênero do discurso.

A conhecida assertiva de Volochínov ([1926] 2013a, p.97) – “O estilo são dois homens” – aponta que o estilo é mais do que a relação do locutor com o objeto de sentido, ele é definido pelas interações entre os sujeitos de linguagem. Interações essas que são estruturadas pelas formas de organização e distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção de discursos e pela margem de atuação que esses lugares lhes permitem.

Em ensaio posterior, Volochínov ([1930] 2013b) argumenta que o estilo é determinado também pela orientação para o auditório e também pela situação extra-verbal (que inclui o tempo, o espaço, o tema da conversação e a avaliação que os interlocutores fazem desse tema). Bakhtin ([1952-1953] 2016a) retoma essa noção e amplia, ao conceber que o estilo é determinado pelas relações entre os interlocutores e suas posições hierárquicas dos interlocutores, assim como pelo campo aperceptivo do destinatário, isto é, pela presunção de seu conhecimento, valores e posições (GRILLO, 2007).

A expressividade do enunciado é sempre a manifestação de uma resposta a outrem, seja às enunciações anteriores que versam sobre o mesmo objeto temático, seja ao destinatário, seja ao superdestinatário. Assim, é o outro que orienta a seleção de itens lexicais e gramaticais, a qual reflete o posicionamento ativo do sujeito frente ao objeto temático.

A entonação expressiva, manifestação mais superficial e palpável do horizonte axiológico, o tom emotivo-volitivo que o sujeito imprime no enunciado depende das relações estabelecidas no fluxo discursivo, da avaliação e das respostas presumidas do outro. O modo como ele se apropria das diversas vozes, organiza-as linguisticamente e composicionalmente e demarca sua posição valorativa perante elas constitui o estilo.

Os discursos de outrem que perpassam os gêneros podem vir demarcados ou não, conforme indicamos na subseção 3.2.2 “A criação romanesca e os gêneros do discurso”, e serem assimilados pelo sujeito locutor de variadas maneiras, em um espectro que vai do discurso autoritário ao discurso interiormente persuasivo (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b). O locutor sente o primeiro como uma voz distante, cujo peso e importância reconhecíveis a isolam dos fios e tonalidades dialógicas que ele imprime ao todo do enunciado. Esse discurso apresenta-se destacado do enunciado citante que o acata ou o refuta integralmente.

O segundo penetra na consciência do locutor e se insere no fluxo do enunciado, podendo mesclar-se e amalgamar-se com as suas palavras ou irromper e materializar-se integralmente como discurso alheio. De acordo com Bakhtin (op. cit., p.141, grifos do autor), os modos de representação desse discurso transmitem a inconclusibilidade, a inesgotabilidade do nosso convívio dialógico com ele: “introduzimo-lo em novos contextos, aplicamos em um novo material, colocamo-lo em uma nova situação para conseguir dele novas repostas, novos raios de seu sentido e novas *palavras nossas*”.

As relações que o sujeito estabelece com o outro, seja assimilado de forma autoritária, seja de forma internamente persuasiva, podem incidir em dois planos dialógicos, o interdiscursivo e o interlocutivo, segundo a leitura do dialogismo bakhtiniano proposta por Moirand (1999). O primeiro refere-se às diversas relações que o discurso estabelece com os outros que o antecedem e o sucedem no fluxo discursivo.

E o segundo diz respeito à relação ativa que o discurso mantém com seus destinatários, respondendo às suas possíveis réplicas e objeções. Volochínov ([1926] 2013a) e Bakhtin ([1952-1953] 2016a) insistem na importância do destinatário, pois consideram que todo enunciado se caracteriza pela orientação para seu auditório/destinatário e analisam a compreensão como um processo ativo do sujeito, que pode ser a verbalização da resposta, o silêncio ou uma ação.

Nessa perspectiva, autor e destinatário não são sujeitos empíricos, mas instâncias enunciativas de produção e recepção ativa dos discursos. Acessamos tão somente as concepções dessas categorias, o simulacro materializado no próprio discurso, em conformidade com seu contexto de produção. Frisamos ainda que os sujeitos são não coincidentes. Não só a concepção do destinatário presumido pode divergir do destinatário real, como o sujeito autor e o sujeito destinatário podem se situar em lugares e momentos distintos e possuir concepções e posições dissonantes acerca do objeto temático.

Para Bakhtin, cada gênero possui formas e concepções padrão de destinatário (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.62-63): um interlocutor imediato, um amigo íntimo, um conhecido, um estranho, um inimigo e adversário, um povo, os contemporâneos, os correligionários, um chefe, um subalterno ou superior, uma plateia especialista em algum conteúdo específico da comunicação cultural, o público em geral ou o outro indefinido, não concretizado etc.

Além da natureza do auditório, o sujeito leva em conta a presença física (real ou virtual), o grau de proximidade ou distanciamento, a posição hierárquica (classe social, profissão, situação financeira etc.) e o campo aperceptivo que condiciona a compreensão responsiva (conhecimentos prévios e especializados sobre o tema, pontos de vista, visões de mundo etc.) desse outro, construindo um enunciado preñado de respostas, que antecipa a compreensão responsiva porvir.

O direcionamento do gênero para o destinatário pode ser, portanto, múltipla ou duplamente orientado, como os comentários virtuais voltados para o autor do texto-fonte e para os outros internautas que já leram/comentaram o texto-fonte ou irão fazê-lo. Quanto mais sujeitos envolvidos, oriundos de distintos lugares sociais e assumindo variadas posições discursivas, mais dialogizado se torna o gênero e mais árdua se torna a tarefa de escolher o gênero, os procedimentos composicionais e estilísticos do enunciado, quando tais elementos não são socialmente impostos, mas deixados a cargo do sujeito falante.

Indo mais além, o autor fala no arquidestinatário ou superdestinatário, uma espécie de fiador da comunicação discursiva, manifestado em instâncias ideológicas concretas – Deus, a nação, a universidade, a moral, a ciência, a religião, o povo etc. –, a quem o enunciador se dirige indiretamente quando se orienta para seu auditório. Todo enunciado abre caminho para uma cadeia discursiva mais ampla, espacial e temporalmente, que é instaurada pelo destinatário presente ou próximo, que pode se equivocar ou mesmo se tornar irresponsável (BAKHTIN, [1959-1961] 2016b). O superdestinatário assegura a permanência do gênero por meio do diálogo com o fluxo discursivo do “grande tempo”.

Consoante os preceitos bakhtinianos aqui arrolados, o estilo é imbricado ao gênero. Qualquer mudança nos elementos determinantes – a esfera social, o estatuto social do autor ou destinatário, a situação imediata e o contexto sócio-ideológico mais amplo – altera o gênero e conseqüentemente seu estilo: “A passagem do estilo de um gênero a outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero.” (BAKHTIN, [1952-1953] , 2016a, p.21).

Anúncios classificados do início do século passado assemelhavam-se às notícias do ponto de vista da extensão e apresentavam uma descrição pormenorizada, quase pessoal, dos produtos à venda. Sofrendo as pressões do mercado jornalístico e de seus patrocinadores, tornaram-se, em meados do século passado, textos de curtíssima extensão com linguagem quase telegráfica e repleta de abreviações. Hoje, em razão do disputado mercado de vendas *online*, há maior variabilidade de estilo de anúncios. A depender dos objetivos do autor, eles aparecem mais curtos e precisos ou mais longos e detalhados, permeados de informações e de impressões pessoais sobre o produto.

Não obstante ser regulado por certas normas, os gêneros não são fixos, eles estão abertos à criatividade do autor que, pressionado pelo contexto de produção do discurso, mobiliza os recursos linguísticos e expressivos para verbalizar o seu querer dizer. Por isso, Bakhtin ([1952-1953] 2016a) atesta a existência do estilo de gênero e do estilo individual. Alguns gêneros são mais propícios à manifestação da individualidade do sujeito, como os textos literários cujo investimento autoral ambiciona o singular e o criativo; outros são mais estáveis e normativos, como as ordens militares e os requerimentos administrativos, que tendem a repetir fórmulas padrão.

Através do estilo, as unidades linguísticas ligam-se ao todo do enunciado e ganham significação e valoração concreta. O estudo da gramática, nas propostas de Bakhtin e de Volochínov, é subordinado ao estudo da estilística dos gêneros, afinal qualquer item antes de adentrar no sistema da língua passa pelo crivo dos gêneros. Com efeito, cada realização do gênero possui essa dupla faceta estilística: refrata as intenções e valorações do sujeito autor frente ao heterodiscurso e reflete as condições de comunicação específicas da esfera a que pertence o gênero, vinculando-se às suas unidades temáticas e composicionais (estruturação e conclusão do todo).

A primeira faceta aponta para o movimento do sujeito autor que materializa os ecos da “palavra alheia”, assimilando e reacentuando seu tom emotivo-volitivo e transformando-a em “palavra própria”, por meio da seleção dos itens lexicais, das construções fraseológicas e das unidades composicionais. Os elementos léxico-gramaticais do enunciado não são frutos da

"mente criativa" do locutor, nem retirados das páginas neutras dos dicionários; mas originam-se dos discursos de outrem dos quais guardam ressonâncias dialógicas.

De acordo com Bakhtin ([1952-1953] 2016a, p.52), apreendemo-las “antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero”. Enquanto modelos tipológicos de construção da totalidade de construção discursiva, os gêneros possuem uma expressividade típica que se reflete na presença de formas léxico-gramaticais típicas.

Enquanto elementos isolados, os recursos lexicais e gramaticais não passam de um sinal, de um aparato material com potencial para significar (VOLOCHÍNOV, [1929]2017). São unidades do sistema linguístico e podem ter muitas “significações” só adquirindo um “tema” concreto, ideológico e axiológico, no todo de um enunciado.

Quando selecionamos determinadas palavras ou tipos de oração não é pelo significado que elas emanam ou pelo que intentamos expressar com essas unidades da língua, mas pelo todo do enunciado que projetamos mentalmente. O sentido do enunciado, por sua vez, enquanto unidade da comunicação discursiva, depende do autor, do destinatário, do lugar e do momento da interação, do gênero, da esfera e do contexto sócio-histórico.

Para Bakhtin ([1952-1953] 2016a), o estudo da natureza e funcionamento do enunciado, enquanto unidade real da comunicação discursiva, permite compreender melhor a natureza e funcionamento das unidades da língua. Diante disso, o autor explicita as especificidades de cada um de seus objetos de estudo, as quais já comentamos ao longo deste capítulo, especialmente na subseção 3.2.1 “Teses iniciais e relações com a noção de gêneros”, e que sintetizamos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Especificidades da oração e do enunciado por Bakhtin

Oração	Enunciado
Possui significação abstrata, neutra.	Possui sentido concreto e apreciação valorativa.
Possui entonação meramente gramatical.	Apresenta recursos expressivos e estilísticos (entonação, gesticulação).
Não tem autor.	É produzido por um sujeito.
Não suscita a atitude responsiva do outro.	É direcionado para o destinatário e o superdestinatário, de quem espera uma resposta.
Possui ligação indireta com a realidade extraverbal, mediada pelo enunciado.	Possui ligação direta com a realidade extraverbal.
Não é marcada pela alternância dos sujeitos falantes.	É marcado pela alternância do sujeitos falantes.
Possui pensamento relativamente acabado que se relaciona com outros do locutor dentro do	Possui um acabamento específico, determinado pelo esgotamento do tema, pelo intuito

todo do enunciado, onde adquire sentido.	discursivo do autor e pelas formas típicas de conclusibilidade do gênero.
Não se relaciona ao fluxo discursivo dos enunciados de modo direto.	Relaciona-se a outros enunciados no fluxo discursivo.
Não demarca posição axiológica.	Demarca uma posição perante o objeto temático.
Carece de expressividade.	Possui expressividade.

Fonte: a autora, 2018

Para entender a primazia da estilística ante à linguística no contexto de Bakhtin e de Volochínov, vale recordar a ordem metodológica de estudo da enunciação apresentada por Volochínov ([1930] 2013b): organização econômica; tipo de intercâmbio verbal; formas da interação; formas da enunciação; elementos linguísticos.

As mudanças na infraestrutura econômica acarretam mudanças no fluxo discursivo das esferas sócio-ideológicas, que se refletem nos gêneros, em sua caracterização discursiva e, conseqüentemente, nas unidades da língua de que ele se serve. Abandonam-se certos temas e incorporam-se outros não permitidos anteriormente. Novas formas e estilos de dizer e enunciar são mobilizadas em um movimento que reflete e refrata as transformações no contexto socioeconômico mais amplo.

O aparecimento de *e-gêneros*, como o bate-papo, só se tornou possível com o desenvolvimento e disseminação da Internet e a formação de uma cultura virtual. Os gêneros também se adaptam às novas situações de interação verbal, como os telejornais que hoje, além de transmitirem notícias, indicam receitas culinárias e até mesmo dicas para passar no vestibular. Quaisquer alterações significativas no interior dos gêneros ou em sua totalidade discursiva implica, portanto, alterações sociais mais profundas.

Apoiados nas reflexões bakhtinianas, consideramos que os gêneros se originam na tensão entre as “forças centrípetas” de estabilização e fixação de sentido e as “forças centrífugas” de dispersão e descentralização, constituindo-se como entidades históricas e singulares. Históricas, porque carregam a memória de formas típicas de enunciados antecedentes que nos permite ativá-los conforme as exigências e o contexto de produção e circulação do discurso.

Singulares, porque materializam o propósito particular do autor, já refratado pelo propósito do gênero e função da esfera social, numa situação de comunicação discursiva específica. Cada exemplar de gênero, isto é, cada texto ou enunciado que integra o fluxo discursivo carrega sua memória e historicidade, mas é também uma realização particular, única e irrepetível.

Os gêneros precisam ser compreendidos a partir de seu vínculo com as suas coordenadas espaciais e temporais, ou seja, com o cronotopo. Não obstante a noção de cronotopo tenha surgido para explicar as conexões entre espaço e tempo representadas e assimiladas esteticamente na arte verbal, como explica Machado (2005), hoje ela recobre todos os gêneros do discurso, que se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e recorrentes.

O cronotopo é uma matriz espaço-temporal produzida historicamente, um lugar coletivo, ligado aos gêneros e às atividades humanas, que encerra temporalidades típicas e, por conseguinte, visões típicas do ser e do mundo (AMORIM, 2006). Os gêneros são duplamente orientados, conforme seu contexto de produção, de realização e de percepção.

De um lado, orientado pela conjuntura histórica, pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica, reflete e refrata as ações e mudanças sociais em curso naquele universo. De outro, orientado para a situação social de interação e para o destinatário, dialoga com a pluralidade temporal e cultural de seus destinatários e refrata o horizonte apreciativo do outro.

Os gêneros integram o repetível e o irrepitível, o mundo da cultura e a realidade da vida, a unidade linguística e a materialidade do enunciado concreto, o dado e o novo. Na sua dimensão estável, os gêneros recordam seu passado, trazendo materializações típicas dos posicionamentos já cristalizados em determinadas práticas sociais, das finalidades próprias de certos discursos. Na sua dimensão irrepitível, cada realização do gênero aponta para o futuro, explora novas significações, constrói uma visão de mundo específica, permitindo a circulação de outras formas e posicionamentos.

A partir dessas reflexões sobre a obra bakhtiniana e dos demais pensadores que o antecederam, que o sucederam e que conviveram com ele, podemos conceber os gêneros como unidades da comunicação discursiva que organizam a interação e permitem aos sujeitos de linguagem significar, compreender e atuar em relação ao outro e ao mundo. Os gêneros não são escolhidos de acordo com as “intenções” dos interlocutores, eles são determinados pelas condições sócio-históricas que regulam a produção discursiva das esferas sociais.

Cada esfera, por sua vez, determina os propósitos com os quais se pode operar numa dada conjuntura e reivindica os gêneros que servem para tais finalidades. O papel do falante circunscreve-se à relação valorativa com o elemento semântico-objetual do enunciado, relação que determina “o enunciado, seu estilo e sua composição” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.56) e que se revela na entonação expressiva.

Essa relação valorativa é atravessada pelos outros discursos que perscrutam o objeto temático e pelo próprio destinatário presumido. Com bases nesses princípios constitutivos do enunciado e, sofrendo as determinações sócio-ideológicas, o sujeito desenvolve seu projeto arquitetônico autoral na escolha de um gênero e das unidades temáticas, estilísticas e composicionais mais adequadas ao seu intuito discursivo.

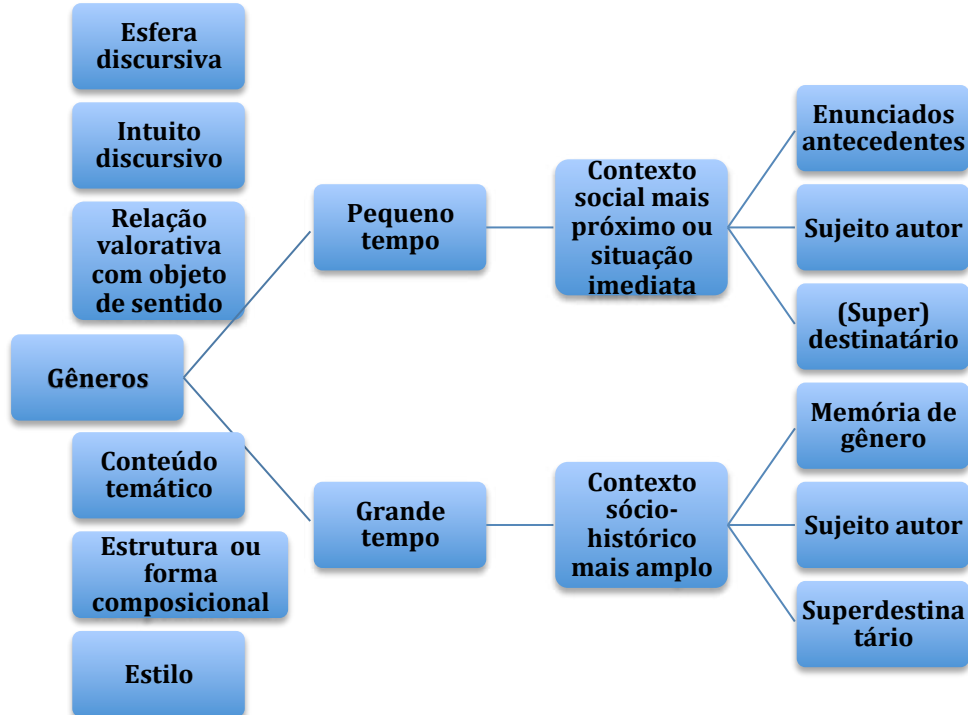
Imersos no fluxo discursivo, os gêneros dialogam com o contexto sócio-histórico mais amplo e a grande temporalidade da cultura e das civilizações, na qual se apreende sua memória e o superdestinatário, assim como manifestam a discursividade do espaço social e do tempo presente a que se vinculam, quer no contexto imediato da situação comunicativa, no qual o grau de proximidade entre os interlocutores importa mais que o lugar social, quer no contexto mediato da esfera discursiva, no qual se leva em conta o estatuto social dos participantes. Em outros termos, o dialogismo está na base da noção de gêneros, como nos lembra Sobral (2009).

Também Marchezan ([2006] 2012) reflete que a própria divisão de gêneros em primários e secundários se vincula aos tipos de diálogos que eles estabelecem, o diálogo cotidiano evidenciado nas réplicas entre os interlocutores, permeado de subentendidos, e o diálogo mais amplo entre os diversos textos, discursos e enunciados, que se dá de forma mais sistemática ou organizada nas esferas institucionais. Para ela, a relativa estabilidade dos gêneros fundamenta-se nos diálogos sociais.

Assim se configura o desafio a que se propõe responder com a noção de gênero: apreender a reiteração na diversidade, organizar a multiplicidade buscando o comum, sem cair em abstrações dessoradas de vida. Longe disso, é a própria dinâmica e heterogeneidade social que podem explicar os gêneros. (MARCHEZAN, [2006] 2012, p.118).

A figura a seguir sintetiza os elementos constitutivos dos gêneros, na acepção bakhtiniana, e seu entrelaçamento com outras vozes e discursos, no processo dialógico contínuo da cadeia verbal:

Figura 33 - Os gêneros do discurso no fluxo ininterrupto da comunicação discursiva



Fonte: a autora, 2018

Vejamos, na seção a seguir, como esse conceito é transposto pela Escola de Genebra, referencial teórico adotado pela OLPEF.

3.3 Os gêneros no Interacionismo SocioDiscursivo e a releitura didática da Escola de Genebra

A Escola de Genebra, formada por Dolz, Schneuwly, Noverraz, Pasquier e outros estudiosos, tem desenvolvido pesquisas acerca das ações docentes em sala de aula e modelos pedagógicos para a análise e ensino dos gêneros. A “engenharia didática” proposta por esses pesquisadores, por sua vez, encontra-se respaldada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) defendida tanto por eles como por Bronckart.

Associando o legado bakhtiniano à psicologia da aprendizagem de Vygotsky¹⁶⁴, o ISD entende a “linguagem como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.35). Para Bronckart ([1999] 2012), as interações

¹⁶⁴Vygotsky destacou a importância do aprendizado como condição necessária para o desenvolvimento, defendendo que é a partir do contato social que o indivíduo aciona os processos internos. Para ele, as características humanas são resultado da interação com o meio sociocultural. No ambiente escolar, ressalta o papel do professor e da mediação pedagógica para o progresso dos alunos, levando em conta aquilo que eles já sabem (zona de desenvolvimento real) e o que é necessário para eles atingirem as expectativas sociais e curriculares (zona de desenvolvimento ideal), a fim de construir atividades didáticas que eles já podem realizar com auxílio de outrem (zona de desenvolvimento proximal) (VYGOTSKY, LURIA, 1988).

sociais e as atividades de linguagem estão imbricadas, sendo que estas são primeiras filo e ontogeneticamente, pois asseguram o recurso às demais atividades humanas.

O processo histórico de socialização do homem só foi possível porque ele se apropriou das características das práticas de linguagem para significar o outro e o mundo, construindo com a linguagem um espaço gnosiológico, isto é, um mundo de conhecimento suscetível de se tornar autônomo e de se acumular na história.

A linguagem, enquanto construto histórico e instrumento semiótico, permitiu ao homem não só a interação social, como também a organização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos)¹⁶⁵. O objetivo do ISD é compreender as ações humanas e as interações sociais semiotizadas. Assim, constituem unidades de análise do ISD: a linguagem, a (inter)ação e o pensamento consciente.

As ações de linguagem são materializadas em textos sendo resultado, em nível sociológico, de atividades dadas no intercâmbio com o outro, e, em nível psicológico, da apropriação realizada pelo sujeito dessas mesmas atividades, que se efetua na seleção de um dos modelos de gêneros disponíveis no arqutexto¹⁶⁶ de uma comunidade linguística e em sua textualização. Os signos são escolhidos devido à adequação aos parâmetros do contexto de produção e ao gênero de texto em que vão aparecer. As ações de linguagem realizam-se, portanto, através dos gêneros.

Na teoria apresentada por Bronckart ([1999] 2012), eles são entendidos como conjuntos ou espécies de textos que têm características comuns. O texto é considerado uma unidade concreta de produção de linguagem de nível superior, em relação de interdependência com o contexto, que porta um conteúdo referencial com certo modo de organização e produz efeito de coerência sobre o destinatário. Trata-se de uma unidade sociocomunicativa, já que determinada por fatores pragmáticos e sociocognitivos. Essa noção de texto circunscreve-se ao âmbito da linguagem verbal na medida em que o autor pontua, entre suas características, a mensagem comunicativa linguisticamente organizada e a presença de frases articuladas.

Todo exemplar de texto pertence a um gênero, que possui certo valor no meio social e está agrupado no arqutexto de uma comunidade discursiva. No entanto, nem todo gênero é

¹⁶⁵ Em contraponto às funções psicológicas elementares que se ligam ao universo biológico e às reações instintivas, as funções superiores dizem respeito ao comportamento humano consciente construídas na relação com o outro e com o mundo. Tais funções, na perspectiva de Vygotsky, são mediadas por um signo, pois é a linguagem que permite ao homem se desenvolver interna e externamente. (VYGOTSKY, LURIA, 1988)

¹⁶⁶ Em seus primeiros trabalhos, Bronckart ([1999] 2012) designava o “reservatório de gêneros” de “intertexto”. Após receber críticas, como a de Adam ([1992]2011), por usar esse termo com o mesmo sentido que a Análise de Discurso de linha francesa usa interdiscurso, o autor substituiu-o pela expressão “arqutexto” (BRONCKART, 2010).

facilmente reconhecível e nominado, pois as fronteiras entre eles podem ser fluidas (vide o caso do conto e da crônica), e a nomenclatura adotada pode não ser amplamente aceita, como as das mensagens trocadas via celular, ora chamadas de SMS, ora de torpedos.

Aproximando-se das teses bakhtinianas (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a), o autor considera que os gêneros são unidades de produção de linguagem acabadas e situadas, momentaneamente estáveis ou cristalizados pelo uso, ao mesmo tempo que estão em constante movimento, dado seu caráter histórico e flexível:

A emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais (cf. as condições de elaboração do romance no fim da Idade Média ou as da emergência dos artigos científicos no curso do século XIX, etc.), pode ser consecutiva ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação (cf. os textos comerciais ou publicitários) ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação (cf. os artigos de jornal, as entrevistas radiofônicas ou televisuais, etc.). (BRONCKART, [1999] 2012, p.72).
(...) alguns gêneros tendem a desaparecer (a narração épica), mas podem, às vezes, reaparecer sob formas parcialmente diferentes; alguns gêneros modificam-se (cf. a emergência do “romance polifônico” ou do “novo romance”); gêneros novos aparecem (cf. o folheto publicitário); em suma, os gêneros estão em perpétuo movimento. (BRONCKART, [1999] 2012, p.73-74).

A variabilidade e a mutabilidade dos gêneros dificultam sua classificação de modo estável e definitivo. Assim como Bakhtin ([1952-1953] 2016a), Bronckart ([1999] 2012) apresenta múltiplos critérios que podem ser adotados para categorizá-los, como o tipo de atividade a que se vinculam, o efeito comunicativo que visa a provocar, a extensão ou o suporte e o próprio conteúdo temático, e conclui que se trata de uma tarefa infrutífera. Seguindo essa linha, retoma a distinção bakhtiniana entre gêneros primários e secundários e confere-lhes uma nova interpretação, associando-os aos gêneros orais e escritos, respectivamente.

Para ele, os discursos primários são livres, possuem relação imediata com as situações em que são produzidos e dependem das ações não verbais às quais se articulam. Já os discursos secundários são padronizados, vinculam-se a uma circunstância de comunicação cultural mais complexa e evoluída e têm uma relação indireta com a situação de produção. São objetos de estrutura autônoma, verbal, especificamente linguística.

No entanto, Bakhtin não restringe os discursos primários a comunicações orais, nem afirma que eles sejam “estruturados pelas ações não verbais” (BRONCKART, [1999] 2012, p.60), tanto que se refere às cartas como gêneros primários que integram a composição do romance. Além disso, não faz uso do termo “discurso”, mas “gêneros do discurso”, ao se referir a essas duas formas discursivas.

Bronckart (op. cit.) entende que os gêneros secundários é que configuram verdadeiras ações de linguagem e, com base em Foucault ([1969] 1987), elabora o conceito de formação sociodiscursiva para explicar as instâncias sociais nas quais emergem, circulam e são produzidos os gêneros.

Ambos consideram que o aparecimento de novos gêneros ou de variações de gêneros já existentes é indissociável do surgimento de novas formas de interação e de unidades de pensamento, as quais refletem em sua dinâmica organizacional a própria configuração do gênero emergente. Se, em Foucault, as formações discursivas são sistemas de dispersão dos enunciados, que controlam e organizam o dizer, em Bronckart, são os espaços que determinam a criação, a mudança ou o desaparecimento dos gêneros de texto, em função de seus objetivos específicos.

Cada formação social possui seu repertório de gêneros, que podem ser mais ou menos pertinentes para uma situação comunicativa. Na ótica de Bronckart, o sujeito busca o gênero no arquitexto – repertório de gêneros de textos formado pelas gerações precedentes que é usado e reconfigurado nas formações sociais em curso –, levando em conta os valores sociais implicados, os modos de funcionamento, o objetivo visado e as condições de produção.

As condições, para essa teoria, são constituídas tanto por fatores do mundo físico e objetivo (o lugar e o momento da situação de produção, os agentes participantes do processo), como do mundo sociossubjetivo (o lugar social no qual a interação ocorre, a posição social dos interlocutores, o objetivo da interação, as representações imaginárias que o enunciator quer dar de si mesmo, do tema e do outro). Adequar-se ao contexto significa dominar as propriedades de representação das pessoas e da situação espaço-temporal, conhecer as normas e papéis implicados pelas instituições ou formações sociais.

Ao adaptar o modelo de texto à situação comunicativa, o sujeito realiza uma série de operações linguísticas e textuais que se revelam na colocação em um tipo de discurso, na combinação das sequências textuais, na seleção dos mecanismos de textualização e enunciação e das unidades léxico-sintáticas, paratextuais e supratextuais. Seguindo a linha de Bakhtin, Bronckart considera que tais escolhas, orientadas pelas condições de produção e pelo conteúdo temático em pauta, conferem ao gênero de texto um estilo também singular.

O percurso da análise das ações de linguagem no ISD, parte, portanto das condições externas para a análise da arquitetura¹⁶⁷ interna dos textos. Entendem-se por condições externas os parâmetros contextuais físicos (participantes, lugar e momento do ato singular da

¹⁶⁷ Arquitetura aqui não tem qualquer correlação com a arquitetônica bakhtiniana. O ISD busca compreender a estrutura interna dos textos e descrever/interpretar os recursos linguísticos que os constroem.

enunciação) e sociais (finalidade da atividade, papéis sociais dos sujeitos interlocutores e relação entre eles) e os valores referenciais (macroestrutura semântica ou conteúdo temático). A situação social e comunicativa específica constitui uma base de orientação para a definição do gênero adequado à atividade languageira, isto é, de um modelo textual entre outros disponíveis no arquitexto (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011).

Segundo o ISD, é a partir das representações que o sujeito faz do contexto da enunciação e dos seus conhecimentos prévios sobre o gênero que ele irá proceder à escolha das unidades sintáticas e lexicais, realizando as operações de textualização: ancoragem (relação com o contexto e com os tipos de discurso), planificação (planejamento da macroestrutura semântica e da estrutura discursiva) e constituição de estratégias linguísticas e discursivas (elementos de coesão, de conexão, de modalização e de agenciamento das vozes do texto). O resultado é um texto que combina o estilo do gênero com o estilo do produtor (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011).

Uma das primeiras críticas que fazemos a essa teoria é a de supor que os gêneros são produtos armazenados num suposto estoque discursivo, como um sistema à disposição dos usuários da língua(gem) que os selecionam para realizar determinados propósitos comunicativos. Não negamos que alguns gêneros da esfera pública formal, como os acadêmicos e jurídicos, exigem um uso regulado, uma preparação e uma escolha.

Entretanto, em suas atividades languageiras, os sujeitos produzem e recriam diversos gêneros sem mesmo se dar conta dos constructos de que fazem uso, pois eles integram a memória discursiva dos sujeitos que os atualizam no ato de enunciação e não se dissociam da realidade concreta em que emergem, na verdade, eles a constituem.

Em artigo mais recente, Bronckart (2010) descarta as contribuições bakhtinianas¹⁶⁸ e recorre aos postulados de Volochínov para fundamentar sua concepção e metodologia de análise dos gêneros. Segundo o autor, Volochínov, no artigo de 1926, defende uma relação de continuidade entre os discursos cotidianos e literários, organizados por um sistema que rege todas as formas de enunciação, e, a partir disso, elabora a noção de gênero como uma espécie de texto produzida por determinada comunidade discursiva.

Também se apropria da ordem metodológica de estudo da interação verbal sugerida por Volochínov para propor uma análise dos gêneros em uma perspectiva descendente: do nível

¹⁶⁸ O autor publicou, junto a Bota, uma obra que questiona a autoria de Bakhtin nas obras coassinadas, assim como o ineditismo de parte de suas teses, inclusive as relativas aos gêneros (BRONCKART, BOTA, 2012). No artigo referido, defende que a teoria de Volochínov é de base social, enquanto Bakhtin desenvolve uma filosofia de cunho dualista e solipsista.

das ações de linguagem, passando pelo nível dos textos, dos tipos de discurso, das sequências textuais, até o nível dos mecanismos de textualização e de enunciação.

No entanto, diferentemente tanto de Volochínov ([1926]2013a) quanto de Bakhtin ([1952-1953] 2016a), que se voltam para o funcionamento dos discursos, a ênfase dos estudos do ISD recai na materialidade linguística dos textos. Isso fica evidente no pouco apreço dado à imbricação entre a variedade das produções verbais e a variedade dos tipos de atividades humanas e na própria mudança da denominação de gêneros do discurso para gêneros de texto.

Segundo Bakhtin ([1952-1953] 2016a), são as esferas sociais que definem os elementos constitutivos dos gêneros (conteúdo temático, construção composicional e estilo de linguagem). Já, de acordo com Bronckart ([1999] 2012), eles são definidos no trabalho particular de semiotização que o sujeito realiza.

Sobral (2014) enfatiza que a proposta bakhtiniana trata de gêneros discursivos e que a denominação “gêneros textuais” e sua correlata análise não dão conta da concepção de gêneros de Bakhtin, de Volochínov e de Medviédev, alicerçada no reconhecimento da natureza dialógica da linguagem.

A diferença nuclear entre as vertentes textuais e as discursivas de base bakhtiniana é que estas reconhecem no gênero “um dispositivo enunciativo que, grosso modo, une um texto a uma avaliação social mediante a instauração de um discurso e, portanto, mediante o desenvolvimento de um projeto enunciativo.” (SOBRAL, 2014, p.19). Já aquelas, em geral, contemplam apenas o aparato técnico da realização dos gêneros (o tema, o estilo e a estrutura), tomando a cena enunciativa como mero referente ou índice locativo.

Na perspectiva bakhtiniana, o texto é mais que um conjunto de frases ou uma unidade de sentido coerente. Correlatas às noções de oração e enunciado, Bakhtin ([1959-1961] 2016b) distingue duas camadas, dois pontos de vistas a partir dos quais se pode compreender o texto: o texto-sistema, apreendido do material linguístico (unidade significativa) e do meio técnico (elementos gráficos) de realização; e o texto-enunciado, que ultrapassa os limites das ciências linguística e filológica, pois se desenvolve em torno de um intuito discursivo de um sujeito que aspira à compreensão ou resposta do outro (destinatário imediato ou superdestinatário, no pequeno ou no grande tempo, respectivamente).

Se o primeiro é reproduzível, o segundo é sempre um acontecimento novo, único e singular, pois instaura novas relações de sentido e novas relações dialógicas na cadeia de textos a cada situação em que é enunciado. Na leitura de Sobral (2014, p.26), o texto traz “potenciais de sentidos, é uma materialidade com a qual são instaurados sentidos a partir da

produção de discursos”, ou seja, se concebido em uso numa instância social, torna-se um enunciado concreto.

De modo similar a Adam ([1992] 2011), para quem o texto se une à discursividade a partir do gênero, Sobral (2004) considera que o texto é convocado por um determinado discurso, inscrito no âmbito de algum gênero, vinculado a uma determinada esfera, num dado contexto sócio-histórico, para realizar o projeto arquitetônico autoral que articula o caráter histórico do gênero (formas típicas dos enunciados) à expressividade individual do sujeito.

Em outro estudo, Sobral (2008) esclarece que o sujeito, ao escolher um gênero, mobiliza as formas textuais que uma tradição genérica costumeiramente convoca, para que ele possa assumir uma expressão linguística, não havendo, contudo, uma correlação entre um determinado gênero e um tipo de textualidade.

A análise proposta por Bronckart ([1999]2012) é centrada nos segmentos e modalidades que constituem os textos empíricos e configuram a heterogeneidade dos gêneros, os chamados tipos de discurso e as sequências textuais, e nos elementos que organizam o texto do ponto de vista frásico ou morfossintático. Retomando a distinção estabelecida por Benveniste entre os planos do discurso e da história, o autor entende que a semiotização da atividade linguagem se apoia em dois mundos virtuais: o mundo do narrar, cujo conteúdo temático é disjunto em relação às coordenadas espaço-temporais da ação verbal, e o do expor, cujo conteúdo temático é conjunto em relação à ação verbal.

O autor ainda diferencia os textos que efetivam uma relação de implicação ou de autonomia com os parâmetros contextuais, através da presença ou ausência de certas marcas de regularidade e estruturação linguísticas, como dêiticos, conectivos, modalizadores, tempos verbais e outras categorias gramaticais. Com base nesses mundos virtuais e na explicitação ou não das instâncias contextuais, ele distingue quatro tipos de discurso.

O discurso interativo (mundo do expor implicado) é marcado pelas frases não declarativas, pelos dêiticos espaciais, pelas anáforas pronominais, pelo uso de verbos auxiliares de valor pragmático (poder, querer, dever), por densidade verbal elevada e baixa densidade sintagmática. O relato interativo (mundo do narrar implicado) é reconhecido pelo uso de dêiticos especiais, de anáforas pronominais e nominais, de repetição literal e de frases declarativas, pela densidade verbal elevada e sintagmática baixa.

A narração (mundo do narrar autônomo) é marcada pelas anáforas pronominais e nominais, pelas substituições lexicais e por uma densidade verbal e sintagmática média. O discurso teórico (mundo do expor autônomo) é identificado pela voz passiva, por conectivos, por anáforas nominais, por referência dêitica, por modalizadores lógicos, por densidade

sintagmática elevada e densidade verbal baixa (BRONCKART, 2008). Para o autor, essa classificação é dada pela unidade tipológica dominante, que pode encaixar outras unidades menores, e depende do enquadre interpretativo e do horizonte de expectativas do analista ou destinatário.

Quanto às sequências tipológicas, Bronckart ([1999] 2012) observa que não formas textuais puras, mas constructos teóricos elaborados com base em observações empíricas. Por isso, estão disponíveis no arquitexto para uso do sujeito produtor. Ele retoma a classificação proposta por Adam (1990) – narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas e dialogais –, reconhecendo outras formas de planificação textual como *scripts* (acontecimentos dispostos em ordem cronológica) e esquematizações (segmento neutralizado, simplesmente informativo ou expositivo), e a alia à de tipos de discurso.

Resumindo essa correlação, Gonçalves (2011) mostra que o discurso interativo é permeado de sequências dialogais; a narração é formada por sequências narrativas e descritivas; o relato interativo possui predominantemente *scripts* e sequências narrativas; e os discursos teóricos são compostos por sequências descritivas, explicativas e argumentativas e por esquematizações. Tais tipos e sequências são interligados pelos mecanismos de conexão.

No modelo de análise proposto por Bronckart (2008), outros mecanismos que organizam a sintaxe frástica do texto são: os de responsabilização enunciativa; os de distribuição das vozes (de personagens, de outros discursos e do próprio autor)¹⁶⁹ e os modalizadores. Estes são divididos em: lógicos, quando designam as condições de verdade do mundo objetivo (possível, provável, eventual); deônticos, quando indicam valores, opiniões e regras (no sentido do dever da obrigatoriedade) constitutivas do mundo social; e apreciativos, quando realizam uma avaliação que procede do mundo subjetivo¹⁷⁰. Os diferentes tipos de modalizações são marcados por verbos condicionais, auxiliares verbais, advérbios e locuções adverbiais e frases impessoais.

Em resumo, na teorização proposta por Bronckart (2008), o texto sofre uma série de coerções de ordem social, psicocognitiva e linguística. Cada campo social de atuação demanda determinadas atividades e certos temas que se materializam sob a forma de gêneros. Logo, as propriedades destes dependem da natureza dessas práticas e das finalidades que as orientam.

¹⁶⁹ Bronckart ([1999] 2012) aponta três tipos principais de vozes: as sociais (discurso do outro a que se recorre para avaliar o conteúdo temático), a do autor (comentários opinativos do sujeito produtor do discurso) e a das personagens (sujeitos cujas vozes são objetificadas nos textos).

¹⁷⁰ A esses, o autor posteriormente agrega os modalizadores pragmáticos, de difícil conceituação, já que se apresenta como misto de modalização deôntica e lógica, pois se apoia na responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações.

São os gêneros que, por sua vez, determinam os mecanismos de planificação textual, de responsabilização enunciativa, de organização da sintaxe frástica e mobilizam certos mecanismos de modalização e tipos de discurso. É a partir desses tipos que se convocam as categorias relativas ao tempo, as marcas de identificação das pessoas do discurso, os conectores lógico-argumentativos, entre outras marcas linguísticas.

Não haveria problemas nessa categorização dos tipos de discurso se o autor não a tivesse associado às noções de heterogeneidade constitutiva dos enunciados e de estratificação socioaxiológica da linguagem em estilos, dialetos e discursos postuladas por Bakhtin. Afinal, os tipos de discurso, tal como apresentados por Bronckart, são apenas um dos múltiplos fatores que integram os gêneros, sem ser uma marca inerente a eles.

Concordamos com Sobral (2014) para quem os gêneros podem se materializar através de inúmeras formas textuais, a depender das escolhas realizadas pelo sujeito, conforme seu projeto enunciativo. Ainda que algumas formas textuais possam ocorrer com frequência em certos gêneros, não há correlação entre eles e certos tipos de discursos ou sequências.

Observamos que, até mesmo quando usa o termo discurso, o autor está tratando estritamente da materialidade textual. Embora considere a textualização uma das ações pelas quais o sujeito realiza seu projeto enunciativo, a análise apresentada por Bronckart foca o artefato linguístico. Já o discurso, em Bakhtin, está imerso no fluxo comunicativo verbal: é produzido por um sujeito que se posiciona e é direcionado a um destinatário do qual pressupõe uma compreensão responsiva ativa, estando inserido em determinado gênero que o articula a uma forma textual.

Ao reduzir o discurso à textualidade, Bronckart o desvincula da cena enunciativa na qual ele atua e, por conseguinte, dissocia o gênero da sua esfera de produção e circulação. Embora se ancore em algumas fontes comuns às bakhtinianas, como pensadores neohegelianos, neokantianos, Cohen, Natorp, Marx e Cassirer, o interacionismo defendido por Bronckart é de base predominantemente linguística e psicossocial, e o de Volochínov, de Bakhtin e de Medviédev é de base sócio-histórica e discursiva.

No campo pedagógico, os pesquisadores de Genebra articulam a teoria dos gêneros (ciências da linguagem) apresentada por Bronckart, enquanto releitura das teses bakhtinianas dentro do quadro epistemológico do ISD, e a teoria psicológica de apropriação dos instrumentos (Vygotsky) à teoria didática elementar, segundo a qual as atividades ou problemas propostos para os aprendizes devem partir do complexo ao simples e do simples retornar ao complexo (SCHNEUWLY, DOLZ *et al*, 2004). Por isso, em lugar da palavra ou da frase, tomam como unidade e objeto de análise, respectivamente, o texto e o gênero.

A assunção do texto e do gênero a um lugar central no processo de ensino-aprendizagem das línguas não é algo novo, criado pela Escola de Genebra. Os autores identificam três tendências de se operar com esses objetos em sala de aula (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004):

- 1) A primeira, que podemos associar ao ensino de composição e, *a posteriori*, de redação no Brasil, desvincula os gêneros de seu processo de produção e circulação, voltando-se para seus aspectos estruturais e linguísticos. Ancorada na concepção mentalista de linguagem, toma por base textos modelares – o tripé da tipologia textual (narração, descrição ou dissertação) e outros gêneros genuinamente escolares, como a exposição e o resumo –, a partir dos quais se ensina o “bom uso” da língua, a correção ortográfica e gramatical.
- 2) A segunda, que tem como um dos principais expoentes Freinet, toma a escola como espaço de produção e circulação textual (correio escolar, jornal escolar, rádio escolar, livro da turma, romance coletivo, entre outros), enfatizando, sobretudo, as práticas textuais realizadas nesse espaço, em prejuízo da reflexão sobre ou análise dos textos e gêneros em uso. Considera que os alunos aprendem naturalmente por meio da imersão e, desse modo, não explora as características, nem trabalha o funcionamento dos gêneros em outras esferas.
- 3) A terceira, que só mais recentemente tem se tornado uma prática visível nas escolas brasileiras, ocupa-se de textos autênticos e procura levar o aluno a dominá-los tal qual ele estivesse vivenciando aquela prática discursiva socialmente, não levando em conta as transformações sofridas pelos gêneros quando deslocados de sua esfera de uso para o domínio escolar. Acredita que é possível à escola representar *stricto sensu* as práticas de linguagem de outras esferas discursivas. Assim como a segunda tendência, não se atém à progressão escolar, nem à condução do desenvolvimento discente, realizando uma abordagem comunicativa global.

Outra tendência do ensino de produção textual, não citada pelos autores, é a centrada em temas geradores: as aulas transcorrem através do debate e discussão de temas que motivam a produção oral ou escrita, mas sem reflexões ou análise sistemáticas dos gêneros solicitados em pauta. A diferença entre essas perspectivas e a proposta pelos genebrinos é que estes, fundamentados na “engenharia didática”, tomam os gêneros, em suas dimensões formal e funcional, enquanto objeto de ensino, meio de aprendizagem das práticas de linguagem oral e escrita.

Vemos que as tendências aqui mencionadas se ocupam meramente do conteúdo (texto/gênero) e das estratégias metodológicas, já a Escola de Genebra considera que a

transposição didática não pode ser a aplicação direta de concepções teóricas ao campo profissional. O trabalho com os gêneros é organizado sem perder a dimensão da zona de desenvolvimento proximal (ZPD), da história da disciplina escolar, da situação de ensino e das coerções do sistema em que ela se insere. O sistema é a estrutura constituída pelas diretrizes educativas gerais, pelo contexto escolar específico, pela natureza dos conteúdos mobilizados, pelos docentes e pelas características dos aprendizes (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2009).

Os autores consideram, no processo de transposição didática, o papel dos diversos agentes educativos: dos pesquisadores que elaboram os saberes teóricos; dos especialistas do Estado que definem as políticas de ensino e selecionam, dentre esses saberes, os que serão objetos do currículo escolar; dos formadores que problematizam a relação entre as disciplinas de referência e a didática das línguas e mediam a elaboração e experimentação de dispositivos de ensino (aos quais acrescentamos os autores de livros e materiais didáticos; e dos próprios professores que tomam decisões acerca dos objetivos, dos conteúdos, da organização do tempo e do trabalho pedagógico, da modalidade de interação das estratégias e dos recursos didáticos e avaliativos.

Em defesa de uma didática da expressão centrada no gênero, os diversos escritos desses autores argumentam que ele (i) representa uma “matriz” de uma família de textos, (ii) manifesta uma finalidade comunicativa reconhecida, (iii) pode integrar diferentes linguagens e (iv) funciona como uma ferramenta semiótica que permite a realização das atividades discursivas entre os sujeitos (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). É o princípio da diversificação que fundamenta a entrada dos gêneros na escola, a fim de preparar os alunos para os diferentes objetivos sociocomunicativos e os diferentes textos contemporâneos.

Para definir os gêneros, Schneuwly (2004) recupera a noção de instrumento da teoria marxista e de algumas correntes da psicologia, segundo as quais a sua apropriação pelo sujeito permite o desenvolvimento das capacidades individuais. Na ótica da psicologia, o instrumento media a interação do sujeito com o objeto, dá forma a essa atividade, ao mesmo tempo que define e controla as ações possíveis, permitindo sua transformação. Do mesmo modo, os gêneros materializam, significam e tornam possíveis as práticas discursivas. Ao agirem discursivamente numa situação social, os sujeitos se apropriam desses instrumentos que prefiguram, ao menos parcialmente, tais ações.

A demanda de elaboração de currículo, por exemplo, pressupõe a existência desse gênero e, mesmo quando a ação permite a escolha de uma forma genérica, apoia-se nas práticas historicamente sedimentadas de determinadas esferas, repetindo-as ou modificando-

as, caso da divulgação dos resultados de uma pesquisa por meio de conferência, de artigo científico ou de outro texto acadêmico¹⁷¹. Nas palavras de Schneuwly (2004, p.28), o gênero é “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Vemos claramente nessa concepção a influência das reflexões bakhtinianas, seja da ideia do repertório de gêneros que molda o nosso discurso e que nos permite atuar linguisticamente sem que tenhamos de criá-los a cada situação comunicativa, seja da escolha do gênero em função do contexto de produção, isto é, da esfera, do conteúdo temático, do estatuto dos participantes e da vontade enunciativa do sujeito.

De acordo com Schneuwly (2004), a definição de gêneros como megainstrumento é totalmente adequada à teoria bakhtiniana. No entanto, o processo de didatização impõe-se exigindo mudanças nessa vertente teórica: enquanto o pesquisador genebrino realça sobretudo a “estabilidade” dos gêneros, em Bakhtin, esse aspecto aparece relativizado.

O pensador russo aposta na vitalidade do fluxo discursivo e dos gêneros que dele se alimentam, renovando-se, mesclando-se, imbricando-se, modificando-se. Na perspectiva bakhtiniana, o estilo é indissociável do gênero, mas isso não significa que ele seja petrificado. Ele se renova a cada nova ocorrência da forma genérica, uma vez determinado pela valoração do sujeito com o elemento semântico-objetual do enunciado, pela expressividade do enunciado, pela relação com a palavra do outro acerca do mesmo objeto e pela concepção que o sujeito constrói do destinatário e do superdestinatário e de seus campos aperceptivos (BAKHTIN [1952] 2016d).

O estilo individual exerce um papel importante na transmutação dos gêneros pois lhe altera a configuração genérica, assim como os gêneros primários que penetram a composição dos secundários e lhes conferem novos traços. A individualidade estilística funciona como uma marca de reconhecimento de uma obra, sobretudo nas esferas dos sistemas ideológicos; delimita as fronteiras entre ela e os demais enunciados com que possui um vínculo dialógico.

No contexto de Bakhtin, de Volochínov e de Medviédev, o léxico e a gramática são subordinados à estilística, uma vez que o estilo ou o tom emotivo-volitivo que o sujeito deseja imprimir ao enunciado determinam a seleção de palavras e construções sintáticas: “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.22).

¹⁷¹ Os gêneros dão a possibilidade de escolha, mas uma escolha regulada pela própria exterioridade que lhes constituem (sujeito produtor, destinatário, lugar, tempo).

Já Schneuwly (op. cit.) defende que o plano comunicacional do gênero é estruturado pelo conteúdo temático, pela composição e pelo estilo genérico, em detrimento do estilo individual, e compreende a gramática como oposta à estilística, assim como a oração, unidade da língua, se opõe ao enunciado, unidade da comunicação discursiva: “Gramática e léxico, por um lado, e estilística, por outro, separam-se essencialmente pelo ponto de vista que os define: língua de um lado, gênero de outro.” (op. cit., p.26).

Ao retomarem a noção bakhtiniana (BAKHTIN, [1952-1953]2016a), Schneuwly e Dolz (2004) concentram-se sobretudo na primeira parte do ensaio em que o autor elenca as características discursivas dos gêneros, reformulando-as, pois toda didatização exige ajustes e modificações na base teórica, como se pode observar a seguir:

Quadro 2 – Noção de gêneros de Bakhtin e da Escola de Genebra

Ensaio “Os gêneros do discurso”	Artigo “Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos do ensino”
“Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem , ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional . Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no <i>conjunto</i> do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, [1952-1953]2016a, p.11-12, negritos nossos, itálico do autor)	“Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos da estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem , traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e dos tipos discursivos que formam sua estrutura.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.75, grifos nossos)

Fontes: indicadas no corpo do quadro

A Escola de Genebra recorta a noção de estilo de Bakhtin, associando-a às configurações linguístico-composicionais descritas por Bronckart ([1999] 2012): modalizadores, sequências textuais e tipos de discursos. Enquanto para Bakhtin tais elementos, incluindo a construção composicional e o conteúdo, são reflexos do funcionamento do gênero no fluxo discursivo, sendo determinados pela esfera de atividade à qual ele se integra, para os pesquisadores do ISD, eles definem a própria natureza dos gêneros.

Esses autores ressaltam o aspecto estável e regular dos gêneros, no universo heterogêneo das práticas de linguagem, possivelmente como forma de torná-los operáveis no universo escolar, uma vez que, ao saírem das práticas sociais para a escola, eles sofrem um

processo de escolarização, e as práticas, por sua vez, são tomadas como “referência”, assim como o contexto se torna o “referente” no quadro comunicativo de Jakobson ([1967] 1992).

Outro ponto de discordância entre a perspectiva bakhtiniana e a genebrina está na ideia de controle que os gêneros exercem, permitindo ao sujeito “agir eficazmente numa classe bem definida de situações” (SCHNEUWLY, 2004, p.28). A pretensa eficácia das ações linguageiras é atenuada pelo peso do destinatário. O gênero é determinado tanto pelo intuito discursivo do sujeito, quanto pela compreensão responsiva do outro, antecipada na tessitura do enunciado. A posição responsiva do destinatário pode coincidir ou não com essa resposta presumida pelo sujeito, flexibilizando a ideia do gênero enquanto “ação eficaz”.

Além disso, o sujeito não tem total controle do contexto de produção e circulação do discurso. Embora as instituições possam impor certos gêneros, caso do ofício que é a forma de correspondência mais usual na esfera pública governamental, no decurso da vida, as situações não são sempre bem “definidas”, haja vista os gêneros primários que surgem nas trocas verbais imediatas, espontâneas das esferas discursivas menos elaboradas. Esse relativo “enrijecimento” das práticas discursivas, no quadro epistemológico do ISD, entretanto, explica-se pela sua finalidade didática.

Conforme já apontamos no Capítulo 1 desta tese (ver figura 1), é impossível que uma teoria chegue ao espaço escolar *in natura*. O caráter pedagógico sobrepõe-se exigindo reformulações na teoria de base, a fim de poder operar com ela na escola, tendo em vista as condições de funcionamento dessa instituição, as coerções sociais, econômicas e culturais a que ela está submetida e os sujeitos envolvidos.

À Escola de Genebra, interessam os traços discursivos estáveis, pois, da mesma forma que facilitam o reconhecimento do gênero em diversas situações de interação verbal, possibilitam que ele funcione como um modelo ou instrumento para os discentes, a partir do qual eles podem aprender a falar em público e a escrever. Em outros termos, o gênero é um megainstrumento de que o aprendiz precisa se apropriar, pois ele sustenta e orienta a ação linguageira nas práticas sociais de referência, permitindo-lhe a produção e compreensão de textos diversos.

No âmbito da engenharia didática, o gênero é a principal ferramenta do ensino de línguas, entendendo-se este “como um artefato introduzido na aula de língua servindo ao ensino-aprendizagem das noções e capacidades a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular” (DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2009, p.38).

A Escola de Genebra ou a abordagem interacionista-sociodiscursiva, na classificação de Pereira e Rodrigues (2009, p.7), objetiva “descrever as características enunciativo-

discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino/aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas.” Logo, são elas que constituem os principais objetivos do ensino de línguas, e é por meio dos gêneros que o aluno aprende as capacidades de linguagem fundamentais para se inserir nas práticas comunicativas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004):

- As capacidades de ação que dizem respeito à representação do contexto social da ação, no âmbito físico (lugar, momento, autor e leitor/interlocutor) e sócio-subjetivo (papel social dos interlocutores, objetivos da interação, lugar social e conteúdo temático). O sujeito produtor do discurso, ao escolher o gênero, é influenciado por esse contexto e pelo conteúdo temático e demonstra os valores que confere a tais elementos nessa escolha. Ainda que ele já domine a prática social de referência, cada situação é sempre nova e exige que ele faça adaptações, reunindo e integrando os parâmetros particulares do contexto de produção e do conteúdo temático no ato da interação. Nos dizeres de Schneuwly e Dolz (2004), o sujeito realiza o cálculo de adequação do gênero ao uso.
- As capacidades discursivas que se referem à estruturação discursiva ou planificação verbal ou organização das partes do texto, em função de certos objetivos. Conforme mencionamos, Bronckart ([1999]2012) destaca duas formas principais – os tipos de discursos e as sequências textuais –, embora reconheça textos que se organizam sem sequências claras, como as listas de compras.
- As capacidades linguístico-discursivas que se relacionam à escolha de formas linguísticas ou de mecanismos de textualização. Englobam os mecanismos enunciativos, como as vozes e os modalizadores, as unidades micro sintáticas (sujeito, predicado), intermediárias (estruturas gerundivas e infinitivas) e maiores (elementos de conexão e coesão nominal e verbal).

Ancorados em Vygotsky, os pesquisadores do ISD entendem que a aprendizagem se dá de forma intencional com base nas interações que o aprendiz estabelece com os objetos de ensino-aprendizagem (no caso, os gêneros), mediadas pelo professor (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, ABOUZAID, 2015). No entanto, os gêneros, pela sua própria natureza avessa a classificações, não fornecem as condições de organização do currículo escolar.

Os autores recorrem aos tipos de discurso que são menos numerosos e mais abertos à sistematicidade e à classificação para operacionalizar o trabalho com esses objetos.

Considerando as finalidades sociais de comunicação mais gerais exploradas no ensino, as tipologias textuais com as quais a escola tradicionalmente trabalha e as capacidades de linguagem dominantes necessárias para a compreensão e uso dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) elaboram uma proposta de progressão curricular a partir do agrupamento de gêneros. Nessa obra, eles apresentam cinco agrupamentos¹⁷² e seus respectivos exemplos.

São eles: 1) o “narrar” vinculado à “cultura literária ficcional” que faz “mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil” (conto, adivinha, romance); 2) o “relatar” associado à “documentação e memorização das ações humanas” que faz “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (notícia, biografia, relato); 3) o “argumentar” presente na “discussão de problemas sociais controversos” que se materializa na “sustentação, na refutação e na negociação de tomadas de posição” (resenha crítica, debate, editorial); 4) o “expor” da “transmissão e construção dos saberes” presente na “apresentação textual de diferentes formas dos saberes” (seminário, verbete, conferência); 5) o “descrever ações” de “instruções e prescrições” que se sustentam na “regulação mútua de comportamentos” (receita, manual, regulamento) (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.60-61).

Os agrupamentos levam em conta o princípio da diversidade textual e da diferenciação, possibilitando a comparação e a transposição da mestria de um gênero para outro, isto é, o conhecimento construído acerca de um gênero, suas regularidades linguísticas e sociocomunicativas, é retomado na aprendizagem de outro gênero correlacionado.

A progressão curricular ocorre de forma espiralada, trabalhando-se com diferentes gêneros de um mesmo agrupamento ou mudando-se o grau de complexidade na abordagem de um gênero, ao longo das etapas e anos escolares. Logo, diferencia-se da progressão linear, tradicionalmente adotada pelas escolas, em que se trabalham, no início da escolaridade, os textos narrativos e, ao final, os textos dissertativos, como se as crianças não soubessem argumentar e os jovens não se encantassem com o universo ficcional.

Apesar das evidentes vantagens dessa proposta, os autores ressaltam que o gesto docente é mais importante do que as ferramentas didáticas. Cabe ao professor realizar a planificação curricular, recortando e organizando no currículo os conteúdos referenciados nas

¹⁷² Em palestra no VIII SIGET, Schneuwly apresentou uma classificação mais ampla (DIP, 2000, p.9), dividida em sete agrupamentos, agregando à proposta anterior os gêneros descritivos e poéticos, aqui explicitados com base nos aspectos tipológicos: narrar, relatar, argumentar, apropriar-se de um saber, regular ações/comportamentos, descrever, brincar com a língua. Também Dolz e Abouzaid (2015) questionam o lugar do poético nos agrupamentos, mas, em lugar de criar uma nova categoria, propõem que a poeticidade e a literariedade atravessam diversos gêneros dos cinco agrupamentos, em maior ou menor grau, à revelia de serem considerados (ou não) literários ou poéticos.

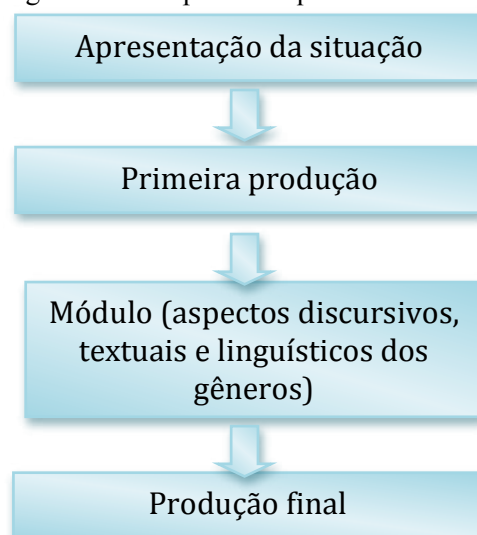
práticas de linguagem, e definir a forma de progressão com base no critério da “validade didática”.

Ou seja, o docente precisa avaliar a possibilidade efetiva de condução do currículo em função do seu contexto e das suas condições de trabalho, da coerência entre os conteúdos ensinados nas diferentes etapas e dos ganhos de aprendizagem para os discentes (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). Assim, o planejamento das atividades vai progredindo em grau de complexidade de acordo com os avanços dos alunos.

O trabalho com cada gênero é operacionalizado através de sequências didáticas, um conjunto planejado de atividades de linguagem que visam a levar o aluno a adquirir mestria ou, ao menos, a melhorar uma determinada prática discursiva oral ou escrita (PASQUIER E DOLZ, 1996; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004)¹⁷³. Bronckart (2011) salienta que o domínio ou a mestria de um gênero é sempre parcial, é uma capacidade a ser aprimorada durante todo o processo de escolaridade. E mais: ao longo da sequência, o aluno pode desenvolver outras competências relativas à produção textual de forma inconsciente, diferentes das previstas em princípio, e que não se tornam objetos de ensino.

Podemos esquematizar o procedimento da sequência didática da seguinte forma:

Figura 34 – Etapas da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98, adaptado)

Desdobrando as etapas desse procedimento metodológico e avaliativo, temos:

- *Apresentação da situação de comunicação*, em que se define o quadro contextual (gênero, suporte ou forma de circulação dos textos, destinatário e tipo de produção, se

¹⁷³ A depender da avaliação diagnóstica dos alunos e da modalidade de ensino em que eles se encontram, os objetivos a atingir são adaptados.

individual, se coletiva, etc.) e os conteúdos necessários para o projeto de produção textual oral ou escrito, que pode partir de um problema comunicativo real ou fictício¹⁷⁴.

- *Primeira produção*, em que o aluno assume o desafio de produzir o texto, e o docente faz o diagnóstico dos saberes já consolidados ou não a fim de planificar as estratégias didáticas da sequência.
- *Módulos*, em que se busca melhorar uma prática de linguagem e se adquirir uma metalinguagem sobre o gênero, através de atividades variadas que exploram as especificidades dos gêneros (leitura e análise de textos de referência, do mesmo gênero ou de gêneros correlacionados, com foco nos seus aspectos linguísticos, enunciativos e composicionais) e os aspectos problemáticos revelados na primeira produção (representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto, realização do texto).
- *Produção final*, em que o aluno deve revelar os conhecimentos apreendidos ao longo da sequência e revisar e refazer o texto, se necessário, assim como o professor pode realizar uma avaliação de cunho somativo e tomar as decisões relativas à progressão.

As atividades de cunho gramatical e ortográfico, elaboradas a partir das dificuldades evidenciadas pelos alunos, são realizadas em módulos à parte, não necessariamente atrelados ao gênero em pauta. Os autores recomendam que os problemas ortográficos sejam tratados ao final da sequência, após o trabalho com outros níveis textuais, afinal, é preciso se concentrar primeiro nos aspectos mais globais do texto para depois se aperfeiçoar os aspectos linguísticos. O estudo da gramática, na visão de Schneuwly (WITTKE, SCHNEUWLY, 2016), deve ser autônomo para que os alunos possam se apropriar de um conjunto de conhecimentos próprios, pois

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.116).

Esses autores propõem um ensino explícito dos gêneros, pois acreditam que apresentar as dimensões conceituais e as reflexões metalinguísticas possibilita maior progresso dos alunos. Dolz, em entrevista a um periódico brasileiro (BARRICELLI, MUNIZ-OLIVEIRA,

¹⁷⁴ Neste momento, também se pode analisar um conjunto de gêneros de texto que sejam adaptáveis e pertinentes a essa situação de comunicação (BRONCKART, 2011).

2010), enumera as vantagens da sequência didática para o ensino e a aprendizagem de língua primeira.

São elas: a possibilidade de trabalhar com projetos de comunicação; a avaliação diagnóstica das capacidades de linguagem dos alunos a partir da produção inicial, o que permite redirecionar o ensino; a organização em oficinas, que explora os gêneros por dimensão e coopera com a progressão do ensino; o trabalho intensivo sobre as capacidades necessárias para produzir um texto, o qual permite a interiorização das novas capacidades e a automatização daquelas já exploradas; e a avaliação formativa do progresso do aluno entre a produção inicial e a final, o que permite ao aprendiz também observar seu progresso.

A sequência pressupõe um sujeito docente ativo que realize os gestos didáticos¹⁷⁵ necessários para garantir a aprendizagem, transformando o objeto a ser ensinado em objeto efetivamente ensinado (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2009). O primeiro gesto é o do planejamento, o que implica a escolha do gênero, sua análise prévia – a fim de focalizar as dimensões a serem trabalhadas –, a antecipação de possíveis obstáculos dos alunos e a seleção das formas de realização das atividades.

Em seguida, o docente realiza o gesto de implementação das tarefas e atividades da sequência através da presentificação (apresentação) e focalização do objeto de ensino. É fundamental, nesse momento, que ele crie a memória didática, que é o gesto de recordar o que os alunos já sabem, ativando os conhecimentos que já foram trabalhados e anunciando os que ainda serão estudados em sala de aula, ou seja, construindo um saber compartilhado.

Durante todo o processo, fazem-se necessários os gestos de regulação¹⁷⁶ do professor e de avaliação diagnóstica ou interventiva¹⁷⁷ para ajudar os alunos a superarem as dificuldades e, por fim, o gesto de institucionalização do ensino de gênero através da fixação de conceitos e da metalinguagem sobre ele.

A proposta do ISD é de articulação entre língua e gênero, mas não de integração, tanto que as questões gramaticais e ortográficas devem ser trabalhadas em separado e podem partir de um *corpora* de frases e palavras. Bronckart (2010) defende que as SD são um método

¹⁷⁵ Para esses autores, os gestos didáticos vinculam-se à transposição didática interna realizada por um professor de uma disciplina específica, enquanto os gestos profissionais são mais gerais e dizem respeito à atividade docente por completo (MESSIAS, DOLZ, 2015).

¹⁷⁶ A regulação pode ser local ou interna. É local, quando o olhar do professor incide diretamente na produção textual individual do aluno, observando suas dificuldades, ajustando e apontando caminhos para solucioná-las. É interna, quando o professor observa de forma geral o que funcionou e não funcionou numa determinada atividade, decidindo que objetos vai avaliar e buscando sanar os problemas encontrados na turma.

¹⁷⁷ Vale salientar que os pesquisadores da Escola de Genebra valorizam mais o processo de regulação da aprendizagem e de intervenção que o de avaliação da aprendizagem, de caráter pontual ou geral propriamente dito (WITTKE, SCHNEUWLY, 2016).

importante de ensino de línguas, mas não o único disponível, requerendo ser complementadas por outras atividades mais voltadas para o texto, especialmente de (re)escrita. Como as práticas escolares ainda estão tradicionalmente ancoradas na concepção mentalista da linguagem, o autor julga ser impossível tirar completamente o foco da gramática.

Em vez disso, sugere a metodologia de iniciar pelas atividades de leitura e produção para depois articulá-las às atividades de estudo das regularidades observáveis no *corpus* de textos e enunciados mobilizados. Paralelo ao estudo dos gêneros via SD, o autor propõe duas formas principais de articulação entre texto e gramática: a) atividades de inferência e codificação, a partir de *corpus* de frases e enunciados, que levem a um domínio das principais noções e regras do sistema da língua; b) atividades de sensibilização, a partir de *corpus* de textos empíricos, relativas às condições de funcionamento dos textos em seus contextos comunicativos, com fins de conceitualizar as regras de planificação e textualização (BRONCKART, 2010).

Os textos escolhidos devem ser representativos da família de gêneros a que pertencem e conter um tipo de discurso predominante para facilitar a análise e a definição da progressão curricular. Para isso, o professor deve analisar uma gama de textos a partir dos quais pode identificar o “gene”, a matriz do gênero e, assim, partir de suas regularidades para a análise de um texto particular, a fim de não tomar uma característica específica como exemplar da genericidade.

Conforme já apontamos, a Escola de Genebra valoriza mais as regularidades genéricas que as singularidades discursivas, distanciando-se, desse modo, da abordagem bakhtiniana. Para ela, os aspectos conceituais (que gênero, para que serve, onde circula, quem é seu público-alvo, qual o papel social do sujeito produtor etc.) e os aspectos discursivos (unidade temática, forma composicional e estilo) genéricos devem ser explicitados para facilitar a aprendizagem de determinada prática de linguagem.

Uma pedagogia de ensino explícito, como é a da Escola de Genebra, requer uma ferramenta que permita a transposição dos gêneros para o universo escolar e facilite sua didatização nas sequências. Os pesquisadores apresentaram o modelo didático do gênero (MD), que constitui uma síntese para os docentes das dimensões ensináveis dos gêneros em pauta, a qual contempla suas capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Essa síntese é produzida com base nos objetivos gerais do processo de ensino-aprendizagem, nas práticas sociais de referências, nos saberes dos especialistas ou no estado da arte sobre o gênero (conhecimentos acerca da infraestrutura textual, dos mecanismos

textuais e enunciativos, do conteúdo temático e do tipo de discurso dominante etc.), nas capacidades linguísticas e psíquicas demonstradas pelos alunos e, especialmente quando não se conhece o coletivo discente, nos resultados de aprendizagem apresentados em documentos oficiais (PIETRO, SCHNEUWLY, 2009).

O MD também resulta das práticas discursivas sedimentadas historicamente, seja dos especialistas em sua produção, seja dos jovens em formação, nas quais o docente-pesquisador se baseia para descrever o gênero ou a própria prática social de referência. Tomemos o exemplo hipotético do MD do poema. É provável que o docente-pesquisador consulte obras de célebres poetas, mas também as incursões poéticas juvenis em blogues e redes sociais, a fim de descrever um MD em consonância com as finalidades socioeducativas e com as possibilidades dos alunos.

Ainda de acordo com De Pietro e Schneuwly (2009), o MD possui uma dimensão praxeológica, pois traz uma teoria mais genérica das atividades languageiras e dos aspectos do gênero a serem ensinados, e uma força normativa, pois determina, de certo modo, o que será explorado em sala de aula. Funciona como um guia de possibilidades de ensino, na medida em que orienta a elaboração das sequências didáticas, o que só ocorre efetivamente após a diagnose da produção inicial. Ao mesmo tempo, ele é ponto de partida e de retorno do trabalho pedagógico, afinal, o docente poderá modificar o MD instituído previamente, com as descobertas e reflexões realizadas ao longo da sequência. Logo, é construído de forma interativa.

Todas essas considerações mostram que o MD é tomado pela Escola de Genebra como centro do processo de ensino-aprendizagem de um gênero. O docente sempre tem um modelo em mente, implícito ou não, ao ensinar o gênero, e, quanto mais explícito e contextualizado for esse modelo, maiores são as chances de um ensino eficaz e de ganhos de aprendizagem. Bronckart (2010) ressalta que o domínio consciente dos gêneros depende da formação docente em suas relações com os saberes a serem didatizados.

A modelização requer do professor uma gama de conhecimentos, seja de ordem teórica (condições de produção, usos, variações, características discursivas e linguísticas dos gêneros), seja de ordem didático-metodológica (que gêneros trabalhar, que capacidades os alunos já possuem, que aspectos são ensináveis e que valores lhes são atribuídos socialmente, que ordem irão ocupar e que tratamento irão receber ao longo da sequência, como avaliar as

capacidades adquiridas de modo formativo e construtivo), além de disponibilidade de tempo e autonomia para coletar e analisar textos empíricos¹⁷⁸.

Em síntese, ele deve atender aos seguintes princípios:

princípio de legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
 princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
 princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p.82)

A vantagem desse modelo é que ele permite ao professor definir as capacidades de linguagem a serem exploradas, afinal, o principal objetivo pedagógico é dominar, mais que um gênero, as capacidades implicadas por ele e transferíveis a outros gêneros e práticas comunicativas. Na leitura de Bunzen (2004, p.10), os gêneros funcionam como um ponto de apoio, que “vai permitir uma articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”.

Por um lado, essa proposta oferece algumas vantagens: organiza a progressão curricular de forma espiralada a partir do agrupamento dos gêneros; apresenta um ensino focado nos procedimentos e nas capacidades (meta)cognitivas, que visa ao aperfeiçoamento na construção textual; estimula a autonomia do aluno a partir da construção das listas de controle¹⁷⁹ e autorregulação dos textos através do roteiro de revisão; direciona uma avaliação formativa que acompanha o progresso dos alunos da primeira à última versão e aproxima os alunos das condições reais de circulação textual por iniciar a sequência pela “apresentação da situação”, isto é, pela criação de contextos concretos de comunicação verbal.

Por outro lado, a proeminência da didatização leva a Escola de Genebra a distanciar-se do caráter dialógico e da dimensão sócio-histórica, presentes na noção bakhtiniana de gênero. A modularidade favorece mais a aprendizagem de aspectos linguístico-textuais que discursivos, pois foca o tratamento das etapas da escrita ainda não dominadas pelos alunos (representação da situação de comunicação, escolhas lexicais e sintáticas, planejamento e distribuição das ideias no texto), conforme a diagnose da produção inicial. Também reforça

¹⁷⁸ Vale salientar que vários fatores contextuais podem afetar a construção da modelização pelo docente, como as orientações oficiais, o currículo e as regulações internas da própria escola, o modo como seus colegas trabalham, as exigências dos pais e dos próprios alunos, entre outras.

¹⁷⁹ A lista de controle/constatação é uma ferramenta de intervenção dialogada ou escrita, que visa facilitar a interação professor/aluno no processo de avaliação da produção textual. Em geral, ela é construída com base nos aspectos explorados ao longo dos módulos da SD, podendo ser elaborada pelos próprios alunos com a mediação do professor. Essa lista ainda colabora com a autonomia discente por permitir que os alunos autorregulem sua aprendizagem, monitorando suas próprias falhas e procedendo à revisão e refacção do texto (GONÇALVES, 2009). Ainda de acordo com Gonçalves (2009), por meio desse instrumento, o professor também pode observar os erros repetidos, o progresso dos alunos e os objetivos que foram ou não atingidos.

mais o aprender uma metalinguagem comum acerca do gênero e os aspectos estáveis e regulares do que o seu funcionamento discursivo e seus aspectos variáveis e instáveis.

Nesse sentido, concordamos com a posição de Geraldi (2010a), que embasado no referencial bakhtiniano, critica a Escola de Genebra. Para ele, a metodologia da sequência didática é de cunho uniforme e padronizante, pois quer que os alunos aprendam as suas regularidades para se ajustarem aos dizeres e formas de dizer já previsto(a)s. Os gêneros são reificados, tornam-se “entes” previamente definidos, seriáveis e unificados, a heterogeneidade discursiva é confundida com a diversidade textual, e as esferas de atividades são reduzidas a mero contexto de referência.

Segundo o autor, a “engenharia didática” quer reavivar os pilares do paradigma científico positivista da modernidade, hoje em crise, transformando os gêneros em constructos objetivos (o modelo didático que encerra as características dos gêneros), preditivos (o reconhecimento das formas estáveis é sobrevalorizado em relação à singularidade dos textos) e universais (o agrupamento desconsidera as diferenças socioculturais).

Trata-se de um neotecnicismo pedagógico, tendo em vista a importância da organização didática e da fixação dos objetos de ensino, o que privilegia os aspectos formais em detrimento dos funcionais. Ensina-se, portanto, o gênero, como uma construção estável e estática, e não a agir discursivamente com ele (GERALDI, 2010a). Entretanto, para a Escola de Genebra, o risco de desvio tecnicista e de reificação é maior justamente quando se escolhe como objeto de ensino o texto particular, e não o gênero, uma vez que, naquele caso, a abordagem é focada no individual, enquanto neste a tônica é o social (DOLZ, ABOUZOID, 2015).

De acordo com Dolz e Abouzaid (2015), a proposta genebrina não pretende excluir a singularidade da escola, mas explorar a tensão dialética entre gêneros e textos, favorecendo o olhar sobre as práticas de referência que se realizam através do gênero, para a partir dele se explorar o texto singular. Para Dolz (BARRICELLI, MUNIZ-OLIVEIRA, 2010), o gênero é uma unidade de trabalho que facilita a organização do currículo escolar, haja vista possuir regularidades que possibilitam a comparação e o contraste entre diferentes textos.

Novamente coadunamos com a crítica de Geraldi (2010a) à artificialização das práticas sociais que se tornam apenas uma “referência”, pois os gêneros via modelização e sequenciação didática se tornam apenas gêneros para ensinar e aprender, sem que sua dimensão sociodiscursiva seja de fato explorada. O controle na forma de organização do

currículo contribui com a objetificação dos gêneros em seus aspectos estáveis e regulares (GERALDI, 2010a). A singularidade do texto, assim, entra com dificuldade em sala de aula.

Na inter-relação entre o texto e o gênero, vence este, pois é mais propício a se tornar objeto de estudo para apreensão e generalização de características, como afirma o próprio Dolz, na entrevista citada: “a análise das características dos gêneros (conteúdos, organização semântica e comunicativa, e a configuração de unidades linguísticas) permite identificar as dimensões que merecem ser abordadas no cunho do trabalho escolar com gêneros” (BARRICELLI, MUNIZ-OLIVEIRA, 2010, p.5).

Uma alternativa a esse modelo genebrino, para Geraldi (1997, 2010b), é o trabalho a partir de projetos, os quais viabilizam a interdisciplinaridade ou a transversalidade e conferem uma finalidade comunicativa relevante para as atividades, além de exigirem um destinatário preciso. O autor sugere alguns projetos na linha de Freinet, como jornais murais, jornais escolares, conferências, exposições e debate de temas, livros de história, histórias de vida dos alunos e de suas famílias¹⁸⁰.

O movimento proposto por ele para as aulas de língua materna vai da produção para a leitura e desta retorna à produção. A entrada do texto em sala de aula não é condicionada por um modelo de referência, mas sim suscitada pelos projetos de dizer dos alunos e, no acontecimento da aula, pode provocar outras necessidades, seja em função do conteúdo e das estratégias de dizer explorados pelo docente, seja em função do processo de interlocução do aluno com o texto que o fez acionar outros conhecimentos.

Nessa mesma linha, Kleiman (2007) e Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013) defendem os projetos de letramento (PL). Para elas, os letramentos tipicamente escolares e os “transpostos” para o universo escolar devem ser trabalhados de forma contextualizada, isto é, vinculados a alguma prática social. As autoras propõem a adoção dos PL como núcleos integradores das disciplinas e dos eixos de uma disciplina (no caso da língua materna, leitura, escrita, oralidade, análise linguística e literatura), pois eles conferem sentido e funcionalidade sócio-comunicativa às atividades escolares, configurando-as como práticas sociais efetivas

¹⁸⁰ Outras propostas pedagógicas brasileiras mais ou menos críticas em relação ao ISD propõem a realização de projetos. Lopes-Rossi (2011), ancorando-se na metodologia da sequência didática, apresenta projetos pedagógicos a partir de gêneros, cujos módulos partem da leitura e análise das características típicas do gênero para posterior produção, considerando as etapas processuais da escrita, e divulgação junto ao público, de acordo com a forma típica de circulação de cada gênero, podendo ser fora da sala de aula e até mesmo da escola. Guimarães e Kersh (2015), por sua vez, pretendem alargar a noção de sequência didática, articulando-a à ideia dos projetos de letramento, para incrementar políticas públicas que tomem os gêneros como foco do ensino numa prática social. A metodologia dos projetos didáticos de gêneros tem a vantagem de dar maior ênfase à leitura e à circulação do texto e de unir formalmente o modelo didático à sequência. Toma como princípios a valorização dos saberes acadêmicos e experienciais, conferindo ao docente um papel ativo na concepção e elaboração do projeto, ao lado dos pesquisadores acadêmicos.

que podem ser relevantes para aquele grupo específico de alunos ou se prestar inclusive à intervenção em determinado meio/comunidade.

Os PL supõem, portanto, um letramento situado e um currículo integrado a temas e problemas, que considere as características socioculturais, as necessidades, as capacidades e experiências dos participantes. Nesse caso, confere a docentes e discentes o papel de agentes em prol de uma aprendizagem significativa. Tanto Geraldi (2010a), como Kleiman (2007) tomam as práticas como eixos do ensino e são críticos em relação à formalização dos gêneros operada pelo ISD. É evidente que os autores enfatizam a singularidade dos textos frente às estabilidades, às regularidades e às formalizações do gênero privilegiadas pela Escola de Genebra.

Kleiman (2007) faz uma crítica às sequências didáticas similar à de Geraldi, por considerar que elas tornam a aprendizagem do gênero um fim em si mesma. Para ela, “a escolha do gênero como conteúdo relevante para o ensino não significa que o gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos.” (KLEIMAN, 2007, p.14).

Em análise de artigos de opinião produzidos no âmbito do *Escrevendo o Futuro*, a autora concluiu que o Programa não atinge seu principal objetivo de fazer os alunos escreverem um artigo, por não estar vinculado a uma prática social. As produções não conseguem representar a questão polêmica nem apresentar a posição enunciativa em razão das próprias condições ambíguas de sua realização: discutir problemas de sua comunidade e atender às expectativas do concurso.

Sabemos que o contexto de produção e circulação da Olimpíada dificulta o atendimento aos aspectos singulares dos discursos e às instabilidades dos gêneros, bem como a proposição de projetos didáticos ou de projetos de letramento, na linha defendida por Geraldi (2010a) e Kleiman (2007). A OLPEF precisa elaborar um material didático que atenda a um público extremamente diversificado em termos socioeconômicos, regionais e culturais, professores e alunos de todo o Brasil.

No entanto, em vez de uma sequência já pronta de atividades, poderia ter sido elaborado um protótipo didático¹⁸¹, na linha defendida por Rojo (2012), focado não só no gênero, mas

¹⁸¹ Os protótipos são “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, 2012, p.8). Eles fazem referência a um modelo preliminar, uma atividade em processo de construção e em fase de experimentação, que tende a assumir o ponto de partida de um projeto maior e mais elaborado (ROJO, 2012), a ser realizado pelo professor junto aos alunos.

também na discussão sobre o tema “O lugar onde vivo”, o que favoreceria a abordagem dos pontos de vista, das relações dialógicas, do tom emotivo-volitivo e dos aspectos discursivos particulares inscritos no gênero.

A nosso ver, a metáfora instrumental evocada pela Escola de Genebra para defini-lo (SCHNEUWLY, 2004) parece tomá-lo como mera ferramenta de comunicação entre o autor e o destinatário, ignorar as coerções sociais e considerar a possibilidade de livre escolha de qualquer gênero em qualquer momento histórico-cultural. Também remete à ideia de língua como código, externo ao sujeito e desvinculado do contexto. Isso fica evidente na defesa de um ensino de gramática dissociado do texto e do sentido por Schneuwly em recente entrevista: “No nosso ponto de vista, não podemos subordinar a gramática às atividades e às práticas de linguagem, nem ao domínio do sentido como tal.” (WITKKE, SCHNEUWLY, 2016, p.354).

Essa declaração é contraproducente com os princípios elencados pelo próprio autor para o ensino de gramática, a saber: conhecimento essencial à comunicação; saber que colabora, em certa medida, com a leitura e a escrita e assegura o exercício do poder linguístico. Ora, se o domínio da gramática é importante para as práticas de linguagem e fundamental para a comunicação, haverá momentos didáticos em que se faz necessária a articulação entre esse eixos de ensino da linguagem, como explicitara Bronckart (2010)

Concordamos com o autor e, por extensão, com o grupo de pesquisadores da Escola de Genebra que ele representa nessa entrevista, quando argumenta em favor da autonomia do ensino de gramática e contra uma metodologia de ensino desse objeto de cunho meramente utilitarista, mas também julgamos fundamental explorar esse conhecimento na perspectiva da análise linguística, ou seja, na reflexão sobre os usos e funcionamento dos recursos linguístico-gramaticais em textos e discursos, tal como defendida por GERALDI (1997, [1984] 2004), MENDONÇA (2006), BEZERRA e REINALDO (2013), entre outros pesquisadores.

No que concerne à aprendizagem da língua escrita, a Escola de Genebra também apresenta uma concepção de base estruturalista, que parece entender a escrita como mero código de transcrição da fala: “Atualmente, quando se inicia o processo de aprendizagem da escrita, é necessário que se tenha uma visão consensual pela qual se possa levar o aluno a ler e a trabalhar sobre o código, com base em diferentes tipos de textos.” (WITKKE; SCHNEUWLY, 2016, p.351).

Além da confusão entre tipo e gênero evidente nesse trecho da fala de Schneuwly, pode-se inferir que os pesquisadores da Escola de Genebra valorizam mais os aspectos perceptuais e discriminatórios no ensino da escrita que a formulação de hipóteses sobre seu

caráter representacional e as relações que estabelece com a língua falada, o que seria um equívoco.

Essa visão tradicional acerca de aspectos da língua(gem) se estende às ideias pedagógicas, uma vez que a Escola de Genebra parece não fazer uma distinção clara entre os papéis da avaliação somativa – julgamento e classificação dos alunos ao final de um determinado período escolar – e formativa – regulação do processo de aprendizagem dos alunos ao longo de um período escolar –, além de defender a avaliação referenciada a norma, em vez da referenciada a critério.

Em outras palavras, julga positivamente a estratégia avaliativa pautada na comparação entre os alunos, que entende como “normal” haver variados graus de aprendizagem em um mesmo grupo escolar, em detrimento da avaliação norteada pela metas de aprendizagem estipuladas para determinada disciplina, faixa etária e ano escolar que observa o desenvolvimento dos alunos em relação a essas metas, considerando a heterogeneidade do grupo e, por isso, tendo maior expectativa de bons índices de aprendizagem.

Nesse contexto, a função primeira da avaliação somativa (formativa) não é a de regular a aprendizagem do aluno, mas de mostrar quem está aqui (neste nível de conhecimento) e quem ainda não chegou aqui (tendo como referência a meta mínima da aprendizagem). Enfim, a escola apresenta uma avaliação seletiva, determinando o nível de aprendizagem dos alunos, situação que, a nosso ver, é necessária, pois eles precisam ser situados em relação aos outros, dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Isso é normal, é característica do sistema de avaliação e também do sistema de ensino. (WITTKE; SCHNEUWLY, 2016, p.360)

Mais preocupante ainda é o papel atribuído ao professor como sujeito cuja função é apenas selecionar e adaptar manuais, instrumentos e recursos didáticos disponíveis à realidade de seu contexto escolar, usando-os criticamente. A autonomia docente reduz-se aos gestos profissionais (gestão da sala e do tempo didático, participação em reuniões, elaboração de relatórios etc.) e didáticos (relativos à transposição didática interna) de adoção e implementação de metodologias de ensino elaboradas por outrem.

Não cabe a ele, nessa perspectiva, produzir SD de ensino dos gêneros, nem de quaisquer outros objetos linguístico-discursivos. Em suma, para a Escola de Genebra, o professor não pode ser autor de seu próprio discurso didático:

Essa é nossa concepção do papel do professor: não de um autor de meios, de métodos de ensino, mas daquele que sabe analisar, criticar, escolher um bom material de ensino e adaptá-lo a seu contexto de trabalho. Isso porque entendemos que o professor deve dedicar seu tempo a ensinar e não a preparar material, pois levaria meses para construir boas sequências para ensinar um gênero. (WITTKE; SCHNEUWLY, 2016, p.356-357)

Essa concepção destoa da perspectiva adotada pela OLPEF que valoriza o professor-autor e, de modo particular, o estimula a assumir essa posição por meio do concurso de relatos de prática. Mais uma vez vemos que as teorias sofrem reformulações ao serem transpostas para o contexto escolar. Embora a escola genebrina seja um dos aportes teóricos da OLPEF, há um distanciamento entre elas quanto à noção de professor e uma maior aproximação com a vertente bakhtiniana que reconhece a autoria constitutiva dos discursos.

Ao não julgar o professor capaz de produzir sua própria SD em razão da disponibilidade de tempo, a proposta da Escola de Genebra vai ao encontro das atuais políticas públicas educacionais brasileiras que, em geral, não reputam como importante a inclusão do fator tempo na jornada de trabalho docente e, por conseguinte, na sua remuneração, para o planejamento das atividades e para o estudo contínuo. Assim, o professor, muitas vezes, termina por adotar como principal referencial de seu trabalho o manual didático selecionado na instituição escolar, perdendo sua autonomia autoral.

Do mesmo modo que ignora a complexidade do trabalho docente e revela uma concepção instrumental e mecânica da linguagem, a Escola de Genebra reduz a diversidade e heterogeneidade constitutiva dos gêneros a práticas sociais de referência, a modelos de textos facilmente legíveis e reconhecíveis para explorar as capacidades de linguagem.

A despeito de haver pontos de contato com a teoria bakhtiniana, no que concerne aos gêneros como meios sócio-historicamente construídos que propiciam a socialização e inserção nas atividades humanas, os gêneros são objetificados e escolarizados pela “engenharia didática”. As sequências, planificações e modelizações operacionalizadas como forma de controlar o processo de ensino-aprendizagem e possivelmente garantir seu sucesso resultam no divórcio entre o gênero e o discurso.

No âmbito do ISD, o gênero a ser ensinado transforma-se numa forma típica de enunciado, regular, estabilizada, que se circunscreve à instância imediata de produção discursiva e aos parâmetros definidos nessa situação (finalidade, interlocutores, tema, função). O discurso fixa-se no aqui e agora, rompendo os laços com os demais enunciados que circulam nas esferas ideológicas.

Não obstante Bronckart ([1999] 2012) reconheça o arquitexto e a presença das vozes nos textos, estas funcionam como mero expediente de construção textual e aquele como repositório de formas discursivas. Na base da concepção de gêneros de Bakhtin, porém, está a cosmovisão dialógica do mundo e da linguagem, como nos lembra Sobral (2009).

O sujeito do ISD evoca a concepção cartesiana do indivíduo consciente e plenamente responsável pela escolha do gênero e das dimensões que ele implica: conteúdo temático,

sequências textuais e outras formas de planificação, configurações linguístico-discursivas. Um sujeito que reconhece a presença do outro, mas não adere à radicalidade do pensamento bakhtiniano de que a concepção do destinatário determina a própria forma genérica. O sujeito bakhtiniano é ativo, mas não é o centro do universo discursivo, marca sua posição responsiva, mas constitui-se em função da alteridade.

Destarte, um ensino de línguas fundamentado no pensamento bakhtiniano entende que nenhum gênero se fecha em si mesmo; é um elo no fluxo discursivo, um constructo sócio-histórico e cultural que reúne o passado – a memória histórica do próprio gênero e os enunciados antecedentes –, o presente – a sua posição axiológica – e visa ao futuro – às respostas, às dúvidas e objeções de outrem e ao seu próprio devir; abre-se para o novo, para o não modelizado, para o não reconhecível. É um ensino que levanta hipóteses para o surgimento de novas formas de discurso e busca compreender os modos de funcionamento da linguagem.

3.4 O que é um gênero, para a OLPEF?

Gênero textual. Gênero de texto. Gênero do discurso. Gênero discursivo. Ou, simplesmente, gênero. São múltiplas as formas de nominação usadas nos materiais de propaganda (filmes publicitários¹⁸², fôlderes e cartaz), de divulgação científica (artigos e reportagens da seção “Percurso Formativo” do Portal) e de orientação didático-pedagógica (Caderno do Professor “A ocasião faz o escritor”, textos da seção “Especiais por Gênero: Crônica 2016” do Portal), além dos próprios informativos no Portal (regulamento do concurso, notícias e afins)¹⁸³.

As diferentes denominações são reflexo da confluência de perspectivas que embasam a OLPEF e das diversas filiações teóricas dos pesquisadores que constituem a rede de ancoragem do Programa, bem como da heterogeneidade do público a que se destina, familiarizado com uma ou várias dessas formas de se nominar os gêneros.

Os textos publicitários de divulgação da 5ª edição da Olimpíada usam a nominação gênero de texto ou gênero textual, ainda que se possa inferir de seus escritos uma noção preliminar de base discursiva, pois o gênero é mencionado no rol das atividades de leitura e

¹⁸² Disponíveis no canal OlimpíadaLP no *Youtube*:

<https://www.youtube.com/channel/UCXki1AIpdsrtSC724k7bd_A>. Acesso em: 30 jun. 2016.

¹⁸³ Foram considerados os materiais de campanha relativos à 5ª edição da OLPEF, realizada em 2016, bem como o Caderno do Professor deste ano. Os demais textos de cunho pedagógico foram considerados na medida em que exploram temas comuns a essa pesquisa: o trabalho com os gêneros, o ensino-aprendizagem da crônica e a formação do aluno-escrevente.

escrita do Programa, ou seja, é situado no âmbito das práticas sociais e em função do propósito de estreitar as relações dos alunos com a comunidade onde vivem e de assumirem um posicionamento sobre o tema proposto, o que contribui para sua formação cidadã.

Também o pôster “4 gêneros em cartaz”, que traz orientações didáticas sobre o trabalho com o gênero, privilegia o plano global do texto, o conteúdo temático e os elementos linguísticos da crônica (figuras, sinais de pontuação, trechos descritivos), aproximando-se mais da perspectiva genebrina. Nessa mesma linha, podemos inferir da leitura da Apresentação do Caderno “A ocasião faz o escritor” que a noção de gêneros superficialmente construída seja de cunho discursivo, ainda que opte principalmente pelo uso da expressão gênero textual.

Vale salientar que o teor discursivo não implica necessariamente filiação à perspectiva bakhtiniana, pois, para tal, é preciso entender o gênero no fluxo da comunicação discursiva, em inter-relação com a esfera de atividade, com a situação comunicativa com outros gêneros e outros discursos. Não é essa a noção preliminar apreendida nos materiais publicitários, nem na Apresentação do Caderno do Professor. As subseções do prefácio escrito por Dolz (2016) indiciam a inserção dos gêneros nas práticas sociais de uso da linguagem: “Aprender a ler lendo todos os tipos de texto” e “Aprender a escrever escrevendo”. Discussão já superada no cenário linguístico, a diferença entre tipos e gêneros de texto é desconsiderada por Dolz (2016), que ora utiliza uma, ora outra nomenclatura.

O autor, seguindo os preceitos da Escola de Genebra da qual ele é um dos fundadores, entende que a análise dos gêneros deve apoiar-se na situação de produção e nas marcas linguístico-discursivas para buscar suas regularidades. Salienta o papel da situação de comunicação (papel social do autor e do leitor, esfera de atividade e objetivo do autor do texto em relação ao destinatário) e da seleção das unidades linguísticas (vocabulário, mecanismos de conexão e de coesão, estruturas morfossintáticas da língua) para a construção do texto, porém sempre tendo em vista o estável do gênero frente ao singular do discurso.

Embora também use a denominação gênero de texto ou simplesmente gênero, o capítulo “Introdução ao gênero” tem pontos de contato com a teoria bakhtiniana, evidentes nos títulos das seções sumarizadas abaixo:

- “O que é crônica”, em que define o gênero a partir da crônica metalinguística “Sobre a crônica” de Ivan Ângelo e acentua a sua capacidade de se mimetizar em outros

gêneros de esferas de atividades diferentes¹⁸⁴, sua leveza e o olhar singular sobre episódios recortados do cotidiano:

Crônica é um gênero de texto tão flexível que pode usar a “máscara” de outros gêneros, como o conto, a dissertação, a memória, o ensaio ou a poesia, sem se confundir com nenhum deles. É leve, despretensiosa como uma conversa entre velhos amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.20, 2016b)

- “História das crônicas”, em que se remete à origem do gênero e às mudanças operadas na sua trajetória, especialmente no contexto brasileiro com a chegada da imprensa no século XIX, ressaltando sua natureza ambígua: “Nessa época, importantes escritores, como José de Alencar e Machado de Assis, começam a usar as crônicas para registrar de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os fatos corriqueiros de seu tempo.” (op. cit.).
- “Um olhar atento sobre o cotidiano”, em que se indica o conteúdo temático e o propósito discursivo da crônica, bem como seu lugar na esfera de atividade a que pertence:

A crônica é um gênero que ocupa o espaço do entretenimento, da reflexão mais leve. É colocada como uma pausa para o leitor fatigado de textos mais densos. Nas revistas, por exemplo, em geral é estampada na última página. Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos. (op. cit.)

- “Os muitos tons da crônica no Brasil”, em que se destaca a diversidade de estilos do gênero e dos cronistas e se explica seu caráter cultural, dadas as diferenças entre as crônicas brasileiras e as “que circulam em jornais de outros países”, tidas como “relatos objetivos e sintéticos”, “comentários sobre pequenos acontecimentos”, que “não costumam expressar sentimentos pessoais do autor” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.21, 2016b). O distanciamento das autoras do Caderno em relação às “crônicas” estrangeiras lhes permite observá-las, dialogar com elas em busca das respostas às suas questões, compará-las às crônicas brasileiras e compreender ambas em sua unidade e integridade. Como defende Bakhtin ([1970] 2011d), uma cultura só se revela aos olhos de outra. E é com base nessa observação

¹⁸⁴ Eis os gêneros e as esferas por ele mencionados: o conto, a memória e a poesia pertencem à esfera literária; a dissertação, à escolar ou acadêmica; e o ensaio, à esfera acadêmica ou de difusão científica, ou ainda ao jornalismo cultural.

que o Caderno enumera alguns perfis da crônica nacional, cruzando o estilo do gênero com o estilo individual:

No Brasil, há vários modos de escrevê-las. Usa-se o tom da poesia, o autor produz uma prosa poética, como algumas crônicas escritas por Paulo Mendes Campos. Mas elas podem ser escritas de uma forma mais próxima ao ensaio, como as de Lima Barreto; ou ser narrativas, como as de Fernando Sabino. As crônicas podem ser engraçadas, puxando a reflexão do leitor pelo jeito humorístico, como as de Moacyr Scliar, ou ter um tom sério. Outras podem ser próximas de comentários, como as crônicas esportivas ou políticas. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.21, 2016b)

- “De gênero jornalístico a gênero literário”, em que se expõem as especificidades da crônica literária, especialmente quanto aos temas e ao contexto de produção e circulação, se bem que não se mencionem os papéis dos editores e dos críticos nessas atividades. O Caderno reconhece que as crônicas literárias não se vinculam apenas ao tempo presente. De acordo com Bakhtin ([1970] 2011d, p.362), as obras que permanecem atuais acumulam a cosmovisão de outras épocas, preservam sua memória histórica, “dissolvem as fronteiras de sua época e vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*”. Assim, a crônica literária mantém seus laços com o passado, ancora-se no presente e encontra-se aberta aos sentidos futuros, ganhando ares de atemporalidade:

A produção de crônicas literárias é muitas vezes tarefa “encomendada” a escritores já reconhecidos pela publicação de outras obras, como contos e romances. São esses autores que, usando recursos literários e estilo pessoal, fazem seus textos perdurarem e serem apreciados apesar da passagem do tempo. Para conseguir esse efeito, os escritores não destacam os fatos em si, mas a interpretação que fazem deles, dando-lhes características de retrato de situações humanas atemporais. Os temas geralmente são ligados a questões éticas, de relacionamento humano, de relações entre grupos econômicos, sociais e políticos. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.22, 2016b)

Há uma preocupação em se frisar a plasticidade do gênero, que pode assumir diferentes facetas e tons, se mimetizar e se transmutar em outras formas genéricas. Outro aspecto que aponta para uma noção discursiva do gênero é a sua contextualização. Embora o capítulo inicie remetendo a uma prática de letramento arcaica para o jovem contemporâneo – a leitura de crônicas no jornal de domingo –, a exposição parte de um exemplar do gênero, “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo.

Trata-se de uma metacrônica, isto é, de uma crônica que tenta definir o próprio gênero, acentuando o estilo de diversos cronistas, contando um pouco de sua história, citando críticos literários e, por fim, um cronista. De certa forma, ela sintetiza os aspectos históricos, culturais,

estilísticos e literários que são explorados nas demais seções do capítulo, corroborando com a visão discursiva bakhtiniana de gênero deste capítulo¹⁸⁵.

O Caderno Virtual, nesse capítulo introdutório, remete a um *link* de um trecho do programa “De ponto em ponto, se faz um conto”, em que fala sobre “A estrutura e características da crônica”, da série Palavra puxa Palavra, produzida pela Multirio, o qual também revela uma noção embasada nos preceitos bakhtinianos. A exposição da apresentadora sobre o gênero é entrecortada pela leitura dramatizada de trechos de obras de diferentes escritores, épocas e estilos, tais quais a crônica poética “A descoberta do mar”, de Drummond, a crônica humorística “A estranha passageira”, de Stanislaw Ponte Preta, e a crônica mundana de 27 de outubro de 1895, de Machado de Assis.

O Programa considera a versatilidade do gênero e estabelece relações entre a crônica e outros discursos que circulam nas esferas de atividade literária ou jornalística. Comparando-a aos contos, caracteriza-as como textos curtos que podem aparecer sob a forma de descrições ou comentários, não obedecendo necessariamente à sequência narrativa, traço característico daquele gênero. As crônicas são passageiras, mas diferem das notícias e dos anúncios classificados dos jornais, cuja validade se limita ao dia em que foram publicados, pois podem ser editadas em livros, quando alcançam a qualidade de obras literárias.

Elas são definidas pela apresentadora como “pequenos textos de jornais ou revistas que geralmente narram episódios ou relatam impressões do escritor sobre os mais variados assuntos”. Provavelmente por ser datado da década de 80¹⁸⁶, o programa estabelece uma vinculação estreita entre a crônica e o jornal¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Nas referências do Caderno, encontramos teóricos da literatura brasileira – David Arrigucci Jr., Antônio Cândido, Jorge de Sá – que comungam do princípio bakhtiniano de que o estudo da literatura deve se pautar na sua formação (relação com gêneros, movimentos, línguas, estilos e obras do passado) e no sistema cultural a que ela está atrelada (diálogo com outras obras contemporâneas e com outras artes). Bakhtin ([1970] 2011d) posiciona-se contra o reducionismo da literatura ao seu aparato formal, produzido pelos formalistas, e ao seus aspectos socioeconômicos, produzido pelos sociólogos, que defendem uma relação de causa e efeito direto entre os acontecimentos históricos e os fenômenos literários. A ausência de marcas explícitas de citação dessas fontes no Caderno, decorrente de sua natureza didática, pode levar o professor a acreditar que a teorização sobre o gênero é feita a partir apenas da voz do cronista Ivan Ângelo e daqueles a quem ele cita.

¹⁸⁶ O vídeo foi disponibilizado no canal *Youtube*, em 2017, por um usuário comum que não precisou o período de criação desse programa. Inferimos a década a partir do tipo de cenário, de cortes das cenas e dos recursos de produção, além da cena do jovem escrevendo à máquina datilográfica. Outro traço que demarca a sua provável data de criação é o uso da expressão “tipo de texto”, em lugar de “gênero textual”, “gênero de texto”, “gênero do discurso” ou “gênero discursivo”, que se tornam correntes nos campos da Educação e da Linguística em meados da década de 90. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JeL56alkozo>. Acesso em: 20 fev. 2018.

¹⁸⁷ A prática de leitura de crônicas na imprensa (jornais e revistas) é comumente mencionada nesse capítulo teórico do Caderno, ao passo que a leitura de crônicas em blogues, em redes sociais, em páginas sobre literatura, em comunidades virtuais e portais na Internet é negligenciada na Introdução. Ainda que recomende crônicas publicadas em meio digital no decorrer da sequência do Caderno Virtual, a associação do gênero ao jornal distancia-se da realidade contemporânea das práticas de letramento no mundo virtual.

Se bem que o programa tenha certo apelo junto aos jovens, pois simula a interatividade da sala de aula através de entrevistas com pessoas na rua e das intervenções de dois adolescentes, que também atuam lendo ou encenando as obras citadas, caberia ao Caderno Virtual fazer ressalva quanto ao contexto de produção do programa, a fim de não construir uma visão distorcida do gênero e, conseqüentemente, afastar o público-alvo da Olimpíada e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Dos textos disponibilizados na seção “Especiais por Gênero” do Portal, dois vídeos apresentam orientações dirigidas ao professor no trabalho com a crônica e nos fornecem dados para compreender a noção de gênero adotada pela OLPEF: o bate-papo virtual “Quatro Gêneros em Pauta: memórias literárias e crônica” e a vídeo-aula “Crônicas da Imaculada”. Em ambos, verificamos a dominância da perspectiva genebrina do gênero, por realçarem as características discursivas do gênero (tema, estilo de linguagem e construção composicional) e a situação de comunicação.

No primeiro vídeo, o representante do Cenpec, Esdras Soares, adota a estratégia de partir da leitura de um exemplar de crônica para depois abordar o gênero, ou seja, parte do singular para o genérico. Em sua fala, respondendo às perguntas dos professores e da mediadora, define a crônica como um texto leve, informal, que ganhou terreno no Brasil dada a cultura de nosso povo e que provoca reflexão ligeira, exigindo do escritor uma pausa para captar algo no seu entorno.

Um aspecto ressaltado por ele é o estilo singular do cronista que permite ao leitor já maduro reconhecer a autoria do texto ao iniciar a leitura. Os comentários do autor, porém, se distanciam da perspectiva bakhtiniana, na medida em que ele busca estabelecer a identidade da crônica em oposição a outros gêneros (caso das memórias, do relato e do conto) a partir da materialidade textual (foco narrativo, tipo de desfecho, elementos estilísticos). Ao longo de sua exposição, destaca mais as características linguístico-discursivas que o funcionamento discursivo da crônica, como podemos ver abaixo.

- Situacional: vincula-se a duas esferas, sendo produzida no âmbito literário e circulando no espaço jornalístico.
- Temática: possui uma conexão natural com o tema proposto pela Olimpíada, já que o cotidiano é a matéria-prima da crônica.
- Estilística: mobiliza figuras de linguagem e recursos literários para transformar o relato do cotidiano em ficção e imprimir um tom de acordo com as intenções que se quer provocar no leitor.

- Composicional: organiza-se predominantemente em sequências narrativas, pode ser escrita em 1ª ou 3ª pessoa e possui desfecho aberto.

A vídeo-aula “Crônicas da Imaculada” segue uma linha similar, ao definir a crônica a partir de sua dimensão temática como um gênero que tem um olhar focado para alguma cena ou episódio do cotidiano. A professora centra sua fala nas dificuldades observadas nos textos dos alunos, dentre elas, a de selecionar um aspecto sobre o qual escrever, pois muitos descrevem minúcias de locais turísticos ou problemas da cidade sem flagrar um fato que mereça ser “iluminado”¹⁸⁸.

Ela constata que, em geral, os textos tendem a ser mais longos do que a crônica exige, com excesso de detalhes, de personagens, de cenários ou de trechos descritivos. Outra dificuldade observada é a de se construir o projeto de comunicação e o tom da crônica em função do destinatário. Como solução, a professora aponta a leitura de crônicas de autores renomados em suportes diversos, a produção desse gênero a partir de fotografias ou de canções e a adoção da sequência didática proposta no Caderno do Professor como método de trabalho.

Ainda que o professor seja visto como interlocutor dos textos dos alunos e se aponte o diálogo com outros textos, a perspectiva dominante de tratamento do gênero é a textual. As principais recomendações e exemplos consistem nos aspectos linguísticos e textuais a serem trabalhados nas atividades de reescrita individual e coletiva dos textos, tais quais o tamanho das frases, os tipos de discurso, os sinais de pontuação, a seleção do vocabulário, das figuras de linguagem¹⁸⁹ e de um modo de dizer que reconstrua o cotidiano literariamente e confira à crônica o tom pretendido pelo autor.

Nenhum dos vídeos reconhece que um dos principais problemas dos alunos na produção escrita é justamente a falta de um projeto discursivo, de ter o que dizer e para quem dizer (GERALDI, 1997). Enquanto os autores se ocupam do “como” dizer, esquecem que, primeiramente, falta a discussão sobre a temática proposta pela OLPEF, sobre a finalidade comunicativa da crônica e sobre os distintos públicos a que ela se dirige.

Embora se ocupem do projeto de comunicação, não debatem a dificuldade de se definir o leitor real dos textos: O professor como primeiro interlocutor? Os colegas de classe em atividades de socialização das produções ou de avaliação entre pares? Os avaliadores das

¹⁸⁸ Como a professora é uma das autoras do Caderno do Professor, acreditamos que, em função disso, o Caderno contemple na Oficina 8 uma atividade de fotografia que ajuda o aluno a fazer o recorte de uma cena cotidiana.

¹⁸⁹ Esses são os conhecimentos linguísticos explorados na sequência didática do Caderno do Professor.

comissões julgadores (no caso de o texto ser classificado)? A comunidade (extra)escolar a partir de uma possível publicação das produções?

Derivam-se disso outros problemas: Qual o objetivo da crônica? Ganhar o concurso? Ser bem avaliado pelo professor na disciplina Língua Portuguesa? Ter um texto lido pelos colegas e pela comunidade escolar? Um dos elementos que determina o acabamento do enunciado é o intuito discursivo, e uma das principais características dos enunciados é a de se voltar para o destinatário (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a). Sem a clareza quanto a esses elementos e ao próprio tema em pauta, dificilmente os alunos produzirão bem as crônicas.

Os textos de orientação didático-pedagógica do Programa, em geral, evidenciam a filiação da OLPEF ao conceito de gênero genebrino, tomando-o como uma ferramenta de comunicação disponível para usuários e passível de ser operacionalizado como objeto de ensino-aprendizagem. Os gêneros são vistos como “instrumentos”, como “formas de linguagem”, como “entes”, o que revela uma visão de língua enquanto código, estoque de elementos e recursos disponíveis para uso de seus falantes.

Ora isso se dá de modo mais explícito: “Os gêneros, portanto, como são língua em uso, são língua viva, são instrumentos de comunicação. Como são instrumentos de comunicação indispensáveis, todas as pessoas usam gêneros para se comunicar.” (AMARAL, 2008); “Podemos dizer que são gêneros textuais todas as **formas de linguagem** produzidas em toda e qualquer situação de comunicação, que podem ser reconhecidas e utilizadas pelas pessoas que estão se comunicando por terem formas conhecidas.” (AMARAL, s/d, grifos da autora).

Ora de modo mais implícito: “avaliar (...) se as características do gênero foram respeitadas etc.” (ZELMANOVITS, 2010b, p.9); “avaliar a adequação do texto ao gênero”; “o professor pode fazer um raio X do texto porque já sabe apontar (...) níveis de proximidade e distância com relação ao gênero e incorreções” (ZELMANOVITS, 2010b, p.10); “Assim, em cada gênero os jovens escritores terão à sua disposição um modo de dizer particular, como também um conjunto próprio de recursos e procedimentos para acolher a voz alheia” (RANGEL, 2011, p.67).

No entanto, a linguagem não é um produto pronto, acabado, à disposição para uso, mas uma atividade que se constrói e reconstrói na interação social. Nessa mesma linha, os gêneros não são formas fixas, pré-determinadas, com características estanques que os alunos devem seguir ou a que devem se adaptar para produzirem seus textos. Bakhtin ([1952-1953] 2016a) entende a linguagem e os gêneros em uma perspectiva histórica, que considera a relação constante dos discursos com a memória de seu passado e o futuro a que se dirigem, portanto, estão em contínuo movimento.

Em alguns textos, encontramos alusões ao conceito de gênero bakhtiniano, enunciadas de modo quase parafrástico: “É esse modo de dizer, próprio de cada ambiente e dos papéis sociais desempenhados pelos participantes, que chamamos de gêneros discursivos – tipos relativamente estáveis de discurso, que foram se cristalizando ao longo do tempo para pessoas” (MADI, 2013, p.16); “Os gêneros da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro se incluem na segunda dimensão: nós os lemos para conhecer e viver, para realizar ações intelectuais, para compreender as coisas do mundo, para agir sobre ele e sobre nós mesmos” (BRITTO, 2012, p.37).

Esses trechos ressaltam o vínculo com as esferas de atividade, o intuito discursivo e o papel dos sujeitos autor e destinatário, isto é, da situação de produção e circulação na constituição do gênero. A operacionalização indicada, contudo, quase sempre realça mais as dimensões estáveis e prototípicas que possibilitam o reconhecimento do gênero. Isso decorre das próprias características da OLPEF, um concurso nacional de textos, que precisa regular, de certo modo, a prática docente por meio dos materiais didáticos, especialmente do Caderno do Professor, a fim de evitar as disparidades teórico-metodológicas e supostamente garantir a todos os alunos as condições necessárias para uma participação efetiva:

(...) a fase de contextualização do objeto de conhecimento (...). Está presente ao longo de todo o percurso de ensino, embora geralmente ocorra no início das sequências didáticas ou oficinas, por meio, por exemplo, da leitura de textos ou da exibição de vídeos como instrumentos de sensibilização do aluno para determinados aspectos do gênero textual considerado: seu tema, a forma como se organiza ou os recursos usados em sua produção. (GOMES-SANTOS, 2016, p.13)

Nessa oscilação entre gênero textual e gênero discursivo, o Regulamento produz um efeito de neutralização das diferentes tendências de abordagem dessa categoria da linguagem, ao se referir às categorias olímpicas apenas como “gênero” (OLIMPÍADA, 2016c, p.5, p.9) e ao informar que a OLPEF disponibiliza um material didático que ensina produção textual na “perspectiva de gênero.” (OLIMPÍADA, 2016c, p.4). O ocultamento desse embate ideológico também pode promover junto ao leitor, o professor de Língua Portuguesa, o efeito de que a perspectiva adotada pela OLPEF é a única vigente nos estudos linguísticos atuais e a que deve ser por ele também adotada em sala de aula.

Lendo os materiais da OLPEF chegamos a conclusões similares a de Campos (2016, p.128) quanto aos documentos curriculares oficiais: “As fontes do conceito de gêneros presente nas orientações governamentais estão relacionadas à abordagem didática dos

pesquisadores da Universidade de Genebra”¹⁹⁰. A noção adotada pela OLPEF está mais próxima dessa perspectiva que dos fundamentos bakhtinianos.

E entre eles há salutareas diferenças, conforme apontamos, afinal aquela Escola não toma o dialogismo como princípio basilar para definir o gênero. “A teoria dos gêneros do discurso centra-se em aspectos sócio-históricos e a teoria dos gêneros textuais foca a composição da materialidade linguística do texto, filiada ao interacionismo sociodiscursivo”, acrescenta Campos (2016, p.128). Em outras palavras, “estabelece o conceito de gêneros fora das condições sócio-históricas dos textos e das esferas de circulação e de recepção, reduzindo as formas composicionais, tema e estilo a aspectos exclusivamente linguísticos”¹⁹¹ (CAMPOS, 2016, p.130).

É com base nessa noção de gênero que a OLPEF vai conduzir a didatização da crônica, isto é, deslocá-la da esfera literária para a escolar transformando-a em um objeto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa via orientações pedagógicas e proposições de atividades. E é este processo de didatização que analisamos no capítulo a seguir.

¹⁹⁰ A OLPEF trava um diálogo implícito com tais documentos, pois seleciona gêneros privilegiados pelo PCN para as práticas de leitura, de escuta e de produção de textos, como a crônica, o poema e o artigo de opinião (BRASIL, 1998, p.54, p.57). No tocante à OCNEM, considera que os gêneros literários “têm sua própria exigência de fruição e de estudo” (BRASIL, 2006, p.79), dedicando a cada um uma sequência específica, e toma a crônica como “porta de entrada” para o ensino da literatura, visto que ela é propícia à “sensibilização inicial do aluno” (BRASIL, 2006, p.78-79). Apesar de terem se tornado obsoletos com a recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), norteavam o ensino quando da formulação inicial da OLPEF.

¹⁹¹ Respeitando a própria nomenclatura da corrente a que se filia a Escola de Genebra, o ISD, denominamos essa perspectiva como discursiva, no entanto, concordamos com a crítica de Campos (2016), para quem eles privilegiam o trabalho com os aspectos textuais dos gêneros.

4 A CRÔNICA, UM GÊNERO, SUA HISTORICIDADE E DIDATIZAÇÃO

A crônica é o único gênero olímpico trabalhado no Ensino Fundamental (EF) e no Médio (EM), nas edições de 2010 a 2016, da OLPEF conforme explicamos no Capítulo 2 da tese. O fato de se situar nos anos de transição entre essas duas modalidades de ensino, nono ano do EF e primeiro ano do EM, nos leva a crer que esse gênero funciona como “porta de entrada” para o estudo mais aprofundado da Literatura. Seguindo a perspectiva bakhtiniana, explicitada no Capítulo 3, objetivamos, neste Capítulo, discutir a formação sócio-histórica da crônica, situar as esferas de atividades a que ela está vinculada¹⁹² e conceituá-la.

Em seguida, analisamos os materiais didáticos da 5ª edição da OLPEF voltados para o ensino e a aprendizagem desse gênero, a saber: a Coletânea, o Caderno do Professor (impresso e virtual), o Áudio dos Textos, o Jogo de Aprendizagem Virtual Crogodó e a seção “Especiais por Gênero: Crônica 2016”¹⁹³. Ganha maior destaque em nossa análise o Caderno do Professor (ver descrição das oficinas no Anexo B desta tese, página 485), e a Coletânea que a ele se vincula, pois ele contém a sequência didática que guia a Olimpíada. Os materiais digitais são convocados para análise na medida em que apresentam atividades complementares relevantes para o ensino do gênero crônica.

Iniciamos pela discussão do caráter histórico e sociocultural do gênero, que se originou junto à História, se desenvolveu no Brasil com o jornal e passou a circular fora dos periódicos, existindo enquanto discurso literário autônomo e enquanto discurso circunscrito a um certo tempo. Em seguida, debatemos as definições e classificações propostas pela crítica literária, a fim de apresentarmos uma noção de crônica congruente com a visão dialógica dos gêneros. Recuperamos e pomos em cheque as vozes da crítica tradicional que engessam o gênero, ao estudá-lo de forma isolada, independente dos demais discursos artísticos, jornalísticos e cotidianos, mas também apontamos pontos de concordância com alguns teóricos e críticos da literatura que observam a maleabilidade do gênero e procuram compreendê-lo sem fetichizá-lo.

¹⁹² Não obstante as crônicas selecionadas pela Olimpíada sofrerem um processo de didatização ao passarem da esfera literária para a escolar, julgamos importante compreender as inter-relações entre o gênero e as esferas sociais em que ele circula.

¹⁹³ Optamos por não analisar o “Passatempo Crônica e Futebol” por ser voltado apenas para o entretenimento. O desafio é relacionar os trechos das crônicas a seus títulos e autores: “O juiz ladrão” e “Descoberta de garrinha” de Nelson Rodrigues, “Sermão da Planície” de Drummond, “Iniciada a peleja” de Fernando Sabino, “O mistério do futebol” de Luís Fernando Veríssimo e “Armando Nogueira, futebol e eu, coitada” de Clarice Lispector. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/recursos-didaticos/passatempos/artigo/153/cronica-e-futebol>. Acesso em: 22 maio 2018.

Como todo enunciado, a crônica se entrelaça com outros gêneros e esferas da atividade humana, a partir de movimentos de aproximação e distanciamento. Em nossa pesquisa, destacamos as relações que ela trava com alguns gêneros, como a notícia, o conto e o ensaio. Logo, não pretendemos aqui indicar o que é ou não é crônica, mas apontar os elementos que emergem em sua constituição.

Esperamos assim contemplar o gênero do ponto de vista diacrônico e sincrônico, exterior e interior, tal como defendem Brait e Pistori (2012, p.378): “é necessário considerar suas dimensões (interna/externa), de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder.”. Observamos a ligação que a crônica mantém com outros gêneros que lhe antecedem, além dos que lhe são contemporâneos, a sua vinculação com o cronotopo (espaço e tempo de produção), com o destinatário e com a esfera de atividade a que se filia e as formas em que se realiza (conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal).

Da terceira seção deste Capítulo em diante, realizamos a análise do processo de didatização do gênero crônica pela OLPEF a partir dos eixos de ensino da linguagem: a leitura, a produção escrita e os conhecimentos linguísticos. A oralidade é abordada de modo transversal na análise desses itens, uma vez que não se configura como objeto de ensino da OLPEF – o Programa trabalha gêneros escritos e foca o desenvolvimento das capacidades de escrita dos estudantes. Iniciamos pela análise da coletânea dos textos explorados nas atividades propostas, especialmente das crônicas, e dos indicados para leitura como exemplares do gênero em estudo.

4.1 Vindo de terras distantes, um gênero tipicamente brasileiro

Todo gênero tem estreita ligação com seu cronotopo, ou seja, com o momento e o ambiente histórico-social no qual é gerado e com as épocas nas quais vai sofrendo sucessivas transformações (BAKHTIN, [1937-1938] 2014b). Mais que outros gêneros, a crônica é oriunda de sua própria temporalidade. Pelo latim *chronica*, a palavra encontra sua raiz no grego *khronos*, nome do mais jovem dos titãs e Deus do Tempo, segundo a mitologia.

Bender e Laurito (1993) recuperam essa narrativa: diz-se que o deus Cronos, filho de Urano (Deus do Céu) e Gaia (Deusa da Terra), matou o próprio pai, a pedido da mãe, instaurando o reinado da segunda geração divina e casando-se com sua irmã, Reia, com

quem teve seis filhos. Como um oráculo predisse que ele também seria destronado por um de seus filhos, Cronos engolia todos eles ao nascerem. Porém, após o nascimento de seu último filho, Zeus, Reia o enganou e salvou a criança, colocando uma pedra no meio de um pano para que ele a comesse. Zeus, já adulto, resolveu se vingar de seu pai, dando-lhe uma poção que o fez vomitar todos os filhos que havia devorado e tomando-lhe o trono.

A história de Cronos explica a acepção que a crônica assume nos dias atuais, enquanto gênero arraigado ao presente que transforma qualquer fato em matéria literária. Sobre esse aspecto, é salutar a reflexão de Campos:

O mito traz Cronos com a personificação do tempo: devora, tanto quanto engendra destrói suas próprias criações, estanca as fontes da vida, mutila o pai e fecunda a irmã-esposa. Ele é o símbolo da fome devoradora da vida: o desejo insaciável. A palavra crônica recupera o sentido desse mito, pois contém o radical *cronos*, que indica resgate do tempo. A crônica como narrativa devoradora do presente, da vida, tem um desejo insaciável de estancar o agora que logo se esvai. (CAMPOS, 2011, p.70).

Observando a história do gênero, vemos que ele ratifica a ideia de um discurso interpretativo de seu tempo, que recupera e digere sua memória. Investigando as origens da crônica, Simões (2009) colige exemplares da Idade Antiga, como Heródoto, que em suas *Histórias* relata conquistas, batalhas e outros acontecimentos relacionados ao Império Aquemênida, o imperador romano Júlio César, que escreveu crônicas de guerra, e o livro “Crônicas”, da Bíblia, que explica a genealogia dos povos hebreus. Ainda de acordo com Simões (2009), após um período de ostracismo, a crônica ganha relevo na Baixa Idade Média.

O mercantilismo, a formação dos Estados Nacionais, a expansão ultramarina e as descobertas do “Novo Mundo” forneceram matéria-prima suficiente para seu ressurgimento, mas a crônica nomeava sobretudo as narrativas históricas que contavam a biografia dos reis, em uma sequência cronológica. Segundo Konzen (2002), esses escritos assumiam uma função pedagógica, de educar os membros da corte real e as gerações futuras com base nos nobres feitos do rei.

Situada entre o discurso da logografia (registro de fato, mesclados a lendas e mitos) e o da história narrativa (ocorrências extraordinárias baseadas nos princípios de verificação e fidelidade), a crônica histórica toma como fonte de referência a observação do narrador ou as informações coligidas junto aos protagonistas e testemunhas oculares (MELO, 2002). Esse modo inicial de funcionamento aproxima-a mais dos gêneros factuais, informativo –

notícia – e interpretativo – reportagem –, próprios do suporte jornal no qual ela tomará forma, que dos textos literários.

A crônica historiográfica, no entanto, apresentava traços ficcionais. Seus principais expoentes foram: Froissart, na França, Geoffrey of Monmouth, na Inglaterra, Alfonso X (que escreveu a “Crônica Geral da Espanha”), na Espanha, e Fernão Lopes (que teve a incumbência de registrar a história dos primeiros reis da nação portuguesa até D. Duarte), em Portugal (MOISÉS, 2007). O hibridismo entre o relato e a ficção ficam explícitos no título das obras renascentistas citadas por Moisés (2007): “*Chronicles of England, Scotland, and Ireland*” (1577), de Raphael Hollisshed, e as *chronic plays* (peças de teatro baseadas em fatos reais).

Para alguns teóricos e críticos literários, dentre eles Sá (1997), a primeira crônica produzida em terras brasileiras é a Carta de Pero Vaz de Caminha¹⁹⁴, na qual o autor relata suas impressões sobre a nova terra e seus habitantes. Escrivão-mor da expedição de Cabral a serviço da Coroa Portuguesa, Caminha alia a observação direta da paisagem e dos costumes indígenas a comentários pessoais, produzindo uma narrativa de tamanha vivacidade e descrições que até hoje suscita a discussão sobre a sua natureza ser meramente historiográfica ou também literária.

Reconhece-se, no entanto, que esse é o primeiro documento escrito sobre o Brasil, fazendo parte do chamado Quinhentismo ou literatura de informação. O início da Carta já demonstra certo manejo estilístico do autor, que se apresenta como pouco merecedor da função de escrivão, assim como a adjetivação abundante no decorrer do texto:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que -- para o bem contar e falar -- o saiba pior que todos fazer. (...)

Tem, ao longo do mar, nalgumas partes, grandes barreiras, delas vermelhas, delas brancas; e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta, é toda praia parma, muito chã e muito Formosa. (CAMINHA, [1500] 2018)¹⁹⁵¹⁹⁶

Depois de Caminha, outros vieram noticiar as riquezas “achadas” na Terra *Brasilis*, dentre eles, Pero Lopes de Souza, Pero de Magalhães Gândavo e Gabriel Soares de Souza.

¹⁹⁴ Apesar da polêmica classificação de um texto autointitulado *Carta* como crônica, é válido lembrar que nos séculos XVI e XVII todo e qualquer relato levava o nome de crônica.

¹⁹⁵ CAMINHA, Pero Vaz. [1500] **A carta**. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000292.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

¹⁹⁶ Indicamos, em nota de rodapé, as referências dos textos literários retiradas de páginas de Internet, já as de livros são indicadas ao final da tese em Referências.

Diferentemente das crônicas medievais encomendadas aos escrivães que relatavam os grandes feitos do passado, a Coroa Portuguesa e demais nações europeias exigem desses escribas o registro dos fatos que lhes são contemporâneos, dando à crônica uma feição mais próxima à atual. Sá (1997) considera Caminha o nosso primeiro cronista, por ter seguido a cronologia histórica, incrementando-a com arte, e estabelecido o princípio básico do gênero: o registro do circunstancial.

O retrato do episódico é um dos traços da crônica brasileira, que foi se configurando entre meados do século XIX e início do século XX, após a chegada da imprensa e a difusão do jornal como principal veículo de comunicação. O Romantismo foi um período fértil para seu desenvolvimento, dado quebrar os limites entre as formas prosaicas e poéticas e valorizar mais a emoção e a reflexão extraídas do universo íntimo e particular que da narrativa grandiloquente.

Além disso, a corte no Rio de Janeiro interessava-se pela vida mundana retratada nos jornais¹⁹⁷. Como assinala Bakhtin ([1929] 2015a), o gênero reflete e refrata as mudanças histórico-sociais, e o advento do Romantismo e da imprensa no Brasil repercutem na crônica que passa a tematizar os fatos miúdos do cotidiano, em lugar dos feitos grandiosos.

Em sua vertente literária, ela aportou ao território nacional em 1836, sob influência do ensaio inglês, do qual herdou o tratamento informal dos fatos, e dos folhetins franceses¹⁹⁸, dos quais herdou a ficcionalidade, sendo já chamada de crônica e, por vezes, com a antiga conotação de narrativa histórica (KONZEN, 2002; MOISÉS, 2007).

No Brasil, o primeiro folhetim foi publicado em 1852, no Jornal do Commercio do Rio de Janeiro, na seção “A Semana”, assinada por Francisco Otaviano (BENDER, LAURITO, 1993), mas suas primeiras manifestações já se encontravam nas seções literárias do jornal O Chronista, fundado em 1836, e na rubrica “Variedade”, do Jornal do Commercio, lançada em 1838. Ambas traziam ficção em série, crônicas, resenhas críticas e traduções (MEYER, 1992).

Santos alinhava exemplos anteriores a esses jornais, o que ele chama de “pré-história da crônica”:

¹⁹⁷ Vale lembrar que a mudança da família imperial para o Brasil, em 1808, permitiu o início das atividades de imprensa, dantes proibidas no país.

¹⁹⁸ Na França, uma forma incipiente de crônica surgiu nos *feuilletons* de Julien-Louis Geoffroy, em 1799, publicados no *Journal des Débats*, nos quais ele fazia a crítica da arte dramática (MOISÉS, 2007). Em princípio, *feuilleton* era um termo genérico que se referia ao espaço do jornal onde se publicavam tais variedades. Com o tempo, os conteúdos vão se estabilizando e recebendo uma denominação específica: *feuilleton dramatique*, *feuilleton littéraire* etc. Outra semelhança da crônica com o folhetim é o fato de ambos serem feitos para o consumo imediato, ainda que a crônica não tenha qualquer compromisso com a sucessividade, e só posteriormente serem publicados em forma de livro.

O jornal Espelho Diamantino produziu, a partir de 1828, a pré-história da crônica ao manter uma seção fixa para registrar os usos e costumes do período (...) O padre Lopes Gama em O Carapuceiro, em 1832, e Martins Pena, no Correio da Moda, em 1839, confirmaram a necessidade editorial de registrar, comentar com verve, como desse na telha, o que se via e ouvia nas ruas. (SANTOS, 2005, p.16)

A princípio, as crônicas apareciam nas notas dos jornais, no rés-do-chão (*rez-de-chaussée*, para os franceses), como designou Antonio Candido (1992), sob o nome de folhetins. Antes de ganharem a acepção literária com que hoje são conhecidos, os folhetins eram uma coluna localizada no rodapé da primeira página do jornal, onde se publicava de tudo um pouco: desde ensaios, comentários sobre moda, receitas culinárias, charadas, passando pelo resumo dos fatos da semana, pelo *fait divers*, até peças de teatro, poemas, pequenos ensaios, críticas literárias e ficção (MEYER, 1992; SANTOS, 2008).

Era um espaço para o entretenimento do leitor, no qual os escritores falavam de variedades, tratadas de forma mais noticiosa ou mais literária. Os textos, de longa extensão para os padrões atuais, ocupavam quase meia página do jornal. Por figurarem nesse mesmo espaço do periódico e serem destinadas ao consumo imediato, as crônicas eram também chamadas de crônicas-folhetins e tinham o objetivo de divertir o leitor com a narração comentada dos fatos que ocorriam durante a semana.

Antes de ser crônica propriamente dita foi “folhetim”, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia – políticas, sociais, artísticas, literárias. Assim eram os da seção “Ao correr da pena”, título significativo a cuja sombra José de Alencar escrevia semanalmente para o *Correio Mercantil*, de 1854 a 1855. Aos poucos o “folhetim” foi encurtando e ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância. Depois, entrou francamente pelo tom ligeiro e encolheu de tamanho, até chegar ao que é hoje. (CANDIDO, 1992, p.15).

Todos os textos que fugiam do teor jornalístico *scritto sensu* eram publicados no espaço folhetinesco, inclusive as crônicas. Com o tempo, os diferentes assuntos dos folhetins foram ganhando uma seção específica, nos rodapés das outras páginas do jornal. O uso do termo crônica para designar as pequenas produções em prosa que relatavam e comentavam fatos efêmeros nos jornais estendeu-se à definição da seção e do tipo de texto que ali circulava, popularizando o nome do gênero (COUTINHO, 1971). Já folhetim passou a designar as seções que publicavam, além de crônicas, outros textos literários.

José de Alencar foi um dos primeiros escritores a ter uma seção própria, no Correio Mercantil, entre setembro de 1854 e julho de 1855, na qual publicava semanalmente suas

crônicas, depois compiladas no volume “Ao correr da pena”¹⁹⁹, dando forma ao gênero no rol de variedades do folhetim (CANDIDO, 1992; MEYER, 1992). O romancista contribuiu com o abasileiramento desse gênero, acrescentando ao teor noticioso uma pitada de humor e elegância verbal.

Em sua coluna, em 25 de novembro de 1855, no “Diários do Rio”, prefere falar das flores a discorrer sobre os fatos mundanos da sociedade carioca. Notam-se a aversão do autor ao teor informativo das notas folhetinescas e o uso de uma linguagem mais metafórica:

A flor é a poesia, mas o fruto é a realidade, é a única verdade da vida. Enquanto pois os poetas vivem à busca de flores, os homens sérios e graves, os homens práticos só tratam de colher os frutos. (...)
 A explicação disto me levaria muito longe, se eu não me lembrasse que até agora ainda não escrevi uma linha de revista, e ainda não dei aos meus leitores uma notícia curiosa. Mas, a falar a verdade, não me agrada este papel de noticiador de coisas velhas, que o meu leitor todos os dias vê reproduzidas nos quatro jornais da corte, em primeira, segunda e terceira edição. (ALENCAR, [1855] 2018)²⁰⁰.

Eis, nesse pequeno excerto, um traço da crônica moderna, na qual o assunto pouco importa, é mero pretexto para o autor desenvolver seu estilo, fazer arranjos verbais e aguçar sua fina percepção dos fatos. Ao lado dele, Joaquim Manuel de Macedo, Martins Pena, Manuel Antônio de Almeida e outros jovens escritores despontavam nas páginas dos jornais, aproveitando o espaço dos folhetins para publicar seus “embriões” de romances²⁰¹, textos dramáticos e outros.

Com o tempo, os folhetins tornaram-se uma estratégia de *marketing* dos donos dos jornais para assegurar a fidelidade dos leitores, que acompanhavam as histórias contadas por partes ou capítulos. Os escritores viam ali uma chance de popularizarem suas obras e talvez obterem as condições necessárias para publicá-las em livros. No final do século XIX, portanto, dois tipos de folhetins foram grandes filões para os donos de jornais: o folhetim-variedades, que deu origem à crônica e tratava de diversos assuntos com um tom descomprometido e frívolo, e o folhetim-romance, ou romance-folhetim, que trazia os romances em capítulos (BENDER, LAURITO, 1993).

¹⁹⁹ Sobre o nome da seção, Marinho (2008, p.15-16) diz que é um “título sugestivo para ilustrar a leveza e o tom corriqueiro da matéria que comentava desde a presença da máquina de costura que roubava a graça do dedilhar das agulhas, passando pela euforia tola das danças e dos costumes que invadem o Rio de Janeiro, até o furor especulativo da época e a indiferença da nação diante da Guerra da Criméia”.

²⁰⁰ ALENCAR, José de. [1854-1855] **Ao correr da pena**. Disponível em: <http://www3.universia.com.br/conteudo/livros/Ao_correr_da_pena.pdf>. Acesso em: 21 ag. 2018.

²⁰¹ Já no início dos anos 40 do século XIX, aparece o romance em forma de folhetim ou *feuilleton tout court* nos jornais franceses *La Presse* e *Le Siècle* (MEYER, 1992).

Exemplo de folhetim-variedades é a crônica “Rua do Ouvidor” de Joaquim Manoel de Macedo e “Falemos das flores” de José de Alencar, ambas compiladas no Caderno Virtual (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), pois falam de temas diversos e não possuem um enredo bem desenvolvido. A primeira conta três histórias engraçadas acerca dos condutores de barris fétidos que passavam pela Rua do Ouvidor, e a segunda inicia com uma descrição metafórica das flores e finaliza com uma crítica irônica dos espetáculos teatrais cariocas e do comportamento de seus espectadores.

Alguns romances tiveram sua gênese nestas páginas, como “O guarani” de Alencar, publicado no Diário do Rio de Janeiro, “Memórias de um sargento de milícias” de Almeida, fatiado, entre os anos de 1852 e 1853, na seção de entretenimento “Pacotilha” do Correio Mercantil, e a “A Moreninha” de Macedo, recortado em capítulos, no Jornal do Commercio, em 1844.

Estes dois últimos atestam a estreita inter-relação entre os tipos de folhetim, romance e variedades, sendo classificados pela crítica como crônica de costumes, pois fixam os comportamentos, hábitos e tipos da sociedade urbana carioca. Macedo inventa a figura do *flâneur*, o andarilho que comenta o que vê pelas calçadas e no convívio com a elite carioca. Já Almeida traz o retrato do subúrbio, do picaresco e da malandragem, com as peripécias de Leonardinho. Ambos antecipam, a seu modo, o estilo de crônica mundana que será desenvolvido e definido por Paulo Barreto (João do Rio).

Depois deles, vieram Machado de Assis, Arthur Azevedo, Júlia Lopes (uma das primeiras mulheres a escrever crônicas), Raul Pompeia, Lima Barreto e, pasmem, Olavo Bilac. As crônicas desse período começam a assumir um caráter seletivo, de observação dos acontecimentos por um dentre os múltiplos ângulos possíveis. Bilac foi um dos que conferiu à crônica uma unidade temática, despojando-a daquele aspecto de “bazar asiático” (COUTINHO, 1971, p.112), típico dos folhetins de variedades.

O príncipe da poesia parnasiana trocou o hermetismo e o rebuscamento linguístico por construções sintáticas e vocabulário mais próximos da linguagem comum nas páginas dos jornais. E não se limitava a retratar os assuntos da ordem do dia, mas também analisava os costumes de seu tempo – comemorava as reformas de urbanização carioca e repudiava tudo que fosse sinônimo de passado ou oposto à modernização. Embora usasse linguagem mais leve que na sua poesia, não buscava o recurso do eufemismo ou ironia: suas críticas eram ácidas, explícitas e diretas.

Na crônica “Trabalho Feminino”, o autor dispara contra uma lei que proíbe as mulheres de exercerem cargos na Fazenda. Após elogiar as mães pobres por assegurarem o

sustento de suas famílias, questiona o estigma de que as atividades femininas se restringem ao lar e à doação ao outro e antecipa uma das reivindicações dos movimentos feministas:

Por que não há de a mulher poder exercer "um emprego da Fazenda"? Que há de misterioso e sagrado de recôndito e impenetrável no exercício dessas funções que não possa ser devassado e apreendido pelo espírito de uma mulher?
 Amar o próximo e praticar o bem, praticar a caridade nos hospitais de sangue e nos asilos civis, educar crianças — são tarefas infinitamente mais sérias do que alinhar algarismos em livros, calcular taxas de câmbio, aplicar tarifas e computar perdas e ganhos.
 (...) nega-se a quem é capaz de fazer tudo isso o direito de aspirar a um lugar de amanuense de secretaria! Mas, por todos os santos do Paraíso! se há uma lei que determina isso, revogue-se quanto antes essa lei absurda!
 Abram-se às mulheres todas as portas! Porque, enfim, nós, os homens, já temos contribuído tanto para plantar na Terra o domínio da tolice e da injustiça — que não era mau saber se o outro sexo não é capaz de ter mais juízo do que o nosso!...
 (BILAC, [1901] 2018)²⁰²

Em Machado, o que prevalece são mais os comentários pessoais disfarçados, modalizados, investidos de uma expressividade literária, que a veia crítica militante. Santana (2013) afirma que Machado tanto se opõe à escrita de crônicas de fundo declaradamente político, como às de cunho meramente documental, sem opinião. Ele alia esses dois traços e camufla a crítica social através da sua fina ironia, do seu pessimismo e humor cético, como se pode perceber no trecho abaixo de “O nascimento da crônica”:

Fui há dias a um cemitério, a um enterro, logo de manhã, num dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações. Em volta de mim ouvia o estribilho geral: que calor! Que sol! É de rachar passarinho! É de fazer um homem doido! (...) Naquele lugar esbarramos com seis ou oito homens ocupados em abrir covas: estavam de cabeça descoberta, a erguer e fazer cair a enxada. Nós enterramos o morto, voltamos nos carros, a dar às nossas casas ou repartições. E eles? Lá os achamos, lá os deixamos, ao sol, de cabeça descoberta, a trabalhar com a enxada. Se o sol nos fazia mal, que não faria àqueles pobres-diabos, durante todas as horas quentes do dia? (ASSIS, 2007, p.27)

Com um relato aparentemente frívolo, Machado realiza algumas associações inusitadas – “um dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações” – e suscita a reflexão sobre a indiferença ao outro. O escritor pratica o gênero tal como os demais cronistas do período, frequentando as diversas rodas sociais, políticas, artísticas e festivas, para comentar os fatos da semana, imprimindo nela seu estilo singular.

Santana explica que a “ironia, recurso indispensável para a crítica machadiana, será também recorrente nesses escritos, fazendo com que os comentários dos fatos da semana

²⁰² BILAC, Olavo. [1901] **Trabalho feminino**. Disponível em: <http://www.consciencia.org/trabalho-feminino-cronica-de-olavo-bilac>. Acesso em: 21 ago. 2018.

ganhem tons de anedotas” (SANTANA, 2013, p.34). Para Pereira (2004, p.113), Machado ousou dar à crônica independência, “tornando-a um gênero com autonomia estética que pode abrigar várias linguagens nos jornais e manter uma independência linguística ante o folhetim e o discurso jornalístico de sua época”. Em paralelo à sua produção de contos e romances, Machado cultivou a crônica ajudando a consolidar o gênero no Brasil.

De embrião da historiografia moderna a parte da coluna de mundaneidades, de folhetim informativo a gênero literário, de relato do passado a flagrante do presente, a crônica teve diminuída sua extensão e ampliado seu público-leitor, com a sua fixação num espaço próprio do jornal, mais curto, porém medido e destacado. Ao longo dessas transformações, e sem se desvincular de origem etimológica enquanto registro do mundo vivido, incorporou definitivamente o teor subjetivo e ficcional, ganhou ares de leveza, humor e lirismo, tornando-se parte da esfera discursiva literária, ainda que circulasse principalmente no jornal²⁰³.

Sá (1997) e Coutinho (1971) destacam o papel de João do Rio (pseudônimo de Paulo Barreto) no surgimento e estabilização desse gênero. Jornalista, publicava pequenos contos, artigos, poemas em prosa, que informavam o leitor sobre os acontecimentos do dia ou da semana. Após assumir a função de narrador-repórter, tendo de ir *in loco* averiguar os fatos, colher impressões e depoimentos, e seus textos passaram do mero relato ao comentário de acontecimentos reais e imaginários.

O escritor produzia, nas décadas de 1900 a 1920, o que hoje se chama de crônica mundana e chegou mesmo a criar personagens, como o “Príncipe de Belfort”, aproximando-se do conto. Assim como Bilac, ele retrata o recente progresso do Rio de Janeiro, simbolizado pelo bonde elétrico, mas também flagra a figura do malandro, as altas rodas cariocas e a miséria, conciliando história, jornalismo e literatura.

Podemos dizer que ele teve papel decisivo na fase de transmutação da crônica de costumes, que se valia dos fatos reais como *leitmotiv* do relato poético ou da descrição literária, para a chamada crônica moderna, que é estreitamente ligada à edição das notícias e busca acompanhar a agilidade e dinamicidade do jornal. Segundo Melo (1994, 2003), é nas páginas dos jornais que os cronistas buscam a inspiração de seus textos, acrescentando aos

²⁰³ Uma vez que o jornal é feito para as pessoas lerem e dele se esquecerem, a responsabilidade do cronista é a de conquistar a permanência de seu nome como escritor, mais do que do texto (LOPEZ, 1992). E o fato de ser produzido para o jornal não implica que seja feito às pressas, como lembra Diaféria, em sua comunicação na 2ª Bienal Nestlé de Literatura Brasileira. O cronista relata que o processo de escritura leva horas e que sua leitura nem sempre é apressada, afinal “as crônicas têm dois tamanhos. O tamanho que ocupa na página. E o tamanho que ocupa em nossa imaginação.” (PROENÇA FILHO, 1986, p.18).

fatos um pouco de humor, emoção e ironia²⁰⁴. As crônicas contemporâneas mantêm essa tendência indicada por Melo, quando atreladas à imprensa, mas, se feitas diretamente para os blogues, *Twitter*²⁰⁵ ou livros, apresentam maior liberdade temática.

Dois fatores foram fundamentais para esse desenvolvimento da crônica. De um lado, a assunção de um novo movimento estético: o Modernismo. Ainda que os primeiros modernistas não tenham se destacado pelas suas produções cronísticas, a Semana de Arte Moderna exerceu influência no cultivo e na difusão desse gênero. Afinal, alguns de seus pilares são traços característicos da crônica brasileira: temas cotidianos, opção pela língua efetivamente falada no Brasil, registro coloquial, personagens do povo, sintaxe mais simples e inventiva, repulsa à grandiloquência e ao preciosismo gramatical, como apontam tantos autores, entre eles Bosi (1994).

Mário de Andrade, Guilherme de Almeida e Oswald de Andrade foram alguns dos modernos que publicaram crônicas na imprensa e serviram-se dela para defender seus novos ideais artísticos, mas foi Alcântara Machado quem se destacou entre eles, com o relato do cotidiano dos imigrantes e a elaboração de uma linguagem e de uma personagem tipo, o ítalo-paulista. Os modernistas promoveram a ruptura com os padrões europeus e passaram a cultivar uma arte brasileira no plano da forma e do conteúdo. Tais condições permitiram que algumas décadas mais tarde se estampassem nas páginas dos jornais a irreverência de um Sérgio Porto (Stanislaw Ponte Preta) e as obscenidades de um Nelson Rodrigues.

De outro lado, a nova face da imprensa nacional, adaptada do modelo norte-americano, mais ágil e empresarial, com mais páginas, maior diversificação do conteúdo e ampliação das seções permanentes (MELO, 1994, 2003), exigia, além das notícias e artigos de fundo, ilustrações e textos mais leves que agradassem o público-leitor. O maior espaço, portanto, favoreceu a publicação regular de crônicas.

A inserção social dos imigrantes, o pequeno surto de industrialização em São Paulo, as constantes revoltas e instabilidade política, ao lado do aumento do público-leitor, resultaram no aparecimento de mais jornais e revistas, tanto generalistas quanto segmentados. Coube, então, ao cronista o ofício de ser o intérprete da nova sociedade brasileira.

Mas foi só na década de 30 que a crônica assumiu a configuração atual e se estabilizou como gênero²⁰⁶, perdendo aquele estilo mais denso da prosa de Alencar e

²⁰⁴ Discordamos dele na próxima seção, por enfatizar mais o caráter jornalístico das crônicas que o estético.

²⁰⁵ As microcrônicas, publicadas no *Twitter*, não obstante, possuem a restrição estrutural de 140 caracteres.

²⁰⁶ A partir do segundo momento do Modernismo, praticamente todos os adeptos do movimento a cultivaram.

Machado e abandonando definitivamente qualquer rastro de solenidade e rebuscamento linguístico, típicos dos textos de Coelho Neto:

Acho que foi no decênio de 1930 que a crônica moderna se consolidou no Brasil, como gênero bem nosso, cultivado por um número crescente de escritores e jornalistas, com os seus rotineiros e os seus mestres. Nos anos 30 se afirmaram Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e apareceu aquele que de certo modo seria o cronista, voltado de maneira praticamente exclusiva para este gênero: Rubem Braga. (CANDIDO, 1992, p.17).

Entre os estudiosos por nós consultados, é ponto pacífico que Rubem Braga é o maior mestre do gênero no país (ARRIGUCCI JR., 1987; BENDER E LAURITO, 1993; CANDIDO, 1992; COUTINHO, 1971; MOISÉS, 2007; SÁ, 1997; SANTOS, 2007). Vivendo praticamente do ofício de cronista, carreira que iniciou oficialmente nos anos 30, Rubem Braga escreveu mais de 15.000 exemplares do gênero, sobre temas diversos, como as cores do pavão simbolizando a arte e o amor (“O pavão”), as relações entre os vizinhos (“Recado ao senhor 903”), a solidão (“Uma tarde, em Buenos Aires...”), a humildade (“O padeiro”), sempre de forma poética e humana, sendo um de nossos mais líricos cronistas.

Natural do Espírito Santo, fixou muitos anos depois residência no Rio de Janeiro, tendo morado em Minas Gerais, em São Paulo, em Recife e em outras cidades e países, nos quais sempre exerceu a arte da crônica. Para Sá,

Certamente capaz de escrever contos, novelas e romances, [Braga] não se deixou seduzir pelo brilho dos chamados “gêneros nobres”. Sua opção é ainda mais corajosa porque, vivendo num país de frases bombásticas, ele cumpre a principal função do escritor: o despojamento verbal, que implica uma construção ágil, direta, sem adjetivações. (SÁ, 1997, p.13, inserções nossas)

Além deles, vários foram os escritores consagrados que se dedicaram a produzir crônicas durante os séculos XX e XXI, no Brasil, dentre eles: Cecília Meirelles, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Rachel de Queirós, Eneida Costa de Moraes, Maluh de Ouro Preto, Ignácio de Loyola Brandão, Paulo Mendes Campos, Érico Veríssimo, Clarice Lispector, Moacyr Scliar, Vinicius de Moraes, Lourenço Diaféria, Mário Prata, Millôr Fernandes, Carlos Eduardo Novaes, Carlos Heitor Cony, Affonso Romano de Sant’Anna, entre tantos outros. Este último ainda exerce o ofício de escrever para jornais,

Nos anos 50 e 60, a crônica atinge seu apogeu com a crescente publicação de livros. Nos anos 70, porém, vê certo declínio, devido à censura imposta pela ditadura militar, o que não impede o surgimento de fenômenos de sucesso, como Luís Fernando Veríssimo.

ao lado de outros escritores contemporâneos famosos por suas crônicas, como Antonio Prata, Luís Fernando Veríssimo e Marta Medeiros.

Se alguma coisa em comum possuem escritores tão diferentes entre si é, no plano expressivo, a decisiva incorporação da fala coloquial brasileira, que se ajustava perfeitamente à observação dos fatos da vida cotidiana, espaço preferido da crônica, por tudo isso cada vez mais comunicativa e próxima do leitor. Na verdade, ela se tornava um campo de experimentação de uma linguagem mais desataviada, flexível e livre, adequando-se à necessidade de pesquisa da realidade brasileira que passara a se impor à consciência dos intelectuais, sobretudo a partir da Revolução de 30, e atingia, por essa via simples, também a consciência do grande público dos jornais. (ARRIGUCCI JR., 1987, p.63).

Com base nesse breve retrospecto histórico do gênero, podemos afirmar que a crônica teve participação significativa em dois momentos cruciais para a formação da literatura brasileira: o Romantismo e o Modernismo. Ela surge no período romântico, quando a questão da identidade nacional vem pela primeira vez à tona, seja através da abordagem de temas (regionalistas, indianistas e costumes urbanos), seja através da defesa que Alencar faz do idioma brasileiro, colaborando inclusive com a formação dos escritores que se aventuraram a traduzir e a publicar romances-folhetins e folhetins-variedades.

E se consolida, de fato, com o segunda momento modernista, quando houve o amadurecimento das conquistas da geração de 22, ao lado do retorno às formas poéticas mais tradicionais. Talvez, por isso, a crônica consiga trabalhar a confluência entre a maneira de escrever clássica com a prosa modernista, seguir a norma padrão e introduzir o coloquial e o ritmo da oralidade na sua escritura (CANDIDO, 1992).

Do ponto de vista de Candido, esse é um dos traços que configuram a moderna crônica brasileira, um gênero que, para ele e outros estudiosos (ARRIGUCCI JR., 1987; BENDER E LAURITO, 1993; COUTINHO, 1971; MELO, 1994, 2002, 2003; MOISÉS, 2007; SANTOS, 2007), é de origem nacional²⁰⁷: “No Brasil, ela tem uma boa história, e até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu” (CANDIDO, 1992, p.15).

²⁰⁷ A única voz dissonante que encontramos a respeito dessa questão é a do escritor Carlos Eduardo Novaes, para quem a “crônica não é um gênero específico e caracteristicamente brasileiro, que não existe em outros países.” (PROENÇA FILHO, 1986, p.30). No seminário sobre crônica promovido pela 2ª Bienal Nestlé de Literatura Brasileira, ele explica que a crônica surgiu por volta de 1709 e 1710 em um semanário inglês, *Tattler* (o conversador ou fofoqueiro), o qual agradou o público burguês por contar os fatos com um estilo mais analítico e criativo; depois se espalhou pela Europa, fez sucesso em todo o século XVIII e passou a ser veiculada em um jornal diário francês, *Journal des Débats*, que iniciou a publicação de folhetins (PROENÇA FILHO, 1986). Apesar de situar a origem anglo-francesa do gênero, Novaes não refuta os argumentos dos outros estudiosos aqui citados de que, ao longo do século XX e XXI, a crônica brasileira ganhou contornos específicos, não encontrado em gêneros de mesma nomeação ou correlatos em outros países. Por isso, discordamos da posição de Novaes.

A busca dos modernistas pela identidade estética nacional repercutiu no brasileiro do gênero, ao mesmo tempo em que a crônica deu maior liberdade aos escritores na imprensa e contribuiu com a diferenciação da língua literária no Brasil. Essa posição é ratificada pela pesquisa de Melo (1994, 2003) acerca das formas literárias que aparecem no jornalismo de outros países.

Ele identifica alguns gêneros próximos à crônica, mas nenhum com as mesmas configurações: na Inglaterra, o *personal essay* ou *familiar essay*, que guarda em comum com ela a subjetividade, o registro coloquial e o tom emocional variável do autor-narrador (do grave ao humorístico), mas prende-se à finalidade de defender uma ideia ou interpretar os fatos conforme as impressões pessoais do ensaísta; na Alemanha, a glosa, que parece mais um ensaio curto do que uma narrativa leve, dado seu tom contundente e a veia jornalística; nos Estados Unidos, a *feature*, mais precisamente a *human story* e a *colour story*; na Espanha, o *folhetin* e a *croniquila*, cujo diminutivo acentua seu conteúdo temático – os pequenos acontecimentos do cotidiano.

Acerca das aproximações entre a nossa crônica e o ensaio inglês, Coutinho (1971) explica que, no Brasil, a palavra ensaio tomou a acepção de texto acadêmico e crítico sobre temas históricos, sociológicos, filosóficos etc., distanciando-se da noção de uma dissertação breve e coloquial, de estilo e forma livres, que traz divagações pessoais sobre a realidade. É por isso que, para Moisés (2007), a crônica-ensaio é uma impossibilidade, pois ele associa este último ao estudo metódico e regular de caráter analítico, avaliativo e conclusivo, que se ancora numa teoria ou faz doutrinação ideológica, enquanto a crônica quer apenas apresentar uma filosofia de vida apoiada na fugacidade cotidiana.

Melo (1994, 2003) atesta que, nos países de idiomas neolatinos – e que falam inglês, de acordo com Coutinho (1971) –, o termo crônica tem o sentido mais próximo ao de suas origens, enquanto relato histórico, cronológico, que deu origem à reportagem. Chamam-se crônicas os textos que compõem as reportagens setoriais (jurídica, parlamente, policial, social, teatral etc.) ou que fazem reflexões pessoais sobre os fatos observados num determinado espaço e tempo²⁰⁸. Também D’Onofrio (2004) afirma que o sentido antigo de crônica enquanto gênero histórico é o mais recorrente nas demais línguas neolatinas, asseverando a brasilidade da crônica.

²⁰⁸ De acordo com Melo (1994, 2003), a crônica italiana é equivalente à nossa reportagem, a francesa ao nosso colunismo ou reportagem setorial, e a espanhola a um misto de notícia e comentário, que oscila entre o relato mais grave dos fatos às formas mais breves e coloquiais, influenciado pelo jornalismo norte-americano. Já a lusitana tem perfil mais próximo à nossa, relatando fatos como pretexto para a narrativa e descrição poéticas.

Moisés (2007) radicaliza esse posicionamento, afirmando que pouco importa a sua origem gaulesa, mas sim a particularidade que adquiriu no Brasil, especialmente na sociedade carioca: “é certo que há cronistas, e de mérito, em vários estados onde a atividade jornalística manifesta vibração algo mais do que noticiosa, mas também é verdade que, pelo volume, constância e qualidade de seus cultores, a crônica parece um produto genuinamente carioca” (MOISÉS, 2007, p.53).

Bender e Laurito (1993, p.71) parecem concordar com essa posição, ao chamarem o Rio de “a cidade maravilhosa dos cronistas”. Já Sá (1997) se manifesta contra esse suposto privilégio dos cariocas e traz maior equilíbrio à discussão, ao julgar absurda a negação da existência de cronistas em outros estados do território nacional. Candido (1992, p.17) inclusive lembra do papel decisivo de Minas Gerais para a configuração do gênero, pois foi lá onde Braga publicou inicialmente e disse “se beneficiaram os que surgiram nos anos 40 e 50, como Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos”.

A posição de Moisés parcialmente se justifica pela maior concentração de veículos de comunicação impressos no Rio de Janeiro²⁰⁹, o que favoreceu a profissionalização do ofício do cronista. Alencar, Machado, Bilac, João do Rio e, mesmo depois, Drummond, Sabino, Braga e tantos outros escreveram suas crônicas regularmente para jornais cariocas. Alguns deles, inclusive, praticaram-na com certa exclusividade. No entanto, o que alçou tais artistas ao sucesso não foi o suporte, nem o local onde publicavam, mas sim a qualidade artística de seus textos e a surpreendente perenidade que boa parte deles alcançou. Na próxima seção, discutimos os elementos constitutivos da crônica literária.

4.2 Salva do “papel de embrulho”, perene literatura

“Se conto é tudo que chamamos conto, como dizia Mário de Andrade, tal definição se aplicava ainda, com mais propriedade, à crônica moderna.” (ANTOLOGIA, 1971, p.9 *apud* OLIVAL, 2002, p.36). Iniciamos esta seção com a citação da editora Sabiá que aponta a dificuldade de se definir, listar elementos característicos ou classificar o gênero. Bakhtin ([1952-1953] 2016a) não era afeito às categorizações dos enunciados, nem à redução das múltiplas faces dos discursos a características pré-estabelecidas, o que configura uma visão

²⁰⁹ O Rio de Janeiro foi a primeira cidade a receber a imprensa, com a chegada da família real em 1806, e depois se tornou a capital federal, de onde se irradiava informação para o restante do país. Ainda hoje boa parte dos veículos de comunicação de circulação nacional têm sua sede na cidade.

imanentista da língua(gem) e dos gêneros, incompatível com as características constitutivas do enunciado propostas por ele, dentre elas, a flexibilidade, em especial, da crônica.

Já mencionamos na seção anterior o caráter anfíbio desse gênero, que se constitui a partir da inter-relação entre duas esferas, o jornalismo e a literatura. Ao usarmos o termo anfíbio não estamos nos referindo à presença do outro, inerente a todo e qualquer discurso, mas ao fato de que, no Brasil, os discursos literário e jornalístico são constituintes da crônica enquanto gênero literário. E essa relação não se dá de forma harmoniosa.

As crônicas formam-se na tensão entre essas esferas, incorporando e entrelaçando seus elementos, refletindo e refratando seu contexto de produção e recepção e suas finalidades sociocomunicativas, além de carregarem a memória do discurso historiográfico que as originou. Como lembra Dimas (1974, p.48), ela deixou de ser registro histórico, mas não deixou de dar seu “depoimento sobre o tempo circundante”. Desse embate, resultam crônicas ora mais intimistas e literárias, ora mais objetivas e jornalísticas.

Sobre as inter-relações entre essas duas esferas na constituição do discurso cronístico, os escritores Carlos Heitor Cony e Arthur da Távola tecem algumas reflexões:

(...) os cronistas, mesmo os bem-sucedidos, são vistos como subprodutos, autores de circunstância que, mais cedo ou mais tarde, ficarão datados. Resumindo a ópera: pode-se concluir que não há jornalismo literário. Há jornalismo e há literatura. Funcionam por meio de sinais ou símbolos, que são as palavras compostas por letras, mas nem todas as letras formam necessariamente aquilo que se compreende como literatura. Há jornalistas que dominam a técnica e a composição do texto. Mas são eles, exatamente, que se tornam cada vez melhores à medida que deixam de ser literários. (CONY, 2002)

A crônica é (e será) a leitura do futuro: compacta, rápida, direta, aguda, penetrante, instantânea (dissolve-se com o uso diário). [...] A crônica é um hiato, uma interrupção da notícia, um suspiro da frase, um desabafo do parágrafo, um relax do estilo direto e seco da escrita do jornal, do qual se arroga ser o hiato literário, a literatura do jornal. O jornalismo da literatura. Literatura jornalística. Uma pausa de subjetividade, ao lado da objetividade da informação²¹⁰. Um instante de reflexão, diante da opinião peremptória da editoria. (TÁVOLA, 1985, p.54)

Enquanto Cony defende uma posição caduca acerca da efemeridade e transitoriedade das crônicas, Távola, no final do século passado, já antevê sua conexão com os novos tempos. Aos poucos, a crônica foi abandonando a dependência do factual com a sua publicação em livros e, no século XXI, na *Internet*. E, mesmo antes disso, o lirismo dos textos de Braga e de outros cronistas depreende-se do teor informativo da esfera

²¹⁰ O autor reflete sobre os gêneros jornalísticos a partir da dicotomia objetivo e subjetivo. Não concordamos com essa visão, porém não a discutimos aqui por fugir do escopo da tese.

jornalística. O fato só vale como meio ou pretexto e, às vezes, o assunto é o que menos importa na construção da crônica. Drummond deixa isso nítido no título de uma de suas obras: “De notícias e não notícias se faz a crônica”.

Apesar de serem inicialmente feitas para leitura ligeira, as crônicas não têm a mesma natureza dos textos jornalísticos, que perdem sua validade no encerrar do dia. Nutrindo-se do mundo real, elas não têm um objetivo pragmático de ensinar, de orientar ou mesmo de persuadir, nem sequer precisam ter um propósito utilitário previamente definido.

É bem verdade que há crônicas destinadas a provocar o riso, a despertar o senso crítico, a comover o leitor, a promover uma reflexão, a caricaturar, ironizar e ridicularizar fatos, ações e pessoas, mas isso vai depender do tema abordado, do tom que o escritor imprime ao texto, da situação de produção, não sendo um traço inerente ao gênero. Como toda a literatura, a crônica visa, acima de tudo, a proporcionar o prazer estético.

Por isso, discordamos de Melo (1994, 2002, 2003) para quem a crônica é um texto jornalístico cujas características são afins às dos demais textos dessa esfera – atualidade, oportunidade e difusão coletiva. Para ele, as crônicas que buscam um retrato do passado correm o risco de perder ou limitar demais seu público. No entanto, também as crônicas com um sabor memorialista e saudosista se perpetuam, como “Antigamente” de Drummond, produzida para o programa radiofônico Quadrante, da antiga rádio MEC, que acende no leitor um sentimento nostálgico:

ANTIGAMENTE, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficava longos meses debaixo do balaio. E levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia. (ANDRADE, 1962, p.97-98).

O jornal é efêmero, lido e descartado no calor do momento. Como nos recorda Sá (1997, p.10), “nasce, envelhece e morre a cada 24 horas” e, nesse ínterim, cumpre a função de difundir os fatos mais importantes do dia. Ao seu utilitarismo e durabilidade fugaz, contrapõem-se a função estética e a permanência da crônica.

A respeito disso, vale lembrar a análise que Arrigucci Jr. (1987, p.66) faz de “A borboleta amarela”, de Rubem Braga: seu ritmo lento e contemplativo rompe com a produção incessante da fábrica de notícias, pois Braga “como um artesão... naquela matéria prosaica e fugaz deixou impressa, com mãos sábias, a marca duradoura de sua poesia”.

A crônica surgiu primeiro no jornal, mas transcendeu esse veículo. Embora alguns teóricos do jornalismo a classifiquem no rol dos gêneros opinativos como Melo (2002), ela não defende obrigatoriamente um ponto de vista com base em determinada angulação, nem toma necessariamente a edição noticiada ou questões sociais polêmicas como ponto de partida, tal qual as charges, os editoriais e os artigos. Diferentemente dos textos noticiosos, ela também não pretende informar, nem apresentar um fato como relevante ao leitor.

Pelo contrário, as crônicas muitas vezes alertam para a irrelevância do que retratam. Abordam com sutileza problemas sérios, mas também falam dos comuns. Tratam de vários assuntos ao mesmo tempo, ou justamente da falta de um para escrever²¹¹. Isso não as torna, contudo, dispensáveis, pois o olhar e o talento do cronista tornam o ordinário relevante e transformam o trivial em arte.

Segundo Moisés (2007), a crônica situa-se no universo limítrofe entre ser feita para o jornal e aparecer no jornal²¹². Destina-se ao consumo eventual e diário, mas tem pretensões de universal. O cronista não precisa pedir autorização para usar a fala de alguém ou recontar as situações observadas no seu entorno. Afinal, ele não tem compromisso com a verdade dos fatos, mas sim com a verdade de sua escrita.

Além disso, essa escrita apresenta maior autonomia que os demais textos do jornal, pois ao cronista, por vezes, é possível dar uma opinião diferente da linha editorial do veículo (COUTINHO, 1971). Existe, porém, o aspecto financeiro²¹³ que interfere na relação entre ele e o veículo.

Essa é uma das razões, ao lado da questionável caducidade do gênero, pela qual muitos autores não admitiam escrever crônicas, ao mesmo tempo em que revelavam a necessidade de escrever a fim de aumentarem o orçamento: “Rubem Braga sublinha seu temperamento de jornalista e admite sutilmente que, no tempo em que se iniciava como profissional, a crônica lhe proporcionava um adicional financeiro. Paulo Mendes Campos é incisivo: ‘Só de poesia, só de literatura, não se vive’.” (DIMAS, 1974, p. 47).

²¹¹ De Alencar a Veríssimo, passando por Machado e Drummond, são vários os escritores que escreveram crônicas metalinguísticas, falando da dificuldade de escrever e de atender às demandas dos diversos leitores do jornal. A coletânea da OLPEF apresenta crônicas com esse perfil, como “Sobre a crônica” de Ivan Ângelo (OLIMPIÁDA, 2016a, p.2-3; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.18-19, 2016b), “O exercício da crônica” de Vinicius de Moraes e “O valor da Crônica de jornal” de Eça de Queirós (PORTAL, 2018).

²¹² No primeiro bloco, compreendemos os textos cuja finalidade precípua só se realiza nesse suporte ou correlatos (rádio, televisão, página do veículo na Internet): as matérias jornalísticas, os editoriais, os artigos assinados e até mesmo os anúncios classificados. No segundo, temos as tiras, os poemas, os ensaios breves, as resenhas críticas e outros textos que eventualmente fazem uso do jornal com o objetivo de maior divulgação.

²¹³ Não cabe falar nesse aspecto em relação à produção contemporânea de cronistas difundida livremente em blogues, redes sociais e outras páginas da Internet, mas sim em relação aos escritores que têm uma coluna fixa e periodicidade na publicação de seus textos.

Sá (1997, p.87) atenta para isso e faz um apelo para que os leitores não exijam da crônica funções específicas de outros gêneros, pois o trabalho do cronista que escreve para a imprensa diária ou semanal é bastante diferente do poeta ou do ficcionista que escrevem na tônica de seu próprio tempo e dão ao texto a extensão desejada.

Eles não são pressionados pela edição do veículo a entregarem seus textos, com um número máximo de linhas ou caracteres, em determinado prazo e horário à revelia de considerarem-nos (ou não) bem acabados. Essa estressante rotina dos cronistas que escrevem para os jornais é narrada por Vinicius de Moraes em “O exercício da crônica”:

Coloque-se porém o leitor, o ingrato leitor, no papel do cronista. Dias há em que, positivamente, a crônica "não baixa". O cronista levanta-se, senta-se, lava as mãos, levanta-se de novo, chega à janela, dá uma telefonada a um amigo, põe um disco na vitrola, relê crônicas passadas em busca de inspiração – e nada. Ele sabe que o tempo está correndo, que a sua página tem uma hora certa para fechar, que os linotipistas o estão esperando com impaciência, que o diretor do jornal está provavelmente coçando a cabeça e dizendo a seus auxiliares: "É... não há nada a fazer com Fulano..." Aí então é que, se ele é cronista mesmo, ele se pega pela gola e diz: "Vamos, escreve, ó mascarado! Escreve uma crônica sobre esta cadeira que está aí em tua frente! E que ela seja bem-feita e divirta os leitores!" E o negócio sai de qualquer maneira. (MORAES, 1962)²¹⁴

Em uma sociedade majoritariamente de analfabetos²¹⁵, como era o Brasil até meados do século passado, é salutar que a crônica tenha se firmado na esfera literária. Contribuíram para isso o próprio estilo do gênero e o papel do jornal na sua difusão. Enquanto o romance, o poema e conto estavam circunscritos ao formato do livro e, por conseguinte, requeriam um público consumidor de obras literárias, com maior nível sociocultural, a crônica circulava livremente entre leitores nem sempre afeitos à literatura, mas bastante interessados em fazer uma pausa nos fatos graves e se degustar com um texto mais leve.

Era comum a prática da leitura em voz alta, em que as pessoas se sentavam em torno do leitor para ouvir principalmente notícias e ficção (BENDER, LAURITO, 1993). Isso não significava, porém, que a crônica tivesse grande penetração nas classes populares. O público majoritário do jornal sempre foi a classe média, em seus diferentes estratos. Dadas as configurações desse veículo, a crônica precisa atender a certos requisitos, dentre os quais ser um texto leve, que aparente não ter sofrido um longo processo de elaboração, para assumir o tom de uma conversa despretensiosa que agrada aos leitores.

²¹⁴ MORAES, V. [1962] **O exercício da crônica**. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/prosa/o-exercicio-da-cronica-0>. Acesso em: 18 maio 2018.

²¹⁵ O censo de 1872 registra um índice de 82,3% de analfabetismo na população de 5 anos ou mais, que vai sofrer uma significativa queda, no século posterior, chegando à taxa de 57,20% em 1950 (ROJO, 2009, p.16).

É um trabalho árduo para os cronistas atenderem às expectativas desse público, bem mais amplo e diversificado que o dos livros de literatura. Em razão dessas instâncias, é que algumas crônicas podem ficar mais presas ao fato e ao leitor contemporâneo, perdendo o fio dialógico com o superdestinatário e o seu valor na posteridade. Afora o jornal, ela pode ter como suportes a revista, a página da *Internet*, o blogue e o livro. Neste último, ela perde a nota de transitoriedade.

As publicações em livros asseguram sua permanência, e aí cabe o cuidado dos editores, autores ou organizadores em selecionar aquelas que podem ser lidas à revelia do contexto imediato de sua produção. Já Coutinho (1971) julga que não é o suporte, mas a qualificação do texto que irá garantir sua perenidade. No entanto, salvo os leitores que recortam, “salvam”, adicionam aos “favoritos” ou imprimem as páginas que lhes são de especial interesse, para guardá-las, quem mais compilaria as crônicas?

É fato que os livros permitem maior circulação e colaboram com a sua fixação na esfera literária. Elas formam parte das antologias justamente em razão de superarem o momento circunstancial, de poderem ser fruídas sem a referência direta a um cotidiano noticiado na edição jornalística. Sá (1997) explica que os críticos passaram a dar maior atenção ao gênero, quando publicado no formato livro, pois seria um trabalho árduo para o estudioso resgatar todos os exemplares de um certo autor nas edições dispersas do jornal.

Trabalho considerado árduo também por escritores como Arthur da Távola, que, em comunicação realizada na 2ª Bienal Nestlé de Literatura Brasileira, confessa realizar quase a reescrita de suas crônicas ao passá-las do jornal para o livro (PROENÇA FILHO, 1986). Os livros funcionam, portanto, como uma espécie de filtro da qualidade literária dos textos.

Moisés (2007) contra-argumenta ao afirmar que nem mesmo esse formato pode evitar que a crônica venha a perecer, valendo-se, para isso, do exemplo de Machado, cujos romances, poemas e contos são reeditados continuamente, o mesmo não ocorrendo com as crônicas. Hoje, contudo, podemos afirmar que, em parte, Moisés estava equivocado. Se os cronistas perderam espaço no jornal para os articulistas e colunistas, o contrário não ocorre no meio virtual, onde uma pesquisa rápida no *Google* com o *caput* “*blogues* de crônicas” aponta para 979.000 resultados, número que mostra, ao menos, o interesse pelo tema²¹⁶.

Concebida inicialmente para circular nas páginas impressas dos jornais, a crônica assume as feições de um texto leve, fluido, feito para ser lida “de uma vez”, como a notícia do dia, adaptando-se facilmente às configurações do mundo virtual. Hoje é a *Internet* quem

²¹⁶ Pesquisa realizada em 24 de abril de 2018.

promove a sua popularização. Há inclusive páginas especializadas na divulgação desses textos, como o “Portal da Crônica Brasileira”²¹⁷, que reúne um acervo virtual de mais de 2470 crônicas disponibilizadas em *fac-símile*, de escritores célebres, como Otto Lara Resende, Rachel de Queiroz e Paulo Mendes Campos.

Sua circulação e recepção nesse meio precisam, contudo, ser relativizadas, dada a maior rapidez no consumo de informações no ambiente virtual. Estendida das páginas impressas dos jornais aos blogues e outros espaços virtuais, cujas páginas são retiradas do ar a gosto do programador, do *webdesigner* ou provedor, a crônica permanece com um caráter fugaz e descartável, salvo pela propagação que pode gerar, quando bastante lida, replicada, repostada e compartilhada pelos leitores.

Porém, isso vai depender do sucesso por ela atingido, o qual pode não durar mais que alguns dias ou semanas, quando outro texto ou acontecimento discursivo entra em pauta. A perenidade dos textos depende sobretudo dos suportes, por isso, a circulação da crônica, em geral, só alcança períodos muitos extensos, quando tradicionalmente publicada em livros, o que pressupõe a sua reconhecida qualidade, conforme adverte Coutinho (1971).

A despeito do que defende Moisés (2007), livros de crônicas continuam a fazer sucesso, haja vista o sucesso da coleção “Para Gostar de Ler”, da editora Ática. Lançada na década de 1970, já publicou mais de trinta volumes, sendo a maioria de crônicas, e continua a ser reeditada. Simon (2004) elenca casos de escritores de sucesso na vendagem de livros de crônicas, como Rubem Braga, cujas obras continuam a ser reeditadas e receberam recente reestruturação, Drummond, cujos títulos já ultrapassam a décima edição, e Luís Fernando Veríssimo, que tem mais de 50 títulos publicados e milhões de exemplares vendidos.

Em consulta ao *PublishNews*, que monitora o mercado editorial, destacamos a presença da antologia de crônicas de Veríssimo, “Diálogos impossíveis”, na lista dos vinte livros de ficção mais vendidos de 2012, no Brasil, e dos livros de contos e crônicas “Só a gente sabe o que sente”, de Fred Elboni, e “Textos cruéis demais para serem lidos rapidamente”, de Igor Pires da Silva e Gabriela Barreira, nas listas dos vinte mais vendidos de 2016 e de 2018, respectivamente (PUBLISHNEWS, 2018).

Apesar dessa presença, vale ressaltar que a literatura brasileira continua perdendo espaço para os *best-sellers* internacionais, independentemente do gênero. Nas listagens das vinte obras mais vendidas de cada um dos últimos oito anos, figuraram poucas publicações

²¹⁷ Ver: <https://cronicabrasileira.org.br/>

nacionais: dezessete romances, dois livros de poemas, uma antologia de contos, nenhum de dramaturgia e as três obras referidas. Ou seja, vinte e três em um total de cento e sessenta obras²¹⁸.

O livro instaura um círculo vicioso: primeiro, o interesse do público e da crítica induz à publicação das crônicas; depois a obra ganha maior alcance e suscita a atenção de outros leitores (MOISÉS, 2007). O suporte modifica também o modo de leitura: a recepção da crônica, pelo mesmo público, é distinta, quando se trata do formato livro e de outro suporte (SÁ, 1997).

Ampliando a reflexão de Sá (1997), a partir da abordagem bakhtiniana, sabemos que a transposição da crônica para uma outra esfera discursiva implica novas formas de produção e recepção do gênero. O leitor geralmente mais apressado do jornalismo impresso ou do meio digital pode se tornar mais reflexivo e atento às configurações estéticas na leitura do livro.

A novidade também consiste na sequenciação das crônicas, na sua disposição na página e nos critérios de seleção para compor a obra (tema, época, linguagem, autor, veículo da publicação original). A organização das antologias oferece ao público a possibilidade de uma experiência de leitura diferente da realizada no jornal ou revista, pois ele tem reunidas várias crônicas de um mesmo autor ou de autores diferentes. Simon (2004, p.55) adiciona novos elementos para se compreender as diferenças entre os contextos de produção nas esferas jornalística e literária:

os cronistas desenvolvem com as empresas jornalísticas uma relação particularizada. Estão em jogo contratos, cláusulas, prazos que não devem ser confundidos com o que rege o envolvimento de contistas e romancistas com as editoras. Não só os textos são mais curtos em extensão, em comparação com um livro de contos ou com um romance, mas também o tempo de que dispõe o escritor para escrevê-los e encaminhá-los. (SIMON, 2004, p.55)

Ainda hoje, contudo, o termo crônica é usado no Brasil para designar diferentes produções jornalísticas orais e escritas, que recorrem aos velhos arquétipos das composições narrativas, sem conter necessariamente caráter literário. Há a crônica esportiva que fala sobretudo de futebol, noticia e analisa as competições, os lances dos jogos, a comissão técnica, a diretoria do clube, o desempenho das equipes, dos atletas e os resultados. O gramado vira um campo de batalha no qual os times adversários disputam

²¹⁸ Em estudo sobre a década de oitenta, Reimão (1991) mostra que o índice de autores nacionais frente aos estrangeiros na lista dos livros mais vendidos de ficção começou a decair a partir de 1986. Não encontramos estudos mais recentes, e o *PublishNews* divulga os resultados dos últimos oito anos apenas.

uma luta épica, e os jogadores encarnam diversos papéis, a gosto do “narrador-repórter”, nas palavras de Sá (1997, p.7).

Exemplo disso é a crônica “Conformados e realistas” de Tostão (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), então colunista do jornal O Povo, que critica o chamado futebol de resultados. Embora não haja qualquer observação no material didático da OLPEF acerca da natureza literária ou não dessa crônica, ela é por nós analisada como uma crônica esportiva, ou ainda um artigo opinativo sobre futebol, em função do estilo jornalístico e da organização argumentativa do texto.

Há a crônica social, que antes registrava os acontecimentos mundanos com críticas ácidas e contumazes aos costumes de certos grupos sociais. Exemplo disso é a honestidade com que Clarice Lispector julga o programa do Chacrinha e sua audiência, em sua crônica homônima, publicada em 1967, no Jornal do Brasil: “Nossa televisão, com exceções, é pobre, além de superlotada de anúncios. Mas Chacrinha foi demais. Simplesmente não entendi o fenômeno. E fiquei triste, decepcionada: eu queria um povo mais exigente.” (LISPECTOR, 1999, p.20). Talvez em razão do AI-5, de 1968, ou das próprias mudanças internas do gênero, é raro encontrar tal honestidade estampada nas páginas da imprensa.

Transformada em coluna social, ela passou a registrar os locais de entretenimento mais frequentados, as viagens, as festas, os casamentos e reuniões da “alta sociedade”. Os cronistas sociais também emitiam juízos de valor opinando sobre as roupas e o comportamento das pessoas, que, como protagonistas de um conto de fadas, se tornavam modelos a serem seguidos. Em vias de desaparecimento, essa modalidade de crônica faz-se presente nas notas das colunas sociais e dos veículos voltados à vida das celebridades. Em lugar do humor fino e da ironia, as fofocas, o espírito *voyeur* e um pouco de fantasia.

Há a crônica policial que relata, às vezes de forma paradoxalmente entusiástica, os crimes, os inquéritos, a perseguição, a fuga e a prisão de supostos criminosos. Ora exultando o grotesco, ora o horror da violência, a imprensa, em geral, rende-se ao sensacionalismo. Explora o desespero das vítimas e transforma as ocorrências policiais em narrativas melodramáticas nas quais policiais e bandidos figuram como “heróis” e “vilões”, clichês conhecidos das telenovelas brasileiras.

Há a crônica política, em que se faz referência aos fatos noticiados pela imprensa e se faz a crítica da atuação dos homens públicos, normalmente com um tom de ironia ou de anedota. Um dos poucos espaços do jornal em que se pode falar desse ardiloso assunto de forma totalmente pessoal, embora a opinião emitida seja subordinada aos interesses do(s)

proprietário(s) do veículo. Há ainda as crônicas de arte que fazem a crítica das exposições e dos eventos culturais e as de moda que comentam os desfiles.

Esses vários tipos de crônica – esportiva, social, policial, política, de arte e de moda – são tipificadas por D’Onofrio (2004, p.123) como “crônicas científicas”. Segundo ele, os profissionais que as escrevem são formados nas áreas de jornalismo, de história ou comunicação, e, por isso, têm conhecimento e metodologia específicos para analisarem o cotidiano sob determinado enfoque. Não podem ser tidas como textos literários ou artísticos, pois não superam o limite da transitoriedade própria do fato que recobrem.

A nosso ver, são textos de natureza eminentemente jornalística, melhor nominados como comentários, colunas ou resenhas (no caso das artísticas ou esportivas) do que como crônicas. Enquanto estas pertencem ao universo literário e não se comprometem com a análise dos fatos, aqueles tratam periodicamente de acontecimentos da vida política, policial, esportiva etc.

Os leitores procuram nesses textos certos detalhes, informações ou ângulos que não são tratados nas notícias ou reportagens. Os diferentes comentaristas, colunistas ou articulistas são convidados a fazerem uma cobertura especializada de determinado campo de atividade e a trazerem análises mais balizadas acerca dos assuntos noticiados, opinando e defendendo seu ponto de vista.

Embora as crônicas guardem traços afins com esses textos da imprensa, apresentam maior riqueza estilística e estrutural, isto é, maior plurivocalidade, variados tons emotivo-volitivos e organizações composicionais. Os críticos por nós consultados recorrem a diferentes critérios, ora pautados no plano conteudístico²¹⁹, ora no plano formal, para categorizá-las.

Bender e Laurito (1993) argumentam que cada escritor tem um estilo próprio, sendo difícil categorizar as crônicas em tipos: Cecília é mística e lírica; Drummond é poético e reflexivo; Bandeira é saudosista; Paulo Mendes Campos aproxima-se do poema em prosa; Rachel tende para o social; Clarice para o existencial; e outros fazem humor, cada um a seu modo, como Veríssimo, Sabino, Millôr e Stanislaw Ponte Preta.

Segundo D’Onofrio (2004), a crônica literária é praticada pelos melhores poetas e prosadores, ora tendendo para o lado do poema, ora para o lado da narrativa, a depender do estilo de quem a escreve: Drummond, na poesia, e Machado, na prosa, por exemplo. Arrigucci Jr. (1987, p.55) é de opinião similar e comenta que ora a tendência da crônica é

²¹⁹ No âmbito jornalístico, Beltrão (1992) classifica as crônicas quanto ao tema em geral, local e especializada e quanto ao tratamento em analítica, sentimental e satírico-humorística.

para a lírica, pela ênfase na subjetividade de um “poeta do instantâneo”, ora é para a ficção, pela ênfase na “objetivação de um mundo recriado imaginariamente”.

Moisés (2007) recorre a esses gêneros literários mais estabilizados para categorizá-la em crônica-conto, quando possui caráter mais narrativo e realiza a diegese em terceira pessoa, e crônica-poema, quando possui caráter mais contemplativo e explora as emoções, sentimentos e opiniões do narrador-personagem. Esse tipo de crônica pode ser escrito em forma de poema ou ainda incorporar, em alguns trechos, a forma de versos e estrofes, confundindo-se com o poema em prosa ou a prosa poética.

A tipologia literária também é o critério no qual se ancora Coutinho (1971) para classificar os tipos de crônica. São elas: a) narrativas, que têm como eixo um enredo, assemelhando-se ao conto, como as de Fernando Sabino; b) metafísicas, que trazem meditações filosóficas, como as de Machado e Drummond; c) poemas-em-prosa, de conteúdo lírico com forte presença do estado d’alma do artista perante as coisas da vida, como as de Manuel Bandeira, Rubem Braga, Eneida, Rachel de Queirós e Ledo Ivo; d) comentários, que tratam de acontecimentos diferentes e díspares, como as de Alencar e Macedo, na época dos folhetins; e) informativas, que divulga fatos de forma ligeira, como as de Lourenço Diaféria.

Já Antônio Candido (1992) não apresenta exatamente uma classificação, mas uma tentativa de categorizar os perfis de crônica que formam a coletânea “Para Gostar de Ler”. Baseando-se na estrutura da narrativa, o autor identifica: a) crônica-diálogo, em que cronista e interlocutor imaginário se revelam na tessitura da conversa; b) crônica-narrativa, que tem uma estrutura ficcional próxima à do conto; e c) crônica biografia lírica ou exposição poética, que narra poeticamente a vida da personagem ou um fato, através de enumeração, cadeia de associações ou divagação livre.

Partindo de critérios distintos, esses três últimos estudiosos encontram dois tipos comuns, a crônica narrativa e a crônica poética, o que pode levar a discussão sobre a especificidade da crônica enquanto gênero do discurso. Apesar dos limites entre os gêneros literários serem fluidos, a crônica difere de ambos: do conto²²⁰, porque, enquanto este tem

²²⁰ O próprio escritor Carlos Eduardo Novaes, no seminário sobre a crônica, organizado pela 2ª Bienal Nestlé de Literatura Brasileira, questiona os limites entre a crônica e o conto, ao que outros integrantes da mesa respondem que pouco importa defini-la, pois trata-se de um gênero de fronteiras (Eduardo Portella) que carrega forte emoção e graça (Lourenço Diaféria). Diaféria chega a ironizar a questão, respondendo que talvez só o dono do jornal possa distinguir tais gêneros, já que dificilmente ele aceita a publicação de contos no veículo, mas não nega a publicação das crônicas. Portella, por sua vez, ironiza o rebaixamento da crônica em relação aos demais gêneros literários como “um gênero menor”. Para ele, “essa classificação capitalista de produtos culturais (...) não explica “a transmanência da linguagem literária” (PROENÇA FILHO, 1986, p.31).

unidade de ação e se aprofunda na personagem, no tempo e no espaço, ela trata os fatos com maior leveza, as coisas parecem acontecer por acaso, o que gera um efeito de aparente superficialidade; do poema, porque autor e narrador, por vezes, se confundem de tal modo que as coisas são contadas como se foram verdadeiramente vividas por ele (SÁ, 1997).

Não há um consenso entre os estudiosos quanto à classificação dos tipos de crônica e julgamos que seja desnecessário fazê-lo²²¹, pois todas são resultado de observações parciais, subjetivas a que subjazem uma concepção imanentista e essencialista da literatura, a qual diverge da visão dialógica bakhtiniana. As classificações indicadas pecam por motivos diversos: focam no estilo individual (Bender e Laurito); dissociam forma de conteúdo (D’Onofrio, Arrigucci Jr.); absolutizam o impresso, sem observar seu contexto de produção, circulação e recepção (Moisés, Coutinho); ou focam na análise do enredo (Candido).

Com base na leitura de exemplares do gênero, de Candido (1992), de Bender e Laurito (1993) e Sá (1997), tentamos elencar alguns estilos mais recorrentes da crônica enfocando a construção da forma arquitetônica, isto é, as relações valorativas que os cronistas estabelecem com o objeto temático e com os possíveis destinatários:

- *lírico*, quando registra o estado de espírito do narrador-cronista ante um fato (auto)biográfico ou ficcional, como “A arte de ser avó”, de Rachel de Queirós, que fala da emoção de reviver a “maternidade” sob outro ângulo (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b);
- *memorialístico*, quando relata com nostalgia ou de modo pitoresco algo corriqueiro ou fictício, ocorrido no passado, como “Do rock”, de Carlos Heitor Cony, que retrata a chegada da sua filha à adolescência e as lembranças de sua própria juventude (OLIMPÍADA, 2016a, p.11; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b);
- *filosófico*, quando extrapola o cotidiano para alcançar um sentido mais amplo, uma meditação mais profunda sobre o dia a dia, como “Caso de Burro”, de Machado de Assis, que discute a subserviência e o conformismo, a partir das confissões à beira da morte da personagem-burro, que, além de símbolo de ignorância, serve como transporte aos humanos, sendo por eles depreciado e

²²¹ Ferreira (2005), baseada na análise de obras didáticas e da literatura especializada, encontra vinte e três tipos de classificações para as crônicas: narrativa, descritiva, narrativo-descritiva, metalinguística, lírica, dissertativa, reflexiva, humorística, teatral, visual, mundana, metafísica, poema-em-prosa, comentário, informação, filosófica, esportiva, policial, política, jornalística, conto, ensaio, poema. Isso só reforça nossa argumentação do quanto é inócuo e dispensável categorizar os estilos e formatos da crônica, dada a plasticidade dos gêneros de esferas criativas, como a literária.

tendo seu corpo mutilado (OLIMPÍADA, 2016a, p.6-7; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.68-70, 2016b);

- *humorístico*, quando faz graça com o cotidiano, como “Catástrofe”, de Luiz Vilela, que é construída a partir do diálogo de um casal, cujo marido detesta crianças, sobre a iminente e inesperada visita e hospedagem em sua casa de uma amiga com seus sete filhos (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b);
- *argumentativo*, quando ironiza ou critica as relações e os problemas sociais, como “Considerações em torno das aves-bala”, de Ivan Ângelo, que denuncia a violência social ocasionada pelas balas perdidas e seus efeitos na vida das crianças (OLIMPÍADA, 2016a, p.12-13; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b);
- *narrativo*, quando desenvolve um enredo e apresenta os elementos bem definidos (complicação, personagens, tempo e espaço), como “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, cujo conflito está na diferença de gerações entre o pai e o filho, o primeiro habituado a um brinquedo tradicional, a bola, e crente que seu filho iria adorá-la, enquanto este prefere jogos eletrônicos (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.96, 2016b);
- e *mundano*, quando traz comentários sobre hábitos e costumes característicos de um grupo social, como “Ser brotinho” de Paulo Mendes Campos, que retrata o comportamento dos jovens na década de 60 (OLIMPÍADA, 2016a, p.14-15; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b).

Como então definir um gênero que se apresenta sob aspectos tão variados? Segundo Bakhtin ([1952-1953] 2016a), é o querer discursivo, o propósito comunicativo, no âmbito de determinada esfera, que define sua natureza. O estatuto de genericidade da crônica reside na visão do cronista ante um fato qualquer, colhido no noticiário ou nas experiências diárias, que proporciona ao leitor uma visão mais abrangente, além do fato: mostra-lhe, por outros ângulos, os sinais de vida que diariamente se deixam escapar.

Ao leitor saturado de informações, os cronistas oferecem um instante de poesia. Os limites espaciais dos suportes e, no caso das publicações periódicas, do próprio tempo para a escrita, além do perfil diversificado dos destinatários, exigem que o escritor elabore mais a linguagem e se reinvente em um breve relato, do que decorrem variados estilos de crônica.

Bakhtin ([1934-1935] 2015b), em sua teoria do romance, propõe uma estilística dos gêneros que supera o divórcio entre o formalismo e o ideologismo e considera as vias

sociais de acesso às obras. O autor confere um caráter social à análise do estilo do escritor ao compreender que a originalidade estilística reside na combinação de vozes, estilos e linguagens, conferindo peso à palavra do outro na constituição do romance.

Os gêneros intercalados (cartas, diários etc.), as formas de narração oral cotidiana, os discursos extra-artísticos (juízos morais, filosóficos, científicos, declamações retóricas, informações protocolares etc.), a narração direta do autor da obra e os discursos estilísticos individualizados dos heróis são as formas de introdução do discurso alheio no romance (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b).

Nessa ótica, a crônica é vista como um gênero constituído pelo heterodiscurso social, pelas linguagens da época. Os gêneros intercalados, a narração do autor-narrador, as vozes das personagens, os discursos cotidianos e difusos socialmente que integram a crônica servem ao projeto axiológico-autoral do escritor e assinalam o caráter social de seu estilo. Dos estudiosos aqui citados, Candido é o que mais se aproxima da perspectiva bakhtiniana. Menos preso a categorizações, o crítico elenca alguns dos formatos nos quais o discurso cronístico pode se transmutar, considerando a sua estratificação em outros gêneros e estilos.

A posição avessa a classificações e definições estreitas é unânime entre os cronistas e teóricos da literatura que participaram da 2ª Bienal Nestlé de Literatura Brasileira, em 1984. Criticando aqueles que consideram a crônica um gênero menor, Eduardo Portella chega a afirmar que ela “não tarda em se impor como entidade inclassificável. Diria até que saudavelmente desdenhosa das classificações” (PROENÇA FILHO, 1986, p.7). De modo mais pessoal, o professor chega a dizer que “hoje exatamente não estou nada preocupado em saber o que é a crônica, ou melhor, não estou preocupado em classificar a crônica” (PROENÇA FILHO, 1986, p.25).

Em análise do romance, Bakhtin ([1934-1935] 2015b, p.29) entende-o como um “heterodiscurso social artisticamente organizado”, noção com que podemos estudar todos os gêneros literários prosaicos e poéticos. O discurso cronístico, tal qual o romance, é “pluriestilístico, heterodiscursivo e heterovocal” (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b, p.27), sendo impassível a classificações.

Tão impassível que, segundo o escritor Arthur da Távola, ela “é, ao mesmo tempo, a poesia, o ensaio, a crítica, o registro histórico, o factual, o apontamento, a filosofia, o flagrante, o miniconto, o retrato, o testemunho, a opinião, o depoimento, a análise, a interpretação, o humor. Polivalente.” (PROENÇA FILHO, 1984, p.14). Ou seja, ela pode se apresentar por meio de diversos gêneros, discursos e estilos.

Porquanto seja um gênero secundário, ela pode absorver gêneros primários, no caso, a conversa fortuita e trivial com o leitor²²², que lhe dá ares de coloquialidade, e pode ser tecida por “gêneros intercalados”, como a biografia, o causo, o poema, o que dificulta precisar os limites entre a crônica e demais gêneros literários (BAKHTIN, [1935-1935] 2015b). Assim como Bakhtin ([1929] 2015a), Volochínov ([1926]2013a) e Medviédev ([1928] 2012) assinalam o intenso intercâmbio da esfera artístico-literária com a vida cotidiana que se refletem na linguagem prosaica, dialogal e próxima do oral incorporada pela crônica.

E é por meio dessa linguagem falada e coloquial que a crônica vivifica a própria língua portuguesa no Brasil, pondo em xeque o idioma codificado e dicionarizado, na análise de Eduardo Portella (PROENÇA FILHO, 1986, p.30). Entendendo a língua enquanto cosmovisão ideologicamente saturada, e não um sistema de categorias abstratas, Bakhtin ([1934-1935] 2015b) critica a língua única e comum da literatura por ser um sistema de normas linguísticas que tentam superar o heterodiscurso na linguagem, movido pelas forças centrípetas de unificação e centralização do pensamento verbo-ideológico.

A crônica vai de encontro à língua literária culta, oficialmente reconhecida e valorizada, protegida contra a força do heterodiscurso social. Segue os caminhos trilhados pelo romance que abalou os paradigmas da tradição clássica, desenvolvendo-se a partir das forças centrífugas da língua, de descentralização e separação do universo verbo-ideológico (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b). Ela nasce e desenvolve-se ao lado das forças criativas da língua, como uma das linguagens do heterodiscurso social que também se estratifica em outras linguagens (gêneros, registros, gerações etc.) e representa artisticamente os diálogos sociais entre elas.

Afora isso, cria por meio dessa linguagem uma “sintonia com o leitor (...), na medida em que o cronista, muitas vezes, à sua revelia própria, termina por desnudar-se perante o público. É que existe na crônica o dado pessoal. O dado da familiaridade”, na ótica de Lourenço Diafêria (PROENÇA FILHO, 1986, p.19). Porém, o escritor alerta que isso não significa que as crônicas sejam necessariamente autobiográficas.

Ainda que os cronistas exponham sua própria voz e vida em suas obras, eles recriam suas experiências por meio das palavras, e é por meio desse jogo entre realidade e ficção

²²² Coelho (2009) considera que esse diálogo funciona como um gênero secundário, pois é utilizado na crônica como uma estratégia de persuasão, a fim de aproximar o leitor do texto, cativando sua atenção e propondo uma interlocução entre ele e o cronista. Concordamos com a argumentação de Coelho a respeito da função da conversa na crônica, refratando as intenções do autor. Porém, não julgamos que se trata de um gênero secundário, mas de um gênero primário diretamente intencional, intercalado na crônica.

que a crônica amplia o seu alcance e ganha transcendência. Segundo Sá (1997), Cony é um desses escritores que ficcionaliza sua própria vida, fatos e pessoas reais, alterando o foco narrativo da primeira para a terceira pessoa e conferindo um estilo paródico. Esse distanciamento permite que o escritor consiga dar um acabamento ao texto que deixa nas entrelinhas seu grau de abstração, favorecendo a assimilação e o deleite pelo leitor.

O cronista, ou melhor, o autor-narrador, evidencia a sua subjetividade²²³, criando um efeito de identificação com seu leitor, a quem às vezes escreve diretamente, nomeando-o. O leitor torna-se cúmplice desse jogo verbal, compartilhando com ele a “verdade” emocional do texto. Mesmo que não se dirijam a alguém em especial, as crônicas podem estabelecer um diálogo implícito com o leitor²²⁴. O texto curto e direto, com uma linguagem mais simples e espontânea, produto de um trabalho de reelaboração do coloquial e da oralidade, assemelha-se a uma conversa enxuta e amena²²⁵.

Lopez (1992), inclusive, aponta a interação autor-leitor como possível causa do sucesso da crônica. O leitor gosta e até precisa de alguém que converse com ele, registrando os sentimentos experimentados no dia a dia, frente aos fatos hodiernos ou da vida pessoal do cronista. Essa seria a função do cronista, segundo o autor: escrever de forma leve sobre algo que aconteceu e de que todos já tomaram conhecimento.

A leveza da crônica dissimula o intenso grau de sensibilidade e reflexão que ela pode gerar acerca dos fatos (reais ou fictícios) do cotidiano. De um acontecimento particular, comum ou inesperado, o cronista extrai a matéria com que constrói sua ficção ou relato poético do real e conduz o leitor a um novo olhar sobre seu entorno, mais amplo e universal, ainda que não percebido imediatamente por ele. Com um desfecho aberto a surpresas, elas são mais propícias às descrições, metáforas, imagens e associações que ao relato de muitas ações encadeadas.

²²³ Não coadunamos com o ponto de vista de Sá (1997) de que, na crônica, quem fala é sempre o próprio cronista. Para além de consideramos a diferença entre o autor-criador e o autor-narrador (BAKHTIN, [1920-1924] 2011b), vale lembrar os cronistas que fazem uso de pseudônimos estabelecendo uma distinção entre a pessoa e o escritor (Machado usou vários codinomes, Drummond assinava como “Antônio Crispim” e outros no início da carreira, Paulo Barreto adotou a alcunha de “João do Rio”, e Sérgio Porto a de “Stanislaw Ponte Preta”, só para citar os casos mais célebres). É ainda válido ressaltar que, quando publicada em jornal, a responsabilidade autoral do cronista é validada pelo editor que autorizou a publicação do texto.

²²⁴ Moisés (2007) chama essa estratégia de monodialogo, nomenclatura que julgamos inapropriada por desconsiderar o diálogo mais amplo que todo gênero tece com o superdestinatário e com outros gêneros e discursos, conforme as teses bakhtinianas.

²²⁵ O diálogo direto com o leitor não é um traço exclusivo da crônica. Coutinho (1971) aponta outros gêneros correlacionados que possuem essa mesma característica: o ensaio, a carta, o apólogo, a máxima, o discurso, as memórias. Seus interlocutores, no entanto, são presumidos, enquanto o da crônica pode ser presumido ou não, haja visto que o escritor pode formar uma imagem mais próxima à de seu público real, a partir das cartas, dos *e-mails* e comentários que recebe dos leitores do jornal, da revista ou da página em que publica na Internet.

Quanto às personagens, a brevidade da crônica favorece a construção dos tipos, pois é preciso selecionar um fato ou uma personagem que reúna em si elementos suficientes para desencadear uma história e suscitar uma reflexão. Os tipos aparecem sobretudo nas crônicas humorísticas que se valem das caricaturas para debochar das convenções sociais, como as de Stanislaw Ponte Preta e Antonio Prata, ou para fazer crítica social e ironizar o sofrimento, como as de Lourenço Diaféria e Luís Fernando Veríssimo (SÁ, 1997; SANTOS, 2015). Ou ainda para levantar a voz contra-hegemônica dos oprimidos, como as crônicas do Barão de Itararé, segundo exposição do professor Eduardo Portella na 2ª Bienal Nestlé de Literatura Brasileira (PROENÇA FILHO, 1986).

Seu espaço privilegiado é o urbano, mas também há crônicas ambientadas na zona rural, que recordam a infância e as cidades de outrora, se bem que o regional nunca apareça em primeiro plano; outras tomam o tempo como matéria e relatam a pressa e a dinamicidade do mundo moderno, a fugacidade das coisas e a preguiça domingueira.

Sua estrutura é bastante flexível e variável, o que se reflete nas múltiplas possibilidades de seleção lexical e construção sintática. Estabelecendo um paralelo com a análise do discurso romanesco, tecida por Bakhtin, podemos dizer que a dialogicidade interna da crônica encontra sua expressão em várias particularidades da semântica, da sintaxe e da composição (BAKHTIN [1934-1935] 2015b). Com base em indicações dadas por Bender e Laurito (1993), vejamos alguns exemplos dessa diversidade estilístico-composicional:

- Crônicas em forma de cartas, a exemplo da “Crônica epistolar ao poeta amado”, do professor Ronaldo Salgado, em homenagem ao centenário do nascimento de Vinicius de Moraes²²⁶. O autor escreve a crônica mobilizando alguns elementos estruturantes (interlocução com destinatário e despedida) e um tom emotivo-volitivo (afetuoso e saudoso) próprios da carta pessoal.
- Crônicas em forma de fábulas, a exemplo da crônica de 16 de outubro de 1982, de Machado de Assis, publicado em “A Semana”, sobre o advento dos bondes elétricos na capital do país²²⁷. O caráter fabular transparece, entre outros aspectos, na escolha das personagens (dois burros puxadores de um

²²⁶ SALGADO, R. Crônica epistolar ao poeta amado. **Diário do Nordeste**, 12 out. 2013. Caderno 3. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/cronica-epistolar-ao-poeta-amado-1.467764>>. Acesso em: 25 maio 2018.

²²⁷ ASSIS, M. de. **16 de outubro de 1982**. Disponível em: http://www.cronicas.uerj.br/home/cronicas/machado/rio_de_janeiro/ano1892/16out92.htm Acesso em: 18 maio 2018.

carro de passeio, um utópico e outro realista, dialogando sobre o que o destino lhes reserva após a chegada do novo meio de transporte) e na moral (escrita quatro anos após a abolição da escravatura, efetua uma crítica aos resquícios da escravidão e ao destino dos “ex-escravos” por meio do tom irônico).

- Crônicas em forma de poemas, a exemplo de “O amor acaba”, de Paulo Mendes Campos (OLIMPÍADA, 2016a, p.10; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.60, 2016b), cujo título é insistentemente reiterado para descrever as inúmeras circunstâncias que minam o amor. As crônicas também mimetizam a forma de outros gêneros literários, a exemplo do texto teatral na crônica “Auto brasileiro de Natal”, de Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 1974). Há ainda gêneros literários ou lítero-musicais que se aproximam do conteúdo temático e do estilo da crônica, a exemplo do poema “Morte do leiteiro”, de Drummond²²⁸, que faz uma reflexão filosófica sobre a banalidade da violência, e da canção “A banda”, de Chico Buarque de Hollanda²²⁹, que cria uma atmosfera lírica em torno de uma cena cotidiana.
- Crônicas em forma de diálogos, como “Cobrança”, de Moacyr Scliar (OLIMPÍADA, 2016a, p.8; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.78-79, 2016b), e “Catástrofe”, de Luiz Vilela (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), ambas quase totalmente estruturadas pelas falas das personagens, e “Aquilo”, de Luís Fernando Veríssimo²³⁰, cujo humor reside na indeterminação semântica do título e nos subentendidos que tornam ambígua essa referência (a morte ou o sexo), só esclarecida ao final.
- Crônicas divididas em capítulos ou subtemas, como “Cartas de estimação”, de Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 1974), que conta o misterioso caso de um pacote de cartas perdido, supostamente anunciado em um classificado do jornal 50 anos atrás. Essa crônica é intercalada por diferentes gêneros que fornecem pistas para a resolução do caso, segmentando-se em: “I Cinquenta anos depois” (classificado seguido da narração do cronista); “II/Hipóteses” (comentários e divagações do cronista); “III Revelação” (carta

²²⁸ ANDRADE, C. D. de. **Morte do leiteiro**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/carlos-drummond-de-ass/460649/>. Acesso em: 18 maio 2018.

²²⁹ HOLLANDA, C. B. de. **A banda**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45099/>. Acesso em: 18 maio 2018.

²³⁰ VERÍSSIMO, L. F. **Aquilo**. Disponível em: <http://www.rosangelaliberti.recantodasletras.com.br/blog.php?idb=9234> Acesso em: 18 maio 2018.

de leitor revelando sua versão do caso); “IV E agora?” (telefonemas com versões divergentes para o caso) e “V/(In)conclusão” (reflexão do cronista sobre a indefinição do caso).

- Crônicas narradas em primeira pessoa do singular e do plural, como “Do rock”, de Carlos Heitor Cony (OLÍMPIADA, 2016a, p.12; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), e “Considerações em torno das aves-bala”, de Ivan Ângelo (OLÍMPIADA, 2016a, p.12-13; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), respectivamente, em terceira pessoa, como “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.96, 2016b), de forma mista e, mais raramente, em segunda pessoa.

O cronista pode se valer ainda da forma de um editorial, como em “O pai, hoje e amanhã”, de Drummond (1974), sobre o avanço da ciência na fabricação de seres humanos e a desvalorização do papel dos pais na criação dos filhos, de um artigo opinativo, como “Pré-sal”, de Antonio Prata²³¹, sobre os efeitos das mudanças climáticas e do derretimento das calotas polares.

Ou de uma piada, como “O homem que vivia anedotas”, de Luís Fernando Veríssimo²³², baseada nas histórias engraçadas da personagem Juquinha, ou ainda de um texto de divulgação científica, como “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo (OLÍMPIADA, 2016a, p.2-3; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.18-19, 2016b), que se reporta a teóricos e escritores na tentativa de conceituar o gênero. Contanto que apresente sua visão pessoal, divagações ou meditações sobre o cotidiano, num estilo interativo, dialogal ou provocativo, o cronista pode construir várias modalidades estilístico-composicionais, que não podem ser separadas de forma estanque, pois se encontram, de fato, fundindo seus traços.

Dada essa diversidade de crônicas e os argumentos que já apresentamos, as tentativas de classificação dos tipos e subtipos desse gênero soam infrutíferas. Sua natureza é móvel, heterogênea e instável. Para a professora Vera Lima e a escritora Martha Medeiros, em entrevista a Marcio Renato dos Santos para a Revista Cândido (SANTOS, 2015), a crônica é um gênero aberto, cuja liberdade se faz sentir no tratamento dado ao tema e na forma de

²³¹ PRATA, Antonio. Pré-sal. **Estadão**, 03 nov. 2009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/blogs/antonio-prata/pre-sal/>. Acesso em: 18 maio 2018.

²³² VERÍSSIMO, L. F. **O homem que vivia anedotas**. Disponível em: <http://cronicasdeluisfernandoverissimo.blogspot.com.br/2006/07/crnica-o-homem-que-vivia-anedotas.html>. Acesso em: 18 maio 2018.

enunciar. Tais peculiaridades levam os estudiosos a divergirem quanto ao valor real da crônica enquanto gênero literário²³³.

Por um lado, Moisés erroneamente entende a crônica como um gênero menor por fazer do cotidiano sua fonte temática diária:

Quem opta por exprimir-se através da crônica sabe, - ou acaba sabendo -, que deve circunscrever sua óptica, e *ipso facto* sua linguagem, na minúscula parcela da realidade que lhe é dado surpreender. Voos sim, mas voos dentro de estreita gaiola, voos sem transcendência, embora desejando-a, voos de imanência, voos rasantes. (MOISÉS, 2007, p.108)

É verdade que, a depender do tema retratado e do tom que assume, a crônica é mais ou menos datada. Se tomarmos como exemplo o texto “A última crônica”, de Fernando Sabino, explorada no Caderno do Professor (OLIMPIÁDA, 2016a, p.14-15; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), vemos que, embora escrito nos anos 50, deparamo-nos com uma situação que também se encontra atualmente: a crônica traça o perfil de jovens que desejam viver intensamente, sem se preocuparem com os outros e com a aparêncial, talvez manifestando o desejo de que os adultos cultivem esse lado do ser “broto”.

O texto, selecionado como uma das melhores crônicas da década de 50 (SANTOS, 2007), retrata as manias, os hábitos e a linguagem de jovens de classes médias urbanas dessa época. Isso não impede, contudo, que essa crônica seja lida e apreciada nos anos vindouros, como qualquer texto literário, o que desmonta a opinião de Moisés (2007).

Afinal, essa é uma das funções da literatura: o deslocamento para outros tempos e espaços, reais ou imaginários. O teor lírico e filosófico que Sabino imprime a esse texto comove os leitores mais frios. O cronista toca em questões sensíveis à condição humana – a aceitação do outro, a valorização dos pequenos gestos, a vivência de um instante de alegria como um ato de celebração da vida –, tornando sua crônica uma pequena obra-prima.

Por outro lado, ela é considerada uma “forma literária de requintado valor estético, um gênero específico e autônomo (...), pessoal, com alta dose de lirismo” (COUTINHO, 1995, p.304-05). Dimas (1974) repudia a crítica daqueles que avaliam o valor da crônica sob o prisma de outros gêneros, como o poema: “Como se pode julgar a crônica jornalística em confronto com o texto poético? (...) é lícito confrontar balé e ginástica rítmica, discutir sua superioridade de um sobre outro, ainda que o Movimento lhes sirva de elemento basicamente constitutivo?” (DIMAS, 1974, p.48)

²³³ Há livros, como “Histórica concisa da Literatura Brasileira”, de Bosi (1994), que não mencionam a produção cronística. Os escritores são referidos por suas outras obras, como romancistas, contistas ou poetas.

Organizadores de antologias, como Santos (2007) e Sales (2010) apresentam vários argumentos que a qualificam: “pequenas obras-primas de emoção baseadas nos espantos e alegrias, decepções e surpresas do cotidiano” (SANTOS, 2007, p.17); “área de atividade de alguns dos nossos melhores cronistas”; “teve sempre grandes cultores no Brasil que a enobreceram com seu talento e sua arte”; “o nosso maior escritor foi também cronista: Machado de Assis” (SALES, 2010, p.10).

Nessa mesma linha, Candido (1993, p.13) refere-se à crônica ironicamente como “um gênero menor”, pois “não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista por melhor que fosse”. A literatura e o homem carecem dela, assim como a poesia brasileira não prescinde do autodeclarado “poeta menor” Manuel Bandeira²³⁴. Essa passagem de Candido recorda-nos a justa homenagem que José Paulo Paes faz a Bandeira repetindo a palavra “menor” até torná-la enorme²³⁵.

Neves, a nosso ver, interpreta equivocadamente Candido (1992) ao citá-lo para justificar que a crônica é um “gênero reconhecidamente menor” (NEVES, 1992, p.79). O autor não quis desmerecer a sua forma, mas mostrar que ela está mais próxima do “rés do chão” e, justamente por não ter nem o intuito de mudar o mundo, nem de abalar os preceitos e convenções literárias vigentes, alcança o homem comum (que lê por gosto e pouco está interessado nessa discussão de ordem teórica) e o humaniza:

Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. (CANDIDO, 1992, p.13)

Como argumenta Sant’Anna em entrevista à revista Cândido (SANTOS, 2015), o verdadeiro cronista transcende seu eu e seu próprio tempo, expressando sua perplexidade diante da história e da sociedade. Se compreender os fatos do dia a dia também é compreender o mundo, o cronista cumpre seu papel enquanto artista, reconstruindo os fatos

²³⁴ “Criou-me, desde eu menino/ Para arquiteto meu pai./ Foi-se-me um dia a saúde.../ Fiz-me arquiteto? Não pude!/ Sou poeta menor, perdoai!” (trecho do poema “Testamento” de Manuel Bandeira. Disponível em: http://www.releituras.com/mbandeira_testa.asp. Acesso em: 15 set. 2018.)

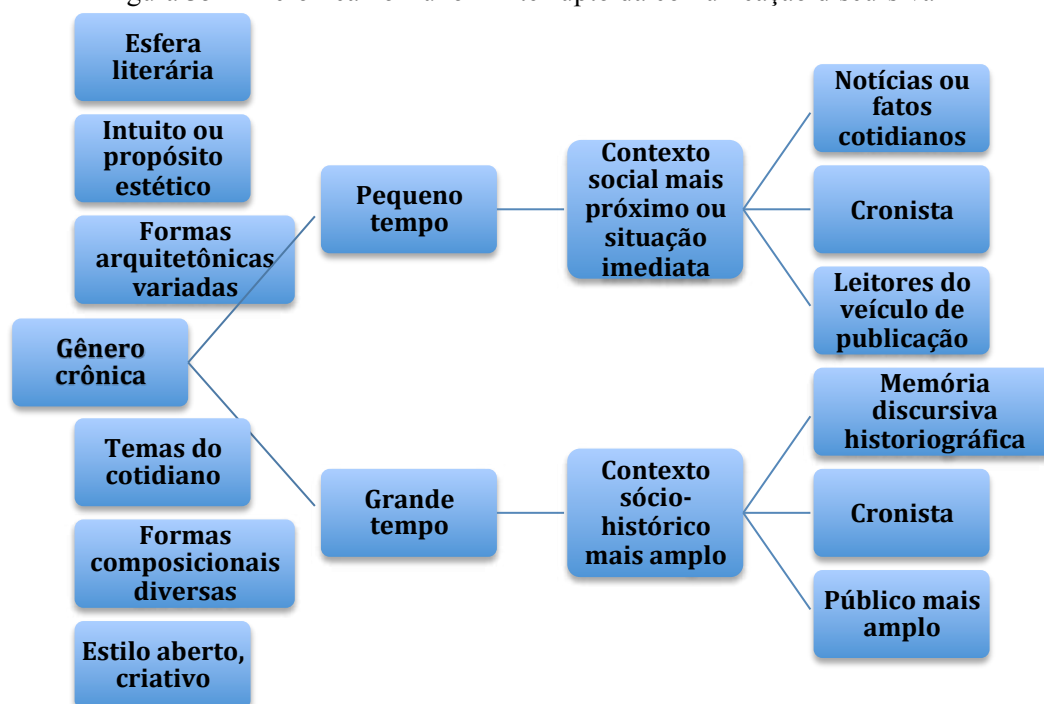
²³⁵ “Poeta menormenormenormenormenormenormenormenormenorenorme” (Poema “Epitáfio – 13 de outubro, morte de Manuel Bandeira” de José Paulo Paes. Disponível em: <http://www.ubern.org.br/print.php?codigo=938>. Acesso em: 15 set. 2018.)

de modo a estabelecer a verossimilhança e partindo do detalhe, do eventual para falar do profundo. Embora esteja mais próxima do cotidiano, a crônica permite que conheçamos outras realidades, pessoas objetos e fatos, mais ou menos transitórios, e, por meio deles, compreendamos melhor nós mesmos e o nosso entorno.

A liberdade criativa da esfera literária confere à crônica a possibilidade de se apresentar sob variadas formas arquitetônicas – lírica, filosófica, memorialística, humorística, argumentativa, mundana, narrativa –, que expressam a relação valorativa do cronista com o objeto de sentido. Tais formas podem se concretizar em diferentes organizações estilístico-composicionais, pois elas podem ser construídas a partir de outros gêneros, ser narradas em primeira ou terceira pessoa e usar registro mais ou menos formal.

Vale salientar que ela transita entre a esfera literária e a jornalística, a depender do seu suporte de publicação e circulação, que pode ser um livro, um jornal, uma revista, uma página de Internet, um blogue ou até mesmo um microblogue, como o *Twitter*. A influência desta esfera faz-se notar na tendência aos temas do cotidiano, ao registro coloquial, à apresentação de conversa com o leitor, de personagens tipo e de espaço urbano. Retomando a figura 33 do Capítulo 3 desta tese, que sistematiza os elementos constitutivos do gênero na teoria bakhtiniana, podemos sumarizar os traços característicos da crônica e seu entrelaçamento com outras vozes e discursos, no fluxo verbal contínuo:

Figura 35 – A crônica no fluxo ininterrupto da comunicação discursiva



4.3 Da literatura à escola: o processo de didatização do gênero

Todos os gêneros do discurso sofrem um processo de didatização ao serem tomados como objetos de ensino da linguagem no espaço escolar, à exceção daqueles que constituem práticas de letramento tipicamente escolares, como o seminário, as anotações de aula e o resumo para o professor certificar-se da compreensão adequada do texto (KLEIMAN, 2007).

E isso está longe de significar uma artificialização da literatura e das práticas de leitura e produção dos gêneros literários, pois as “situações didáticas não são mais artificiais que quaisquer outras, elas são apenas situações da instituição regularizadas. Essas regras estruturam relações, hierarquizam funções, selecionam universos de discurso, pré-constroem dispositivos; em suma, regulam as comunicações.” (HALTÉ, [1998] 2008, p.133).

De acordo com Petitjean (2008), a didatização dos saberes, sejam os científicos (conceitos que emergem do campo da linguística e da literatura), sejam as práticas sociais de referência (textos, discursos e gêneros), passa por cinco operações: a dupla contextualização (a descontextualização do campo acadêmico e recontextualização no campo escolar); a despersonalização (o conceito ensinado não é associado ao seu autor ou ao campo científico do qual emerge), a programabilidade (os saberes são articulados a outros, numa distribuição conceitual e temporal, conforme objetivos de ensino-aprendizagem), a publicidade (o saber é definido em documentos oficiais, e acrescentamos, nos materiais didáticos) e o controle (operações que visam a comprovar o ensino, como os exames em larga escala).

Neste Capítulo, analisamos como a OLPEF conduz as três primeiras operações na construção do Caderno do Professor, que é o principal material didático da Olimpíada, por conter a sequência de atividades proposta pelo Programa, e da Coletânea que a ele se vincula, da edição de 2016. Quando relevante para o ensino-aprendizagem do gênero crônica e de seus recursos linguístico-estilísticos, também observamos as atividades complementares propostas pelos materiais digitais (Áudio dos Textos, seção “Especiais por Gênero: Crônica 2016” e Jogo de Aprendizagem Virtual Crogodó). As especificidades desse *corpus* requerem a inserção de outras noções e categorias de análise como letramento.

Para tal, convocamos saberes da Linguística Aplicada, em consonância com os postulados bakhtinianos. Constituem fontes de apoio, dentre outros autores, as

considerações de Kleiman (2006, 2007), de Rojo (2009) sobre as práticas de letramentos e, mais especificamente, de Cosson (2009) e Dalvi (2013) sobre o letramento literário, além de Geraldi (1984 [2004], 1997, 2010b, 2010c, 2010d) sobre as práticas de leitura, de análise linguística e de produção de textos. Ancorados nas noções bakhtinianas, discutidas no Capítulo 3 desta tese, e nas fontes acima citadas, formulamos os critérios a seguir para análise dos materiais indicados:

- a) a apresentação da pluralidade de crônicas, no tocante ao momento histórico e artístico, ao tema, à estrutura, ao estilo, à autoria, ao suporte, à linguagem, ao estatuto das práticas de letramento referenciadas e ao próprio intuito discursivo;
- b) o respeito às práticas de leitura e de escrita próprias das esferas de atividades em que circulam os textos e a orientação quanto ao contexto de produção e de recepção do gênero crônica;
- c) a exploração adequada da temática proposta pela OLPEF, a partir de textos que reverberem múltiplas vozes e pontos de vista e considerem a diversidade sociocultural brasileira;
- d) a exploração das capacidades cognitivas e das estratégias discursivas de leitura;
- e) a orientação para a construção da discursividade escrita, inclusive para a escolha das unidades linguístico-composicionais, em função do destinatário presumido, dos objetivos do concurso e do querer dizer autoral;
- f) o estudo de elementos estilístico-composicionais constitutivos do gênero em pauta e da materialidade linguístico-discursiva dos textos selecionados;
- g) o favorecimento da reflexão sobre o funcionamento da língua(gem) e sobre as convenções da escrita, como subsídio para a leitura e a produção do gênero crônica;
- h) o estabelecimento da inter-relação entre a crônica e outros gêneros e entre as crônicas selecionadas para estudo, seu contexto histórico-social, a situação comunicativa a que estão vinculadas, outros textos, linguagens e discursos.

4.3.1 A seleção de textos e cronistas

Nesta subseção, analisamos os critérios apontados nos itens “a” e “c”. Observamos se os materiais representam a pluralidade do universo de crônicas, no que concerne ao momento histórico-artístico (ou seja, aos movimentos estético-literários), ao tema, ao intuito discursivo, à organização estilístico-composicional, aos tipos de suporte, à linguagem (às variedades linguísticas, às modalidades, mídias e semioses), ao estatuto das

práticas de letramento referenciadas (letramentos socialmente valorizados, estabelecidos no cânone, e letramentos locais, vernaculares) e dos escritores selecionados. Também observamos se a antologia de textos reverbera múltiplas vozes e pontos de vista acerca do tema proposto pela OLPEF e considera a diversidade sociocultural brasileira.

Ao longo das quatro edições em que a crônica integrou o rol dos gêneros olímpicos, a OLPEF manteve basicamente a mesma coletânea, acrescentando a partir de 2016 novos textos aos materiais já existentes – Coletânea, Áudio e Caderno do Professor – e principalmente aos materiais multimídias lançados nessa edição, o Caderno Virtual²³⁶, o Jogo de Aprendizagem Virtual Crogodó e a seção “Especiais por Gênero: Crônica 2016”.

A maioria dos textos que integram a coletânea da OLPEF são autênticos, integrais, contemporâneos, se apresentam na modalidade verbal escrita e na variedade culta da Língua Portuguesa. Fazendo jus ao objetivo geral dos materiais aqui em análise, o gênero crônica compõe quase a metade da coletânea.

A coletânea explora, em certa medida, o que a cultura letrada oferece aos jovens do final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, na medida em que representa diferentes esferas sociais, contempladas a partir de variados gêneros, a saber: seminário, bilhete-orientador, vídeo-aula, oficina, palestra e bate-papo virtual da esfera de divulgação científica; entrevistas, manchete e notícias da esfera jornalística; filme publicitário e documentários da esfera propagandística; canções, fotografias e página virtual de fotografias da esfera artística; livro, página virtual e blogue de textos literários, biografias e críticas da esfera literária, além, é claro, das próprias crônicas, a que dedicamos nossa análise inicialmente.

Podemos observar, a partir do quadro no Anexo C desta tese (página 493)²³⁷, que a coletânea propicia experiências significativas de leitura, pois traz obras de escritores contemporâneos aclamados pela crítica e pelo público²³⁸, como Luís Fernando Veríssimo e Milton Hatoum, e de autores representativos de determinados movimentos estéticos, como as de José de Alencar (Romantismo), de Machado de Assis (Realismo) e de Rachel de Queirós (Modernismo). Assim, contribui indiretamente com a formação inicial do leitor de

²³⁶ Há algumas exceções relativas ao Caderno Virtual, que disponibiliza, na aba Coletâneas, alguns textos não mencionados nem explorados ao longo das atividades do material.

²³⁷ O quadro disposto no Anexo C traz um panorama das crônicas tomadas como objeto de ensino pelas atividades propostas nos materiais didáticos da OLPEF 2016, indicando seu autor e suporte de publicação, o momento histórico-artístico a que está vinculada, a(s) mídia(s) pela(s) qual(is) é divulgada e o(s) material(s) didático(s) no(s) qual(is) é explorada.

²³⁸ Os escritores são referendados como exemplares no ofício de cronistas, por isso indica-se que eles sejam lidos (Coletânea), lidos e analisados (Caderno do Professor) e ouvidos (Áudio).

literatura, um dos pilares do Ensino Fundamental, ao passo que dialoga com o ensino sistemático da cultura literária realizado na modalidade do Ensino Médio²³⁹.

A coletânea também colabora com o ensino de Língua Portuguesa, na medida em que representa a pluralidade do gênero do ponto de vista linguístico (a variedade ou registro linguístico adotado), textual (a organização estilístico-composicional) e discursivo (a abordagem temática, o tom emotivo-volitivo e o intuito discursivo). De fato, podemos dizer que todas as crônicas da coletânea, em seu conjunto, revelam o heterodiscurso, pois foram produzidas em diferentes momentos históricos, conforme indicamos no Anexo C, representando a linguagem de diferentes épocas e contextos.

As crônicas brasileiras do século XIX – “Falemos das flores” de José de Alencar, “Rua do Ouvidor”, de Joaquim Manoel de Macedo, e “Um caso de burro”, de Machado de Assis – fazem uso de gírias da época (“tigre”²⁴⁰, “cavaco”²⁴¹), de expressões arcaicas (“sem tir-te nem guar-te”²⁴², “tílbur”²⁴³) de construções rebuscadas (uso do “vós”, colocação pronominal enclítica), inclusive, em latim, em inglês, em italiano e em francês, o que revela o campo aperceptivo comum que escritores e leitores compartilhavam de uso e de valorização das línguas consideradas de cultura nessa época²⁴⁴.

Ao mesmo tempo, isso implica certo elitismo e complexo de colonizado, por se atribuir à língua alheia maior valor que à nacional:

Fala-se em *clube artístico*, em baile mascarado no teatro lírico, em passeios de máscaras pelas ruas, numa companhia francesa **de vaudevilles**, e em mil outras coisas que tornarão esta bela cidade do Rio de Janeiro um verdadeiro paraíso. (...) Se **desprezais** o aviso e **entrais**, daí a pouco **tereis** razão de **arrepender-vos**. **Sentai-vos** em uma cadeira qualquer: a **vossa** direita está um **gruista**; a **vossa** esquerda um **chartonista**. (ALENCAR in LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b, negritos nossos)

(...) e o inglês supondo-se desconsiderado por um negro que lhe dava passo à esquerda pronunciou a ameaçadora palavra **goodemi**, e **sem mais tir-te nem guar-te** honrou com um soco britânico a face do africano, que perdendo o equilíbrio pelo ataque e pela dor, deixou cair o **tigre** para diante e naturalmente de boca para

²³⁹ Segundo Cosson (2009), a crônica é um dos gêneros prediletos das antologias escolares, por ser curto, fácil e divertido. É louvável que a OLPEF fuja do estereótipo de selecionar as crônicas por essas razões e reúna uma coletânea que tenta atender ao princípio de que a “literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.” (COSSON, 2009, p.20). No entanto, não explica o porquê da seleção desta ou daquela crônica, pouco favorecendo a aproximação gradual do aluno ao gênero, conforme o princípio da sequência didática.

²⁴⁰ Termo usado para se referir ao escravo condutor do barril ou ao próprio barril que continha os dejetos domésticos a serem jogados nas praias ou nos rios.

²⁴¹ Significa irrita-se ou zangar-se.

²⁴² Significa sem aviso prévio.

²⁴³ Carruagem de tração animal.

²⁴⁴ A crônica de Alencar faz referência a escritores (Dante, Alexandre Dumas, George Sand) e óperas (“Norma” ou a “Fidanzata Corsa”), pressupondo um leitor com prévio conhecimento artístico.

baixo. (...) O estudante deu então solene **cavaco**, e não apareceu mais à bela viuvinha. Um **tigre** matou aquele amor. (MACEDO in LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b, grifos nossos)

Quando passei do **tílburi** ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; **deixava-me estar** aguardando autoridade. (...) Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. **Requiescat in pace**. (ASSIS in OLIMPÍADA, 2016a, p.7; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.69, 2016b, grifos nossos)

Além delas, há “O valor da Crônica de jornal”, de Eça de Queirós, cuja acentuação do termo “crônica” remete a uma norma ortográfica vigente em Portugal e cuja seleção sintática também remete ao século XIX, a exemplo do trecho seguinte: “a crônica tem uma doidice jovial, tem um **estouvamento** delicioso: confunde tudo, tristezas e **facécias**, enterros e actores ambulantes, um poema moderno e o pé da imperatriz da China” (PORTAL, 2018). Outro exemplo é “Ser brotinho”, de Paulo Mendes Campos, cujo título traz uma gíria brasileira datada dos anos 60 e 70, mesclando variação diastrática e diacrônica.

A coletânea também apresenta crônicas que materializam a variação sociocultural e estilístico-situacional da língua, mobilizando expressões populares ou coloquiais, como “Peladas”, de Armando Nogueira, que incursiona no campo lexical futebolístico: “*Racha* é assim mesmo: tem *bico*, mas tem também *sem-pulo* de craque como aquele do Tona, que empatou a *pelada* e que lava a alma de qualquer bola. *Uma pintura*.” (OLIMPÍADA, 2016a, p.9; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.55, 2016b, grifos nossos).

A compreensão desse enunciado requer o conhecimento prévio das gírias futebolísticas em uso: “racha” indica qualquer partida de rua, uma pelada; “bico”, uma jogada ou gol feio; “sem-pulo”, uma forma difícil de fazer o gol; e “uma pintura”, uma expressão entusiástica para se referir a um belo gol.

Embora as crônicas da coletânea sejam escritas na variedade culta da língua, algumas investem em diálogos ficcionais ou na fala cotidiana, materializando a variação de registro. Exemplos disso são as crônicas “A oriental de natal”, de Emily Assis, que aspeia as expressões coloquiais “ficavam quase a ‘se morder de inveja’” e “Esses ficavam de ‘queixo caído’” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), e “Catadores de tralhas e sonhos”, de Milton Hatoum: “Ando solto, não gosto de ser *botado* preso dentro de curral. *A gente* encontra cada coisa por aí... Só não encontra o que a gente sonha” (OLIMPÍADA, 2016a, p.17; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b, grifos nossos).

Um dos poucos exemplos da variação regional ou diatópica é encontrado na crônica “O português diferente de cada um”, de uma aluna semifinalista, que invoca o vocabulário específico de estados do Brasil. O registro ou o tom mais coloquial, característico do gênero, encontra-se em todas as crônicas desta coletânea, inclusive nas obras dezenovistas de linguagem mais formal, seja no diálogo com o leitor, seja nas ironias e críticas do narrador ou das personagens, como no trecho abaixo retirado de “Quem tem medo de mortadela?”, de Mário Prata:

(...) a caipirinha. Alemães, ingleses, americanos, suecos caem trôpegos pelas calçadas de Copacabana. Quer coisa mais brasileira, mais terceiromundista, mais caipira e mais barata? Mas já estão avacalhando com ela. Agora já tem caipirinha de vodca e, pasmem, de rum. Caipirinha sempre foi e sempre será de cachaça. Coisa de caipira mesmo. E é esta bebida que os europeus vêm procurar aqui. Mas já meteram a vodca e o rum nela para ficar com cara de primeiro mundo. Vamos deixar a caipirinha caipira, brasileiros! (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b)

Assim como são heterogêneas linguisticamente, as crônicas desta coletânea abordam temas diversos com variados intuitos discursivos, mesclam distintas formas composicionais e estilos, entrelaçando variados tons emotivo-volitivos, ainda que, em alguns casos, seja possível definir o tom predominante. Retomando a tentativa de sistematização dos perfis de crônicas que realizamos na seção 4.2 “Salva do “papel de embrulho”, perene literatura”, caracterizamos os exemplares do gênero reunidos pela OLPEF para compor a antologia dos materiais didáticos em 2016²⁴⁵.

Aos perfis ali traçados, acrescentamos o metalinguístico, que contempla as crônicas que tematizam seu próprio fazer, o processo de elaboração e publicação, o conceito e as características do gênero. Apresentam-se com esse perfil as obras “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo (OLIMPÍADA, 2016a, p.2-3; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.18-19, 2016b), “O exercício da crônica”, de Vinicius de Moraes, e “O valor da crônica de jornal”, de Eça de Queirós (PORTAL, 2018).

A primeira assemelha-se a um ensaio acadêmico, repleta de citações de vozes alheias, costurando tentativas de definir o gênero a fim de construir sua própria noção de crônica. A segunda mostra as dificuldades do trabalho do cronista que escreve para os jornais, dentre elas, a falta de assunto e a pressão para entrega do texto. A terceira faz uma avaliação

²⁴⁵ Das nove (9) crônicas que aparecem de modo fragmentado no Caderno do Professor, três (3) são reproduzidas na íntegra na aba “Coletâneas” do Caderno Virtual, sendo aqui consideradas: “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, “Cajueiro”, de Rubem Braga, e “São Paulo: as pessoas de tantos lugares”, de Milton Hatoum. As outras seis (6) são recortadas em um parágrafo cada impossibilitando a análise de seus aspectos textuais e discursivos.

apreciativa do gênero, elencando suas características e destacando sua natureza multifacetada:

A crônica é como que a conversa íntima, indolente, desleixada, do jornal com os que o lêem: conta mil coisas, sem sistema, sem nexos, espalha-se livremente pela natureza, pela vida, pela literatura, pela cidade; fala das festas, dos bailes, dos teatros, dos enfeites, fala em tudo baixinho, como quando se faz um serão ao braseiro, ou como no Verão, no campo, quando o ar está triste. (PORTAL, 2018)

Dos perfis dantes expostos, iniciemos pelo lírico. Além de “A arte de ser avó”, de Rachel de Queirós, podemos destacar a natureza lírica das crônicas “O amor acaba”, de Paulo Mendes Campos (OLIMPIÁDA, 2016a, p.10; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.60, 2016b), “Pavão”, de Rubem Braga (OLIMPIÁDA, 2016a, p.16; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), e “História de Pescador” de Gean Mota (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b).

O caráter poético do primeiro texto faz-se notar pela singularidade de sua construção: escrito em um único parágrafo, a crônica é dividida em dois períodos, “O amor acaba” e uma longa sequência narrativo-descritiva de situações que fazem o amor acabar, estruturadas por meio de construções paralelísticas. O começo e o desfecho da crônica são marcados pela frase-título, realçando o intuito do autor de refletir sobre o término das relações afetivas.

As crônicas de Rubem Braga transbordam lirismo. Em “Pavão”, o autor relaciona metaforicamente o processo de formação das cores nas plumas do animal ao trabalho do artista de extrair do mínimo de elementos o máximo de luz e matizes e, por fim, ao próprio amor, pois é o olhar do amante que vê na pessoa amada um universo colorido. “História de pescador”, de Gean Mota, conta a história de um homem que sai ao mar com aparelho de pesca, não em busca de peixes, e sim de sua liberdade. A paisagem descrita no desfecho pode parecer lugar-comum – “Ele sai e some com seu barco no horizonte” –, mas cria uma imagem que reforça a ideia de liberdade.

O lirismo também se revela em crônicas que se misturam com outros tons, como “Falemos das flores”, de Alencar (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), cuja parte inicial fala das flores e as toma como metáfora para descrever pessoas e coisas, inclusive a própria vida, e depois ironiza o comportamento e a falsa erudição do público carioca que frequenta as óperas e espetáculos teatrais, aproximando-se do estilo de uma crônica mundana.

“Catadores de tralhas e sonhos”, de Milton Hatoum (OLIMPIÁDA, 2016a, p.17; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), incursiona pelo tom emotivo-volitivo lírico ao abordar

uma temática mundana: o cotidiano dos catadores em uma grande cidade. O intuito ou querer discursivo dessa crônica centra-se no olhar singelo do narrador-personagem para a história de um catador que não conseguia encontrar seu sonho no meio das tralhas.

O perfil mundano é encontrado ainda em “Ser brotinho”, de Paulo Mendes Campos (OLIMPÍADA, 2016a, p.14-15, LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), conforme já explicitamos, e em “Quem tem medo de mortadela”, de Mário Prata (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), que ironiza os hábitos gastronômicos elitistas dos brasileiros de classe média e alta por preferirem os produtos estrangeiros aos nacionais, como a cachaça e a mortadela.

Com perfil memorialístico, apresentam-se as três versões da crônica de Mariana Camargo (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.45, p.120-121, 2016b), “O cajueiro”, de Rubem Braga (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), e “O português diferente de cada um”, de Ana Pelegrino (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), afora “Do rock” já explicitada (OLIMPÍADA, 2016a, p.11; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b). A nostalgia confunde-se com a alegria da narradora-personagem ao relatar a festa da vitória de sua escola de samba predileta, a sua experiência no desfile e a ansiedade de participar da “ala show” da escola no ano posterior.

“O cajueiro”, por sua vez, conta as reminiscências da infância do narrador, suscitadas por uma carta de sua irmã que noticiava a queda e morte de um cajueiro. O narrador revela um tom saudosista, ao evocar as lembranças da árvore em sua última visita, já adulto, e das outras árvores que o rodeavam quando criança. “O português diferente de cada um” narra a experiência da narradora-personagem defronte à diversidade regional do Português do Brasil, visível nos diferentes sotaques e expressões vocabulares dos participantes do encontro regional da categoria crônica.

A discussão de problemas sociofilosóficos permeia, além das obras “Um caso de burro”, de Machado de Assis (OLIMPÍADA, 2016a, p.6-7; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.71-72, 2016b), e “A última crônica”, de Fernando Sabino (OLIMPÍADA, 2016a, p.4-5; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.32, 2016b), já comentadas, a crônica “Considerações em torno das aves-balas”, de Ivan Ângelo (OLIMPÍADA, 2016a, p.12; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b). Essa crônica questiona o sentido da expressão “bala perdida” que, na verdade, encontra sempre um destino cruel, e denuncia a cultura da violência e da arma de fogo que têm como consequência o envolvimento das crianças com essas “aves-bala”, assumindo, assim, um teor crítico-argumentativo.

A argumentação é o tom predominante de “Conformados e realistas”, de Tostão (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), que mais se assemelha a um artigo opinativo que a uma crônica, consoante já indicamos, e de “São Paulo: as pessoas de tantos lugares”, de Milton Hatoum (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b). Nesta crônica, o narrador-personagem discorre sobre os recantos naturais e os conjuntos arquitetônicos ainda preservados da cidade de São Paulo, contudo um pouco de sua experiência como migrante e exaltando a diversidade das pessoas que habitam a cidade.

O perfil humorístico é central nas crônicas “Catástrofe”, de Luiz Vilela, já mencionada (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), “Cobrança”, de Moacyr Scliar (OLIMPIÁDA, 2016a, p.8; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.78-79, 2016b), e “Rua do Ouvidor”, de Macedo (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b). Assim como “Catástrofe”, “Cobrança” também retrata os conflitos domésticos de um casal, no caso, a mulher faz compras à prestação e deve à empresa de cobrança em que seu marido trabalha.

O humor reside na atitude inusitada desta personagem que faz uma manifestação na frente de casa e levanta um cartaz em protesto à sua esposa com a inscrição “Aqui mora uma devedora inadimplente.”. “Rua do Ouvidor” conta histórias engraçadas relacionadas aos barris ou condutores de tigres que circulavam nessa rua, à noite. Ao se desequilibrarem, sujavam alguns transeuntes, como o inglês que ameaçou pedir indenização à embaixada pela perda do seu casaco e do seu chapéu, e o jovem mancebo, que desistiu da namorada por ela não disfarçar o riso, após ele ser ridicularizado.

Por fim, ressaltamos as crônicas cujo caráter narrativo é posto em realce, pelo desenvolvimento do enredo. Para além de “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), já explicitada, são de natureza narrativa as crônicas humorísticas “Catástrofe” e “Cobrança”, a crônica filosófica “Um caso de burro” e a lírico-mundana “Peladas” (OLIMPIÁDA, 2016a, p.9; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.55, 2016b), que conta a emoção gerada nas praças pelas crianças batendo uma “pelada”.

O clímax é atingido no desfecho com a descrição da destruição da bola: “O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.” (OLIMPIÁDA, 2016a, p.9; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.55, 2016b).

Embora sejam destituídas de autoria e contexto de produção, as crônicas do Jogo Crocodó assumem variados tons e formas estilístico-composicionais, em consonância com o querer dizer e o tema em pauta: “Pacote de velas” destaca uma personagem do morro que

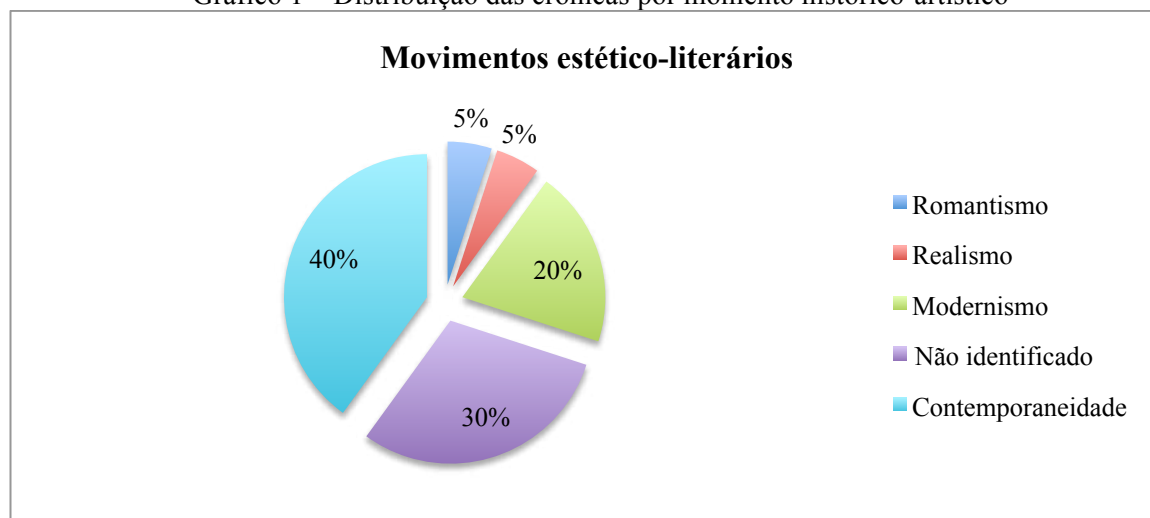
leva velas em qualquer ocasião, seja um samba, seja um enterro, aproximando-se do perfil mundano; outro texto conta, em tom memorialístico, a experiência do filho de ir pescar com seu pai, mesmo sem gostar de pescaria; e um outro, de natureza lírica, traz reflexões suscitadas por uma flor na lapela de um casaco à venda no armazém (PORTAL, 2018).

No perfil humorístico, encontramos dois textos. Um deles, sem título, estruturado no formato de uma correspondência pessoal, narra de forma cômica a revolta do personagem-cliente Neco que escreve uma carta de reclamação ao dono do armazém sobre a compra de um chapéu com dois furos na cabeça. O outro, “Escova de dente”, relata a surpresa da personagem Mário, ao encontrar seu companheiro de viagem, João Tarcísio, usando sua escova de dente para limpar a dentadura e se justificar dizendo que não tinha nojo de pegar emprestado do colega (PORTAL, 2018).

A crônica do desafio “Lan do Tom” é o exemplo máximo de que a mesma temática sofrendo algumas variações de caráter estilístico-composicional pode resultar em diferentes tons emotivo-volitivos e, por conseguinte, diferentes versões de uma crônica (PORTAL, 2018). O Jogo deixa claro que um dos tons pode prevalecer sobre os demais, demarcando o intuito discursivo da obra. Assim é que “O Tião e o bom ladrão” pode ser considerada lírica, irônica, crítica ou humorística.

Do mesmo modo que apresenta variedade quanto ao intuito, ao tom e às dimensões temática, composicional e estilística, a coletânea é representativa e diversificada do ponto de vista estético-autoral, o que é atestado pelo Gráfico 1 abaixo e pelo quadro do Anexo C:

Gráfico 1 – Distribuição das crônicas por momento histórico-artístico



Fonte: a autora, 2018

Em relação aos movimentos estético-literários, há um predomínio de crônicas contemporâneas, as quais ocupam quarenta por cento (40%) do total, ou seja, dezesseis (16) textos no universo de quarenta (40), número distribuído equitativamente entre os escritores selecionados. Cada um é representado por um (1) ou dois (2) textos, em média: Ivan Ângelo (2), Milton Hatoum (2), Moacyr Scliar (1), Carlos Heitor Cony (1), Mário Prata (1), Tostão (1), Luís Fernando Veríssimo (3), Luiz Vilela (1), Ana Pelegrino (1), Gean Mota (1), Emily Assis (1) e Fernando Sabino (1).

Acreditamos que a seleção majoritária de textos da literatura contemporânea, incluindo a de três crônicas de alunos semifinalistas da edição de 2012, reflita a preocupação da OLPEF em conquistar os alunos pouco familiarizados com a leitura de textos literários e até mesmo aqueles que já cultivam o hábito da leitura. As crônicas escolhidas dialogam com os temas correntes na atualidade e fazem uso de uma linguagem próxima à do universo discente. Essa estratégia também pode funcionar com os professores, atraindo aqueles com pouco hábito e tempo disponível para literatura.

As crônicas contemporâneas são seguidas pelas crônicas cuja autoria e/ou período histórico-artístico de produção não foi indicado nos materiais didáticos, as quais ocupam trinta por cento (30%) do total, ou doze (12) textos no universo de quarenta (40). São elas: seis (6) textos do Jogo Crogodó, possivelmente produzidos pelos próprios elaboradores que compõem a equipe da OLPEF (PORTAL, 2018); três (3) versões da mesma crônica da aluna Mariana Camargo – “O dia que a Vai-Vai ganhou” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.45, 2016b), “Samba no pé” e “A levada do meu samba vai te enlouquecer” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.120-121, 2016b); e três (3) excertos de crônicas produzidas por alunos não identificados – “Tempestade”, “Toró” e “Sofrimento” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.94-95, 2016b).

São alunos provavelmente hipotéticos, cujos textos foram fabricados pelas próprias autoras do material didático, como pretexto para realização das atividades de análise da adequação do parágrafo introdutório ao gênero. Apesar disso, a qualidade da antologia pode ser atestada pelo quadro do Anexo C, uma vez que a maioria das crônicas são autênticas e integrais, com indicação das fontes e créditos, salvo os textos inautênticos, os do Jogo Crogodó que não pertencem a ninguém e os de autoria incerta.

Logo após os textos cuja autoria e momento histórico-artístico de produção não são identificados, aparecem as crônicas modernas, perfazendo vinte por cento (20%) do total, ou seja, oito (8) textos no universo de quarenta (40), as quais também se encontram

distribuídas entre diferentes escritores: Fernando Sabino (1), Paulo Mendes Campos (2), Rubem Braga (2), Armando Nogueira (1), Rachel de Queirós (1), Vinicius de Moraes (1). É possível que o número significativo de cronistas modernos ateste o compromisso com textos cuja variedade linguística seja mais próxima da realidade brasileira. No entanto, sentimos a falta de outros escritores como Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade que escreveram crônicas ao longo de suas trajetórias literárias²⁴⁶.

Fernando Sabino inscreve-se tanto no rol dos cronistas modernos, quanto no dos contemporâneos, pois é representado por uma crônica de 1965 e por outra de 1985. Entendemos como modernas as crônicas que foram produzidas entre os anos de 1945 e 1980²⁴⁷, período correspondente à terceira fase do Modernismo Brasileiro e, inclusive, ao estabelecimento da crônica enquanto gênero literário nos livros e nos jornais, conforme vimos na seção 4.1 “Vindo de terras distantes, um gênero tipicamente brasileiro”. A produção literária contemporânea, por conseguinte, recobre o período dos anos 80 até hoje.

Por fim, em número bastante reduzido, encontram-se crônicas românticas e realistas, perfazendo cada estilo cinco por cento (5%) do total, isto é, dois (2) textos no universo de quarenta (40). Desse total, três são representativas do surgimento da crônica no Brasil e demarcam a sua mutação para um formato mais próximo dos dias atuais: Alencar e Macedo escrevem textos de maior extensão nos quais discorrem sobre vários assuntos (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), já Machado é um pouco mais sucinto e desenvolve um tema específico na crônica “Um caso de burro” (OLIMPIÁDA, 2016a, p.6-7; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.71-72, 2016b).

Todos os autores selecionados são nacionais, salvo um português (Eça de Queirós), corroborando com a posição por nós defendida de que a crônica é um gênero brasileiro. Outro aspecto observado é que a OLPEF privilegia crônicas do rol seletivo de escritores que têm suas obras publicadas por editoras consolidadas e/ou colunas fixas em revistas, *sites* ou jornais. Todos são oriundos do centro-sul do país²⁴⁸ ou, quando não, fizeram carreira nessa região, como a cearense Rachel de Queirós e o acreano Armando Nogueira que fixaram residência no Rio de Janeiro, e o manauara Milton Hatoum que emigrou para São Paulo.

²⁴⁶ É possível que a dificuldade com a cessão de direitos autorais tenha impedido a equipe pedagógica do Cenpec de selecionar outros cronistas para esta antologia.

²⁴⁷ Também são modernas as crônicas produzidas entre os anos da primeira (1922 e 1930) e da segunda (1930 e 1945) fase do Modernismo Brasileiro. Porém, não constam na antologia da OLPEF 2016.

²⁴⁸ Do Rio de Janeiro, Machado de Assis, José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, Vinicius de Moraes e Carlos Heitor Cony. De Minas Gerais, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Luiz Vilela, Ivan Angelo, Mario Prata e Tostão. Do Rio Grande do Sul, Luís Fernando Veríssimo e Moacyr Scliar.

Nem mesmo as crônicas desses três escritores contemplam a diversidade regional e sociocultural brasileira²⁴⁹. Elas abordam temáticas de cunho socioafetivo mais amplo – “Peladas”, de Armando Nogueira (OLIMPIÁDA, 2016a, p.9; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.55, 2016b), “A arte de ser avó”, de Rachel de Queirós (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), e “Catadores de tralhas e sonhos” (OLIMPIÁDA, 2016a, p.17; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b) – ou a vida paulistana – “São Paulo: as pessoas de tantos lugares”, ambas de Hatoum (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.96, 2016b).

A coletânea, portanto, põe em realce os letramentos dominantes, globais e socialmente valorizados, em detrimento dos letramentos locais, vernaculares e marginalizados²⁵⁰, mais críticos, plurais e democráticos (ROJO, 2009), aqui representados, de certo modo, apenas pelas vozes dos alunos semifinalistas e suas crônicas, motivadas pelas fotografias que eles produziram em um passeio educativo na cidade de Natal²⁵¹. Se, por um lado, essa estratégia cria uma aproximação entre o público-alvo, docente e discente, com a cultura letrada oficial, por outro, deixa a desejar quanto à representação mais plural, crítica e democrática do universo cronístico. De acordo com Dalvi (2013, p.74),

No ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos ‘clássicos’ (nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo-o, ampliando seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência – e, noutra perspectiva, relativizando-o – como leitor (e, quem sabe, como produtor).

A escolha privilegiada de crônicas que integram a cultura dominante também se evidencia pelo tipo de suporte de produção e circulação a que elas estão vinculadas. Boa parte das crônicas – dezesseis (16) ou quarenta por cento (40%) do total – foi publicada em

²⁴⁹ A coletânea geral também não contempla a diversidade sociocultural brasileira. Os textos jornalísticos selecionados – manchete e notícias – são publicados em veículos de circulação nacional ou sediados na região Sudeste, como o Portal G1, a Folha de S. Paulo, ou falam de acontecimentos nessa região, como o blogue Cooperifa. Até mesmo a notícia sobre o porco-espinho descoberto em Pernambuco é anunciada a partir do *topoi* sudestino: “Se estivéssemos (sic) em São Paulo ou no Rio de Janeiro, em abril de 2013, poderiam aparecer notícias como: (...)” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.88, 2016b).

²⁵⁰ A inserção desses letramentos não se confunde com a postura relativista denunciada por Osakabe (2005) de trabalhar obras digeríveis, de leitura mais fácil, ou ainda outras manifestações culturais (HQ, rap, canção) em detrimento da literatura. A proposta de Rojo (2009) consiste em ampliar a seleção do *corpus* tido como legítimo e provocar o diálogo entre distintas manifestações culturais, a fim de diversificar as vozes que ingressam no espaço escolar e problematizá-las. Nessa mesma linha, Dalvi (2013) argumenta que é preciso democratizar as aulas de literatura, buscando pontos de contato entre as formas literárias e artísticas populares e de massa (filmes, canções etc.) com a dita “alta literatura”. Entendemos que essa pode ser uma estratégia, inclusive, de conquista e adesão dos alunos pouco afeitos à literatura, o que não prescinde do contato com a obra literária (e com o cânone) e do esforço necessário dos alunos para dela se apropriarem criticamente. Cabe à escola propiciar essa experiência e levá-los a defrontar-se com a singularidade da escrita literária.

²⁵¹ Fazemos essa ressalva porque as crônicas estudantis selecionadas para compor essa antologia foram julgadas adequadas pela equipe da Programa e tornadas “modelares” ao serem inscritas no Caderno Virtual.

livros de antologias, ou seja, passaram pelo crivo do próprio escritor ou do organizador da obra, da editora e, talvez, da crítica literária especializada, tendo sua qualidade reconhecida e atestada, consoante o visto na seção 4.2 “Salva do “papel de embrulho”, perene literatura”. Outra parte significativa da coletânea tem como suporte original de publicação e circulação os materiais didáticos da OLPEF, sendo, portanto, legitimada desde sua concepção pela própria instância que procede à organização da seleção textual e cronística.

Na mesma proporção que as publicadas em livros, isto é, dezesseis (16) ou 40% do total, elas são construídas artificialmente para esses materiais didáticos, como os textos do Jogo Crogodó (PORTAL, 2018) e as introduções de crônicas de alunos não identificados (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p. 94-95, 2016b), ou são produzidas por ocasião das atividades olímpicas, tais quais as crônicas da aluna Mariana Camargo (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.45, p.120-121, 2016b) e dos alunos semifinalistas (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b). Há ainda a adaptação em vídeo da crônica Catástrofe, de Luiz Vilela (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), sem quaisquer indicações de suporte ou autoria²⁵².

Em número significativamente menor, seis (6) ou quinze por cento (15%) do total, aparecem as crônicas publicadas na mídia impressa e/ou virtual, que talvez tenham sido buscadas nesses veículos por sua contemporaneidade, salvo “O valor da crônica de jornal”, de Eça de Queirós (PORTAL, 2018), que foi publicada no jornal Distrito de Évora, em 1867²⁵³. Se bem que o jornal tenha sido um dos principais difusores desse gênero, como apontamos na seção 4.1 “Vinda de terras distantes, um gênero tipicamente brasileiro”, ele é pouco utilizado para compor a coletânea da OLPEF.

Podemos fazer avaliação similar em relação à Internet. Embora o universo digital seja propício à circulação desse gênero e facilite a divulgação de novos autores e de vozes dissonantes da cultura letrada oficial, acionando o direito à expressão, tão defendido por Geraldini (2010b), a OLPEF apresenta apenas duas crônicas veiculadas nesse domínio, que perfazem dois por cento (2%) do total. Ambas são assinadas por autores renomados e pertencentes ao restrito círculo da literatura socialmente valorizada no Brasil, Machado de Assis e Vinicius de Moraes.

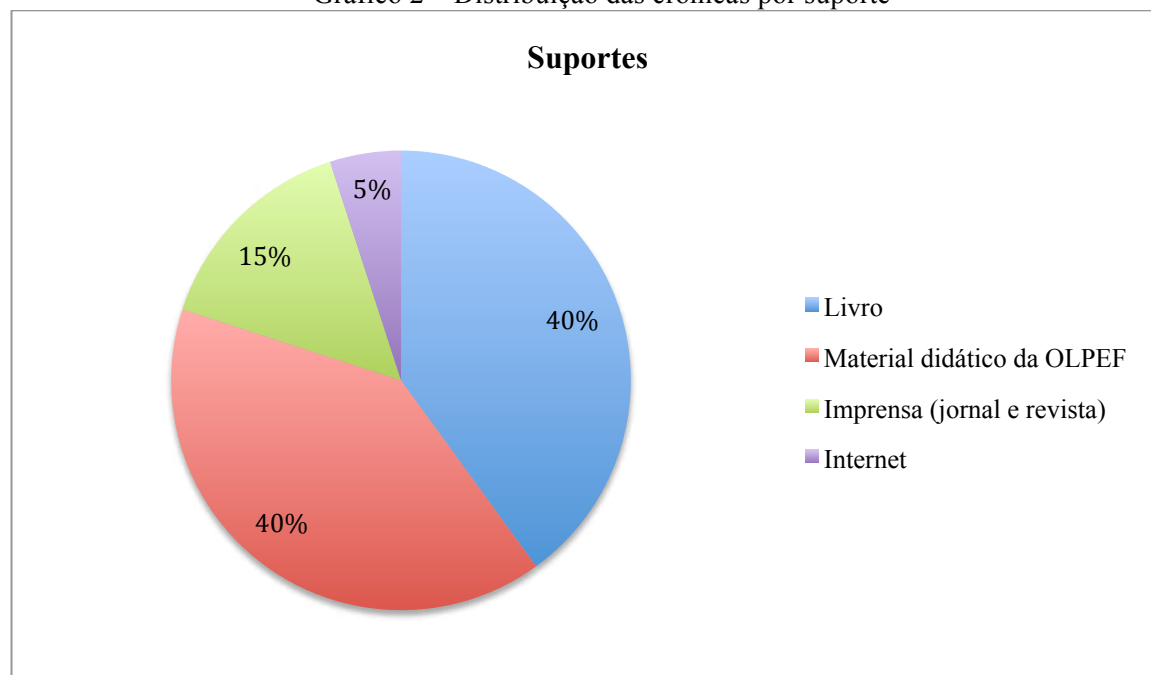
A parca presença da cultura digital leva-nos a inferir que, apesar da preocupação em trazer textos contemporâneos próximos do universo estudantil, ainda reverberam no

²⁵² Em consulta ao *Youtube*, descobrimos que a adaptação foi realizada pela equipe do Portal Escrevendo o Futuro e pelo LR Estúdio para uma atividade proposta no número 22 da revista “Na Ponta do Lápis”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FBMbB1dRA4Q>. Acesso em: 28 maio 2018.

²⁵³ Esta crônica também foi disponibilizada *online*, conforme indicamos no Anexo C, porém só contamos com o suporte original de publicação que, no caso, foi o jornal.

discurso didático da OLPEF os ecos da tradição escolar que valoriza sobretudo o escrito e o impresso e os juízos de valor conservadores acerca do uso da Internet na escola. Vejamos a distribuição das crônicas por suporte de produção e circulação no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição das crônicas por suporte

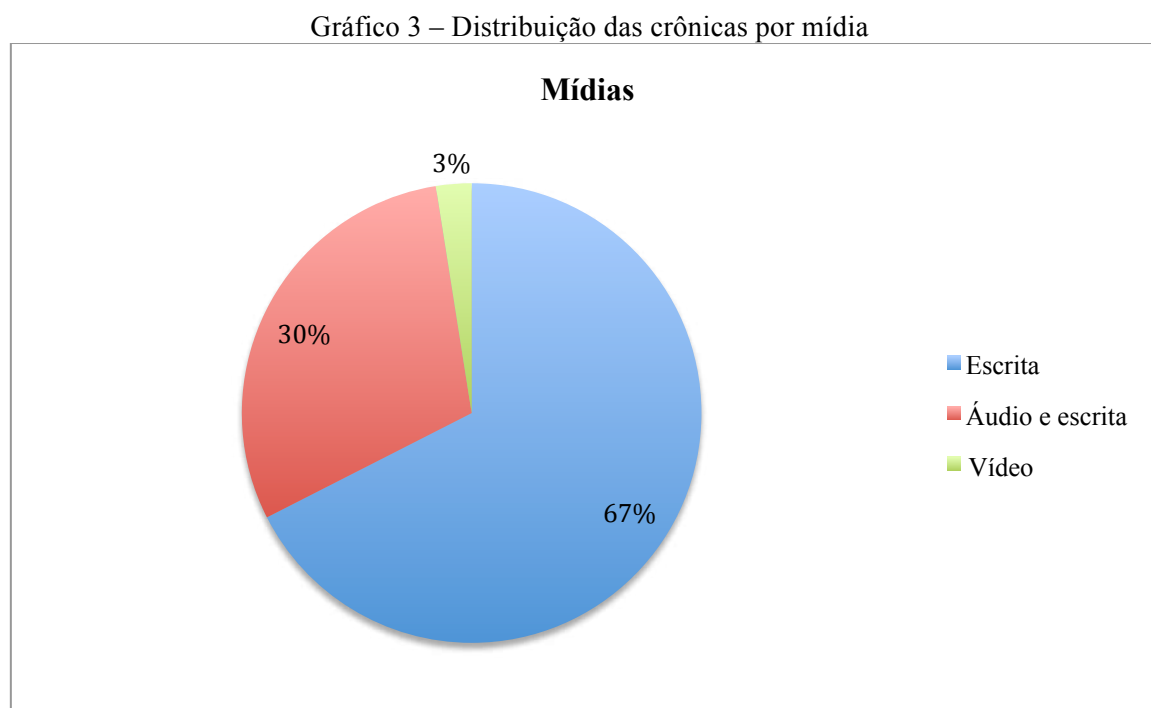


Fonte: a autora, 2018

Por fim, no que tange à fidelidade, observamos que os textos selecionados sofrem modificações de diagramação, de leiaute e de formatação ao serem transpostos para a Coletânea (OLIMPÍADA, 2016a) e para o Caderno do Professor, impresso e virtual (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, 2016b), à revelia do tipo de suporte no qual foram encontrados, exceto as crônicas indicadas na seção “Especiais por Gênero: Crônica 2016” (PORTAL, 2018), cujos *hiperlinks* remetem diretamente às páginas virtuais de onde foram retiradas.

As crônicas veiculadas na Internet ou em jornais, como “Conformados e realistas”, de Tostão, e “Catadores de tralhas e sonhos”, de Miltom Hatoum, não evidenciam características dos seus suportes originais em nenhum dos materiais didáticos. Outro exemplo de alteração ocorre com as crônicas “Considerações em torno das aves-bala” (OLIMPÍADA, 2016, p.12-13; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b) e “Pavão” (OLIMPÍADA, 2016, p.16; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b) que passam a ser acompanhadas por fotografias de Paulo Riscala.

As modificações e adaptações realizadas para adequação aos materiais didáticos, todavia, não prejudicam a leitura das crônicas, nem os objetivos das atividades que as exploram. Fazendo jus ao tipo de suporte predominante, o Gráfico 3 aponta a veiculação massiva das crônicas por meio da mídia escrita:



Fonte: a autora, 2018

Apesar da incursão no universo multimodal e hiperssemiótico a partir da publicação dos novos materiais digitais – Caderno Virtual, Jogo Crogodó e seção “Especiais por Gênero: Crônica 2016” – à luz da pedagogia dos multiletramentos, há uma predominância de textos escritos. Salvo a versão em vídeo *stopmotion* da crônica de Luiz Vilela (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), que representa três por cento (3%) do total, todos os textos são apresentados na mídia impressa, sendo que uma parte das crônicas – doze (12) ou vinte e cento por cento (27%) do total – são veiculadas por meio de áudio e escrita, e a maioria – vinte e sete (27) ou sessenta e oito por cento (68%) do total – apenas por meio da escrita.

Ao oferecer o Áudio das crônicas principais da coletânea – reproduzidas na Coletânea, no Caderno Impresso e no Caderno Virtual – e dos textos utilizados nos desafios do Jogo Crogodó (PORTAL, 2018), a OLPEF colabora com o acesso dos alunos que têm necessidades especiais (cegueira ou baixa visão) e com a escuta da literatura, o que pode

aproximá-los dessa esfera e facilitar a compreensão escrita desses textos²⁵⁴. No entanto, o Programa não realiza um trabalho sistemático com a oralidade, pois carece de gêneros efetivamente orais.

Na coletânea geral de textos da OLPEF 2016, são encontrados apenas dois fragmentos de entrevistas. Por um lado, isso pode ser explicado pelo fato de o foco do Programa ser a escrita, pois um dos objetivos centrais da OLPEF é trabalhar a metodologia da sequência didática para o ensino-aprendizagem da produção escrita dos quatro gêneros olímpicos. Por outro lado, há uma presença significativa de gêneros que integram as diferentes mídias (som, imagem e, eventualmente, a escrita), como filme publicitário, documentários, bate-papo virtual e vídeoaula, o que revela uma concepção mais ampla da escrita, associada a outras mídias, linguagens e semioses.

A diversidade de gêneros da coletânea pode supor que ela contempla os diferentes registros, estilos e variedades da língua. Salvo nas crônicas, no entanto, os exemplos são escassos, como a variação dialetal revelada por meio das variantes fonético-fonológicas de alunos e professores, oriundos de diferentes regiões do país, entrevistados para os documentários da OLPEF sobre os encontros regionais da categoria crônica de 2012 e 2014.

A maior parte das crônicas, como mencionamos, obedece às normas gramaticais vigentes e faz uso do registro semiformal. Este é o registro predominante nos demais gêneros da coletânea, em razão de seu próprio intuito discursivo e da esfera de atividade a que estão vinculados.

As notícias e as entrevistas, por exemplo, atendem às normas de expressão e de redação do campo jornalístico, que, por dialogar com um público bastante amplo, adota uma variedade mais próxima do padrão, mas sem perder o contato com a linguagem cotidiana. As canções, nomeadas como “crônicas musicais”, integram o cancioneiro da Música Popular Brasileira e também se caracterizam pelo uso da variedade culta.

Vale salientar que esses gêneros não estão sendo apreendidos em seu espaço de circulação, mas na esfera pedagógica, que os submete a um processo de didatização. Foram selecionados pela equipe pedagógica da OLPEF a fim de contribuírem com as orientações dadas aos professores para o trabalho com o gênero crônica em sala de aula, na perspectiva

²⁵⁴ A inclusão dos alunos com necessidades especiais não está prevista pelo regulamento da edição do concurso em análise, o que é lamentável. Não se fornecem recursos ou assistência específica, como leitor e *softwares* computacionais, nem se aciona a possibilidade de gravações dos textos em Libras ou de escrita em braile para participação no concurso.

da sequência didática defendida pelo Programa. O fato de terem sido selecionados é um indicador de que a variedade linguística usada é considerada adequada para a difusão de saberes e para os objetivos do processo de ensino-aprendizagem em pauta.

Os gêneros produzidos pela equipe pedagógica da OLPEF, como o vídeo didático sobre fotografia, a palestra, a vídeo-aula, o bate-papo virtual e a oficina didática, por pertencerem à esfera da divulgação científica, também possuem a finalidade de difundir saberes especializados para os professores, o que requer o uso de um registro mais próximo do formal.

No Caderno do Professor, também constam gêneros produzidos pelas autoras do material didático, como algumas biografias dos cronistas e as críticas literárias, que se apresentam na variedade culta da língua, dado esse registro ser o geralmente adotado pelas instâncias que se ocupam da literatura (periódicos especializados, universidades, escolas e academias literárias) e funcionar como exemplo de escrita para professores e alunos.

A produção de gêneros pela própria equipe da OLPEF não implica a construção de um modelo ideal, abstrato de língua, distante da realidade linguística concreta de seu público-alvo. Observamos, inclusive, a valorização das produções dos adolescentes que já participaram do Programa. Integram a coletânea três crônicas de semifinalistas de 2012, escritas por ocasião do encontro regional. São ainda recomendados para leitura e visualização o blogue Cronicanto, formado por semifinalistas dessa mesma edição, a página virtual de fotografias e as próprias fotografias realizadas pelos semifinalistas nos encontros regionais.

Conforme se pode observar pela diversidade de gêneros e de estilos apresentada, a coletânea oferece textos com diferentes níveis de complexidade linguística, bem como discursiva e textual, os quais são, em geral, adequados aos objetivos propostos. É possível identificar textos que possuem maior nível de complexidade linguística e textual, como a canção “Construção”, cujas rimas externas são formadas por palavras proparoxítonas, e a adaptação em vídeo (*stopmotion*) da crônica “Catástrofe” de Luiz Vilela.

Do mesmo modo, há textos que possuem maior nível de complexidade discursiva, como o filme publicitário “A Pipa, o Bispo e o Azul” que se apropria da crônica homônima, vencedora da 2ª edição da OLPEF, como gênero intercalado para persuadir os estudantes a participarem da Olimpíada e se “tornarem autores de sua própria história”²⁵⁵.

²⁵⁵ O estudante-autor da crônica participa do filme publicitário narrando seu texto, o que promove identificação com o destinatário-alvo e maior aderência a esse discurso.

Voltada para os professores, a oficina didática “Com que crônica eu vou?” é costurada por uma série de gêneros intercalados (canções, notas biográficas, crônica, verbete, depoimentos, discos, capa de disco, anúncio e cadastro), de citações de falas, de boxes informativos e *hyperlinks*, que complexificam seu discurso. Nessa mesma perspectiva, o Caderno Virtual do Professor, estruturado em uma malha hipertextual e multimodal (com a integração de diferentes recursos multimídia no mesmo ambiente), apresenta-se com maior complexidade linguístico-textual e discursiva que o material impresso, ao mesmo tempo que oferece novas possibilidades de leitura e de interatividade.

No tocante às crônicas, é evidente que a coletânea se apropria de obras com diferentes graus de complexidade linguístico-textual e discursiva, conforme os exemplos que apontamos na seção 4.2 “Salva do “papel de embrulho”, perene literatura” e na análise em curso. Enquanto “Peladas” de Armando Nogueira requer um conhecimento prévio das gírias do futebol (OLIMPÍADA, 2016a, p.9; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.55, 2016b), “Cajueiro”, de Rubem Braga, pede um leitor afeito ao ritmo lento e ao lirismo nostálgico (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b). Já “São Paulo: as pessoas de tantos lugares”, de Milton Hatoum, mescla análise e poesia (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b).

As crônicas dos alunos semifinalistas não deixam a desejar nesse quesito: “O português diferente de cada um”, de Ana Pelegrino, brinca com as diferenças lexicais regionais do Português do Brasil; “História de pescador”, de Gean Motta levanta uma reflexão sobre a liberdade no desfecho; e “A oriental de Natal”, de Emily Assis, faz trocadilho e ironiza (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b).

Apesar do predomínio de gêneros escritos, a coletânea conta com a presença significativa de gêneros multimodais (filme publicitário, documentários, *stopmotion*, entrevista televisiva) e de outros gêneros que se apresentam por meio da linguagem verbovisual, caso da palestra, do seminário, da entrevista e das canções gravados e veiculados por meio de vídeos.

Há ainda gêneros cuja materialidade é construída a partir de outras linguagens e semioses, caso das fotografias (imagem) e das entrevistas orais (oralidade). Parte desses gêneros pertence ao universo da cultura digital, tais quais a vídeo-aula, o bate-papo virtual, as páginas virtuais e o blogue de crônicas, possibilitando o trabalho com os letramentos multimidiáticos e hiperssemióticos.

Também é significativo o número de fontes complementares indicadas para leitura, em sua maioria disponibilizadas por meio de *hyperlinks* que funcionam como recursos

didáticos adicionais a serviço da ampliação do conhecimento e universo cultural de professores e alunos. Tais *hiperlinks* expandiram a coletânea para outros gêneros, como programas de TV educativos, reportagens, crônicas, textos expositivos, livros, blogue e páginas virtuais de diversas áreas (jornalismo, literatura, dicionário e ferramenta interativa). O material digital possibilita que professores e alunos percorram diferentes trilhas didáticas e construam seu próprio percurso pedagógico.

Pelos motivos indicados, fica evidente que essa coletânea propõe experiências significativas de leitura. Os textos, quando fragmentados ou adaptados, em geral, mantêm unidade de sentido e trazem indicação de cortes²⁵⁶, estando adequados aos objetivos pedagógicos das atividades.

Um exemplo são as notícias, na Oficina 7, cujas partes suprimidas são demarcadas pelo sinal de pontuação “(...)” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.88-89, 2016b), e as aberturas das crônicas de alunos e de escritores famosos, na Oficina 8 do Caderno do Professor (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.94-96, 2016b), que são tomadas para análise da adequação do parágrafo introdutório ao gênero e produção de novos textos a partir dessas introduções.

No entanto, o material da OLPEF peca por trabalhar a pontuação a partir de frases soltas e descontextualizadas e por “fabricar” textos para dar suporte às atividades didáticas e, de certo modo, direcionar a compreensão leitora, como as análises literárias das crônicas e a maioria das biografias dos escritores apresentadas no Caderno do Professor. Afinal, há inúmeras notas biográficas disponíveis na Internet, e, em vez das críticas literárias, roteiros de análise crítica das obras seriam mais pertinentes para a formação do leitor literário, conforme discutimos na subseção 4.3.2 “As atividades de leitura e escrita de crônicas”.

Outro problema é que todos os textos explorados no Jogo Crogodó (PORTAL, 2018), incluindo as crônicas, são inautênticos, o que compromete o objetivo do Jogo de ser um recurso para aprendizagem, e não para mera diversão. São eles: uma crônica adaptada em quatro versões diferentes, cinco crônicas ou fragmentos delas²⁵⁷, uma notícia e um relato. Não são indicados nem o autor, nem o suporte da publicação, o que nos leva a crer em autoria pertencente aos elaboradores do Jogo que fazem parte da equipe pedagógica da OLPEF.

²⁵⁶ Exceção a isso é o áudio de trecho da entrevista de Humberto Werneck à revista “Na Ponta do Lápis”, intitulado “Não é uma crônica”, que não vem indicado como fragmento.

²⁵⁷ Não é possível determinar em razão da ausência de créditos.

O primeiro texto apresenta-se com os parágrafos embaralhados para o aluno ir selecionando conforme o tom corresponde (lírico, irônico, humorístico e crítico) e assim construir quatro versões da mesma crônica. Os demais são objetos de um desafio de perguntas e respostas acerca de suas características composicionais e estilísticas. São, portanto, textos fabricados para as atividades do próprio material didático, o que rompe com noção de gênero de base textual e discursiva, adotada pela OLPEF, tal qual explicitamos na seção 3.4 “O que é um gênero, para a OLPEF?”, do Capítulo 3 desta tese.

Além disso, a coletânea preza pela cultura letrada oficial, representada pela seleção privilegiada de textos cujos autores já constam no seletivo grupo pago para fazer literatura e cujo suporte de publicação – o livro – atesta a qualidade literária da obra, em detrimento da escolha de novos escritores ou de textos publicados na mídia digital. Distancia-se, desse modo, das vozes que representam as linguagens das ruas e seus diferentes posicionamentos discursivos e dos hábitos contemporâneos dos adolescentes de ler na Internet ou por meio de celulares, computadores e tablets.

Observamos ainda que a temática proposta pela OLPEF – “O lugar onde vivo” – não foi o critério adotado para a seleção textual, dada a diversidade de assuntos tratados: amor (“O amor acaba”, “Pavão”), geração juvenil (“Do rock”, “Ser brotinho”, “A bola”), conflitos domésticos (“Cobrança”, “Catástrofe”), definição e características do gênero crônica (“Sobre a crônica”, “O valor da crônica de jornal”), entre outros.

Poucos textos abordam algum aspecto do tema “O lugar onde vivo” ou fazem alusão a ele, tomando-o como mote para narração de alguma experiência, como “Peladas”, de Armando Nogueira, que retrata o jogo de futebol na praça, e a “Oriental de Natal”, de Emily Assis, que assinala a surpresa da narradora-personagem ao encontrar uma moça oriental na janela de uma cidade nordestina.

O critério que embasou tal seleção foi o de mostrar a variedade de estilos do gênero crônica, ora assumindo um tom mais humorístico (“Cobrança”), ora irônico (“Um caso de burro”), ora mais lírico (“Pavão”, “O amor acaba”, “Peladas”), ora ensaístico (“Sobre a crônica”). Porém, tais leituras não são suficientes para o aluno ter acesso às diferentes perspectivas acerca da temática proposta pelo Programa para desenvolver sua produção escrita.

Apesar da ausência desses dados prejudicar a qualidade da coletânea, em geral, ela favorece a ampliação significativa das práticas de leitura literária na escola não só pelas crônicas selecionadas, como também pelas fontes complementares indicadas, dentre elas,

biografia de escritores, estudos literários críticos e outras crônicas, cumprindo, portanto, com os requisitos necessários para a formação do leitor em geral e, mais especificamente, do leitor e produtor de crônicas.

4.3.2 As atividades de leitura e escrita de crônicas

Analizamos, nesta subseção, os critérios indicados nos itens “b”, “d”, “e” e “h”. No tocante às atividades de leitura, observamos o respeito às práticas próprias das esferas de atividades em que circulam os textos; a exploração das capacidades cognitivas (ativação de conhecimentos prévios, elaboração e checagem de hipóteses, compreensão inferencial local e global, comparação, reconhecimento e retomada de informações) e das estratégias discursivas (fruição estética, apreensão dos objetivos da leitura e do intuito discursivo autoral, apreciação da materialidade literária e dos valores implicados na crônica) de leitura.

No que concerne às atividades de escrita, observamos a orientação quanto ao contexto de produção e de recepção do gênero e quanto à construção da discursividade (as etapas de planejamento, textualização, revisão e reescrita), inclusive quanto à escolha das unidades linguístico-composicionais, em função do destinatário presumido, dos objetivos do concurso e do querer dizer autoral. Tanto nas atividades de leitura, quanto nas de escrita, analisamos se ocorre o estabelecimento da inter-relação entre a crônica e outros gêneros e entre as crônicas selecionadas para estudo, seu contexto histórico-social, a situação comunicativa a que estão vinculadas, outros textos, linguagens e discursos.

A aprendizagem de qualquer gênero do discurso passa pelo contato, pelo reconhecimento, pelo uso, isto é, pela sua apropriação em uma prática social concreta. Enquanto os gêneros do discurso primários “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna”, por meio da comunicação cotidiana (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.38), os gêneros secundários, pertencentes a esferas culturais especializadas, como a crônica, requerem outras formas de conduzir o aluno a conviver socialmente com eles, de modo que se configure o que anuncia Bakhtin:

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a, p.39)

A aprendizagem pode se dar de modo implícito e incidental por meio da inserção nessas esferas, da familiarização com as práticas discursivas nelas estabelecidas e a consequente apropriação do gênero. Ou de modo explícito e intencional por meio dessas etapas e do ensino regular e sistemático dos seus traços constitutivos. Associamos a primeira perspectiva às propostas de Geraldi (1997) e Kleiman (2006) que são centradas nas práticas de linguagem e, através delas, abordam os gêneros do discurso.

Na ótica de Geraldi, o ensino de práticas de produção textual é regido pela finalidade a que se destina, pelo objeto temático, pelos interlocutores a quem se dirige, pelas representações que os sujeitos fazem sobre si, sobre os outros e sobre os objetos temáticos. Em suma, pelo contexto de produção e circulação e pelo agenciamento dos recursos expressivos, inclusive do gênero, em função desse contexto:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p.137)

Em geral, quando se explora o letramento na escola, foca-se apenas a sua dimensão individual – o alfabetismo (estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, procedimentos implicados na produção escrita, etc.), nos termos de Rojo (2009). Já Kleiman (2006, 2007) considera a dimensão social do letramento, ao explorar a aprendizagem dos “objetos linguísticos” (no caso, os gêneros) nas práticas sociais. Ela entende que “os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades” (KLEIMAN, 2007, p.15).

Um evento como a reciclagem de latinhas de alumínio, mencionado pela autora, requer, no âmbito da linguagem, a produção de campanhas publicitárias para diferentes suportes (rádio, cartaz, panfleto, televisão, Internet), a leitura de textos técnico-científicos e, por conseguinte, o domínio dos recursos linguísticos mobilizados por esses gêneros. Assim se integra o ensino da língua à prática social.

Embora essas propostas sejam extremamente ricas e diríamos até tentadoras para todo(a)s os que aceitaram o desafio da educação no contexto brasileiro, é muito mais fácil mudar os conteúdos que as práticas. Daí o maior sucesso das metodologias que tomam os gêneros como objeto de ensino e operacionalizam as dimensões ditas ensináveis. A OLPEF filia-se a essa tendência, consoante os ditames da Escola de Genebra, por nós explicitados

no Capítulo 3. Os gêneros olímpicos não prescindem do processo de escolarização, posto que requerem o domínio do sistema de escrita alfabética, além do desenvolvimento das capacidades cognitivas e das estratégias discursivas de leitura e produção de textos.

No que tange à leitura, no entanto, a OLPEF peca por apresentar poucas atividades de compreensão das crônicas, cabendo ao professor elaborá-las conforme as orientações didáticas expostas no Caderno. Os materiais do Programa oportunizam a leitura (ou, no caso do Áudio, a escuta) das crônicas favorecendo a aproximação do aluno com as obras, mas não a sua efetiva compreensão. É o que se vê, por exemplo, na Oficina 1 do Caderno:

Figura 36 – Pré-leitura

atividades

- ▶ Por meio de perguntas, explore o que os alunos já sabem sobre o autor.
- ▶ Depois de ouvi-los, apresente alguma informação sobre quem foi Fernando Sabino. O quadro abaixo poderá ajudá-lo.

Fernando Tavares Sabino
Belo Horizonte (MG), 12/10/1923 – Rio de Janeiro (RJ), 11/10/2004

Cronista, romancista, contista, editor e documentarista. Aos 13 anos, publicou seu primeiro trabalho literário, na revista *Águia*, dirigida por Plínio Milhar, primeira convênio, na adolescência, com o contista Otto Lara Resende (1922-1992) e com o jornalista Hélio Pellegrino (1904-1988), de quem foi amigo desde o jardim de infância. Em 1941, entrou na faculdade de direito e estudou em paralelo com Os geias vão dançar mal, uma reunião de contos. Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1944 e concluiu o curso de graduação. Iniciou a redação do jornal *O grande mentecapto* em 1946, interrompido apenas trinta e três anos depois. Em 1947, começou a publicar crônicas no *Diário Carioca* e em *O Jornal*, reproduzidas em vários outros periódicos espalhados pelo Brasil, consolidando seu nome como um dos renovadores do gênero. Escreveu, ainda nesse ano, o romance *O mal-entendido simulado*, publicado postumamente em 2004. Lançou, no ano de 1956, o romance *O encontro marcado*, que fixa seu nome também na prosa de ficção. Entrou para o novo editorial, no início da década de 1960, quando fundou, com o amigo Rubem Braga, a Editora de Autor e, posteriormente, em 1966, a Editora Sabá, ambas importantes para o lançamento de obras de autores brasileiros. A partir de 1971 realizou uma série de documentários cinematográficos. Como jornalista, cobriu diversas eleições presidenciais e fez várias entrevistas com escritores e artistas brasileiros e estrangeiros.

Excertado de: *Brasil: 500 anos de cultura*. Disponível em: <www.brasils500anos.org.br/literatura/>. Acesso em: 10/10/2016.

- ▶ Por meio de perguntas, explore um pouco o título “A última crônica” – isso vai ajudar os alunos a descobrir as características de um bom título e aprender a criá-lo para as crônicas deles.

- ▶ Esse título chama a atenção do leitor? Por quê?
- ▶ O que ele sugere?
- ▶ Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica?
- ▶ Que situação vocês acham que essa crônica vai retratar?

Buscando sentido

Para ler um texto, não basta identificar letras, sílabas e palavras; é preciso buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e refletir o que for mais relevante.

Quando lemos algo, temos sempre um objetivo: buscar informação, ampliar conhecimentos, meditar, entre outros. O objetivo da leitura é que vai mobilizar as estratégias que o leitor utiliza. Sendo assim, ler um artigo do jornal é diferente de ler um romance, uma história em quadrinhos ou um poema.

Ler textos traz desafios para os alunos. Para vencê-los é fundamental a mediação de um professor que deve ajudá-los a compreender, gradualmente, diferentes gêneros textuais por meio da leitura individual e autônoma. Algumas estratégias podem facilitar essa conquista: uma delas é a leitura calante, emocionada, enfática, feita pelo professor; outra, o áudio que faz parte do material de apoio dessa Olimpíada.

Contudo, ouvir textos lidos em voz alta não pode substituir a leitura dos alunos, pois são gestos diferentes de conhecer um mesmo texto. Além disso, é papel da escola desenvolver habilidades de leitura.

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.30-31, 2016b)

A atividade de pré-leitura acima ilustra o procedimento realizado no decorrer do Caderno, mais precisamente nas Oficinas 4, 5 e 6, que tomam a crônica como objeto de ensino de leitura²⁵⁸. Primeiro, mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos sobre o cronista, em seguida, recomenda a exposição do professor sobre ele com base na biodata; depois propõe a elaboração de hipóteses a partir do título do texto e a leitura e/ou escuta da crônica, sem atentar para os recursos envolvidos na oralização.

²⁵⁸ As atividades da Oficina 4 relativa ao texto “O amor acaba” e da Oficina 10 relativa a “Sobre a crônica” limitam-se à ativação de conhecimento prévio sobre os autores e à exposição dos dados por meio de biodatas.

A estratégia utilizada pode conduzir o aluno a uma leitura calcada no biografismo, isto é, na relação entre a carreira profissional de Fernando Sabino e a obra em questão, sem estabelecer os liames com o sistema cultural no qual ela está inserida, como propõe Bakhtin ([1970-1971] 2011d). Saber a vida do autor ou o contexto específico de produção da obra, embora ajude a entender o contexto, não explica por que o autor decidiu escrever de certa maneira.

Ora, a crônica escolhida inicia por um tema comum a obras desse gênero²⁵⁹ – falta de assunto para escrever – e faz referência direta a um conhecido poema de Manuel Bandeira, “O último poema”, em seu título, abertura e desfecho. Ademais, considerando a época em que foi escrita, traz ecos de um discurso preconceituoso ao mencionar a cor da pele das personagens e relacioná-la à sua condição social. Tematizar essas relações dialógicas instauradas por Sabino é fundamental para a compreensão e a apreciação crítica da crônica pelo aluno, assim como a concepção do gênero apresentada pelo autor-narrador na abertura.

Entretanto, as questões propostas após a leitura não ultrapassam o impressionismo, conduzindo à extrapolação do texto, pois valorizam a subjetividade do aluno, a sua apreciação afetiva em detrimento da materialidade literária:

- O que acharam da crônica?
 - Alguém já viveu uma situação como a descrita na crônica? Ou conhece outra pessoa que vivenciou algo parecido?
 - Quem já comemorou um aniversário de forma diferente do tradicional bolo com velinhas? Como foi?
 - Há algo que ficou difícil de entender?
- Peça aos alunos que, em pequenos grupos, leiam novamente o texto e escolham um parágrafo em que o cronista conseguiu mexer com a emoção deles para apresentar aos colegas. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.33, 2016b)

Em suma, no momento de pré-leitura, o Caderno opta por explorar as capacidades de ativação de conhecimentos de mundo sobre o autor e de antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos por meio do título (ROJO, 2009). E, no pós-leitura, faz perguntas de cunho pessoal acerca dos gostos, das opiniões, ideias e sentimentos dos alunos, sem fazer o movimento de retorno ao texto, para que tais emoções e pensamentos sejam implicados e respaldados nele.

Afinal, nem todas as leituras são válidas, e é preciso compreender os critérios que legitimam algumas leituras e invalidam outras (DALVI, 2013). Nas palavras de Cosson

²⁵⁹ Vide “O valor da crônica de jornal” de Eça de Queirós e o “Exercício da crônica” de Vinicius de Moraes, já citadas neste Capítulo.

(2009, p.23), é preciso que a “leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige”.

Em vez de explorar a “emoção” do leitor de modo vago, o Caderno deveria “questionar o que a crônica provocou nos alunos” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p. 33, 2016b) com base nos recursos literários e na construção do discurso cronístico, realizando a mediação da leitura a partir da interlocução autor-texto-leitor, situada em um contexto sócio-histórico e cultural com o qual o leitor também dialoga²⁶⁰. Atendendo a esses princípios, exploraria também:

- a checagem das hipóteses elaboradas a partir do título;
- a concepção de crônica do autor-narrador;
- a identificação dos motivos que levaram o autor-narrador a contar essa crônica;
- o reconhecimento dos elementos da narrativa (espaço, personagens, intervalo de tempo) e do conflito;
- a identificação do foco narrativo e do tipo de narrador;
- a caracterização do narrador do ponto de vista social, com base na descrição que faz de si, dos lugares que frequenta e das personagens em foco;
- os efeitos de sentido provocados pela correlação entre cor da pele e situação social;
- os elementos usados para caracterizar as personagens (pai, mãe, filha, família) e a apreciação ética dos termos usados para designá-las;
- o posicionamento discursivo do narrador em relação às personagens;
- a relação entre esse posicionamento e o contexto de produção da crônica;
- a recepção pelos alunos da caracterização e do posicionamento do narrador em relação às personagens no momento contemporâneo;
- o modo de representação do discurso alheio (citação direta e alusão aos versos de Bandeira, discurso indireto livre e direto das personagens) e os efeitos de sentido provocados pelo conteúdo e forma desse dizer outro no discurso cronístico;
- os elementos que indicam interlocução com o leitor;

²⁶⁰ Para Cosson (2009, p.27), “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (...) O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes.”

- a apreciação estética da linguagem (registro linguístico, figuras semânticas, elementos descritivos, uso do diminutivo);
- a apreciação do tom emotivo-volitivo do autor-narrador, no começo e no desfecho da crônica;
- a apreciação do intuito discursivo autoral.

Dessa forma, a OLPEF realizaria uma proposta de leitura congruente com os princípios bakhtinianos segundo os quais toda compreensão é intercompreensão, ou seja, é uma resposta, uma reação ativa à palavra do outro: “Ver e compreender o autor de uma obra significa compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, compreender outro sujeito.” (BAKHTIN, [1959-1961] 2016b, p.83).

Essa compreensão dialógica é condicionada por certos fatores, dentre eles: a posição social que ambos sujeitos ocupam, a relação entre eles, as crenças e as cosmovisões compartilhadas ou não, o contexto de recepção e sua proximidade ou distância quanto ao momento de produção da obra.

Ao passo que a Oficina 1 reduz a fruição estética à extrapolação do texto, as demais oficinas são mais diversificadas e complexas quanto ao tipo de questões de leitura, efetuando certa progressão no ensino desse eixo e possibilitando que o aluno-leitor opere com algumas habilidades da compreensão leitora.

Perguntas que versam sobre as impressões pessoais dos alunos sobre o texto são recorrentes, mas cedem espaço às dedicadas à exploração das capacidades cognitivas (checagem de hipóteses, compreensão da ideia global, localização e identificação de elementos da narrativa) e das estratégias discursivas (apreciação estética da linguagem, dos recursos literários e da materialidade da crônica) de leitura, como se pode verificar abaixo.

O quadro a seguir apresenta, por oficina, os tipos de questões e as atividades efetivamente realizadas na etapa posterior à leitura das crônicas:

Quadro 3 – Tipos de questões de leitura propostas no Caderno do Professor

Tipos de questões / Oficinas	Compreensão da ideia global e checagem de hipóteses	Localização e identificação dos elementos da narrativa	Apreciação da linguagem	Apreciação da materialidade e dos recursos literários da crônica	Extrapolação
Oficina 2 – crônicas diversas	Qual o assunto?	Qual a personagem ou personagens? O autor fazia parte da	A linguagem era atual?	Análise ainda o jeito de narrar que o cronista utilizou para captar o acontecimento e	Que sentimentos ou emoções a crônica nos despertou?

		situação narrada ou estava como observador, de fora?		provocar reflexão e/ou crítica: adotou um tom sério, compenetrado; usou humor, fez rir; foi irônico, insinuando que as palavras dele significavam o contrário do que diziam; ou valeu-se de lirismo, fazendo comparações e metáforas poéticas.	
Oficina 4 – “Peladas”		Onde se passa a história? Qual o cenário? Qual foi o conflito?	Que expressões do cotidiano o autor usa no oitavo parágrafo?	Que acontecimento transformou a praça? Que recursos o autor utilizou para realçar essa transformação? No sétimo parágrafo o autor se refere à bola caracterizando-a como “coitadinha”. O que esse adjetivo no diminutivo sugere? Como o cronista fez o desfecho? Que impressão esse desfecho lhe causou?	
Oficina 5 – “Um caso de burro”	O texto correspondeu às expectativas levantadas pelo título? Identificar o assunto da crônica e suas personagens.	Qual é o foco narrativo? O autor é personagem, usa a primeira pessoa ou não se envolve, apenas conta o que aconteceu com outros? Identificar o assunto da crônica e suas personagens; o conflito da narrativa; o desfecho.	Desafie os alunos a descobrir o sentido de palavras e expressões familiares aos leitores da época ou que estão em português de Portugal ou latim, como “passadiço”, “patuscos”; “qualquer que seja o regime, ronca o pau”, “ <i>requiescat in pace</i> ”. Para tanto, você pode inseri-las em contextos familiares, como: “Aqueles	Para Machado, o burro é metáfora de quem ou de quê? Onde Machado emprega o recurso da prosopopeia? Identificar (...) as situações em que o narrador acentua o tom irônico.	Que ideias e emoções foram despertadas pela leitura?

			garotos que esconderam os óculos da vovó gostam de fazer graça – são uns patuscos”.		
Oficina 6 – “Cobrança”		O autor é observador ou personagem (foco narrativo)? É possível localizar o conflito? E o desfecho?	Observem (...) o uso de expressões típicas do discurso familiar para revelar as desavenças na vida do casal.	Observem o tom irônico do autor Como o narrador introduz as personagens? Existe um elemento surpresa? Que aspectos do cotidiano são narrados? De que forma? Como é o diálogo das personagens? O que acharam da personagem principal? Que recursos linguísticos o autor usou para lhe dar realce? Qual o tom da crônica? Lírico? Reflexivo? Humorístico? Por que acham isso?	Esse texto fez vocês pensarem? Que ideias vieram à cabeça? E que sentimentos?

Fonte: a autora, 2018

Apesar de a antecipação de conteúdos do texto com base no título ser uma constante nas atividades de pré-leitura das crônicas indicadas, apenas em uma ocasião, acerca da crônica “Um caso de burro”, na Oficina 5, foi solicitada a checagem das hipóteses levantadas: “O texto correspondeu às expectativas levantadas pelo título?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.70, 2016b).

Em relação a essa crônica machadiana, o Caderno requer a produção de inferências global (o assunto da crônica) e locais (o conflito, a metáfora do burro, as ironias do narrador,

o vocabulário contextualizado), além da localização e reconhecimento de alguns elementos da narrativa (personagens, foco narrativo e desfecho) e das figuras (ironia, proposopopeia).

Ao explorar tais figuras, bem como o sentido dos arcaísmos e de palavras e expressões do dialeto lusitano, o Caderno leva o aluno a apreciar esteticamente o texto, no entanto, não o ensina a considerar essa materialidade linguístico-literária na apreensão dos efeitos de sentido, salvo quando interroga sobre o simbolismo metafórico da personagem burro.

A Oficina 2 propõe um roteiro de análise para que os alunos, em pequenos grupos, observem “a linguagem e os recursos usados por alguns dos melhores escritores brasileiros na construção do humor, da ironia, do lirismo ou da crítica.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.38, 2016b). Todavia, pouco contribui com a proficiência do leitor, pois formula apenas uma pergunta de cunho inferencial sobre o tema da crônica.

As demais pedem o reconhecimento dos personagens, do foco narrativo, da variedade linguística e do tom, sem estabelecer relação com a construção de sentidos das crônicas sugeridas para leitura, a saber: “A Rua do Ouvidor”, “Falemos das flores”, “Ser brotinho”, “Conformados e realistas”, “Quem tem medo da mortadela”, “Do rock”, “A arte de ser avó” e “Catadores de tralhas e sonhos”. A atividade consiste em que cada grupo escolha um desses textos e preencha um quadro como o sugerido abaixo com os resultados da análise. A sistematização proposta torna a atividade ainda mais infértil, pois de modo algum favorece a interlocução do aluno com o texto e seu envolvimento com a leitura.

Figura 37 – Quadro da Oficina 2

Análise de uma crônica				
Título e autor	Época e palavras daquele tempo	Tema ou assunto	Personagem(ns)	Tom
“Ser brotinho” Paulo Mendes Campos	Anos 1960 Brotinho, vitrola, elepês, aguardar na geladeira	Hábitos e comportamento dos jovens no início da década de 1960	Uma garota	Lírico “Ser brotinho é espalhar fagulhas pelos olhos” “É dar sentido ao vácuo absoluto”

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.38, 2016b)

Acerca da crônica “Peladas”, na Oficina 4, também prevalecem as perguntas que mobilizam as capacidades de identificação ou reconhecimento de dados explícitos, seja dos elementos da narrativa (espaço e cenário), seja da variedade linguística usada (expressões do cotidiano), seja de recursos estilísticos (expressões metafóricas usadas para realçar a transformação da praça), sem quaisquer vínculos com a configuração estilístico-composicional da crônica.

Por exemplo, não se interroga como o cenário e o espaço são descritos, de que forma tais elementos contribuem para a construção do tom da crônica, nem que efeitos o uso de expressões cotidianas e metafóricas promove ou como a intriga ou o conflito conferem dramaticidade à narrativa. Respeitando o modo de ler constitutivo da crônica e contribuindo com a formação de um leitor literário proficiente, encontram-se as questões que pedem a produção de inferências locais e a apreciação estética: a apreensão do conflito, do efeito de sentido do “diminutivo”, da construção figurada do desfecho e do efeito deste sobre o leitor.

Aprofundando a apreciação estética, a atividade sobre “Cobrança” confere maior espaço a esse tipo de questão. Algumas perguntas consideram o caráter responsivo da compreensão e valorizam o papel ativo do leitor na produção de sentido da obra ao proporem a avaliação da personagem principal e do tom do texto, fazendo jus ao pensamento bakhtiniano:

Compreender o texto tal qual o próprio autor de dado texto o compreendeu. Mas a compreensão pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. (BAKHTIN, [1970-1971] 2011d, p.377-378).

O Caderno ainda sugere uma releitura do texto a fim de os alunos analisarem “o tom irônico do autor e o uso de expressões típicas do discurso familiar para revelar as desavenças na vida do casal”. E, em seguida, uma leitura dramatizada, em que três alunos assumam, cada um, os papéis de narrador e das personagens, observando os recursos da oralização, como “entonação de voz, pausa, gestos, para expressar o diálogo estabelecido entre o marido e a mulher” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.80, 2016b)²⁶¹. Assim, corrobora com fruição estética do texto.

²⁶¹ O Caderno ainda pede que os alunos escutem o Áudio da crônica e atentem para as diferentes entonações e o modo como elas influenciam a interpretação do texto (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.81, 2016b). Essa é uma das raras ocasiões em que a OLPEF articula o eixo da leitura ao da oralidade e em que o Áudio é utilizado como recurso didático, para além da mera escuta dos textos.

No entanto, esse tipo de questão e de atividade não constitui a tônica da Oficina nem tais orientações são recorrentes ao longo do Caderno. Do mesmo modo que as atividades propostas nas oficinas anteriores, as perguntas propostas deixam a desejar quanto à apreensão dos sentidos da materialidade literária e dos recursos linguístico-discursivos.

Não interrogam acerca das vozes que representam tipos sociais com seus valores e afetos, dos aspectos semântico-axiológicos dos verbos *dicendi*, do papel dos elementos estruturantes do enredo (foco narrativo, conflito, desfecho) e da seleção de fatos inusitados do cotidiano na configuração do tom humorístico. Também não exploram os efeitos gerados pelo uso de pronomes catafóricos na abertura e a construção do clímax por meio do elemento-surpresa. Portanto, não articulam, de modo consistente o eixo da leitura ao dos conhecimentos linguísticos, na perspectiva da análise linguística.

Outro problema é que o Caderno apresenta um conceito do gênero amparado na generalização das características da crônica trabalhada nessa oficina. O tom de conversa informal, a brevidade do tempo e a unicidade do espaço são traços comuns a vários exemplares do gênero, encontrados nesse texto em particular e em outras obras cronísticas, mas não lhes são obrigatórios, nem constitutivos:

Lembre aos alunos que a crônica é um texto curto que narra episódios corriqueiros e às vezes banais. O tom da narrativa é o da conversa, do bate-papo informal. Há poucas personagens e o fato ocorre em um tempo breve (minutos, algumas horas, período do dia). O lugar onde o episódio ocorre geralmente é um só, bem determinado. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.80, 2016b)

Em resumo, podemos constatar que o Caderno pouco contribui para que o aluno realize uma compreensão de fundo inferencial e dialógico. São oportunizadas poucas atividades de leitura, e a maior parte das questões avalia a identificação ou reconhecimento de dados do texto, dentre eles, os elementos da narrativa (personagens, narrador, espaço ou cenário, desfecho), o registro de linguagem e as figuras (prosopopeia, ironia).

À proporção que as capacidades cognitivas de ativação de conhecimentos prévios sobre o cronista e de antecipação de conteúdos do texto a partir do título são recorrentemente mobilizadas, a checagem de tais hipóteses é praticamente ignorada. As perguntas que exigem a produção de inferências globais – tema e tom da crônica – e locais – vocabulário²⁶², conflito, construção metafórica e efeito do diminutivo –, por sua vez, são esparsas, ao passo que a exploração das capacidades de comparar e de retomar e articular

²⁶² Outras questões sobre o léxico de cunho estrutural indicam a busca do significado da palavra no dicionário (LAGINESTRA, 2016a, p.36, p.52, 2016b).

partes do texto se encontram praticamente ausentes desse material didático. Vemos dessarte que a dimensão do alfabetismo é explorada de forma irregular.

As estratégias discursivas alinham-se de modo similar. Mesmo quando solicitam a apreciação da materialidade literária e dos recursos expressivos, a maioria das questões negligencia a construção de sentidos do discurso cronístico. Vários elementos linguísticos-discursivos das obras não são didatizados, como os efeitos decorrentes do uso das aspas em “Sobre a crônica” e dos verbos de dizer (retrucar, replicar, explicar, avisar) em “Cobrança”, a interdiscursividade e a ironia em “Um caso de burro” e a repetição estilística em “O amor acaba”.

Além disso, as questões que promovem a interlocução autor-crônica-leitor, em sua maioria, limitam-se a solicitar as opiniões pessoais ou impressões dos alunos. Isto posto, o horizonte problemático da extrapolação ganha maior enfoque que o horizonte máximo da compreensão enquanto atividade inferencial (MARCUSCHI, 2008) e dialógica (BAKHTIN, [1970-1971] 2011d, [1952-1953] 2016a, [1959-1961] 2016b).

Falta ao Caderno promover de modo consistente atividades que explorem as relações entre o texto e o contexto (estético e histórico, de produção e de recepção), o diálogo entre a produção literária, outras obras artísticas ou gêneros do discurso, a heterogeneidade linguística e a dimensão textual (articulação e progressão semântica, coesão e coerência, sequências tipológicas).

Também carece de trabalhar a fruição estética amparada na análise dos recursos literários da crônica, a apreciação do(s) tema(s), do tom emotivo-volitivo e dos aspectos axiológicos da crônica (valores éticos, políticos e ideológicos emanados em sua construção, querer dizer ou intuito discursivo autoral) com respaldo na construção de sua materialidade estilístico-composicional.

As passagens do Caderno que resgatam o contexto de produção das crônicas lidas (o momento histórico-social, a função social dos autores e do público-leitor e o suporte onde são veiculadas) são escassas, e a historicidade das crônicas é parcamente mobilizada. O Caderno não explica por que as crônicas de outrora, como a machadiana, são mais extensas, descritivas e rebuscadas que as atuais, nem leva o aluno a vincular o posicionamento discursivo do autor-narrador ou das personagens ao contexto histórico.

Essas passagens correlacionam-no com o tema ou a variedade linguística adotada ou resumem-se a uma exposição tradicional de dados contextuais:

Convide cada grupo a retomar a sua crônica, procurando identificar o assunto; a época em que foi escrita; a relação entre o tema e a linguagem usada pelo autor, refletindo o espírito e a realidade do seu tempo. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.37, 2016b)

Ao esclarecer a situação comunicativa, lembre à turma que essa crônica, hoje, faz parte do livro *Obras completas de Machado de Assis* (Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 4), mas foi originalmente escrita para ser publicada no jornal. Machado escrevia para leitores adultos, moradores de um Rio de Janeiro entre o final do Império e o início da República, em uma época de escassa democracia – a escravidão havia sido abolida recentemente – e em que a maioria da população era excluída de todos os direitos civis. Esse será o momento de mostrar imagens antigas da cidade do Rio de Janeiro (os tálburis, meios de transporte parecidos com charretes, e os bondes puxados por cavalos e burros), como alguns disponíveis no *blog O Rio de Antigamente*. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.73, 2016b)

Fale sobre a situação de comunicação em que a crônica “Cobrança” foi produzida: o veículo inicial foi o jornal, só depois foi publicada no livro *O imaginário cotidiano*. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.77, 2016b)

Nas citações acima, constam as raras ocasiões em que o Caderno procura investir nos modos de ler constitutivos do gênero, pois situa o suporte no qual se encontram as crônicas “Um caso de burro” e “Cobrança” e chama atenção para a época em que aquela obra foi escrita²⁶³.

No caso da crônica de Scliar, contudo, o Caderno apresenta uma notícia correlacionada (ou melhor, seu título e subtítulo), mas não esclarece se ela constitui a fonte temática da obra. Apesar de a Oficina 6 anunciar a analogia entre esses gêneros como um de seus objetivos, é lacunar quanto a comparações entre seus propósitos e as reflexões sobre o tom, as estratégias e os recursos mobilizados pelo cronista para desenvolver o objeto anunciado pela notícia:

Há várias formas de apresentar Moacyr Scliar ao grupo, mas talvez você possa começar lendo para os alunos a manchete de uma notícia publicada no jornal *Folha de S. Paulo* em 10 de setembro de 2001:

²⁶³ Em geral, os materiais didáticos da OLPEF não estimulam o aluno a conhecer a antologia de que o texto faz parte ou o seu veículo de publicação. Reconhecemos, entretanto, que eles recomendam outras obras e veículos relacionados para leitura. O Caderno do Professor, em vários momentos, sugere a pesquisa de outros textos para ampliação das atividades (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.47, p.62, p.63, p.88, p.99, 2016b) e, na Oficina 2, orienta o professor a tornar o ato de ler crônicas uma prática constante em sala de aula por meio da consulta às obras do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) distribuídas nas escolas, da criação de um espaço de leitura com diversos suportes onde elas são publicadas, com varais e murais com indicações e resenhas de obras etc (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.39, 2016b). Os materiais digitais (Caderno Virtual e Portal), por sua vez, disponibilizam *links* de acesso a páginas da Internet que publicam crônicas e outros textos literários, como “Releituras”, “Jornal Rascunho”, “Vida Breve”, “Colunistas da Folha de S. Paulo”, “Colunistas do Estado de S. Paulo”, “Jornal de Poesia”, “Domínio Público”, além de páginas com informações ou reportagens sobre os autores ou a temática abordada (caso do vídeo “O futebol imortal de Nelson Rodrigues” e do blogue “O Rio de Antigamente”). Tais estratégias e recursos contribuem com a formação da biblioteca pessoal do aluno.

“Cobrador usa intimidação como estratégia. Empresas de cobrança usam técnicas abusivas, como tornar pública a dívida.” (Folha de S. Paulo, Cotidiano, 10/9/2001.)

Retome com o grupo o principal objetivo de textos como esse: relatar o fato ocorrido de maneira o mais impessoal possível, evitando a ambiguidade, e faça um pequeno levantamento de ideias para transformar essa notícia em crônica. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.76, 2016b)

Nem mesmo a Oficina 2 que propõe a leitura e a análise de crônicas variadas conduz à comparação ou fomenta o diálogo entre esses textos. Não obstante recomende ao professor o trabalho com essa habilidade de leitura na Oficina 5²⁶⁴, não a efetiva ao longo das atividades.

Em vez de investir em atividades que contribuam com a formação do leitor e do leitor literário, o Caderno apresenta críticas de boa parte das obras trabalhadas nas oficinas²⁶⁵, intituladas “Sobre..” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.57-58, p.61, p.71-72, p.81-82, 2016b), as quais dirigem a leitura do professor e, por conseguinte, de seus alunos, direcionando os aspectos do estilo do gênero e do estilo do autor que o aluno deve aprender para escrever sua própria crônica e contribuindo com a sacralização da literatura.

A OLPEF, na qualidade de instância produtora desse discurso autoritário, nos termos de Bakhtin ([1934-1935] 2015b), age como as forças centrípetas que tentam controlar os sentidos dos dizeres e evitar a dispersão enunciativa, favorecendo uma recepção passiva, monovocal e monológica das crônicas por parte dos docentes e discentes. Nos dizeres de Jurado e Rojo (2006), as crônicas são explicadas, não são compreendidas. O Caderno nega a professores e alunos a liberdade de realizarem sua interpretação, o direito de descobrirem os sentidos dos textos, de perceberem as singularidades das obras, em suma, de vivenciarem o encontro com o novo propiciado pela leitura, especialmente pela leitura literária.

Embora o Caderno informe que o aluno deve confrontar suas ideias com as do texto, a estratégia incentiva a repetição da crítica pré-estabelecida pela OLPEF, principalmente se considerarmos o contexto da competição, e desapaixona, afasta o aluno da leitura literária. Digo isto, pois “a leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com descrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria” (DALVI, 2013, p.80). Nas palavras de Geraldi, “Quando ler é se esforçar para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece” (GERALDI, 2010c, p. 112).

²⁶⁴ “(...) é importante que a classe leia várias crônicas e possa observar os aspectos que são comuns a todas e aqueles que se diferenciam tendo em vista o tema, o estilo do autor, a época em que foi escrita, o suporte de publicação etc.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.66, 2016b)

²⁶⁵ Exceto a Oficina 2 que opera com um rol variado de crônicas.

O acontecimento discursivo da leitura só ocorre de fato quando o leitor elabora sua própria posição apreciativa acerca do texto. Na perspectiva do letramento literário, é preciso formar um “leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconhece membro ativo de uma comunidade de leitores.” (COSSON, 2009, p.120). Isso pressupõe uma mediação qualitativa da compreensão leitora voltada para a reflexão, o questionamento, o diálogo, a avaliação. Para Bakhtin, essas duas capacidades linguístico-discursivas, a compreensão e a avaliação, são indissociáveis:

Compreensão e avaliação. É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste casos elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo. Só sob uma inércia dogmática da posição não se descobre nada de novo em uma obra (aí, o dogmático continua com o mesmo conhecimento que já possuía, não pode enriquecer-se). O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (BAKHTIN, [1970-1971] 2011d, p.378)

A condução oferecida pelo Caderno destoa dessa perspectiva, pois, em geral, volta-se para atividades improdutivas de extrapolação ou de retenção das características do gênero. Os alunos respondem às questões do Caderno a fim de realizarem a “leitura-busca de informações” sobre os elementos narrativos e a “leitura-estudo do texto” quanto aos seus elementos estilísticos e expressivos (GERALDI, [1984] 2004).

O gosto pela leitura literária é despertado, através da indicação de questões e atividades que levam o aluno a se envolver com o texto. Porém, isso não é suficiente para se afirmar que o material colabora efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em leitura de crônicas, dado que certas capacidades cognitivas e estratégias discursivas são ignoradas ou pontualmente trabalhadas.

Os objetivos da leitura propostos, para cada crônica, são ligados à apropriação de seus traços constitutivos para futuro manejo na escrita dos textos e mais raramente à “leitura-fruição do texto” (GERALDI, [1984] 2004). Assim é que, na Oficina 1, o aluno deve ler a crônica de Sabino, pois a

melhor forma de aprender a fazer alguma coisa é observar um mestre no assunto em ação. Por isso, nesta e nas outras oficinas, os estudantes vão ler crônicas de grandes escritores brasileiros. Elas estão na coletânea que você recebeu e também

nos livros do PNLD que estão na biblioteca da escola. Nesta primeira oficina o mestre será Fernando Sabino. Sugerimos um roteiro para trabalhar a crônica de Sabino, que você poderá seguir nas outras oficinas, a cada novo roteirista apresentado. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.29, 2016b)

A singularidade dos textos nesse percurso é ignorada, tanto que o mesmo roteiro de análise pode funcionar para todas as crônicas. A vantagem dessa tarefa consiste em auxiliar o aluno que tem dificuldade em compreender e em começar a escrever; entretanto, pode acarretar a cristalização de um modelo pré-estabelecido da crônica, que vai de encontro à plasticidade e flexibilidade dos gêneros, noção central na teoria bakhtiniana.

O objetivo da Oficina 2 resume-se em uma finalidade genérica: identificar a diversidade de estilo e de linguagem entre textos e autores de épocas diferentes a fim de “aprender a usar esses recursos em crônicas sobre a cidade e o bairro onde vivem” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.38, 2016b).

Na oficina 6, por sua vez, a leitura visa a “analisar os recursos discursivos e linguísticos utilizados pelo cronista, bem como determinar o tom predominante” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.80, 2016b) para o aluno operar com eles na produção escrita, objetivo pedagógico que se estende à leitura das crônicas das Oficinas 4 e 5²⁶⁶. A leitura, portanto, é “pretexto”, nos termos de Geraldi ([1984] 2004), para a produção cronística.

O ensino de produção textual da crônica inicia efetivamente na Oficina 3, “Primeiras linhas” do Caderno, sendo precedido pelo trabalho de identificação, definição e caracterização do gênero a partir da leitura, da compreensão e análise de exemplares variados, realizado nas Oficinas 1 e 2, “É hora de combinar” e “Tempo, tempo, tempo...”, consoante analisamos. Naquela Oficina, há uma breve incursão no contexto da Olimpíada, a fim de definir os aspectos que constituem o contexto de produção e recepção das crônicas olímpicas.

O Caderno propõe ao professor que os explique para motivar os alunos a participarem. A fim de atingir esse objetivo, encaminha algumas estratégias didáticas: o levantamento dos saberes prévios dos alunos sobre olimpíadas; a disposição da sala em formato (semi)circular ou em forma de U para estimular o diálogo e a cooperação entre os pares; a explicação sucinta do que é a OLPEF, em comparação com as olimpíadas

²⁶⁶ Salvo a crônica “O amor acaba” cuja apresentação estimula a leitura a partir de um objetivo pertinente ao gênero em pauta: “Quando os alunos fizeram uma lista de situações que poderiam merecer uma crônica, talvez o ‘amor’ tenha aparecido em alguma delas. Afinal encontros e despedidas, dores, temores, esperas, alegrias e desesperos amorosos ocorrem a todo momento em qualquer cidade” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.58, 2016b).

esportivas; a formação de duplas para elaborar questões acerca do concurso; a indicação das vantagens de participar da Olimpíada, independentemente do resultado da competição; e ideias para publicação dos textos finais produzidos em classe (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.26-27, p.2016b).

Observamos que as estratégias mobilizadas são pertinentes, pois respeitam as práticas de escrita de crônicas realizadas no âmbito da OLPEF, esclarecendo seu objetivo – “(...) aprender a escrever **crônicas** sobre as pessoas, os costumes, a vida do lugar onde moramos.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.27, 2016b) – e meios de circulação – um blogue ou sítio virtual da escola, um livro para ficar na biblioteca, jornais do bairro ou da cidade.

A disposição da sala em formato não convencional e as atividades de levar o aluno a pensar no que ele sabe sobre olimpíadas e de questionar e tirar dúvidas sobre a OLPEF, após escutar as explicações iniciais do professor, colaboram com o despertar do interesse do alunado pelo concurso, pois ele é levado a atuar como sujeito ativo, um agente do processo.

A Oficina 3 começa com uma atividade de reconhecimento dos elementos comuns às crônicas enquanto gênero discursivo, a serem expostos em um cartaz, ou seguindo as sugestões do Caderno Virtual, por meio da ferramenta *Padlet*²⁶⁷. A atividade é dividida em duas partes: a primeira pede um comentário sobre os elementos do contexto de produção de crônicas pesquisadas pelos alunos na Oficina 2: autor, tipo de leitor, tema, veículo de publicação e tom adotado (bem-humorado, poético, irônico, reflexivo, sério).

A classificação dos tons adotada é questionável, visto que não há critérios claros para definir o que seria uma crônica “séria”, se é que alguma crônica manifesta seriedade, ou uma crônica “bem-humorada”, em oposição a uma “mal-humorada”, se é que a crônica possui bom ou mau humor. Indicamos, em seções anteriores deste Capítulo, o caráter humorístico de crônicas da coletânea, mas sem julgar a sua “personalidade”.

A definição do tom não passa pelo conteúdo temático da crônica ou pelas vivências do seu autor, mas pela atitude estética em relação ao destinatário (BAKHTIN [1970-1971], 2017). Outro problema é que o Caderno limita os tipos de tom, mesmo sem ter o conhecimento prévio das crônicas a serem analisadas, o que revela uma visão reificada do gênero discursivo, dissonante da perspectiva bakhtiniana.

²⁶⁷ O uso de ferramenta tecnológica nem sempre significa inovação. No caso, tanto o cartaz como o Padlet servem à fixação do conteúdo, exposto de forma simples e tradicional.

A segunda parte da atividade pede que os alunos identifiquem os elementos comuns às crônicas e apresenta os elementos considerados constitutivos do gênero, pois informa serem “elementos que todas as crônicas por mais diferentes que sejam, têm em comum” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.43, 2016b, grifos das autoras). As crônicas a serem produzidas pelos estudantes durante as oficinas devem ter, portanto, essas características para serem julgadas adequadas, a saber:

- Título sugestivo.
- Cenário curioso.
- Foco narrativo, ou seja, o autor escolhe o ponto de vista que vai adotar: escreve na primeira pessoa (*eu vi, eu fiz, eu senti*) e se transforma em parte da narrativa – é o autor-personagem; ou fica de fora e escreve na terceira pessoa (*ele fez, eles sentiram*) – é o autor-observador.
- Uma ou várias personagens, inventadas ou não – o autor pode ser uma delas.
- Enredo, isto é, narra um momento, um acontecimento, um episódio banal do cotidiano, e a partir daí passa uma ideia, provoca uma emoção.
- Tom, que pode ser poético, humorístico, irônico ou reflexivo.
- Linguagem coloquial (uma “conversa” com o leitor).
- Desfecho. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.43, 2016b, grifos das autoras)

Consoante as leituras que realizamos de Bakhtin ([1934-1935] 2015b), de Candido (1992), de Bender e Laurito (1993) e de Sá (1997), as crônicas podem apresentar todos esses elementos ou não. Analisamos criticamente cada um deles, explicitando aqueles que não são constitutivos do gênero e ressaltando, inclusive, que sequer o conjunto das crônicas da coletânea da OLPEF 2016 apresenta todos os aspectos assinalados acima.

O título, enquanto elemento do paratexto, funciona como uma pista a partir da qual se podem levantar hipóteses a respeito da temática abordada; ao mesmo tempo, ele pode despistar, gerando falsas expectativas ou hipóteses ambíguas, que são confirmadas ou não após a leitura do texto. Este é o caso de “Peladas”, de Armando Nogueira (OLIMPIÁDA, 2016a, p.9; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.55, 2016b), cujo título remete ao futebol de rua, recreativo, e à condição de nudez das mulheres ou das pessoas em geral, ambigüidade desfeita nos parágrafos introdutórios do texto.

Já “Catástrofe”, de Luiz Vilela (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), levanta uma falsa hipótese, pois o título remete a um desastre, a um acidente ou calamidade, geralmente com efeitos nefastos, de conotação fúnebre. Porém, a leitura da crônica evidencia seu teor humorístico e hiperbólico, ao indicar o conflito que desencadeia a narrativa – a discussão do casal acerca do chegada de hóspedes à residência, uma mãe e seus sete filhos.

Vemos, portanto, que o caráter sugestivo do título das crônicas depende de sua relação com o enredo ou com a situação contada no texto. E mais: depende do campo

aperceptivo do leitor, que pode considerar o título sugestivo ou não, a depender da relação que estabeleça com o texto. Assim é que alguns títulos de crônicas da coletânea da OLPEF 2016 não são julgados por nós como sugestivos, pois apontam para o tema central dos textos.

“A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, fala da tentativa do pai ao dar uma bola de presente ao filho para convencê-lo a largar os jogos eletrônicos e optar por uma brincadeira tradicional; “O cajueiro”, de Rubem Braga, retrata as memórias de infância e a nostalgia evocada pela morte da árvore; “São Paulo: as pessoas de tantos lugares”, de Milton Hatoum, relata os recantos preservados nessa grande metrópole e a confluência de pessoas que nela vivem (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.96, 2016b).

Reflexão similar pode ser estendida ao elemento “cenário curioso”, pois o qualificativo “curioso” é bastante subjetivo, dependendo da relação entre o leitor e o texto e do campo aperceptivo daquele. No caso de “Cobrança”, de Moacyr Scliar (OLIMPIÁDA, 2016a, p.8; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.78-79, 2016b), podemos considerar “curioso” que o local escolhido para ambientar as ações de cobrança efetuadas pelo marido à sua esposa seja a frente da própria casa onde moram. Mas seria esse o caso de “Peladas”, que fala das partidas de futebol improvisadas em uma pracinha do bairro? Ou esse já é o local esperado para contar uma história de “pelada”?

O cenário é o ambiente onde transcorrem as ações da narrativa, é o espaço físico e social onde se situam as personagens, sendo uma categoria mais pertinente para a análise de contos e romances que de crônicas, pois, conforme explicitamos, nem toda crônica tem perfil predominantemente narrativo, ou seja, nem toda crônica desenvolve um enredo com todos os seus elementos estruturantes.

Um exemplo é “O amor acaba”, de Paulo Mendes Campos (OLIMPIÁDA, 2016a, p.10, LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.60, 2016b), que descreve inúmeras situações e, por conseguinte, locais, em que “o amor acaba”; e “A arte de ser avó”, de Rachel de Queirós (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), que não se situa em espaço algum. Se há crônicas que sequer possuem um cenário definido, logo, como estabelecer um “cenário curioso” enquanto categoria do gênero?

Porquanto a crônica literária seja confundida com o gênero conto quando apresenta os elementos da narrativa e a estruturação do enredo, nem todas as crônicas assumem essa organização estilístico-composicional *scrito sensu*, conforme foi esclarecido por vários estudiosos da literatura aqui citados – dentre eles, Coutinho (1971), Sá (1997), Cândido

(1992), Bender e Laurito (1993) e Arrigucci Jr. (1987).

Algumas crônicas relatam vários “causos” a partir dos quais refletem sobre o comportamento humano ou fazem a crítica dos costumes sociais, como “A Rua do Ouvidor”, de Macedo, “Falemos das flores”, de Alencar, e “Quem tem medo de mortadela?”, de Mário Prata (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b).

Outras sequer possuem um enredo definido, como as crônicas metalinguísticas “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo (OLIMPIÁDA, 2016a, p.2-3; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.18-19, 2016B), e “O valor da crônica de jornal”, de Eça de Queirós (PORTAL, 2018), que se ocupam do próprio gênero, em vez da narração de “um momento, um acontecimento, um episódio banal do cotidiano”. Logo, como exigir do gênero a presença de um enredo e que este suscite uma ideia ou provoque emoção no leitor?

Se enredo bem desenvolvido não é um item obrigatório ou constitutivo do gênero, também não é o desfecho, que é um de seus elementos. Nas narrativas literárias, como a prosa romanesca e o conto, o desfecho indica a solução dos problemas, é a parte do enredo em que ocorre a resolução dos conflitos que desencadearam a narrativa²⁶⁸, vide “Do rock”, de Cony (OLIMPIÁDA, 2016a, p.12; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), que encerra com a concessão do pai ao gosto e ao chamado da filha, dançando rock na sala de estar.

As crônicas, no entanto, podem apresentar um final aberto, sem caráter fechado ou conclusivo, levando o leitor a construir sua própria interpretação da história. A crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar (OLIMPIÁDA, 2016, p.8; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.79, 2016b), é um exemplo: O que pode ter sucedido ao casal de cobrador e devedora? O marido teria encerrado o protesto? A mulher teria quitado suas dívidas? O casal teria se separado ou se entendido?

No que tange à linguagem, é fato que as crônicas tendem ao registro coloquial, ao estilo mais livre e solto, próximo à linguagem cotidiana, sem obediência estreita às regras da gramática normativa, como “Quem tem medo de mortadela?”, de Mário Prata, que, além de fazer uso do vocabulário comum, estabelece um diálogo explícito com o público-leitor: “Por favor senhores brasileiros primeiro-mundistas, vamos deixar de frescura. Mortadela é o que há. É um barato.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b).

²⁶⁸ Observa-se que o Caderno usa a nomenclatura, mas atribuindo-lhe nova acepção, pois, no capítulo Introdução, afirma que “o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre representa a resolução do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões”. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.22, 2016b).

Há crônicas, entretanto, que fazem uso de uma linguagem culta e rebuscada, como “Um caso de burro”, de Machado de Assis (OLIMPIÁDA, 2016a, p.6-7; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.71-72, 2016b), e até mesmo crônicas contemporâneas, como “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo. E, embora a “conversa com o leitor” seja uma característica comum a várias crônicas, há aquelas que não estabelecem essa interlocução. Por exemplo, “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, em que o narrador-observador tece suas considerações por meio das vozes das personagens, sem se dirigir ao leitor:

“O garoto disse "Legal" mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa idéia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b).

Ainda que os elementos já assinalados possam ser dispensáveis no gênero crônica, não existe enunciado sem entonação expressiva (VOLOCHÍNOV, [1926] 2013a, [1930] 2013b), ou, nos termos de Bakhtin ([1952-1953] 2016a), o querer dizer implica a escolha de um gênero e de uma entonação expressiva, que expressa a relação do locutor com o conteúdo temático do discurso.

Todo ato, seja na vida concreta, seja no pensamento teórico, com o qual o sujeito se envolva, é vivenciado em um tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, [1922-1924] 2012). A crônica é um gênero do discurso, um ato de linguagem, permeado pela entonação expressiva do escritor que, ao longo da narrativa, pode assumir distintas posições quanto ao objeto temático por meio da introdução do discurso do outro (voz do narrador, falas e pensamentos das personagens e gêneros intercalados).

Diante disso, vemos que os tons emotivo-volitivos da crônica são variados e podem se misturar na construção do gênero, conforme indicamos nas seção e subseção anteriores, respectivamente: 4.2 “Salva do “papel de embrulho”, perene literatura” e 4.3.1 “A seleção de textos e cronistas”. Não é possível resumir em apenas quatro tipos, nem mesmo conceber que eles apareçam de forma estanque e isolada, como indica o Caderno: “Tom, que pode ser poético, humorístico, irônico ou reflexivo” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.43, 2016b). Outro problema é que as autoras não definem essa categoria, nem apontam a base teórica dessa classificação.

No anúncio do foco narrativo, o Caderno limita-se a indicar dois tipos de narrador (observador e personagem) e o aspecto gramatical da narração em terceira pessoa e em primeira pessoa. No entanto, o foco narrativo dos gêneros literários prosaicos é mais amplo.

A narração em terceira pessoa é realizada por um narrador onisciente que pode se limitar a observar os fatos e contá-los, ou se envolver inserindo comentários sobre as ações e comportamentos das personagens.

Ou seja, pode ser um narrador-observador, como em “A bola”, de Veríssimo (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.96, 2016b), ou um narrador intruso, como em “Cobrança”, de Moacyr Scliar: “Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. *A ele, isso pouco importava*: continuava andando de um lado para o outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.” (OLIMPIÁDA, 2016, p.8; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.79, 2016b).

Quando escreve na primeira pessoa, o narrador faz parte do enredo, e isso acarreta efeitos na própria condução da história, pois ela é contada sob um ponto de vista singular que apaga os demais. Por exemplo, Dom Casmurro cuja discussão sobre a ocorrência ou não da traição é dificultada pelo fato de só se ter acesso ao enredo pela ótica de Bentinho. Esse narrador pode atuar como a personagem central, o narrador-protagonista, imprimindo maior emoção ao relato, como em “Do rock”, de Carlos Heitor Cony (OLIMPIÁDA, 2016a, p.12; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), ou como uma personagem secundária, o narrador-testemunha, estabelecendo maior distância em relação ao fato narrado, como em “A última crônica”, de Fernando Sabino:

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. (OLIMPIÁDA, 2016a, p.4-5; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.32).

Quanto às personagens, o Caderno explicita que são os participantes da história²⁶⁹, incluindo o próprio autor-narrador, o que é condizente com a liberdade permitida pela gênero crônica, pois nem apresenta uma visão restrita à ficção, nem compartimentaliza em tipos específicos (quanto à função, protagonistas, antagonistas ou coadjuvantes; ou, quanto à caracterização, planas, típicas ou caricaturais, ou redondas).

Logo, dos oito elementos tidos como constitutivos do gênero crônica pelo Caderno, consideramos que são pertinentes o título (sem o qualificativo “sugestivo”), o tom (sem os

²⁶⁹ Podem ser reais ou ficcionais; podem ser pessoas, animais (como o burro em “O caso de burro”, de Machado de Assis), elementos da natureza (como o cajueiro em “O cajueiro”, de Rubem Braga), lugares (como a cidade de São Paulo em “São Paulo: as pessoas de tantos lugares”, de Milton Hatoum) ou coisas.

limites da classificação proposta), o foco narrativo e as personagens, conforme a análise que empreendemos acima dos próprios textos integrantes da Coletânea e dos demais materiais didáticos da OLPEF.

A orientação para a produção escrita inicia na segunda etapa da oficina. A atividade consiste em explicar aos professores como ajudar os alunos a definirem o tema, o tom e o foco narrativo da crônica, considerando que é a primeira versão do texto. São indicados os elementos contextuais que vinculam o gênero à esfera escolar na qual ele vai circular inicialmente, o propósito da atividade e o destinatário: “(...) lembre-lhes que essa crônica é ainda uma primeira versão, que será lida apenas por você. O objetivo é fazer uma avaliação inicial do que eles já sabem e do que precisam aprender sobre como escrever uma crônica.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.44, 2016b).

Já o querer dizer autoral em relação ao objeto temático é tratado de forma superficial, pois o Caderno não conduz à reflexão sobre como o aluno vê o local onde ele vive, como ele gostaria que fosse, como a sociedade vê esse mesmo local, o que ele sente pelo lugar, se ele preferiria viver em outro *locus* e o porquê, que histórias, lendas ou personalidades representam tal lugar, quais os principais atrativos ou problemas da comunidade, como sua comunidade é retratada pela mídia etc.

Em vez de orientar o aluno nessa discussão, a proposta desta Oficina reflete a parca abordagem do intuito discursivo e da temática do concurso ao longo desse material, haja vista a vaga orientação para o levantamento de ideias acerca da vida cotidiana: “Peça aos alunos que fiquem em silêncio (...) e pensem: nos lugares que frequentam; nas pessoas com que convivem; nos assuntos que estão circulando na cidade, na comunidade; em algo que tenha ocorrido no dia a dia deles e chamado atenção.” (op. cit.).

Em seguida, pede que os professores anotem no quadro as situações lembradas pelos alunos para mostrar que eles estão começando sua atuação como cronistas, valorizando, desse modo, o conhecimento prévio dos estudantes. O lugar é trabalhado em segundo plano, não sendo exploradas suas distintas significações, éticas e afetivas, para os alunos, nem suas possíveis representações e particularidades. Parece que basta à história ser ambientada lá ou à narrativa ser contada com uma certa “cor local”. No entanto, é preciso, primeiro, que o aluno tenha o que dizer sobre o local onde vive, que ele (re) conheça e debata a realidade do seu meio para elaborar um projeto discursivo de escrita.

Embora isso não seja proposto pelo Caderno, é critério de avaliação, conforme indica o descritor “A crônica se reporta, de forma singular, a algum fato do cotidiano local?”

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.131, 2016b). A proposta restringe-se de fato a sugerir a delimitação temática, pois depois apenas aponta a necessidade de definir tom e foco narrativo, sem maiores explicações sobre o planejamento textual.

Além disso, apresenta uma visão estreita do tom a partir de quatro opções delimitadas: bem-humorado, crítico, poético, lírico. Vale salientar que esta já é a terceira classificação que a Oficina 3 expõe, o que pode confundir os alunos. Da mesma forma que as demais, esta também possui incongruências, afinal, o que é um tom “bem-humorado” e o que diferencia o “poético” do “lírico”?

Ao final, consta um exemplo da primeira versão da crônica de uma estudante, seguida do bilhete-orientador do professor, possivelmente (modalizamos porque o objetivo não é explicitado) com o objetivo de ensinar o professor a trabalhar as etapas iniciais da sequência didática: a avaliação diagnóstica do que os alunos (não) sabem a partir da primeira produção e o planejamento das intervenções posteriores, com base nas Oficinas do Caderno.

São sugeridos apenas três critérios de avaliação, o que é condizente com essa etapa de produção inicial, embora tenha faltado um critério relativo aos aspectos gramaticais, visto que os problemas de pontuação do texto são comentados na diagnose. Dois dos critérios – “O tema é adequado? Há apenas a descrição do fato, o relato da situação? Ou o relato é a base para a situação que faz pensar?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.46, 2016b) – são pertinentes ao gênero crônica, pois é preciso que o aluno focalize um aspecto particular do cotidiano contando uma história ou descrevendo uma situação que leve à reflexão.

Porém, a pergunta “O tom da narrativa foi bem escolhido” (op.cit.) é pouco esclarecedora, já que a finalidade é saber se o tom do texto é construído adequadamente, tendo em vista o intuito discursivo do autor em relação ao destinatário (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a).

É visível que o Caderno pretende induzir os professores a motivar os estudantes a continuarem escrevendo e a se engajarem no Programa, à revelia de seus resultados iniciais, dada a seleção de palavras com esse acento apreciativo: “O *valor* da primeira escrita”; Confira também o bilhete do professor, *incentivando* a aluna” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.45, 2016b, grifos nossos).

A motivação é uma das palavras-chave da Olimpíada, possivelmente por não ser uma atividade escolar obrigatória e haver a necessidade de convencer professores e alunos a participarem. A primeira etapa da Oficina 1 possui exatamente esse objetivo, tanto que se

intitula “Uma classe motivada”. Ainda na Oficina 3, a seleção vocabular no box “Lembrete”, que orienta de modo implícito o professor na escrita do bilhete-orientador, confirma isso:

- *É importante elogiar* o progresso dos alunos e ao mesmo tempo indicar os pontos em que precisam melhorar. Dê dicas para chegar lá.
- A ideia é *alimentá-los*. Portanto, *nada de deixá-los inseguros, ressaltando erros e deficiências*. Devolva a primeira crônica com bilhetinhos animadores, como o escrito para Mariana.
- Em seguida você pode pinçar *exemplos positivos* de diferentes trabalhos: pegue o título engraçado de um, destaque o tom humorístico da narrativa de outro, comente a metáfora de um terceiro, e assim por diante. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.47, 2016b, grifos nossos).

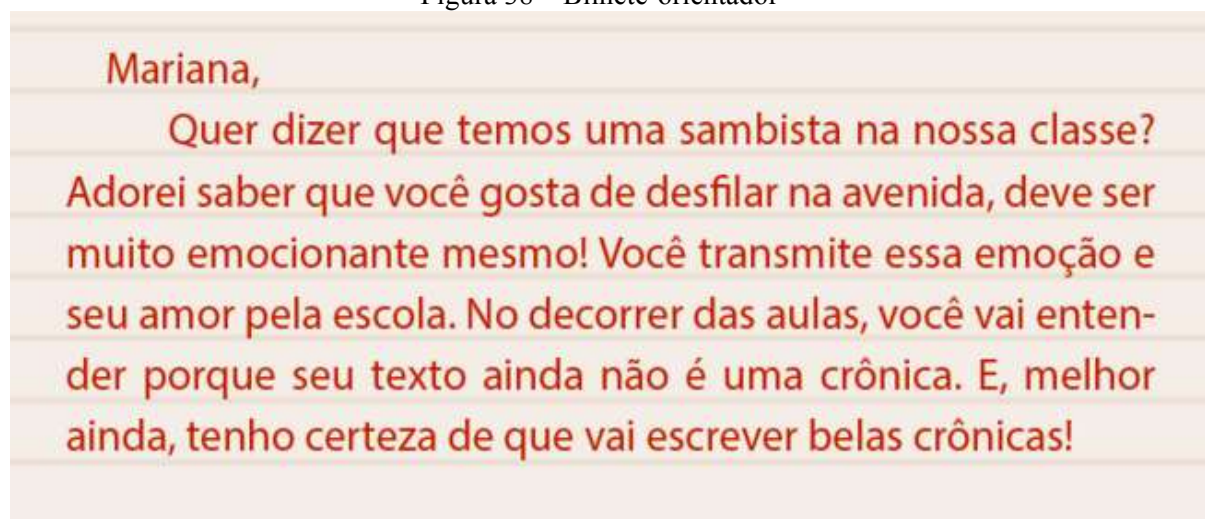
Para esse momento inicial, o encaminhamento didático proposto é adequado, pois sugere que o professor deve realçar os aspectos positivos do texto e indicar os que necessitam melhorar, estimulando o aluno a continuar produzindo. O bilhete-orientador é um instrumento formativo, que visa a levar os alunos a atingir os objetivos de ensino-aprendizagem esperados. Possui inúmeras vantagens, dentre elas, ajudar o professor a verificar as principais dificuldades e progressos de cada aluno, colaborar com a autonomia discente na atividade de reescrita e estabelecer uma interlocução efetiva entre o aluno-autor e o professor-leitor-avaliador.

Entendemos o bilhete como um instrumento do ensino de produção textual centrado nas práticas, defendido por Geraldi (2010b), no qual o docente se torna “coautor” dos textos discentes, assume uma postura dialogal, fazendo perguntas que orientam a reescrita. Contudo, esse instrumento avaliativo não é retomado ao longo das demais oficinas, e o único exemplo exposto cuida apenas de motivar a aluna a continuar escrevendo, sem apontar os caminhos que ela deve seguir para melhorar o texto.

Considerando que o próprio Caderno avalia vários aspectos negativos da produção da aluna (inadequação ao gênero; ausência de recursos estilísticos e/ou literários; erros de pontuação) e apenas um positivo (tema), o bilhete pouco contribui para que a aluna possa identificar os problemas do seu texto e reescrevê-lo. O cuidado com a “preservação das faces”²⁷⁰, nesse caso, pode gerar o efeito inverso de atrapalhar a comunicação:

²⁷⁰ Termo cunhado por Erving Goffman (1980) para designar a estratégia de respeito e consideração à imagem ou ao papel social que cada interlocutor ocupa na interação.

Figura 38 – Bilhete-orientador



(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.45, 2016b)

A Oficina 3 encerra com uma chamada de pesquisa de crônicas sobre os temas bola e amor, que serão abordados na Oficina 4, evidenciando a preocupação com a atividade de pré-leitura que permite aos alunos se familiarizarem com a temática e acionarem seus conhecimentos prévios. As Oficinas 4 e 5 são dedicadas à leitura e à análise de aspectos linguístico-estilísticos das crônicas, conforme abordamos, e a produção escrita é retomada na Oficina 6, “Trocando em miúdos”.

Esta Oficina é focada na leitura e compreensão da crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar, e nos recursos linguísticos por ela mobilizados. A atividade final é que propõe uma produção textual baseada na temática da crônica lida: “Será que conhecem alguém que já viveu uma situação em que a cobrança superou todos os limites? Podem imaginar uma situação assim?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.82, 2016b).

Em seguida, solicitam a escrita de uma crônica narrativa que contenha os elementos e a forma composicional do enredo: “(...) como toda narrativa, a crônica apresenta os elementos esperados: acontecimento a ser narrado, narrador, personagens, desenrolar da narração, ou seja, o enredo, o conflito e uma finalização” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.83, 2016b)²⁷¹.

Ao pressupor que toda crônica é essencialmente narrativa, o Caderno é incongruente com a variabilidade composicional e estilística dos gêneros literários, assinalada por Bakhtin (1934-1935] 2015b, [1952-1953] 2016a), com a própria diversidade do gênero e da

²⁷¹ A oscilação terminológica é constante neste material. A Oficina 3 traz três classificações distintas, ao passo que esta chama a finalização de desfecho. Outro problema é entender o enredo como um elemento da narrativa, ao lado do conflito e da “finalização”, quando ele é o eixo que estrutura tais elementos na narração.

coletânea de crônicas da OLPEF 2016, conforme análise realizada na seção 4.2 “Salva do ‘papel de embrulho’, perene literature” e na subseção 4.3.1 “A seleção de textos e cronistas”, baseada na leitura de diferentes obras e nos estudiosos citados.

Tal movimento discursivo de apagamento da variedade cronística pode ser explicado pela natureza do Programa que procura oferecer uma visão regular e estável do gênero, por meio de traços que lhe garantam essa regularidade e estabilidade, a fim de torná-lo ensinável e avaliável em âmbito nacional.

Outra hipótese é a de que a OLPEF pretende transpor as capacidades adquiridas no estudo de outros gêneros da ordem do narrar, durante o Ensino Fundamental, para a crônica, seguindo o princípio da progressão em espiral, preconizada pela Escola de Genebra (PASQUIER, DOLZ, 1996; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004).

Para fechar essa Oficina, o Caderno menciona os três modelos básicos de transmissão do discurso alheio – direto, indireto e indireto livre –, indicando ao aluno a possibilidade de escolher livremente a forma que desejar para compor seu texto:

Figura 39 – Tipos de discurso

Para saber mais

Tipos de Discurso

Discurso direto: o narrador reproduz textualmente as palavras, falas, as características da personagem. Ao construir o discurso direto, o autor atualiza o acontecimento, tornando viva e natural a personagem, a cena. Como se fosse uma peça teatral, o autor agiliza a narrativa. Usa-se o travessão e certos verbos especiais, que chamamos de verbos “de dizer” ou verbos dicend (falar, dizer, responder, retrucar, indagar, declarar, exclamar).

Discurso indireto: o narrador “conta” o que a personagem disse. Conhecemos suas palavras indiretamente. Há uma intensa identidade, quase se misturam narrador e personagem.

Discurso indireto: livre ou misto: o narrador incorpora na sua linguagem a fala das personagens e assim nos transmite a essência do pensamento ou do sentimento. No discurso indireto livre existe a inserção sutil da fala da personagem sem as marcas do discurso direto, porém com toda a sua força e vivacidade.

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b)

Afora os problemas teóricos das noções apresentadas, que discutimos na subseção seguinte, o Caderno supõe que explicitar um conceito é garantia de eficácia de seu uso, pressuposto da pedagogia tradicional que vai de encontro à teoria da aprendizagem

socioconstrutivista de Vygostky, um dos pilares da metodologia da sequência didática da Escola de Genebra e, segundo Rangel e Garcia (2012), da OLPEF. Não traz exemplos das próprias crônicas estudadas, nem discute sobre os efeitos que as mudanças desses tipos de discursos ocasiona na construção dos sentidos do texto e em sua recepção pelos leitores.

Essa atividade da Oficina 6 é intitulada como um desafio – “Faça um desafio à turma” – e realmente é assim que se configura, pois não são oferecidas orientações suficientes para o planejamento temático ou a textualização, nem são indicados os objetivos da atividade e o contexto de circulação desse texto. As autores não cuidam, inclusive, de apontar a relação da crônica produzida nessa Oficina com a já em processo de escritura para a produção final da etapa escolar da Olimpíada.

Já a Oficina 7, “Merece uma crônica”, explicita desde a abertura que a atividade proposta para a produção textual é “um exercício preparatório à realização do produto final” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.84, 2016b). Ou seja, visa ao aprimoramento da escrita do gênero e à avaliação pelo professor das capacidades aprendidas pelos alunos até essa Oficina, “para que as últimas dificuldades possam ser identificadas e trabalhadas” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.86, 2016b).

Para tal, a Oficina começa com a retomada das cinco crônicas já trabalhadas no Caderno – “A última crônica”, “Um caso de burro”, “Peladas”, “O amor acaba” e “Cobrança” –, a fim de o aluno observar a variabilidade de temas, de situações do cotidiano retratadas, de cenários, de tons e focos narrativos, a partir de um quadro esquemático exposto pelo professor²⁷²:

²⁷² Novamente vemos o cartaz como recurso preparado pelo professor para expor conteúdos, sem oportunizar aos alunos a construção da síntese, o que lhes exigiria refletir sobre as crônicas lidas e compará-las.

Figura 40 – “Diferentes maneiras de dizer”

Diferentes maneiras de dizer			
Título e autor	Tema, assunto e cenário	Situação do cotidiano retratada	Tom do texto e foco narrativo
"A última crônica" Fernando Sabino	Amor (cidade - bar)	Pai e mãe comemoram aniversário da filha no bar.	Lírico Autor-personagem
"Um caso de burro" Machado de Assis	Reflexões sobre a submissão humana (cidade - rua)	Um burro deitado na calçada, agonizante.	Irônico Autor-personagem
"Peladas" Armando Nogueira	Paixão pela bola de futebol (cidade - praça)	Um cidadão confisca a bola de crianças que jogavam futebol.	Lírico Autor-observador
"O amor acaba" Paulo Mendes Campos	A fugacidade/ eternidade do amor (em muitos lugares da cidade)	O amor acaba para recomeçar sempre, em todos os lugares.	Prosa poética, em tom existencial Autor-observador
"Cobrança" Moacyr Scliar	Dívidas e como são cobradas - papéis sociais conflitantes exercidos pela mesma pessoa (cidade - casa com janela para a rua)	Um cobrador (o marido) cobra publicamente a devedora (a esposa).	Humorístico Autor-observador

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.87, 2016b)

Desse modo, o Caderno dá abertura para que o aluno escreva crônicas literárias de diversos estilos, incluindo o poético, a exemplo de “O amor acaba”, que se assemelha a um poema em prosa composto por meditações e reflexões sobre o fim dos relacionamentos amorosos, sem contar nenhuma história específica, nem desenvolver um enredo.

No entanto, na terceira parte da Oficina, encaminha o planejamento da produção textual a partir de elementos que configuram uma crônica narrativa, restringindo as possibilidades de escritura: “Qual o foco narrativo? Quem são as personagens? Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa? Vou narrar em tom humorístico, lírico, irônico ou crítico? Existe um elemento surpresa? Como vai ser o desfecho? Aberto ou conclusivo?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.91, 2016b).

Essa restrição é ainda maior no que tange ao tom, pois a formulação do enunciado induz o aluno a pensar que só existem esses quatro tipos e que eles são excludentes entre si. Para além disso, é contraditório em relação à afirmação anterior do comando da atividade de que os alunos podem “escrever a visão pessoal deles sobre o fato, usando imaginação, inventividade, lirismo e humor.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.90, 2016b). Como

mesclar lirismo e humor, se só se pode adotar um desses tons, segundo o Caderno? É pouca esclarecedora, portanto, a noção de tom adotada pelo material.

Na segunda parte da Oficina, o Caderno pede que os alunos pesquisem notícias sobre fatos curiosos e expõe dois exemplos, uma sobre a descoberta de uma espécie de porco-espinho e outra sobre a organização de um chá da tarde na Catedral da Sé. O Caderno Virtual orienta essa atividade de modo mais específico através de uma entrevista com um especialista em comunicação, Marcelo Prioste, sobre os critérios que ajudam a reconhecer fontes confiáveis na Internet (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b).

Porém, não fica clara a razão dessa pesquisa, uma vez que, em seguida, o Caderno indica outra atividade de levantamento de situações retratadas no cotidiano que podem ser desenvolvidas em uma crônica:

Agora, peça aos alunos, divididos em grupos, que levantem cinco assuntos que estão em voga na cidade, nas conversas da praça, nos bate-papos do bar, nas discussões sobre futebol, no pátio, nos arredores da escola. Podem ser também fatos noticiados em jornais, revistas, na internet ou nas emissoras de rádio e televisão da localidade. Em seguida, peça-lhes que escolham, entre os cinco assuntos, uma situação que mereça uma boa crônica e justifiquem o porquê da escolha. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.89, 2016b)

Depois, o Caderno pede que os alunos, tendo definido o assunto ou a notícia a partir da qual escreverão a crônica, busquem informações sobre ela e dá alguns exemplos que colaboram com o encaminhamento dessa tarefa:

se um grupo escolheu escrever sobre a relação entre um feirante e as compradoras na feira da cidade, essa equipe pode ir à feira, observar o movimento, cores, cheiros, ruídos, disposição dos produtos, comportamento das pessoas, bem como conversar, entrevistar os feirantes e compradores. Se o enredo se basear em notícia veiculada no jornal da cidade ou na internet – digamos que o feirante e a compradora tenham se envolvido numa briga feia –, é fundamental localizar o jornal ou o site em que a notícia foi publicada para lê-la na íntegra e procurar saber se o fato noticiado foi veiculado em outras mídias. Podem também pesquisar letras de canção, poemas, crônicas que tenham como foco a feira e os feirantes. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.90, 2016b)

Assim, parece que a primeira atividade da segunda parte da Oficina 7 é feita apenas para cumprimento de exercício, sem a finalidade concreta de ser tematizada na produção individual escrita. Apesar desse problema, é fato que o Caderno formula estratégias que levam os alunos a pensar na focalização e na alimentação temática.

Outros aspectos positivos da Oficina 7 são a sugestão de avaliação entre pares, a fim de os alunos compararem os textos e comentarem as dificuldades encontradas, e de

reescrita dos parágrafos introdutórios das crônicas individualmente, se bem que as condições da maioria das escolas brasileiras, com um número excessivo de alunos em sala, dificultem a realização desta última atividade.

Quanto à avaliação horizontal, ela propicia a socialização dos textos entre os colegas de sala e ajuda o aluno a se tornar consciente do processo de produção textual, dos seus próprios erros, problemas e avanços na escrita. Os critérios indicados para avaliação – “como o fato foi narrado, a intenção do autor e o efeito causado no leitor” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.91, 2016b) – é que são, em parte, mal elaborados. A intenção do autor não é parâmetro para julgamento de uma obra literária, pois é difícil de ser determinada.

De acordo com Bakhtin ([1920-1924] 2011b), o autor assume distância em relação à personagem e ao mundo ficcional para lhe dar acabamento estético e é por meio da introdução do discurso alheio – narrador, personagens, gêneros intercalados etc. (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b) – que ele fala no texto, não se confundindo com o ser biográfico, mas posicionando-se como autor-narrador.

Da mesma forma, entendemos que não se pode determinar o efeito que o texto causa no leitor, pois cada gênero e cada obra em particular possui sua própria concepção de destinatário (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a), e os sentidos variam conforme a recepção. Assim, não podemos falar “o efeito”, mas “os efeitos”, ou melhor, “os possíveis efeitos” e, em relação ao autor-narrador, as “possíveis intenções” para não incorrerem no argumento falacioso de tentar descobrir a “intenção” autoral.

Continuando as atividades de escrita das crônicas, a Oficina 8, “Olhos atentos no dia a dia”, é dedicada a fomentar tematicamente as produções estudantis a partir de notícias e fotografias e a colaborar com a textualização a partir da análise e escrita de parágrafos introdutórios e do foco narrativo de crônicas. A primeira etapa dessa oficina explora a construção dos parágrafos de abertura das crônicas, pressupondo que os alunos possam ter dificuldades em iniciar o texto.

São propostas as seguintes atividades: “a escrita coletiva do primeiro parágrafo de uma crônica com base em uma notícia”, porém, não se apresenta a notícia, e sim meramente o tema que a norteia; a análise de três parágrafos introdutórios de crônicas estudantis acerca desse tema da notícia para verificar o mais adequado. A última é a continuação de crônicas de escritores consagrados, a partir da leitura das introduções, para posterior análise das marcas do gênero e dos recursos usados pelos escritores e comparação entre as versões originais e os textos criados pelos alunos (LAGINESTRA,

PEREIRA, 2016a, p.94, 2016b).

As atividades propiciam diferentes modos de aprender a introduzir, produzindo e analisando parágrafos introdutórios e estabelecendo coerência entre a introdução e o desenvolvimento do texto. No entanto, a primeira possui algumas inconsistências, pois indica apenas alguns elementos do lide (fato = temporal; local: São Paulo; época: fevereiro de 2009) para o aluno se basear e escrever a introdução da crônica e pede que os alunos analisem outras introduções de crônicas com base nessa notícia, sem fornecê-la para se efetuar a comparação.

Ainda ocorre a falha de não solicitar que os alunos comparem entre si as versões do seus textos com as dos escritas pelos colegas para, ao final, decidirem, com a ajuda do professor, quais eram adequadas ao gênero e à proposta temática. Na segunda etapa, a Oficina explora o eixo dos conhecimentos linguísticos, mais especificamente o foco narrativo, levando os alunos a reconhecer as marcas da narração em primeira e em terceira pessoa e a aplicar esse conteúdo.

Diferentemente da proposta da Escola de Genebra, os módulos da sequência didática do Caderno não são baseados na diagnose dos textos dos alunos²⁷³, mas em dificuldades mais gerais provavelmente alicerçadas na experiência profissional das autoras e no modelo didático do gênero por elas construído. Isso decorre do próprio contexto de produção do material, previamente distribuído por meio de DVD aos cem (100) mil primeiros inscritos na OLPEF 2016 e disponibilizado a todos os professores participantes da OLPEF pelo Portal Escrevendo o Futuro.

A terceira etapa da Oficina solicita a escolha e leitura de fotografias e a produção de crônicas com base em uma notícia. O tema dado para seleção das fotos dialoga com a proposta da OLPEF de falar sobre “O lugar onde vivo”: “Traga para sala de aula fotos de lugares de sua cidade (ou bairro) em que as pessoas costumam se encontrar, bater papo, caminhar, praticar esportes, passear. Você também pode utilizar as fotos disponíveis na Coletânea e neste Caderno²⁷⁴.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.99, 2016b). Porém, não se estabelece qualquer relação dessas fotos com a produção de crônicas.

²⁷³ Isso não impede que eles possam vir a ser adaptados pelos professores.

²⁷⁴ O Caderno Virtual finaliza com a frase “Você também pode utilizar as fotos disponíveis no Portal”. No entanto, não há uma seção ou aba de fotografias no Portal. Elas são encontradas de modo disperso nas notícias e reportagens veiculadas ou na seção “Especiais por Gênero: Crônica 2016”, que contém as fotos produzidas pelos alunos semifinalistas nos encontros regionais da categoria. Vale salientar que o Caderno Impresso não possui quaisquer fotografias, e o Caderno Virtual traz apenas aquelas que acompanham as crônicas dos alunos semifinalistas e que acompanham as crônicas “Pavão” e “Considerações em torno das aves-bala”, reproduzindo os textos tal qual eles se encontram na Coletânea (OLIMPÍADA, 2016a).

Em seguida, o Caderno orienta os professores a distribuírem fotos para os alunos em equipe analisarem o momento de produção, o ambiente retratado, as pessoas e seu semblante (“O que elas contam? Que impressões, reações e sentimentos despertam”), os objetos presentes e alguns aspectos específicos do gênero (cores, forma, luz, ângulo, movimento), pressupondo que os alunos têm conhecimento prévio acerca da linguagem fotográfica. Esse trabalho de leitura das imagens e de observação de técnicas fotográficas pode ser facilitado pelo roteiro de perguntas:

O que você vê nesta foto? O que lhe chama a atenção? Quando e onde foi produzida? Como é o ambiente? O que a cena sugere? Quem são as personagens? Que elemento se encontra em primeiro plano, em destaque? Que outros detalhes você observa nesta foto? Coloque-se no lugar do fotógrafo. Que ângulo foi escolhido para ser fotografado? Que influências o fotógrafo pode ter sofrido para a definição do ângulo? (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.99).

No entanto, não há indicação de retomada das respostas para posterior reflexão sobre os elementos da fotografia e o trabalho do fotógrafo, nem se articula essa análise com o eixo central do Caderno, o gênero crônica. As atividades dessa etapa encontram-se desconexas e mal elaboradas, pois os alunos pesquisam e analisam as imagens conforme as orientações do Caderno para, ao final, escreverem uma crônica a partir de outro gênero e sobre outro tema, uma notícia que fala do sarau organizado pela Cooperifa, em São Paulo.

Vale ressaltar que a notícia é apenas exposta, sem haver qualquer trabalho de leitura ou de contextualização da temática para colaborar com o desenvolvimento da produção. Portanto, trata-se mais de um exercício escolar para cumprimento de tarefas que de uma aprendizagem significativa do processo de escrita. Já as etapas seguintes apresentam atividades articuladas e com objetivos claramente delineados.

A quarta etapa solicita que o professor encaminhe uma atividade extraclasses: uma aula de campo em que os alunos devem buscar fotos instigantes do cotidiano da cidade, bairro ou comunidade a fim de transformá-las em material para “a escrita da crônica que se transformará no produto final para ser apresentado na Olimpíada”, embora essa versão inicial tenha sido construída na Oficina 3 e novamente oportunizada na Oficina 7 (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.101, 2016b). O Caderno deveria esclarecer que, ao longo das oficinas, os alunos têm a possibilidade de desistir das versões iniciais de suas crônicas e fazerem um novo texto ou de continuar reescrevendo e aprimorando a primeira versão até chegar à versão final.

Nessa etapa, o Caderno Virtual indica a leitura das três crônicas de semifinalistas

ancoradas nas fotografias por eles produzidas durante o passeio educativo no encontro regional da OLPEF 2012, em Natal, além da própria página do *Photosnack* com todas as fotografias realizadas nesse encontro. A fim de auxiliar os alunos nessa atividade, o Caderno Virtual também disponibiliza o vídeo didático do fotógrafo Paulo Riscala, responsável pelas imagens que aparecem na Coletânea (OLIMPIÁDA, 2016b), sobre o que é fotografia e como tirar fotos que contem uma história.

A quinta etapa orienta os alunos a escreverem a crônica baseada na fotografia produzida por eles, a partir da realização de um plano textual ancorado nos elementos constitutivos do gênero, mencionados na Oficina 3 e por nós já analisados, a saber:

- **Foco narrativo** (autor-observador ou autor-personagem).
- **Personagens.**
- **Tom da narrativa** (humorístico, irônico, lírico, crítico).
- **Enredo** (o elemento surpresa, que pode ser tanto uma personagem quanto a descoberta de uma situação inusitada).
- **Espaço** (em que parte da cidade, em que cenário, ocorreu a situação).
- **Tempo** (lembre que a crônica se passa em um curto espaço de tempo – minutos, horas).
- **Desfecho:** pode ser aberto, conclusivo, surpreendente. No desfecho aberto o leitor é instigado a pensar, criar sua solução, dar continuidade à narrativa, os leitores viram coautores da história. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.101, 2016b grifos das autoras).

Às críticas que já fizemos nesta subseção a esses aspectos, acrescentamos mais duas observações acerca do enredo e do tempo. O enredo de uma crônica não inclui necessariamente um elemento-surpresa, afinal, o efeito surpresa vai depender da recepção do destinatário. E o tempo não é obrigatoriamente breve, pois há crônicas que contam situações não demarcadas no tempo, como “O amor acaba”, de Paulo Mendes Campos (OLIMPIÁDA, 2016a, p.10; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.60, 2016b), e “O Pavão”, de Rubem Braga (OLIMPIÁDA, 2016a, p.16; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b).

Ao final, a sexta etapa propõe-se a travar um diálogo entre a fotografia e a crônica, a partir das perguntas: “Por que você tirou essa foto? Como escolheu esse ângulo? Por que esse objeto está iluminado e esse outro, não?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.103, 2016b). A realização de um trabalho de leitura intersemiótica, entretanto, requer que se analise o teor da crônica e se estabeleçam comparações entre ela e a fotografia para o aluno relacionar a imagem captada pela foto à situação retratada no discurso cronístico.

Continuando as atividades da Oficina 8, a Oficina 9, “Muitos olhares, muitas ideias”, explora a produção coletiva de uma crônica, considerando o caráter processual da escrita, o planejamento, a textualização, a revisão e refacção. A primeira etapa dedica-se à revisão

dos conteúdos já aprendidos – situação de comunicação e características do gênero – e a exposição do professor sobre a importância da atividade. Novamente, o Caderno orienta a disposição das cadeiras em sala de aula de modo não tradicional, favorecendo o envolvimento e a participação dos alunos.

A segunda etapa dessa Oficina retoma os temas e situações das crônicas explanados no quadro da Oficina 7 e pede que os alunos selecionem um deles para a escrita coletiva da crônica. A fim de fornecer ao professor um exemplo de orientação da produção textual colaborativa e de auxiliar os alunos nessa atividade, o Caderno simula a escolha de uma situação e mostra uma notícia²⁷⁵ a partir da qual poderia ser realizada a crônica coletiva. Logo a seguir, apresenta dois roteiros que orientam os alunos quanto ao planejamento do conteúdo temático e dos aspectos textuais da produção escrita.

O primeiro traz perguntas de extrapolação do texto que levam os alunos a pensarem nos impactos desse fato na comunidade, ideias que podem ajudá-los a “ter o que dizer” na construção da crônica. Porém, não considera o processo de retextualização, isto é, não conduz à análise dos elementos noticiosos que podem ser transpostos e ressignificados na passagem para a crônica:

- Como essa notícia pode ser transformada em uma crônica?
- O que a queda de uma árvore como essa pode provocar nas pessoas da comunidade?
- Qual a repercussão desse fato na vida da população local?
- Como era e como ficou o local após a queda da árvore?
- O que uma árvore centenária pode representar para os moradores? (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.108, 2016b)

O segundo roteiro levanta questões acerca da estruturação do enredo e dos recursos linguísticos e estilísticos a serem mobilizados na construção da crônica, como a interlocução com o leitor, sendo que a exposição do Caderno sobre esses aspectos – enredo, tom, tipo de destinatário e foco narrativo – já foi criticada por nós nesta subseção:

- Como vai ser o enredo básico e quais serão as personagens?
- Qual o tom que querem evidenciar em sua narrativa (lírico, bem-humorado, crítico, irônico)?
- Qual o melhor jeito de escrever para se aproximar do leitor? No caso, colegas de outras séries, professores, familiares.²⁷⁶
- Qual será o foco narrativo? Escrever na primeira pessoa ou narrar o fato “de fora” da situação. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.108, 2016b)

²⁷⁵ A notícia fala da queda de uma árvore provocada por um temporal que tem como consequência imediata o engarrafamento de veículos e a aglomeração de pessoas no local. Porém, não vem com indicações de autoria, nem de suporte ou veículo de publicação.

²⁷⁶ Esta pergunta foi suprimida do Caderno Virtual, evidenciado o menor papel conferido ao destinatário.

Na etapa 3, a atividade favorece o trabalho de escrita coletiva, na medida em que orienta o professor a valorizar a interação com o aluno como modo de articular as ideias e dar sentido ao texto e a ajudá-los a “transformar as ideias apresentadas (oralidade) em discurso escrito” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.109, 2016b). O Caderno pede ao professor que retome a situação de comunicação (função social do autor, objetivo do texto e destinatário) e o tema da crônica para depois decidir coletivamente como iniciar o texto e, a cada parágrafo escrito, relê-lo junto ao grupo para observar a coesão e a coerência.

Lembra o professor ainda de organizar o quadro para anotar, de um lado, as ideias individuais dos alunos e, do outro, o parágrafo produzido por eles coletivamente e de sempre buscar a participação de todos, sugerindo perguntas e comentários que os levem a articular os parágrafos, a analisar a crônica e a melhorá-la. Tais sugestões são condizentes com as características do gênero e podem conduzi-los a trabalhar mais o modo de dizer, a linguagem e o estilo da crônica:

- Vocês acham que o texto está ficando com jeito de crônica?
- A linguagem está simples, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor?
- (...)
- O tom não era humorístico?
- Esse trecho não está meio sem graça?
- O que poderia ser o elemento surpresa?
- Aqui bem podia entrar uma metáfora, não?
- Vamos fazer uma comparação? (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.110, 2016b)

Por fim, a última etapa da Oficina recomenda a revisão e a reescrita do texto integral, sugerindo algumas perguntas: “Nós escrevemos uma crônica sobre o lugar onde vivemos? Ela tem chance de agradar a muitos de nossos colegas e familiares leitores? Falta alguma coisa? O quê?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p. 111, 2016b). No tocante aos aspectos linguísticos e gramaticais, o Caderno sugere a eliminação das redundâncias, a observação da coerência, da adequação vocabular e a construção de um enredo interessante.

Falta, contudo, um roteiro específico de revisão que ajude professor e alunos a observarem os aspectos discursivos, textuais e gramaticais do texto, em concordância com a Matriz de avaliação adotada pela OLPEF 2016 e exposta na Oficina 11, que vemos mais adiante nesta subseção.

Constatamos que, salvo a questão acerca da adequação temática, as demais são bastante vagas e subjetivas, pois o efeito de agradar o leitor não é previsível, e a

discursividade escrita é composta de uma parte verbal e outra não verbal, como aponta Volochínov ([1930] 2013b), logo sempre “falta alguma coisa” ao dito. Além disso, o Caderno prevê a ocorrência de redundâncias a serem eliminadas, sem indicar que esse trabalho só será feito se necessário. Outro problema é análise do enredo como interessante que vai depender mais da recepção dos destinatários que do julgamento dos autores no momento da revisão.

O Caderno também supõe que a crônica pode ter problemas de pontuação e recomenda que esse aspecto seja verificado na revisão. É provável que a conclusão de que os alunos têm dificuldades em pontuar tenha sido formulada a partir da avaliação dos textos semifinalistas nos Encontros Regionais. Porém, trata-se de uma visão homogeneizante desses sujeitos, haja vista que cada turma terá necessidades específicas.

Com base nessa conclusão, desloca-se para o eixo dos conhecimentos linguísticos a fim de ensinar regras de uso da vírgula, a serem observadas na escrita das crônicas. A atividade encerra com a proposição da escolha do título da crônica pelos alunos. É oportuna essa decisão ao término da revisão e da reescrita, uma vez que se conhecendo a versão final do texto é mais fácil propor um título instigante ou sugestivo.

A Oficina 10, “Ofício de cronista”, por sua vez, é dedicada à produção da crônica, tendo como objetivos a retomada dos elementos constitutivos do gênero, com base em “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo, e a escrita individual da primeira versão de uma crônica. Este objetivo, todavia, é contestável, visto que a primeira versão foi produzida na Oficina 3. Mesmo que os alunos venham a descartá-la, a Oficina 10 oportuniza a segunda produção escrita individual do gênero voltada para a participação no concurso de textos promovido pela OLPEF.

A princípio, essa Oficina propõe a escuta da crônica de Ivan Ângelo, interroga sobre o conhecimento prévio acerca do autor e fornece uma biodata para que os alunos o conheçam, pressupondo, portanto, que os professores possuem esse saber. Em seguida, indica ao docente a audição do texto seguida da leitura por parágrafos, realizada em voz alta por ele ou distribuída entre os alunos, a fim de ir apontando os elementos do gênero e os recursos linguísticos usados. Recomenda, nesse momento, que o professor faça comentários ou perguntas que “induzam os estudantes a analisar a crônica sobre a crônica” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.118, 2016b).

Verificamos que, embora a atividade pretenda revisar os elementos constitutivos do gênero, eles não são indicados, nem se indicam exemplos dos tipos de perguntas que devem

ser formulados pelo professor na análise da metacrônica. Fato é que o texto de Ivan Ângelo, “Sobre a crônica”, por si só elenca várias tentativas de definição e caracterização do gênero, facilitando, assim, a apropriação de alguns de seus elementos através da leitura: “Elementos que não funcionam na crônica: grandiloquência, sectarismo, enrolação, arrogância, prolixidade. Elementos que funcionam: humor, intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância, solidariedade.” (OLIMPÍADA, 2016a, p.2-3; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.18-19, 2016b).

Na segunda etapa da Oficina, o Caderno cuida de retomar os elementos contextuais que vinculam o gênero à sua esfera de atividade, no caso, o lugar social ocupado pelo aluno, o tema geral proposto pela OLPEF, o destinatário e o suporte ou veículo de publicação dos textos: “Essa é a hora de relembrar a situação de comunicação: cada um dos alunos é um autor que vai escrever sobre situações do lugar onde vivem para colegas, educadores, pais e familiares. (...), no site ou no blogue da escola, no jornal da cidade ou do bairro, ou (...) num livro.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.115, 2016b).

Considerando o contexto da OLPEF, vemos que alguns elementos não são explicados de forma adequada, pois os alunos também estão submetidos a um processo de avaliação, a princípio, pelo professor e pela comissão julgadora escolar e, se vencedor dessa etapa e das posteriores, pelas comissões julgadoras municipal, estadual, regional e nacional. Logo, o destinatário não ocupa só o papel de leitor, mas também de avaliador das produções. Ainda que seja importante valorizar todas as produções, pois apenas uma de cada categoria será selecionada para representar a escola, não se trata de um texto com pretensões de ficar circunscrito à comunidade escolar, como o Caderno induz erroneamente a pensar.

Salvo o contexto de produção e recepção, os demais fatores relevantes para a construção da discursividade escrita, como o planejamento temático, a textualização, a revisão e a reescrita, são omitidos ou superficialmente mencionados: “Reserve um tempo para a turma planejar a crônica antes de escrevê-la.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.115, 2016b).

Nessa atividade quase final de escrita olímpica, o foco parece estar na motivação dos estudantes, haja vista a seleção lexical apreciativa do processo e o tom emotivo-volitivo persuasivo da construção verbal imperativa: “*Valorize* as aprendizagens *conquistadas* e *tranquilize* a classe: cada aluno trabalhou bastante para esse momento e pode *sentir-se confiante* para escrever a crônica. O *incentivo* do professor, como sempre, é decisivo.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.115, 2016b, grifos nossos).

A revisão e a reescrita são exploradas de modo consistente na última oficina do Caderno, “Assim fica melhor”, a qual retoma o trabalho realizado na Oficina 9 de produção e “aperfeiçoamento” de uma crônica escrita coletivamente. Assegurando ao professor a condução desse processo para que, munido das informações necessárias, o aluno possa depois rever e refazer a própria produção, o Caderno propõe o aprimoramento coletivo de um texto, seja um dos escritos pelos alunos individualmente na Oficina 10, seja o exemplo apresentado no Caderno – a versão final da crônica da aluna Mariana²⁷⁷. A atividade é ilustrada com um roteiro de revisão deste texto e a versão produzida colaborativamente:

Figura 41 – Fragmento da Oficina 10

Samba no pé

A Bela Vista estava em festa. A alegria contagiava todo o povo do bairro. A escola de samba Vai-Vai foi campeã do carnaval paulista. Pela 13ª vez nossa escola foi vitoriosa.

Meu coração quase saiu pela boca de tanta emoção, mas meus pés continuavam sambando. Faz cinco anos que desfilo na ala das crianças, mas ano que vem serei promovida para a ala Show. Não vejo a hora!

O toque da bateria convidou a comunidade a entrar na folia. Ninguém resistiu! Marcelinho estava todo suado, pingando. O bumbo não parava de fazer bum-bum-bum! Meu coração bateu no mesmo ritmo. Marcelinho nem olhava para mim, só enxergava as meninas da ala Show.

O bum-bum-bum não parava, contagiava a todos. Nossa bateria é nota mil, todo ano ela é muito aplaudida. Mas meu coração já não batia do mesmo jeito, por causa do olhar do Marcelinho para a ala Show. Mas meus pés continuaram sambando e a minha cabeça pensando: Ano que vem será diferente, me aguarde!

(...)

- Como podemos reescrever esse texto para que as frases não sejam tão explicativas, mas sugiram a emoção da autora, despertando a imaginação, envolvendo o leitor?
- Como é a Bela Vista? É preciso ampliar um pouco as referências locais.
- Há passagens que se repetem e podem ser modificadas, ou as repetições são necessárias?
- Alguns trechos podem ser reagrupados?
- As onomatopeias são precisas, adequadas? Poderíamos fazer uso do samba-enredo da escola?
- O título mostra que o texto falará sobre uma escola de samba, ou sobre o carnaval, mas instiga a imaginação do leitor? Faz referência ao episódio central da crônica?

(...)

²⁷⁷ O Caderno tenta prever possíveis problemas que os professores podem ter na concretização das oficinas, como o não consentimento dos alunos para realização da revisão coletiva de seus textos, oferecendo o exemplo da aluna Mariana. A vantagem disso é que se pode apresentar um roteiro de revisão mais específico, voltado para os problemas da versão final da aluna.

A levada do meu samba vai te enlouquecer

Ao lado de uma das principais avenidas de São Paulo, conhecido por seus cortiços, teatros e cantinas, encontra-se o famoso bairro da Bela Vista.

Assim que chega fevereiro nada disso importa, todo mundo é Vai-Vai. Por onde se passa o som é um só: "Desperta gigante, é novo amanhecer. A levada do meu samba, vai te enlouquecer..."

Neste ano, pela 13ª vez nossa escola foi vitoriosa. O esquidum, dum, dum marcava o ritmo de milhares de pés. A bateria convidava a comunidade a cair na folia.

Pela última vez eu desfilava na ala das crianças, mal posso esperar minha passagem à ala Show!!! Farei 13 anos e já sou uma sambista de verdade! Olhe só, minha mãe desfila na bateria há mais de vinte anos, não poderia ser diferente... "Esbanja talentos musicais, herança de gênios imortais."

Puxando o samba, pingando suor, Marcelinho só tinha olhos para as colombinas da ala Show. Esquidummm, dum... Meu coração derretia de ciúmes, o compasso da bateria foi esmorecendo dentro de mim. Continuei sambando, era dia de festa e meus pés não conseguiam parar! Vi minha prima dançando, vestida de colombina. E me lembrei de que sou poucos meses mais nova, mas sambo muito melhor! Ano que vem será diferente. Marcelinho, me aguarde!

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.123-125, 2016b)

O roteiro contribui significativamente para a melhoria do texto, pois conduz os alunos a: descreverem melhor o local, contextualizando-o; eliminar repetições e redundâncias; criar ritmo por meio do uso preciso da onomatopeia e da cadência das frases; e introduzir trechos do samba-enredo articulados ao discurso da narradora-personagem, dando mais vivacidade ao texto. E ainda a criar um título em consonância com o querer dizer da autora – a celebração da vitória da escola de samba e a conquista do amado por meio da dança –, fugindo do lugar-comum “Samba no pé” e estabelecendo relação intertextual com o samba-enredo da Vai-Vai.

A ordenação das perguntas tem caráter pedagógico, pois, como foi um conteúdo trabalhado na Oficina 9, recomenda-se que o título seja definido após a conclusão da escrita da crônica, tanto que se traz a afirmação: “Note que o título é o último tópico a ser mexido.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.123, 2016b). Essa estratégia permite aos alunos definir um título que dialogue com a ideia global ou ponha em realce algum aspecto particular do texto.

Essa atividade também contribui com a formação do professor que sai do lugar de

mero corretor de textos, em que cuida sobretudo de identificar os erros gramaticais e linguísticos dos alunos, para o de leitor-avaliador, em que estabelece um diálogo com o aluno e seu texto, buscando entender a (tentativa de) construção de sentidos, propor as reformulações necessárias e encaminhar sugestões.

O Caderno explicita que, com base nessa atividade, o professor pode selecionar os principais problemas encontrados para trabalhá-los junto à turma por meio de atividades de reflexão linguística. A autonomia docente é levada em conta quando se afirma: “Você, por certo, vai encontrar sua própria forma de realizar essa etapa” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.126, 2016b). Afinal, um material didático de natureza abrangente como o Caderno do Professor não pode estipular todas as situações de ensino-aprendizagem necessárias para os participantes da OLPEF.

A segunda etapa da Oficina 11 encaminha a atividade final da sequência didática: a reescrita individual do texto a ser encaminhado para a comissão julgadora escolar, o qual, se selecionado, será digitado pelo aluno no Portal da OLPEF sob orientação do professor. Para tal, fornece um roteiro de revisão do gênero crônica e explica ao professor que peça para os alunos assinalarem todas as passagens a serem modificadas e os ajude individualmente durante o próprio ato de revisão e/ou por meio de bilhetes.

Embora o uso do bilhete-orientador, nessa fase final, seja pouco eficaz²⁷⁸, visto não haver mais oportunidade de refacção para envio do texto à comissão julgadora, o roteiro de revisão, em geral, cumpre com os objetivos de conferir ao aluno autonomia na construção da discursividade escrita:

²⁷⁸ Como já afirmamos, faltou ao Caderno explorar mais esse instrumento pedagógico ao longo das oficinas.

Figura 42 – Roteiro de revisão da crônica

Para saber mais

Roteiro para a revisão da crônica

- O cenário da crônica reflete o lugar onde você vive?
- Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão, enredar o leitor?
- E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor? Há um modo peculiar de dizer?
- Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
- As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
- Que tom o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico, crítico?
- Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal com o leitor?
- O enredo da crônica está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de ação?
- No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
- Faz uso de verbos de dizer?
- Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
- Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?
- O título mobiliza o leitor para leitura?

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.128, 2016b)

No decorrer desta subseção, fizemos várias ressalvas quanto aos elementos apontados pelo Caderno como inerentes ao gênero, às quais agregamos novas considerações. Parte das perguntas é pertinente à escrita da crônica por evidenciar seus traços discursivos (o cenário, o modo de contar o episódio), textuais (o foco narrativo, as marcas de tempo e lugar, o título) e linguístico-gramaticais (as convenções da escrita, a correção gramatical).

O título novamente é questionado ao final do roteiro, o que condiz com a orientação dada na Oficina 9 de se defini-lo ao término do texto. Vale ressaltar que não se pede um “título sugestivo”, tal qual na Oficina 3, mas um título que seja convidativo ao leitor, o que é pertinente a diversos gêneros de esferas criativas, inclusive a crônica.

Outra parte, no entanto, pressupõe elementos dispensáveis, como o uso de verbos *dicendi* e de diálogos das personagens que podem ou não ser mobilizados na construção do gênero, o que é atestado por várias crônicas da própria Coletânea (OLIMPÍADA, 2016a), dentre as quais: “Um caso de burro”, de Machado de Assis (OLIMPÍADA, 2016a, p.6-7;

LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.71-72, 2016b), que não possui diálogos, e “Pavão”, de Rubem Braga (OLIMPIÁDA, 2016a, p.16; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b), que não possui verbos *dicendi*²⁷⁹.

Também não se faz imprescindível o enredo bem desenvolvido ou a unidade de ação, nem a presença de todas as partes estruturais da sequência narrativa, pois as crônicas são maleáveis quanto à construção estilístico-composicional, podendo assumir outras formas de composição, como a crônica poética “Pavão”, acima citada.

Do mesmo modo, elas podem ser escritas em linguagem culta e rebuscada ou em um registro mais coloquial, próximo à fala cotidiana, não assumindo necessariamente o estilo de “uma conversa informal”, haja vista a formalidade com que Machado narra as meditações filosóficas da personagem burro.

Quanto ao objetivo e ao tom, nossa ressalva diz respeito à formulação do enunciado, pois as crônicas podem se propor a mais de um propósito e, por conseguinte, manejar mais de um tom. Os objetivos e os tons citados, portanto, não são excludentes entre si. Postulamos que a escolha do tom emotivo-volitivo, ou da entonação expressiva, e, por conseguinte, das unidades linguístico-estilísticas (léxico, variedade linguística, construção frasal, entre outras) está vinculada ao intuito discursivo do autor e ao endereçamento aos destinatários, no seio de uma determinada esfera (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a).

Apesar de nossas críticas à parte dos critérios expostos nesse roteiro e tidos como constitutivos do gênero crônica, o Caderno esclarece aos professores e alunos, ao longo das oficinas, quais são os aspectos esperados na produção final da crônica pela equipe pedagógica da OLPEF. Concordamos com Torquato (2012) para quem os critérios são coerentes com o modelo didático do gênero tomado como objeto de ensino nesse material, pois, ainda que de forma vaga, o Caderno explora mais os aspectos internos da crônica (a forma estilística-composicional) que seus elementos extraverbais.

A nosso ver, a OLPEF espera uma crônica literária de teor narrativo que desenvolva um enredo com todos os seus elementos (conflito, personagens, narrador, tempo, espaço) e apresente um elemento surpresa, tendo um desfecho aberto e sugestivo. Os descritores da Matriz avaliativa usadas pelas comissões julgadoras do concurso²⁸⁰, não obstante, apontam para uma visão mais ampla do gênero, contemplando suas variadas facetas.

²⁷⁹ O verbo “considerar”, nessa crônica, assinala o discurso do próprio narrador-personagem.

²⁸⁰ A versão atual da Matriz foi elaborada em 2013 pela equipe pedagógica da OLPEF com o apoio da Rede de Ancoragem, formada por professores universitários de todo o país (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.130, 2016b).

Figura 43 - Proposta de descritores da OLPEF 2016

CRÔNICA Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRIPTORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	A crônica se reporta, de forma singular, a algum aspecto do cotidiano local?
Adequação ao gênero	3,0	Adequação discursiva • O texto aborda aspectos da realidade local? • Traz algum detalhe do cotidiano a partir de uma perspectiva pessoal e/ou inusitada do autor? • O fato narrado foi descrito de modo interessante para o leitor a que se dirige? • A forma de dizer do autor é construída como a de alguém que comenta algo que lhe chamou a atenção ou o fez pensar? • As ideias e conteúdos apresentados contribuem para construir o tipo de crônica escolhido (política, cultural, esportiva, poética...)?
	2,5	Adequação linguística • A situação que gerou o texto foi narrada de maneira clara e de modo a envolver o leitor? • Os recursos linguísticos selecionados (vocabulário, figuras de linguagem etc.) contribuem para a construção do tom visado (irônico, divertido, lírico, crítico etc.)? • O texto é coeso? Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de crônica e são usados adequadamente?
Marcas de autoria	2,0	• O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o público para o qual escreve, com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano e conhecido? • As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor? • Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? • O título da crônica motiva a leitura?
Convenções da escrita	1,5	• A crônica atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor construído no texto? • O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.131, 2016b)

A Matriz é dividida em quatro critérios: “Tema”, “Adequação ao gênero”, “Marcas de autoria” e “Convenções da escrita” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.131, 2016b). Cada um desses critérios recebe uma pontuação específica e é detalhado por descritores em forma de perguntas, o que facilita a análise das comissões julgadoras e dos professores e alunos que a adotarem para avaliar as produções realizadas no percurso das oficinas. O primeiro critério é explicitada pelo descritor “A crônica se reporta, de forma singular, a algum aspecto do cotidiano local?”, o qual aponta a necessidade de o aluno delimitar o tema “O lugar onde vivo”, recortando algum episódio ou situação observada (op.cit.).

O segundo critério é dividido em dois grupos de descritores: “Adequação discursiva”, que contempla os elementos contextuais que vinculam o gênero à esfera de atividade na

qual circula, e “Adequação linguística”, que contempla o manejo dos recursos linguístico-estilísticos (vocabulário, articuladores, figuras de linguagem etc.), em função do tom que se imprime ao texto e do público-leitor.

Os dois primeiros descritores do grupo “Adequação discursiva” desmembram o critério “Tema” e o respectivo descritor da adequação à proposta temática, mencionado no parágrafo anterior – “O texto aborda aspectos da realidade local?” e “Traz algum detalhe do cotidiano a partir de uma perspectiva pessoal e/ou inusitada do autor?” (op. cit.) –, sendo que aquele descritor não se refere ao gênero em si, pois a crônica pode falar de outros assuntos além do “lugar onde vivo”.

Os outros dois descritores desse grupo esclarecem o papel do autor de fazer uma reflexão a partir do episódio do cotidiano selecionado – “A forma de dizer do autor é construída como a de alguém que comenta algo que lhe chamou a atenção ou o fez pensar?” (op. cit.) – e o direcionamento ao destinatário – “O fato narrado foi descrito de modo interessante para o leitor a que se dirige?” (op. cit.). Esse descritor confunde-se com o primeiro do grupo da “Adequação linguística” – “A situação que gerou o texto foi narrada de maneira clara e de modo a envolver o leitor” (op. cit.) –, configurando mais um caso de repetição dos elementos a serem avaliados.

Essa redundância fica mais evidente no critério “Marcas de autoria”, pois os dois primeiros descritores retomam a ideia exposta nas duas perguntas acima do grupo “Adequação ao gênero” – “O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o público para o qual escreve, com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano e conhecido?” e “As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor?” (op. cit.).

Em relação a este descritor, Torquato (2012) identificou bastantes dificuldades dos alunos, pois falta-lhes a clareza de a quem se dirigem: se às comissões julgadores, aos professores e colegas de classe que avaliam os textos, ou se à comunidade escolar que irá apreciá-los. Para cada um desses públicos, “são estabelecidos propósitos/intenções distintos; junto aos avaliadores, busca-se a classificação nas diferentes etapas do concurso junto à comunidade escolar, pretende-se refletir sobre diferentes aspectos do cotidiano em que se vive, a partir do humor, do lirismo, da crítica.” (TORQUATO, 2012, p.84).

Com base nisso, podemos afirmar que eles também se prejudicam no quesito “Marcas de autoria”, pois um dos descritores interroga se “ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores”, ou seja, os dois tipos de destinatário a quem o texto é endereçado no

âmbito da OLPEF. Embora não fique claro o que a OLPEF entende por marcas de autoria, nem isso seja explorado pelo Caderno, o último descritor desse bloco acerca do título é apropriado ao gênero: “O título da crônica motiva a leitura?” (op. cit.)

O último descritor do grupo “Adequação discursiva” indica a possibilidade de o aluno escrever crônicas não literárias e de organização estilístico-composicional diferente da forma narrativa: “As ideias e conteúdos apresentados contribuem para construir o tipo de crônica escolhido (política, cultural, esportiva, política ...)?” (op. cit.). Contempla, desse modo, facetas do gênero não exploradas no Caderno nem nos demais materiais didáticos da Olimpíada, o que pode prejudicar o aluno mais afeito a outros tipos de “crônica”²⁸¹ que à literária. Vale ainda ressaltar que a focalização temática – explorada nos dois primeiros descritores deste grupo e no critério “Tema” – é precariamente trabalhada pelo Caderno.

Quanto à “Adequação linguística”, afora o primeiro descritor que retoma ideia já explicitada no grupo “Adequação ao gênero”, os demais interrogam sobre unidades linguísticas que podem ser mobilizadas na construção da crônica, estabelecendo um enlace profícuo entre língua e gênero: “Os recursos linguísticos selecionados (vocabulário, figuras de linguagem etc.) contribuem para a construção do tom visado (irônico, divertido, lírico, crítico etc.)? O texto é coeso? Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de crônica e são usados adequadamente” (op. cit.).

A coesão textual, entretanto, não é tomada como objeto de ensino pelo Caderno, e o vocabulário é abordado somente no que concerne ao léxico futebolístico. E o trabalho com as figuras de linguagem é de cunho predominantemente formal, pouco relacionando tais recursos à construção de sentidos ou do tom dos discursos cronísticos. Também os descritores do grupo “Marcas de autoria” e os que tratam do destinatário são parcamente explorados pelo Caderno, havendo breve menção ao título na Oficina 9.

De modo similar, os descritores sobre “Convenções da escrita” são vagamente indicados, salvo a pontuação, visto algumas regras de uso da vírgula serem exploradas nessa Oficina. Tais descritores deixam claro que a crônica deve se adequar às normas gramaticais e ortográficas, mas também pode rompê-las a fim de provocar determinados efeitos de sentido no público: “A crônica atende às convenções da escrita (morfofossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor construído no texto? O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades

²⁸¹ Conforme explicamos na seção 4.2 “Salva do “papel de embrulho”, perene literatura”, não se trata exatamente de crônicas, mas de outros textos da esfera jornalística, como os artigos opinativos e as resenhas.

linguísticas regionais ou sociais) a serviço da produção de sentidos no texto?²⁸²” (op. cit.).

Em nenhum dos critérios, a Matriz exige dos alunos a escrita de uma crônica em uma certa variedade ou registro linguístico, considerando, portanto, a fluidez do gênero. O Caderno, contudo, carece de exemplos de crônicas que rompam com as convenções da escrita ou com as normas gramaticais, a fim de ajudar o aluno a explorar essas possibilidades na construção de seu texto.

As incongruências entre os critérios de avaliação apontados ao longo das oficinas e os descritores da Matriz e a parca abordagem de boa parte desses critérios e descritores no Caderno não comprometem um dos objetivos mais gerais da Olimpíada que é o de dar sentido à produção escrita através da divulgação dos textos junto à comunidade escolar.

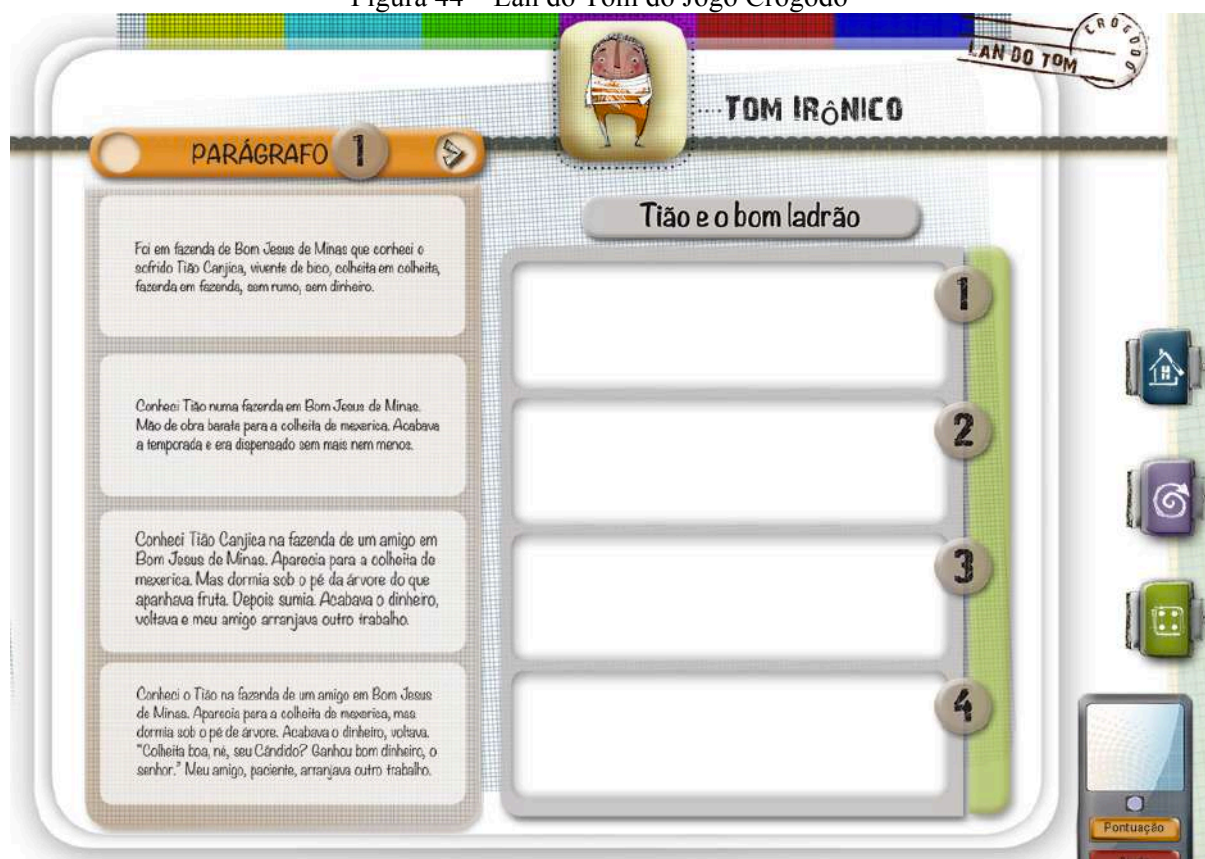
O Caderno cuida de retomar esse propósito ao final da Oficina 11, incentivando a participação dos alunos em todas as etapas do processo, para que eles se sintam sujeitos de sua própria formação. Nessa etapa, orientam-se os professores a avaliarem junto aos alunos a sequência percorrida e a ressaltarem os ganhos alcançados, bem como a definirem coletivamente o meio de publicação das crônicas²⁸³ e a divulgação e organização do evento de lançamento.

Um dos desafios propostos pelo Jogo Crogodó é a montagem de quatro versões diferentes da mesma crônica: humorística, crítica, irônica ou lírica. Na “Lan do Tom”, o aluno é convidado a clicar sobre o *mouse* da roleta russa para sortear um desses tons e, a partir dele, indicar os parágrafos apropriados para a composição do texto. Cada versão da crônica é dividida em quatro partes ou parágrafos, os quais se encontram misturados aos das outras versões. O desafio consiste em o aluno selecionar, dentre quatro opções, qual parágrafo corresponde ao tom previamente selecionado. A figura abaixo ilustra esse procedimento:

²⁸² Faltou à Coletânea, porém, incluir crônicas que fizessem uso dessa estratégia discursiva.

²⁸³ A definição do suporte de publicação é proposta inicialmente na Oficina 1, o que favorece a construção do texto, pois, com base em Bakhtin (1952-1953] 2016a), compreendemos que o querer dizer autoral é determinada pelo público-leitor e também pela esfera e pelo meio de produção e circulação. A partir da definição de seu intuito discursivo, o autor recorta o episódio a ser retratado, imprime o tom emotivo-volitivo e configura o estilo e a forma composicional do gênero.

Figura 44 – Lan do Tom do Jogo Crogodó



(PORTAL, 2018)

A atividade explora a coesão e a coerência textuais, na medida em que exige dos alunos observar a articulação entre os parágrafos e a congruência entre o tom selecionado e o modo de dizer da crônica, ou seja, a forma composicional e os recursos linguístico-estilísticos mobilizados em sua construção. Ao final, o Jogo assinala os acertos e erros dos alunos para conferência e passa a vez para o parceiro da competição. A atividade oportuniza ao aluno observar que o mesmo conteúdo temático pode ser tratado sob diferentes perspectivas e entonação avaliativas e que a crônica pode assumir diferentes tons.

A seção “Especiais por Gênero: Crônica 2016” do Portal contempla o eixo da produção de texto a partir de duas estratégias: entrevistas com cronistas falando do seu ofício e encaminhamento de atividades de escrita. A partir das falas de três escritores contemporâneos, Antônio Prata, Humberto Werneck e José Castello, os alunos podem compreender o ato de escrever como um trabalho e observar que as dificuldades por eles enfrentadas, como a falta de assunto para escrever, é vivenciada por cronistas profissionais.

Em comum, os três escritores concebem a crônica como um gênero situado numa zona de intersecção entre a literatura e o jornalismo, que mistura relato e ficção. Podemos

afirmar que essa noção seja de base bakhtiniana, visto que reconhece o estabelecimento do elo entre a crônica e outros gêneros no fluxo discursivo.

É assim que o Portal propõe três atividades de produção de crônicas a partir de outros gêneros que também retratam cenas e acontecimentos do cotidiano, canções populares brasileiras e fotografias: “Como sabemos, há músicas que são verdadeiras crônicas e é por isso que a equipe da Olimpíada selecionou algumas para inspirar você. Que tal escrever um texto do gênero a partir dessas canções?²⁸⁴” e “O que essas imagens revelam, contém (sic), escondem, denunciam, valorizam da vida do lugar? Qual delas sugerem uma crônica?²⁸⁵” (PORTAL, 2018).

Mais uma vez, deparamo-nos com atividades que fornecem subsídios para o desenvolvimento do tema (a história contada na canção e o elemento em foco na fotografia), porém não esclarecem o contexto de circulação, nem o propósito da produção dessas crônicas tendo em vista a participação do aluno na OLPEF. Outro problema é que a afirmação “há músicas que são verdadeiras crônicas” podem confundir os alunos quanto ao gênero, em vez de favorecer a compreensão da intergenerecidade no que diz respeito ao conteúdo semântico ou objeto temático.

Diferentemente das atividades acima, merece destaque a reportagem “Com que crônica eu vou?” (PORTAL, 2018) que propõe a produção de crônicas a partir de letras de música de Noel Rosa, situando os elementos contextuais e o objetivo da atividade²⁸⁶. Assim como o Caderno do Professor, a reportagem apresenta uma sequência didática completa. Inicialmente, explora a vida e a obra de Noel Rosa para contextualizar o sambista; em seguida, propõe a escuta da canção “Conversa de botequim” e de uma crônica produzida a partir dela, “Como nasceu aquela conversa”, de Luiz Henrique Gurgel, oferecendo, portanto, aos professores e alunos um exemplar do tipo de produção solicitada.

Após análise e comparação desses textos, observam-se as estratégias de

²⁸⁴ As canções com esse perfil são chamadas de “crônicas musicais” no Portal (2018), que toma como exemplos: “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil, “Construção”, de Chico Buarque, e “De frente pro crime”, de João Bosco.

²⁸⁵ As imagens são fotografias produzidas por alunos semifinalistas da OLPEF nos encontros regionais da categoria crônica.

²⁸⁶ Constam na oficina propostas de produções complementares: a paródia coletiva da crônica de Luiz Henrique Gurgel ou de uma das crônicas dos alunos da turma, acompanhada de verbete de dicionário que explica o significado da palavra “paródia”; e a sugestão para o professor de outras canções da Música Popular Brasileira para serem transformadas em crônicas: “*Trem das onze*, de Adoniran Barbosa; *A banda, Gente humilde, Construção, Pivete, Feijoada completa*, de Chico Buarque de Holanda; *Domingo no parque*, de Gilberto Gil; *Sinal fechado*, de Paulinho da Viola. Os alunos também podem trazer boas pistas de outros gêneros musicais e compositores mais próximos a eles, como Zeca Baleiro (*Telegrama*) e Racionais (*Colégio público*).” (NA PONTA DO LÁPIS, 2011 in PORTAL, 2018, grifos do autor). A orientação sucinta justifica-se por não serem atividades-foco da oficina.

transformação da letra de música em crônica para se solicitar a atividade de escrita:

A composição de Noel traz as personagens e o cenário inspirador para a escrita de uma crônica. Peça aos alunos que imaginem uma conversa de botequim no século XXI. Se possível, leve para a sala de aula jornais, revistas, guias que tenham fotografias e comentários sobre bares de diferentes cidades. Divida os alunos em pequenos grupos, distribua-lhes o material e proponha que folheiem e leiam com atenção as publicações. A leitura vai ajudar na composição do cenário, determinar os frequentadores, a música, o cardápio... enfim, caracterizar o dia a dia do botequim, da lanchonete, ponto de encontro dos moradores de um bairro ou cidade.

Instigue a participação da turma por meio de perguntas: Quais serão as personagens? Como vai ser o enredo? Terá elemento surpresa? Qual o tom da narrativa? Irônico, bem-humorado, lírico, crítico? Vamos manter o diálogo entre as personagens? A situação de comunicação está bem definida (quem fala; de que lugar; com que objetivo; para quem ler; em que suporte)? E o foco narrativo, será na primeira ou na terceira pessoa? (NA PONTA DO LÁPIS, 2011 in PORTAL, 2018)

A proposta acima retoma as características tidas como constitutivas da crônica pelo Caderno do Professor – personagens, enredo, elemento surpresa, o tom e sua classificação (lírico, crítico, irônico e bem-humorado)²⁸⁷, o foco narrativo na primeira ou terceira pessoa – e orienta a definição dos elementos da “situação de comunicação” (função social do autor, objetivo da produção, tipo de destinatário e de suporte), tal qual a Oficina 1 desse Caderno.

O cuidado com a alimentação temática, através da formulação de perguntas, da indicação de fontes complementares de leitura e de organização da turma para discussão do tema, vistos no enunciado acima, é constante nas atividades de escrita da OLPEF. Outro exemplo é a proposta de produção de uma crônica com base no samba “Com que roupa?”, de Noel Rosa:

(I) Solicite aos alunos que pesquisem livros, revistas, jornais, charges e sites, para encontrar notícias, reportagens e crônicas sobre moda, vestuário, elegância, vaidade... Para animá-los na busca dos textos, leia e comente o poema *Eu, etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade (...)

Organize os materiais e os distribua para a turma. Os alunos, em pequenos grupos, leem os textos. Depois da leitura, cada grupo escolhe um dos textos e faz uma análise mais apurada, registrando a situação do cotidiano retratado.

Monte com a turma um painel com os textos e as análises dos grupos. Caso ainda haja interesse por parte dos alunos, você pode propor um debate sobre as análises.

(II) Retome com os alunos a situação de comunicação (quem fala; de que lugar; com que objetivo; para quem ler; em que suporte), o foco narrativo, o tom a ser escolhido (lírico, irônico, humorístico, crítico, reflexivo, poético).

(III) Diga aos alunos que eles irão escrever em dupla uma crônica para um *site* de moda jovem, já que estão, agora, alimentados para ter o que dizer. Esclareça-lhes que podem consultar os materiais do painel e utilizar como referência a canção *Com que roupa?*

²⁸⁷ Os materiais didáticos da OLPEF 2016 apresentam uma oscilação terminológica entre “bem-humorado” e “humorístico”.

(IV) Recomende-lhes que não se esqueçam de reler a crônica escrita com olhar crítico para aperfeiçoá-la. Lembre-lhes que, antes de ser publicado, o texto deve ser revisado e reescrito várias vezes. Incentive-os também a criar ilustrações ou charges com base na crônica. (NA PONTA DO LÁPIS, 2011 in PORTAL, 2018)

Há um trabalho de leitura efetiva dessa canção – debate sobre o uso da expressão “Com que roupa?”, escuta da música, estudo do vocabulário e dos efeitos estilísticos obtidos com o uso de provérbios, leitura de depoimentos do compositor sobre o processo de criação da letra e de outras versões por ele criadas da mesma canção. Depois, a oficina fornece subsídios para o desenvolvimento do tema (I), recupera os elementos contextuais e constitutivos do gênero (II) e explicita de forma clara o objetivo do texto (III), além de recomendar a revisão e reescrita (IV). A atividade acima ilustra o tipo de proposta constante no Caderno do Professor que dá a tônica do trabalho da OLPEF.

4.3.2.1 Considerações parciais

A OLPEF responde às demandas do currículo oficial, conforme comentamos na nota 189 do Capítulo 3, inclusive às novas orientações da Base Nacional Curricular Comum, pois considera o pertencimento da crônica a dois campos da atividade humana – o artístico-literário e o jornalístico-midiático – e o teor que a define – “a apreensão pessoal do cotidiano” (BRASIL, 2018, p.525). No entanto, realiza um trabalho que compromete a formação do leitor literário.

Apesar da coletânea diversificada, apenas quatro crônicas são tomadas como objeto de ensino-aprendizagem da leitura, e as questões propostas seguem um roteiro mais ou menos pré-definido, como visto no Quadro 3, sem atentar para as suas singularidades. As atividades de compressão textual propostas no Caderno do Professor ancoram-se, em geral, em um modelo de leitura-pretexto (GERALDI, [1984] 2004) para o aluno aprender o que é uma crônica, internalizar seus traços constitutivos, conforme a noção de gênero apresentada pela OLPEF, e produzi-la posteriormente, a fim de participar do concurso.

Concordamos com Geraldi (2010a), para quem essa forma de operacionalização dos gêneros na escola constitui um recrudescimento da gramática, tendo em vista que os aspectos formais prevalecem sobre os funcionais. A estrutura torna-se o foco, e não as práticas sociais que requerem o manejo de determinados gêneros. Opera-se, desse modo, com uma visão instrumental da língua.

Os dois primeiros capítulos do Caderno cuidam de conceituar o gênero (a origem da palavra, sua história no Brasil, o conteúdo temático, o estilo e as esferas de circulação) e de explicar as regras e metodologia do concurso. A proposta é que os alunos tomem contato com crônicas, tentando identificá-las e defini-las a partir da leitura de jornais, revistas e livros. O Caderno ainda salienta ao professor que chame a atenção dos alunos para o contexto de produção, para o estilo, para o registro de linguagem e a escolha de algum fato cotidiano.

Da Oficina 2 em diante, as atividades centram-se no resgate das percepções dos alunos sobre o texto e na identificação de elementos da narrativa ou dos aspectos acima destacados nas crônicas lidas, a fim de se levar à sistematização dos traços característicos do gênero. No trabalho com o contexto de produção, contudo, não se discute o valor social da crônica, nem quem está autorizado a escrevê-la (e as razões disso) e a que leitor típico se dirige (letrado, urbano, classe média, com facilidade de acesso e manuseio de publicações impressas e *online*). Também não se leva em conta o suporte de onde foi retirada, para que o aluno perceba que não é um texto autônomo, mas integrante da coletânea de um livro, de gêneros opinativos de um jornal, de postagens de um blogue ou de um sítio virtual²⁸⁸.

Em comparação com a leitura, a produção textual da crônica ocupa um espaço maior e mais significativo nos materiais didáticos da OLPEF, pois é mobilizada pelo Jogo Crogodó, pela seção “Especiais por Gênero” do Portal e, no Caderno do Professor, é trabalhada de modo sistemático em seis oficinas – 3, 7, 8, 9, 10, 11 – e de forma pontual nas Oficinas 1 e 6.

O envolvimento dos alunos nas atividades é constantemente recomendado pelo Caderno ao professor, o que revela uma concepção mais participativa e democrática da gestão da sala de aula. São também sugeridas diferentes formas de organização das atividades, ora individuais, ora em pequenos grupos (duplas ou trios), ora coletivas, como a produção escrita colaborativa. Tais estratégias contribuem para que o aluno se sinta motivado a participar das oficinas e do concurso promovido pela OLPEF, pois é reconhecido como um sujeito ativo do processo.

As atividades de produção também orientam para a construção da discursividade escrita, pois contemplam as diferentes etapas desse processo, em especial, a seleção de

²⁸⁸ Baseando-nos em Brait e Pistori (2012), consideramos que é preciso localizar a crônica no veículo em que é publicada, e não apenas recortá-la de situação de produção, circulação e recepção. O aluno deve perceber as relações entre esse gênero e os demais que integram a publicação de que faz parte e o papel do projeto gráfico na construção de sentidos do texto.

conteúdos²⁸⁹, a revisão e a reescrita. O Caderno fornece subsídios para que o aluno “alimente” o texto, seja por meio das indicações de aspectos do cotidiano a serem observados, seja pelo estabelecimento do diálogo com gêneros correlacionados, como a notícia e a fotografia.

A notícia constrói os eventos, os acontecimentos do dia a dia, os fatos da vida social concreta, e a fotografia recorta um episódio (uma pessoa, uma cena, um ambiente, um animal ou coisa) singular, surpreendente ou inusitado que chamou a atenção do fotógrafo. Ambos os gêneros podem ser atrelados ao universo do cotidiano e, por isso, possuem um vínculo estreito com a crônica. Observamos a influência da perspectiva bakhtiniana, pois as atividades consideram o fluxo discursivo com o qual a crônica dialoga com outros gêneros, no caso, as canções, as notícias e as fotografias, e exploram as práticas de letramento literário, lútero-musical, jornalístico e artístico.

O Caderno busca respeitar as práticas de letramento da esfera jornalística na qual as crônicas circulam e propõe que os alunos produzam esse gênero com base nas notícias de jornal²⁹⁰, fonte em que muitos cronistas buscam assunto para escrever. Exemplo disso é a crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar (OLIMPIÁDA, 2016a, p.8, LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.78-79, 2016b), que é tomada como base para se explorar a transformação da notícia em crônica.

No tocante à fotografia, o Caderno orienta os alunos a produzi-las, encaminha a leitura dessas imagens e a observação das técnicas utilizadas, tomando esse gênero como matéria-prima para escrita das crônicas. A seção “Especiais por Gênero” (PORTAL, 2018) também recomenda a escolha de uma fotografia ou canção para a produção cronística e encaminha uma oficina de escrita de crônicas a partir de canções de Noel Rosa.

Ainda em concordância com a perspectiva bakhtiniana que considera o caráter interlocutivo dos gêneros, o Caderno conduz as reflexões sobre o processo de revisão e de reescrita a partir do bilhete-orientador, dos encaminhamentos do professor e de um roteiro de análise em forma de perguntas.

Tais etapas concentram-se, sobretudo, ao final, pois o Caderno segue a ordem metodológica da sequência didática proposta pela Escola de Genebra: Oficina 1 – situação de comunicação; Oficina 2 – (re)conhecimento do gênero; Oficina 3 – produção inicial; Oficinas 4 a 9 – módulos de compreensão, de produção e de análise do gênero; Oficina 10

²⁸⁹ Esse item é vago quanto ao planejamento temático, pois a inserção do “eu”, do sujeito-autor, no lugar onde vive, não é problematizada.

²⁹⁰ São propostas atividades desse tipo nas Oficinas 7, 8 e 9.

– produção final; Oficina 11 – revisão e reescrita do texto. Essa organização das oficinas favorece a progressão dos conteúdos trabalhados e a articulação dos eixos de ensino da língua: leitura, escrita e conhecimentos linguísticos.

Dentre os aspectos problemáticos do ensino de produção escrita realizado pelo Caderno, podemos destacar a visão engessada do gênero, a falta de clareza na definição do contexto de produção e recepção do discurso cronístico no âmbito da OLPEF e a parca orientação para a construção da textualidade das crônicas, no tocante aos recursos coesivos, aos modos de representação do discurso outro e de interlocução com o leitor, por exemplo.

Em relação a esses aspectos, a OLPEF trata como constitutivos elementos que são ocasionais na crônica e exige dos alunos a presença desses elementos na produção textual, como por exemplo, a construção do enredo ou unidade de ação, com conflito, clímax e desfecho aberto ou sugestivo. A visão estanque do gênero faz-se notar na apresentação de quatro tipos de tons das crônicas e na orientação para o uso do registro informal, como se a crônica não pudesse ter outros tons além dos citados, nem pudesse mesclá-los, ou ainda não pudesse ser escrita em linguagem culta e formal.

As atividades de escrita propostas nessas oficinas consideram, em parte, a esfera de atividade na qual as crônicas circulam, pois explicitam como destinatários membros da comunidade escolar (pais, familiares, colegas e educadores) e solicitam a definição pelo professor junto à turma do suporte ou meio de publicação dos textos.

Ou seja, o Caderno também não esclarece os diferentes tipos de destinatário a quem o texto é dirigido, pois o aluno dialoga com a comunidade escolar, mas também com os leitores-avaliadores das comissões julgadoras da OLPEF. Do mesmo modo, não orienta claramente os alunos a definir um intuito discursivo pertinente ao gênero e adequado aos objetivos do concurso (especialmente no que concerne ao objeto temático) e aos múltiplos leitores implicados pela OLPEF²⁹¹.

A vagueza na orientação acerca do querer dizer autoral e do público-leitor pode trazer dificuldades para o aluno escolher a entonação expressiva e, portanto, a forma composicional e as unidades linguístico-estilísticas de seu texto. Com base em Bakhtin ([1952-1953] 2016a), compreendemos que tanto o recorte de um episódio do cotidiano quanto o tom emotivo-volitivo estão vinculados à situação de produção do texto (objetivos

²⁹¹ São expostos os objetivos das produções em função do concurso, mas pouco se ajuda o aluno a definir o seu próprio querer dizer. Ilustra isso a chamada da Oficina 7: “Entre a sétima e a oitava oficina os alunos (...) escreverão “ensaios” de crônicas sobre a cidade como exercício, para que as últimas dificuldades possam ser identificadas e trabalhadas.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.86 2016b).

do concurso, intuito discursivo autoral, suporte ou meio de publicação do texto, esfera, função social do autor) e ao endereçamento aos dois tipos de leitores presumidos (comunidade escolar e avaliadores).

Porém, o Caderno pouco orienta a construção da textualidade (coerência, recursos de coesão, seleção lexical, recursos morfosintáticos), em função desses elementos, salvo algumas atividades que exploram de modo superficial o parágrafo introdutório, o foco narrativo e a pontuação.

Faltam atividades de escrita que levem o aluno a se apropriar das partes e dos elementos constitutivos do gênero, como de construção ou alteração do desfecho, de mudança do espaço ou da época em que se passa narrativa (ou, ainda, de inserção de período temporal anterior ou posterior), de acréscimo de personagens, entre outras. Além disso, o Caderno não explora a construção da textualidade de gêneros correlacionados, como o conto, a notícia e o relato, a fim de estabelecer um elo entre a crônica e outros gêneros no fluxo discursivo.

Sabendo que, para o aluno elaborar seu projeto discursivo, ele precisa ter o que, por que, para que e para quem dizer (GERALDI, 1997, 2010b), consideramos que a metodologia de ensino apresentada não prioriza a formação de um sujeito-autor de seus próprios discursos, mas a adequação da escrita do estudante ao modelo didático do gênero crônica apresentado pela OLPEF.

E este também é falho, por dois motivos aqui assinalados: 1) ocupa-se mais dos aspectos internos das crônicas que da definição do projeto comunicativo, etapa inicial do dispositivo da sequência didática, em que se ancora a Olimpíada, tal como postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); 2) apresenta uma visão redutora da crônica como um tipo de narrativa literária que segue o esquema prototípico de construção do enredo.

Embora o conjunto dos materiais didáticos da OLPEF explore a leitura de diferentes textos e propicie ao aluno conhecer uma variedade de crônicas para familiarizar-se com o gênero, as propostas de produção são baseadas em um roteiro que, com algumas variações, requer: foco narrativo, personagens, enredo, desfecho, tom, espaço, tempo. Cristaliza-se um modelo de crônica e orienta-se o aluno a escrevê-la, privando-o da liberdade criativa autoral de quebrar e subverter as convenções genéricas, tal qual o fizeram muitos escritores no âmbito da esfera literária.

Quanto às capacidades necessárias para o desenvolvimento da produção escrita (ROJO, 2009), observamos que o Caderno se ocupa mais das estratégias de revisão e

refacção dos enunciados para se adequar aos critérios da OLPEF do que das dimensões da textualização (progressão, coesão, organização estilístico-composicional) e da comunicação (intuito discursivo, destinatário, focalização temática, função social do autor, esfera de atividade, entoação expressiva ou posição axiológica). Não é à toa que a discussão do tema “O lugar onde vivo” é negligenciada pelo Caderno, dificultando a formação do projeto discursivo-autoral do aluno.

Mais do que disponibilizar exemplares de crônicas de escritores consagrados, é preciso investir na heterogeneidade axiológica constitutiva dos discursos, ou seja, mostrar aos alunos as vozes e pontos de vista que as crônicas ecoam sobre os diferentes temas, para que eles possam dialogar com elas, assumindo uma posição ativa na compreensão leitora e na produção do discurso cronístico. Em vez de explorar a heterodiscursividade das crônicas, os módulos ou oficinas do Caderno investem em um tratamento didático similar ao da estilística tradicional, o que fica evidente no ensino dos conhecimentos linguísticos, como vemos na seção a seguir.

4.3.3 Articulando língua e gênero: o trabalho com os conhecimentos linguísticos

Nesta subção, analisamos os critérios indicados nos itens “f” e “g”, a saber: o estudo de elementos estilístico-composicionais constitutivos do gênero crônica e da materialidade linguístico-discursiva dos textos selecionados; o favorecimento da reflexão sobre o funcionamento da língua(gem) e sobre as convenções da escrita, como subsídio para a leitura e a produção do gênero crônica.

A OLPEF seleciona poucos tópicos linguísticos, em sua maioria, de natureza estilística, como objeto de ensino, para trabalhar a produção escrita da crônica. São eles: figuras de linguagem (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.50-51, 2016b); jargões futebolísticos (op.cit., p.52-53; PORTAL, 2018²⁹²); tipos de discurso (op.cit., p.83); foco narrativo (op.cit., p.97-98); pontuação, mais precisamente algumas regras de uso da vírgula (op.cit., p.111-115); e características do gênero em pauta (op. cit., p.17-22, p.28-29, p.42-43²⁹³, p.78-79, p.118; PORTAL, 2018²⁹⁴).

A abordagem adotada pelo Caderno do Professor oscila entre a textual e a discursiva, pois ora tais conteúdos são mobilizados em função do texto explorado na atividade de

²⁹² Abordado na parte “Jargões da Peleja” do Jogo Crogodó.

²⁹³ Analisamos tais páginas do Caderno na seção anterior, pois orientam a produção escrita.

²⁹⁴ Abordado em subseções da aba “Especiais por Gênero: Crônica 2016” do Portal da Comunidade Escrevendo o Futuro e na parte “Secos e Molhados” do Jogo Crogodó.

leitura da Oficina, como os jargões futebolísticos para melhor compreensão da crônica “Peladas”, de Armando Nogueira (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.55, 2016b), ora em função das possíveis dificuldades dos alunos na construção da discursividade do gênero, como a definição do foco narrativo.

O ensino dos conhecimentos linguísticos realizado pelo Caderno também oscila entre a perspectiva transmissiva e a construtivista. Assim é que, no tratamento das figuras de linguagem, dos tipos de discurso e das características do gênero crônica, predomina o esquema clássico do ensino tradicional: exposição do fenômeno, através de conceito e/ou exemplificação, e, em alguns casos, exercício de aplicação na produção escrita. No tocante às figuras de linguagem, o Caderno expõe um quadro resumitivo com as principais figuras semânticas²⁹⁵:

Figura 45 – Quadro das figuras de linguagem

Figuras de linguagem	
Comparação: expressão de termo comparativo. Quase sempre acompanhada da conjunção “como”. <i>Faço versos como quem chora</i> <i>De desalento... de desencanto...</i> Manuel Bandeira Metáfora: comparação mental ou abreviada em que prevalece a relação de semelhança. Não aparece a conjunção “como”. <i>Na sua mente povoa só maldade.</i> <i>Meu coração é um balde despejado.</i> Catacrese: metáfora que caiu no uso popular, corriqueira, muito comum. <i>As pernas da mesa estão bambas.</i> <i>Quero morar no coração da cidade.</i> Metonímia: designação de um pomenor pelo conjunto de que se quer falar. <i>Ler Clarice Lispector. (autor pela obra)</i> <i>Comer o pão (por alimento) que o diabo amassou (por sofrimento).</i> Personificação ou prosopopela: atribuição de ações, qualidades ou sentimentos a seres inanimados. <i>O tempo passou na janela</i> <i>e só Carolina não viu.</i> Chico Buarque de Holanda	Hipérbole: afirmação exagerada. <i>Falei mil vezes para você!</i> <i>Morri de estudar para o vestibular.</i> Sinestesia: interpretação de planos sensoriais, mistura de sensações de sentidos diferentes. Como na metáfora, relaciona elementos de universos diferentes. <i>Senti um cheiro doce no ar.</i> Antítese: contraposição de uma palavra ou frase a outra de sentido oposto. <i>Toda guerra finaliza por onde devia ter começado: a paz.</i> <i>Vivo só na multidão.</i> Ironia: sugestão pela entonação e pelo contexto de algo contrário ao que pensamos, geralmente com intenção sarcástica. <i>A excelente D. Inácia era mestra na arte de judiar de crianças.</i> Monteiro Lobato Eufemismo: emprego de termos considerados mais leves para suavizar uma expressão considerada cruel ou ofensiva. <i>Foi para o céu, em vez de morreu.</i> <i>Está forte, em vez de está gorda.</i>

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.51, 2016b)

²⁹⁵ O quadro é dado como sugestão para que o professor construa um cartaz com as figuras, o que não escapa à metodologia de ensino-aprendizagem transmissiva.

O quadro acima apresenta um número extenso de figuras em uma única sequência, o que dificulta a aprendizagem. A mera exposição dos conceitos, seguidos de frases soltas e descontextualizadas – enunciados sem autoria, versos apartados de seus poemas ou trechos isolados de suas obras – não é garantia da construção do conhecimento sobre as figuras, especialmente daquelas que sequer são retomadas na análise das crônicas, a saber: a catacrese, a metonímia, a sinestesia, a hipérbole e a antítese.

Além disso, alguns conceitos não são claros, como o estabelecimento da diferença entre a metáfora e a comparação pela presença/ausência da conjunção “como”, haja vista a metáfora estabelecer uma relação de semelhança entre elementos distintos a partir de um traço comum. Também o programa educativo “Decifra-me ou te devoro”²⁹⁶, indicado pelo Caderno Virtual, incorre no mesmo erro desse material. Embora mobilize recursos didáticos mais diversificados, através da apresentação intercalada por três âncoras, de diferentes cenários, das declamações de poemas e das falas de entrevistados, aborda figuras semânticas e fonéticas de modo estanque e tradicional.

Tem perspectiva similar à do Caderno, que se ancora em uma definição pouco clara e consistente desse tópico linguístico: “recursos utilizados pelos autores para realçar uma ideia” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.50, 2016b). Afinal, as figuras retóricas ou de linguagem são recursos ou estratégias que corroboram com a construção do discurso, visando à obtenção de determinados efeitos. Podem destacar ou até mesmo disfarçar e ocultar uma ideia, como o eufemismo.

Dentre os objetivos da Oficina 4, estão “empregar as figuras de linguagem” e “explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários usados pelo autor”. No entanto, a Oficina não encaminha nenhuma atividade de uso das figuras, nem as atividades de compreensão textual propostas tematizam esse tópico linguístico, salvo a pergunta sobre a crônica Peladas – “O que acharam da personagem principal? Que recursos linguísticos o autor usou para lhe dar realce?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.56, 2016b) – que induz os alunos a observarem as prosopopeias e metáforas construídas a partir da palavra “bola”²⁹⁷.

De fato, as figuras são explicadas para que o aluno compreenda a análise posterior feita pelas próprias autoras do material:

²⁹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYrJhFkFmpE>. Acesso em: 16 fev. 2019.

²⁹⁷ As figuras de linguagem são usadas em outras crônicas presentes no Caderno, porém só se faz menção à presença da metáfora e da prosopopeia nas questões de compreensão do texto de Machado de Assis (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.70, 2016b) e à metáfora, à ironia e ao eufemismo na análise dessa crônica (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.71-72, 2016b).

O autor escolhe as palavras, as comparações, as figuras de linguagem (“pelada inocente”, “pureza de uma bola”; “bendito fruto”; “suada vaquinha”; “lava a alma”). (...) O cronista personifica a personagem central – a bola, que ganha vida, se humaniza (prosopopeia). Aos poucos, o cronista torna a personagem “vítima”: “Acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha”. (...) O desfecho é a morte simbólica da personagem: “[...] tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança”. A metáfora expressa o sentimento de dor, perda. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.57-58, 2016b)

Nessa mesma Oficina, aborda-se outro conteúdo de cunho semântico-estilístico, os jargões futebolísticos, porém, não se estabelece qualquer articulação entre os dois tópicos linguísticos. Os objetivos expostos pelo Caderno para explorar os jargões são “conhecer expressões próprias do mundo do futebol” e “escrever – ou entender bem – uma crônica em que o tema seja futebol” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.49, p.52, 2016b). Logo, inferimos que o propósito é explorar um recurso vocabular usado em “Peladas”, de Armando Nogueira (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.55, 2016b):

Figura 46 – Atividade sobre léxico futebolístico

VÊU DE NOIVA	CHOCOLATE	LANTERNA
CARTOLA	BICICLETA	CANETA
PEDALADA	PIPOQUEIRO	COZINHA
BANHEIRA	AMARELAR	FRANGO
LUGAR	MARIA CHUTEIRA	DORME
LINHA	GANDULA	TAPETE
GOMO	CAPOTÃO	EMBAIXADA
MORTE SÚBITA	CORUJA	ESCRETE
CHALEIRA	FIRULA	CARRINHO
BICUDA	BOLEIRO	ARTILHEIRO
PELOTA	FRANGUEIRO	PELADA

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.53, 2016b)

Entretanto, podemos ver que a maioria dos termos expostos no Caderno não constam na crônica: “véu de noiva”, “cartola”, “pedalada”, “banheira”, “lugar”, “morte súbita”, “chaleira”, “chocolate”, “bicicleta”, “pipoqueiro”, “amarelar”, “maria chuteira”, “capotão”, “coruja”, “firula”, “boleiro”, “frangueiro”, “lanterna”, “caneta”, “cozinha”, “frango”, “tapete”, “embaixada”, “escrete”, “carrinho” e “artilheiro”.

Alguns fazem parte de expressões, não sendo compreendidos isoladamente: “onde a **coruja dorme**” e “joga na **linha** do gol”. E outros vocábulos vinculados ao campo lexical do futebol, manejados por Armando Nogueira, em “Peladas”, não são explorados na atividade, tais quais: “escalando”, “racha”, “canela”, “bico”, “sem-pulo”, “pintura”, “campo”, “trave”. Falta, portanto, conexão entre as etapas e atividades dessa Oficina.

O Caderno explicita no comando da atividade que o objetivo específico é “mostrar aos alunos que palavras do dia a dia podem ter outro significado no jargão futebolístico” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.52, 2016b). Pede que o professor organize os alunos em pequenos grupos, de modo que em cada um deles haja um integrante que “goste de futebol”, a fim de descobrirem o significado da palavra no cotidiano e no futebol, com a ajuda de um dicionário (op. cit.).

Assim como nas atividades de produção escrita, é salutar o trabalho em grupo e a socialização coletiva das respostas encontradas, porém as condições dadas para a realização da atividade não são suficientes pelas seguintes razões: o gosto dos alunos pelo futebol não implica necessariamente entender de futebol a ponto de compreender os termos específicos desse universo, e um dicionário comum dificilmente trará a acepção de todos esses jargões.

Outro aspecto negativo é que os alunos das regiões Norte e Nordeste sentem maior dificuldade nessa atividade. A maioria desses jargões possui circulação nacional, mas alguns são típicos do centro-sul do país, como “pelota”, “banheira”, “véu de noiva”, “pipoqueiro”, “chaleira”, “cozinha” e “caneta”, o que pode sinalizar certa desvalorização dos falares nordestinos e nortistas.

No Nordeste, por exemplo, em vez de se usar “caneta” para se referir à jogada de passar a bola entre as pernas, fala-se “saia”. Outro problema é que alguns desses termos são arcaísmos, como “escrete”, “pelota”, “cozinha” e “chaleira”, dificilmente conhecidos pelos estudantes ou encontrados nos dicionários, o que pode tornar estéril a atividade cujo objetivo é aproximar o aluno do jargão futebolístico cotidiano a ser manejado na leitura e produção de crônicas.

O desafio “Jargões da Peleja” do Jogo Crogodó faz uso de alguns desses termos para averiguar o conhecimento lexical dos alunos. A atividade consiste em acertar o gol e depois

identificar o termo, ou melhor, o jargão correspondente ao enunciado exposto, um comentário que aparece no canto inferior da tela após o jogador ter acertado o gol²⁹⁸:

Figura 47 – Desafio linguístico no campo de futebol



(PORTAL, 2018)

O Jogo segue princípios sociointeracionistas de aprendizagem, pois simula uma disputa de pênaltis, através de dois avatares dos jogadores e dos gritos entusiásticos da torcida. A atividade, contudo, possui inconsistências, como a falta de paralelismo semântico entre os enunciados, pois alguns trazem a acepção da palavra, a exemplo de “chocolate”, e outros trazem alguma informação sobre seu referente, a exemplo de “cartola”.

E incorrências entre alguns termos e seus significados: o termo “coruja” não indica que “a bola morreu no ângulo”, mas sim a expressão “onde a coruja dorme”; “banheira”, por sua vez, indica que o jogador (centroavante ou não) está impedido, e não apenas que ele “ficou (...) parado próximo ao gol”. O principal problema dessa atividade reside na ausência de relação com o gênero crônica, isto é, de articulação desse

²⁹⁸ A atividade requer do aluno certa familiaridade com os jogos eletrônicos, pois, se ele não acertar o pênalti, não há como participar do desafio linguístico.

conhecimento linguístico com o processo de leitura compreensiva, de análise e, principalmente, de produção do gênero olímpico.

Trata-se de um desafio lúdico que averigua o conhecimento prévio dos alunos sobre esse campo lexical e propicia a aprendizagem ou, ao menos, a descoberta de uma variedade sociocultural ou diastrática. Porém, não oferece uma abordagem reflexiva desse tópico em uso em discursos cronísticos autênticos: “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolaticismo.” (BAKHTIN, [1942-1945] 2013).

Acionamos a crítica de Bakhtin ao ensino tradicional de elementos da língua, apartado dos aspectos semântico-estilísticos, observados a partir do funcionamento desses elementos nos gêneros do discurso. O tratamento dado aos jargões e às figuras de linguagem pelo Caderno do Professor mostra que essa crítica continua atual.

Pesquisas recentes acerca do dialogismo da nomenclatura apontam que as escolhas dos nomes, como os jargões, variam em função do tempo, do espaço, da esfera de atividade, do gênero, do ponto de vista de quem fala e de para quem se fala (MOIRAND, 2003; SIBLOT, 2001). Porém, o Caderno pouco contribui com a reflexão sobre o léxico e a escolha das unidades linguísticas para a produção da crônica, em função do destinatário presumido, dos objetivos do concurso e do querer dizer autoral.

Já no tratamento dos conteúdos que exigem conhecimento prévio da morfossintaxe da língua – o foco narrativo e a pontuação –, o Caderno efetua um ensino construtivo, promovendo uma reflexão sobre seus usos para que os alunos possam, através do raciocínio indutivo, inferir os conceitos e as regras. A abordagem, entretanto, peca pela frágil articulação com o discurso cronístico, pois apoia-se em fragmentos de crônicas deslocadas do texto integral e do seu contexto de produção e recepção. A atividade sobre pontuação sequer informa os créditos dos textos estudantis de onde os enunciados foram extraídos.

A Oficina 8 mobiliza dois fragmentos de crônicas de Veríssimo, um escrito na primeira pessoa do singular e outro na terceira pessoa do singular, e interroga acerca de cada um, respectivamente: “Em que pessoas estão empregadas as formas verbais e os pronomes? O autor participa da história como personagem? (...) Em que pessoas estão as formas verbais e os pronomes sublinhados? O autor participa dos fatos? Ele também é personagem da crônica?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.97-98, 2016b).

O foco narrativo é reduzido às categorias de narrador-observador e narrador-personagem, omitindo-se outras formas mais criativas de narrar, seja através de diálogos,

seja da segunda pessoa, seja da primeira pessoa do plural. A atividade limita-se à identificação da pessoa gramatical dos verbos e dos pronomes e induz o aluno a fazer a correlação com o foco narrativo, sendo de cunho meramente estrutural. Ou seja, trata do fato linguístico sem observar os efeitos de sentido promovidos nas crônicas, nem suas diferentes nuances (narrador-protagonista ou testemunha, no caso da narração em primeira pessoa, e narrador-intruso ou observador, para a narração em terceira pessoa).

Para concluir a unidade de ensino desse tópico, o Caderno solicita a aplicação do conteúdo através da reescrita de um excerto de uma crônica de Fernando Sabino, com alteração do foco narrativo da primeira para terceira pessoa: “Peça-lhes que reescrevam o texto abaixo transformando o autor-personagem em autor-observador”(op. cit.). Diante desse comando, “o aluno se pergunta: para que preciso saber fazer tal transformação, se não entendo seu objetivo?” (BAKHTIN, [1942-1945] 2013, p.25). Bakhtin aponta a ineficácia do ensino de aspectos da língua dissociados da abordagem estilística:

No estudo de alguns aspectos da sintaxe, aliás muito importantes essa abordagem estilística é extremamente necessária. Isso ocorre, sobretudo, no estudo das formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas. (BAKHTIN, [1942-1945] 2013, p.25)

A atividade apresenta outros problemas: o comando faz uma confusão entre autor-pessoa e autor-criador (BAKHTIN, [1920-1924] 2011b), visto não considerar o deslocamento do autor de sua posição na vida concreta para o lugar de criador do universo ficcional, lugar a partir do qual ele convoca os discursos outros (narrador, personagens, gêneros etc.) com que constrói a obra.

A formulação desse comando sugere que é o próprio autor quem narra como participante ou observador da história, misturando o ser biográfico com o ser ficcional. Além disso, é uma atividade estéril do ponto de vista discurso, visto que negligencia as mudanças semânticas e expressivas que tal operação provoca e não explica as razões dessa operação.

O Caderno informa que o objetivo de ensinar esse conteúdo seja “esclarecer dúvidas a respeito do foco narrativo”, pois o professor pode ter “percebido que alguns alunos ainda têm sérias dificuldades” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.93, p.97, 2016b). No entanto, atividades das Oficinas anteriores exigiam o conhecimento prévio desse tópico linguístico, ora solicitando a indicação do tipo de narrador das crônicas lidas, ora

orientando a escolha do foco narrativo da crônica a ser escrita (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.36, p.43, p.56, p.70 p.80, p.91, 2016b), logo a ordenação desse módulo próximo ao final da sequência didática precisa ser revisto.

Já o tratamento da pontuação na Oficina 9 é adequado, na medida em que é parte integrante do processo de revisão textual, realizado ao final da sequência didática. Os princípios adotados pelo material didático comungam com a perspectiva da análise linguística (MENDONÇA, 2006; GERALDI, [1984] 2004).

São eles: a “articulação dos conhecimentos linguísticos e demandas de prática de produção de textos”, a abordagem “capaz de conduzir da observação dos fatos de linguagem à generalização e à paulatina construção do conhecimento linguístico”, a retomada de conhecimentos morfossintáticos consolidados pelos alunos para tratar das regras de pontuação e o reconhecimento de que a metalinguagem técnica se faz necessária para abordar determinados temas gramaticais (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.111-112, 2016b).

No entanto, a abordagem realizada nem sempre é fiel a essa perspectiva e a esses princípios. Três grupos de enunciados retirados de crônicas estudantis são expostos para que os alunos possam identificar como a vírgula colabora com o sentido do texto e com o ritmo fluente da leitura. O Grupo I cujas vírgulas são empregadas corretamente na intercalação ou no deslocamento da posição canônica na oração de adjuntos adverbiais.

O Grupo II cuja ausência de vírgulas prejudica a compreensão ou cujas vírgulas ou ponto-e-vírgula foram mal empregados. O Grupo III cujos enunciados não requerem a vírgula, pois os adjuntos adverbiais são termos isolados. A perspectiva da análise linguística fica evidente quando se recomenda a introdução da nomenclatura gramatical após o aluno comparar os enunciados dos Grupos I e II e inferir a regra de uso da vírgula:

Peça primeiro que todos os enunciados sejam lidos em voz alta na tentativa de levar os alunos a perceberem que, nos do Grupo I, as vírgulas ajudam o leitor a entender o sentido do texto escrito e sinalizam um bom ritmo para a leitura, enquanto o mesmo não ocorre nos enunciados do Grupo II.

Em seguida, peça aos alunos que grifem²⁹⁹ as expressões que a vírgula isola nos trechos do Grupo I, buscando perceber o que há de comum entre o tipo de ideia ou de conteúdo que as expressões isoladas transmitem. O que se pretende é levar os alunos a perceberem que, em todos os casos, as vírgulas isolam expressões que indicam circunstâncias de tempo, lugar e modo.

Agora é o momento de colocar em jogo a metalinguagem gramatical perguntando a que classe de palavras pertencem aquelas que indicam circunstâncias de lugar, tempo, modo, intensidade: são os advérbios (e as locuções adverbiais). (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.112-113, 2016b)

²⁹⁹ No Caderno Virtual, usa-se “apontem”.

Procedimento similar é realizado com o Grupo III. Por fim, solicita-se que os alunos apliquem o conteúdo, reescrevendo os enunciados do Grupo II com base nas regras aprendidas, bem como a crônica por eles produzida coletivamente nessa Oficina. A seleção específica dessa regra de pontuação deve-se ao fato de, segundo o Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.114, 2016b), as locuções adverbiais de tempo, de modo e lugar ocorrerem com frequência nas crônicas, mas também se vislumbram outros casos de uso da vírgula para os quais se deve adotar o “mesmo procedimento reflexivo”:

Para fazê-los ver que as vírgulas nunca podem separar **os termos essenciais da oração** – o sujeito do verbo e o verbo do seu objeto – forneça exemplos para que eles deduzam que qualquer estrutura que se “intrometa” entre os **termos essenciais da oração** – como as locuções adverbiais – deve vir isolada por vírgulas. Veja:

O rapaz, naquele momento, olhou, muito emocionado, para ela. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.114-115, 2016b, negritos nossos)

Essa passagem evidencia a filiação à perspectiva da gramática tradicional e uma assimilação deturpada de seus conceitos. Afinal, os termos tidos como essenciais são o sujeito e o predicado, ao passo que os objetos são rotulados como termos integrantes. A classificação tríada dos termos da oração em essenciais, integrantes e acessórios é cada vez menos utilizada pelas gramáticas normativas e pedagógicas, tendo em vista ser questionada por linguistas e gramáticos, dentre eles Perini (2000), por confundir critérios semânticos³⁰⁰ e formais e postular como “essencial” um termo dispensável: caso do sujeito nas orações sem sujeito.

Além disso, o trecho acima toma uma frase solta, provavelmente inautêntica, para ilustrar a regra, seguindo o esquema didático tradicional que favorece à memorização e à acumulação de saberes. A incoerência também se faz notar na recomendação de fontes complementares, pois, ao mesmo tempo em que estimula a iniciativa e a autonomia do professor em adotar os princípios da análise linguística no tratamento da pontuação, indica a leitura de obras que tratam da ortografia:

Para ter mais ideias de atividades sobre pontuação, você pode:

- inspirar-se em duas obras de Celso Pedro Luft:
A vírgula. São Paulo: Ática, 1996.
Novo guia ortográfico. São Paulo: Globo, 2013.

³⁰⁰ Na perspectiva de Bakhtin ([1952-1953] 2016a) e Volochinov ([1929] 2017), o sentido da palavra não se encontra aprisionado nas páginas do dicionário. Ele é construído no contexto de produção e recepção do discurso. Portanto, nenhum termo da oração pode ser tido como “acessório”, dado que toda palavra possui um conteúdo semântico e axiológico.

- consultar o Acordo Ortográfico – Portal Brasil.
- pesquisar no Guia Guia Prático da Nova Ortografia – Saiba o que mudou na ortografia brasileira.
- analisar a Reforma ortográfica: hífen – prefixação
- assistir ao Programa Ao Pé da Letra – Pontuação, da TV Escola.³⁰¹ (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.115, 2016b, negritos nossos)

Apesar das inconsistências destacadas acima, as orientações para o professor são detalhadas e explicitam a organização e o encaminhamento metodológico da atividade, com base em princípios sociointeracionistas e construtivistas, de modo que ele possa adotá-los na abordagem de outros conhecimentos linguísticos, como se pode verificar nos excertos abaixo:

selecionar enunciados ou trechos de textos que apresentem o fenômeno de pontuação que se quer focalizar. Em seguida, convide a turma para observar e detectar o fenômeno nos enunciados, sem nomeá-lo ainda. Assim, vá induzindo a turma, por meio de perguntas, a perceber as regularidades presentes nos enunciados selecionados, a generalizar uma regra de pontuação e depois nomeá-la. (...)

É interessante que as atividades sejam realizadas coletivamente, pois a troca de informações entre estudantes de uma mesma turma permite que aqueles que estão em estágio mais avançado do conhecimento auxiliem o processo de aprendizagem dos demais e o seu próprio, pois quem ensina sempre aprende. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p. 112, 2016b).

Por um lado, o tratamento reflexivo dado a esse tópico permite que os alunos aprendam suas normas de uso e seu significado estrutural ou linguístico. Por outro, o estudo dos sinais de pontuação apenas sob o viés sintático-gramatical, isolados de seu funcionamento no gênero do discurso, impossibilita a percepção de seus aspectos textuais, semânticos e estilísticos – como eles articulam partes do texto, como contribuem com a construção do tom emotivo-volitivo, como promovem determinados efeitos, entre outros.

A tomada de fragmentos oracionais de produções cronísticas estudantis não é suficiente para que o aluno possa perceber tais efeitos, pois, conforme Bakhtin, a oração é desprovida de expressividade (BAKHTIN[1952-1953] 2016a), e a “interpretação estilística é absolutamente necessária para o ensino de todas as questões de sintaxe do período composto” (BAKHTIN, [1942-1945] 2013). Geraldi (2010d) argumenta que as atividades epilinguísticas de uso e reflexão sobre os recursos expressivos desenvolvem mais o raciocínio científico (as capacidades de observação, de abstração e generalização) que a formulação explícita de conceitos ou de uma teoria gramatical:

³⁰¹ Um ponto interessante desse programa educativo é a orientação para o trabalho com os recursos tipográficos aliado à pontuação na construção de textos para um blogue.

Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). (GERALDI, 2010d, p.186).

Faz-se, entretanto, o ensino dessa convenção da escrita sem os liames efetivos com a produção textual da crônica, previstos na proposta de descritores da OLPEF: atender às convenções da escrita levando em conta o leitor construído no texto ou romper com elas a serviço da produção de sentidos no texto (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.131, 2016b). Bakhtin alerta para os riscos de uma reflexão puramente linguística:

A análise estritamente gramatical desses aspectos faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio e a empregar os sinais de pontuação nos ditados de modo correto, mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas, e quando o fazem, revelam total desconhecimento da estilística. (BAKHTIN, [1942-1945] 2013, p. 27-28)

Podemos estender essa crítica bakhtiniana ao ensino do discurso reportado efetuado pelo Caderno do Professor na Oficina 6, pois a exposição tradicional dos conceitos e da classificação dos tipos de discurso³⁰² – direto, indireto e indireto livre (doravante, DD, DI e DIL, respectivamente) – pouco favorece o seu uso pelos alunos na produção do gênero crônica.

A vagueza do comando da atividade corrobora com a visão instrumental, pois dá a entender que os tipos de discurso são formas abstratas e cristalizadas da língua à disposição do falante: “Nessa atividade, os alunos poderão escolher a forma de discurso com a qual se sentem mais à vontade – discurso direto, indireto ou indireto livre.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.83, 2016b)³⁰³.

Ou seja, o Caderno considera as formas de representação do discurso outro como esquemas fixos, prontos, de que o escritor se serve quando deseja criar a fala e/ou o pensamento das personagens. Encontramos uma série de problemas nas definições dadas pelo Caderno, pois a concepção estrutural de linguagem que as subjaz não contempla a gama de variações de cada um desses três tipos clássicos de discurso, como mostra o estudo

³⁰² Consultar Figura 39, na página 303 deste Capítulo.

³⁰³ De outro ângulo, podemos interpretar que esse trecho revela uma concepção mentalista de linguagem à que corresponde a noção de um sujeito intencional, de um produtor de textos livre para escolher um determinado modo de representação do discurso alheio.

de Volochínov³⁰⁴ ([1929] 2017). E não aborda de modo coerente os efeitos expressivos e estilísticos que a presença do outro provoca no discurso, como atestam, dentre outras, as pesquisas de Cunha (1992, 1993, 1998) por nós comentadas na Introdução desta tese.

De acordo com Volochínov ([1929] 2017), a construção direta delimita os contornos do enunciado alheio e mantém sua identidade temática e estilística diante do contexto autoral. Porém, apresenta diversas modificações – discurso direto preparado, discurso direto reificado, discurso direto retórico, alheio antecipado, disperso e oculto – que enfraquecem os limites entre os discursos, ocorrendo troca mútua de palavras e entonação entre eles.

Observamos que o Caderno considera apenas a forma padrão dessa construção, pois a define como aquela em que “o narrador reproduz textualmente as palavras, falas (*sic*), as características da personagem” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.83, 2016b), ou seja, representa o outro por meio da autonímia (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015).

Outro problema dessa exposição consiste na indicação dos recursos característicos do DD, pois a formulação do enunciado conduz o aluno a entender que o travessão e os verbos *dicendi* são constantes nesse tipo de discurso: “Usa-se o travessão e certos verbos especiais, que chamamos de verbos “de dizer” ou verbos *dicendi* (falar, dizer, responder, retrucar, indagar, declarar, exclamar)” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.83, 2016b). Além de não mencionar outros recursos demarcadores do DD, como os dois pontos e as aspas, a formulação pode levar o aluno a entender os verbos *dicendi* como específicos do DD.

Sobre o DI, o Caderno apresenta uma visão mais redutora ainda ao afirmar que entre o contexto autoral e o discurso representado existe “uma intensa identidade, quase se misturam narrador e personagem.” (op. cit.). Embora sejam estruturalmente homogêneos, pois o discurso fonte integra o enunciado alheio em sua construção sintática (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015), essa “quase mistura”, segundo Volochínov ([1929] 2017), ocorre na modificação analítico-verbal da construção indireta, em que se prioriza o caráter subjetivo e estilístico do enunciado alheio, introduzindo palavras e modos de dizer característicos do sujeito representado, inclusive com expressões entre aspas³⁰⁵.

O autor conceitua essa modificação do DI como um discurso que incorpora os elementos afetivos-emocionais do enunciado alheio em seu conteúdo, sob a forma de

³⁰⁴ Cada tipo de discurso apresenta formas variantes que realizam o estilo linear de representar o enunciado alheio, em que o discurso é representado de modo a assegurar sua autenticidade, preservando-se as fronteiras entre o contexto autoral e o enunciado alheio, ou pictórico, que enfraquece essas fronteiras, apagando os contornos nítidos e exteriores entre eles (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017).

³⁰⁵ Há outras variações citadas pelo autor, como a impressionista e analítico-objetual do DI.

comentários que orientam o verbo introdutor do discurso na oração principal, distinguindo-se, portanto, do contexto autoral que o enuncia.

A mistura enunciativa ocorre de fato no DIL, em que o dizer compartilha simultaneamente duas entonações, dois contextos, dois discursos – o enunciado autoral e o alheio – (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017), e, por isso, não se sabe precisar o responsável pela enunciação. O Caderno compreende essa construção como bivocal ao definir o DIL como o discurso em que “o narrador incorpora na sua linguagem a fala das personagens e assim nos transmite a essência do pensamento ou do sentimento.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.83, 2016b).

Ao final, porém, o Caderno resvala, confundindo o DIL com a variação discurso direto livre (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015), que, por ser não marcada, se caracteriza como um DD interpretativo: “No discurso indireto livre existe a inserção sutil da fala da personagem sem as marcas do discurso direto, porém com toda a sua força e vivacidade” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.83, 2016b).

Vale ainda salientar que o Caderno entende a representação do discurso outro como típica dos gêneros literários prosaicos, tanto que as definições sempre se referem às categorias do narrador e das personagens. Um dos esparsos comentários sobre aspectos estilísticos do DD explicita a vivacidade promovida nas narrativas – “Ao construir o discurso direto, o autor atualiza o acontecimento, tornando viva e natural a personagem, a cena. Como se fosse uma peça teatral, o autor agiliza a narrativa.” (op.cit.) –, mas não menciona o efeito de argumentativo de autoridade que o DD provoca em gêneros noticiosos ou argumentativos das esferas jornalística, jurídica e acadêmica.

Ora, se, na perspectiva bakhtiniana, todo o discurso é voltado para o seu objeto temático, enquanto discurso comum, e voltado para o discurso do outro, enquanto resposta às vozes que lhe precedem e as possíveis réplicas do(s) destinatário(s), por que correlacionar a temática do discurso alheio apenas à esfera literária? Se há outras formas de se representar o dizer alheio no discurso³⁰⁶, por que se limitar aos tipos clássicos do discurso reportado abordados de forma redutora e instrumental?

³⁰⁶ No campo da representação do discurso outro, Authier-Revuz ([2004] 2015) destaca ainda a modalização autonímica em discurso segundo (MAS) e a modalização autonímica de empréstimo (MAE). Bakhtin ([1929] 2015a, [1934-1935] 2015b), em seus estudos sobre o romance, menciona o heterodiscurso, a plurivocalidade, a paródia, a hibridização, a estilização e o discurso bivocal. É claro que defendemos uma abordagem adaptada à modalidade escolar dos alunos, sem ênfase na nomenclatura técnica, nem nas sutilezas teórico-conceituais que diferenciam tais fenômenos. No EM, cremos que poderiam ser trabalhados os múltiplos sentidos gerados pelas aspas, o modo de funcionamento da alusão, o efeito de autoridade das citações introduzidas por conjunções conformativas (consoante, segundo, conforme, para), a estilização e a subversão paródica.

E principalmente, no caso da OLPEF, faltou explorar a construção da posição enunciativa do sujeito-autor a partir do modo de representação dos enunciados alheios e da avaliação apreciativa dessas outras vozes, bem como o papel do contexto autoral emoldurador do discurso outro e a compreensão dos variados efeitos de sentido que as formas de discurso reportado podem gerar. Por exemplo, a função dos verbos *dicendi* e a vivacidade e dinamicidade conferidas pelo discurso direto na crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar; a análise psicológica da consciência da personagem em “Um caso de burro”, de Machado de Assis, a partir do discurso direto livre (DDL), e os comentários apreciativos do narrador acerca do DDL.

Tais aspectos possibilitam que o estudo da língua seja de fato articulado ao do gênero discursivo em pauta e fornecem subsídios para que o aluno mobilize esses recursos linguísticos e estratégias discursivas nas atividades de leitura e análise das crônicas. No que tange à produção, faz-se necessário orientações mais específicas, como interrogar acerca da coerência entre a caracterização da personagem e seu discurso, da escolha do modo de representar (tipo de discurso e suas variantes) as vozes, da opção por um contexto emoldurador focado no conteúdo ou objeto temático do discurso outro ou na descrição dos elementos afetivos e emocionais do ato de fala alheio, entre outras.

As características da crônica são tematizadas ao longo do Caderno, sendo tomadas efetivamente como objeto de ensino na Introdução, na Oficina 1, na Oficina 6 e na Oficina 10. Esta última, conforme explicamos, explora o texto-base da Introdução – “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo – em uma atividade de leitura que visa a “retomar os elementos constitutivos da crônica – com base nas ideias de Ivan Angelo” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.117, 2016b), a saber: “Depois de ouvirem “Sobre a crônica”, caso a escola disponha de *datashow*, projete o texto e – junto com os alunos – vá lendo os parágrafos enquanto chama a atenção para os elementos do gênero que ali se expressam”.

Esse movimento de “volta” a um conteúdo trabalhado para consolidá-lo e sistematizá-lo assinala a filiação da OLPEF ao currículo em espiral³⁰⁷, defendida pelos pesquisadores da Escola de Genebra (PASQUIER, DOLZ, 1996), segundo a qual a progressão da aprendizagem acontece a partir do avanço e retorno aos conhecimentos aprendidos, a fim de trabalhá-los em novos contextos, com outros graus de complexidade.

As dimensões constitutivas do gênero são também exploradas na Oficina 1. Na segunda etapa dessa oficina, o Caderno procura saber o grau de familiaridade do aluno

³⁰⁷ Essa forma de organização curricular da aprendizagem difere da progressão linear que se caracteriza pelo acúmulo de conteúdos, em uma direção unilateral.

com a crônica e propicia-lhe o contato com esse gênero por meio de revistas, jornais e livros, assinalando a dupla vinculação da crônica, ora mais próxima da esfera jornalística, ora mais próxima da esfera literária:

Comece fazendo perguntas e, sem emitir comentários, aguarde um tempo para ouvir as respostas.

- Quem costuma ler crônicas em jornal ou revista ou em blogs da internet?
- Quem já ouviu crônicas em programas de rádio ou televisão?
- De que assuntos tratam essas crônicas?

Divida a classe em grupos. Entregue-lhes um jornal, uma revista semanal ou um livro que contenha crônicas. A tarefa do grupo será folhear, ler esses materiais e escolher uma crônica para apresentar aos colegas. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.28, 2016b)

Embora a ativação do conhecimento de mundo seja uma via profícua para introdução de novo conteúdo, é possível que muitos estudantes não tenham tido contato prévio com o gênero crônica, nem consigam reconhecê-la ou comentar seus traços característicos em uma apresentação. Logo, é necessária a intervenção do professor que, conhecendo o perfil do alunado, pode adaptar a atividade, pré-selecionando algumas crônicas retiradas de diferentes suportes e disponibilizando-as acompanhada de um roteiro de leitura que ajude os alunos a compreendê-las. Ao final, ele pode elencar os elementos recorrentes nos textos lidos e explicitar os temas e os suportes vinculados ao gênero.

A seção encerra com o box “Sobre suportes, olhares e palavras”, que sistematiza as características principais do gênero. Tem por fim conduzir o professor a situar o contexto de circulação da crônica – “com que finalidade, para quem, onde circulam e em que suportes (livros, jornais, revistas, internet) são encontradas” (op. cit.) –, a explicar o intuito discursivo ou querer dizer em relação aos possíveis conteúdos temáticos a serem desenvolvidos pelos estudantes e a linguagem e o estilo a serem por eles mobilizados na produção de seu discurso crônístico:

(eles) têm como tarefa, daqui por diante, desenvolver o olhar atento e sensível aos fatos do dia a dia: um morador de rua solitário na calçada, a forma de o feirante atrair os compradores, um encontro no ônibus, o futebol dos meninos na pracinha, uma notícia de jornal que desperta curiosidade... Tudo isso é material para que eles possam, primeiro, refletir criticamente sobre questões sociais, ações, sentimentos e comportamento das pessoas e, depois, usar ao escrever a crônica deles, trazendo à tona a vida da cidade. Outra dica que você pode dar aos seus alunos: cronista escolhe a dedo as palavras. Sua linguagem é simples, espontânea, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor. Tempera os fatos diários com humor, ironia ou emoção, revelando peculiaridades que as pessoas, em sua correria, deixam de perceber. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.28-29, 2016b)

Novamente, a linguagem do gênero é caracterizada como “simples, espontânea”, próxima de uma “conversa ao pé do ouvido”, sugerindo certo desleixo ou, no mínimo, pouco apreço quanto às normas gramaticais e escamoteando a diversidade linguística que as crônicas podem apresentar. Essa reflexão vai de encontro à recomendação precedente de que o “cronista escolhe a dedo as palavras” e é desmistificada pelos exemplares do gênero que compõem a Coletânea da OLPEF 2016, conforme explicamos na seção 4.3.1 deste capítulo.

Um deles, “Cobrança”, de Moacyr Scliar, é tomado como exemplo para o Caderno ilustrar as características discursivas da crônica (retrato de fato cotidiano com singularidade e dêiticos demarcando o cotidiano) e os recursos linguístico-estilísticos mobilizados pelo autor (DD em forma de diálogo, verbos *dicendi* e marcas da oralidade). Porém não se diferencia o que é específico do gênero e o que são marcas autorais, nem se explica que a primeira pessoa demarca a fala da personagem e a terceira, o discurso do narrador:

Figura 48 – Análise da crônica “Cobrança”

Cobrança
Moacyr Scliar

Partilha fatos cotidianos com seu leitor, dando singularidade a eles.

Emprega verbos flexionados na primeira e terceira pessoas.

Vale-se de discurso direto no diálogo, verbos de dizer.

Usa marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos.

Traz aspectos de oralidade para a escrita: expressões de conversa familiar e íntima, repetições e o pronome “você”.

— Você vai se molhar — **advertiu** ela. — Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não **quero**. **Tenho** de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

— **Acabe com isso**, Aristides, e **venha** para dentro. Afinal, você é meu marido, **você** mora aqui.

— **Sou** seu marido — **retraiu** ele — e **você** é minha mulher, mas eu **sou** cobrador profissional e **você** é devedora. Eu a **avisei**: não compre essa geladeira, eu não **ganho** o suficiente para pagar as prestações. Mas não, **você** não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer **você** que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. **Vou** ficar aqui até **você** cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, **diante** da casa, **carregando** o seu cartaz.

— Ela abriu a janela e **ali** estava ele, **diante** da casa, caminhando de **um lado para outro**. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: “Aqui mora uma devedora inadimplente.”

— **Você** não pode fazer isso comigo — **protestou** ela.

— Claro que posso — **replicou** ele. — **Você** comprou, não pagou. **Você** é uma devedora inadimplente. E eu **sou** cobrador. Por diversas vezes **tenho** lhe cobrado, **você** não pagou.

— Não **paguei** porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— **Já sei** — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ou não? **Problema seu**. Meu problema é lhe cobrar. E é o que **estou** fazendo.

— Mas **você** podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. **Falei** com **você**, **expliquei**, **avisei**. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. **Minha** paciência foi se esgotando, até que não me **restou** outro recurso: **vou** ficar aqui, carregando este cartaz, até **você** saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

In: *Imagário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001. © by herdeiros de Moacyr Scliar.

(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.78-79, 2016b)

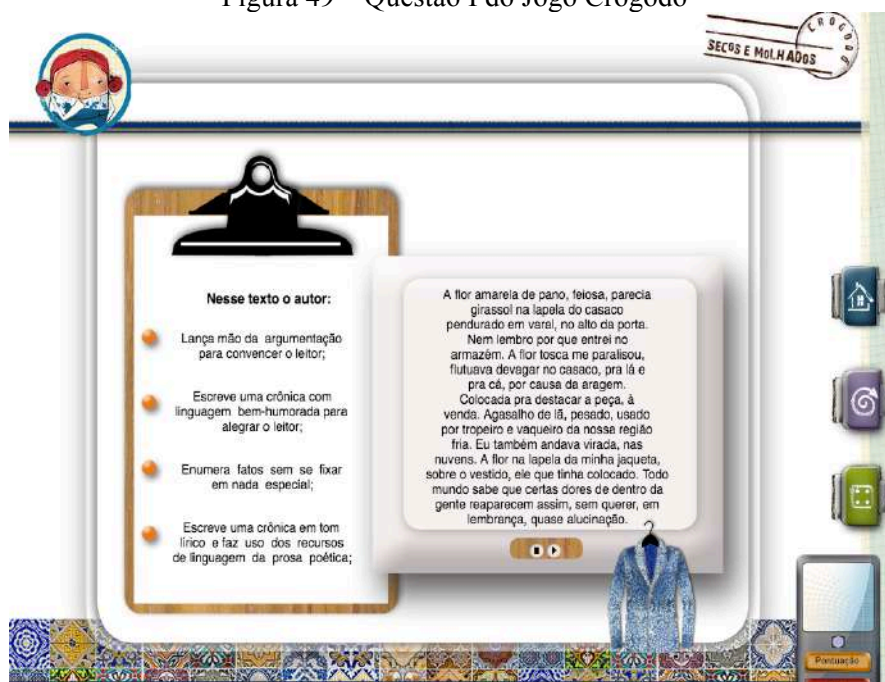
A exposição dinâmica dos elementos linguísticos e discursivos do texto por meio das cores e das caixas de comentários, na Oficina 6, favorece a compreensão pelos alunos e, se conduzida de modo reflexivo e construtivo pelo professor, vai ao encontro do que Bakhtin preconiza para o ensino da estilística:

é necessário observar que as análises estilísticas, mesmo as mais profundas e elaboradas, são bastante acessíveis e agradam muito aos alunos desde que sejam realizadas de modo animado e os próprios jovens participem ativamente do trabalho. Do mesmo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes. Mais do que isso, ao serem realizadas corretamente, essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessante para eles. (BAKHTIN, [1942-1945] 2013, p. 40)

A OLPEF poderia através de estratégias de aprendizagem lúdicas, como o Jogo Crogodó, materializar a proposta bakhtiniana descrita acima, porém nem sempre as atividades corroboram com essa perspectiva. O desafio “Secos e molhados” apresenta sete perguntas de múltipla escolha sobre as dimensões constitutivas da crônica, na tentativa de articular o eixo dos conhecimentos linguísticos ao da leitura, entretanto, tomo como objetos de estudo textos inautênticos.

O aluno deve escolher um dos produtos à disposição na mercearia, escutar e/ou ler o texto que tematiza esse produto e responder à pergunta sobre ele. O objetivo é averiguar se o aluno reconhece o gênero e seus traços característicos, se bem que um teste objetivo pouco avalie da experiência de leitura e análise de um texto ou gênero e careça de precisão quanto ao conhecimento do aluno³⁰⁸.

Figura 49 – Questão I do Jogo Crogodó

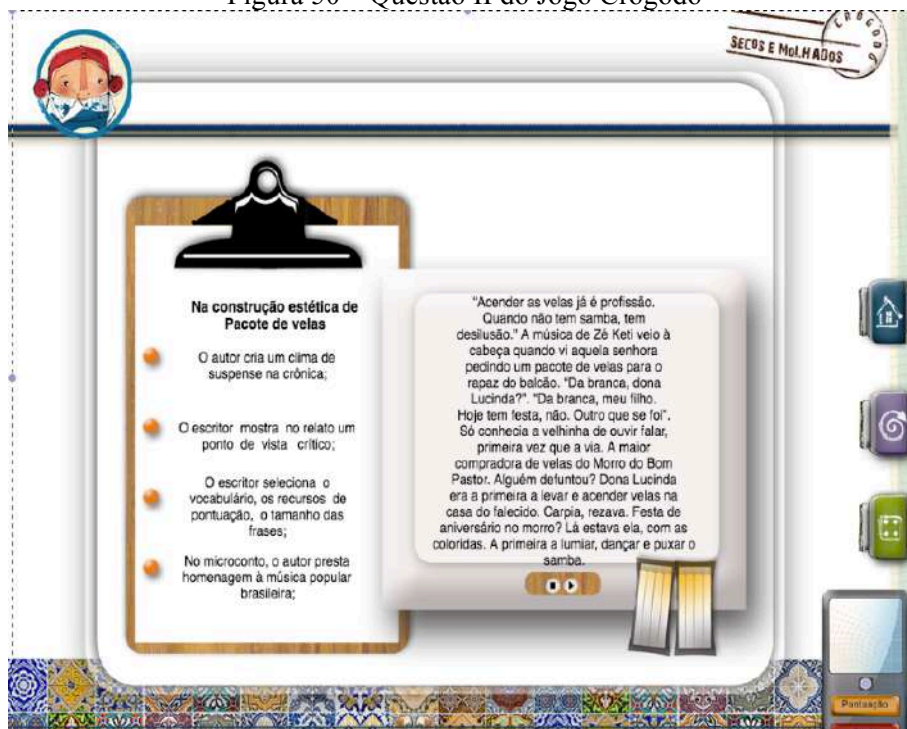


(PORTAL, 2018)

³⁰⁸ Esse tipo de teste não consegue determinar se a resposta resulta de efetiva aprendizagem ou do mero “chute”.

As alternativas³⁰⁹ são bem elaboradas do ponto vista formal e conteudístico, pois respeitam o paralelismo sintático, avaliam de modo pertinente o estilo, o tom emotivo-volitivo e o querer dizer da crônica. A questão seguinte é construída de modo similar:

Figura 50 – Questão II do Jogo Crogodó



(PORTAL, 2018)

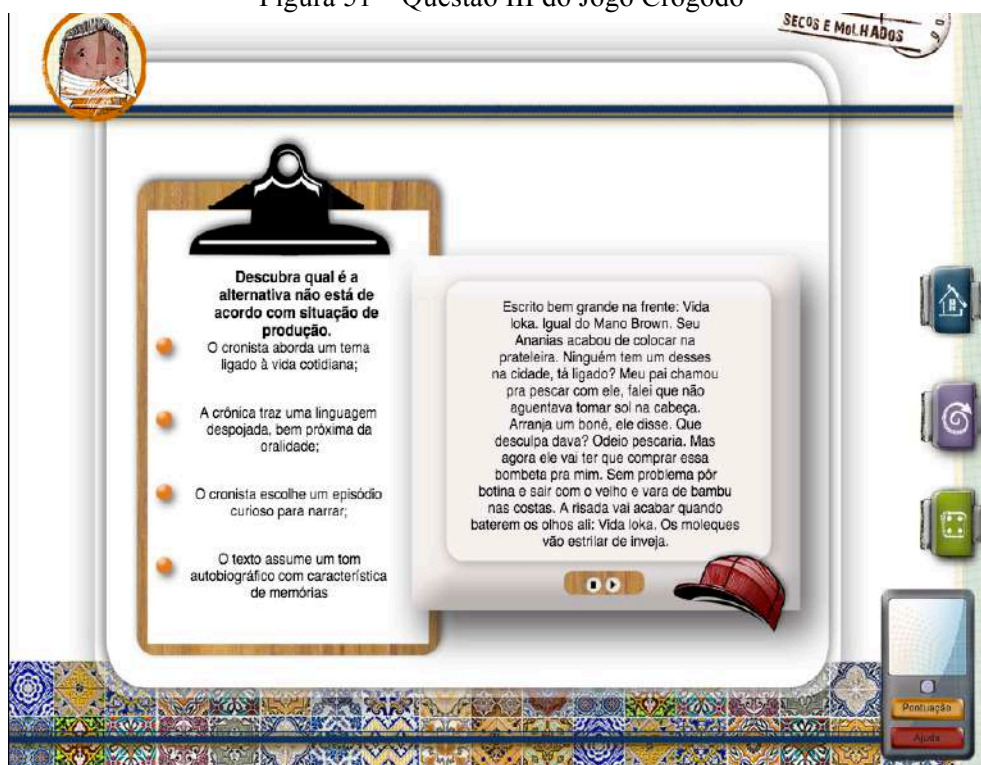
As alternativas avaliam de forma efetiva o reconhecimento do gênero e de seu estilo: a primeira fala de "clima de suspense" inexistente na crônica; a segunda a classifica como um relato crítico, quando ela assume a organização narrativa. A terceira, tida como correta pelo Jogo, tematiza as marcas de autoria presentes na crônica. E a quarta identifica o texto erroneamente como microconto, pois não ocorre nem conflito, nem clímax na história³¹⁰.

A questão seguinte traz problemas de ordem conteudística e estrutural:

³⁰⁹ O comando incorre em um erro de pontuação: falta a vírgula separando o adjunto adverbial "Nesse texto" do sujeito "o autor". As alternativas desta questão e das figuras 50 e 52 deveriam iniciar com letra minúscula, pois continuam a oração do comando da questão.

³¹⁰ Ocorre quebra do paralelismo sintático nessa alternativa. A ausência da vírgula ou dos dois pontos demarcando o adjunto adverbial anteposto é verificado aqui e no comando da questão da figura 52.

Figura 51 – Questão III do Jogo Crogodó



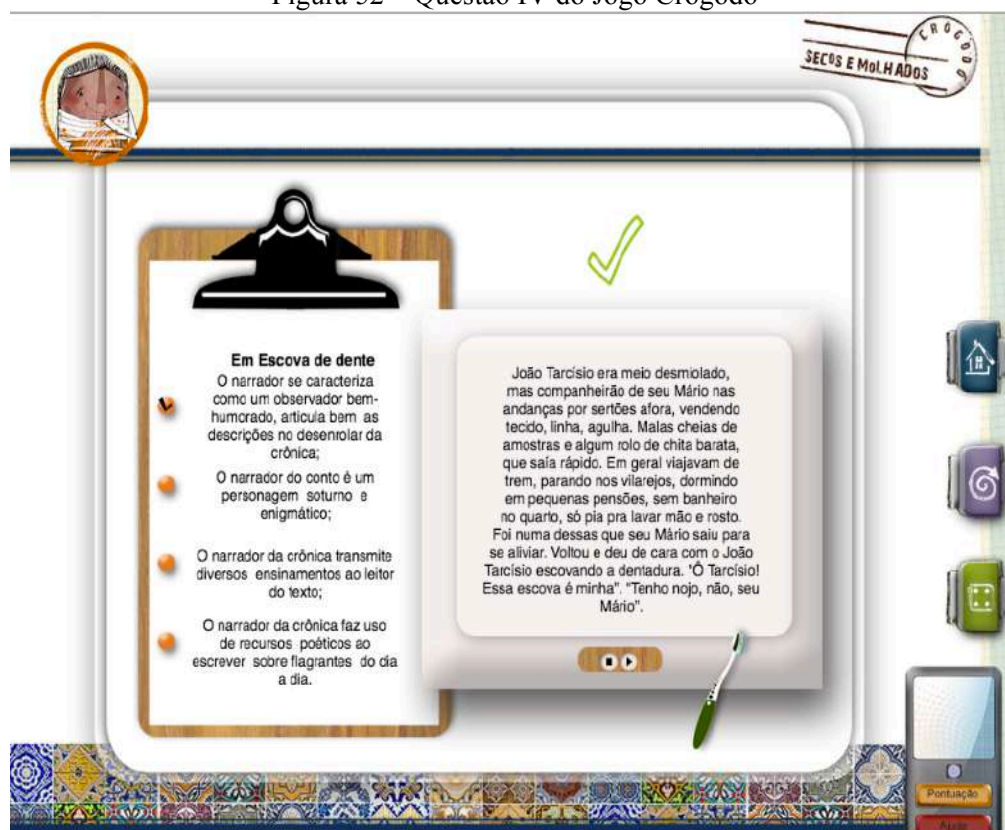
(PORTAL, 2018)

A questão apresenta problemas de coerência que tornam difícil sua resolução: o comando induz ao erro ao solicitar a resposta incorreta, e a terceira alternativa pede um julgamento de ordem subjetiva, podendo ser vista como incorreta por quem não considere curioso o fato relatado na crônica³¹¹.

Vejamos a questão a seguir:

³¹¹ O enunciado possui ainda problemas gramaticais: ausência do pronome relativo “que” ligando “alternativa” à oração posterior e do artigo “a” diante de “situação de produção”. As três primeiras alternativas são erroneamente separadas por ponto e vírgula, e a última aparece sem o ponto final, falha presente em todas as questões.

Figura 52 – Questão IV do Jogo Crocodó

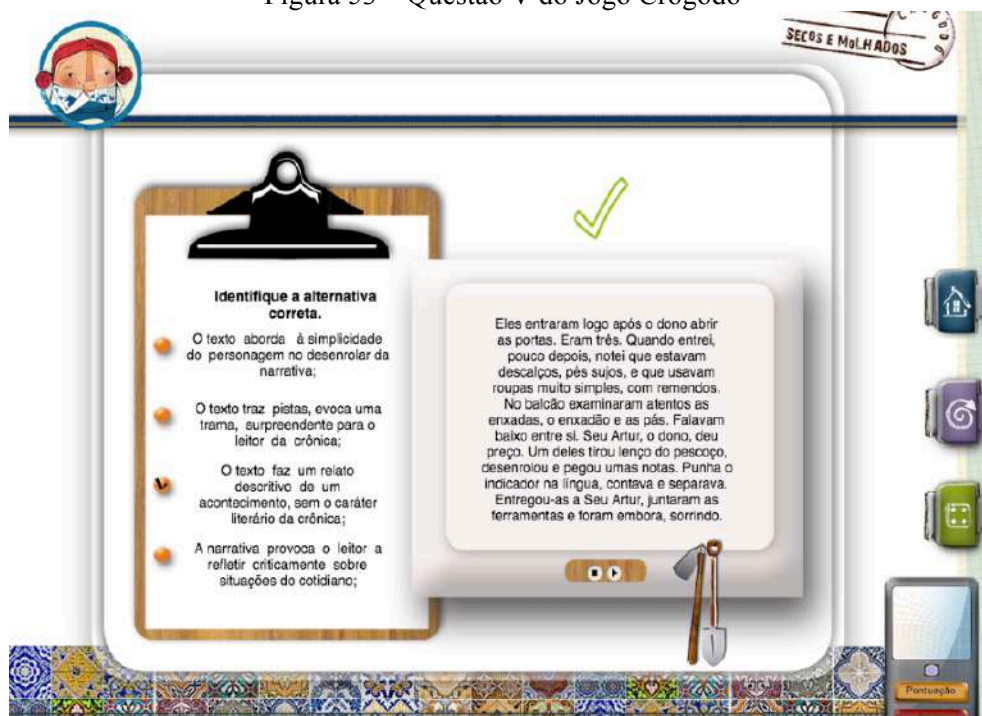


(PORTAL, 2018)

As alternativas possuem extensão desproporcional, o que favorece a identificação da primeira como correta, por apresentar uma resposta mais longa e desenvolvida. A segunda é de fácil resolução, pois o foco narrativo encontra-se na terceira pessoa, e a personagem é simples e caricatural. A terceira e a quarta abordam aspectos que podem ocorrer nas crônicas, como os ensinamentos e os recursos poéticos, mas se encontram ausentes do texto lido.

Em comparação com essas alternativas e as questões de múltipla escolha analisadas até aqui, a formulação das três questões a seguir apresenta problemas de conteúdo mais graves que comprometem a avaliação e o grau de confiabilidade das respostas.

Figura 53 – Questão V do Jogo Crogodó



(PORTAL, 2018)

A resposta tida como correta considera que o texto é um relato que não pertence à esfera literária. Contudo, a introdução por meio da técnica do suspense, assegurada pela apresentação gradativa das personagens – catáfora pronominal “eles”, numeral “três” e sequências descritivas “descalços, pés sujos, (...) roupas muito simples, com remendos” – e o uso de frases curtas e bem articuladas para retratar o desenrolar das ações são recursos mobilizados pelos gêneros prosaicos dessa esfera, pois buscam envolver e enredar o leitor.

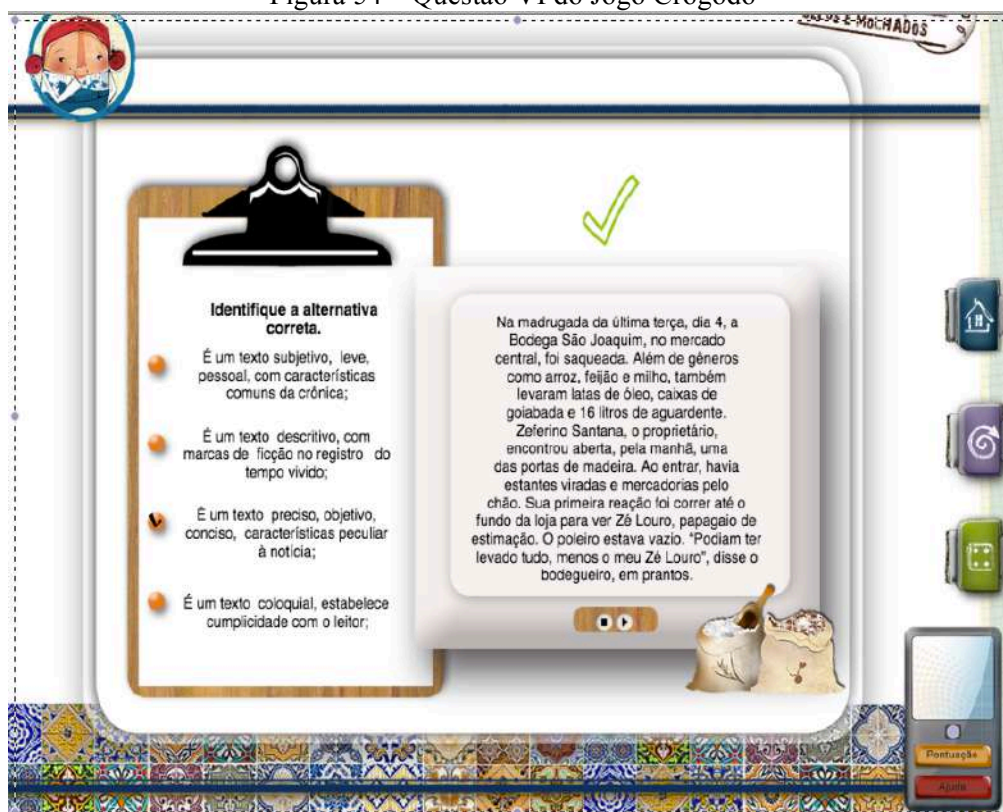
Embora o final do texto seja característico de um relato objetivo, a ausência de créditos pode levar o aluno ou professor a supor que se trata de um fragmento de uma crônica e, por conseguinte, a considerar a primeira alternativa como correta, já que as personagens são descritas como trabalhadores pobres do campo³¹². Já a segunda e a quarta alternativas incorrem no horizonte problemático da extrapolação (MARCUSCHI, 2008): a segunda afirma que ele constrói uma trama surpreendente³¹³, contudo, a trama é suspensa antes que se compreenda o enredo ou conflito; e a quarta que o texto possui teor crítico ou persuasivo, porém ele carece de sequências argumentativas e interlocutivas.

A questão abaixo também considera correta uma resposta bastante questionável:

³¹² Um problema dessa alternativa é que ela apresenta o termo “personagem” no singular, quando o texto conta a história de três personagens. Em termos linguístico-gramaticais, o emprego do acento grave é equivocado, já que não há crase.

³¹³ Há erro no uso da vírgula separando o nome “trama” de seu adjunto “surpreendente”.

Figura 54 – Questão VI do Jogo Crogodó



(PORTAL, 2018)

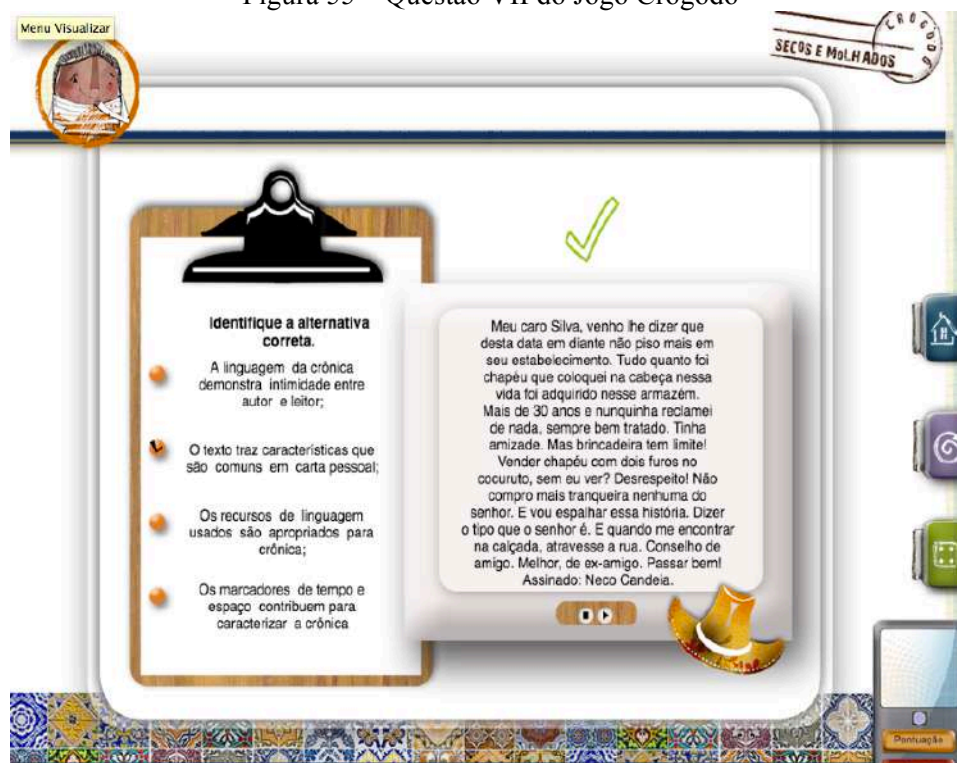
O texto inicia com um relato “preciso, objetivo, conciso”, próprio do gênero notícia, e, ao final, surpreende com um desfecho cômico, provocado pelo lamento do proprietário ao notar a perda do papagaio. O tom humorístico decorre da quebra de expectativa: não são as mercadorias, nem o estabelecimento que importam ao seu dono, mas o animal de estimação. Essa estratégia discursiva que torna o texto engraçado não é comum em notícias, salvo as de jornais populares que optam por um tom apelativo e jocoso.

Logo, julgamos que o texto acima é “subjetivo, leve, pessoal, com características comuns da crônica”, tomando a primeira alternativa como correta, e contrapomo-nos à avaliação da OLPEF que identifica a terceira como correta³¹⁴. A segunda e a quarta alternativas extrapolam o texto, visto que as sequências descritivas contribuem com o relato dos fatos, e o registro usado é semiformal, sem marcas de diálogo com o leitor.

A questão a seguir é mais confusa que as anteriores, pois três alternativas podem ser julgadas corretas:

³¹⁴ Ambas apresentam problemas gramaticais. A primeira possui erro de regência: “características comuns à crônica”, e não “da crônica”. A terceira não efetua a concordância nominal entre “características” e “peculiar”.

Figura 55 – Questão VII do Jogo Crogodó



(PORTAL, 2018)

A crônica acima estabelece uma relação de intergenericidade com a carta pessoal, apropriando-se da forma composicional (vocativo, texto, fecho, assinatura) e do estilo (direcionamento ao leitor, registro coloquial) desse gênero em sua constituição. Assim, a segunda alternativa é julgada correta pela OLPEF, posição com a qual concordamos.

Todavia, a mimetização desse gênero não descaracteriza a crônica, pelo contrário, o conteúdo temático, a composição e os recursos linguístico-estilísticos utilizados, inclusive os marcadores de espaço e tempo que revelam fatos cotidianos (“desta data em diante”, “em seu estabelecimento”), contribuem para a construção do tom humorístico; logo, também consideramos corretas a terceira e a quarta alternativas³¹⁵. A primeira alternativa, por sua vez, extrapola o texto, pois a linguagem demonstra intimidade entre as personagens, o remetente e o destinatário da carta, e não entre o autor e o leitor da crônica.

O Jogo Crogodó poderia ser uma estratégia didática produtiva para se explorar a diferença entre a crônica e gêneros relacionados, como o conto e a notícia, a partir do reconhecimento de seus traços característicos. Porém, não atinge esse objetivo, nem merece o qualificativo “jogo de aprendizagem”, devido a inconsistências metodológicas e a problemas de formulação na maioria das questões.

³¹⁵ As falhas gramaticais dessa questão consistem na ausência de artigo diante dos substantivos “carta pessoal” e “crônica”, na segunda e na terceira alternativas, respectivamente.

4.3.3.1 Considerações parciais

Os materiais didáticos da OLPEF selecionam os conhecimentos linguísticos acima analisados em função do texto em pauta – a crônica em estudo na Oficina – ou do objetivo final da sequência didática – a produção escrita pelo aluno. No entanto, a concepção de linguagem que fundamenta a abordagem desses conteúdos é predominantemente estrutural ou instrumental, pois a articulação efetiva com a construção dos sentidos do discurso cronístico não é realizada, salvo o ensino das dimensões constitutivas e dos traços discursivos do gênero que se pauta nas teorias do texto e do discurso.

Com exceção desse conteúdo que é ensinado a partir da exposição do manual e de uma metacrônica, a abordagem dos tópicos linguísticos caracteriza-se predominantemente pelo viés tradicional, descontextualizado e dissociado do sentido. A tabela e o box mobilizados para expor as figuras de linguagem semânticas e os tipos de discurso, respectivamente, exigem a memorização dos conteúdos, sem propor a reflexão ou a construção do conhecimento.

Encontramos nessa estratégia didática ecos da tradição de uma prática escolar cristalizada em manuais didáticos, em gramáticas pedagógicas e situações de ensino-aprendizagem de tópicos linguístico-gramaticais. Além disso, o ensino transmissivo dessas categorias é metodologicamente insuficiente, porque faltam atividades de aplicação. No caso das características do gênero, o desafio proposto no Jogo Crogodó possui erros de elaboração do ponto de vista pedagógico e linguístico.

Mesmo os conteúdos tratados metodologicamente sob o teor reflexivo – foco narrativo e pontuação – não observam seu funcionamento e sentido em situações autênticas de uso, pois tomam os textos – fragmentos de crônicas e frases – como pretexto para a análise linguístico-gramatical. Da mesma forma, a atividade de pesquisa do significado de palavras do universo futebolístico, embora induza o aluno a perceber que os sentidos são variáveis conforme o contexto de uso, não deixa claro o objetivo da pesquisa, pois carece de vínculo com o gênero crônica. Assim, não mobiliza a reflexão sobre o uso ou o sentido de um elemento ou fato linguístico em um texto ou gênero.

Observando o conjunto dos materiais didáticos propostos pela OLPEF, podemos julgar que um dos poucos aspectos positivos das atividades sobre esse eixo é sua diversificação quanto ao formato e ao tipo. As questões do Jogo Crogodó são de múltipla escolha e propõem uma disputa entre dois participantes, enquanto as poucas questões do Caderno, organizadas ora em grupo, ora individualmente, são abertas, envolvendo a

pesquisa, a identificação, a análise, a generalização e a aplicação das categorias estilístico-gramaticais em pauta.

Os conteúdos explorados são pertinentes para o ensino da produção crônica, mas nossa experiência como professora e como participante de uma edição da OLPEF assinala que há outros objetos de ensino relevantes seja para o processo de produção escrita em geral, seja para a apropriação do gênero crônica pelo aluno, como normas ortográficas, regras de acentuação, elementos coesivos (formas de referência e articuladores), dêiticos, organização dos parágrafos, modalizadores, recursos de avaliação apreciativa e de interlocução, sequências tipológicas, especialmente narrativas e descritivas, formas de nominação (nome das personagens, locais, etc.), progressão e coerência semântica e variação linguística³¹⁶.

Verificamos, portanto, que os materiais didáticos da OLPEF estudam poucos elementos estilístico-composicionais constitutivos do gênero crônica e da materialidade discursiva dos textos selecionados e, ao fazê-lo, não fornecem orientação consistente para a escolha das unidades linguístico-composicionais, em função do destinatário presumido, dos objetivos do concurso e do querer dizer autoral. Em outras palavras, não explora a discursividade. Mesmo os conteúdos que aparecem articulados às atividades de produção escrita são trabalhados numa perspectiva meramente formal, pouco se observando os efeitos de sentido decorrentes de seu uso.

Geraldi (2010d, p.186) critica de modo enfático essa abordagem, pois não “se pode trabalhar com os gêneros discursivos imaginando-os ‘abstrações’ desvinculadas das esferas comunicacionais em que são postos a funcionar”. Seguindo o modelo genebrino de sequência didática, as oficinas do Caderno propõem o estudo descritivo do gênero e depois a produção, o que, a nosso ver, restringe o exercício da autoria e criatividade do aluno:

repetir nestas esferas o já-dado, seguindo o modelo das descrições das características mais visíveis de cada gênero, seguindo o modelo tradicional de aprender a descrever o gênero, e depois a escrever dentro do gênero, é transformar os falantes em repetidores ou contribuir para o silêncio em função das dificuldades enfrentadas para atender às normalizações para as quais deslizam as descrições genéricas. (GERALDI, 2010d, p.186).

Dada a metodologia de ensino transmissiva adotada e a concepção de linguagem instrumental que fundamenta a abordagem de boa parte dos conteúdos, os materiais didáticos da OLPEF pouco favorecem o desenvolvimento das capacidades de uso e reflexão

³¹⁶ Os materiais didáticos da OLPEF realizam uma abordagem muito restrita da variação linguística, pois apenas tratam do léxico do futebol e recomendam o uso do registro coloquial na produção da crônica.

sobre o funcionamento da linguagem e sobre as convenções da escrita, especialmente como subsídio para a leitura e a produção do gênero crônica. A OLPEF, no tratamento dos conhecimentos linguísticos, portanto, pouco colabora com a articulação entre a língua, o estilo e o gênero, preconizada por pesquisadores da Escola de Genebra (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) e por Bakhtin ([1952-1953] 2016a, [1942-1945] 2013), estabelecendo coerência parcial entre os pressupostos teóricos declarados e a proposta pedagógica efetivada.

5 ENTRE OS CONCURSOS DE TEXTOS E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS: A OLIMPIÁDA EM FOCO

Neste Capítulo, discutimos o que a OLPEF referenda como boa prática de ensino do gênero crônica e como modelo de escrita desse gênero, refletindo sobre os possíveis impactos do resultado do concurso de textos no ensino de língua primeira. Verificamos como professores e discentes, em suas produções (relatos de prática e crônicas literárias, respectivamente), negociaram com as regulações do Programa e possivelmente com a dinâmica institucional em que estão inseridos, reverberando tais vozes em seus textos.

Observamos ainda os pontos de vista inscritos nessas produções, com um olhar mais atento para os modos como os docentes demarcaram seu ponto de vista quanto à proposta pedagógica do Programa e à sua própria atuação; e como os discentes representaram seu cotidiano local e se posicionaram em relação a ele. Postulamos como categorias de análise: as formas de nominação; o tom emotivo-volitivo; as formas de transmissão do “discurso alheio” e suas modificações, segundo Volochínov ([1929] 2017), as formas de representação do discurso outro preconizadas por Authier-Revuz (1995, 1998, [1982] 2004, 2007, [2004] 2015, [2012] 2018) e o ponto de vista (CUNHA, 2015; FRANÇOIS, 2015).

Os textos aqui analisados são necessariamente heterogêneos, porque abrangem simultaneamente a representação dos dizeres da OLPEF, sua proposta e prescrições, expostas no regulamento, nos materiais didáticos e em outros informativos do Programa, e o discurso próprio dos sujeitos docentes e discentes, que, em resposta à OLPEF, se inscrevem numa troca implicitamente reportada. Em relação às crônicas, vale ressaltar que esse diálogo é mediado pelas orientações do professor em sala de aula e, dada sua natureza lítero-ficcional, é estabelecido de modo indireto. No que concerne aos relatos, o importante é a plausibilidade e coerência interna dos textos, e não seu grau de autenticidade e veracidade³¹⁷.

Assim, quanto ao relato, analisamos especificamente: as estratégias didáticas usadas para contextualizar a OLPEF em seu campo de atuação; as relações dialógicas estabelecidas com outros discursos e com seus interlocutores reais ou virtuais; e o ponto de vista do enunciador perante o alunado, a OLPEF e os interlocutores. Procuramos construir nosso texto analítico, seguindo essa ordem de critérios; por isso, selecionamos os trechos de cada relato que evidenciam esses aspectos. Dada a extensão dos excertos, numeramos as sequências para facilitar a compreensão da análise. O quadro 4 lista os relatos que constituem nosso *corpus*:

³¹⁷ Acreditamos que o relato não reflete o real da sala de aula, mas o efeito que ela provoca sobre o docente.

Quadro 4 – Relatos vencedores, na categoria crônica, na OLPEF 2016

Título	Autor	Escola	Local
Apertem os cintos, vamos decolar!	Sidneia Cezar Pascoal Ukracheski Diniz	Escola Estadual Professor Aparício Biglia Filho	Bom Sucesso de Itararé/SP
Travessia para a crônica	Rosely Martins Costa	CEF 209 de Santa Maria	Brasília/ DF
Ourives olímpicos	Reginale Barbosa Maceno	CE Renê Bayma	Codó/MA
O percurso da escrita à luz do mediador	Eliana Costa Sausmickt	Instituto Federal da Bahia	Eunápolis/BA
Escritores à vista: os desafios de ensinar a escrever crônicas na escola	Adriana Cristina Furtado da Silva Idalino	EM Adão Ferreira de Souza	Porto Grande/AP
Colorindo o dia a dia: um novo olhar e vários flash	Rosa Maria Mendes de Lima	Escola Estadual Dona Indá	Alpinópolis/MG
A boniteza do ato de escrever	Rosa Maria Martins Pereira	Escola Municipal Cristóvão Pereira de Abreu	Rio Grande/RS

Fonte: Portal, 2018

Em relação às produções discentes vencedoras, a análise está centrada no modo como os sujeitos se posicionam e marcam sua singularidade na construção das crônicas, a partir dos movimentos de retomada e modificação de discursos outros (em particular, os da OLPEF), do agenciamento de determinados recursos linguísticos e expressivos, do enfoque temático e do tom escolhido. Por fim, observamos a congruência entre as produções vencedoras e os critérios de avaliação da OLPEF, discutidos no Capítulo 4 desta tese (vide figura 43 na página 320). Para tal, optamos por analisar cada texto individual e integralmente. Abaixo, o quadro 5 lista os textos campeões que constituem nosso objeto de estudo neste Capítulo.

Quadro 5 – Crônicas vencedoras na OLPEF 2016

Título	Autor	Professor	Escola	Local
Yanca Fragata dos Santos	O amanhecer dia (num qualquer)	Rodrigo de Souza Rocha	EEEF Gentil Belém	Parintins/AM
Ana Heloisa Milani Coelho	O palhaço e o menino	Maria Rosa Briense de Oliveira	ETEC Coronel Fernando Febeliano da Costa	Piracicaba/SP
Maria Gottardo Morello	Amanhã eu vou!?	Edson Marianelli Romanha	EEEFM Irineu Morello	Governador Lindenberg/ES
Mayara de Aleluia Pereira	A flor que chegou primeiro	Elisete Tavares	EM Antônio De Souza Lobo Sobrinho	Vianópolis/GO
Giulia Martins Vilela Silva	E livrai-nos do mal	Elizandra Alves Pereira da Silva Souza	Escola Municipal 04 de julho	Campo Novo do Parecis/MT

Fonte: Portal, 2018

5.1 Discurso outro e ponto de vista

Todo discurso tem uma dupla, ou melhor, tripla orientação: voltado para o seu objeto temático, enquanto discurso comum, e voltado para o heterodiscurso, enquanto resposta às vozes que lhe precedem e às que lhe sucedem no fluxo discursivo. A ADD interessa-se pelos efeitos expressivos e estilísticos que a presença do outro provoca no discurso, ou, nas palavras de Volochínov ([1929] 2017), pelas interações que ocorrem entre o contexto autoral e o “discurso alheio”, ou ainda, nos termos de Bakhtin ([1929] 2015a), pelas relações dialógicas que se estabelecem entre os discursos.

Volochínov ([1929] 2017) defende que a temática do “discurso alheio”³¹⁸, isto é, da transmissão desse discurso e de sua incorporação no e pelo contexto autoral seja analisada em uma perspectiva sociológica. Para ele, é preciso compreender o porquê de esse discurso ser reportado pelo autor, em dada situação; o modo como ele é percebido pelo(s) destinatário(s), em dado contexto receptivo; o próprio conteúdo que ele carrega e a forma como ele é representado (as modificações sintáticas, estilísticas e composicionais que ocorrem na sua própria construção e no enunciado autoral quando o incorpora).

Em suma, o autor propõe o estudo da interação do contexto autoral com o “discurso alheio”, observando o que aquele que retoma este discurso faz com ele. Vale ainda ressaltar que esse enunciado alheio pode estar presente e ser reconhecido pelo destinatário, suscitando nele réplicas interiores e reações ativas (comentários reais), que formam um amálgama.

Mais do que traços formais, o que caracteriza o “discurso alheio” é o seu conteúdo semântico, a sua construção estilístico-composicional e o seu propósito ou intuito discursivo, isto é, as razões de um enunciado reportar ou evocar outro em determinado contexto enunciativo e sócio-histórico-cultural. Enquanto a concepção instrumental de língua supõe que as formas de se representar o discurso outro são fixas, prontas, de que o autor se serve quando deseja reportar a fala e/ou o pensamento alheio, Volochínov ([1929] 2017) mostra que os três tipos clássicos de discurso – direto, indireto e indireto livre – são modelos que apresentam uma gama de modificações³¹⁹.

A construção indireta incorpora os elementos afetivos-emocionais do enunciado alheio em seu conteúdo, sob a forma de comentários que orientam o verbo introdutor do discurso na oração principal. Em sua “modificação analítico-objetual” (op.cit., p.272), o discurso indireto

³¹⁸ Aspeamos por se referir ao discurso reportado.

³¹⁹ Abordamos aquelas que são representadas em nosso *corpus* e antecipamos algumas delas no Capítulo 4, em virtude da discussão sobre a abordagem desse conteúdo pelo Caderno da OLPEF.

prioriza a posição semântica e objetiva do enunciado alheio, introduzindo os aspectos de sua construção verbal e formal que têm significação temática no contexto autoral ou transmitindo-os de modo temático. Já na “modificação analítico-verbal” (op.cit., p.273), prioriza o caráter subjetivo e estilístico do enunciado alheio, introduzindo palavras e modos de dizer característicos do sujeito representado, inclusive com expressões entre aspas.

A construção direta apresenta o enunciado alheio como um todo compacto, mantendo sua integridade semântica e expressiva diante do contexto autoral (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017). Esse modelo de transmissão apresenta diversas modificações em que os limites entre os discursos são enfraquecidos, ocorrendo troca mútua de palavras e entonação entre eles. O “discurso direto preparado” (op. cit., p.278) ocorre quando o enunciado alheio é antecipado pelo contexto autoral, sendo normalmente precedido pelo discurso indireto ou indireto livre.

A modificação do “discurso direto reificado” (op. cit., p.279) é aquela em que a caracterização do enunciado alheio é mais importante que seu conteúdo semântico. A descrição da personagem (ou do sujeito representado, se ampliarmos as reflexões do autor para outras esferas) é privilegiada perante o aspecto temático do discurso outro. A modificação do “discurso direto retórico” (op. cit., p.285), a exemplo da pergunta e da exclamação retóricas, aproxima-se do discurso indireto livre, pois se encontra na fronteira entre o enunciado autoral e o alheio, prevalecendo, contudo, a voz do autor que fala em nome do outro.

O fenômeno da contaminação e da interferência entre os discursos atinge seu ápice no modo de construção indireto livre em que o enunciado autoral e o alheio se misturam, compartilhando simultaneamente duas entonações, dois contextos, dois discursos (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017). Nesse modelo de transmissão, há fusão entre dois discursos com orientações diferentes: a narrativa é construída com base nos tons das personagens, e o discurso destas é construído com base nos tons do autor. Em outros termos, o enunciado alheio ganha autonomia e se posiciona ao lado do contexto autoral.

Nos termos de Bakhtin ([1934-1935] 2015b), o discurso indireto livre é bivocal, pois traz duas vozes fundidas, duas linguagens imbricadas, duas visões de mundo entrelaçadas, duas posições semântico-axiológicas amalgamadas, a do escritor e a da personagem, sem haver limites formais entre elas. Situando-se em uma perspectiva próxima à de Volochínov, Bakhtin ([1929] 2015a, [1934-1935] 2015b) apoia-se nas noções de heterodiscurso e de plurivocalidade para analisar a atitude dialógica do escritor de criar um mundo ficcional a partir da representação do discurso alheio, das personagens, enquanto palavras de sujeitos sócio-historicamente situados.

A consciência das personagens, tal qual a consciência humana, é dialógica e só pode ser representada através da interação com o outro, pois é através do diálogo (seja o diálogo interior, seja a comunicação dialogada) que a personagem se revela aos outros e a si mesma. Para Bakhtin ([1934-1935] 2015b), a construção de um mundo ficcional implica apreender o universo de vozes socialmente circulantes (os estilos dos gêneros, as linguagens das profissões e outras linguagens da época), selecioná-las, operar com elas e introduzi-las no contexto da obra.

A narração do narrador constitui o meio pelo qual o autor orchestra essa representação de vozes; ela substitui o discurso efetivo do autor, com o qual estabelece maior ou menor distanciamento, que pode chegar à completa fusão discursiva. Tanto a fala da personagem como a narração do narrador servem como objeto da orientação apreciativa do escritor; ora são introduzidas de forma aberta e com contornos nítidos, determinando diretamente o conteúdo do discurso autoral, ora de forma velada, dissimulada e difusa, disseminando nele as palavras alheias e determinando o seu modo de construção (BAKHTIN [1929] 2015a).

A prosa ficcional³²⁰ é internamente dialogizada também pelos gêneros intercalados – carta, diário, anúncio, notícia etc. – que podem conservar sua autonomia e integridade estilístico-composicional ou ser assimilados pelo contexto emoldurante do autor, refletindo e refratando suas intenções (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b). Alguns desses gêneros intercalados assumem tal importância na tessitura narrativa que definem seu estilo, como as crônicas memorialísticas.

Em suma, os gêneros intercalados, a narração do narrador e os discursos das personagens são formas de introdução do discurso outro na prosa. Todos esses movimentos dialógicos tecidos na prosa ficcional simulam o funcionamento real da linguagem na vida cotidiana:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, [1929] 2015a, p.223)

Cunha (1992) categoriza esses movimentos de retomada e modificação do discurso outro (doravante, DO) em quatro subtipos: a condensação, a expansão, o deslocamento de acento ou reacentuação e a antificação. O primeiro designa o apagamento de certas partes do DO quando incorporado pelo contexto autoral, ou ainda a sua sumarização em poucos

³²⁰ Consideramos que a reflexão do autor se estende além do gênero romanesco.

enunciados. O segundo é o inverso, quando a paráfrase do DO é transformada em perífrase. O terceiro refere-se ao movimento do enunciador de imprimir seu acento e entonação valorativa no DO ou modificar sua significação global. E o último, pouco relevante para nosso *corpus*, ocorre quando o enunciador introduz conectores entre os enunciados do DO, criando relações dantes inexistentes entre eles.

O DO é, portanto, deslocado, acentuado, suprimido e acrescido de novas construções em função da posição do sujeito relativa ao destinatário. Com base nas considerações de Cunha (1992) acerca do DO na fala cotidiana, consideramos que o leitor também exerce papel relevante na construção da prosa ficcional, pois a sua imagem e a de seu horizonte verbo-ideológico são assimiladas pelo autor no contexto da obra, como se verifica nas histórias fantásticas voltadas para o adolescente, nas crônicas de Clarice sobre a vida doméstica dirigida às donas de casa³²¹ etc. Segundo a ótica de Bakhtin e de Volochínov, a obra literária também está voltada para o leitor e para o contexto de recepção.

O cerne dos estudos desses autores encontra-se no reconhecimento de que a voz alheia penetra constitutivamente o campo do dizer. Ancorada nesse princípio, na noção de interdiscurso da teoria pecheutiana e de sujeito clivado da psicanálise freudo-lacianiana, Authier-Revuz ([1982] 2004) desenvolve um estudo das formas de representação do discurso outro (doravante, RDO³²²) que considera a heterogeneidade radical a que todo enunciado está submetido. Para a autora, a mostração do dizer outro está relacionada à necessidade que tem o sujeito de circunscrever o discurso, de delimitar o próprio espaço no campo enunciativo, de controlar o sentido que lhe escapa.

As formas da RDO evidenciam a negociação que o sujeito falante realiza com a heterogeneidade constitutiva a todo e qualquer discurso, pois, “*designando o outro localizadamente*, o sujeito empenha-se em *fortalecer o estatuto do um*. É nesse sentido que a heterogeneidade mostrada pode ser considerada como um modo de denegação no discurso da heterogeneidade constitutiva que depende *do outro no um*.” (AUTHIER-REVUZ, [1982] 2004, p.74, grifos da autora)³²³.

A heterogeneidade constitutiva, enquanto condição de existência do discurso, põe em cena o papel do destinatário e sua capacidade de reconhecer e de interpretar o dizer alheio,

³²¹ LISPECTOR, C. **Correio feminino**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

³²² Adotamos a sigla *Représentation du discours autre* em consonância com Authier-Revuz ([2004] 2015), para quem essa nomenclatura é mais coerente que “discurso reportado” por evitar a associação com um enunciado necessariamente precedente e por delimitar claramente, no âmbito da atividade metalinguagem, o campo da alteridade, do dizer sobre o outro, em relação ao campo da autorrepresentação do dizer (doravante, ADR), do discurso que comenta sobre si em seu próprio processo de realização.

³²³ Ao longo da análise, por vezes, usamos os termos correlatos dialogismo mostrado e constitutivo, em consonância com o dialogismo bakhtiniano que fundamenta os escritos de Authier-Revuz e o nosso trabalho.

oriundo de outro lugar, com base em certos traços e indícios de contextualização que irrompem no discurso (AUTHIER-REVUZ, [1982] 2004), a exemplo das expressões cristalizadas³²⁴, das fórmulas e das construções sintáticas que funcionam como memória de dizeres, fatos e eventos.

As formas da heterogeneidade mostrada ou representada, segundo a autora ([2004] 2015), vinculam-se a dois atos de enunciação, a localização espaço-temporal e os sujeitos autor e destinatário do contexto representado e do contexto que o representa, produzindo, assim, três ancoragens enunciativas: única; disjunta e hierarquizada; dissociada, partilhada ou dividida. No plano semântico, caracterizam-se por representar o discurso outro enquanto fonte (modalização) ou objeto do dizer (predicação), e, no plano semiótico, por representá-lo por meio da paráfrase ou da autonomização.

O campo da RDO estrutura-se a partir de cinco modos de combinação desses três planos que englobam as formas linguístico-estilísticas marcadas e as não marcadas (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015): discurso indireto (DI), discurso direto (DD), discurso indireto livre (DIL), modalização em discurso segundo (MAS) e modalização autonímica de empréstimo (MAE). O DI representa o enunciado alheio enquanto objeto do dizer por meio da paráfrase, caracterizando-se, no plano semântico, pela predicação e, nos planos semiótico e enunciativo, pela integração à ancoragem do enunciado fonte (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015). Ou seja, o discurso fonte e o enunciado alheio são estruturalmente homogêneos, pois aquela integra o outro em sua construção sintática.

O DD expõe o dizer alheio, segmentando-o localmente do contexto enunciativo. O discurso outro é objeto do dizer e representado por meio da autonímia, sendo assim heterogêneo e disjunto ao enunciado fonte nos planos sintático, semiótico e enunciativo (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015). Na escrita, é marcado por sinais de pontuação: aspas, travessão, dois pontos e, mais raramente, *itálico*. O discurso direto livre (DDL), por ser não marcado, caracteriza-se como um DD interpretativo.

Tanto o DD como o DI são introduzidos por verbos *dicendi*, locuções ou perífrases verbais e, em alguns casos, por nominalizações (a exemplo de “resposta”, “grito”). Já o DIL é um enunciado bivocal em que o discurso fonte transmite os pensamentos do sujeito representado, tomando-o como objeto do dizer (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015).

³²⁴ As expressões cristalizadas são, segundo Authier-Revuz (1995), sequências características de uma língua (forma quase composta fixa ou quase fixa), de um texto (sintagma recorrente em um texto) ou de um gênero (sintagmas recorrentes em um texto suscetíveis de aparecer em outros textos pertencentes ao mesmo gênero). Dado serem reconhecidas por sua saliência temática ou estilística, a autora considera expressões traços ou indícios dialógicos, clichês ou estereótipos, que associamos ao campo da heterogeneidade constitutiva.

Caracteriza-se pela imbricação de vozes, pela mistura enunciativa, pois é um dizer partilhado pelos enunciados autoral e alheio, em que não se sabe precisar a responsabilidade enunciativa.

O contexto emoldurador do DO, ou contexto autoral, nos termos de Volochínov ([1929] 2017), localiza a fonte do dizer e indica o seu modo de enunciação: entonação, gesticulação, olhares, movimentos corporais e faciais, indumentária etc. Para Authier-Revuz ([2012] 2018), a seleção lexical metadiscursiva da RDO categoriza o seu modo de dizer e confere um determinado sentido à fala do outro. Nos gêneros burocráticos e acadêmicos, a autora constata maior incidência do verbo “dizer” e similares (“declarar”, “afirmar”, “explicar” etc.).

Já em outros discursos, ela observa a presença de verbos *dicendi* e expressões linguísticas que indicam seu modo de realização material (“murmurar”; “telefonar”, “inflexão”, “gaguejar”, “ênfatisar”, “tom”), seu engajamento em relação ao destinatário (“implorar”, “ordenar”, “questionar”, “desafiar”), entre outras finalidades. Na esfera literária, podemos dizer que o contexto autoral caracteriza a personagem, seus sentimentos, suas atitudes e pontos de vista, ou ainda, mostra a interpretação que o narrador quer dar a esse discurso. Portanto, a maior ou menor variedade lexical das formas de RDO dependem das esferas, dos gêneros e das escolhas linguístico-estilísticas do autor.

A modalização em discurso segundo (MAS), por sua vez, corresponde ao dizer que fala a partir de outro, que recupera outro discurso como fonte para abordar certo tema ou modo de expressar. Produzida por meio de paráfrase, a MAS “é a zona, dupla, da modalização do dizer pelo discurso outro, onde o outro não é mais aquilo de que se fala, mas o que interfere no dizer, o que o altera” (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015, p.19). A ancoragem enunciativa, nesse caso, é unificada.

A modalização autonímica de empréstimo (MAE) é “definida pelo fato que falamos de um objeto qualquer *a partir* de um outro discurso, cuja imagem passa pela exposição das palavras” (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015, p.16). Trata-se de um comentário metaenunciativo em que o dizer se desdobra, isto é, promove um retorno reflexivo sobre si, pois usa as palavras para se referir a algo e, concomitantemente, as menciona, tomando-a como “seres do discurso”. Essa duplicação reflexiva do enunciado, que promove o encontro com o outro no âmago da própria enunciação, configura-se em quatro campos nominados por Authier-Revuz (2007, 1998) de “não coincidências do dizer”:

- não coincidência interlocutiva entre dois interlocutores demarcando a não partilha de determinadas palavras e expressões (“se você prefere...”, “como você diz...”, “..., permita-me dizer”, “digamos...”);

- não coincidência entre as palavras e as coisas, dada as dificuldades de nominar e alcançar a adequação entre elas (“se se pode chamar ...”, “..., para usar uma metáfora” “..., por assim dizer...”, “ousaria dizer ...”);
- não coincidências das palavras consigo mesmas, dado serem perpassadas por outros sentidos, por outras palavras (caso da polissemia, da homonímia, da ambiguidade etc.);
- e não coincidência do discurso consigo mesmo, assinalando que o dizer é constituído por outros dizeres (“como diz...”, “para falar como...”, “eu retomo aqui as palavras de.....”, “segundo a expressão, o que x chama...”);

A MAE representa o enunciado alheio a partir do modo de expressão de outrem ou da forma como lhe designam e interpretam, através de uma variedade de estratégias e recursos, desde os explícitos (aspas) até os implícitos (alusão). As aspas são um sinal a ser interpretado; de natureza lacunar, são polissêmicas produzindo efeitos de sentido diversos (AUTHIER-REVUZ, 1998). Podem assinalar não coincidências enunciativas, configurar “ilhas textuais” enquanto empréstimo a outro discurso, apontar o respeito à autoridade do outro, certo distanciamento em relação esse dizer ou até mesmo discordância.

A alusão encontra-se no limiar entre a heterogeneidade mostrada do dizer e a heterogeneidade constitutiva do discurso, por aproximar-se do grau zero de marcação do DO. Sendo uma forma não marcada, implica um duplo movimento do destinatário: o reconhecimento do segmento outro na cadeia verbal e a identificação da fonte desse dizer no espaço do já dito. Trata-se de um modo de funcionamento da heterogeneidade ou do dialogismo constitutivo em sua dupla face interlocutiva e interdiscursiva (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015), pois depende da recepção para construir sentido e estabelece uma semelhança com um discurso alheio à linearidade textual e não claramente determinado³²⁵:

Abandonando as amarras do uso de qualquer marca linguística, assegurando de forma mínima a informação do empréstimo realizado, a alusão é proposta para ser reconhecida pelo outro e só pode ganhar corpo se reconhecida; apostando no outro-receptor para reconhecimento do terceiro-outro – o já-dito presente em suas palavras –, o enunciador que escolhe a alusão escolhe correr o risco de perda de seus lucros e o risco do fracasso: ao praticar esses jogos dialógicos — interdiscursivos e interlocutivos — sem qualquer garantia, o enunciador perde a sua aposta... ou duplica os seus ganhos. (AUTHIER-REVUZ, 2007, p.26)

³²⁵ A heterogeneidade ou dialogismo interdiscursivo refere-se aos discursos anteriores, à exterioridade do discurso, ao já dito, enquanto a heterogeneidade ou dialogismo interlocutivo diz respeito a “esse outro dizer específico de – ou emprestado a – aquele a quem alguém se dirige” (AUTHIER-REVUZ, [2009] 2011, p.7).

Essa perspectiva de RDO confere papel especial ao receptor, pois o sentido da alusão não está em um ponto específico da cadeia discursiva. É preciso que o interlocutor acione a memória interdiscursiva para dar sentido, isto é, realize movimentos de um discurso a outro, colocando-os em ressonância. Segundo François (2015), as diferenças de acentuação inscrevem-se na circulação de discursos, pois cada sujeito é único, ocupa um lugar e um momento únicos³²⁶ e, por isso, vê cada objeto, cada discurso de modo distinto. Disso resulta a pluralidade de pontos de vista e de cosmovisões.

O pensador defende que o ponto de vista representa os valores próprios de um sujeito ou de um grupo, que, conforme o lugar em que se situa, é penetrado por diferentes tons emotivo-volitivos. Esse lugar não se confunde com um mero espaço físico, mas representa as relações espaço-temporais. O ponto de vista é estreitamente vinculado à noção de cronotopo, caracterizando-se pela historicidade, pelo movimento, pela mutabilidade e inacabamento (FRANÇOIS, 2015). Está, portanto, sujeito a reavaliações conforme o contexto sócio-histórico e situacional.

François (2015) acrescenta que o ponto de vista é fundado sob a heterogeneidade de nossos modos de ser, de sentir, de pensar, de agir e de dizer. Logo, nenhum ato de linguagem é neutro, objetivo ou representa a verdade universal. As palavras expressam nossa relação, ou melhor, nossa tomada de posição em relação a elas e ao objeto temático, como explica o dialogismo da nomenclatura (MOIRAND, 2003; SIBLOT, 1998, 2016). Os sujeitos elaboram seus posicionamentos com base na compreensão que têm do mundo e dos discursos circulantes (já entremeados de outras vozes e, portanto, de outros pontos de vista) (CUNHA, 2015). Com base em François (2015), julgamos inviável fundar uma ciência geral do ponto de vista que explique todas as variadas formas de compreensão e seus limites.

Cada texto suscita diferentes modos de leitura, da retomada literal até à crítica, passando pela modificação e reacentuação de suas palavras, o que evidencia a variedade da recepção conforme o público-leitor (CUNHA, 2015). Em outras palavras, o intérprete elabora seu ponto de vista diante do ponto de vista do texto lido. Para François (2015), a compreensão pode desdobrar-se nos níveis imediato, contextual ou responsivo: movimentos locais e globais do texto, relação do texto com outros, situação de produção do texto, cosmovisão do autor e modos de repercussão nos leitores (FRANÇOIS, 1998). Eis uma separação de cunho

³²⁶ Ainda que esse lugar e esse momento sejam compartilhados com outros sujeitos, uns estarão ali pela primeira vez, outros pela última, e cada um vive uma experiência singular naquela relação espaço-tempo, a qual se estabelece a partir da comparação e do confronto com o outro e com os outros pontos de vista.

unicamente didático, já que tais movimentos discursivos são simultâneos, como nossa análise dos relatos e das crônicas busca explicitar.

5.2 A atuação docente premiada: entre a regulação e a autonomia

Como dito no Capítulo 2 desta tese, desde sua concepção, o Programa orientou e estimulou os docentes a registrarem sua prática como forma de registro e de reflexão sobre a experiência pedagógica vivenciada. Nesse sentido, em 2002, todos os finalistas foram convidados a escrever um relato que descrevesse as etapas do trabalho, as dificuldades vivenciadas e sua reflexão sobre as ações realizadas a fim de que se pudesse discutir, disseminar e recriar as atividades propostas.

Foi assim que surgiu a publicação “Voz do Professor”, em 2003, que analisa as concepções de linguagem e de escrita dos relatos dos professores semifinalistas da primeira edição do concurso, em 2002. Em sua segunda edição, em 2004, essa recomendação foi incluída no regulamento, e, na terceira edição, em 2006, foram instituídos o concurso de relatos de prática e a premiação para os docentes vencedores.

Ao ganhar o estatuto de Olimpíada, o Programa incluiu no Caderno do Professor a recomendação para registro e tomada de notas, a fim de auxiliar na elaboração dos relatos de prática. E, na edição seguinte, publicou um encarte intitulado “Relatar a prática: como e por quê?”, de autoria de Cris Zelmanovits (2010a), orientando a escrita desse gênero.

Os documentos citados e mais quatro artigos encontram-se disponíveis na aba “Orientação para relatos” do Portal. São eles: “Conte-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”, de Maria Isabel da Cunha (1997), publicado na Revista da Faculdade de Educação; “Na prática a teoria é outra”, de Heloísa Amaral (2007); “Relato: jogo entre passado, presente e futuro”, de Norma Sandra de Almeida Ferreira e Lilian Lopes Martin da Silva (2012); e “Narrar a experiência”, de Maria Tereza Antonia Cardia (2012), publicados na revista “Na Ponta do Lápis”.

Há ainda a entrevista “Relato de prática: o que escrever, como escrever?”, realizada por Luiz Antonio Gurgel com quatro membros das comissões julgadoras (s/d), publicada no Portal, e dois artigos publicados na Revista Na Ponta do Lápis: “Relato de prática: um texto à espera de sua autoria”, de Cris Zelmanovits (2016), e “Relato de prática: com a palavra, o professor-autor-formador”, de Margarete Schlatter e Pedro Maria Garcez (2017).

Vemos que, ao longo desses anos, a OLPEF publicou e indicou a leitura de vários textos acadêmicos e de difusão científica de especialistas que orientam a escrita de relatos de

prática, culminando com o lançamento em 2017 da seção “Especial Relatos de Prática” do Portal. São esses textos, os infográficos e os vídeos postados na seção Especial (SCHLATTER, 2017a, 2017b), além do Regulamento da edição de 2016 que serão analisados como documentos orientadores e, ao mesmo tempo, coercitivos para a escrita dos relatos de prática docentes³²⁷.

5.2.1 As coerções para a escrita do relato

O Regulamento da edição de 2016 determina que a participação dos docentes no concurso de relatos de prática está condicionada à seleção dos alunos para a fase semifinal. Ou seja, são instados a escrever aqueles que obtiveram reconhecido êxito ao longo das atividades do Programa, dada a aprovação conquistada por seus alunos nas fases escolar, municipal e estadual³²⁸.

E para alcançar tal êxito, conforme o Regulamento (Olimpiada, 2016c), eles deveriam usar o material da Coleção da Olimpíada (Caderno do Professor, Caderno Virtual, Coletânea de Textos e Jogo de aprendizagem) na realização das oficinas na escola. Ou seja, eles não poderiam selecionar determinados alunos e fornecer uma espécie de treinamento ou curso preparatório para o concurso, mas adaptar o planejamento de suas aulas e integrá-las à sequência didática proposta no Caderno, buscando o envolvimento e a participação de todos os alunos.

Nesse relato, eles devem contar a “experiência com a realização das oficinas, as dificuldades encontradas, aprendizagens, descobertas, seus acertos e suas reflexões” (OLIMPÍADA, 2016c, p.7) em, no máximo, 7000 (sete mil) caracteres com espaço. O relato deve ser postado no Portal Escrevendo o Futuro até 24 (vinte e quatro) horas antes da abertura do Encontro Regional³²⁹ e ser entregue em versão impressa à Coordenação da

³²⁷ Excluímos da análise o documento “Voz do Professor”, tendo em vista que sua finalidade é a de analisar as concepções linguísticas dos relatos, e não a de orientar sua escrita. Incluímos os textos produzidos em 2017, após a escrita dos relatos de prática aqui analisados, por sinalizarem o que se esperava deles, após a avaliação.

³²⁸ Como professores de alunos semifinalistas, tiveram outras atribuições nessa fase: impressão e envio de cópias de documentos preenchidos, assinados e reconhecidos em cartório, em até sete (7) dias antes do Encontro Regional (ficha de saúde, termos de autorização de viagem e de autorização para participação na etapa regional, para alunos absoluta ou relativamente incapazes assinado por seus genitores ou representantes legais, e termos de autorização para uso de direitos autorais e direitos de personalidade a ser firmado pelo aluno totalmente capaz nos termos da lei civil ou por seus genitores ou representantes legais no caso de aluno absoluta ou relativamente incapaz); entrega dos documentos originais à coordenação da Olimpíada durante o Encontro; comprovação de que o aluno semifinalista está matriculado no ano escolar correspondente à categoria de que participa, mediante apresentação de histórico escolar ou atestado de escolaridade assinado pela direção da escola; declaração de que não possui relação de parentesco de 1º ou 2º grau com o aluno por meio de um documento disponível no Portal.

³²⁹ Como já explicamos, os alunos e professores semifinalistas são convidados a participar do Encontro Regional

OLPEF durante esse encontro. O regulamento lembra que a participação nesse concurso é opcional de modo que a não entrega do relato não afeta a avaliação do texto do respectivo aluno³³⁰.

As Comissões Julgadoras são formadas por, ao menos, três (3) profissionais da área de educação, escolhidos pelo Cenpec, os quais selecionam um Relato de Prática por Polo³³¹ e por Categoria, ou seja, sete (7) relatos para cada Encontro Regional, perfazendo o total de vinte e oito (28) relatos de prática vencedores.

Cada um dos professores campeões recebeu como prêmio um *notebook*, de modelo e capacidades definidos pela Coordenação do concurso. Os critérios de avaliação dos relatos ancoraram-se nos conhecimentos linguísticos, textual-discursivos e pedagógicos dos docentes: “presença de aspectos próprios da categoria do relato”; “narração de experiências significativas”; “indícios de reflexão sobre a prática”; “aspectos gerais de gramática e ortografia”; e “originalidade” (OLIMPÍADA, 2016c, p.17).

Tomamos tais critérios como guias para a análise dos documentos orientadores. Em relação às características próprias do gênero relato, Amaral (2007) começa a apontá-las a partir da comparação com o relatório. Enquanto este é um gênero mais objetivo e impessoal, o relato traz traços de autoria e subjetividade, dentre os quais, adjetivos, pronomes pessoais e de tratamento (AMARAL, 2007; ZELMANOVITS, 2016).

Também são elementos linguísticos próprios desse gênero, de acordo com Amaral (2007), os dêiticos e as expressões temporais de presente e de passado, pois assinalam o diálogo entre a experiência vivida e a reflexão atual sobre essa prática, amparada na teoria e no projeto da escola, como forma de prestar contas a seus possíveis leitores: outros professores, coordenador, pesquisadores e, no caso da OLPEF, a comissão julgadora e docentes inscritos no Portal Escrevendo o Futuro.

da categoria em que foram selecionados (poema, memórias, crônica ou artigo de opinião). Nesse encontro, ambos participam de oficinas sobre o gênero específicas para cada grupo. Durante as oficinas, os alunos são convidados a reescrever o texto enviado a fim de conquistarem uma vaga na fase final, sob orientação do professor, e a produzir outro texto do mesmo gênero, o qual serve de baliza para a comissão julgadora. Na cerimônia de abertura, é entregue a premiação correspondente à vitória na fase estadual (medalha de bronze e cupom para retirada de livros em livraria montada no local do encontro). No encerramento, são anunciados os vencedores dos relatos de prática e da fase semifinal. Professores e alunos finalistas da Olimpíada recebem medalha de prata e um tablete, enquanto a escola a que se vinculam ganha uma placa de homenagem.

³³⁰ No entanto, os alunos que não puderam comparecer ao Encontro tiveram seus textos desclassificados e substituídos por suplentes do mesmo Estado, conforme a ordem de colocação. Os professores impossibilitados de participar do Encontro tinham a opção de nomear um representante – outro professor de língua portuguesa, o coordenador pedagógico ou o diretor da escola –, com a anuência deste último, por meio de um formulário disponível no Portal Escrevendo o Futuro até sete (7) dias antes do Encontro.

³³¹ A OLPEF divide o Brasil em sete polos, a partir dos quais seleciona os alunos finalistas e os relatos de prática vencedores. São eles: Norte, Centro-Oeste, Sul, Sudeste I (São Paulo), Sudeste II (Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro), Nordeste I (Maranhão, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte), Nordeste II (Bahia, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Sergipe).

É com base nessa ideia de diálogo que Ferreira e Silva (2012) definem o relato como um gênero que estabelece um jogo entre o passado das vivências de seu registro, o presente de sua produção e o futuro de sua recepção. Para eles, é o interlocutor que orienta o conteúdo do relato, seu espaço, intenções, motivações e situações para contar o texto.

Vinculado ao espaço escolar, o relato traz ainda as vozes de outros sujeitos que participaram da trajetória das oficinas, como os alunos, o coordenador, os pais ou responsáveis, o diretor e os especialistas assistidos, lidos ou consultados, a fim de resgatar a memória do vivido (AMARAL, 2007; CARDIA, 2012). Por isso, contém verbos de dizer e sinais de pontuação (aspas, dois pontos, travessão) introdutórios do discurso outro (AMARAL, 2007).

Por último, Amaral (2007) destaca a construção composicional do relato, que normalmente segue a seguinte ordem: situa o leitor, narra os fatos em ordem cronológica e reflete sobre os resultados alcançados. Porém, conforme lembram Britto, Faustinoni e Altenfelder, em entrevista a Gurgel (s/d), o relato não é rígido e formal como o relatório. Mais do que apresentar, descrever, sistematizar e enumerar os fatos, ele traz a emoção atrelada à experiência e ao aprendizado, os sentimentos de realização ou de frustração dos sujeitos implicados no processo.

Outros gêneros dos quais o relato se aproxima, por também pertencerem à esfera escolar, são o diário e o planejamento. Na edição de 2008, muitos relatos de prática lembravam esses gêneros e, por isso, a OLPEF convidou a professora Cris Zelmanovits (2010a) para explicar as diferenças entre eles. Segundo a professora, o diário é um conjunto de anotações feitas para si mesmo, e o planejamento pode ser destinado a si mesmo ou à coordenação, por conter a descrição das atividades a serem realizadas num futuro próximo, com base no que foi feito no passado recente.

Já o relato de prática é produzido para um público mais amplo: outros professores da escola, pais e pesquisadores. E, no caso da OLPEF, leitores-avaliadores da Comissão Julgadora e outros professores (ZELMANOVITS, 2010a), que poderão acessá-lo através do Portal ou de publicação na revista “Na Ponta do Lápis”.

A partir da consulta a esses gêneros e outros materiais, o professor costura o processo, descreve e analisa as atividades realizadas e reflete sobre os resultados. Este e outros textos produzidos pela equipe da OLPEF (FERREIRA E SILVA, 2012; ZELMANOVITS, 2010a, 2016; SCHLATTER, GARCEZ, 2017) trazem exemplares do gênero ou sugerem alguns para leitura, além de remeterem aos próprios textos orientadores, a fim de o professor participante da OLPEF se apropriar melhor de suas características e das coerções de sua escrita.

A esse respeito, Ferreira e Silva afirmam que há maior dificuldade em relatar por escrito que oralmente (FERREIRA E SILVA, 2012), devido às exigências próprias daquela modalidade. Zelmanovits (2016) é ainda mais enfática ao falar da necessidade de o professor ler e analisar outros relatos para encontrar seu próprio estilo de escrever.

O segundo critério exposto no regulamento é a “narração de experiências significativas”, que remete diretamente à pergunta proposta por Ferreira e Silva (2012, p.19) aos docentes antes de iniciarem a escrita de seus relatos: “O que queremos guardar?”, que se desdobra em outras quatro: “Por quê? Para quê? Onde? De que modo?”. A OLPEF orienta os professores a se interrogarem sobre o que foi efetivamente marcante durante toda a trajetória das oficinas e que pode servir de exemplo para outros colegas educadores, de modo que o relato revele a representação que os professores fazem dos fatos e como eles transformaram a realidade encontrada.

É por que isso que os especialistas das comissões julgadoras, em entrevista a Gurgel (s/d), Zelmanovits (2010a), Schlatter e Garcez (2017) e Schlatter (2017a, 2017b) acentuam a necessidade de os relatos discutirem a motivação para o início do trabalho, o comprometimento (ou não) dos alunos (com a proposta da OLPEF, com a avaliação coletiva e em pares), os diagnósticos, os problemas e as dificuldades encontradas, os obstáculos e os ajustes, os entraves e dúvidas, as aulas que exigiram mais preparação e as que não deram certo, os momentos marcantes de aprendizagem do professor e dos alunos, os fatos inusitados, as soluções adotadas, enfim, o planejamento, as etapas e o resultado das ações.

Para tal, os diversos textos orientadores convidam os professores a fazerem um diário durante as oficinas registrando o que houve de mais importante ao longo do processo (AMARAL, 2007; ZELMANOVITS, 2010a; CARDIA, 2012; SCHLATTER, GARCEZ, 2017; GURGEL, s/d).

O resgate da memória também pode se ancorar em fotos produzidas durante as oficinas, no planejamento do projeto pedagógico e das atividades, nos momentos de estudo, no Caderno do Professor e em outros materiais didáticos utilizados, na consulta a outras pessoas que compartilharam do processo, como familiares, alunos, colegas e profissionais da escola, e incluir trechos das produções discentes e das falas dos alunos durante as aulas (ZELMANOVITS, 2010a; SCHLATTER, GARCEZ, 2017; GURGEL, s/d). Cabe ao docente reler e organizar todo o material guardado e disperso na memória e definir o itinerário e fluxo do relato, reconstruindo sua experiência (FERREIRA E SILVA, 2012; CARDIA, 2012).

Ou seja, o docente compartilha com os interlocutores – colegas docentes e profissionais da educação – o que observou e aprendeu com sua experiência e o que aprendeu com o que

os alunos não aprenderam (ZELMANOVITS, 2010a; CARDIA, 2012; SCHLATTER, GARCEZ, 2017; GURGEL, s/d), tornando público seu patrimônio particular de conhecimento (ZELMANOVITS, 2016) e contribuindo com o seu próprio processo pedagógico e formativo e com o de outros docentes ao estimulá-los a realizarem projetos similares (CUNHA, 1997; SCHLATTER, GARCEZ, 2017; GURGEL, s/d).

Nos dizeres de Cunha (1997), a experiência produz o discurso e este produz experiência. O relato permite-lhe planejar novas ações, ressignificar e recriar o vivido (FERREIRA E SILVA, 2012). Por isso, o terceiro critério de avaliação são os “indícios de reflexão sobre a prática”. Combatendo o senso comum de que “na prática, a teoria é outra” e concordando com a visão de Ferreira e Silva (2012), Amaral (2007) defende que o professor, ao escrever, compreende melhor a prática e tem condições de aperfeiçoá-la.

É na articulação entre a teoria e a prática que o relato legitima a experiência vivida e lhe confere o estatuto de cientificidade (FERREIRA E SILVA, 2012). O professor mobiliza seus sentimentos sobre a vivência e realiza uma reflexão metódica sobre suas ações e decisões, o que gera novas ações transformadas por sua reflexão (AMARAL, 2007; ZELMANOVITS, 2016).

O relato documenta o percurso das oficinas, permite a autoanálise dessa trajetória e socializa os resultados, permitindo à equipe pedagógica da OLPEF conhecer as tensões e dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e reorientar as ações formativas, ofertando novos recursos e fazendo melhorias (CARDIA, 2012; GURGEL, s/d). Através do relato, observamos o que para o docente é relevante, o que ele prioriza em sala de aula, ao que ele atribui valor (ZELMANOVITS, 2010a), como é sua prática e seu relacionamento com os alunos, isto é, o leitor ou avaliador conhece o investimento autoral do professor na OLPEF.

Em vídeos produzidos para o Portal da Comunidade Escrevendo o Futuro, a professora Margarete Schlatter (2017a, 2017b) analisa os relatos produzidos na quinta edição da OLPEF, em 2016, e sugere que os docentes foquem em momentos específicos da trajetória, detalhando os elementos que ajudem o professor-leitor a transpor essa prática para sua realidade de ensino.

Outros dois aspectos pouco frequentes nos relatos analisados e julgados fundamentais pela pesquisadora são a reflexão mais aprofundada acerca das ações interdisciplinares e do protagonismo juvenil. Para ela, é importante explicitar em que medida a proposta da OLPEF impacta em maior participação social do aluno por meio da escrita e da leitura e lhe permite conhecer o outro e a realidade onde vive.

No que concerne aos “aspectos gerais de gramática e ortografia”, os avaliadores, em entrevista a Gurgel (s/d), vão além da mera revisão linguística, pois apontam elementos que exigem do docente uma avaliação global do texto: coerência; clareza e objetividade; ausência de repetições desnecessárias; adequação do relato ao público-leitor; revisão textual e linguística. Esses avaliadores ainda lembram a necessidade de escrever com frequência, a fim de aprimorar a produção de relatos. Aos elementos indicados, Cardia (2012) acrescenta a organização das ideias, a seleção vocabular e a ausência de clichês e lugares-comuns.

Schlatter e Garcez (2017, p.18) fornecem um roteiro para avaliação e refacção dos relatos a partir de perguntas orientadoras: “A reflexão apresentada está bem construída e justificada? O relato está narrado com base em episódios particulares, que ocorreram em lugar e tempo situados? O que está demais? O que falta?” Por fim, recomendam a consulta a pessoas que participaram do processo junto ao professor para que possam ler a versão inicial do relato e ajudar o professor a aprimorá-la e a encontrar seu próprio estilo.

Esse é o quinto critério de avaliação dos relatos de prática: a originalidade. Todos os professores estão submetidos às mesmas coerções (regulamento, materiais didáticos e orientações para a escrita dos relatos), mas constroem trajetórias singulares (ZELMANOVITS, 2016). Ou, nas palavras de Schlatter (2017), possuem uma problemática comum e uma vontade de resolvê-la que desencadeia diferentes propostas de autoconhecimento e intervenção na realidade.

E é isto que o leitor busca na leitura dos relatos, encontrar as especificidades, as particularidades daquele trabalho pedagógico (GURGEL, s/d). Além das marcas de pessoalidade já referidas por Amaral (2007) e Zelmanovits (2016), a autoria é marcada pela interlocução que o docente mantém com seus leitores, colocando-se em seu lugar e conversando com ele (ZELMANOVITS, 2010a, 2016; SCHLATTER, GARCEZ, 2017).

Para Schlatter e Garcez (2017, p.16), os relatos de prática permitem que “professores se conheçam, compartilhem suas experiências, contem sobre o que fazem e o modo como fazem, justificando suas ações com base nas características e nos desafios de seus contextos de atuação e, a partir dessa troca, anunciem possibilidades de novas práticas”.

Em diálogo com os saberes e experiências de outros autores, especialistas e professores, o docente justifica suas escolhas e tomadas de decisões relativas: aos desafios encontrados; aos princípios, métodos e procedimentos de ensino e avaliação; à proposta pedagógica da OLPEF; às regulações da escola; às orientações educacionais oficiais e aos modos de usar os materiais didáticos e adaptá-los, conforme a realidade dos alunos, o tempo e o espaço escolar (SCHLATTER, GARCEZ, 2017).

A importância do outro na escrita do relato é considerada por esses autores desde a etapa de planejamento do texto, haja vista as perguntas direcionadas à contextualização dos fatos para o interlocutor:

O que conhecem da proposta da Olimpíada (cadernos, atividades, coletânea etc.) para entender o que vou contar? O que conhecem das características essenciais do tempo e do espaço onde ensino para entender o que vou contar? O que conhecem sobre minha história e minhas referências para compreender as reflexões que faço sobre minha prática? O que pode inspirá-los nesse relato? Por quê? Para quê? (SCHLATTER, GARCEZ, 2017, p. 17)

A singularidade é construída a partir do momento em que o professor narra o que foi feito, como foi feito, por que foi feito e como chegou a tais conclusões (SCHLATTER, GARCEZ, 2017). Em outras palavras, o sujeito escrevente “escolhe fragmentos do cotidiano (o que), os edita e os arranja com certos recursos (como, onde), os narra de certo lugar (quem), movido por certos desejos ou motivos (por que), para produzir certo efeito de sentido (para que), numa certa experiência de linguagem, que inclui o (os) outro(s).” (FERREIRA, SILVA, 2012, p.22).

Os indícios de autoria docente também são enfatizados por perguntas orientadoras. Os docentes são conduzidos a expor sua reflexão a partir dos episódios que eles consideram únicos para si e para o interlocutor. Com base neles, devem apresentar as ações concretas, selecionar os detalhes fundamentais, organizar os parágrafos dando espaço para exemplos, vozes dos participantes e aprofundamentos que possibilitem a compreensão do posicionamento autoral acerca das mudanças ocorridas (ou não) em sua prática (SCHLATTER, GARCEZ, 2017).

Esta é uma questão bastante enfatizada pelos textos orientadores – a reflexão sobre os saberes consolidados e as possíveis mudanças ocorridas na prática do professor –, tendo em vista ser o principal objetivo da OLPEF a melhoria do ensino da produção escrita nas escolas públicas brasileiras.

Ao longo desses dezesseis anos de Olimpíada, constatamos que as publicações acerca dos relatos contribuem para que o professor desenvolva letramentos críticos (ROJO, 2009), isto é, seja protagonista de seu próprio fazer. É também notório que essas publicações procuram usar uma linguagem literária, acessível e envolvente, como se espera que seja a escrita docente.

Nos primeiros anos, a ênfase recai na relação teoria e prática, na valorização da narrativa, nas características do relato e no passo-a-passo da sua produção (CUNHA, 1997;

AMARAL, 2007; ZELMANOVITS, 2010a; CARDIA, 2012; FERREIRA E SILVA, 2012; GURGEL, s/d). Já, nos últimos, as publicações têm dado relevo à autoria docente, à interlocução com o leitor, ao processo formativo e à emancipação dos professores em geral (ZELMANOVITS, 2016; SHCLATTERA E GARCEZ, 2017; SCHLATTER, 2017a, 2017b). Ou seja, a OLPEF pretende que, através do relato de prática, o professor reconfigure seu trabalho, sua identidade profissional e seus posicionamentos.

No quadro abaixo, sintetizamos as coerções estabelecidas pelos textos orientadores (CUNHA, 1997; AMARAL, 2007; FERREIRA E SILVA, 2012; ZELMANOVITS, 2010a, 2016; CARDIA, 2012; SCHLATTER, GARCEZ, 2017; SCHLATTER, 2017a; SCHLATTER, 2017b; GURGEL, s/d) para a escrita dos relatos consoante os critérios de avaliação estabelecidos pelo regulamento (OLIMPÍADA, 2016c):

Quadro 6 – Síntese das coerções para a escrita dos relatos

Critérios de avaliação dos relatos	Coerções estabelecidas pelos textos orientadores
Presença de aspectos próprios da categoria do relato (adequação ao gênero relato)	➤ Situação de produção e recepção • Autor: professor semifinalista da OLPEF • Destinatário: comissão julgadora, professores e outros profissionais da educação • Suporte ou veículo: Portal da OLPEF e, eventualmente, Revista Na Ponta do Lápis • Intuito discursivo: sistematizar o vivido, através da descrição e análise dos fatos principais e da reflexão sobre os resultados. ➤ Conteúdo temático • Experiência nas oficinas da OLPEF ➤ Construção composicional • Contextualização • Narração • Comentário reflexivo ➤ Aspectos linguísticos e estilísticos³³² • Traços emotivos • Índícios de subjetividade (adjetivos, pronomes pessoais e de tratamento) • Verbos de dizer e pontuação introdutória do discurso outro (aspas, dois pontos, travessão) • Expressões dêiticas e temporais do presente e do passado
Narração de experiências	• Seleção de fatos e vivências que contribuíram com

³³² Neste bloco, dois aspectos são nominados de forma vaga pela OLPEF, os traços emotivos e os indícios de subjetividade.

significativas	sua própria formação e com a formação do outro • Trajetória (motivação, diagnóstico, etapas, problemas, soluções, resultados) • Resgate da memória (diário, planejamento, fotos, materiais didáticos, produções discentes, fala dos alunos, comentários de alunos e outras pessoas) • Reconstrução da experiência
Indícios de reflexão sobre a prática	• Articulação entre teoria e prática • Diálogo com outros autores e pesquisadores • Discriminação do que foi tomado como relevante ou prioridade em sala de aula • Reflexão metódica sobre ações e decisões (uso de materiais didáticos, planejamento e execução das oficinas, propostas pedagógicas, regulações da escola e diretrizes oficiais) • Análise do processo e dos resultados (produções dos alunos, por exemplo) • Julgamentos de valor acerca da própria prática e dos resultados • Planejamento de novas ações
Aspectos gerais de gramática e ortografia	• Atendimento às normas de gramática e ortografia
Originalidade	• Experiência e episódios singulares • Interlocução com leitores e com outros autores e pesquisadores • Tom adotado • Modo de dizer e de organizar as ideias • Questionamento de saberes e práticas consolidadas • Novas práticas • Posicionamento autoral docente, considerando sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional

Fonte: a autora, 2018

Quanto ao processo de finalização do relato, a OLPEF recomenda a avaliação pelos pares e a posterior reescrita pelo professor-autor. Sistematizamos os principais critérios de revisão indicados nos textos orientadores: atendimento às normas de publicação (7000 caracteres com espaço), de gramática e de ortografia; adequação ao público-leitor; narração de episódios significativos e bem contextualizados; reflexão consistente sobre a prática; coerência, coesão, clareza e organização das ideias; escolha de um tom pertinente; seleção e adequação vocabular; ausência de repetições desnecessárias, de clichês e lugares-comuns.

Portanto, para a composição desse gênero, os professores tiveram de levar em conta as recomendações dos textos orientadores e as prescrições do regulamento, destacando-se, dentre elas, o uso do material didático da olimpíada, especialmente o Caderno Virtual que traz a sequência de oficinas a serem realizadas. O modalizador deôntico assevera o teor de

obrigatoriedade desse uso: “As sequências didáticas propostas nos Cadernos Virtuais, mencionadas no item 2.3.4, *deverão* ser desenvolvidas pelos professores inscritos com todos os alunos das turmas participantes vinculadas aos respectivos professores, por meio de Oficinas realizadas nas escolas” (OLIMPIÁDA, 2016c, p.5, destaque nosso).

5.2.2 Os posicionamentos docentes nos relatos de prática

Os relatos são textos em que docentes discorrem, geralmente de modo linear, sobre suas experiências, descrevendo e, ao mesmo tempo, analisando as sequências didáticas, as dificuldades encontradas, as atividades realizadas e o processo de aprendizagem dos alunos. Configura-se como um gênero de estilo profissional, em que o próprio docente avalia o seu *modus operandi*, a proposta pedagógica institucional, o engajamento e o progresso dos alunos, a participação (ou não) da comunidade escolar.

Podemos observar que os sete relatos vencedores aqui analisados possuem em comum as seguintes partes composicionais: a trajetória profissional do docente; a indicação ou contextualização do ambiente escolar; a narração das estratégias didáticas mobilizadas; a reflexão sobre os problemas surgidos, sobre as produções dos alunos e os possíveis enfoques do tema proposto; e a avaliação geral da OLPEF e da própria participação no Programa. É a partir deste aspecto que iniciamos nossa análise.

Esses relatos revelam posições similares de aderência quase irrestrita à metodologia da sequência didática exposta no Caderno do Professor, associada à construção de um caminho paralelo, vislumbrado na elaboração de atividades e seleção de materiais diferentes dos prescritos pelo Programa, na organização e adaptação das oficinas da OLPEF à dinâmica da escola em que atua. Tais pontos de vista são elaborados por movimentos discursivos sucessivos (FRANÇOIS, 1998) de diálogo com diferentes instâncias (materiais didáticos da OLPEF, membros da comunidade escolar, escritores), isto é, por encadeamentos de um discurso em presença com outros discursos ausentes, retomados ou antecipados, em sua construção.

Como todo discurso é situado e orientado socialmente (VOLOCHÍNOV, [1926] 2013a, [1930] 2013b), os posicionamentos docentes nos relatos de prática também são construídos a partir do lugar social ocupado por eles e do ambiente em que atuam. Exemplo disso é o fragmento abaixo, extraído do relato 1 (Anexo D), “Apertem os cintos, vamos decolar!”, de Sidneia Diniz (2017):

Relato 1

Tripulante de primeira viagem, fui incentivada pela minha coordenadora a embarcar em uma aventura pelo mundo das oficinas da 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (I). Lecionando a (sic) pouco mais de um ano, estava sedenta por experimentar cada vez mais novas práticas de ensino em sala de aula (II). Ao analisar o Caderno do Professor e a Coletânea de Textos, fiquei fascinada com a riqueza do material que tinha em minhas mãos (III). (DINIZ, 2017, destaques nossos^{333,334})

No primeiro momento, o envolvimento e a empatia da escola com o Programa ficam explícitos na retomada da fala da coordenadora, por meio de DI introduzido pela locução verbal – “fui incentivada” (I). As nomeações usadas pela professora – “tripulante de primeira viagem”, “embarcar”, “aventura” (I) – constroem o imaginário de uma viagem, algo que suscita prazer, desperta curiosidade, sonhos e esperança. A professora posiciona-se como docente em início de carreira, haja vista a nomeação escolhida para defini-la – “tripulante de primeira viagem” (I) –, reforçada pela intensificação do pouco tempo de trabalho – “pouco de mais de um ano” (II).

Interessante que ela não se atribui o papel de “comandante” da viagem, mas o de “tripulante”, suavizando a hierarquia entre ela e seus alunos e minimizando seu papel autoral e a importância de sua condução didática. A professora assume essa posição axiológica, na linha defendida por Bernard Schneuwly, em entrevista à Revista Caleidoscópio (WITTKE, SCHNEUWLY, 2016), de que cabe ao professor meramente aplicar as sequências didáticas.

A individualidade criadora de uma professora iniciante cede terreno à “experimentação de novas práticas de ensino” fabricadas por outrem (II). É com base nesse contexto sócio-axiológico que ela avalia a proposta pedagógica da OLPEF: “fiquei fascinada com a riqueza do material” (III).

A autonomia docente na elaboração de materiais didáticos e na condução do processo não parece ser a tônica valorizada pelo Programa, se bem que os últimos textos orientadores publicados pela OLPEF mencione a autoria em seus títulos (ZELMANOVITS, 2016; SCHLATTER E GARCEZ, 2017). O espaço autoral parece ser reservado àquilo que falta ao material didático da OLPEF, consoante nossa análise no Capítulo 4 desta tese: a discussão da temática “O lugar onde vivo”.

Assim é que a professora Rozely Costa (2017), no relato 2 (Anexo E), “Travessia para a crônica”, ao fazer perguntas que autorrepresentam seu dizer ou, ao menos, seus pensamentos,

³³³ Usamos itálico para destacar os trechos por nós analisados.

³³⁴ O erro ortográfico deste excerto, assim como falhas gramaticais dos outros relatos, não é comentado pela equipe pedagógica da OLPEF, que reproduziu os textos na íntegra no Portal. Podemos atribuir tal fato a um descuido da equipe ou à sinalização de que pontuais problemas ortográficos e/ou gramaticais não são os pilares da seleção dos textos vencedores, em conformidade com os ideais linguístico-pedagógicos do Programa.

constata sua dificuldade inicial com o tema por habitar há pouco tempo na cidade onde trabalhava (ver trechos I e X nos fragmentos abaixo)³³⁵:

Relato 2

Mas o novo me deixou apreensiva: *como vou trabalhar o tema "O lugar onde vivo" se esse lugar ainda não vive em mim?* (I) Era preciso *"abandonar as roupas usadas"* (II) e abrir-se ao devir. Conhecer os alunos era o primeiro passo. Organizei uma *dinâmica* para que escrevessem sobre o que gostavam de fazer, de ler; além disso, relataram seus desejos, seus sonhos para o futuro, o que pretendiam ser. Além de conhecê-los melhor, saberia como escreviam. Constatei que pouquíssimos alunos tinham o hábito de ler, e escrever era restrito às atividades da escola (III). Mas *era preciso acreditar* no potencial de estudantes marcados pela falta e cercados pela violência. Eu *acreditava* na minha vontade de fazer um trabalho significativo na vida deles (IV). (...)

Então era hora de começar para valer os *"jogos olímpicos"* (V). A sensibilização seria um momento essencial para o sucesso do trabalho. *"A última crônica"*, de Fernando Sabino, é um texto que consegue tocar corações. Era preciso encantá-los com uma história emocionante (VI). Em algumas turmas, os comentários foram muito positivos. Em outras nem tanto! Insisti. Era preciso *ler diferentes crônicas para que pudessem conhecer os vários tons da linguagem escrita* (VII). Percebi muita dificuldade para compreenderem *as crônicas de autores como Machado de Assis*, propostas pelo Caderno do Professor (VIII). Resolvi propor uma atividade de leitura de *crônicas de Moacyr Scliar, escritas a partir de notícias* (IX). Esses textos também poderiam nos ajudar em relação ao tema; algo que me inquietava desde o início. *Eu não conhecia os hábitos da minha nova cidade: como viviam as pessoas?* (X) *Quando tocava em assunto do cotidiano do lugar* (XI), *os alunos só falavam em violência* (XII). *Meu coração apertava, eu relutava em aceitar essa temática, e escrever sobre isso era confirmar a triste realidade da cidade de Santa Maria* (DF) (XIII). (COSTA, 2017, destaques nossos)

A retomada através da MAE marcada (aspas) de trechos da crônica “O medo: o maior gigante da alma”, de Fernando Teixeira de Andrade (II), também citados no parágrafo inicial deste relato, balizam a posição discursiva e didática da docente: o desejo de mudar sua prática, de aderir à OLPEF e de adentrar no universo dos alunos. Costa (2017) propõe uma dinâmica que funciona como avaliação diagnóstica (III), a cujo resultado desanimador se contrapõe sua crença nos estudantes, marcada pela reiteração do verbo “acreditar” e pelo modalizador deôntico “é preciso” acompanhando esse verbo (IV)³³⁶.

Esses dois recursos evidenciam a retomada de outros dizeres, não explícitos, que constituem o pano de fundo cultural, certa “pedagogia da esperança³³⁷”, partilhada com outros educadores, em defesa da qual a professora se manifesta. A partir desse ponto, ela demarca o início dos trabalhos por meio da expressão aspeada “jogos olímpicos” (V). A MAE

³³⁵ Ela havia se mudado de Goiás para Brasília.

³³⁶ Para Vion (2011), os modalizadores são marcas de ancoragem dialógica que pressupõem discursos anteriores. São comentários reflexivos que se apresentam como prolongamento de discursos não enunciados, mas reais, aos quais o autor deseja dar mais ênfase ou consistência. Ao lado de outros fenômenos como a ironia fina e a opinião consensual, eles formam o dialogismo “affleurant”, que se situa numa zona intermediária entre o dialogismo mostrado e o constitutivo, em que os traços linguísticos do enunciado pressupõem outros discursos partilhados com o interlocutor, sem que estes tenham sido de fato verbalizados.

³³⁷ Alusão à obra homônima de Paulo Freire.

possivelmente sinaliza o uso metafórico da expressão e/ou a sua retomada do texto de apresentação do Caderno, escrito por Dolz (2016, p.9), demarcando a não coincidência da palavra com ela mesma e talvez do próprio discurso consigo (AUTHIER-REVUZ, 2007) ao convocar o heterodiscurso.

O diálogo com o Caderno é também perceptível pelas estratégias mobilizadas, que correspondem às prescrições indicadas nesse material ou são nele inspiradas: a leitura da crônica de Sabino (VI) corresponde à Oficina 1; a de diferentes crônicas para conhecer os vários tons (VII) à Oficina II; a da crônica de Machado de Assis (VIII) à Oficina 5; e a de Moacyr Scliar (IX) à Oficina 6.

Ao reportar, através da modificação analítico-objetual do DI (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017), a troca de turnos entre ela (XI) e seus alunos (XII) durante a aula, a professora emoldura esses dizeres com um tom emotivo-volitivo de lamentação (XIII), haja vista a seleção lexical subjetiva – “coração apertava”, “triste realidade” –, dando indícios de que gostaria de ampliar o enfoque temático dado por eles ao “lugar onde vivem”. E, é em função desse posicionamento, que ela realiza sua intervenção e muda a perspectiva de seus alunos, como se vê na sequência de seu relato:

Relato 2

Partimos para *pesquisa de notícias*, fatos que estivessem em voga. Na aula seguinte, a maioria havia feito a pesquisa e registramos os temas num painel. Infelizmente, a constatação do tema violência era inevitável: assaltos, furtos, perseguição a adolescentes (I). (...)

Além disso, o tema ainda martelava em minha mente. *Devia deixá-los falar sobre fatos de violência? Ou tentaria o amor, saudade, escola, namoro, futebol?* (II) Era preciso *ler outras crônicas*, observando todos os elementos constitutivos. Fizeram *apresentação oral dos resultados*. Um sucesso! Estavam se tornando leitores atentos! (III) Fechei essa aula com a audição da crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar, que seria analisada na aula seguinte. (IV)

Continuamos as oficinas com foco na linguagem, figuras de linguagem, foco narrativo e tom. A pontuação mereceu destaque. (V) (...)

Nesse dia, decidi que se *a crônica deve ter como mote os fatos do cotidiano, os costumes do lugar, as pessoas em seu dia a dia* (VI), não era justo excluir o que latejava em seus *corações*. Violência é a dura realidade das cidades que compõem Brasília (VII). Mas *outros temas me surpreenderam*: meninas no futebol, convivência com idosos, convivência familiar, solidariedade, entre outros (VIII). (COSTA, 2017, destaques nossos)

Ao lamentar novamente a predominância do tema da violência, como expressa o modalizador afetivo “infelizmente” (I), ela adere a estratégias recomendadas pelo Caderno para mudar essa perspectiva, tais quais: a pesquisa de notícias (I) vista na Oficina 7; a evocação de diferentes temas abordados pelas crônicas (II) na Oficina VII; a leitura de crônicas diversas com apresentação da análise (III) na Oficina 2; a audição de “Cobrança” (IV) na Oficina 6; o trabalho com os conhecimentos linguísticos (V) nas Oficinas 4, 8 e 9.

Além disso, retoma definições de crônicas encontradas na Introdução e ao longo do material através de paráfrase (VI). A identificação desse discurso outro só é possível a quem detém o conhecimento do material didático, por isso, configura-se como alusão.

A metáfora do “coração” novamente se faz presente (VII), expressando a posição e o tom emotivo que ela adota em seu relato no que tange à violência. E, apesar de a didática implementada estar bastante presa à metodologia da OLPEF, a professora atingiu o objetivo de mudar o enfoque temático (VIII) dos textos de seus alunos. Tal direcionamento não visa a podar possíveis críticas sociopolíticas, mas sim a desenvolver nos alunos um sentimento de autoestima e valorização do seu meio. A escolha do verbo “surpreender” (VIII) revela as baixas expectativas que ela havia gerado e reforça a avaliação positiva que faz da sua prática.

O texto seguinte, o relato 3 (Anexo F), “Ourives olímpicos”, de Regilane Maceno (2017), também se ancora na analogia dos jogos olímpicos com a OLPEF (I), estabelecida por Dolz (2016) no prefácio e pelas autoras na Oficina 1 do Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.26, 2016b). É ainda com base no Caderno e na Coletânea que a professora conduz as demais intervenções didáticas: leitura e análise de crônicas diversas, expostas na Introdução (II), na Coletânea e nas Oficinas 2 e 5 do Caderno (III), com a inclusão de Lya Luft (III); e adaptação das propostas inscritas no material, como a primeira escrita da Oficina 3 e a produção de fotografias da Oficina 8 à realidade escolar (V, VI, VII e VIII):

Relato 3

O fascínio que a *chama olímpica* provoca nos indivíduos é indescritível. Quanto mais em nossa casa, como foram as *Olimpíadas de 2016*. Não bastasse esse *calor olímpico* que incendiou o país, eis que é ano também da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. (...)

Primeiramente, mostrei a eles um panorama dos *jogos olímpicos* ao longo da história. Levei imagens de edições antigas, dos esportes que faziam parte, de outros que passaram a fazer parte, muitas curiosidades sobre as premiações, os atletas que foram exemplos de superação, enfim... Queria meus alunos mergulhados nesse universo. Depois desse momento, *introduzi a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa* (I). (...)

A liberdade e a flexibilidade do gênero crônica, por exemplo, foram bastante complicadas e demandou (sic) *um pouco mais de gás*. Fazer os alunos reconhecerem uma crônica, diferenciando-a do conto curto e da notícia, só foi possível com a ajuda de Ivan Ângelo e o texto “Sobre a crônica”. Assim, ultrapassei a fronteira da *Coletânea** e apresentei textos de outros autores, como Rubem Braga, para que meus alunos percebessem a ideia da crônica como um espaço relativamente livre, como sugere Ivan Ângelo no texto (II).

(...) E assim, vivemos muitos momentos especiais nas leituras da *Coletânea*. Crônicas antigas e atuais fizeram parte do nosso cardápio, de José de Alencar a Machado de Assis, de Raquel de Queirós a Lya Luft (III), muitos foram responsáveis por transportar meus “*meninos*” para um mundo mágico (IV).

De posse dos conhecimentos adquiridos nas oficinas, passamos para a nossa *primeira escrita* do texto. Inicialmente, levei imagens da nossa cidade nas mais diferentes situações, narrei experiências que dariam uma bela história. Criamos, no quadro negro, uma lista de “*imagens*” que poderiam ser inspirações para alguém escrever (V). Fui soprando as *cinzas da memória* deles (VI), provocando lembranças de algo engraçado, triste ou emocionante que tivesse chamado a atenção. Fechei o

espaço das recordações para “*O lugar onde vivo*” (VII). Depois, pedi para que cada um escrevesse o texto, *escolhendo o tom e o foco narrativo* (VIII). (MACENO, 2017, destaques nossos)

O excerto acima é marcado por MAE marcadas e não marcada e por indícios de dialogismo interdiscursivo. Em (I), a expressão “calor olímpico” remete à competição esportiva, mote para introduzir o tema da OLPEF. Em (II), a expressão popularmente cristalizada “um pouco mais de gás” confirma os primeiros problemas encontrados. Em (II) e em (III), o itálico demarca o título de um dos materiais da OLPEF. Em (IV), as aspas sinalizam simultaneamente uma não coincidência da palavra com as coisas (AUTHIER-REVUZ, 2007) e a entonação afetiva com que a docente nomina os alunos adolescentes, tomando-os por crianças, além de expor uma relação que ultrapassa o universo profissional.

Em (V), o mesmo sinal é usado para apontar a parca adequação do termo “imagens” àquilo que se refere de fato – “palavras”. Em (VI), a expressão *figée* ou cristalizada – “cinzas da memória” – confere um tom mais subjetivo ao texto, em consonância com a nominação dada em (IV). Em (VII), as aspas destacam o tema proposto pela OLPEF e, em (VIII), há alusão às orientações dadas para produção escrita nas Oficinas 3, 7 e 8 do Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.44, p.91, p.102, 2016b).

Também as estratégias mobilizadas por Eliana Sausmickt (2017) no relato 4 (Anexo G), “O percurso da escrita à luz do mediador”, reverberam as recomendações dadas no Caderno: em (I), a Oficina 1 com a apresentação da OLPEF; em (III), a Oficina 1 com a busca da delimitação temática; em (IV), a Oficina 3 com a primeira escrita; em (V), as Oficinas 1 e 9, com a análise de traços temáticos e estilístico-composicionais da crônica de Ivan Ângelo, e as Oficinas 1 e 2 com a análise de outros textos; em (XII), as Oficinas 1 e 11 com a publicação das crônicas em livro. Notamos ainda a reiteração da metáfora do “olhar”, ora “atento” (III) e (VI), ora “aguçado” (V), evocada em diversas passagens do Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.20, p.28, p.44, p.50, p.93, p.101, p.105, p.127, p.131, 2016b).

Relato 4

Apresentamos a *Olimpíada de Língua Portuguesa* aos alunos e os convidamos para conhecer o gênero textual crônica, a partir da leitura de textos produzidos em anos anteriores por outros alunos autores (I). Os textos foram lidos sem dizer a autoria e, quando indagados sobre, *muitos mencionaram nomes legitimados no mundo literário* (II). Todos se surpreenderam ao saber que os textos eram de seus colegas de curso, de escola, de sala de aula. (...)

O cotidiano da escola virou matéria-prima das crônicas. *O olhar atento* dos meus alunos voltou-se à fila no refeitório, ao comportamento dos alunos e professores em sala de aula, ao burocrático e ao administrativo da escola (III). Escreveram os *primeiros textos* antes de tratarmos de forma sistemática sobre o gênero propriamente dito (IV).

Em contraturno, reuni aproximadamente oitenta alunos de primeiro ano para falar da crônica enquanto gênero discursivo e suas peculiaridades. Aproveitei o texto de Ivan Ângelo (2007) e crônicas diversas de autores conhecidos para descobrirmos o *olhar aguçado* de cada escritor, o cotidiano motivador, os tons cronísticos diversos, as marcas do tempo e do espaço, os aspectos da literariedade, os elementos da narrativa, enfim (V).

Depois de tantas informações, chegou o momento de lançar o *olhar atento* a Eunápolis. Primeiro impacto: *na visão de meu aluno, a cidade estava manchada de sangue* (VI). *Bairros sangrentos, violência disseminada e tráfico de drogas* (VII). *E o futuro?* (VIII) *Nebuloso* (IX). *Pedi* então que esquecessem as imagens da cidade no google, e que cada um buscasse outro ângulo (X). *Será que Eunápolis era sinônimo de violência por estar entre as cidades mais violentas do extremo sul baiano? Será que não havia aspectos positivos a serem mencionados? Com que olhos estavam vendo o lugar onde viviam? Com que sentimentos?* (XI)

(...) Quando o diretor da escola postou a crônica escolhida pela comissão local, surgiu uma nova inquietação: E quanto às outras produções? O que farei com todas elas? Não posso engavetá-las, preciso publicá-las e dar a elas o direito de ganhar leitores. Por isso, nasceu mais um desejo: o de compilá-las num livro que já tem um título: *Eunápolis em Crônicas*³³⁸ (XII). (SAUSMICKT, 2017, destaques nossos)

O traço autoral em seu percurso didático é visível nas adaptações realizadas. A dinâmica de apresentação dá espaço a textos de estudantes, em vez de crônicas publicadas em livros, jornais e revistas (I). Esse gesto de quebrar expectativas é confirmado pelo DI dos alunos (II), que mencionaram nomes de escritores famosos. A busca pelo enfoque temático desloca-se da comunidade para o ambiente escolar (III); e várias Oficinas são condensadas em um “aulão” sobre o gênero crônica (V), devido a uma greve, em detrimento da realização das etapas da sequência didática.

E a principal estratégia autoral: assim como Costa (2017), a professora Eliane Sausmickt (2017) provocou em seus alunos a mudança de olhar sobre o tema. Ela recorta os dizeres encontrados nas produções textuais estudantis, através da MAS (VI) e das MAE não-marcadas – (VII) e (IX) –, cujos indícios de contextualização são os vocábulos que costumam o cenário de violência: “sangue”, “bairros sangrentos”, “violência disseminada”, “tráfico de drogas” “nebuloso”. Por fim, contrapõe-se a esse ponto de vista sobre a cidade, autorrepresentando seu ato de fala ao solicitar a escolha de novo enfoque, por meio do verbo *dicendi* “pedir” (X), que suaviza a assimetria na relação professora-alunos, e ao fazer perguntas retóricas – (VIII) e (XI) – que problematizam a escolha temática deles:

Relato 4

Os textos foram lidos sem dizer a autoria e, quando indagados sobre, *muitos mencionaram nomes legitimados no mundo literário* (II).

Depois de tantas informações, chegou o momento de lançar o *olhar atento* a Eunápolis. Primeiro impacto: *na visão de meu aluno, a cidade estava manchada de sangue* (VI). *Bairros sangrentos, violência disseminada e tráfico de drogas* (VII). *E o futuro?* (VIII) *Nebuloso* (IX). *Pedi* então que esquecessem as imagens da cidade

³³⁸ O título estava destacado em itálico na versão original.

no google, e que cada um buscasse outro ângulo (X). Será que Eunápolis era sinônimo de violência por estar entre as cidades mais violentas do extremo sul baiano? Será que não havia aspectos positivos a serem mencionados? Com que olhos estavam vendo o lugar onde viviam? Com que sentimentos? (XI) (SAUSMICKT, 2017, destaques nossos)

No relato 5 (Anexo H), “Escritores à vista: os desafios de ensinar a escrever crônicas na escola”, a professora Adriana Idalino (2017), assim como as anteriores, ancora-se na sequência didática do Caderno para ensinar a crônica, mas foi um pouco além, ao complementar a proposta das oficinas com outras atividades que ajudaram os alunos a refletir sobre o tema e tornaram a escrita mais significativa. Suas produções constituem-se no diálogo com outros discursos expostos em sala de aula, como se verifica abaixo:

Relato 5

Na Oficina 3, “Primeiras linhas”, os alunos foram encorajados a produzir a *primeira escrita* (I). *Mas como vencer o medo da folha em branco? O que escrever?* (II) Para uma boa crônica você deve *educar o olhar e apurar os ouvidos para tantas histórias que circulam no dia a dia* (III). Nessa etapa, levei uma convidada para sala de aula, uma moradora do bairro, contadora de histórias, para *dialogar com os alunos sobre as suas vivências* (IV). A partir dos relatos, os alunos escreveram o embrião da *primeira crônica* (V). Nesse momento não me preocupei com a estrutura do texto, mas no (sic) romper da escrita na folha em branco. Outro aspecto interessante foi levar para a sala de aula as crônicas dos finalistas do estado, como suporte de leitura, para que os alunos pudessem se enxergar através dos enredos apresentados (VI). Durante as produções dos alunos, também fiz uso do *bilhete orientador* direcionando a escrita rumo ao *aprimoramento*. Assim cada um dos meus escritores teria a dimensão do que estava bom e do que precisava ser melhorado (VII).

Na Oficina 6, “Trocando em miúdos”, refletimos sobre a *diferença entre notícia e crônica. Apreciamos a crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar, através da leitura dramatizada* (VIII). Para fechar a oficina trouxe para *palestrar em sala o locutor da rádio local para falar como são processadas as notícias veiculadas no programa jornalístico do qual ele faz parte* (IX).

Além do momento em sala de aula, marquei orientação personalizada no contraturno para atender pequenos grupos, para que pudessem *revisar e reescrever* seus textos (X). A partir daí vocês já podem imaginar: veio a Etapa Municipal, depois a Estadual e agora estamos aqui, minha aluna e eu, na Etapa Regional. (IDALINO, 2017, destaques nossos)

Encontramos ressonâncias didático-dialógicas do Caderno em boa parte das atividades: da Oficina 3, a “primeira escrita” (I), a recomendação de “educar o olhar e apurar os ouvidos para tantas histórias que circulam no dia a dia” (III) e o uso do “bilhete orientador” visando ao “aprimoramento” dos textos (VII); da Oficina 6, a comparação entre “notícia e crônica”, a análise da crônica “Cobrança” e posterior “leitura dramatizada” (VIII); da Oficina 11, a orientação para “revisar e reescrever” os textos (X). A fim de atender à lacuna do Caderno quanto ao tratamento temático, a autora lança, em (II), uma pergunta retórica formulada com base na expressão cristalizada “folha em branco”, seguida das propostas por ela elaboradas.

A primeira estratégia autoral evoca o processo de construção das memórias explorado no Caderno voltado para esse gênero, já que parte do relato oral (IV) para conduzir os alunos

à escrita da primeira crônica (V). A segunda aproxima os alunos do universo da escrita, ao tomar como exemplos textos de outros estudantes, alçando-os aos letramentos dominantes e valorizados (VI)³³⁹. E a terceira aproximou os alunos de uma situação real de produção textual – a construção das notícias em uma rádio local (IX), por meio de verbos – “palestrar” e “falar” – que representam o dizer do jornalista como uma modificação analítico-objetual do DI (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007).

O relato 1, de Sidneia Diniz (2017), do qual foi apresentado um trecho no início desta seção, além de mesclar atividades do Caderno com outras por ela criadas, articula a OLPEF a um projeto didático autoral de incentivo à leitura. Assim, o foco passa do cultivo do hábito de ler e da fruição para a leitura compreensiva e produção do gênero crônica, que se dá por meio da análise dos textos do Caderno – (V), (VII) e (XI) – e das atividades por ela elaboradas de compreensão e comparação intersemiótica – (VI) e (VIII) – e de dramatização – (IX) e (X):

Relato 1

Apaixonada por literatura, assim que ingressei na escola iniciei o projeto “Hora da Leitura”. Toda semana saímos da sala de aula, sentamos embaixo de algumas árvores e entre um livro e outro que cada um escolhe, nos deliciamos com a leitura individual. *O silêncio paira no ar* (I), e *alguns alunos me pedem para levar o livro para casa* (II). Então, resolvi embarcar nessa viagem proposta pela Olimpíada, pois ela daria continuidade ao projeto, os alunos iriam colocar em prática todo aprendizado com a leitura e *desenvolveriam a autonomia através da escrita*; bastaria planejar as aulas e seguir as oficinas (III).

Fiquei muito feliz com a decisão dos alunos de embarcarem comigo nessa viagem (IV). *Decolamos* então para o mundo das crônicas. A primeira leitura foi do texto “A última crônica”, de Fernando Sabino. Não senti muita empolgação com a leitura, *os alunos não demonstraram nenhuma reação*. Essa era a minha preferida da Coletânea, me emocionei muito quando a li (V). Na aula seguinte, trouxe para a sala de aula um *vídeo adaptado da crônica* lida na aula anterior, de Jorge Monclair. Deu resultado. *Gostaram muito!*

Fizemos novamente a leitura, comparamos com o vídeo e eles expuseram as diferenças e semelhanças entre os dois (VI). Repeti esse procedimento com a leitura da crônica “*Memórias da Rua do Ouvidor*”, de Joaquim Manuel de Macedo (VII). Após a leitura percebi que os alunos ficaram *curiosos* para saber como era e como está atualmente essa rua, então assistimos a um *documentário de Carlos Henrique Carneiro*, sobre a história do nome da rua e de autores que se inspiraram a escrever sobre ela. Além disso, ele mostra imagens antigas e atuais do lugar (VIII).

Outra estratégia usada para aprimorar a compreensão e a leitura foi a *encenação, sugestão dos próprios alunos* (IX). Na apresentação da crônica “*Cobrança*” de Moacyr Scliar, os alunos fizeram um cartaz de cobrança à devedora do texto. Um aluno segurou o cartaz enquanto os dois personagens (o marido e a esposa) contracenavam, com muito entusiasmo e talento. *Foi gratificante ver a empolgação deles* (X).

Lemos várias crônicas, como: “*Um caso de burro*”, “*Peladas*” e “*O amor acaba*”. A cada leitura viajávamos para outros mundos, para *diversos olhares de autores sobre o cotidiano* (XI). (DINIZ, 2017, destaques nossos)

³³⁹ Uma vez que tais produções passaram pelo crivo de várias comissões julgadoras de um concurso nacional de textos, podemos considerar que elas integram os letramentos socialmente valorizados ou dominantes, em acordo com a nomeação usada por Rojo (2009).

A OLPEF é representada como uma viagem de avião, metáfora inscrita no título do relato, “Apertem os cintos, vamos decolar...”, e retomada por termos do mesmo campo semântico-figurativo: “viagem” em (III), (IV) e (XI), “embarcar” em (IV) e “decolar” em (V). Os alunos ocupam um papel ativo nessa “viagem”, como podemos observar. Em (II), o verbo introdutor do DI – “pedem” –, em sua modificação analítico-objetual (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007) assinala a interpretação que a autora deu ao desejo deles de lerem e levarem para casa o livro, e, em (IV), ela esboça satisfação com a atitude verbal dos alunos de aceitação do Programa, reportada de modo indireto por meio da nominalização – “decisão”.

Em (V), a negação – “não demonstraram nenhuma reação” – pressupõe o desejo ou expectativa de reação dos discentes, ocorrida em (VI) – “Gostaram muito!”, com a mudança de estratégia; e, em (IX), a nominalização – “sugestão” – atesta não só o ato de fala discente, como também a relação democrática estabelecida entre eles nessa “viagem”, o envolvimento com a OLPEF e o exercício de criação didática incorporado por eles.

No que concerne a esse quesito, Diniz (2017) constrói suas estratégias autorais a partir das falas dos alunos, de outros dizeres e da avaliação apreciativa que ela faz desses discursos. Em (I), o enunciado cristalizado “O silêncio paira no ar”, ao lado da citação indireta das vozes estudantis (II), explicita o comprometimento destes com a atividade de leitura, o que a leva a apostar na Olimpíada, incorporando em seu discurso um dos objetivos declarados pelo Programa e retomado no prefácio de Dolz (2016) no Caderno – “desenvolver a autonomia através da escrita” (III).

Em (V), a autora aponta as dificuldades dos alunos com uma atividade desse material – a Oficina 1 – e avalia positivamente a reação deles à introdução de vídeos para estabelecer comparações com as crônicas escritas da Coletânea, pois eles “gostaram muito” (VI) e “ficaram curiosos” (VIII). Do mesmo modo ocorreu quando da adaptação teatral da crônica Cobrança, explorada na Oficina 6 do Caderno: “Foi gratificante ver a empolgação deles” (X). Por fim, ela retoma a metáfora do “olhar sobre o cotidiano”, que ressoa em várias partes do Caderno, para explicitar o trabalho com as crônicas das Oficinas 4 e 5. Portanto, a criação autoral não se dá à revelia do discurso da OLPEF, mas em função dele e de sua proposta.

No relato 6 (Anexo I), “Colorindo o dia a dia: um novo olhar e vários flash”, de Rosa Lima (2017), as estratégias didáticas autorais assumem peso igual ao das práticas adotadas com base na OLPEF. Observamos a implementação do Caderno – contextualização na Oficina 1 (I), produção de fotografias como mote para escrita das crônicas na Oficina 8 (V), leitura e estudo das crônicas nas Oficinas 4, 5, 6 e 7 (VI), revisão e exposição dos textos na Oficina 11 (XIII) e (XV).

Em paralelo, notamos a realização de atividades autorais: entrevista com ex-participantes de destaque na OLPEF (II); roda de leitura de crônicas extras (IV), contemplando letramentos valorizados (“autores famosos”) e marginalizados³⁴⁰ (“textos de alunos nossos”); dramatização das crônicas, em articulação com o currículo escolar (VII); júri-simulado sobre tema local polêmico, que se tornou o enfoque de alguns textos discentes (XII); acompanhamento individual durante a reescrita (XIV) e exposição dos textos e peças teatrais na Feira Cultural da escola (XV):

Relato 6

Este ano, assim como nos anos anteriores, para incentivá-los e despertar o interesse deles pelo projeto e pelo gênero textual crônica, *comecei falando sobre a história da Olimpíada: quando começou, objetivo, as etapas, a importância do tema "O lugar onde vivo" e o desempenho da nossa escola em edições anteriores* (I).

O segundo passo foi *convidar os colegas que se destacaram em outras edições da Olimpíada para uma entrevista, previamente preparada por nós* (II). Foi muito importante para tirar aquela ideia preconcebida por muitos de que é impossível ter sucesso num projeto amplo como esse (III). Em seguida, para movimentar as aulas e iniciarmos as oficinas, coleí na carteira da turma crônica de autores famosos e de alunos finalistas em outras edições e, também, textos de alunos nossos que se destacaram em edições anteriores. Fazíamos sempre uma roda de leitura, seguida de *comentários e opiniões* que foram *relevantes* para iniciarmos as oficinas e fazê-los perceber que seriam capazes de produzir bons textos. *Essa atividade era sempre recebida com festa pelos alunos*, por isso seguimos com ela, uma vez por semana, até o final do projeto (IV).

Outra atividade muito significativa para o sucesso da turma na produção das crônicas foi o passeio que fizemos na cidade, para fotografar cenas que chamassem atenção deles. A intenção era provocar os sentimentos dos nossos jovens, seus sentidos, suas emoções, pensamentos e renovar neles, através da arte, o espanto com as coisas e cenas comuns encontradas (V).

(...) Assim, para auxiliá-los e para que pudessem perceber os recursos adequados para aprimorar seus textos, levei para a sala uma seleção de crônicas já estudadas: *O amor acaba, Um caso de burro, Cobrança* e as crônicas produzidas por alunos em outras edições da Olimpíada. Fizemos um quadro classificando-as como: triste, de humor, emocionante, crítica, poética e fomos justificando cada classificação (VI).

Foi durante essa atividade que surgiu a ideia de transformar as crônicas produzidas em textos teatrais. *Devido à semelhança desse gênero dramático com a crônica, acharam que seria mais fácil inserir o tom desejado por eles nos textos*, pois a turma já possuía certa intimidade com esse gênero e, além do mais, estávamos estudando em Literatura o teatro de Gil Vicente (VII). Uma das cenas que mais chamou a atenção dos jovens nos passeios pela cidade foi um muro pela metade no final da avenida e enormes buracos na rua (VIII).

Conversando com moradores (IX) *nos informaram que se tratava de um impasse entre a prefeitura e o herdeiro de um terreno pela sua posse* (X). *Como várias vezes e de várias formas o povo não deixava o muro "em pé", o dono mandou uma máquina para abrir buracos enormes, impedindo os carros de transitarem* (XI). Esse caso foi representado em forma de um júri simulado: de um lado a prefeitura e o povo, e de outro, o herdeiro. Esse tema acabou sendo escolhido por vários alunos para a produção de suas crônicas, inclusive por Danilo, o aluno semifinalista (XII).

Depois desse estudo, retornaram às crônicas e, em pequenos grupos, foram revisando e inserindo os recursos adequados para *aprimorar* ainda mais seus textos,

³⁴⁰ Termos usados por Rojo (2009). Consideramos que a dinâmica instituída reforça o caráter democrático da escritura, pois põe em paralelo textos já reconhecidos como parte da esfera literária e textos de autores iniciantes, possivelmente com parca circulação.

como, por exemplo, o uso de algumas *figuras de linguagem*. Em seguida, fizeram, ainda, uma revisão individual seguindo o roteiro da Oficina 11, "Assim fica melhor" (XIII). Sentei-me com cada aluno, durante esse *aprimoramento*, para ouvi-los e auxiliá-los, *achei mais justo, não queria correr o risco de praticar algum ato de violência contra a sua linguagem analisando apenas o texto sem o autor* (XIV). Para finalizar, a turma fez uma exposição e agora, no final deste mês, haverá a *Feira Cultural* da nossa escola e os alunos aproveitarão essa oportunidade para apresentarem, novamente, as cenas teatrais e as crônicas produzidas por eles (XV). (LIMA, 2017, destaques nossos)

O posicionamento discursivo da autora é construído a partir da autorrepresentação do próprio discurso e do discurso outro. Em (I) e (II), ela relata por meio do DI, em sua modificação analítico-objetual (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), os atos de fala que direcionaram as atividades de apresentar a OLPEF – “começar falando” – e de entrevistar ex-participantes do concurso – “convidar”. Em (III), por meio da MAE, ela faz alusão a um preconceito, a “ideia preconcebida”, arraigado no senso comum, sobre a dificuldade de “ter sucesso num projeto amplo como esse”.

E, em (IV), as nominalizações “comentários” e “opiniões” atestam os atos de falas dos alunos avaliando a estratégia didática mobilizada pela professora, a qual os interpretou como “relevantes” e favoráveis ao seu *modus operandi* – “Essa atividade era sempre recebida com festa pelos alunos”. Essa avaliação positiva do próprio trabalho fica evidente em (V), com a retomada do termo “sucesso” que se contrapõe ao discurso preconceituoso mencionado em (III).

Logo adiante, em (VII), ela representa os alunos como sujeitos ativos do processo, manifestando sua posição discursiva de autores de uma proposta didática – a adaptação das crônicas em peças teatrais – por meio do verbo de opinião – “achar”. Deslocando-se dessa atividade autoral para o passeio pela cidade sugerido no Caderno (VIII), a professora resume o conteúdo da fala dos moradores e as múltiplas camadas de representação do discurso outro que nela se inscrevem por meio do DI, em suas modificações analítico-objetual (IX e X) e analítico-verbal (XI), conforme a categorização de Volochínov ([1929] 2007).

Em (IX), o verbo *dicendi* – “conversando” – reporta o ato de fala dela e de seus alunos, que retoma o dizer alheio, dos moradores, marcado pelo verbo “informar” (X), os quais, por sua vez, citam a fala do dono do terreno e a interpretam como um tom autoritário, dado escolherem o verbo “mandar”(XI) para introduzir seu conteúdo. Ainda em (XI), encontra-se uma MAE demarcada por aspas de distanciamento – “em pé” –, salientando a pouca propriedade do termo para se referir a um elemento inanimado.

Em (XIII), a autora retoma o termo “aprimorar” usado na Oficina 11 (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.118, p.121, 2016b) e as “figuras de linguagem” trabalhadas na Oficina 4

do Caderno. Embora avalie positivamente esse processo de revisão e reescrita, não explica como foi o uso das figuras, se reverbera a abordagem redutora e fragmentada do Caderno, tal qual discutimos no Capítulo 4 desta tese, ou se adota outra perspectiva.

Em (XIV), ela expõe a avaliação apreciativa de seu próprio trabalho – “achei mais justo” – e a posição de parceria e interlocução que estabelece com os alunos, seguindo a recomendação do Caderno: “sente-se ao lado dele e faça algumas perguntas, leia o texto em voz alta para que ele perceba o que não ficou claro, onde estão os problemas” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.123, 2016b). Em (XV), para finalizar, remete à “exposição” das produções discentes, estabelecida nessa Oficina (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.125, 2016b).

O grau de autoria didática do relato 7 abaixo (Anexo J) transpassa a elaboração de atividades próprias, alheias ao material da OLPEF. O título do relato da professora Rosa Pereira, “A boniteza do ato de escrever”, é condizente com a sua prática, pois mostra como docente e discentes se tornaram escritores, para além do concurso e da escola. O aprofundamento da temática “O lugar onde vivo” conduziu-os a uma prática de letramento situado, no sentido atribuído por Kleiman (2006, 2007), isto é, a um letramento localizado em um tempo e espaço específicos, ancorado em um tema ou problema significativo para aquela comunidade ou grupo sociocultural. Os conteúdos da Olimpíada relacionados ao gênero crônica foram trabalhados a partir do objetivo de (re)conhecer a própria comunidade:

Relato 7

Pensei que seria bem fácil levar meus alunos da oitava série a escrever crônica porque conheciam bem os temas de maior interesse da comunidade. Ledo engano! (I)³⁴¹

Neste momento, pedi a todos que refizessem mentalmente o trajeto de casa até a escola, fosse de ônibus ou a pé (II). Em seguida aconteceu exatamente o que eu queria. Eu só escutava “É mesmo!”, “Vi o marido da fulana brigando com a mulher na frente da filha, coitadinha”, “Eu vejo sempre, bem cedo, vários pescadores remendando as redes”, “Ah, eu vi uma ambulância chegando na casa do meu vizinho” (III). Não escreveram um parágrafo, escreveram um texto completo. Na hora da correção, percebi que neles havia algumas características do gênero, porém ainda não era crônica. Mesmo assim, esbocei um sorriso de satisfação. Estava no caminho (IV).

Quando devolvi as produções textuais, aguardei alguns instantes antes de fazer comentários coletivos. Queria saborear a reação deles aos bilhetes orientadores que havia lhes escrito (V). Gostaram das dicas e foram logo perguntando se podiam reescrever o texto (VI). Eu, logicamente, respondi: “É pra já!” (VII). Começaram a reescrita muito empolgados. Encontraram um caminho. Tinham orientações que lhes ajudariam bastante na tarefa (VIII).

Organizei uma Mostra Cultural. Fizemos um porão das memórias com as fotos e os textos trazidos pelos alunos. Eles escreveram suas crônicas em folhas A3 e

³⁴¹ O negrito é de inteira responsabilidade da equipe do Portal, que coloca esse enunciado em evidência na diagramação do relato.

deixamos em *exposição*. Organizamos um *Sarau Poético* – “Cantos e Encantos da Ilha da Torotama”. *Recitaram seu poema coletivamente* para toda comunidade, a qual sentiu *orgulho* de seus jovens estudantes (IX). *A semente foi lançada e deu bons frutos* (X). Enquanto escreviam sobre o lugar onde vivem pensavam e refletiam sobre a economia do lugar, mostrando *muita preocupação* com a safra de camarão, estudaram a geografia, a religiosidade, as práticas esportivas, as festas dos santos populares do mês de junho e a tradição dos ternos dos santinhos que não se vê mais hoje em dia. Foi um trabalho de descobrimento sobre origens, tradições, pessoas, cultura e, acima de tudo, *valorização de sua história* (XI).

Como professora posso afirmar que por meio das oficinas também me redescobri, tanto na parte pedagógica como na parte literária. Fiz diversas *saídas de campo* com minhas turmas, *entrevistamos* moradores sobre vocábulos usados na pesca e no cotidiano que não se encontram em outros lugares. *Escrevi um artigo sobre o vocabulário da ilha* que intitulei de “Léxico torotameiro” (XII). *Pedi também aos alunos para pesquisarem sobre as lendas que os moradores mencionam na ilha e estou escrevendo uma novela onde eu reúno esses relatos à história de colonização da ilha, uma narrativa onde se funde história e ficção* (XIII). *Aqueles que pensam que se perdem muitas aulas trabalhando um único gênero mal sabem do equívoco que estão cometendo* (XIV). Trabalhar com sequência didática sobre um tema que aprofunda o *pertencimento* traz à tona muitos *conteúdos*, não só *temáticos*, pois se trabalha também a *gramática* a qual são tão apegados e tiram³⁴² a oportunidade de melhorar, no mínimo, a *autoestima* destes estudantes (XV). (ROSA PEREIRA, 2017, destaques nossos)

Ao iniciar a discussão do tema proposto, a professora constata a primeira e principal dificuldade: a falta de intimidade dos alunos com os assuntos em voga na própria cidade. A expressão cristalizada “lego engano” (I) mostra a quebra da expectativa da docente. Essa constatação é o ponto de partida para que ela encaminhe os alunos a observarem o cotidiano a seu redor, como se pode ver na citação indireta, em sua modificação analítico-objetual (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), de sua própria fala durante a aula (II) e nas respostas dos alunos, destacadas por meio da citação direta (III).

Tais falas irrompem no enunciado de modo a confirmar o pedido da professora, configurando a modificação chamada discurso direto preparado (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), cujos temas e conteúdos são antecipados pelo contexto autoral: “Em seguida aconteceu exatamente o que eu queria.” (III). Em (IV), ela avalia positivamente a intervenção por meio do paralelo com a negação – “Não escreveram um parágrafo, escreveram um texto completo” – e pela expressão apreciativa “sorriso de satisfação”.

Essa também é a posição que a autora assume quanto à sua próxima investida didática: em (V), ela menciona o uso do bilhete-orientador como instrumento avaliativo, seguindo a Oficina 3 (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.45-47, 2016b). Logo após, destaca a aceitabilidade dos alunos por meio do verbo “gostaram” e da pergunta citada de forma

³⁴² A quebra de sequência lógica desse trecho não é comentada pela equipe da OLPEF, ainda que prejudique a clareza e a coerência das ideias do relato, um dos critérios avaliação do gênero, consoante indicamos no Quadro 6 neste Capítulo.

indireta (VI), em sua modificação analítico-verbal (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), na qual os elementos afetivos do DI e o modo de dizê-lo são mais relevantes que seu conteúdo.

Isso é reforçado pela caracterização dos alunos – “muito empolgados” – e pela descrição qualificativa do próprio bilhete e de seu trabalho como avaliador – “orientações que ajudariam bastante na tarefa” (VIII). A ordem de comando da professora confirmando a intenção dos alunos é dada através de um modalizador epistêmico asseverativo afirmativo – “logicamente” – e da citação, por MAE, da expressão cristalizada “É pra já!” (VII).

Na sequência, vemos que o norte adotado é aprender mais que a escrita de um gênero. A professora tencionou desenvolver as práticas de linguagem (oralidade, leitura e produção escrita) por meio de um projeto de letramento localmente situado (IX), que tomou como mote a proposta temática da OLPEF, “O lugar onde vivo”, e teve como atividade de culminância uma Mostra Cultural. Essa Mostra foi avaliada positivamente pelos espectadores – “orgulho” (IX) – e pela professora, ao evocar, por MAE, as parábolas bíblicas da “semente” e dos “bons frutos” (X)³⁴³. Em (XI), ela detalha os variados aspectos da comunidade por eles estudados e o desenvolvimento de um conteúdo atitudinal: a “valorização de sua história”.

No último parágrafo de seu relato, Pereira (2017) faz uma reflexão sobre as mudanças que esse projeto ocasionou em sua formação, em sua prática e em sua própria identidade, ao despontar uma escritora, empreendendo diversas ações como mostram os trechos (XII) e (XIII). A autora reporta seu dizer endereçado aos alunos, por meio do DI, em sua modificação analítico-objetual (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), introduzido pelo verbo *dicendi* “pedir”, que assinala uma relação mais simétrica que hierárquica entre eles. Esse dizer é, por sua vez, constituído pela menção a falas dos moradores da ilha, assim como todas as ações relatadas se constituem a partir da representação do discurso outro, isto é, da comunidade local.

Ao final, ela recupera o discurso dos professores reticentes à OLPEF, por meio da citação indireta introduzida pelo verbo “pensar”, ou melhor, da modificação impressionista do DI que transmite a voz interior, os pensamentos e sentimentos do outro (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017). E avalia depreciativamente esse discurso como “equivoco” (XIV), trazendo como justificativa a vantagem de a sequência didática associar diversos “conteúdos” (XV), conceitual-procedimentais (“gramática”, “temáticos”) e atitudinais (“autoestima” e “pertencimento”).

Essa crítica é feita de forma indireta aos professores, pois a nominação do sujeito desse “pensar” – “Aqueles” – é semanticamente indeterminada. Logo, ela faz uma avaliação

³⁴³ No Novo Testamento, há passagens nos evangelhos de Lucas (6:43-45, 8:11-15), de Mateus (7:15-20) e de Marcos (4:3-8) que trazem tais parábolas (Disponível em: <https://www.bibliaon.com/> Acesso em: 15 out. 2018)

positiva da OLPEF, ainda que seja seu investimento autoral, deslocando-se do Caderno e da sequência didática genebrina e enveredando pela pesquisa temática, que tenha permitido a integração dos conteúdos e a mudança de atitude dos estudantes.

Este último relato é o único que explora o gênero crônica na dimensão das práticas, a partir de fontes de estudo e da proposição de atividades significativas para a comunidade local, favorecendo o letramento situado (KLEIMAN, 2006, 2007). Apesar disso, em todos os relatos, verifica-se a preocupação dos docentes em contextualizar o tema proposto e “munir” o aluno de informações para a escrita, auxiliando-os a selecionar uma focalização. Os docentes, segundo sua formação e compromisso, aderem às orientações da OLPEF e, por vezes, inovam e recorrem a outras estratégias. É nesse aspecto, portanto, que podemos notar o atendimento parcial ao critério da originalidade (Quadro 6 neste Capítulo).

A relativização da autoria didática não relativiza a existência de um sujeito-autor do relato. Na perspectiva bakhtiniana, todo enunciado tem um autor, imprime sua assinatura e é responsável por seus atos. Se apelarmos para a noção de autoria em outros teóricos, encontramos traços autorais em todos os relatos, seja porque os docentes organizam a discursividade e manifestam um posicionamento, seja porque orquestram as múltiplas vozes que constituíram a trajetória olímpica de um modo singular, a partir da seleção lexical e de certos indícios metaenunciativos (POSSENTI, 2009).

Em outros termos, o docente confere coerência e unidade estilística a esses dizeres, o que converge com os princípios foucaultianos de delimitação, de controle da dispersão e de agrupamento do discurso (FOUCAULT, [1971] 2004). Resumindo, nas palavras de Francisco Alves Filho, o autor é

a instância humana e/ou institucional, designada comumente por um nome próprio, sócio-histórica e culturalmente pré-construída mas, ao mesmo tempo, parcialmente reconstruída a cada ato interacional de produção de sentidos, presumida nos gêneros do discurso e tomada como macro-responsável pelo acabamento, pelo intuito discursivo e pelo estilo de um produto simbólico. (ALVES FILHO, 2005, p.93)

Cada docente ocupa um lugar único no contexto físico-espacial, histórico-social e educacional-olímpico e é desse lugar que ele formula seu ponto de vista, o qual se estabelece numa relação de comunidade-diferenças com outros pontos de vista (CUNHA, 2015; FRANÇOIS, 2015). Com base nesses teóricos, podemos dizer que os autores dos relatos pertencem ao mesmo grupo social, são professores de Língua Portuguesa de escolas públicas, com todas as representações e sentimentos que isso implica, mas essa identificação é indissociável de suas particularidades e diferenças.

Em outras palavras, os posicionamentos docentes constituíram-se em um espaço de negociação com as normas regulatórias e as orientações do Programa, com a organização institucional, com os membros da comunidade escolar e com a sua própria identidade. Cada relato apresenta um ponto de vista e imprime um tom valorativo acerca da prática pedagógica e das estratégias elaboradas pela OLPEF, uma vez que a entonação é um traço autoral de sua assinatura.

Como os docentes produzem ou, ao menos, finalizam seus relatos cerca de três meses após o término das oficinas, isso lhes permite manter certo distanciamento cronológico e espacial e simultaneamente um excedente de visão e de consciência do trabalho realizado. A exotopia é a condição que possibilita dar vozes a outros sujeitos (FRANÇOIS, 2016), participantes do processo, e lançar uma reflexão sobre o vivido e produzido. Disso, resulta uma miscelânea de vozes que compõem a tessitura do relato: trechos de obras e referências literárias, falas de alunos e colegas docentes, citações de pesquisadores e, consoante apontamos, do discurso didático do Caderno do Professor e de outros materiais da OLPEF.

Os relatos penetram sutilmente no universo literário e se valem das vozes de escritores consagrados que corroboram com suas reflexões e suas práticas. Funcionam como citações de autoridade a legitimar o discurso docente e, ao mesmo tempo, assinalam uma aproximação com o estilo cronístico por meio da linguagem; atendendo, assim, aos critérios de apresentar “traços emotivos” e “subjetividade”, bem como certa “originalidade” por meio do lirismo do “tom adotado” e do metafórico “modo de dizer e organizar as ideias”, conforme recomenda a OLPEF (ver Quadro 6 neste Capítulo).

Ilustra esse movimento o título do relato “Ourives olímpicos”, de Regilane Maceno (2017), em alusão ao célebre poema de Olavo Bilac, “Profissão de fé”, que funcionou como manifesto do Parnasianismo no Brasil: “Invejo o ourives quando escrevo:/Imito o amor/Com que ele, em ouro, o alto relevo/Faz de uma flor.”³⁴⁴. Para Bilac, o trabalho do ourives toca a perfeição e é fonte de inspiração para os poetas. É esse o modo como ela nomina seus estudantes: “Aqueles textos eram pepitas que iriam ser trabalhadas por verdadeiros ourives”.

Logo, eles são mais que poetas ou escritores, são os próprios ourives em busca da perfeição³⁴⁵. Seus textos são o resultado desse trabalho, por isso, são nominados “pepitas”, o

³⁴⁴ BILAC, Olavo. **Profissão de fé**. Disponível em:

<http://www.biblio.com.br/default.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/OlavoBilac/profissaodefe.htm>
Acesso em: 24 set. 2018.

³⁴⁵ A autora estabelece o que aqui nominamos de intra-alusão, isto é, a alusão a um discurso outro já evocado no texto. Quando ocorre a retomada da alusão, ou intra-alusão, não há identificação da fonte discursiva.

que é confirmado pela avaliação de suas produções: “Reli cada texto, com esse novo olhar, e descobri que meus alunos são muito bons”.

A frase conclusiva desse relato é outro exemplo: “O que ficou foi a certeza de que ‘Tudo vale a pena se alma não é pequena’, e meus alunos são gigantes. Valeu a pena, sempre vale.”. Sem atribuir a fonte do dizer, um dos versos mais conhecidos e citados do livro “Mensagem”, de Fernando Pessoa, a professora pressupõe partilhá-lo com seus interlocutores – professores e especialistas em educação e linguagem –, cuja bagagem cultural prevê a leitura dos clássicos literários.

E, ao trazê-lo para o relato, introduzido pelo modalizador epistêmico asseverativo “a certeza de que”³⁴⁶, ela reforça o discurso de valorização dos estudantes (“são gigantes”, e não “de alma pequena”), faz uma avaliação positiva da experiência propiciada pela OLPEF (“Valeu a pena”) e do seu investimento na formação dos estudantes (“sempre vale”).

As vozes literárias, portanto, são usadas para enaltecer o trabalho e a experiência dessa professora na OLPEF. Aliada a essa estratégia, encontramos duas criações neológicas – “oficinando” e “cirandaram” – que corroboram com a construção estilística autoral. O investimento da autora é perceptível na titulação e na seleção do léxico que tece e entrelaça a maioria dos relatos vencedores. Vejamos excertos de outros relatos, a começar pelo relato 2, “Travessia para a crônica”:

Relato 2

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia [...]” (I). Início com as palavras de Pessoa para dizer que 2016 foi o ano de abandonar o velho e fazer uma travessia para o novo (II). (...)

Não imaginávamos que chegaríamos tão longe. *Mas foi preciso uma mudança para que a ocasião nos fizesse semifinalistas* (III). Um sonho realizado! *E assim, acreditando que é preciso lançar um olhar sensível às oportunidades que a vida nos oferece* (IV), *bem como dar voz a todos os alunos, detentores de grande potencial* (V). *Parafraseando Clarice, é essencial arriscar para alcançar a salvação, o sucesso, a vitória* (VI). *Assim, fiz minha travessia pessoal e profissional* (VII). Muito obrigada à Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. (COSTA, 2017, destaques nossos)

Novamente um trecho da crônica de Fernando Teixeira de Andrade, erroneamente atribuída a Fernando Pessoa³⁴⁷, é citado de forma direta (I), para contextualizar os ganhos

³⁴⁶ Vemos que o modalizador indica uma continuidade dialógica evidente com um discurso anterior, implícito, mas partilhado com seu público-leitor, na linha de análise de Vion (2011).

³⁴⁷ É lamentável que a OLPEF tenha escolhido e publicado um relato que dissemine falsa informação. Como os relatos são previamente planejados pelos professores, não há justificativa plausível para a falta de pesquisa e averiguação da autoria. Essa carência de conhecimento cultural pode ser estendida à comissão julgadora dos

gerados com a participação na OLPEF. Ainda na introdução, a autora assinala o apelo a esse discurso outro por meio da expressão “Início com as palavras de...” (II) que assinala a não coincidência do discurso consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 2007).

Aliás, desde o título até o desfecho, o texto menciona ou evoca, em diferentes momentos, trechos dessa citação. “Travessia para a crônica” é a denominação escolhida para intitular o relato e a prática docente que realizou a “travessia” para um novo gênero e uma nova experiência de ensino-aprendizagem com base nos gêneros.

O parágrafo de encerramento retoma essa ideia por meio da denominação “mudança” e da alusão ao título do Caderno do Professor, via reacentuação (CUNHA, 1992) do verbo – “A ocasião faz o escritor” → “a ocasião fizesse o escritor” – que, no subjuntivo, aponta a possibilidade de o resultado ser alcançado (III)³⁴⁸.

Assim, a professora se coaduna com o objetivo da OLPEF de levar os professores a adotarem uma nova prática por meio da metodologia do Caderno e com as coerções do relato que requerem um posicionamento do docente (ver Quadro 6 neste Capítulo), a partir de sua “trajetória pessoal e profissional” (VII). Também encontramos nesse parágrafo outras ressonâncias dialógicas do Caderno do Professor e da revista “Na Ponta do Lápis”.

A metáfora do “olhar” em (IV) – “é preciso lançar um olhar sensível às oportunidades que a vida nos oferece” –, é recorrente nas orientações para a escrita da crônica no Caderno, a exemplo de: “um olhar atento sobre o cotidiano”, “o olhar atento e sensível aos fatos do dia a dia”, “olharam os fatos corriqueiros da cidade” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.20, p.28, p.44, 2016b). O trecho do enunciado (V) – “dar voz a todos os alunos” – é uma paráfrase da reportagem de capa do número 23, de dezembro de 2013, da revista intitulada “Todas as vozes escrevendo um novo futuro”³⁴⁹. São alusões ou indícios dialógicos constitutivos, estabelecidos por nossa recepção.

Por fim, o enunciado cronístico clariceano (VI): “a salvação é pelo risco, sem o qual a vida não vale a pena!”³⁵⁰ é retomado por meio da citação indireta e modificado via expansão (CUNHA, 1992), pois o “risco” de entrar na OLPEF, mais que “vale a pena” ou “salva” o ensino, leva ao “sucesso” e à “vitória” da professora e de seus alunos.

relatos e à própria equipe pedagógica da OLPEF, pois ambos autorizaram a veiculação do texto sem qualquer nota de rodapé explicativa, o que pode ainda comprometer a formação dos leitores.

³⁴⁸ Essa alusão foi estabelecida em parágrafo anterior do texto, como vemos mais adiante, sendo caracterizada aqui como intra-alusão.

³⁴⁹ Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/967/npl23.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2018.

³⁵⁰ Trecho de crônica publicada no Jornal do Brasil, em 28 de dezembro de 1968, e no livro “Aprendendo a viver” (Rio de Janeiro: Rocco, 2004), conforme informações do sítio virtual: <https://www.revistaprosaveroarte.com/aprendendo-a-viver-uma-cronica-instigante-de-clarice-lispector/>

A alusão ao “olhar” também está presente nos relatos transcritos a seguir, de Adriana Idalino (2017), de Rosa Pereira (2017) e de Rosa Lima (2017), em referência ao tema proposto pela OLPEF: ver fragmentos (VI), (I) e (III), respectivamente. Outro modo de funcionamento comum a esses relatos é a citação direta das obras de escritores modernos. O relato 5 reporta os versos iniciais dos poemas “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, e “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, por meio dos quais reconstrói as cenas dos obstáculos transpostos e da superação:

Relato 5

No desenrolar das oficinas, passamos por algumas *“pedras no meio do caminho”* (I). Em nosso município, *não há banca de revistas e o único jornal que temos por aqui é entregue uma vez por mês*, fazendo um apanhado dos acontecimentos do município. (II)

(...)

Toda essa caminhada *contribuiu* sobretudo para um redesenho da minha metodologia em sala de aula – do planejamento à aplicação das oficinas. Tudo isso trouxe um *fortalecimento da minha prática enquanto professora da rede pública de ensino*. *Ganhamos* todos, alunos e professores (III). *No dizer dos versos do poeta João Cabral de Melo Neto “Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro”* (IV). Assim, somos nós que acreditamos nessa *tessitura* da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, e fazemos nosso *grito ecoar* através das histórias contadas por nossos alunos em todos os cantos desse país (V), retratando o *olhar* de cada um sobre o lugar onde vivem (VI). (IDALINO, 2017, destaques nossos)

Os versos de Drummond (I) sofrem ligeira modificação, ou reacentuação, nos termos de Cunha (1992), com a colocação de “pedras” no plural, para salientar a dificuldade de realizar as atividades da Oficina 7 que pedem uso de jornais (II). As aspas marcam a não coincidência do discurso consigo mesmo, haja vista a autoria não ser explicitamente dita. Já os versos de Cabral têm sua fonte identificada por meio da MAS (IV), sendo tomados como citação de autoridade. A autora ainda faz alusão, ou melhor, intra-alude a esse dizer por meio dos termos “tessitura”, “grito” e “ecoar” (V), construindo, assim, a identificação com a OLPEF, a exaltação da prática docente e das vozes discentes em prol do trabalho solidário e coletivo.

O contexto emoldurador dessa fala é marcado por uma seleção lexical apreciativa a respeito da experiência com a OLPEF – “contribuiu”, “fortalecimento”, “ganhamos” (III) –, aliás, assinala o seu principal objetivo: melhorar a prática de ensino nas escolas públicas. Vale salientar que o título desse relato – “Escritores à vista: os desafios de ensinar a escrever crônicas na escola” – é uma alusão à expressão cristalizada “Terra à vista”, enunciada por navegantes ao avistarem a praia após longa viagem marítima, ou seja, ela associa a experiência da OLPEF a uma viagem com sucesso no final, tal qual Sidneia Diniz (2017), em “Apertem os cintos, vamos decolar!”, que a situa em contexto aéreo.

Além disso, ela faz alusão ao famoso verso de Fernando Pessoa, em “Mensagem”, para qualificar a experiência – “(...) tudo valeu a pena!” –, mesma estratégia utilizada por Regilane Maceno (2017). O relato 7, de Rosa Pereira (2017), por sua vez, enaltece o trabalho de Manoel de Barros e toma seu discurso não apenas como referência literária, mas como parte da estratégia de convencimento dos alunos de que há fatos e histórias na comunidade que merecem ser contados e se tornar crônica. Por isso, ela cita diretamente seus versos (II):

Relato 7

Continuei meu trabalho, mesclando ora o material da Olimpíada ora poemas de Manoel de Barros. Queria que eles tivessem *outro olhar para o lugar onde vivem (I)* e através da poesia esperava encantá-los. Gostaria que eles percebessem a boniteza da Ilha da Torotama, a alegria, a fê e o trabalho das pessoas da comunidade. *Citava os versos do poeta: "As palavras me escondem sem cuidado / aonde eu não estou as palavras me acham / há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas" (II)*. Motivava-os muito. Desejava que encontrassem uma boa história para narrar.(PEREIRA, 2017, destaques nossos)

O relato 6, de Rosa Lima (2017), é entrecruzado por referências literárias e culturais mais amplas, a começar pela construção metafórica do título – “Colorindo o dia a dia: um novo olhar e vários flash” –, que retoma orientações (“olhar”) e atividade (“flash”) propostas no Caderno e, ao mesmo tempo, realça o teor criativo das crônicas (“Colorindo”). Criatividade essa que se inscreve na construção do próprio relato:

Relato 6

"Ciência sem consciência é a ruína do homem", assim já dizia um grande escritor (I), há séculos, quando um personagem de seu livro escreveu ao filho aconselhando-o sobre os seus estudos. Eu desejava essa consciência no meu trabalho, e ela veio por meio do material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. (...) Sentia uma necessidade enorme de mudar, de fazer diferente. Eu queria ser aquele Coelho Branco que tirou Alice daquela tarde quente, chata e preguiçosa, quando ela não estava a fim de fazer nada e a fez pular do banco e entrar na toca, mergulhando em um poço fundo, sem saber se sairia ou não, mas mergulhou e foi desvendando seus mistérios (II). A Olimpíada foi a chave dourada que abriu a porta para que olhássemos com mais atenção e paixão para o lugar onde vivemos (III), e para que, assim como Alice, descobrissemos todos os seus mistérios e pudéssemos viver esse sonho maravilhoso (IV).

Depois de conhecer e realizar as oficinas da Olimpíada, na 1ª edição, em 2008, fui adquirindo experiência e confiança para construir meu próprio material e planejar outros projetos para trabalhar com os gêneros textuais no nosso dia a dia escolar e para levar meus alunos *"além do muro da escola" (V)*. (LIMA, 2017, destaques nossos)

Variadas são as menções lítero-culturais nesse excerto, da citação direta de um trecho do romance “Pantagrue” de Rabelais (I), passando pela paráfrase resumitiva (II) e alusão³⁵¹ (IV) a “Alice no país das maravilhas”, de Lewis Carroll, até chegar à evocação da obra “Entre

³⁵¹ As expressões “chave dourada”, “Alice”, “mistérios” e “sonhos maravilhosos” reconstituem o cenário da obra.

les murs”, por meio das aspas em “além do muro da escola” (V). Os romances de Rabelais e de François Bégau (traduzido para o Brasil, “Entre os muros da escola”), sendo este mais conhecido na adaptação cinematográfica homônima do diretor Laurent Cantet, exigem certa erudição do público para que haja o reconhecimento das fontes aludidas.

Todas essas referências funcionam como argumentos de autoridade, através dos quais a professora reforça a ideia de que a OLPEF a levou a refletir sobre sua prática e teve o papel do “Coelho Branco”, levando seus alunos a explorarem o lugar onde vivem e a transpassarem os limites da escola.

Os sujeitos-discentes são um dos principais alvos da Olimpíada, afinal, é a avaliação de seu progresso que reflete a qualidade (ou não) do Programa para melhorar o ensino da produção escrita. Como se trata de professores e alunos que já chegaram à fase semifinal, é certo que a metodologia implementada funcionou e rendeu frutos. Por isso, é relevante observar como os alunos são representados no discurso docente.

Em 2016, os relatos distanciaram-se do perfil por nós analisado, na edição de 2014, que conclamava as vozes dos alunos para costurar o percurso das aulas e dar vivacidade ao contexto pedagógico (LUNA, 2016). Apesar de haver menção ou citação de fala em todos os relatos, o peso dessa voz é pequeno em relação ao espaço dado a outras vozes (discurso didático do Caderno do Professor, trechos de obras e referências literárias). Em geral, os docentes descrevem o cenário de descrença da turma quanto ao seu sucesso na participação nas Olimpíadas. São os primeiros entraves com que os professores se deparam, representados pelo DD, de modo a tornar mais verossímeis os relatos:

Relato 6

Minhas aulas, antes descontextualizadas, tornavam-se desinteressantes e contribuíam para uma situação preocupante: alunos apáticos e desmotivados, alguns se refugiavam no canto da sala com celulares e fones de ouvido e recusavam-se a fazer as atividades propostas, sempre com cara de *“não me importo com nada e calo a boca aí na frente, por favor”* (I). (LIMA, 2017, destaques nossos)

Relato 3

Depois, pedi para que cada um escrevesse o texto, escolhendo o tom e o foco narrativo. Assim, entre relutas e *“eu não consigo”* (II), nasceu a primeira escrita. (MACENO, 2017, destaques nossos)

Relato 1

Como em quase todos os voos têm turbulências, nesse não foi diferente. Ao anunciar que era hora de iniciarmos a primeira escrita de uma crônica, o pânico se espalhou. Vozes por todos os lados: *“Não sei o que escrever”, “Não sei como começar”, “Não consigo escrever”, “É muito difícil para mim”, “Não consigo”* (III). E agora? Não posso pular de paraquedas e deixar minha *tripulação sem rumo. Encorajei-me com*

a fala de Lino de Macedo: “Todo mundo é capaz de aprender” (IV). (DINIZ, 2017, destaques nossos)

Relato 7

Diziam, durante as aulas, conforme eu apresentava e trabalhava com a sequência didática: “É muito difícil escrever crônica, professora!”, “A rivalidade dos times não dá um bom texto!”, “Nunca vou conseguir” (V). Propus para facilitar a escrita iniciar um parágrafo de uma crônica da mesma maneira que Fernando Sabino o fez em “A última crônica”.

Vamos lá, pessoal! Coloquem assim ‘A caminho da escola...’, “Não vejo nada que dê crônica quando saio de casa e venho pro colégio” - dizia uma estudante. “Eu também não. Subo no ônibus escolar, sento no banco e em seguida chego na escola” - dizia um aluno, sem nenhum entusiasmo (VI). “Gente, não acredito que vocês passam pelos mesmos lugares todos os dias e não observam nenhuma diferença. Nada acontece. O que é isso? Vamos dedicar um olhar diferenciado às coisas e às pessoas!”, “A senhora está viajando” – disse uma aluna bem espreitada e piadista (VII). (PEREIRA, 2017, destaques nossos)

Relato 5

Falei com meus alunos sobre a Olimpíada, apresentei o vídeo dos finalistas e o mais importante: o papel de protagonista que cada um deles teria nesse processo. Até aí tudo bem, mas uma aluna fez a seguinte colocação: “Ah, professora, a senhora acha que a gente tem chance?” (VIII) – Respirei fundo... precisava de uma resposta rápida e certa. Aí falei que todos teriam as mesmas oportunidades e que na medida em que as oficinas avançassem eles iriam perceber que produzir uma crônica seria um exercício muito bacana de escrita e de treino do olhar para as coisas do dia a dia – e eu como professora não iria desistir de nenhum deles. A partir daí consegui manter meu grupo unido por um mesmo propósito: participar da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro 2016. (IDALINO, 2017, destaques nossos)

O relato 6, de Lima (2017), ficcionaliza a fala de um aluno – “não me importo com nada e cala a boca aí na frente, por favor” (I) – que retrata o cenário de desinteresse pelo estudo e de desrespeito pelo professor encontrado em muitas escolas. A professora, porém, assume a responsabilidade por essa fala ao nominar suas aulas como “descontextualizadas” e “desinteressantes”.

Considerando que toda nomeação é um ponto de vista e revela as concepções do cronotopo (CORDEIRO, 2011³⁵²), vemos que a professora adere ao discurso das tendências pedagógicas progressistas e da educação linguística contemporânea que critica o ensino tradicional. O desejo de mudança fundamenta o discurso docente em concordância com o objetivo declarado da OLPEF de melhorar o ensino da escrita.

Em suma, ela se posiciona como um sujeito que põe em xeque as práticas cristalizadas e busca transformação por meio da OLPEF, talvez por ver no Programa, como constatam Ferreira e Silva (2012), uma oportunidade de mudar suas aulas. Entretanto, a citação direta da voz do aluno – “eu não consigo” (II) –, que emerge no meio da construção do relato “Ourives

³⁵² Consoante a releitura da noção de nomeação de Siblot (1998) proposta por Cordeiro (2011), com base em Bakhtin ([1937-1938] 2014b)

olímpicos”, assemelhando-se ao funcionamento da MAE (AUTHIER-REVUZ, 2007) ou de um discurso direto preparado (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), ilustra as vozes do contingente de alunos que resistem a participar da Olimpíada.

Nominada como “reluta”, essa resistência foi associada a “pânico”, no relato “Apertem os cintos”, da professora Sidneia Diniz (2017). A experiência das oficinas é associada a um voo, e as “turbulências” são representadas pelas “vozes” dos “alunos-passageiros” entrando em “pânico” e negando suas próprias capacidades de escrita: “Não sei o que escrever”, “Não sei como começar”, “Não consigo escrever”, “É muito difícil para mim”, “Não consigo” (III). A professora, porém, opõe-se ao conformismo de “pular de paraquedas” e deixar a “tripulação sem rumo”, recorrendo a um argumento de autoridade, a citação direta da fala do psicólogo e educador Lino de Macedo (IV), para superar esse obstáculo.

O discurso entusiástico da professora no fragmento do relato “A boniteza do ato de escrever” é entrecortado pelas falas desmotivadas dos alunos, seja quanto à escrita, seja quanto à relevância de seu próprio cotidiano e de sua comunidade: “É muito difícil escrever crônica, professora!”, “A rivalidade dos times não dá um bom texto!”, “Nunca vou conseguir” (V); “Não vejo nada que dê crônica quando saio de casa e venho pro colégio” (...) “Eu também não. Subo no ônibus escolar, sento no banco e em seguida chego na escola” (VI).

A descrença na própria capacidade também é reportada por meio da ironia – “A senhora está viajando” (VII) – e do questionamento em tom de lamentação – “Ah, professora, a senhora acha que a gente tem chance?” (VIII). A reverberação do “não” no discurso discente assinala a baixa-estima e o medo do fracasso que os impele a suspenderem os estudos e a se evadirem da escola. As formas de nominar esse fenômeno dependem da representação que se tem dos sujeitos e dos objetos com base em conhecimentos partilhados e que estão em nossa memória discursiva (MOIRAND, 2003).

Assim, enquanto o primeiro relato, circunscrito ao espaço pedagógico, compreende a autonegação dos alunos como um comportamento defensivo – “reluta” – diante de um novo desafio, o segundo faz um julgamento de teor depreciativo – “pânico” –, ancorado na metáfora da viagem aérea e em discursos anteriores do desespero de tripulantes diante de possíveis acidentes e quedas de aeronaves.

Aos discursos contraproducentes dos alunos, opõem-se as vozes entusiasmadas das professoras que conclamam ao trabalho e à participação no concurso, a exemplo de: “Não posso pular de paraquedas e deixar minha tripulação sem rumo” (DINIZ, 2017). Os professores posicionam-se como agentes educativos ativos, sujeitos que podem mudar o rumo de sua história e dos próprios alunos, lançando, para isso, estratégias didáticas sugeridas pela

OLPEF. Os dizeres docentes, reportados em seus relatos, fazem alusão a passagens do Caderno do Professor, como se pode ver a seguir:

Quadro 7 – Quadro comparativo

Trechos dos relatos docentes	Passagens do Caderno
“Gente, não acredito que vocês passam pelos mesmos lugares todos os dias e não observam nenhuma diferença. Nada acontece. O que é isso? <i>Vamos dedicar um olhar diferenciado às coisas e às pessoas!</i> ” (PEREIRA, 2017, destaques nossos)	<i>Destaque para os futuros cronistas que eles têm como tarefa, daqui por diante, desenvolver um olhar atento e sensível aos fatos do dia a dia: um morador de rua solitário na calçada, a forma de o feirante atrair os compradores, um encontro no ônibus, o futebol dos meninos na pracinha, uma notícia de jornal que desperta curiosidade...</i> (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.28, 2016b)
“ <i>Falei com meus alunos sobre a Olimpíada, apresentei o vídeo dos finalistas e o mais importante: o papel de protagonista que cada um deles teria nesse processo.</i> ” (IDALINO, 2017, destaques nossos)	<i>Apresente a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, suas semelhanças e diferenças com uma olimpíada esportiva; mostre-lhes que, nesse caso, o objetivo é aprender a escrever crônicas sobre as pessoas, os costumes, a vida do lugar onde moramos. Pode ser uma boa hora para apresentar o vídeo publicitário “A Pipa, o Bispo e o Azul” e o vídeo com os melhores momentos do Encontro Regional de Crônica, em 2012.</i> (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b)
“ <i>Aí falei que todos teriam as mesmas oportunidades e que na medida em que as oficinas avançassem eles iriam perceber que produzir uma crônica seria um exercício muito bacana de escrita e de treino do olhar para as coisas do dia a dia – e eu como professora não iria desistir de nenhum deles. A partir daí consegui manter meu grupo unido por um mesmo propósito: participar da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro 2016.</i> ” (IDALINO, 2017, destaques nossos)	Lembre-se de que as atividades deste Caderno foram planejadas para abordar alguns dos conteúdos de ensino de língua portuguesa. <i>Todos os alunos devem participar das oficinas, pois poderão alcançar uma escrita mais aprimorada, ainda que não tenham seus textos selecionados para as próximas etapas.</i> (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.26, 2016b)

Fonte: a autora, 2018

Os fragmentos acima caracterizam-se pela não localização do já dito e pela não atribuição da fonte responsável por esse dizer (AUTHIER-REVUZ, 2007). Trata-se de um discurso presente, mas não marcado e só reconhecido pelo interlocutor dado seu conhecimento anterior do conteúdo temático (CUNHA, 1992). Nós só pudemos estabelecer a comparação acima dada nossa leitura prévia do material didático. É possível que os docentes-autores tenham pressuposto a partilha desse conhecimento com seus principais destinatários, os membros-avaliadores das comissões julgadoras e os colegas docentes interessados em conhecer uma experiência vencedora ou o modo de escrever um bom relato.

Ambos tiveram acesso ao Caderno produzido pela OLPEF e podem reconhecer suas ressonâncias dialógicas nos relatos docentes. Eis um ganho, pois a articulação entre a teoria (a alusão ao Caderno) e a prática (o discurso reportado da aula) é uma das coerções estabelecidas pelos textos-orientadores, como vimos no Quadro 6. Mas também é possível que os docentes-autores tenham se apropriado de tal modo do Caderno que o tenham reverberado na escrita de seus relatos sem objetificá-lo intencionalmente.

O movimento de retomada e modificação da voz da OLPEF no discurso docente caracteriza-se, nos dois primeiros excertos, pela “condensação”, e, no último, pela “expansão” (CUNHA, 1992). Rosa Pereira (2017), no relato 7, sumariza a enumeração dos “fatos do dia a dia” feita pelas autoras do Caderno por meio dos hiperônimos “coisas” e “pessoas” e substitui “olhar atento e sensível” por “olhar diferenciado”, ou seja, ela entende esse olhar como algo singular. Com uma linguagem mais coloquial e um tom mais convidativo que o do Caderno, a professora representa o seu próprio dizer, constitutivo do gênero aula que conduz.

No relato 5, de Adriana Idalino (2017), a condensação é acompanhada pelo movimento de “reacentuação” ou “deslocamento de acento” (CUNHA, 1992). A enumeração de atividades sugeridas pelo Caderno é condensada na apresentação da Olimpíada e do vídeo dos finalistas, com uma mudança de acento, que se desloca da contextualização do concurso e recai no papel atribuído aos alunos. A nomeação “protagonista” revela a compreensão que a professora teve dos objetivos da Olimpíada de ensinar o aluno a escrever e a sua posição de formar um aluno-autor. A construção sintática apositiva demarcada pelos dois pontos e introduzida pelo intensificador “mais” e pelo qualificativo “importante” enfatizam o lugar que o aluno ocupa no concurso.

No excerto seguinte, Idalino (2017) expande as orientações do Caderno em seu discurso didático, realizando uma avaliação apreciativa da “escrita mais aprimorada”, indicada pelo Caderno, como “um exercício muito bacana de escrita e de treino do olhar para as coisas do dia a dia”. Acrescenta os papéis de acompanhamento e de confiança que vai exercer na condução do processo – “e eu como professor não iria desistir de nenhum deles” –, a fim de persuadir os alunos a participarem das Olimpíadas.

Em todos os relatos, os professores costuram a autorrepresentação de seu dizer com a representação das vozes dos alunos para reconstruir o discurso didático da aula, respeitando as coerções da OLPEF de “resgate da memória” e da “trajetória” de suas experiências, consoante explicitamos no Quadro 6, neste Capítulo.

Apesar da recusa inicial, os alunos passaram a aderir às oficinas, através de perguntas e comentários, sendo nominados como “pequenos autores” ou “autores” nos relatos das

professoras Regilane Maceno (2017), Rosa Lima (2017), Sidneia Diniz (2017) e Rosa Pereira (2017). Tais formas de nominar revelam o posicionamento docente inseparável dos valores que elas atribuem ao seu trabalho e do afeto para com os alunos e a Olimpíada:

Relato 3

Lembro-me do aluno Ruan dizer: "Professora, é como se fosse a olimpíada de verdade, não é?". (I) Pronto! Estava acesa a pira olímpica do Renê Bayma. Agora, era conduzir a tocha, fazendo as paradas estratégicas e necessárias para chegarmos ao pódio. E chegamos!". (II) (...)

Terminado a leitura, a turma estava em absoluto silêncio, *até um se manifestar, não me recordo qual deles, e dizer: "Uma coisa tão comum e ser dito de forma tão incrível!" (III)*. Isso era a ideia de crônica que eu pretendia que eles entendessem. A partir dessa leitura, cada um mencionou um momento parecido como o descrito por Sabino. Mais do que instigar os alunos, a verossimilhança da crônica fez meus futuros autores falarem de sua própria "tribo" (IV). (MACENO, 2017, destaques nossos)

Relato 6

Não me canso de ler e reler os textos desses *"pequenos autores"*, emociono-me com cada palavra, com cada frase, sejam elas do aluno semifinalista ou de um dos meus alunos. Todos da sua maneira, com seu jeitinho diferente, produziram belas crônicas e me confiaram o que para mim e para eles são verdadeiras *"medalhas de ouro"* (V). (LIMA, 2017, destaques nossos)

Relato 1

Hora da aterrissagem! Reescritas e aprimoramento de textos prontos! Momento de compartilhar! Nossa aula de leitura, agora é assim: "Leitura de crônicas". E quem são os *autores*? Os próprios alunos! (VI) *E para tudo o que acontece... logo ouço: "Professora isso dá uma crônica!" (VII)*. (DINIZ, 2017, destaques nossos)

Relato 7

Não é pouca coisa! Entro na sala e olho para o quadro e lá estão escritos vários versos, em diferentes letras. *Leio baixinho e digo com orgulho: "Vocês escreveram um poema coletivo sobre o lugar onde vivem, está demais!" (VIII)*. Faz-se um silêncio gritante. Um a um lê uma estrofe ou alguns versos. Leitura em tom solene. Ao final batem palma veementemente. Neste momento tornaram-se *autores*. Gostaram do que escreveram. Encontraram a boniteza do ato da escrita. Descobriram-se e se deleitaram.

Ainda pairava uma dificuldade no ar frio e úmido do inverno. *Escrever crônica sobre o quê? Não há um jornal, uma rádio comunitária, argumentavam os estudantes da oitava série.*(IX) *Uma menina diz que vai escrever sobre um morador que na opinião dela "se achava jornalista, fazia postagens no Facebook".*(X) Todos aprovam a sugestão e posso dizer que as crônicas escritas deram trabalho à Comissão Julgadora Escolar. (PEREIRA, 2017, destaques nossos)

A associação aos jogos olímpicos realizada pelo aluno (I) já está inscrita no título do relato 3, "Ourives olímpicos", da professora Regilane Maceno (2017), que retoma as metáforas relacionadas a essa competição esportiva – "pira olímpica", "tocha", "paradas

estratégias” e “pódio” (II) – para contextualizar seu percurso na OLPEF desde a introdução do texto. Isso configura um processo de autoalusão³⁵³.

Vale lembrar que os comentários dos alunos, reportados por meio das modificações do DD retórico (I) e reificado (III), respectivamente (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), retomam dizeres do Caderno do Professor, a saber: o de interrogar o que os alunos sabem sobre olimpíadas antes da apresentação da OLPEF (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.26, 2016b) e a de falar sobre suas emoções diante da crônica de Sabino aos colegas (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.33, 2016b).

A avaliação subjetiva do aluno em (III) é antecipada pelo contexto autoral, isto é, pelo discurso citante da docente que manifesta sua visão pessoal sobre a crônica: a professora julga a “história emocionante” e pretende que os alunos “bebessem com os olhos cada palavra daquela história” (MACENO, 2017). As aspas em “tribo” (IV) demarcam uma não coincidência da palavra consigo mesma (AUTHIER-REVUZ, 2007), o uso de uma variação etária, de uma gíria, um modo de falar que causa estranhamento na esfera profissional e pedagógica, ao mesmo tempo em que assinala a autoria dos discentes ao abordarem esse universo em suas narrativas.

Também no relato 6, de Lima (2017), há MAE marcadas pelas aspas, as quais acentuam a avaliação apreciativa dos alunos e de suas crônicas. A professora enaltece o trabalho dos alunos, o progresso pessoal e coletivo de sua turma, tratando-lhes com tom afetoso – “pequenos autores” – e conferindo-lhe o atributo máximo em uma competição: “medalhas de ouro” (V). Essas aspas também demarcam não coincidências do discurso consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 2007), isto é, o empréstimo das palavras do outro, seja do contexto discursivo esportivo, seja da OLPEF.

Os relatos 1, de Diniz (2017), e 7, de Pereira (2017), reportam, em estilo linear, por meio da citação direta e suas modificações, as respostas dos discentes em sala de aula. Naquele relato, tanto o contexto autoral como o discurso outro estabelecem alusão com passagens do Caderno do Professor.

Em (VI), a professora, a partir da metáfora da aviação, contextualiza o processo de revisão e refacção coletiva do texto, indicado na Oficina 11 do Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, 2016b). As aspas em “Leitura de crônicas” acentuam a importância que esse processo adquiriu na sala de aula. E os alunos, via DD (VII), remetem à atividade

³⁵³ Usamos tal termo para nominar a alusão ao próprio discurso, que se correlaciona com a noção de autodiálogo proposta por Authier-Revuz (1998) enquanto retomada ou antecipação do próprio discurso do locutor ausente.

frequentemente sugerida pelo Caderno de pesquisar notícias de jornal, fotos, assuntos e episódios que possam gerar uma crônica (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.44, p.88, p.89, p.101, 2016b).

Já o relato 7, de Pereira (2017), rememora um momento de encantamento dos alunos pela escrita e de reconhecimento da professora pelo texto por eles construído, conforme a autorrepresentação do seu próprio dizer em (VIII). Contudo, em seguida, ela reporta vozes estudantis que se contrapõem a tal discurso, constatando a ausência de material sobre o que escrever, por meio do DD: “Escrever crônica sobre o quê? Não há um jornal, uma rádio comunitária, argumentavam os estudantes da oitava série.”(IX). O verbo introdutor desse discurso – “argumentar” – anuncia a interpretação que a professora faz da fala desses estudantes como provas contrárias à relevância do “lugar onde vivem”.

Atendendo a uma das coerções estabelecidas para o gênero (ver Quadro 6 neste Capítulo), a professora reporta a fala de uma aluna que reflete a superação desse obstáculo: “Uma menina diz que vai escrever sobre um morador que na opinião dela ‘se achava jornalista, fazia postagens no Facebook’” (X).

A fonte do dizer é duplamente mencionada, e o DD irrompe do DI, caracterizando-se como modificação analítico-verbal da construção indireta (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007) ou MAE, isto é, uma não coincidência do discurso consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 2007). Esse modo de citação aciona o afastamento entre o contexto autoral e o discurso outro, o relato docente e a opinião da aluna de que alguém seja jornalista por postar em uma rede social.

Nos relatos 5, de Adriana Idalino (2017), e 4, de Eliana Sausmickt (2017), outros modos de se referir aos alunos retratam a valorização desses sujeitos e de sua competência escrita. A primeira evoca a metáfora esportiva nominando-os como “atletas das letras” (III), e a segunda recupera a sua história escolar a fim de justificar a confiança que deposita neles (IV). As axiologias de que elas se revestem precedem o início da experiência docente com as Oficinas:

Relato 5

Hoje é domingo, 28 de fevereiro de 2016. Cai uma chuvinha fina aqui em Porto Grande (AP); momento perfeito para começar a escrever o relato de prática. *Você pode perguntar: ‘relato de prática sem aluno, sem sala de aula, sem oficinas?’ (I) - Isso mesmo. Este ano resolvi “começar pelo começo” (II): acessei o site, fiz minha inscrição, baixei o regulamento, fiz a leitura, e com pensamento positivo começarei as atividades de planejamento. (...) É importante organizar tudo com antecedência para poder treinar com eficiência meus atletas das letras (III) (IDALINO, 2017, destaques nossos)*

Relato 4

Sempre acreditei na capacidade de autoria de meus alunos, porque, em algum momento, um professor também acreditou no meu potencial como escritora (IV). Sou fruto da escola pública e ouvia com a atenção de principiante as histórias mirabolantes contadas pelo meu franzino professor de Língua Portuguesa que, além de contá-las, instigava-nos a inventar outras tantas que transcendiam as folhas de papel. (V) (SAUSMICKT, 2017, destaques nossos)

O primeiro relato destaca o preparo e planejamento da professora, requisitos valorizados pela equipe da OLPEF, conforme discutido na subseção 5.2.1 “As coerções para a escrita do relato”, deste Capítulo. A autora estabelece um dialogismo interlocutivo com o destinatário, a partir de uma pergunta retórica (I), e recorre a uma expressão cristalizada (II), a fim de ratificar sua postura pedagógica. As aspas em (II) indicam a pouca propriedade dessa expressão, de caráter redundante, o que, porém, lhe confere um tom mais informal e próximo do leitor.

No segundo relato, é a retomada do discurso outro, via modificação analítico-verbal do DI (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), do professor de Português que desencadeia sua posição político-pedagógica. A caracterização desse sujeito como “franzino” contrapõe-se à força de sua atuação e reforça o poder transformador de sua palavra na vida dos alunos (V).

Até aqui observamos o atendimento à maioria das coerções estabelecidas para a escrita dos relatos, conforme o discutido na subseção 5.2.1 deste Capítulo. Apesar de estarmos analisando apenas os relatos vencedores em 2016, na categoria crônica, podemos verificar que nem todas as prescrições estabelecidas no Quadro 6 foram atendidas. Por exemplo, o diálogo com teóricos e pesquisadores da área para fundamentar a reflexão sobre a prática docente e a retomada da fala de colegas professores que tenham presenciado o desenvolvimento das oficinas. Tais ocorrências são pontuais, como pudemos observar nos três relatos a seguir:

Relato 4

O lugar onde vivo foi reconhecido por professores convidados a nos ajudar na tarefa de pré-seleção dos textos. "Eu conheço esta rua", "é isso mesmo o que acontece naquele bairro", "quem escreveu este texto? Foi Fernando Sabino?", "os autores são alunos do 3º ano?", "nossa, estão escrevendo muito bem". Só de ouvir essas frases (I), senti-me gratificada pelo trabalho realizado. Os autores surgiram à mancha como havia desejado no início da minha carreira docente. (SAUSMICKT, 2017, destaques nossos)

Relato 2

(...) Começaria a dialogar com as notícias, os fatos pesquisados. Alguns tiveram dúvidas. Fui orientando sobre o tom e o foco narrativo. "Professora, o que é mesmo crônica?" (II) – lembrei do Professor Augustinho, numa oficina em Goiânia, em 2009: "Para dizer se é crônica, depende do suporte", ou Sabino: "Crônica é tudo que o autor chama de crônica", ou ainda: "É crônica se não é aguda" (III). Esta última me fez gargalhar, mas tentei ser prática. Expliquei do meu jeito: começaremos por uma narrativa em que um narrador-personagem ou observador conte uma história a partir do seu olhar; olhar sensível e que faça o leitor refletir

sobre uma temática de nosso cotidiano (IV). Tinha muito a ser feito para que a ocasião fizesse o escritor (V). (COSTA, 2017, destaques nossos)

Relato 3

Infelizmente, a realidade é muito diferente dos nossos desejos (VI). A frustração, quando se tem turmas com números elevados de alunos, de zona rural e sem estrutura mínima é inevitável. Desse modo, o sentimento de estar sendo "*carpinteiro do universo*" (VII), às vezes, é *balde de água fria* (VIII), mesmo para os mais empolgados como eu. É como se uma bigorna fosse colocada sobre os nossos ombros somente pelos olhares de reprovação ou um "*lá vem ela*" de alguns colegas, descrentes em um sistema que tem falhado muito (IX). Mas o "*vai dar certo*" ou o sorriso de cumplicidade de outros eram fonte de energia e contribuíram muito nesse processo (X). E assim, segui com meus "*delírios*" (XI). (MACENO, 2017, destaques nossos)

No relato 4, as falas de membros da comissão julgadora escolar, reportadas de modo direto, enaltecem as produções discentes, comparando-os a escritores mais maduros (I). Nominadas como "frases", essas falas funcionam como argumento de autoridade que comprova o sucesso da experiência.

Na ótica de Siblot (1998), no ato da nomeação, o sujeito não diz apenas algo sobre o objeto, mas algo sobre si mesmo, pois, ao dizer o outro, o sujeito toma uma posição sobre o que é nominado, posição essa que revela algo de si mesmo. No caso, a escolha de uma categoria gramatical para nominar o dizer alheio de colegas avaliadores reforça a identidade de professora de Língua Portuguesa da autora do relato perante a comissão escolar e seus destinatários.

No relato 2, as "definições" de crônicas dadas por um professor e por dois escritores³⁵⁴ (III), em resposta à pergunta de um aluno (II), também reportadas de modo direto, revelam a bagagem cultural da professora, mas não significam reflexão sobre a prática pedagógica. Tais citações de autoridade balizam a explicação dada pela professora Rosely Costa, que parafraseia e sintetiza os dizeres do Caderno (IV).

Indício claro disso é a alusão ao olhar sensível sobre o cotidiano, mencionado várias vezes por esse material, consoante indicamos. Por fim, a professora faz alusão ao título do Caderno (V) a partir da reacentuação do verbo (CUNHA, 1992) que, no subjuntivo, aponta para a possibilidade de a experiência da OLPEF dar certo com seus alunos.

No relato 3, a professora Regilane Maceno revela as angústias de sua atuação profissional, por meio da alusão a outros dizeres – canção e expressão cristalizada – e retomando, por meio do DD, a fala de colegas para situar o conflito entre o otimismo de sua

³⁵⁴ Ainda que a fonte da última definição não seja localizada, é de fácil reconhecimento pelos leitores do relato, que, em sua maioria, tiveram contato com o material didático da OLPEF e, desse modo, com o texto "Sobre a crônica" de Ivan Ângelo, de onde a frase foi retirada. Ângelo cita uma "definição" do gênero dada por Rubem Braga.

ação e o pessimismo de sua realidade escolar. Sua identidade é construída a partir da convivência no ambiente de trabalho e de sua inserção cultural no tempo e no espaço (CUNHA, 1997).

A autora posiciona-se de modo negativo em relação ao seu contexto institucional, haja vista o modalizador afetivo “infelizmente”, e recorre ao título de uma canção de Raul Seixas, “Carpinteiro do universo” (VII), para formular uma nominação condizente com seu papel de querer mudar esse difícil contexto. Essa nominação, construída através de MAE marcada por aspas, supõe conhecimento cultural partilhado com os destinatários, pois a autora não revela a fonte desse dizer.

Ao se atribuir essa nominação, ela evoca simultaneamente a expressão cristalizada “balde de água fria” (VIII) que manifesta o desencanto com a profissão. Desencanto esse reforçado pelo discurso de profissionais que a estigmatizam como diferente (IX) e contraposto à avaliação apreciativa dos que a incentivam (X). As aspas no termo “delírios”, em (XI), reforça a posição ambígua da docente, que ora encara sua atuação de modo negativo, ora de modo positivo; afinal, a nosso ver, é preciso um pouco de sonho e de loucura para tentar mudar a realidade.

Tanto em (XI), como em (VII), as aspas assinalam as não coincidências do dizer (AUTHIER-REVUZ, 2007): entre as palavras e as coisas (XI) e do discurso consigo mesmo (VII). Neste caso, podemos afirmar, em termos bakhtinianos, que se trata do diálogo com o heterodiscurso, a canção e a fala dos colegas que depreciam seu trabalho.

Apesar dessa ambiguidade inicial, ao longo do relato, ela apresenta um ponto de vista favorável à OLPEF em sua proposta de melhorar o ensino da escrita, como se pode ver pelos termos apreciativos em destaque no trecho a seguir: “A proposta das sequências didáticas (...) foi *essencial* para otimizar meu trabalho, sobretudo, porque integra os conteúdos obrigatórios (...) Além disso, oferece muita *liberdade* ao professor para inserir ou substituir assuntos direcionados à produção do texto. É *fantástico!*” (MACENO, 2017, grifos nossos).

A transformação dos discentes fica evidente quando ela e os demais professores-autores dos relatos aqui analisados refletem sobre as mudanças resultantes do trabalho de reescrita das primeiras produções. Embora raramente se incluam trechos dessas produções, conforme recomendado pelos textos orientadores (ver subseção 5.2.1 “As coerções para a escrita do relato”), o resgate da memória decorre da menção e da análise do conteúdo ou estilo dos textos pelos professores:

Li cada um dos quase 250 textos, fazendo algumas orientações e comentários. Propus a *reescrita*, considerando os *critérios de correção da Olimpíada* (I). Em muitos, foi possível perceber que o olhar de um "*fotógrafo*" havia capturado o momento (II). A sensibilidade estava presente. Outros ainda estavam no caminho. *Estávamos felizes* com o trabalho (III). Já se aproximavam as férias, então era preciso escolher os textos. Selecionei alguns para mais uns retoques. Acabou que a "*ocasião fez o escritor*" (IV): Uerley, garoto tímido, quase invisível em sala de aula, havia sido assaltado a caminho da escola e fez disso a oportunidade para escrever um texto com leveza, ironia e até com um certo humor. Foi escolhido pela comissão e assim conseguiu sua visibilidade com sensibilidade. *Um achado!*(V) (COSTA, 2017, destaques nossos)

Relato 3

E *sorri feito boba* com o texto engraçado do Domingos Nunes e seu desastroso futebol de domingo; *me revoltei* junto com o José Francisco e o texto em que abordou as dificuldades/maldades cometidas contra os idosos; e *me calei... calei* com a sensibilidade na percepção dos problemas sociais que vêm surgindo em nossa cidade demonstrada pelo aluno Lucas Marques, e que me permitiu escrever esse relato e estar aqui, na Olimpíada (VI). Devolvi os textos com os muitos pontos que precisávamos melhorar.

O enfado natural da adolescência retrucou a proposta (VII), mas com a confiança que tínhamos uns nos outros os fiz perceber a importância desse momento. E foi assim, mudando aqui, *reescrevendo* ali, que nosso tempo se foi, como o *fogo olímpico, lastreado* em cada linha, até chegar ao texto final (VIII). (MACENO, 2017, destaques nossos)

As MAE marcadas e não marcadas prevalecem, entre as formas de dialogismo, no primeiro fragmento, extraído do relato 2, de Rosely Costa (2017). São eles: a menção à *reescrita* e aos *critérios de avaliação* (I), explorados na Oficina 11 e na última parte do Caderno, respectivamente; o destaque ao trabalho de *fotógrafo* (II), realizado pelos alunos na Oficina 8, e ao título do Caderno (IV), por meio das aspas, demarcando que os alunos haviam encontrado seu modo de dizer o gênero crônica.

O título original sofre um processo de reacentuação (CUNHA, 1992), pois é posto no passado a fim de conotar o desfecho do trabalho, o resultado alcançado. Por fim, a expressão cristalizada "Um achado!" (V) é um indício de dialogismo interdiscursivo que ressalta a qualidade do texto vencedor. Esta, aliás, é a avaliação da professora a respeito do progresso geral da turma: "Estávamos felizes" (III).

O segundo fragmento, do relato 3, de Regilane Maceno (2017), mostra as diferentes recepções que os textos estudantis podem provocar (VI): alegria ("sorri"), revolta ("me revoltei"), espanto e hesitação ("me calei... calei"). Representa, assim, o professor como um interlocutor efetivo dos textos dos alunos. Ao mesmo tempo, em (VII), a autora suaviza a responsabilidade dos alunos pela retruca à *reescrita*, atribuindo isso ao "enfado natural da adolescência", pois, no final, eles aderiram à proposta. Corroboram com isso a alusão ao Caderno – "reescrevendo" (Oficina 11) – e à metáfora olímpica – "fogo olímpico, lastreado" (VIII) –, evocada ao longo de todo o texto, configurando-se como autoalusão.

A apreciação positiva da experiência é embasada não só nos resultados alcançados junto aos alunos, como também na análise da proposta pedagógica da OLPEF. Avaliação essa perpassada pela história pessoal, pela vivência escolar e acadêmica e pela prática profissional dos professores (CUNHA, 1997; SCHLATTER E GARCEZ, 2017), ou seja, pelos cronotopos do mundo da vida e do mundo da cultura (BAKHTIN, [1922-1924] 2012), como fica evidente no relato 4 abaixo:

Relato 4

Segui *o percurso do rio da vida* que me levou de volta à escola pública com outro papel social: o de professora. *Fisguei* todos os *fios de água* que *transbordavam* em volta da minha formação, no desejo de despertar leitores e escritores à mancheia (I). No meio do caminho, descobri a Olimpíada de Língua Portuguesa que, desde 2008, *contribuiu* na formação de meus alunos enquanto leitores e escritores sobre o passado, o presente e o futuro (II).

(...)

No final do percurso como mediadora, encontrei o início. Não posso parar. Há muitos textos que ainda esperam ser escritos; tantos leitores que precisam ser convidados a assumirem este papel; tantas formas de ver o mundo que necessitam de (des)construção e tantos autores que precisam nascer em sala de aula, porque a *língua pede passagem* em forma de *crônica*, *versos*, *memória e opinião* (III). Nesta *ciranda textual*, sou apenas um instrumento (IV). (SAUSMICKT, 2017, destaques nossos)

O estilo do relato de prática, no contexto discursivo da OLPEF, consoante as coerções indicadas no Quadro 6, é aberto à criatividade autoral. É um dos gêneros secundários propícios ao estilo individual (BAKHTIN, [1952-1953] 2016a). O relato 4, de Eliana Sausmickt (2017) é tecido a partir da metáfora do “rio”, como mostram as expressões “percurso”, “fisguei”, “fios de água” e “transbordavam” (I).

E é com base nessa metáfora que ela aproxima sua história pessoal à experiência junto à OLPEF, avaliando-a como positiva (II – “contribuiu”). Ao final, ela modifica a expressão cristalizada “a vida (o amor) pede passagem”, associando-a ao contexto dos gêneros explorados na OLPEF – “crônica, versos, memória e opinião”. A “língua” (III) possivelmente significa o “gênero” ou o “discurso” que mobiliza a “ciranda textual” (IV). A autora, enfatiza, portanto, os pontos de vista e as autorias a serem construídos por meio desses gêneros.

Também no relato 1, de Sidneia Diniz (2017) as metáforas balizam a experiência de participar pela primeira vez e chegar à etapa semifinal. A autora recorre ao campo lexical da aviação, como já indicamos: “primeira e última viagem do ano”(I), “tripulantes”, “decolar”, “aterrissar” (III), “novas descobertas, novas oficinas, novos desafios e novas emoções” (IV).

Relato 1

Quando pensei que essa seria a *primeira e última viagem* do ano (I), fui *surpreendida* com um telefonema da equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa,

parabenizando pela classificação do meu aluno Victor Manoel, aquele que me *emocionou* com a riqueza de detalhes em que descreveu a rua onde mora. Não me contive, fui correndo a casa dele abraçá-lo, juntamos *nossas emoções*. Com todo esse acontecimento, os alunos estão *motivados* a participarem de novas edições da Olimpíada. Comigo não é diferente, *aprendi muito* com as oficinas. Que venham novas edições, estamos *dispostos* (II) a *voar* por novos gêneros e novas aventuras. O *voo* imaginário está prestes a se tornar real. *Tripulantes* de primeiro voo, professor e aluno, ansiosos para *decolar* em Curitiba e *atterrissar* em Porto alegre (sic) (III), rumo a *novas descobertas, novas oficinas, novos desafios e novas emoções* (IV). (DINIZ, 2017, destaques nossos)

A seleção lexical apreciativa é a marca desse relato, haja vista os termos destacados em (II). Enquanto Diniz (2017) ressalta os efeitos da OLPEF nos participantes – ela e seus alunos –, Rosa Lima (2017), no relato 6, escolhe qualificativos que exaltam também a OLPEF:

Relato 6

Daqui a dois anos vou me aposentar e não terei mais como participar diretamente desse concurso, mas "*aposentado*" não será meu sonho e nem o que aprendi (I). Continuarei trabalhando nesse *grande projeto* que é a Olimpíada de Língua Portuguesa. Com a *experiência* adquirida e a *crença* que possuo na educação desses jovens, vou ajudando-os a *escrever um futuro melhor*. Mas sempre lembrando que *um bom material e um bom planejamento* são imprescindíveis. É preciso ir além para mostrar ao nosso aluno que *ele é capaz, é especial* (II). *Portanto, antes de iniciar qualquer trabalho sempre me pergunto: "Professora, qual a sua estratégia de amor?"* (III). (LIMA, 2017, destaques nossos)

A professora associa a experiência ao seu projeto de vida profissional. Em (I), ela destaca com aspas (MAE marcada) o termo “aposentado” para refutá-lo, pois permanecerá com seu engajamento na OLPEF, vista como um “grande projeto” (II). Ou seja, ela defende que o sucesso depende do Programa, mas também do empenho e principalmente dos valores do profissional; por isso, é importante ter “um bom material e um bom planejamento”, “experiência” e “crença” de que o aluno “é capaz, é especial” e pode “escrever um futuro melhor” (II). A frase-final arremata essa ideia através de uma pergunta retórica (DD retórico), dirigida aos seus colegas, o que também configura dialogismo interlocutivo: “Professora, qual a sua estratégia de amor?” (III).

Nessa edição, os relatos vencedores sofreram interferência editorial na sua publicação. Além de incluir selo de “relato vencedor” e fotografia(s) do professor durante o Encontro, a equipe do Portal lançou mão de um expediente similar aos dos jornais que modificam os originais enviados pelos colunistas e jornalistas ao enquadrá-los em nova diagramação. Intercalando a leitura dos parágrafos, destacam-se frases (itálico e negrito), que ora são extraídas do próprio texto, ora são novos enunciados. Seriam estes de autoria docente ou fabricados pela própria equipe pedagógica da OLPEF?

Eis o caso do relato “Apertem os cintos, vamos decolar”, da professora Sidneia Diniz (2017), cujos parágrafos de abertura e de conclusão parecem desconectados do conteúdo do texto. Enquanto a citação de Paulo Freire – “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender – funciona como uma epígrafe, o fecho citando Voltaire – “A leitura engrandece a alma” – sequer retoma o tópico do parágrafo conclusivo – as perspectivas e as expectativas após a vitória na fase semifinal.

Assim, permanece a dúvida acerca da responsabilidade autoral desses enunciados: Quem os assina? A professora ou a equipe responsável pelo Portal da OLPEF? Ambos, contudo, reforçam a apreciação positiva que a professora faz de sua prática, de sua formação e da Olimpíada.

Ao longo do relato de Diniz (2017), são destacados outros enunciados, logo após os parágrafos de que fazem parte. Ou seja, eles são expostos duas vezes, pelo autor e pela equipe do Portal. Desse modo, essa equipe demarca os objetos temáticos considerados por ela relevantes. Essa também é a estratégia utilizada na diagramação dos relatos “Ourives olímpicos”, de (2017), Regilane Maceno (2017), e “Travessia para a crônica”, de Rosely Costa (2017). Não acessamos os relatos tais quais eles foram concebidos por seus autores, mas já refratados, permeados pela interpretação da equipe da OLPEF. Há, para além do professor-autor, o editor-autor desses relatos, como podemos constatar nas figuras seguintes:

Figura 56 – Excerto do relato “Apertem os cintos, vamos decolar”

Que felicidade! Tinha em minhas mãos muitos textos para prosseguir com as oficinas. Analisei e pude perceber que na maioria faltava o conflito e o fato banal para que se caracterizasse como uma crônica. Normal! Afinal esse era o primeiro produto. Mas um texto me chamou a atenção, pois descrevia a rua onde morava com uma riqueza de detalhes que me emocionou. Faltava nesse texto apenas alguns ingredientes para transformá-lo em uma crônica.



Apertem os cintos! Outra turbulência: a reescrita! Essa foi maior que a primeira, pois já tínhamos o texto, faltava apenas aprimorar para que chegasse ao produto final. Desta vez alguns desistiram no meio do caminho. Porém, depois de muita insistência, elogios sobre os textos já escritos, motivação, leitura de textos finalistas, a maioria decidiu avançar. Perceberam que não era algo impossível. Analisamos qual era o fato banal, o conflito, o desfecho, o tom de vários textos finalistas. O texto que mais gostaram foi “A sociedade secreta das galinhas”, do aluno Alisson Henrique Bernardes da Silva, finalista da 4ª edição 2014.

“Apertem os cintos! Outra turbulência: a reescrita! Essa foi maior que a primeira, pois já tínhamos o texto, faltava apenas aprimorar para que chegasse ao produto final”

Hora de aterrissagem! Reescritas e aprimoramento de textos prontos! Momento de compartilhar! Nossa aula de leitura, agora é assim: “Leitura de crônicas”. E quem são os autores? Os próprios alunos! E para tudo o que acontece... logo ouço: “Professora isso dá uma crônica!”

Quando pensei que essa seria a primeira e última viagem do ano, fui surpreendida com um telefonema da equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa, parabenizando pela classificação do meu aluno Victor Manoel, aquele que me emocionou com a riqueza de detalhes em que descreveu a rua onde mora. Não me contém. Foi correndo a casa dele abrigá-lo, juntamos nossas emoções. Com todo esse acontecimento, os alunos estão motivados a participarem de novas edições da Olimpíada. Comigo não é diferente, aprendi muito com as oficinas. Que venham novas edições, estamos dispostos a voar por novos gêneros e novas aventuras. O voo imaginário está prestes a se tornar real. Triplantes de primeiro voo, professor e aluno, ansiosos para decolar em Curitiba e aterrissar em Porto Alegre: rumo a novas descobertas, novas oficinas, novos desafios e novas emoções.

“A leitura engrandece a alma, Voltaire.”

(PORTAL, 2018)

Figura 57 – Excertos dos relatos “Ourives olímpicos” e “Travessia para a crônica”

Travessia para a crônica

Autor(a): Rosely Martes Costa 24 Maio 2017

CEF 209 de Santa Maria

Brasília-DF

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia [...]. Início com as palavras de Pessoa para dizer que 2016 foi o ano de abandonar o velho e fazer uma travessia para o novo.

Sai do interior de Goiás e mudei-me para Brasília em fevereiro, abraçando uma realidade, cidade, escola e alunos novos. As mudanças costumam vir acompanhadas de novidades e desafios. Sempre havia trabalhado com EJA, mas neste ano minhas turmas seriam de ensino regular. Era a oportunidade de participar da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro! A divisão da disciplina de Língua Portuguesa é diferente no DF: a mim coube o trabalho com leitura e produção de texto, mas isso implicava um outro desafio: o tempo, pois eu contava com apenas uma aula por semana para leitura e escrita nas turmas de 9º ano.

Mas o novo me deixou apreensivo: como vou trabalhar o tema "O lugar onde vivo" se esse lugar ainda não vive em mim? Era preciso "abandonar as roupas usadas" e abrir-se ao devir. Conhecer os alunos era o primeiro passo. Organizei uma dinâmica para que escrevessem sobre o que gostavam de fazer, de ler; além disso, relataram seus desejos, seus sonhos para o futuro, o que pretendiam ser. Além de conhecê-los melhor, sabia como escreviam. Constattei que pouquíssimos alunos tinham o hábito de ler, e escrever era restrito às atividades da escola. Mas era preciso acreditar no potencial de estudantes marcados pela falta e cercados pela violência. Eu acreditava na minha vontade de fazer um trabalho significativo na vida deles.

“Mas o novo me deixou apreensivo: como vou trabalhar o tema 'O lugar onde vivo' se esse lugar ainda não vive em mim? Era preciso 'abandonar as roupas usadas' e abrir-se ao devir.”



Um momento bem marcante desse processo foi durante a leitura do texto "A última crônica", de Fernando Sabino, em que ele traz a história emocionante de um aniversário bem especial. Pedi que os alunos fizessem uma leitura silenciosa, e então fiz questionamentos gerais sobre o texto. Em seguida, fiz a leitura em voz alta, fazendo com que meus alunos babessem com os olhos cada palavra daquela história. Terminada a leitura, a turma estava em absoluto silêncio, até um se manifestar, não me recordo qual deles, e dizer: "Uma coisa tão comum e ser dito de forma tão incrível!". Isso era a ideia de crônica que eu pretendia que eles entendessem.



A partir dessa leitura, cada um mencionou um momento parecido como o descrito por Sabino. Mais do que instigar os alunos, a verossimilhança da crônica fez meus futuros autores falarem de sua própria "trilha". E assim, vivemos muitos momentos especiais nas leituras da Coleção Crônicas antigas e atuais fizeram parte do nosso cardápio, de José de Alencar a Machado de Assis, de Raquel de Queirós a Lya Luft, muitos foram responsáveis por transportar meus "meninos" para um mundo mágico.

Fomos avançando nas oficinas, pois o tempo é implacável e ele estava se esgotando. A proposta das sequências didáticas da Olimpíada foi essencial para otimizar meu trabalho, sobretudo, porque integra os conteúdos obrigatórios do currículo da nossa escola. Além disso, oferece muita liberdade ao professor para inserir ou substituir assuntos direcionados à produção do texto. É fantástico!

Destarte, seguimos afinando, lendo e imaginando. E mais uma vez nossa pir olímpica quis apagar-se: era a oficina em que os alunos tinham que entender o "tom" da crônica, entre tantos tons disponíveis. Aqui, precisei de muito malabarismo para não deixar ninguém para trás.

“Aqui, precisei de muito malabarismo para não deixar ninguém para trás.”

Infelizmente, algumas oficinas deixaram de ser realizadas, a exemplo da Oficina 8 (etapa em que os alunos deveriam fotografar lugares). Nossa escola é Polo de Educação de Campo de Códó, logo, recebe alunos de muitas comunidades diferentes, cada um com uma carência maior. Ficou inviável fazer as fotografias, mesmo com todo empenho da direção escolar, que teve uma atuação ímpar durante a realização das oficinas, em todas as modalidades que a escola participou.

De posse dos conhecimentos adquiridos nas oficinas, passamos para a nossa primeira escrita do texto. Inicialmente, levei imagens da nossa cidade nas mais diferentes situações, narrei experiências que dariam uma bela história. Crônico, no quadro negro, uma lista de "imagens" que poderiam ser inspirações para alguém escrever. Fui soprando as cinzas da memória deles, provocando lembranças de algo engraçado, triste ou emocionante que tivesse chamado a atenção. Fechei o espaço das recordações para "O lugar onde vivo". Depois, pedi para que cada um escrevesse o texto, escolhendo o tom e o foco narrativo. Assim, entre reitais e "eu não consigo", nasceu a primeira escrita.

(PORTAL, 2018)

A destacabilidade também ocorre por meio da colocação em evidência de certos enunciados, no mesmo espaço em que eles são expostos, como visto no relato “A boniteza do ato de escrever” (ver nota de rodapé 341 na página 391 deste Capítulo), de Rosa Pereira (2017). Essa também é a estratégia mobilizada para destacar conteúdos dos relatos “O percurso da escrita à luz do mediador”, de Eliana Sausmickt (2017), e “Colorindo o dia a dia: um novo olhar e vários flash”, de Rosa Lima (2017), a exemplo deste último:

Figura 58 – Excerto do relato “Colorindo o dia a dia: um novo olhar e vários flash”

Outra atividade muito significativa para o sucesso da turma na produção das crônicas foi o passeio que fizemos na cidade, para fotografar cenas que chamassem atenção deles. A intenção era provocar os sentimentos dos nossos jovens, seus sentidos, suas emoções, pensamentos e renovar neles, através da arte, o espanto com as coisas e cenas comuns encontradas.



Fomos, então, realizando um trabalho investigativo e, como um ladrão, iamnos procurando a ocasião para roubar, "usurpar" essa pequena cena corriqueira e desgastada e colocá-la em evidência, fotografando-a e recriando-a num mundo encantado cheio de palavras e cores.

Depois de revermos esse material, a turma fez o planejamento e a produção da crônica inspirada na foto escolhida por cada aluno. Alguns não conseguiram fazer exatamente uma crônica, mas apenas uma narrativa sem características marcantes desse gênero textual e nem definir seu tom, porém, já estava preparada para esse momento. A nossa viagem estava apenas começando e juntos buscaríamos outros rumos, esse seria o momento certo para intensificar o trabalho coletivo. Assim, para auxiliá-los e para que pudessem perceber os recursos adequados para aprimorar seus textos, levei para a sala uma seleção de crônicas já estudadas: *O amor acaba*, *Um caso de burro*, *Cobrança* e as crônicas produzidas por alunos em outras edições da Olimpíada. Fizemos um quadro classificando-as como: triste, de humor, emocionante, crítica, poética e fomos justificando cada classificação.

(PORTAL, 2018)

A organização gráfica formulada pela equipe da OLPEF contribui com a identidade genérica dos relatos de prática, uma vez que confere unidade aos diferentes escritos, através da tipografia, da distribuição espacial, da formatação, das cores e da seleção dos elementos constitutivos, conforme visto nas figuras 55, 56 e 57 acima: dados de contextualização (título, professor-autor, data de veiculação, escola, cidade), selo relato-vencedor 2016, texto (frases em destaque), fotografia(s).

A similaridade também se faz notar no ponto de vista assumido pelos professores quanto à sua prática e ao ensino da crônica, pois todos se pautam pelo material didático da OLPEF e constroem algo novo apenas no que consiste ao desenvolvimento da proposta temática “O lugar onde vivo”.

5.2.2.1 Considerações parciais

O gênero crônica é abordado a partir das oficinas propostas no Caderno e de outras atividades que consolidam essa proposta. Os professores não questionam a metodologia da OLPEF, ao contrário, eventualmente criticam aqueles que se opõem à sequência didática. A coincidência na tomada de posicionamento, inclusive na escolha das estratégias discursivas, reflete as expectativas que os docentes-autores participantes da OLPEF elaboram em relação à avaliação dos relatos, ou seja, às expectativas da Comissão Julgadora de que eles deem significado à própria experiência e apresentem propostas de intervenções didáticas que possam ser vistas como soluções coletivas, visando à melhoria do ensino nas escolas.

Dadas as similaridades entre os relatos, podemos dizer que as palavras e as estratégias discursivas são compartilhadas. A maioria dos docentes opta por fazer uso, ainda que pontual, de linguagem metafórica, retomando metáforas estabelecidas no material didático, como competição esportiva (jogos olímpicos) e olhar cronístico sobre o cotidiano. Outras coincidências discursivas são a construção metafórica da experiência na OLPEF como uma viagem e as citações de obras famosas de Fernando Teixeira de Andrade e de Fernando Pessoa.

No que concerne às relações dialógicas, os professores posicionam-se de modo similar como agentes das vozes alheias e de sua própria voz. Usam as obras de escritores renomados (Fernando Pessoa, Clarice Lispector, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade), por meio de citação direta ou MAE, para imprimirem seus pontos de vistas e valores. Também representam, via DD ou DI, as falas dos alunos, na medida em que refletem sobre a compreensão responsiva deles diante das atividades. Na busca da autoria, os

professores optam, principalmente, pelos tipos clássicos de RDO e ocasionalmente revelam maior criatividade verbal ao emoldurarem tais discursos.

Em geral, reportam a fala alheia (seja dos alunos, seja de colegas, seja de pesquisadores) por meio do clássico verbo “dizer” ou de suas variantes semânticas verbais – “mencionar”, “contar”, “falar”, “informar”, “conversar”, “palestrar” – e nominal – “colocação”. Com menor frequência se encontram verbos e nominalizações que indicam explicitamente uma tomada de posição ou opinião dos sujeitos representados: “pedir”, “mandar”, “decisão”, “sugestão”, “manifestar”, “achar”. Julgamos que essa predominância das formas clássicas dos verbos *dicendi*, de tom emotivo-volitivo mais “neutro”, pode decorrer da tentativa de os professores se aproximarem o máximo possível de um registro autêntico do vivido, atendendo ao conteúdo temático do gênero (cf. Quadro 6 neste Capítulo).

Ou seja, os docentes autores dos relatos se posicionam como sujeitos que desejam relatar o “real da sala de aula”. Afinal, a “procura da própria palavra pelo autor é, basicamente, procura do gênero e do estilo, procura da posição de autor” (BAKHTIN, [1970-1971] 2017, p.47). Assim é que os relatos vencedores procuram apresentar os aspectos característicos desse gênero vistos no Quadro 6 deste Capítulo, como traços de emoção e subjetividade (adjetivos, pronomes), expressões temporais e narração da experiência vivida a partir dos fatos mais relevantes. Além disso, atendem às convenções linguísticas que lhes são próprias, dentre as quais, o uso do registro semiformal e a obediência às normas ortográficas e gramaticais³⁵⁵.

Embora sejam raros os indícios de articulação entre a teoria e a prática, os professores explicitam os julgamentos de valor acerca da própria condução didática, as tomadas de decisões acerca do que foi priorizado em sala de aula e a avaliação da produção dos alunos. E, na busca da “posição de autor”, os professores-autores dão contorno às vozes alheias de modo a afirmar suas posições nos relatos.

Há uso frequente de DD, de DI e de MAE³⁵⁶ (principalmente, alusão e, ocasionalmente, aspas), além de indícios do dialogismo interlocutivo e interdiscursivo, como as expressões

³⁵⁵ Encontramos problemas linguístico-gramaticais nos relatos vencedores: falhas de pontuação (ausência de vírgula, uso inadequado do travessão e da vírgula), erros de concordância e regência (inclusive, crase), quebra do paralelismo sintático e má articulação. A pontuação, mais especificamente, o uso da vírgula é a principal falha, pois ocorre em todos os textos analisados. Esses problemas não comprometem a compreensão das ideias, por isso, não invalidam a avaliação e o julgamento da OLPEF.

³⁵⁶ A recorrência da alusão, deve-se à expectativa gerada pelos docentes-autores em relação aos seus destinatários imediatos, os avaliadores da OLPEF, que conhecem previamente o discurso didático do Programa. Apropriando-se desse discurso, ou seja, usando a linguagem da própria OLPEF, os professores tentam agradar a comissão julgadora, visando à vitória no concurso e à obtenção do prêmio. É esparsa a ocorrência de MAS, que aparece, em um relato, representando a produção cronística estudantil e, em outro, a obra de um escritor.

cristalizadas. São recorrentes as citações e as alusões ao Caderno do Professor que expressam a aderência e a assimilação da proposta teórico-metodológica da OLPEF. Os relatos são, portanto, como qualquer produção discursiva, impregnados de valores éticos. E os docentes constituem seu posicionamento ao assumirem uma atitude responsiva positiva quanto à sua experiência, que leva em consideração seus destinatários principais (colegas professores interessados nas Olimpíadas e Comissão Julgadora) e o contexto socioaxiológico da OLPEF.

5.3 É possível formar cronistas na Olimpíada?

A pergunta-título tem como pano de fundo outra questão: É objetivo da escola formar escritores? Em outras palavras, escritores formam-se na escola? Se respondemos negativamente a essa questão, estamos supondo que a arte literária é um dom, um talento, concedido a poucos, felizardos ou iniciados.

Sem entrar nessa polêmica, julgamos que se cabe à escola formar produtores de textos, todos os textos, ou melhor, gêneros podem ser trabalhados a depender dos objetivos de ensino e das condições da escola, dos professores e dos aprendizes. Dentre os gêneros literários, inclusive, a crônica é o que mais se aproxima da prosa cotidiana, seja pelo aparente descomprometimento com os fatos sérios do dia a dia, seja pela aproximação com a oralidade e o leitor.

A crônica, em geral, apresenta uma linguagem acessível, com certas nuances poéticas, e trata como banais e corriqueiros acontecimentos importantes. Atenua a tensão de fatos sociais e políticos da época, reelaborando narrativas cotidianas e conferindo leveza à temeridade da vida. Isso não torna o exercício da escrita cronística mais fácil. Torquato (2010), em análise dos textos dos semifinalistas da edição de 2010, assinala algumas dificuldades vistas: a presença de marcadores (“Era uma vez”, “passado muito tempo”) e de personagens (objetos que falam) de histórias infantis, o tom moralístico da narrativa, o excesso de descrição e de informações sobre o “lugar onde vivo” e a falta de focalização temática.

Também nós observamos diversos problemas ao analisarmos as produções estudantis sob nossa orientação na edição de 2012 da OLPEF (LUNA, 2012a). Alguns alunos não conseguiam se desprender dos gêneros escolares prototípicos, como a dissertação, e outros não conseguiam manejar recursos literários, nem escolher um determinado ângulo do cotidiano e apresentar uma reflexão singular sobre ele. Chegamos a defender que tais produções não tinham autoria ou que a autoria ainda estava em construção, hoje, porém,

discordamos dessa análise, pois cremos que todo gênero possui autor, mesmo que o texto não seja de boa qualidade.

De acordo com Bakhtin ([1970-1971] 2017), as formas de autoria dependem do gênero, da posição ocupada pelo autor e pelo destinatário na esfera de atividade e, acrescentaríamos, dos suportes e meios de circulação dos enunciados. Esses elementos determinam o tom e o estilo do gênero. Bakhtin acrescenta que alguns gêneros são propícios à revelação da pessoa do autor, como os de natureza biográfica (cartas pessoais, diários, relatos), já outros não, como os de ordem burocrático-militar; além de que a mesma pessoa pode se manifestar de diversas formas autorais³⁵⁷. No campo literário, por exemplo, o escritor pode assimilar diversos tons e formas de autoria: romancista, cronista, poeta, contista etc.

Ao teorizar sobre o processo de criação literária, Bakhtin ([1920-1924] 2011b) estabeleceu as categorias do autor-pessoa e do autor-criador e mais tardiamente, ao estudar o romance, distinguiu dois planos da narração, o do narrador e o do autor (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b), segundo expomos no Capítulo 3 desta tese. Ora, o mundo da arte não se encontra separado do mundo da vida, mas “bebe em suas fontes”, encontra-se com ele já semântica e axiologicamente saturado, o transpõe e o refrata em outra esfera.

O autor-pessoa, sujeito real, pertencente ao mundo da vida, não se confunde com o autor-criador, integrante da obra. Quando lança mão do processo de escrita e define um projeto comunicativo, em função do destinatário e em dado contexto histórico-social, o sujeito real cede lugar ao sujeito responsável pela produção discursiva.

Bakhtin ([1920-1924] 2011d) explica que o escritor, em um primeiro momento, vivencia o máximo de envolvimento e empatia com o herói e, depois, o distanciamento que lhe permite dar acabamento à consciência desse outro e imprimir nela valores. Ou seja, ele dá unidade ao texto e assume uma posição axiológica marcada pela entonação valorativa.

Alguns anos depois, ele assume uma postura mais radical ao afirmar que o autor realiza sua intenção de modo refratado não só na narração e através dela, mas também através dos gêneros intercalados e dos discursos das personagens que podem refratar as intenções do autor, sendo sua segunda linguagem no romance (BAKHTIN, [1934-1935] 2015b), consoante vimos na seção 5.1.

Ou seja, o autor sai da posição de centro monopolizador da obra e da consciência do herói para a de diálogo ativo e valorativo com o discurso outro, falando, inclusive, na linguagem desse outro. Logo, o narrador (ou autor-criador) assume uma posição refratada e

³⁵⁷ Há ainda os casos em que a autoria é repartida entre editor, diagramador, revisor, autor etc., a exemplo dos relatos vencedores que sofreram interferências da edição, quando publicados no Portal da OLPEF.

refratante, em relação à pessoa real do escritor, ao objeto temático da obra, às personagens, e, diríamos ainda, em relação aos leitores, aos críticos e aos editores que legitimam sua posição e individuação no universo literário, reconhecendo-o como responsável pela obra.

De acordo com a leitura de Faraco (2011), é o posicionamento axiológico do autor-criador, ancorado sócio-historicamente, que lhe permite exercer sua função estético-formal: ele estabelece relações axiológicas com o mundo por meio da seleção do material e da construção composicional da obra. O estilo individual emerge das escolhas que o autor faz diante das formas de produção do gênero e das múltiplas possibilidades de combinação dos recursos linguístico-discursivos.

Observamos como os estudantes vencedores operam com o gênero crônica, ou melhor, com as coerções genéricas ditadas pela OLPEF (vide a Matriz avaliativa na página 320 do Capítulo 4 desta tese) como constroem sua posição discursiva e delineiam uma experiência estética com o seu cotidiano, o lugar onde vivem.

Nosso intuito é recuperar as marcas de individuação, de uma voz, de um ponto de vista, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, [1971] 2004, p.26). Ou seja, não buscamos em nossa análise indícios de originalidade e criatividade “puras”. Consideramos que o posicionamento autoral constitui um traço fundamental do gênero crônica, revelando-se na forma de enunciar e no entrecruzamento de vozes sociais orquestradas.

5.3.1 Os textos vencedores: crônicas literárias ou crônicas escolares?

A pergunta-título desta seção pode parecer de teor excludente ou dicotômico. No entanto, defendemos a tese de que os textos vencedores são simultaneamente crônicas escolares, pois respondem às demandas da direção da escola ou do docente que os inscreveu no Programa, e literárias, pois cumprem com a função estética de emocionar – “O amanhecer (num dia ‘inqualquer’)”, “O palhaço e o menino”, “A flor que chegou primeiro” –, de fazer rir ou refletir – “E livrai-nos do mal”, “Amanhã eu vou?!” –, mais precisamente, com a função cronística de explorar o cotidiano de uma forma única, singular.

Mesmo visando à vitória em um concurso, os textos vencedores atingem em maior ou menor grau o estatuto literário de recriar o conteúdo por meio da forma. Assim como eles, muitas obras são concebidas em função de prêmios, dadas as dificuldades que os escritores têm de publicá-las e de se manterem unicamente por meio da literatura.

O regulamento (OLIMPÍADA, 2016c) indica que as crônicas devem ter, no máximo, 4200 caracteres com espaços, sem plágio, e serem digitadas no Portal da OLPEF pelo próprio aluno. Dados os limites de extensão, configuram-se textos curtos que ocupam de uma a uma página e meia do livro “Textos Finalistas” (OLIMPÍADA, 2016b). Sumarizando todas as prescrições da OLPEF acerca do gênero, vistas nas análises dos materiais didáticos e publicitários, nos Capítulos 3 e 4 desta tese, em especial da Matriz avaliativa (ver figura 43 na página 320 desta tese), podemos dizer que se espera encontrar nas crônicas vencedoras a maior parte dos traços característicos abaixo³⁵⁸:

- Título sugestivo, convidativo;
- Objeto temático voltado para a realidade local;
- Cenário curioso, que revele o ambiente onde se vive;
- Marcas de tempo e de espaço do cotidiano e do presente;
- Modo particular de dizer, de narrar e de contar a história;
- Discurso que envolve o leitor;
- Elementos da narrativa (narrador, foco narrativo, personagens, tempo, espaço, conflito ou intriga, desfecho)
- Descrição das personagens e do lugar;
- Tom (poético, lírico, irônico, humorístico);
- Registro de linguagem coloquial ou semiformal;
- Diálogo com o público-leitor;
- Desfecho surpreendente, conclusivo ou aberto;
- Tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre), diálogos e verbos de dizer;
- Figuras de linguagem (comparação, metáfora, personificação, ironia, metonímia, hipérbole, sinestesia, eufemismo, antítese);
- Adequação vocabular ao objeto temático em pauta;
- Recursos coesivos;
- Correção gramatical (atenção especial para as regras de pontuação).

Iniciemos a análise pelo texto vencedor da região Norte, “O amanhecer (num dia ‘inqualquer’)”, de Yanca Santos (Anexo K), a nosso ver, o melhor acabado esteticamente dentre os campeões, conforme os elementos constitutivos do gênero discutidos na seção 4.2 do capítulo anterior. A autora apropria-se de várias dessas prescrições, mas faz um recorte muito particular do tema. A unidade de ação passa de sua casa para o universo amazônico,

³⁵⁸ A exigência de todos esses traços foi por nós questionada no Capítulo 4 desta tese, em análise do material didático. Também discutimos o qualificativo “curioso” atribuído ao cenário.

dessa região para a pracinha do bairro, dessa pracinha para o rio Amazonas, e desse rio para sua relação familiar. A autora transpassa a temática do espaço físico do “lugar onde vive” para falar dos afetos que nele se instauram.

Apesar do aparente clichê do título “O amanhecer”, a expressão apositiva que o segue é bastante sugestiva e motiva a leitura. As aspas destacam o neologismo “inqualquer”, isto é, a não coincidência da palavra com ela mesma (AUTHIER-REVUZ, 2007). A autora dispensa termos como “especial”, “diferente”, “notável” ou qualquer expressão sinônima dicionarizada que denotasse a especificidade deste dia e opta pela criação neológica.

Tal a surpresa esse dia reserva à narradora-personagem que seria necessária uma nova palavra para nominá-lo: “inqualquer”. E é essa surpresa que se torna o motivo da crônica. O flagrante de um “instante” também é mencionado por Armando Nogueira, em “Peladas” (OLIMPIÁDA, 2016a, p.9), e por Machado de Assis, em “Caso de burro” (OLIMPIÁDA, 2016a, p.6-7), evocados implicitamente. Do dialogismo mostrado e marcado por MAE (aspas) no título, a narradora-personagem estabelece um diálogo implícito com outros textos da Coletânea e com o Caderno.

O parágrafo de abertura estabelece esse diálogo com algumas tentativas de definições do gênero dadas pelo Caderno, a exemplo de: “tem a capacidade de por vezes nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.20, 2016b); “na crônica a narração capta um momento, um flagrante do dia a dia” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.22, 2016b).

Encontramos ainda nesse parágrafo vestígios de dialogismo interdiscursivo, dada a similaridade entre a definição traçada e as reflexões iniciais de Sabino, em “A última crônica”: “Nesta perseguição do acidental quer no flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial.” (OLIMPIÁDA, 2016a, p.4; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.32, 2016b).

Em busca de encontrar “a grandeza que há numa pequena cena, a poesia nas coisinhas do dia a dia”, a autora desloca-se da posição distanciada de narradora que reflete sobre o discurso cronístico em curso e incorpora a personagem juvenil que sofre e é agente da ação narrativa. Ela mobiliza uma figura de linguagem, a personificação, para apresentar o material sobre o qual discorre a crônica: “Naquele dia *um calafrio me madrugou*”.

O dêitico “naquele” remete a algo distante, temporal e espacialmente, dando um tom memorialístico à narrativa. A indicação posterior e precisa das horas pela narradora-personagem – “Os ponteiros luminosos do despertador *em silêncio* marcavam *exatamente* 5

horas” –, com destaque para a locução adverbial e o advérbio modal, articula-se à bela imagem do “calafrio me madrugou”, algo que a despertou do sono *silenciosamente* mal amanheceria.

O discurso narrativo-descritivo que segue flagra momentos clichês do cotidiano: vestir-se, sair do quarto, passar pelo corredor, ir à cozinha preparar o café da manhã e tomá-lo de frente ao quintal. Tais imagens evocam as cenas diárias expostas no conto “Circuito Fechado”, de Ricardo Ramos, como *flashs* cinematográficos³⁵⁹. São estereótipos discursivos que conferem coerência à narrativa.

Outro exemplo é que, apesar do pleonasma em “o calafrio foi ficando ainda mais frio”, que provoca o efeito de clichê descritivo, a autora mantém a coerência figurativa ao indicar o “casaco” como vestimenta. Além disso, mobiliza outra figura semântica, a antítese, para reforçar a sensação de frio, em contraste com o calor emanado pela bebida quente e pela floresta amazônica, despertando no leitor a curiosidade de saber do que se tratava o “calafrio”.

Os parágrafos seguintes do enredo sustentam o clima de suspense por meio da reiteração de termos e de expressões de referência vaga e indefinida: “*Algo* entristecia meu coração (...) *Algo* difícil de compreender.” (quarto parágrafo), “(...) *algo* me entristecia por dentro” (quinto parágrafo); “*Naquele instante*, quis ler meu livro preferido” (quarto parágrafo), “*Naquele* dia um calafrio me madrugou” (segundo parágrafo), “um simples *instante* muito especial” (primeiro parágrafo).

Apenas o mote da crônica, o calafrio, é claramente referido – “então fui, e o *calafrio* comigo.” (quarto parágrafo), “O *calafrio* de alguma forma me acompanhava para onde eu fosse.” (quinto parágrafo) – e o seu efeito, o sentimento de tristeza que ele provoca na narradora-personagem. Duas figuras retóricas corroboram com a construção desse efeito: o paradoxo e a comparação.

A primeira não foi abordada pelo Caderno, o que revela a autonomia da autora no manejo de recursos expressivos: “*Algo* entristecia meu coração, fazendo-o *bater devagar e forte ao mesmo tempo*.”. E analogia da leitura de seu livro preferido com a ventania caracterizam o anúncio do mistério (o “inqualquer” do amanhecer daquele dia) que tanta tristeza causa à narradora-protagonista: “Quando abri o livro, foi *como se libertasse dele um forte vento de prenúncio do amanhecer daquele dia*.”. A leitura conduz a narradora a outros

³⁵⁹ Disponível em: < <http://bailideliteratura.blogspot.com/2014/03/analise-circuito-fechado-ricardo-ramos.html> > Acesso em: 20 nov. 2018.

mundos e permite a passagem dessa angústia solitária para uma tensão compartilhada com a personagem que logo mais surge na história, sua mãe.

Em todo o enredo, a narradora-personagem encontra um modo particular de dizer que evidencia suas reflexões sobre o sentimento vivido nos diferentes locais onde vive (a casa, a praça, o rio). O desenvolvimento do conflito, assim como os recursos linguísticos e expressivos mobilizados, contribuem para o envolvimento do leitor com o texto e para construção do tom lírico da crônica.

Assim é que ela apresenta sua mãe de forma singela, a partir de uma expressão metonímica: “De repente, sinto *o toque de uma mão* amaciando meus cabelos. E mesmo sem falar nada, logo percebi que era *minha mãe*”. O uso de mais essa figura retórica revela a incorporação dos recursos explorados na Oficina 4 do Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.51, 2016b), além de uma possível autonomia da escrevente ao escolher um par de palavras próximas fonologicamente (paranomásia) criando um efeito sonoro.

A coesão é estabelecida por elipse (sujeito oculto) e por itens gramaticais (pronomes e advérbio “ali”), enquanto o léxico selecionado (“leve sorriso”, “forte abraço”, “envolvida em meus braços”, “criança aos prantos”, “olhos úmidos”, “suas lágrimas”, “como se nunca mais fosse soltar”) descreve de forma emotiva e afetuosa essa personagem:

Quando *a* olhei, *me deu* um leve sorriso. *Ela* segurou minha mão *como se nunca mais fosse soltar*, olhando-me com os *olhos úmidos*. Naquele instante tudo que *eu* consegui fazer foi *lhe* dar um *forte abraço*. E *ali*, *envolvida em meus braços*, senti *suas lágrimas* caírem em minha costa. Foi como se os papéis tivessem se invertido: eu era a pessoa que *a* protegia e *a* consolava; e *ela*, *uma criança aos prantos*, que *precisava de ajuda*. (SANTOS in OLIMPÍADA, 2016b, p.175, destaques nossos)

O trecho acima ilustra a linguagem da crônica, de natureza poética. O texto preza pelo registro semiformal e pelo atendimento às convenções da escrita, salvo algumas falhas de pontuação³⁶⁰. Dentre os tópicos gramaticais, este é o único efetivamente trabalhado pelo *Caderno*, como vimos no Capítulo 4 desta tese, e, paradoxalmente, o que mais consta como desvio das convenções de escrita nos textos vencedores. As crônicas campeãs, entretanto, atendem à maioria dos critérios de avaliação estabelecidos pela OLPEF. A ruptura dessas convenções, quando ocorre, visa a provocar determinados efeitos, como o já citado neologismo “inqualquer” e a grafia em letras maiúsculas de “Mangueira” indicando a importância dessa árvore na caracterização da praça.

³⁶⁰ Há trechos em que faltam vírgulas separando as orações adverbiais antecipadas e intercaladas após a conjunção “e”: “E *apesar do achocolatado quentinho e do calor amazônico de sempre*, o calafrio continuava comigo. (...) E *mesmo sem falar nada*, logo percebi que era minha mãe.”.

A articulação textual é adequada, a exemplo da retomada nesse trecho do “instante” enquanto matéria-prima da crônica. E foi em um mero “instante” que os papéis de mãe e filha se inverteram e se apresentou um momento de fragilidade emocional da mãe, com que diferentes tipos de leitores podem se identificar. Esse momento prepara a resolução do conflito, a expulsão do “calafrio”, o desfecho inesperado, concomitante ao clímax que surpreende o público-leitor:

O abraço já durava minutos. E com os primeiros raios solares espelhando nas águas barrentas do Amazonas, no toldo do barco que passa singrando o rio, na copa das samaumeiras soberanas na outra margem, nos bandeirões dos currais dos Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso, nos telhados das casas da nossa encantada ilha de Parintins, nos cabelos de minha mãe e na minha alma, *expulsando o calafrio, disse-lhe: “Feliz Dia dos Pais, Mamãe!”* (SANTOS in OLIMPIÁDA, 2016b, p.175)

A introdução do DD dá-se por meio do tradicional verbo *dicendi* “dizer”, mas é antecedido por uma longa descrição do lugar onde vive, a ilha de Parintins, que contribui com a criação do clímax. Ela revela-nos a paisagem local aos poucos e, de súbito, a razão do “calafrio” que a atormenta: a ausência da figura paterna em um dia “inqualquer”, o Dia dos Pais.

E aqui o final deixa livre a imaginação do leitor: O que provocou tal ausência? Morte? Desaparecimento? Abandono? Separação? O “lugar onde vivo” é o pano de fundo, o contexto que emoldura o olhar peculiar da autora sobre uma relação familiar comum a muitos lares brasileiros, nos quais a mãe também assume o papel de pai. A felicitação da figura materna, ressaltada pelas maiúsculas iniciais, provavelmente gera empatia e emoção no público-leitor.

Embora funcione como enquadre para o relato de um drama familiar, a ilha de Parintins, “lugar onde vive” a narradora-personagem, é tematizada ao longo do texto por meio de clichês ou estereótipos discursivos e pela seleção lexical que anuncia a paisagem natural: “samaumeiras”, “barco”, “vento”, “rio”, “águas barrentas”.

Alguns indícios contextualizam a região amazônica, onde ela se situa, como o costume indígena de dormir em redes, ainda praticado por seus habitantes, as casas com quintais, situadas à margem do rio, e o intenso calor do clima equatorial. A proximidade com a natureza amazônica é evidente nos excertos abaixo que assinalam a imbricação dos espaços em que a narradora circula, a casa, a praça e o rio:

Antes de tomá-lo, abri a porta de saída para o quintal, sentei no batente e por segundos aspirei o cheiro da fumaça que saía do copo, olhando para a imensidão das posses do meu vizinho dos fundos, o Rio Amazonas.

(...) Depois de muitas páginas lidas, desço a escadaria da pracinha, ponho minhas mãos na água e sinto a correnteza do maior rio do mundo. (SANTOS *in* OLIMPÍADA, 2016b, p.174)

Nem mesmo as construções impedem esse contato com a natureza: “Sentamos lado a lado no passeio do muro de arrimo, com nossos pés dentro da água”. A bela imagem descritiva – “imensidão das posses do meu vizinho de fundos – e o clichê nominativo – “o maior rio do mundo” – exaltam a grandeza do rio Amazonas.

Na mesma medida, outros estereótipos configuram o cenário idílico e cultural da ilha: o “forte vento”, a “ventania gostosa”, o “toldo do barco que passa singrando o rio”, a “copa das samaumeiras soberanas³⁶¹”, os “bandeirões dos currais dos Bois-Bumbás Garantido e Caprichoso³⁶²”, inclusive a leitura do livro na “pracinha”, “ao pé da Mangueira”, que caracteriza a tranquilidade do local.

No desfecho, a disposição gradativa das imagens da ilha (o rio, o barco, a árvore, os bois, as casas) corroboram com seu enaltecimento pela narradora por meio do adjetivo “encantada”. Logo, vemos que a narradora revela envolvimento afetivo e emocional com o lugar onde vive. O tom lírico-poético por ela adotado predominou dentre as crônicas campeãs de 2016.

O texto que analisamos a seguir incorpora essa entonação apreciativa, que parece funcionar como válvula de escape para o tema proposto. Ao dar ênfase às emoções, a crônica mobiliza o “lugar onde vivo” apenas como um elemento espacial de onde a autora-narradora focaliza o cotidiano. E, tal como Milton Hatoum, em “Catadores de tralhas e sonhos (OLIMPÍADA, 2016a, p.17), foi na observação de um episódio circunstancial das ruas que a aluna Ana Coelho encontrou o motivo para a escrita da crônica “O palhaço e o menino” (Anexo L).

O título anuncia as personagens centrais do texto, convidando o leitor a elaborar múltiplas hipóteses interpretativas, haja vista que o parágrafo de abertura não fornece indícios claros dos papéis por elas assumidos, os quais a narradora-observadora só irá mencionar no transcorrer do enredo.

Seu ângulo de visão está inicialmente voltado para a trivialidade das coisas e das pessoas, tanto que articula as ideias do parágrafo por meio de palavras e construções frasais indicativas do mecânico e do habitual: “Os *semáforos ficam verdes* e, em uma *sincronia* lenta

³⁶¹ As samaumeiras são as maiores árvores da Amazônia; conhecidas como “mães” da floresta por sua característica majestosa e imponente.

³⁶² A Ilha de Parintins é famosa pelo Festival Folclórico, cujo ponto alto é a disputa entre os bois Garantido, vermelho e branco, e Caprichoso, azul e branco; similar à competição entre as escolas de samba do Rio de Janeiro. Curral é um regionalismo que nomina a sede das agremiações.

e ordinária, os carros seguem seu caminho. Aqui de longe posso ver a indiferença com que pessoas se esbarram. A banalidade com que mundos se cruzam e deixam de fazer parte um do outro.”.

O dêitico espacial “aqui”, de modo particular, aponta a proximidade com o cotidiano, apesar da postura exotópica e distante da narradora em relação ao cenário, acenada pelo advérbio locativo “de longe”. O enredo é abruptamente suspenso por um cenário descritivo. A força da natureza irrompe a paisagem urbana. A rotina das ruas contrasta com a beleza do outono, com a imagem das flores caindo e de suas diversas cores que redecoraram o pavimento das ruas: “As flores caem. *Primeiro* as roxas, *depois* as rosas, as amarelas e *por último* as brancas, colorindo o asfalto e deixando um ipê seco para trás.”.

O uso de recursos coesivos enumerativos enfatiza a queda floral em sequência e confere maior poeticidade à cena. Porém, a digressão narrativa encerra, e o enredo volta-se para os costumes das pessoas e o banal do asfalto, claramente descritos abaixo:

Quando o semáforo deixa de ser verde para ficar finalmente vermelho, *pessoas* atravessam as ruas *alheias ao espetáculo*. *Vendedores* tentam convencer seus clientes, *velhinhos* sentam-se na varanda. Dois *namorados* estão no banco da praça com a companhia não desejada de antigos *jogadores de truco*. *Pombas* caminham lado a lado com pessoas, *senhoras* se preparam para o início da missa e uma *moça* continua presa à tela de um aparelho. *Todos alheios ao espetáculo*. (COELHO in OLIMPIÁDA, 2016b, p.192, destaques nossos)

As cenas são bastante corriqueiras e de tal modo partilhadas por outras narrativas, a exemplo de “Peladas”, de Armando Nogueira (OLIMPIÁDA, 2016a, p.9; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.55, 2016b), comentada nas seções 4.2 e 4.3 do Capítulo 4, que dialogam com a memória interdiscursiva. Vendedores no comércio, velhinhos na varanda de casa, senhoras indo à missa, jogadores de truco, pombas e namorados em banco de praça são estereótipos discursivos datados do século passado e ainda hoje recorrentes, à exceção da jovem vidrada no tablete ou celular que é um clichê mais recente. O automatismo das ações humanas é tal que a narradora enfatiza a indiferença delas ao universo ao seu redor por meio da repetição da expressão “*alheia(o)s ao espetáculo*”, na abertura e no fim do parágrafo.

Mediante as reflexões da narradora sobre o comportamento humano, o termo “espetáculo” anuncia a entrada seguinte da personagem “palhaço”, visto ambas as palavras fazerem parte do campo semântico-lexical do “circo”. E a indiferença humana será novamente por ele destacada, afinal, ninguém se atém ao “espetáculo” do “palhaço” durante o intervalo do semáforo.

No barulho e movimento intenso do tráfego, a autora capturou uma cena fugaz e

singela, um instante que envolve e emociona o leitor: no intervalo do sinal, um menino entrega uma flor ao palhaço. A emoção aqui não é de tristeza, como na crônica “O Amanhecer (num dia ‘inqualquer’)”, mas de surpresa, de compaixão. A observação da cena tem um quê de epifânico, de descoberta do outro, da alteridade:

Um homem, ou talvez um menino, não se sabe ao certo, seu rosto estava todo pintado, equilibrava-se em uma corda bamba enquanto fazia uma apresentação de malabarismo. *Um pequeno espetáculo em meio ao caos organizado.*

O sinal abre novamente, nenhum motorista reconhece ou recompensa o responsável pelo show. De repente, em um ato *puro e instintivo*, uma criança, que apenas agora posso notá-la, entrega ao palhaço uma flor, mira-o nos olhos e, por *alguns instantes*, o olhar medroso do menino encontra o olhar cansado do artista de rua. Com a mesma pressa que veio, a criança se foi. (COELHO in OLIMPÍADA, 2016b, p.192, destaques nossos)

Quebrando alguns cânones da narração tipicamente escolar, a entrada das personagens e de sua caracterização ocorre já próxima ao desfecho. É também nesse momento que a narradora situa o conflito e conduz ao clímax. A identidade do palhaço é incerta (Um homem? Um menino? Um malabarista vestido de palhaço? Ou um palhaço fazendo malabarismo?), tanto quanto seu modo de ganhar a vida, buscando o equilíbrio “em uma corda bamba”.

Seu reconhecimento é nulo, salvo pelo gesto da criança, cujo medo não a impediu de se abrir ao outro e de oferecer poesia ao “olhar cansado do artista de rua” que se transformou em “olhar de ternura”. A pressa costumeira dos transeuntes já assimilada pelo menino se opõe ao seu ato de entrega, ainda “puro e instintivo”, como se espera de uma criança.

A narradora tece uma apreciação positiva desse encontro entre o palhaço e o menino. A relação entre essas personagens é mediada pelo seu “olhar” afetuoso, que também intermedia a busca da cronista pelo inesperado do cotidiano. O tom emotivo-volitivo que ela imprime no texto contrasta com a indiferença dos que compõem a cena. Perante o “caos organizado” da cidade, sua visão atenta ao fato cria certa cumplicidade com os leitores.

De certo modo, a narrativa surpreende-os, pois subverte a expectativa gerada pelo título, de um palhaço que encanta o menino com seu espetáculo. É o menino que o encanta com seu gesto de ternura. Em um intervalo do semáforo, o gesto do menino quebra com a rotina e o dia a dia dos artistas de rua no meio do tráfego.

A aparente digressão narrativa da queda das flores encontra agora sua razão: a “flor murcha” também simboliza o fim do dia, da jornada diária do palhaço, já cansado de seu trabalho nos sinais de trânsito, ou ainda, o fim das expectativas de maiores aplausos e reconhecimentos. O desfecho é conclusivo. O marcador de tempo confirma essa ideia de final do expediente do trabalho, mas a indicação de elementos habituais – “a hora da Ave-Maria”,

“o sinal fecha novamente” – corroboram com a ideia de continuação do tráfego e do espetáculo, isto é, da rotina diária:

*Era uma flor murcha, que carregava em si as marcas do fim.
Tive o privilégio de contemplar esse episódio. Raros são os que já viram um olhar de ternura em um rosto de palhaço.
O sino da igreja bate seis vezes, é hora da Ave-Maria. Amarelo e depois vermelho, o sinal fecha novamente. (COELHO in OLIMPÍADA, 2016b, p.192, destaques nossos)*

Embora não desenvolva todos os elementos do enredo, nem explore algumas estratégias e recursos recomendados pelo Caderno (diálogo com leitor, figuras e discurso reportado), o texto “O palhaço e o menino” lança mão de outros expedientes que lhe dão caráter literário e cronístico, como a digressão, a repetição, os estereótipos discursivos, a enumeração e a situação bem descrita. O modo de dizer, isto é, os recursos expressivos e a organização do enredo contribuem com a construção do tom poético-lírico. E o objeto temático selecionado traz um detalhe do cotidiano sob a perspectiva da autora.

O texto em geral atende às convenções da escrita e é conexo, apesar de algumas falhas de pontuação³⁶³ e de estruturação de período³⁶⁴. Em alguns momentos, há ruptura com tais convenções visando à obtenção de efeitos específicos. É o caso da pontuação estilística, vista no excerto: “Um homem, ou talvez um menino, *não se sabe ao certo, seu rosto estava todo pintado*, equilibrava-se em uma corda bamba enquanto fazia uma apresentação de malabarismo. *Um pequeno espetáculo em meio ao caos organizado.*”.

As vírgulas separando as orações apositivas intercaladas e substituindo o “pois” marcam um discurso sobreposto à narração, como se o pensamento da narradora-testemunha³⁶⁵ invadissem seu próprio discurso, acrescentando ao leitor algumas informações necessárias para a compreensão da cena. O ponto separando a frase nominal do restante do parágrafo sinaliza o caráter avaliativo da narradora-testemunha sobre a cena.

A ausência da vírgula separando expressões enumerativas confere um ritmo mais ágil à narrativa em consonância com a rapidez do tráfego: “*Primeiro as roxas, depois as rosas, as amarelas e por último as brancas, colorindo o asfalto e deixando um ipê seco para trás.*”. Em “Aqui de longe posso ver a indiferença com que pessoas se esbarram. *A banalidade com que mundos se cruzam e deixam de fazer parte um do outro.*”, a fragmentação decorre do uso

³⁶³ Falta vírgula separando orações unidas pela conjunção “e” com sujeitos diferentes: “(...) senhoras se preparam para o início da missa e uma moça continua presa à tela de um aparelho.”; “(...) mira-o nos olhos e, por alguns instantes, o olhar medroso do menino encontra o olhar cansado do artista de rua.”.

³⁶⁴ A má estruturação do trecho seguinte deve-se à redundância: “*uma criança, que apenas agora posso notá-la*”.

³⁶⁵ O narrador-testemunha é uma das personagens que vivem a história contada, mas não é a principal.

inadequado do ponto em vez de vírgula, a qual, porém (de modo intencional ou não), produz o efeito de valorizar a ideia de “banalidade”.

A crônica “Amanhã eu vou!?” (Anexo M), de Maria Morello, por sua vez, atende à maior parte das prescrições ditadas pela OLPEF, aliás toma os textos recomendados pelo Programa como referência do gênero. Por meio de MAE, mais precisamente das aspas, ela demarca certas palavras ou expressões retiradas dos escritos da Coletânea. O dialogismo mostrado e marcado prevalece, dentre as formas de RDO. A autora dialoga explicitamente com trechos do Caderno e com outras vozes que costuram as suas impressões sobre o “lugar onde vive”.

O título reproduz um dizer reiterado no decorrer e no final do texto, a fala ficcional de uma ave noturna, o “bacurau”, com uma pequena mudança: a inserção do sinal de interrogação. O diálogo intratextual é perpassado ainda pela alusão à canção homônima de Beduíno, com parceria de Luiz Gonzaga, que reproduz o canto do pássaro: “Amanhã eu vou”³⁶⁶. No processo de reacentuação da voz alheia (CUNHA, 1992), a frase exclamativa ganha entonação interrogativa, que lhe confere um teor aberto e convidativo. A pergunta instiga o leitor a tentar descobrir o contexto a que ela se refere e a lhe dar uma resposta. E, assim, ele se envolve nas artimanhas do texto.

A crônica inicia com uma paráfrase resumitiva da “Última crônica”, de Fernando Sabino (OLIMPÍADA, 2016a, p.4-5; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.32), e um comentário apreciativo da estratégia discursiva usada pelo autor. Logo em seguida, a narradora elogia o estilo de “Pavão”, de Rubem Braga (OLIMPÍADA, 2016a, p.16; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b). Tais cronistas são referidos por expressões vagas e indefinidas, como: “um daqueles” e “outros”. O plural acentua o caráter generalista da referência. Porém, as aspas evocam as principais metáforas de cada crônica, simbolizando os elementos que norteiam as reflexões particulares de cada um deles: o bolo enquanto presente de aniversário da criança, e o arco-íris da plumagem do pavão enquanto resultado do trabalho artístico e do amor.

No caso, as aspas em “presente” e “um arco-íris de plumas” demarcam a não coincidência do discurso consigo mesmo e o empréstimo das palavras alheias (AUTHIER-REVUZ, 2007). É a partir da retomada desses textos e do discurso didático do Caderno que a narradora tece seu discurso metacronístico, justificando a escrita dessa crônica:

³⁶⁶ Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/blog/lucianohortencio/amanha-eu-vou-a-carimbamba-vive-cantando>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

Há tantos *episódios do cotidiano* que me caberiam interpretá-los e aperfeiçoá-los e, *quicá* escrever, quem sabe, uma primeira ou “a última crônica”. *Aguço meu olhar ao pitoresco que me cerca*. Há algo que espanta e encanta as pessoas das redondezas. *Escreverei, então...* (MORELLO in OLIMPÍADA, 2016b, p.188, destaques nossos)

A autora-narradora brinca com sua posição de escritora iniciante ao retomar novamente a crônica de Sabino, por meio de MAE marcada (aspas no título “última crônica”) e não marcada (alusão recuperada pelo termo “pitoresco”). Ao mesmo tempo, ela faz alusão às orientações do Caderno de escrever sobre um “episódio do cotidiano” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p. 38, p.43, p.44, p.80, p.89, p.109, p.123, p.128, 2016b) e de “aguçar o olhar” sobre os fatos, as situações e pessoas a seu redor (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.20, p.28, p.44, p.50, p.93, p.121, p.131, 2016b). É desse modo que ela anuncia e cria certa expectativa acerca do tema da crônica, pois o define de forma vaga e paradoxal como “algo que espanta e encanta as pessoas das redondezas”.

As reticências finais apontam para a suspensão narrativa que ela fará em seguida, ao incursionar no dialogismo interlocutivo. O tom pomposo com que se dirige ao público, por meio do vocativo “Precioso leitor”, é atenuado pelo pronome “você”, que os une e estabelece entre eles um diálogo explícito e direto. E o dêitico espacial “aqui” aproxima ambos do lugar onde a autora-narradora vive, uma cidade do interior.

Podemos inferir isso pela descrição de celebrações tradicionais que hoje ainda resistem na zona rural, como as festas dos padroeiros e as cavalgadas e, principalmente, os velórios que se estendem madrugada afóra na casa do falecido ou de seus parentes. A entonação despojada com que a narradora dialoga com os célebres cronistas, neste parágrafo, se transforma em ironia:

Precioso leitor, se você pensa que falo das tradicionais festas que acontecem por aqui, como as coloridas festas natalinas, as animadas e “comportadas” cavalgadas ou as festas dos padroeiros, engana-se! Aqui, os eventos que mais reúnem pessoas são os velórios e os enterros dos entes queridos. “É tanto ‘caro’, tanta gente!”, como dizia minha bisavó, que, aliás, teve um velório concorridíssimo. Mas, voltando às exéquias... é tanto carro, tanta gente, que até o padre, vindo de outras paragens, fica admirado, que até pensou em escrever uma tese sobre a matéria. E se o “evento” espanta pela sua natureza, encanta pela solidariedade do nosso povo na derradeira partida. (MORELLO in OLIMPÍADA, 2016b, p.188, destaques nossos)

As aspas demarcam a não coincidência das palavras consigo mesmas (AUTHIER-REVUZ, 2007), realçando o uso irônico dos termos: “comportadas” qualifica o caráter violento das cavalgadas e a natureza profana que as festas dos padroeiros adquirem; “caro” (em vez de “carro”) demonstra a fala de alguém pouco escolarizado, o uso de uma variedade linguística desprestigiada; e “evento” mostra a pouca propriedade do termo para nominar

cerimônias fúnebres.

A familiaridade com que a narradora-personagem descreve o ambiente é confirmada pela representação da voz de sua bisavó, que mostra a longa presença da família no local. A introdução dessa fala por meio do verbo *dicendi* no pretérito imperfeito – “dizia” –, ao lado do conectivo “como”, indica, ademais, a não coincidência do discurso consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 2007) e o hábito de a avó repetir essa fala.

A articulação inicial por meio do “se” ajuda o leitor a construir um cenário do lugar e dos detalhes de seu cotidiano que poderiam constituir o tema, porém são os advérbios que, de fato, o apresentam: o advérbio locativo “aqui” introduz a temática central, e o advérbio modal “aliás” a particulariza. A justificativa dessa escolha temática é confirmada por duas citações de autoridade: de uma senhora idosa, a bisavó, e do padre.

Aquela fala reportada via DD dá maior veracidade ao dialeto rural por ela usado e, desse modo, colabora com a caracterização do espaço físico interiorano e do aspecto singular que foi tomado como mote da crônica. O contexto emoldurador do discurso do padre põe, em primeiro plano, seu modo de dizer – *fica admirado, que até pensou* –, caracterizando a modificação analítico-verbal do DI (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017), que reforça a relevância do tema.

A importância do velório na região é tal que a voz da bisavó aparece novamente de forma parafrástica, introduzindo a fala do padre e caracterizando o intenso movimento que esse acontecimento desperta: “é tanto carro, tanta gente, que até o padre, vindo de outras paragens (...)”. A alusão, ou melhor, a autoalusão funciona como modo de articular as partes do texto, de tal modo que o final deste parágrafo retoma e modifica, via expansão (CUNHA, 1992), o desfecho do anterior.

Através do “se”, a narradora-personagem contrapõe duas características da situação, especificando o que foi antes anunciado: “*Há algo que espanta e encanta as pessoas das redondezas (...) E se o “evento” espanta pela sua natureza, encanta pela solidariedade do nosso povo na derradeira partida*”.

A situação é descrita e narrada de maneira clara, envolvente e interessante para o público-leitor. Os hábitos interioranos de “velar o morto” e o *script* desse evento são bem desenvolvidos: a lamentação e os comes e bebes durante a noite; o festejo e a cachaça durante a madrugada que lembram o antigo costume de “beber o defunto”. Outro elemento que caracteriza o ambiente como uma cidade pequena e rural é a presença do pássaro “bacurau”, frequente em locais onde há florestas e vegetação.

O foco narrativo em primeira pessoa aproxima a narradora do ambiente e permite que

ela o detalhe a partir de uma perspectiva pessoal. Essa intimidade também é assinalada pelo dêitico “aqui”, advérbio locativo que aparece ao longo de todo o texto, como se observa no parágrafo a seguir:

É costume *daqui* velar o corpo em casa e passar a noite em claro, apoiando a família. Entre orações e cantos, há o banquete de pão com salame regado pelos insubstituíveis cafés. E, em virtude de um rodízio voluntário e interminável, ora saem amargos ora doces demais. Todos se dão por satisfeitos. Menos o *Seu Zé* que *só sabe reclamar*.

Quando o frio bate à porta, lá pelas duas ou três da madrugada, o interior se cala. *Apenas o pio solitário de um bacurau companheiro, traduzido pelo povo do lugar como um sonoro “Amanhã eu vou!”*, corta o silêncio. As lágrimas dão descanso. Então, *acendemos* o fogão a lenha para aquecer a alma e a noite fúnebre que se torna alegre e divertida. Indispensáveis piadas e gargalhadas dão o tom da madrugada ao sabor de umas doses de cachaça. *Em meio à conversa fiada, Seu Zé comenta:*

- Até que a gente vai e volta do cemitério tá bom. Triste vai ser quando a gente for e não voltar mais! (MORELLO in OLIMPÍADA, 2016b, p.188-189, destaques nossos)

A apresentação do *script* de um velório corrobora com a construção da crônica mundana e atende a diferentes tipos de leitores, cômicos ou não desses hábitos. Os costumes interioranos e o comportamento das pessoas é perpassada pela entonação irônica da autora, que apenas pontua o aspecto religioso do acontecimento (“Entre orações e cantos”) e passa a descrever o seu lado profano.

Nada se diz do morto, mas sim da fartura de comes e bebes, por meio de expressões que ironizam o “pecado da gula”, como “banquete”, “rodízio voluntário e interminável”, “insubstituíveis cafés”. Em uma situação em que se espera tristeza, acontece o contrário – “Todos se dão por satisfeitos” –, salvo a personagem Seu Zé. O verbo *dicendi* “reclamar”, nesse caso, não apenas introduz a fala dessa personagem via modificação analítico-objetual do DI (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), como ainda resume o seu conteúdo.

Estaria ele insatisfeito com o sabor da comida ou do café que “ora saem amargos ora doces demais”? Ou a narradora estaria antecipando as angústias de Seu Zé, que será a única personagem a refletir sobre as incertezas da vida e a lembrar que se está em um velório? O contexto emoldurador dessa fala indica a frivolidade com que as demais personagens vivenciam o momento, travando “conversa fiada”. Sua voz, reportada por meio do DD, retrata o falar típico das pessoas da região com seu registro coloquial (“tá”, “a gente”) e a ruptura de normas gramaticais, produzindo efeito de verossimilhança: “*Até que a gente vai e volta do cemitério tá bom. Triste vai ser quando a gente for e não voltar mais!*”.

Em contraponto a esse discurso, as outras personagens parecem se encontrar em uma festa. O choro é um protocolo formal que logo é substituído por “indispensáveis piadas e

gargalhadas” e “umas doses de cachaça”, ao chegar da madrugada que é descrita como “alegre e festiva”. Apesar da ironia prevalecer, outras figuras semânticas tecem o clima de velório: prosopopeia ou personificação (“*O frio bate à porta*”), metáfora (“acendemos o fogão a lenha para *aquecer a alma*”), metonímia (“*O interior se cala*”, em que se substituem os habitantes pelo local) e metáfora-metonímia (“*As lágrimas dão descanso*”, que simboliza o ato de as pessoas deixarem a tristeza de lado).

A narradora reporta ainda a voz do pássaro e a interpretação popular atribuída a seu canto, por meio de uma figura que salienta o contorno estilístico desse dizer: “*Apenas o pio solitário de um bacurau companheiro, traduzido pelo povo do lugar como um sonoro “Amanhã eu vou!”, corta o silêncio.*” Os pares antitéticos “solitário” e “companheiro” e “sonoro” e “silêncio”, respectivamente, opõem o canto do pássaro à sua natureza solidária e a sua voz ao emudecimento das pessoas. Eis mais uma ocorrência da modificação analítico-verbal do DI (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), pois o trecho entre aspas confirma o caráter subjetivo do enunciado alheio enquanto expressão.

Vemos que a autora procura diversificar as figuras de linguagem utilizadas, selecionando algumas das listadas na Oficina 4 do Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.51, 2016b). Ela também procura mobilizar os recursos linguísticos para a construção do tom irônico, conforme se orienta na Oficina 2 (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.38, 2016b), assimilando, dessa forma, o discurso didático do Caderno. Isso fica evidente quando os termos são aspeados, isto é, sofrem um processo de autonímia, tornando-se MAE, a exemplo de “arrumado”, no trecho a seguir, que assinala a inadequação semântica do uso desse termo para o ato de vestir o morto, dada a falta de um vocábulo preciso.

É com humor que a narradora se refere, logo em seguida, à morte e ao encontro com o dono da funerária, o Jonas, pois nem ela nem os demais presentes no velório desejam estar na posição de defunto do funeral. Mais um traço que confirma a imagem de uma cidade pequena é a presença de uma única funerária, apesar das inúmeras mortes, e sua caracterização como um pequeno negócio, pois é o próprio proprietário quem se encarrega do trabalho braçal. As aspas em “arrumado” assinala a não coincidência da palavra consigo mesma (AUTHIER-REVUZ, 2007) e o tom irônico adotado pela autora:

Pode parecer coincidência, mas *aqui* em Governador Lindenberg, quando morre um, mais dois ou três se vão – o que é surpreendente num município de interior. Hoje, as pessoas que nos fazem sorrir, amanhã poderão passar por esse estágio melancólico. Algum parente pode ser “arrumado” pelo Jonas – dono da única funerária – que até virou nosso amigo pela frequência das visitas. É claro que ficamos felizes em poder vê-lo. Não quero nem imaginar onde estaria se não o visse em um funeral!

(MORELLO *in* OLIMPÍADA, 2016b, p.189, destaques nossos)

Além de manejar uma forma de dizer que chama a atenção do leitor, a narradora orchestra as vozes alheias variando os tipos de discurso (DD, DI e, mais à frente, DIL) e suas modificações (analítico-verbal e analítico-objetual do DI), os verbos *dicendi* – “comenta”, “reclamar”, “pensou”, “dizia” – e outros recursos introdutórios das vozes alheias: a nominalização “pio”, as aspas, os dois pontos e o travessão.

Portanto, ela apropria-se das orientações didáticas explicitadas nas Oficinas 6 e 11 do Caderno e na Oficina 11, dentre as quais o tom irônico, o diálogo e os verbos de dizer, vistos na crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.78-80, p.83, 2016b), e no Roteiro de Revisão (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.124, 2016b), que foram analisados no Capítulo 4 desta tese. Os parágrafos finais ilustram o uso de variados recursos estilísticos:

É tarde! A lua taciturna também dá o seu adeus e leva consigo todos os assuntos que ocupavam o espaço. Ao dar o seu bom dia, o sol nos lembra que o momento está acabando. É a realidade despindo a nossa fragilidade. Só quem perdeu um ente querido entende a grandeza dos gestos de solidariedade dos amigos.
É a hora do adeus! Baila uma preocupação no ar: quando nos reuniremos novamente? Incertos de quando será, a angústia aperta o peito e fica a dúvida: quem será o próximo? A lembrança das palavras do Seu Zé me assusta. Aquele pio de presságio do bacurau agora me arrepia:
– Amanhã eu vou!... Amanhã eu vou!... Amanhã eu vou! (MORELLO in OLIMPÍADA, 2016b, p.189, destaques nossos)

Nesses parágrafos, a narradora maneja as estruturas paralelísticas introdutórias – “É tarde!” e “É a hora do adeus!” – e outras figuras de linguagem para simbolizar o amanhecer, o fim do velório e o iminente sepultamento: a prosopopeia ou personificação (“A lua taciturna também dá o seu adeus”; “Ao dar o seu bom dia, o sol (...); “É a realidade despindo nossa fragilidade”); e o eufemismo (“É a hora do adeus!”, suavizando a ideia do enterro).

Tais momentos conduzem a narradora a abandonar a ironia e a imprimir uma entonação angustiada no desfecho. As imagens da natureza tecem um clima de tristeza e lamentação, uma vez que o fim de um dia e o amanhecer de outro simbolizam a vida que se renova a cada instante e lembram aos convivas o momento do enterro, de encerramento daquele ciclo vital. A autora exalta não só o ritual do velório, escolhido como foco temático da crônica, mas principalmente a atitude de seus partícipes, nominando-a como “gestos de solidariedade dos amigos”.

No entanto, certa insegurança fica evidente na autorrepresentação de seu discurso e das demais personagens por meio de perguntas sem resposta: “*Baila uma preocupação no ar:*

quando nos reuniremos novamente? Incertos de quando será, a angústia aperta o peito e fica a dúvida: quem será o próximo?”. A leitura põe-nos em xeque acerca do conteúdo desse dizer: São pensamentos ou atos de fala? Podemos atribuí-lo à narradora falando em nome do coletivo ou à protagonista e às outras personagens? A dúvida é tal que o modo de enquadrar o configura como um DIL.

Em busca de respostas, a autora retoma vozes já inscritas no texto, por meio de nominalizações: “palavras” evoca a fala de Seu Zé, enquanto “pio de presságio”, acompanhado pelos sinais de pontuação característicos (dois pontos e travessão), emoldura o DD do canto do pássaro. É com tom emotivo-volitivo de temor que ela indica os efeitos dessas vozes: “A lembrança das palavras do Seu Zé *me assusta*.”; “Aquele pio de presságio do bacurau agora *me arrepi*”.

E o desfecho refere-se e responde à pergunta-título, assombrando-a ainda mais: “Amanhã eu vou... Amanhã eu vou!... Amanhã eu vou!”. Afinal, o dêitico “eu” pode ser preenchido por qualquer uma das personagens, inclusive a narradora. As reticências acentuam o caráter inacabado e dialógico do enunciado. Vemos que a autora procura surpreender o público com esse final aberto, atendendo às recomendações da OLPEF.

No entanto, ela nem sempre atende os critérios de avaliação. Quanto às “convenções da escrita”, a crônica apresenta falhas de pontuação³⁶⁷ e de conexão³⁶⁸. No que concerne à adequação ao gênero, a autora adota um estilo de linguagem rebuscado, culto e formal, haja vista o uso de “caberiam”, “escreverei”³⁶⁹, “quicá”, “aguço”, “despindo”, “paragens”, “taciturna”, “fúnebre”, “baila”, “presságio”, “melancólico”, “exéquias”, “derradeira”, “entes” e de “concorridíssimo”³⁷⁰, para citar alguns exemplos.

Levando em conta os destinatários imediatos – o professor e as comissões julgadoras –, a escolha desse registro, aliada às referências literárias com que a narradora dialoga na abertura da crônica, produz a imagem de uma autora com amplo conhecimento linguístico-cultural, o que pode favorecer a avaliação, a despeito da indicação do registro coloquial para a

³⁶⁷ Há uso inadequado da vírgula separando sujeito oracional do verbo no trecho “Hoje, as pessoas que nos fazem sorrir, amanhã poderão passar por esse estágio melancólico.”. Outro problema é a falta da vírgula separando orações coordenadas alternativas e aditivas com sujeitos distintos, respectivamente: “ora saem amargos ora doces demais?”; “(...)a angústia aperta o peito e fica a dúvida”.

³⁶⁸ Apesar dos recursos coesivos serem bem utilizados, o texto incorre em uma falha de conexão no trecho “até o padre, vindo de outras paragens, fica admirado, que até pensou em escrever uma tese sobre a matéria”, pois falta a locução conjuntiva consecutiva e paralelismo na conjugação verbal: “até o padre, vindo de outras paragens, ficou tão admirado *que* até pensou em escrever uma tese sobre a matéria”. Outro problema é o uso inadequado do “que”, pois, na frase “Até *que* a gente vai e volta do cemitério tá bom”, ele deveria ser substituído por “quando” ou expressão sinônima.

³⁶⁹ O uso do futuro do pretérito e do futuro do presente simples é menos comum que o do futuro composto: “*teriam cabido*” e “*vou escrever*”.

³⁷⁰ O superlativo absoluto sintético é menos usual que o analítico: muito concorrido.

escrita da crônica pela OLPEF.

A crônica a seguir, “A flor que chegou primeiro” (Anexo N), de Mayara Pereira, tal qual a anterior, atende à maior parte das prescrições estabelecidas pela OLPEF, se bem que incorra em falhas gramaticais e faça, por vezes, uso do vocabulário formal, a exemplo de “validando”. Porém, diferentemente dos textos que analisamos, não se apresenta como lírica, nem mundana. O teor memorialístico predomina, já que o enredo se desenvolve a partir da recuperação do passado histórico do lugar, e a intriga reside na descoberta do porquê do nome do distrito.

Após a leitura, o público poderá notar que o título é bastante sugestivo, pois traz indícios da resolução do conflito ou intriga, explicando o mistério que ronda o nome do local, por meio de uma descrição definida. Caraíba foi “a flor que chegou primeiro”, ou melhor, que primeiro brotou e despertou a atenção do maquinista na estação ferroviária, sendo escolhida para nominar a região. A narradora faz uma longa introdução, descrevendo os detalhes e pormenores do ambiente em que se encontra até chegar ao mote da crônica, um aspecto específico do cotidiano local que ela põe em relevo: a fachada da estação ferroviária onde figura o nome do distrito.

Já fazia alguns minutos que encarava *os salgados expostos sobre a bancada* tentando decidir qual eu pediria. Escolhi uma *empada* e sentei-me em um *banquinho vermelho* ao lado do balcão.

Os *aromas* que vagavam pelo local se misturavam aos *gritos das crianças*, às *vozes dos jogadores de truco sentados no canto do boteco* e às *comemorações de cada bola encaçada na mesa de sinuca*.

Aquele boteco se tornava nos fins de semana o *ponto de encontro da comunidade*. Ali se descobria qualquer coisa que tinha acontecido, *desde a galinha carijó, que fugiu do quintal da dona Maria, até o trem de ferro que havia estragado no cruzamento*.

Era grande o *fatatório*, mas por algum motivo eu passara a observar a *estação ferroviária* que ficava em frente. Analisava a *fachada* onde o *nome do distrito* estava pintado em destaque: “*Caraíba*”. (PEREIRA in OLIMPÍADA, 2016d, p.180, destaques nossos)

Dentre os indícios de dialogismo interdiscursivo nesse excerto da crônica, está a escolha do boteco como cenário principal, estratégia similar à usada por Sabino em “Última crônica” (OLIMPÍADA, 2016a, p.4-5; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.32, 2016b). A narradora, porém, não se detém em reflexões metaliterárias, como o célebre escritor, mas nas minúcias que singularizam aquele ambiente e na mistura de sensações que ele desperta, antes mesmo de apresentá-lo: “salgados expostos sobre a bancada” e “empada” (olfato, visão e paladar), “banquinho vermelho” e “cada bola encaçada na mesa de sinuca” (visão), “aromas” (olfato), “gritos das crianças”, “vozes dos jogadores de truco” e “comemorações” (audição).

Apesar de conferir um efeito sinestésico à descrição, a autora, tal qual Sabino, não toma o boteco como foco do tema “O lugar onde vivo”. Ela evidencia esse distanciamento espacial por meio dos recursos coesivos usados para referi-lo – “aquele boteco”, “ali” – e aposta no estereótipo discursivo do bar ou botequim como local onde se sabe de tudo, a fim de contextualizar o seu ângulo de visão e delimitar o tema.

A conexão por meio de “desde...até” ressalta a infinidade de assuntos falados, dos mais íntimos e triviais – a fuga da galinha – ao mais genéricos e de interesse comum – acidente ferroviário. Em vez de reportar os diálogos entre as personagens, a narradora opta por outros recursos que sumarizam os atos de fala, a exemplo das nominalizações “gritos” e “vozes”. Avalia de modo depreciativo essa característica do ambiente por meio de “falatório” e recorre ao “mas” para mudar a orientação narrativa, anunciando o elemento que vai gerar a complicação.

Vemos que a revelação do “lugar onde vivo” pela narradora não se dá de forma direta. A crônica fornece indícios que nos levam a tecer a imagem de um ambiente rural, simples, interiorano. São eles: a denominação popular “carijó” dada a galinhas de raça indefinida, a presença tardia do trem e da estação ferroviária³⁷¹, a prática da fofoca e o boteco enquanto “ponto de encontro da comunidade”.

E é desse boteco que ela observa o nome “caraíba”, destacado por aspas (MAE), na fachada da estação ferroviária. Devido aos princípios da exotopia e do excedente de visão inerentes ao texto ficcional (BAKHTIN, [1920-1924] 2011b), ela encontra um ângulo do cotidiano local sobre o qual irá discorrer e se posiciona como narradora-testemunha, representando as vozes e as personagens que vão dar vazão ao seu pensamento:

Como se adivinhasse o que eu observava, um dos jogadores de sinuca, que visivelmente tinha tomado uns goles a mais, lançou uma pergunta no ar:
 - Caraíba. Por que Caraíba? Aqui nem tem essa árvore!
 Foi a deixa para que as especulações e o murmurinho comessem a se espalhar. A todo momento um sabichão se dispunha a dar a solução para o enigma.
 – Aqui tem esse nome porque o primeiro morador tinha o apelido de Caraíba, por ter os cabelos tão amarelados quando a flor dela.
 – Não! Recebeu esse nome porque uma moradora sempre que saía de casa usava uma flor de caraíba nos cabelos. Deixando aqui conhecido por esse nome.
 Nunca foram levantadas tantas hipóteses sobre a origem do nome de meu distrito. Todos falavam, mas a verdadeira versão nunca surgiu. (PEREIRA in OLIMPÍADA, 2016d, p.180-181, destaques nossos)

A narradora testemunha a discussão manejando variados verbos *dicendi* e outros

³⁷¹ As antigas linhas férreas são raras nos centros urbanos brasileiros. As remanescentes em geral se encontram em cidades do interior.

recursos para introduzir as falas dos diálogos. O DD é marcado por dois pontos e travessão, tipo de discurso e fórmula recorrente na crônica Cobrança, de Moacyr Scliar (OLIMPIÁDA, 2016a, p.8; LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.78-79, 2016b), o que demonstra possível apropriação desse modo de construção estilístico-composicional pela autora.

O contexto emoldurador da primeira fala é focado nos elementos cinéticos da personagem, a postura de quem já havia bebido, e na abertura da questão polêmica: “(...) um dos jogadores de sinuca, que visivelmente tinha tomado uns goles a mais, lançou uma pergunta no ar: - Caraíba. Por que Caraíba? Aqui nem tem essa árvore!”. Várias denominações remontam ao debate – “pergunta”, “especulações”, “murmurinhos”, “hipóteses”, “solução para o enigma”, “verdadeira versão” –, articulando adequadamente as ideias do texto. E cada personagem é nominada pela narradora irônica e depreciativamente como “sabichão”, induzindo o leitor a perceber que elas não sabem a real história do nome.

Ao mesmo tempo, a proximidade delas com o local é designada pelo dêitico espacial “aqui”, reiterado em diferentes falas: “– *Aqui* tem esse nome porque o primeiro morador tinha o apelido de Caraíba, por ter os cabelos tão amarelados *quando* a flor dela. – Não! Recebeu esse nome porque uma moradora sempre que saía de casa usava uma flor de caraíba nos cabelos. Deixando *aqui* conhecido por esse nome.”.

A crônica adquire ares de memórias visivelmente no trecho abaixo, em que a narradora reporta a voz de uma pessoa idosa:

Apaziguando uma briga, um senhor que esbanjava saúde aos seus noventa e poucos anos, resolveu se manifestar:

– Há muito tempo, *aqui* parecia um jardim encantado. Jatobás, ipês, pequizeiros, e caraibas coloriam esse lugar todos os anos. Era a mais bela paisagem. Até que um dia, foram construídas a estação ferroviária e a linha de ferro, em 1923. Todos que passavam por *aqui* se maravilhavam. *Mas como era possível falar de um lugar sem nome?* Uma exibida caraíba, que florescia todos os anos ao lado da estação, havia encantado o maquinista. *Então, numa conversa entre ferroviários, ele disse “Aqui poderia se chamar Caraíba, nosso jardim encantado vai ser denominado assim”*. E, dessa forma, foi registrado o nome.

Por algum motivo, vi que os olhos do homem haviam se enchido de lágrimas. (PEREIRA in OLIMPIÁDA, 2016d, p. 181, destaques nossos)

Vale salientar que esta é a prescrição da OLPEF para a escrita desse gênero: contar as reminiscências de uma pessoa antiga da comunidade. É possível que a autora já tenha participado do Programa nessa categoria ou tenha tomado conhecimento desse material através do Portal. Fato é que, através das memórias do velho maquinista, ela encontrou um modo particular de narrar, de solucionar o conflito e de atingir o clímax.

O contexto emoldurador dessa voz destaca a capacidade e o aspecto físico da

personagem, em contraste com sua faixa etária, a fim de validar o seu posicionamento, assinalado pelo verbo *dicendi* “manifestar”. Já o primeiro discurso do “maquinista” é entrelaçado por RDO e por ADR, dispostos em camadas. A personagem reporta-se, por meio do DIL, à pergunta que pairava no pensamento dele enquanto narrador da história e de “todos que (...) se maravilhavam”: “Mas como era possível falar de um lugar sem nome?”

Essa pergunta dispõe-se ao lado do discurso dos ferroviários reportado por meio da nominalização “conversa”, que introduz a fala do personagem-narrador (ADR) representada, por meio do DD, como se fora de outra personagem: “Aqui poderia se chamar Caraíba, nosso jardim encantado vai ser denominado assim”. Ao final, a narradora-testemunha ressalta para o leitor o detalhe da emoção da personagem, que vai conduzir à resolução do enredo: “Por algum motivo, vi que os olhos do homem haviam se enchido de lágrimas.”. O olhar próprio e peculiar da autora sobre o lugar onde vive surpreende o público-leitor ao escolher essa personagem para trazer à tona a história da comunidade.

O idoso exalta a beleza do local, como ilustram as denominações e expressões descritivas usadas para referi-lo: “*Aqui parecia um jardim encantado*”; “*Jatobás, ipês, pequizeiros, e caraíbas coloriam esse lugar todos os anos*”; “*Era a mais bela paisagem*”. A seleção lexical respalda o ponto de vista da personagem: verbos de estado (parecer, ser), substantivos e adjetivos qualificativos (jardim encantado, bela paisagem) e intensificador (mais), verbo “colorir”. Além disso, a discriminação dos nomes das árvores contribui com a construção da imagem do jardim e do colorido do local destacado pelo verbo homônimo.

A essa imagem, ele contrapõe a das construções que modificaram a paisagem – “*a estação ferroviária e a linha de ferro, em 1923*”. O conectivo “até que um dia” parece sinalizar uma posição de lamento da personagem por essa mudança. No entanto, seu discurso é permeado por verbos e outras expressões apreciativas que ressaltam a beleza do local (inclusive da árvore que o nomeia), bem como expõem a reação positiva das personagens diante desse cenário: “Todos que passavam por aqui se *maravilhavam*”; “*exibida caraíba*”; “*florescia todos os anos*”; “*encantado o maquinista*”; “*nosso jardim encantado*”.

O leitor é envolvido pela descrição nostálgica do distrito, especialmente pelo que há de singelo na história de sua denominação. O dêitico “aqui” aproxima a personagem e, por conseguinte, os leitores, do objeto temático “O lugar onde vivo”. Em sua fala, temos uma narração em forma de memórias incorporada pelo discurso cronístico, a qual refrata e realiza o intuito da autora de respaldar a história do nome do distrito em uma citação de autoridade. Em um segundo momento, o teor memorialístico da crônica prevalece novamente via a fala do homem idoso. A narradora mobiliza a fala de outras personagens presentes no boteco que

instigam a discussão e as memórias do “senhor”:

– *E por que nós deveríamos acreditar no senhor?* – Um bêbado questionou.
 – *Porque eu era esse maquinista. O que fazia esse estridente apito soar por aqui. Muito antes de as casas tomarem o cerrado, o chão de terra batida de carros de boi ter sido pavimentado e o trem abandonar seus passageiros.*
 Validando o que havia sido dito, o trem apitou e parece que dizia: “Verdade meu velho amigo, também sinto saudades daqueles velhos tempos”. (PEREIRA in OLIMPÍADA, 2016d, p. 181, destaques nossos)

Nesse trecho, “um bêbado” lançou uma pergunta direta ao senhor, representada pelo DD, introduzido pelo verbo *dicendi* “questionou” e por seus recursos tradicionais (dois pontos e aspas). O clímax está na resposta que revela a identidade real desse “senhor” com muito lirismo e poeticidade. O antigo cenário rural (“cerrado” e “chão de terra batida de carros de boi”) é aos poucos tomado pela urbanização (“casas” e ruas pavimentadas) e pela substituição do trem de passageiros.

A pontuação fragmentada desse trecho contribui para a construção do tom saudosista, assinalando uma pausa maior para o ex-maquinista processar suas lembranças. O ponto separa orações subordinadas que deveriam estar ligadas em uma mesma frase, separadas apenas por vírgulas. A ruptura com as convenções da escrita, nesse trecho, portanto, visa à obtenção de um efeito de sentido específico.

O desfecho, não sendo mais surpresa, conclui e confirma o que foi dito por ele. O contexto emoldurador que introduz a voz do trem configura sua personificação por meio da perífrase verbal *dicendi* “parece que dizia”. Essa representação confere maior autenticidade e “validade” às memórias do idoso reportadas pela autora. Além de se apropriar dos recursos e modos de dizer de outras crônicas da Coletânea, conforme explicitamos, a autora mobiliza figuras de linguagem, como a sinestesia, a ironia e a prosopopeia, indicadas na Oficina 4 do Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.51, 2016b), seguindo as coerções da OLPEF.

Em geral, o texto obedece aos critérios de avaliação, pois a autora narra de modo a realçar um aspecto do cotidiano a partir de sua visão pessoal e descreve o local com riqueza de detalhes, a fim de atingir diferentes leitores. Também atende às convenções da escrita, salvo alguns esparsos problemas linguísticos que não prejudicam a compreensão das ideias do texto³⁷².

³⁷² Falta vírgula separando o vocativo do adjunto adverbial no trecho “Verdade meu velho amigo”, e há erro ortográfico ao se grafar “quando”, que deveria ser “quanto”, no trecho: “por ter os cabelos tão amarelados quando a flor dela.” Por fim, no excerto “uma moradora sempre que saía de casa usava uma flor de caraíba nos cabelos. Deixando aqui conhecido por esse nome”, o uso do ponto, em vez da vírgula, fragmenta o período ao separar a oração subordinada adverbial consecutiva reduzida de gerúndio da oração principal precedente.

Erros gramaticais, especialmente de pontuação³⁷³, também ocorrem na crônica “E livrai-nos do mal”, de Giulia Silva (Anexo O), o que não compromete a qualidade do texto, visto atender, em geral, aos demais critérios da Matriz avaliativa da OLPEF, inclusive, às normas de convenção da escrita, e apresentar elementos característicos do gênero por nós discutidos na seção 4.2 do Capítulo 4 desta tese.

Esse último texto vencedor sobressai-se, sob nossa ótica, por apurar certos traços constitutivos do gênero. O diálogo com o leitor é mais que um expediente, é o eixo estilístico-composicional da crônica. O texto assume ares de uma conversa, de um comentário espontâneo dirigido ao público. E, nesse relato, a cronista pouco se ocupa de desenvolver todos os elementos estruturantes do enredo, ou de aprofundar o caráter das personagens que habitam o local. Ela põe em relevo um acontecimento que surpreende a todos, um fato inusitado para a própria narradora-personagem e para o cotidiano da comunidade.

O título sugestivo dá indícios do aspecto do cotidiano tematizado e realça a entonação irônica que a autora imprime no texto. Ela conta a história de uma forma particular ao tomar um cenário de fé e religiosidade para falar de um problema social, a violência que se espalha na região. Esse conflito, conhecido no local, é apresentado aos leitores por meio da alusão aos antigos filmes *hollywoodianos* de faroeste, repletos de tiroteios entre xerifes, policiais e bandidos, ambientados no “Velho Oeste” americano. O “Velho Oeste” simboliza a cidade onde vive a autora, no interior do Mato Grosso, distante dos centros urbanos, seca, suja e, provavelmente, relegada à sua própria lei, o que favorece a criminalidade e a violência.

Desde o título alusivo à oração cristã universal do Pai Nosso, observamos a prevalência do dialogismo interdiscursivo na crônica, em relação aos tipos clássicos de RDO trabalhados no Caderno. Ainda nessa apresentação, vemos a dimensão dialógica constitutiva interlocutiva, por meio do diálogo direto com o leitor, que irá prevalecer em todo o texto, ora identificado pelo pronome “você”, ora pelas perguntas retóricas:

Você com certeza já ouviu falar do *Velho Oeste*. Cidades *inóspitas*, com ruas desertas, poeirentas, marcadas principalmente pela carência da lei. Lugares, onde aconteciam combates armados ou não, brigas de bar, assassinatos banais, entre outras *calamidades*. *Você* pode até achar que isso é coisa do passado, mas é porque

³⁷³ Falta o acento da palavra “súplica” e o plural do adjetivo “veemente” concordando com o substantivo “fiéis”. Outro problema é o uso de vírgulas, em vez de ponto, separando as orações: “Minha cidade é pequena, afastada dos grandes centros urbanos, mas como é conhecida (...), ela chama”; “(...) para que tudo acabasse bem, pediram tudo que tínhamos.”; “Que bom que há tantos (...) fiéis”, comecei a me sentir”. Falta ainda vírgula separando termos deslocados: adjuntos adverbiais – “Você com certeza já ouviu”; “Eis que numa noite, estávamos na igreja” –, aposto – “aconteciam combates armados ou não, brigas de bar – e termos ou orações subordinadas introduzidas pela conjunção “como” – “E como comumente ocorre, os ladrões (...)”; “mas como é conhecida por sua alta produção de grãos, ela chama (...)”; “E como nesses filmes, eles levam (...)”.

não conhece a *minha* cidade.

Aqui tem Fórum, Ministério Público, Polícia Militar, Delegacia Civil, entre tantos outros órgãos que trabalham pela segurança e pela ordem pública, no entanto, nada tem sido suficiente para controlar as *ondas de assaltos desmedidos* que *assolam esta* cidade. São inúmeros e dos mais variados graus, *oscilando desde o embaraçoso ladrão de galinhas, que já nos dizia Rui Barbosa, a homéricas organizações criminosas, com sugestivos nomes ligados ao cangaço da clássica obra Os sertões, de Euclides da Cunha.*

Ultimamente, nada tem escapado aos ataques da bandidagem. *E nós, os mocinhos da história, vivemos presos, trancafiados* em nossas próprias casas com medo de sermos o próximo alvo desses *impiedosos vilões*. *Acha que estou exagerando? Você* irá mudar de ideia num *piscar de olhos*, quando eu *te* disser que *num prazo de seis meses* roubaram em plena luz do dia, com fortes armamentos, bancos, correios, metade do comércio, fazendas, além de incontáveis celulares nas portas das escolas. (SILVA in OLIMPÍADA, 2016d, p. 210, destaques nossos)

No trecho acima, a narradora aproxima-se do leitor por meio do uso reiterado do pronome “você”, do pronome “te”, do diálogo pressuposto pela pergunta “Acha que estou exagerando?” e de expressões populares cristalizadas como “onda de assaltos” e “piscar de olhos”. À medida que ela expressa seu pertencimento ao lugar por meio dos dêiticos espaciais – advérbio locativo “aqui” e pronome demonstrativo “esta” (“esta cidade”) – e dos pronomes pessoais – “minha cidade” e “nós, os mocinhos da história” – seguindo as recomendações da OLPEF, as expressões temporais “ultimamente” e “num prazo de seis meses”, situando o acontecimento no tempo presente, estabelecem proximidade com o cotidiano local.

No entanto, nesse fragmento, há uso de vocábulos demasiado formais para o tipo de registro comumente adotado nas crônicas, conforme orientação do Programa já indicada, e que contrastam com a coloquialidade predominante: “inóspita”, “calamidade”, “desmedido”, “assolam”, “oscilando”, “embaraçoso”, “homéricas”, “trancafiados”, “impiedosos”³⁷⁴.

Essa escolha lexical rebuscada, ao lado da evocação de célebres literatos, como Rui Barbosa³⁷⁵ e Euclides da Cunha, atestam o conhecimento lítero-cultural da autora e geram possivelmente efeitos positivos mediante as comissões julgadoras da OLPEF. O verbo *dicendi* no pretérito imperfeito – “dizia” –, à medida que evoca os dizeres do escritor, assinala a não coincidência do discurso consigo mesmo (AUTHIER-REVUZ, 2007).

Tais intertextos conferem um tom mais erudito e solene à crônica mundana, além de lhe dar um maior grau de perenidade, uma vez que dialoga com clássicos brasileiros e universal. A articulação desses clássicos através dos conectivos “desde...a” ressalta a diversidade e gravidade do problema dos assaltos na região, o que é reforçado novamente pela alusão, ou

³⁷⁴ Mais adiante no texto, encontram-se outros exemplos de formalidade: “comumente”, “forasteiro”, “súplica”, “exaltavam”, “ílesos”, “judiado”.

³⁷⁵ Trata-se de um lendário caso envolvendo Rui Barbosa e um ladrão de galinhas que havia invadido seu quintal e se tornou piada por contrapor a erudição do escritor frente à coloquialidade do ladrão, que não entendera a interdição devido ao rebuscamento linguístico. Disponível em: <<https://www.piadas.com.br/piadas/ladroses/rui-barbosa-o-ladrao-galinhas>> Acesso em: 18 nov. 2018.

melhor, intra-alusão às histórias do “Velho Oeste”, protagonizadas por “mocinhos” e “vilões”.

Ao evocar tais personagens-tipo, a narradora retoma os estereótipos discursivos que as cercam a fim de situar o fato como cerne da crônica. Os antagonistas são nominados como “ímpiedosos vilões”, suas ações como “ataques de bandidagem” e os protagonistas são caracterizados como vítimas desses atos: “presos”, “trancafiados”, “com medo”.

O espaço dado às características dos moradores da comunidade, ou mesmo de seus oponentes, porém, é menor que o dado à descrição do local e do fato narrado, haja vista a distribuição das ideias nos parágrafos do trecho acima: aspectos físicos e sociais do espaço, com destaque para os atos de violência (primeiro parágrafo), órgãos da Justiça e da Segurança Pública e tipos de assalto (segundo parágrafo), locais assaltados (terceiro parágrafo). O grau de informatividade mostra que a narrativa assume um tom noticioso, entrecortado pelas alusões literárias e populares, a exemplo do “ladrão de galinhas” e dos “cangaceiros”, extremos da criminalidade na região.

A descrição das personagens é demasiado lacunar: elas podem ser vistas não só como planas, do ponto de vista psicológico, mas também, pelo viés da função, como secundárias, meras figurantes ou coadjuvantes da situação arrolada. Afinal, a própria narradora-personagem posiciona-se como testemunha do acontecimento que relata, estratégia que torna a narrativa ainda mais interessante para o leitor, pois leva-o a se envolver mais com a situação tematizada pelo texto, o assalto na igreja. Do discurso do *mass media* sobre a violência, constitutivo dos parágrafos anteriores, ela desloca o foco temático e vai conduzir o leitor ao clímax no trecho abaixo:

Mas nada poderia ser pior que o *último acontecimento*. Eis que numa noite, estávamos na *igreja*, o único lugar *desta cidade* onde achávamos que *reinava a paz*, fazendo as *tradicionais novenas de Páscoa*. Como sempre, *minha mãe* chegou cedo e se colocou lá na frente. Eu, mesmo entediada de ir pelo sexto dia consecutivo, estava lá, com toda força, foco e *fê*.

Lá pelas tantas, percebi que algumas pessoas *começaram a elevar a voz e colocaram as mãos para cima*. Como a igreja estava cheia, imaginei que fosse o *fervor da oração*, que empolgava os *cristãos* e assim se exaltavam no *louvor*. *Cheguei a pensar: “Que bom que há tantos incansáveis e veemente fiéis”*, comecei a me sentir envergonhada da pouca *crença* que estava manifestando. Abaixei a cabeça e tentei me concentrar. Afinal, aquelas pessoas precisavam de muita *paz* para receber as *vibrações celestiais*.

Ledo engano! Só descobri o que realmente estava acontecendo, quando uns homens armados e com capuz no rosto se aproximaram. *A adrenalina correu em minhas veias, meus batimentos cardíacos se tornaram audíveis, agarrei-me à minha mãe como uma criança indefesa. Agora todas as orações que havia aprendido na vida saíam da minha boca em um sussurro, como uma suplica para que tudo acabasse bem, pediram tudo que tínhamos. Lá se foram correntes de ouro, celulares, e até os terços. Dá para acreditar?! E como comumente ocorre, os ladrões saíram ilesos.* (SILVA in OLIMPÍADA, 2016d, p.210-211, destaques nossos)

O “mas” opõe os diversos fatos violentos da cidade ao detalhe da violência do cotidiano sobre o qual a autora dirige um olhar singular. Os marcadores temporal “último acontecimento” – e espacial – “desta cidade” – evidenciam a atualidade desse fato e a presentificação do lugar onde ele ocorre.

A primazia de vocábulos e expressões concernentes ao campo lexical religioso católico – “Igreja”, “reinava a paz”, “tradicionais novenas de Páscoa”, “fé”, “paz”, “vibrações celestiais”, “fervor da oração”, “cristãos”, “louvor”, “crença”, “orações”, “súplica”, “terços” – colaboram com a construção do espaço e contrastam com a ação de violência, promovendo o efeito do inusitado e do absurdo que gera o auge da narrativa.

O clímax começa a ser revelado pelo articulador “Lá pelas tantas”, expressão popular cristalizada, que aponta o momento de mudança no clima do ambiente e da percepção do comportamento das personagens pela narradora – *“começaram a elevar a voz e colocaram as mãos para cima”*. A ambiguidade semântica dessa construção remete ao par reativo diametralmente oposto “oração” e “assalto”. Vemos que a narradora não se posiciona como onisciente, mas sim como partícipe da história, alguém que desvende seus mistérios ao vivenciá-la, criando ainda maior cumplicidade com o leitor.

Os pronomes pessoais – “minha mãe”, “minhas veias”, “meus batimentos”, “minha boca”, “eu” e “nós” enquanto sujeitos desinenciais – apontam a sobreposição da autora-pessoa e da autora-criadora, isto é, da estudante Giulia Silva e da narradora-personagem por meio da qual ela constrói a crônica enquanto sujeito integrante da comunidade. Essa sobreposição gera certa confusão e incoerência semântica, pois a narradora representa-se como “entediada”, “envergonhada da pouca crença”, em relação a sua mãe e demais fiéis, e, ao mesmo tempo, como alguém que “estava lá, com toda força, foco e fé”.

A autorrepresentação de seu dizer, ou melhor, de seus pensamentos, por meio do DD, vai de encontro a este traço característico, pois ela avalia positivamente a atitude dos fiéis “incansáveis e veemente”, frente ao seu comportamento. Possivelmente, a autora pretendia indicar que a personagem buscava essa fé, porém só a encontrou quando a narrativa atingiu o auge, isto é, no decorrer do assalto. É a expressão cristalizada “Ledo engano!” que suspende o teor sagrado e introduz esse clímax. A visão de “homens armados e com capaz no rosto” na igreja desencadeou uma mistura de sensações na narradora.

Seu desespero e fragilidade perante a situação são descritos por meio da gradação – “a adrenalina (...) agarrei-me à minha mãe” – e da comparação – “como uma criança indefesa”. A autorrepresentação de seu dizer, por meio do DI, interpretado ora como uma “oração” sussurrada, ora como uma “súplica”, confirma esse estado da narradora-personagem. Também

por meio do DI, ela representa o discurso dos assaltantes – “pediram tudo que tínhamos” –, cujo verbo *dicendi* “pedir” suaviza o modo de dizer, pouco levado em conta pela modificação analítico-objetual do DI (VOLOCHÍNOV, [1929] 2007), voltada para o conteúdo do ato de fala.

O articulador “até” sinaliza o tom emotivo-volitivo de revolta da narradora com o assalto de elementos sacros e também revela valores acerca de como a sua imagem se constrói. Ao final, a pergunta retórica “Dá para acreditar?!” costura o diálogo com o leitor e sua reflexão avaliativa sobre o fato narrado, como também vemos abaixo:

Foi o caos. Ficamos perplexos. Até a igreja? Este lugar sagrado, que devia ser usado para confessar os pecados? Agora é lugar também de cometê-los? É mesmo a barbárie.

No momento, você deve estar pensando que vivo numa cidade grande, daquelas de notícias apavorantes de televisão. Mas não! Minha cidade é pequena, afastada dos grandes centros, mas como é conhecida por sua alta produção de grãos, ela chama a atenção de forasteiros que vêm assombrar e causar pânico ao povo judiado dessa triste realidade, que antes eu via apenas em filmes de faroeste.

E como nesses filmes, eles levam mais que nossos pertences, levam nossa dignidade, nossa esperança e nossa fé. Resta-nos apenas rezar, mas agora de portas fechadas. (SILVA in OLIMPÍADA, 2016d, p.211, destaques nossos)

Ao passo que o modalizador “comumente” representa uma posição de aceite da criminalidade, as nominações – “caos”, “pânico” e “barbárie” –, os qualificativos – “perplexos” e “triste realidade” – e as perguntas retóricas – “Até a igreja? Este lugar sagrado, que devia ser usado para confessar os pecados? Agora é lugar também de cometê-los?” – acentuam a estupefação da cronista. Porém, ao presentificar o ato da leitura – “No momento” – e estabelecer interlocução direta com o leitor, ele imprime um tom jornalístico à narrativa e fornece explicações que justificam a criminalidade, com base nas características socioeconômicas do espaço (“conhecida por sua alta produção de grãos”).

Descreve ainda aspectos físicos do local (“Minha cidade é pequena, afastada dos grandes centros urbanos”), a fim de desconstruir uma possível imagem criada pelo leitor, e evoca novamente os filmes de faroeste e o antagonismo entre os vilões e os mocinhos, representados pelos “forasteiros” e pelo “povo judiado”, para descrever a violência na região. Essa intra-alusão no desfecho reforça a permanência do conflito.

De modo comovente e gradativo, a autora reporta os efeitos negativos desse problema, as perdas do povo de sua cidade, no âmbito material (“pertences”), psicológico (“dignidade”, “esperança”) e espiritual (“fé”). Mas a frase final é conclusiva, arrematando de modo irônico a resolução para o conflito (“Resta-nos apenas rezar, mas agora de portas fechadas”).

Além de explorar um campo lexical específico, a ironia e a comparação, conforme

recomendado pelo Caderno na Oficina 4 (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016a, p.51-53, 2016b), a autora mobiliza a gradação na construção do clímax, figura não mencionada no material didático da OLPEF, o que prenuncia certa autonomia da estudante na seleção e no manejo de recursos estilísticos.

Outro aspecto interessante dessa crônica é que ela toma como referência o português brasileiro contemporâneo, apresentando o verbo “ter” no lugar de “haver” (“Aqui tem Fórum”), uma relativa cortadora (“que já nos dizia Rui Barbosa”) e o pronome você como equivalente a “tu”, estabelecendo concordância com outros pronomes pessoais de segunda pessoa (“Você irá mudar de ideia num piscar de olhos quando eu te disser”). Logo, podemos dizer que a OLPEF contempla a diversidade linguística da língua portuguesa.

5.3.1.1 Considerações parciais

A maior parte das coerções prescritas para o gênero pela OLPEF, especialmente os critérios de avaliação indicados na Matriz avaliativa (vide figura 43 na página 320 desta tese), são respeitadas pelos estudantes, pois as crônicas campeãs dialogam com os textos da Coletânea, por meio da citação ou da alusão, e mobilizam estratégias discursivas e formas linguísticas exploradas no Caderno.

À exceção de “O palhaço e o menino”, os textos vencedores manejam as figuras semânticas, os tipos de discurso reportado e a interlocução com o destinatário. Dentre as formas de representação do discurso outro, prevalecem o DD e a MAE marcada por aspas, no âmbito do dialogismo mostrado, a alusão ou MAE não marcada e o dialogismo interlocutivo, no âmbito do dialogismo constitutivo.

No entanto, diferentemente dos relatos, a peculiaridade dos variados contextos emolduradores das citações diretas é tal que não encontramos em Volochínov ([1929] 2007) uma modificação ou variação prototípica que as enquadre. O DD nas crônicas é significativo tanto pelo seu aspecto estilístico-formal, como também pelo seu conteúdo temático. Há com menor frequência DI, DIL e outros indícios de dialogismo constitutivo interdiscursivo, como as expressões populares ou cristalizadas.

Outros recursos estilístico-composicionais do gênero mencionados na Matriz avaliativa, ainda que pouco trabalhados pelos materiais didáticos, estão presentes em todos os textos vencedores, tais quais a adequação vocabular ao objeto temático em pauta, os articuladores textuais e as marcas de tempo e de espaço referentes ao presente e ao cotidiano local, especialmente o dêitico espacial “aqui”.

Em relação ao registro, há relativa flexibilidade quanto às recomendações do Caderno, pois a linguagem formal prevalece nas crônicas “Amanhã eu vou?!” e “E livrai-nos do mal”. As demais seguem a recomendação de uso do registro coloquial, havendo poucas ocorrências de formalidade – “singrando” em “O amanhecer (num dia ‘inqualquer’)”, “alheio” em “O palhaço e o menino” e “validando” em “A flor que chegou primeiro” – as quais não comprometem a coerência estilística dos textos.

Quanto às convenções da escrita, todas as crônicas apresentam falhas de pontuação. Isso pode se dar em razão da insuficiência do tratamento desse conteúdo pelo material, conforme vimos na análise da Oficina 9 do Caderno, na subseção 4.3 do Capítulo 4, e das próprias dificuldades de os alunos se apropriarem das regras gramaticais e das convenções da língua, em função de deficiências do sistema de ensino e de falhas na abordagem da gramática em sala de aula, problemas que ultrapassam os objetivos desta tese. Encontramos ainda erros de ortografia, de acentuação e de articulação (conectivos). Nenhum desses desvios, porém, prejudica a compreensão das ideias ou a qualidade discursiva e linguística dos textos.

Essas questões gramaticais são observadas em função dos descritores da Matriz, mas não reputamos como aspecto importante para a construção do gênero, nem para a definição do posicionamento axiológico acerca do cotidiano local, sendo pouco significativas para o conjunto da análise. Felizmente o rigor gramatical não dá a tônica da avaliação da OLPEF. Em consonância com os pressupostos teóricos declarados e com os critérios de avaliação adotados, ela valoriza o caráter temático, discursivo e autoral das crônicas, isto é, a adequação ao tema e ao gênero e a presença de marcas de autoria.

Todos os textos adotam uma forma própria de contar a história e descrever as personagens e o lugar, envolvendo o leitor à medida que revelam aos poucos dados do ambiente e da situação. Os títulos sugestivos e convidativos interpelam os destinatários, assim como os desfechos de teor surpreendente – “O Amanhecer (num dia ‘inqualquer’) –, aberto à reflexão – “Amanhã eu vou?!” – ou conclusivo – “O palhaço e o menino”, “A flor que chegou primeiro” e “E livrai-nos do mal”.

Tais crônicas são narrativas e desenvolvem os elementos estruturantes do enredo, salvo “O palhaço e menino” e “Amanhã eu vou?!", que não possuem necessariamente uma intriga, complicação ou conflito, embora despertem a curiosidade do leitor. O foco narrativo em primeira pessoa do singular, adotado nas crônicas analisadas, favorece a aproximação e o envolvimento do narrador com a situação do cotidiano local relatada.

Os narradores-personagens da maioria das crônicas, entretanto, posicionam-se como testemunhas do fato, isto é, como personagens secundárias, partícipes da história que

observam e comentam o rumo dos acontecimentos. Dessa posição, eles podem apresentar os eventos como quem os vai descobrindo no decorrer da história, criando, assim, maior enlace com os leitores. Apenas “O amanhecer (num dia ‘inqualquer’)” adota outro tipo de narração: a escolha da narradora-protagonista acentua a entonação lírica e afetiva do texto.

Enquanto as demais crônicas vencedoras focam a relação entre a narradora e a situação, esta destaca-se por tomar como objeto temático a relação entre as personagens centrais, a mãe e a filha, um drama familiar, e não exatamente um aspecto da realidade local. Na mesma linha, “O palhaço e o menino” burla parcialmente o tema proposto pela OLPEF, por realçar o gesto de empatia da criança com o palhaço, oferecendo-lhe uma flor e quebrando a segura e frieza com que os artistas são tratados no intervalo do sinal de trânsito.

As outras crônicas versam sobre o cotidiano, em conformidade com o tema “O lugar onde vivo”: “A flor que chegou primeiro” conta a história do nome da cidade, “Amanhã eu vou?!” trata dos velórios de Governador Lindenberg, e “E livrai-nos do mal” fala da violência na comunidade. Os pontos de vista dos alunos-autores sobre esses temas específicos é construído a partir de variados tons emotivo-volitivos e modos de organização estilístico-composicional, que, por vezes, se misturam em uma mesma crônica.

Assim é que “Amanhã eu vou?!” trata com ironia e certo lirismo um costume pitoresco de Governador Lindenberg, os velórios festivos, caracterizando-se como do tipo mundano, com certa nuance filosófica ao interrogar sobre a fragilidade da vida, afinal, nunca se sabe quem será o próximo a falecer. “E livrai-nos do mal”, de perfil argumentativo, critica um problema social da cidade, a violência, a partir de um inusitado assalto à igreja, mesclando os tons irônico e humorístico. Diferentemente do que prescreve a OLPEF e em conformidade com a perspectiva bakhtiniana, os alunos-autores imbricaram diferentes tons emotivo-volitivos para construir seu ponto de vista. Além disso, adotaram perfis cronísticos distintos dos textos atinentes à Coletânea.

Já nas outras crônicas prevalece a entonação lírica. “O amanhecer (num dia ‘inqualquer’)” enaltece o cenário natural e cultural da Ilha de Parintins ao abordar as emoções da narradora-protagonista, assumindo um tom lírico. “O palhaço e o menino” tece com lirismo uma reflexão filosófica sobre a indiferença humana e o caráter mecânico da vida.

“A flor que chegou primeiro”, de perfil memorialístico, evoca o passado histórico do distrito com uma entonação lírica e saudosista. Vemos que os alunos-autores optam preferencialmente por elogiar o lugar onde vivem, por isso, há predominância do lirismo entre os tons emotivo-volitivos mobilizados para construção da crônica. A única exceção é

“E livrai-nos do mal” que critica diretamente um aspecto de sua comunidade, e, por isso, amalgama outros tons.

Interessante notar que todos os estudantes campeões habitam em municípios do interior do Brasil e, por conseguinte, suas crônicas são ambientadas nesse espaço. Não obstante a tradição cronística brasileira fixar-se em cidades como Rio de Janeiro, o tema “O lugar onde vivo” permitiu a nós, leitores, acessar imagens de um Brasil à margem dos grandes centros urbanos e perceber entre eles mais similaridades que diferenças³⁷⁶.

A inserção sócio-histórica e genérica do ambiente interiorano fora observada em crônicas de Rubem Braga, como “O Cajueiro” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016b). A partir dessa representação discursiva, concernente à sua realidade, os estudantes estabeleceram com propriedade seu querer dizer, seus valores em relação à proposta da OLPEF, isto é, seu ponto de vista autoral.

³⁷⁶ A esse respeito, Portella afirma: “A crônica literária brasileira sempre tem procurado ser uma crônica urbana: um registro dos acontecimentos da cidade, a história da vida da cidade, a cidade feito letra. Seria, portanto, um gênero dos mais cosmopolitas. Mas nesse cosmopolitismo nada existe que se possa confundir com descaracterizações nacionais” (PORTELLA *in* PROENÇA FILHO, 1986, p.85).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta tese destacando os motivos que nos levaram a estudar o “Ensino do Gênero Crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*”. O desejo de aliar pesquisa acadêmica e práxis pedagógica, associado à nossa experiência anterior enquanto docente participante do Programa nos conduziram à realização deste estudo. Filiamo-nos à perspectiva teórica bakhtiniana por reputarmos fundamental o caráter sócio-histórico e dialógico da linguagem, dos gêneros e dos discursos que a norteia.

Apesar das hipóteses respaldadas nessa experiência e no estudo dos dados encontrados em nossa própria prática (LUNA, 2012a, 2012b), ambos comentados no Capítulo 1 desta tese, consideramos positivos os efeitos da OLPEF na formação docente e no ensino-aprendizagem da crônica, pautados na análise dos textos vencedores que aqui empreendemos. Surpreenderam-nos a recepção positiva do Programa pelos professores, explicitada nos relatos de prática, e a qualidade literária das crônicas campeãs, que, com seu investimento axiológico autoral, transpassaram as recomendações acerca do gênero dadas pela OLPEF.

Já quanto ao processo de didatização da crônica, temos várias ressalvas. A pesquisa apresenta “ecos da tradição” que ainda reverberam nos materiais didáticos, os quais, a nosso ver, se configuram como falhas na condução do processo, seja na abordagem do gênero crônica e de seu estilo, seja na formulação dos critérios de avaliação, e, ao mesmo tempo, aponta “novas práticas” propostas por esses materiais que contribuem principalmente para o progresso do ensino e da aprendizagem da escrita.

Para melhor compreensão de tais aspectos, convém retomar as perguntas e os objetivos específicos desta pesquisa confrontando-os com os resultados encontrados. Acerca da primeira questão, “Que noção de gênero e de crônica é apresentada pela OLPEF?”, correspondente ao objetivo de “investigar a noção de gênero construída pela OLPEF, contrastando com as teorias que lhes serviram de base”, verificamos que a crônica é concebida como um gênero narrativa que se propõe a fazer uma reflexão leve sobre acontecimentos reais ou ficcionais, vinculados à atualidade, ao tempo presente, a fim de criticar, emocionar ou entreter.

Estabelecendo um paralelo com outros gêneros, o Caderno do Professor, material-guia da OLPEF, afirma que a crônica possui estilo flexível e se caracteriza por recursos literários que lhe conferem um tom emotivo, humorístico, irônico, poético ou filosófico, mas não leva em conta a miscelânea ou mistura desses tons. Em relação ao perfil do autor e do destinatário, o Caderno descreve o cronista como alguém com um olhar atento e sensível para os fatos da

vida cotidiana, que oferece ao leitor interessado, e, geralmente, apressado, uma interpretação pessoal de um momento ou flagrante do dia a dia.

Tanto o Caderno como os textos dispostos na aba “Especiais por Gênero” consideram que, na crônica, o escritor trava com seu público uma conversa amena, despretensiosa, em linguagem simples, sobre ética, relações humanas, questões sociais, políticas ou filosóficas. Enfatizamos as limitações dessa noção de crônica do Programa no que diz respeito à composição narrativa, aos tipos de tons pré-fixados, ao registro de linguagem coloquial e à interlocução direta com o leitor, dado o gênero ser variável quanto a esses aspectos, conforme discutimos no Capítulo 4.

A noção de gênero que perpassa os diversos documentos da OLPEF se ancora em sua dimensão estável, consoante a Escola de Genebra, tendo alguns pontos de contato com a vertente de Bakhtin, ao indicar elementos de seu contexto de produção. Esse dado remete-nos diretamente à segunda pergunta e seu desdobramento, “Como a crônica é abordada? Que relações dialógicas são estabelecidas entre a proposta pedagógica do Programa e duas de suas teorias de base, a bakhtiniana e a genebrina, explicitamente por ele referenciadas?”, correspondente ao objetivo de “analisar a abordagem dada ao gênero crônica nos materiais didáticos do Programa”.

A proposta didático-metodológica de ensino-aprendizagem da crônica concretizada nesses materiais apresenta prós e contras. Os argumentos favoráveis consistem no desenvolvimento de competências, habilidades e capacidades relacionadas à produção textual escrita, principalmente quanto às etapas de revisão e reformulação do texto, em consonância com a metodologia da sequência didática genebrina.

Os desfavoráveis estão calcados na vagueza quanto à discussão do tema proposto, quanto à orientação para a elaboração temática e para a articulação dos conteúdos. Outro problema são os valores arraigados no ensino tradicional que ecoam no discurso didático do Programa, em particular, quando se exploram os recursos linguístico-estilísticos da crônica, a exemplo do tratamento fragmentado e redutor das figuras de linguagem e dos tipos de discurso, que considera sua presença apenas na escrita literária, e não na vida cotidiana. Distancia-se, desse modo, das bases teóricas genebrina e bakhtiniana.

Não obstante, o caminho da sequência didática é claramente traçado: parte-se do reconhecimento do gênero para a primeira produção; da observação de outros traços característicos e outros textos para uma revisão dessa produção e construção da versão final. A nosso ver, essa metodologia permite que a OLPEF controle, em termos, o processo de

ensino-aprendizagem, a progressão dos conteúdos e até mesmo a noção de discurso cronístico, a partir da seleção textual apresentada como modelo do gênero.

Cada capítulo do Caderno do Professor é introduzido por objetivos específicos e por alguns encaminhamentos, que induzem o planejamento docente. A avaliação, inclusive, é regulada por critérios pré-estabelecidos, que condicionam o professor a tomá-la como matriz avaliativa, se bem que a maior parte dos descritores da Matriz proposta não sejam abordados de modo consistente pelo Caderno, nem pelos outros materiais didáticos.

Por um lado, as configurações daquele material justificam-se pela própria natureza e abrangência do concurso de textos, que procura garantir condições de igualdade a todos os participantes; as quais, contudo, não se sustentam devido às disparidades socioeconômicas, culturais e regionais entre eles, afora outros aspectos de ordem familiar e cognitiva. Por outro, o Caderno é exposto como algo pronto e acabado, com pouco espaço para uma intervenção pedagógica que atenda às especificidades da sala de aula, a partir da análise das produções estudantis.

A OLPEF corrobora, dessa forma, com o ponto de vista de Schneuwly (WITTKE, SCHNEUWLY, 2016), para quem o papel central do professor é aplicar a sequência didática. O Caderno assume ares de um modelo engessado a ser replicado em todas as turmas, que apaga a figura do professor enquanto mediador e escamoteia as reais necessidades dos alunos. Àquele cabe aplicar a sequência e a estes segui-la, lendo as obras recomendadas e buscando inspiração para a escrita.

Geraldi (2010e) argumenta que, ao negociar com os modos tradicionais de escrever, a escola inverteu a direção da flecha – das demandas cotidianas de produção que buscam a leitura para enriquecimento e ampliação do tratamento temático do texto –, propondo a leitura para introduzir o tema e preparar para a escrita. Infelizmente essa direção da flecha retornou como princípio na escola contemporânea, em que se estuda um gênero discursivo específico e depois se cobra do aluno uma produção de texto dentro desse gênero (GERALDI, 2010e).

Seguindo essa linha, a OLPEF favorece a inversão da flecha que interfere nos modos de produção escrita. Os textos da Coletânea (OLIMPIÁDA, 2016a) e recomendados pelos demais materiais olímpicos promovem um efeito de modelização do gênero, levando o aluno a escrever “imitando” o estilo das crônicas selecionadas para atender às demandas do concurso. Porém, como nos lembra Geraldi (2010e), a imitação da escrita de um autor

experiente é sempre uma decepção para o autor iniciante quando compara um e outro (e mais decepcionante ainda para o leitor).

Além disso, as atividades didáticas propostas pela OLPEF focam a aprendizagem da crônica enquanto modelo de texto disponível para escritura. Realizam, assim, uma prática de letramento voltada para a sua dimensão individual e cognitiva (ROJO, 2009) – a aquisição dos procedimentos implicados na produção escrita –, e para o modelo autônomo, funcional, segundo o qual é necessário desenvolver habilidades específicas – linguísticas, no caso – para se adequar às situações comunicativas (ROJO, 2009; SOARES, 2001; STREET, 2014).

O quadro abaixo sintetiza o tratamento dado ao gênero pelos materiais didáticos da 5ª edição da OLPEF e aponta as dimensões de letramento exploradas:

Quadro 8 – Síntese do tratamento dado ao gênero e às dimensões do letramento

Abordagem do gênero	Dimensões do letramento
• Apresentação da variedade de crônicas quanto ao tom (lírico, ensaístico, humorístico) e ao contexto de produção (antigas e contemporâneas, escritores consagrados e estudantes), em detrimento da heterogeneidade e do hibridismo constitutivos do gênero. • Reificação das características discursivas “presumidas” da crônica com enfoque na organização composicional-estilística (elementos e estrutura da narrativa ficcional). • Estilo verbal visto como “desvio da norma” e caráter estético como “efeito de estranhamento”. • Abordagem precária do contexto de produção, da temática proposta, das vozes e dos efeitos de sentido.	• Foco na dimensão individual do letramento (estratégias (meta)cognitivas da produção escrita). • Valorização das práticas de letramento dominantes (predomínio de escritores consagrados pela crítica lítero-jornalística e de circulação em livros e grandes jornais). • Modelo autônomo de letramento (trato superficial do intuito discursivo, da reconstrução do objeto temático e do papel do destinatário, seja real, seja “presumido”).

Fonte: a autora, 2018

Ainda acerca do processo de didatização, consideramos que a OLPEF poderia explorar o letramento literário através das crônicas. Se bem que opere com um gênero dessa esfera, o Programa está longe de alcançar quaisquer dos objetivos concernentes ao ensino-aprendizagem da literatura preconizados por Halliday (*apud* COSSON, 2009, p.47), seja a “aprendizagem da literatura (experenciar o mundo por meio da palavra)”, seja a “aprendizagem sobre a literatura (conhecimento de teoria, história e crítica)”, seja a

“aprendizagem por meio da literatura (saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários)”.

De modo incidental, é possível que os estudantes vivenciem uma experiência estética, escrevam com prazer, construam algumas referências culturais, ampliem sua fortuna crítica sobre os escritores lidos ou aprendam por meio da leitura e escrita das crônicas determinados saberes e habilidades. Mas isso não é focado nem tomado como objeto de ensino pelos materiais analisados, uma vez ser pouco relevante para os objetivos finais do concurso. De fato, a literatura é instrumentalizada para o ensino da língua, isto é, da compreensão e da produção escrita da crônica e dos conhecimentos linguísticos que a envolvem.

A terceira pergunta desta tese (e seu desdobramento), “Que usos e escolhas os professores fazem dos materiais didáticos e das demais orientações dadas pela OLPEF? Que posicionamentos eles assinalam quanto à sua prática e quanto à proposta teórico-metodológica do Programa?”, corresponde ao objetivo de “observar os posicionamentos axiológicos dos professores acerca da proposta pedagógica da OLPEF para o ensino do gênero crônica, em seus relatos de prática, a partir das relações dialógicas que eles estabelecem com o Regulamento e as orientações fornecidas pela OLPEF.”.

Os relatos de prática vencedores em 2016 mostram que os docentes pouco se afastam das diretrizes da OLPEF e se envolvem bastante com a proposta, a qual aciona sua autoestima e a dos alunos envolvidos. Enquanto gesto interpretativo sobre a atividade profissional, os relatos induzem os professores a olharem para si, para os alunos, para a escola e para o próprio discurso, atribuindo-lhes novos sentidos. Frente a realidades educacionais pouco favoráveis à implementação do Programa, eles combatem as concepções tradicionais de leitura e escrita, que subjazem aos discursos dos alunos que se julgam incapazes de escrever e ler.

Logo, a despeito do destinatário pressuposto pelo Caderno – passivos, obedientes e “incapazes” de atuar sem esse material –, nossa análise dos relatos mostra que os docentes se posicionam como sujeitos ativos, que não apenas reproduzem saberes, mas refletem e refratam os discursos, atuando por vezes nas margens daquilo que é autorizado. As estratégias didáticas mobilizadas revelam a adesão e a apropriação da “Coleção da Olimpíada”, com recurso a outros textos e adaptações de atividades, decorrentes de alterações na organização institucional ou de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Em paralelo, os docentes problematizam a temática da Olimpíada, a qual os conduz à tomada de decisões e ao direcionamento das atividades propostas pelo Caderno ou, quando

necessário, de sua modificação e complementação. Alguns investem, inclusive, em projetos mais amplos, inserindo a crônica em outras práticas voltadas para temáticas da escola ou de seu entorno. Desse modo, concluímos que a OLPEF referenda como uma prática de ensino de qualidade aquela que segue a metodologia ofertada pelo Programa e que se guia pelo tema “O lugar onde vivo”.

No entanto, é preciso ressaltar que esse discurso de superação dos professores, hegemônico nos relatos campeões, pode ser um indício das motivações ideológicas do Banco Itaú de querer mostrar à sociedade e às instâncias governamentais (MEC e secretarias de educação estaduais e municipais) que o Programa por ele idealizado (e pelo CENPEC implementado) funciona. Ao mesmo tempo, a participação e o empenho desses professores também podem ser condicionados não (apenas) pelo desejo de aprender, de melhorar sua prática e participar de um programa de formação continuada, mas sim de obter a vitória em um concurso e ganhar um prêmio.

Apesar do viés meritocrático, salientamos a importância dessa produção para os docentes, pois são raras as oportunidades de exercício reflexivo sobre a sua prática no cotidiano escolar. Os relatos estimulam o compartilhamento de ideias com os pares, o hábito de registrar e de escrever e a busca de respostas para as suas inquietações e de possibilidades de melhorias. Dessa forma, a OLPEF contribui com a formação dos professores-autores e dos professores-leitores e com o progresso nas práticas educativas.

Reiteramos, portanto, a importância desse concurso e o incentivo para que os docentes reinventem suas aulas, embora saibamos que uma mudança efetiva da prática didático-pedagógica também dependa de salários dignos, de melhores condições de trabalho, de formação inicial e continuada de qualidade, dentre outros aspectos. Além do mais, os problemas educacionais da escola pública brasileira não serão superados enquanto as desigualdades socioeconômicas e regionais não forem resolvidas.

No que tange à quarta e última pergunta e seus desdobramentos, “Como os alunos se apropriam do gênero crônica? Que relações dialógicas eles estabelecem com as orientações dadas pelo Programa? Eles assinalam um ponto de vista singular acerca do tema em pauta?”, correspondente ao objetivo de “analisar as inter-relações estabelecidas entre as vozes estudantis e os discursos da OLPEF que estabelecem as coerções genéricas nas produções das crônicas, identificando os pontos de vista discentes acerca da temática proposta”, analisamos as contribuições do Programa para a escrita estudantil.

Os resultados de nossa investigação indicam que as crônicas vencedoras se constituem a partir do diálogo que elas estabelecem com os textos presentes nos materiais didáticos (em

particular, a Coletânea e o Caderno), com as orientações didáticas e os critérios de avaliação do Programa e, nessa inter-relação dialógica, elas assinalam um posicionamento axiológico autoral sobre a temática “O lugar onde vivo”. Mais do que um mero expediente espacial, que remete à ideia de “cor local”, o tema é construído discursivamente a partir de diversas significações críticas, emotivas e ideológicas.

A ausência de orientações didáticas claras quanto ao querer dizer ou intuito discursivo das crônicas e quanto ao seu destinatário, no âmbito do concurso, faz com que cada aluno interprete a temática à sua própria maneira e assuma um propósito próprio e, por conseguinte, uma posição discursiva singular. Ou seja, apesar do aparente engessamento do gênero realizado pelo material didático, os textos vencedores, referendados pelo Programa enquanto as melhores produções daquele gênero, assumem feições diversas – lírica, memorialística, mundana, filosófica, argumentativa, humorística –, por vezes, imbricando-as.

Assim, a despeito dos resultados de pesquisas citadas na seção 2.4 “Estado da arte” do Capítulo 2 desta tese (COLOMBO, 2013; BARROS, 2012) acerca de crônicas finalistas e vencedoras em outras edições do Programa, que não se configuram como o gênero solicitado, os textos vencedores na edição de 2016 são, de fato, crônicas.

Sabendo que todo gênero é determinado pela esfera discursiva, pelo objeto temático, pela finalidade e pela situação de produção e recepção, podemos afirmar que a OLPEF faz emergir novos estilos de crônicas, que entrelaçam diversos tons emotivo-volitivos, sem que haja predominância de um dentre eles, e são mais voltadas para os espaços rurais e para os sentimentos, vivências e lembranças que eles despertam.

Podemos levantar a hipótese de que a eleição de textos com essa ambientação temática esteja atrelada ao intuito de o Banco Itaú, patrocinador do concurso, querer abafar as vozes urbanas e as discussões polêmicas por elas suscitadas. Ou ainda que a escolha de textos com esse contorno assinale o intuito de representar espaços e vozes marginalizados do Brasil. Fato é que as crônicas nem são explícita ou diretamente críticas, nem fazem apologia do lugar tematizado. Os alunos-autores apropriam-se das prescrições ditadas pelo Programa para o gênero e parcialmente as subvertem para mostrar como eles veem o lugar onde vivem.

Tantos as produções docentes como as discentes estão submetidas às coerções das instituições envolvidas na concepção e na implementação do Programa, o CENPEC e, especialmente, o MEC e o Banco Itaú que o financiam. É provável que haja, na seleção dos premiados, o cerceamento dos discursos que se contrapõem ao posicionamento ideológico dessas instâncias. Do mesmo modo que os relatos, os discursos cronísticos constituem-se no

conflito entre atender às regulações do Programa e ganhar o concurso e assumir sua autonomia na escrita a partir de um ponto de vista autoral.

Em suma, o “Ensino do gênero crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*” revela uma tensão constante na história recente da educação linguística em nosso país, que transita entre os ecos da tradição e as novas práticas. Esses ecos são percebidos na modelização da crônica operada pelos materiais didáticos e no tratamento dado por eles aos traços constitutivos desse gênero. As novas práticas são anunciadas pelo Caderno, que encaminha um ensino processual da escrita, pelos relatos dos professores, que reconfiguram as atividades previstas e constroem suas próprias estratégias didáticas, e pelas crônicas dos alunos, que burlam algumas das orientações estabelecidas pelo Programa.

Em termos de futuras pesquisas, acreditamos que a OLPEF é um campo aberto a investigações nas áreas de Linguagem e Educação, com diferentes enfoques. No âmbito da Linguística Aplicada, faz-se necessário um estudo comparativo das diferentes versões do Caderno do Professor de cada gênero ao longo dos anos olímpicos, observando as mudanças operadas em função das demandas do público-alvo, docente e discente, e das novas perspectivas trilhadas pela própria área do conhecimento.

Nessa mesma linha, é relevante investigar as modificações na Coletânea e na Matriz avaliativa de cada gênero, vendo em que medida elas refletem e refratam as tendências teóricas em voga, as necessidades de ensino-aprendizagem ou ainda sinalizam avanços da própria condução pedagógica da OLPEF. Outra perspectiva é analisar os textos vencedores ao longo das edições do concurso, a fim de apreender o que a OLPEF institucionaliza como uma realização bem acabada do gênero e, no caso dos relatos de prática docentes, o que ela normaliza como boa prática de ensino do gênero.

Sugerimos ainda trabalhos que observem a nova distribuição dos gêneros olímpicos nos anos escolares, a partir de 2019. O ingresso do documentário no 1º e no 2º ano do Ensino Médio gera diversos temas de pesquisa: a didatização do gênero nos materiais da OLPEF, a apropriação pelos docentes, a recepção dos alunos, a propriedade dos critérios de avaliação e o trabalho com os multiletramentos. Estudos de caso ou pesquisas-ações podem investigar ainda o diálogo entre o artigo de opinião, restrito ao 3º ano do Ensino Médio, e a dissertação-argumentativa, gênero correlato, prototípico dessa etapa da escolaridade em razão dos exames vestibulares.

Do mesmo modo, podem problematizar a presença de gêneros literários apenas no Ensino Fundamental e sua ausência no Ensino Médio, justo quando a Literatura passa a ser

estudada de forma mais sistemática. E ainda questionar o porquê de o poema ser limitado ao 5º ano, último ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental: A complexidade do gênero estaria reduzida ao seu aspecto lúdico, em função da faixa etária do alunado? É o mais adequado como gênero “de entrada” para conquistar jovens leitores e escritores?

Finalmente, esperamos que esta tese possa contribuir para as pesquisas sobre a OLPEF em seu contexto de produção e circulação, especialmente no que concerne aos interesses dos agentes institucionais envolvidos (Banco Itaú, Ministério da Educação, Cenpec), sobre a didatização dos gêneros olímpicos e da crônica em particular, sobre os impactos do Programa na formação do professor e dos estudantes enquanto sujeitos-autores-escreventes de suas próprias práticas e/ou discursos e sobre o(s) estilo(s) de crônica que emergem a partir dos textos dos estudantes e da condução didático-pedagógica da OLPEF.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean Michelle. **Éléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.
- _____. [1992] **Les textes: types et prototypes**. 3 ed. Paris: Armand Collin, 2011.
- ALVES FILHO, Francisco. **A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo**. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- AMARAL, Helena. Na prática a teoria é outra. **Na Ponta do Lápis**, ano III, n.5, p.14-15, 2007. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2189/npl_na_pratica_a_teororia_e_outra.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- _____. **Como e por que trabalhar com gêneros textuais na Olimpíada**. 2008. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1357/como-e-por-que-trabalhar-com-generos-textuais-na-olimpiada>>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- _____. **Oficina sobre sequência didática**. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/pautas-de-formacao/artigo/1364/oficina-sobre-sequencia-didatica>>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. **Dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012, p.17-43.
- _____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p.95-114.
- ANDRADE, Carlos D. de. **De notícias e não notícias faz-se a crônica**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- _____. Antigamente. In: _____. **Quadrante 1**, Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p.97-98.
- ARRIGUCCI JÚNIOR, David. Fragmentos sobre a crônica. In: _____. **Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência**. São Paulo: Companhia das letras, 1987. p. 51-66.
- ASSIS, Machado de. O nascimento da crônica. In: SANTOS, Joaquim Ferreira dos. (org.) **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 27.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Méta-énonciation et (dé) figement: le préfabriqué et l'imprévu du dire. **Cahiers du Français Contemporain**, 'La locution en discours', v. 1, n. 2, p. 17-39, 1995.
- _____. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. [1982] Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

_____. Nos riscos da alusão. Tradução de Ana Vaz e Dóris Cunha. **Revista Investigações**, Recife, v.20, n.2, p.20-46, 2007.

_____. [2004] A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. Tradução por Heber Costa e Silva e Dóris Cunha. **Revista Investigações**, v.28, número especial, p. 1-39, 2015.

_____. [2009] Dizer ao outro no já dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.46, n.1, p. 6-20, jan./mar. 2011.

_____. Representação do discurso outro e categorização metalinguageira. [2012] Tradução de Dóris Cunha e Joici Galli. In: CUNHA, D.; GRIGOLETTO, E.; CORTEZ, S. L. (org.). **Representação dos dizeres na construção dos discursos**. São Paulo: Pontes, 2018.

AZEVEDO, Sandson; MOURA, Flávio. Responsabilidade social da empresa Itaú Unibanco Holding S.A. **Revista Negócios em Projeção**, v.2, n.1, p. 42-52, abr.2011.

BAKHTIN, Mikhail. [1970-1971] Fragmentos dos anos 1970-1971. In: _____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017. p.21-56.

_____. [1952-1953] Os gêneros do discurso. In: _____. **Os gêneros do discurso**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016a. p.11-69.

_____. [1959-1961] O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Os gêneros do discurso**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016b. p.71-107.

_____. [1950] Diálogo I. A questão do discurso dialógico. In: _____. **Os gêneros do discurso**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016c. p.113-124.

_____. [1952] Diálogo II. In: _____. **Os gêneros do discurso**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016d. p.125-150.

_____. [1929] **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

_____. [1934-1935] **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b.

_____. [1924] O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. [1975] **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7 ed. São Paulo: Unesp, 2014a. p.13-70.

_____. [1937-1938] Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). In: _____. [1975] **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 7 ed. São Paulo: Unesp, 2014b. p.211-362.

_____. [1942-1945] **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. [1922-1924] **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012.

_____.; DUVAKIN, Vitor. [1973] **Mikhail Bakhtin em diálogo**: conversas de 1973 com Viktor Duvakin. 2 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

_____. [1979] **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. [1919] Arte e responsabilidade. In: _____. [1979] **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011a, p.XXXIII-XXXIV.

_____. [1920-1924] O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. [1979] **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p.3-192.

_____. [1952-1953] Os gêneros do discurso. In: _____. [1979] **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011c. p.261-306.

_____. [1970] Os estudos literários hoje. In: _____. [1979] **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011d. p.359-366.

_____. [1938-1942] Metodologia nas ciências humanas. In: _____. [1979] **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011e. p.393-410.

_____. [1965] **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 3 ed. São Paulo: Hucitec, Brasília: UNB, 1993.

BARRICELLI, Ermelinda; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **Entrevista com o professor Joaquim Dolz**. Revista L@el em (Dis-)curso. v. 2, p.3-9, 2010.

BELTRÃO, L. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. São Paulo: Edusp, 1992.

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

BERNARDI, Rosse Mary e. Rabelais e a sensação carnavalesca do mundo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p.73-94.

BEZERRA, Benedito G. A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n.2, p.465-491, 2016.

BEZERRA, Paulo. Posfácio. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. p.151-170.

BEZERRA, Maria A.; REINALDO, Maria A.. **Análise linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BIONDI, Roberta L.; VASCONCELLOS, Lígia; MENEZES-FILHO, Naércio A. Avaliando o impacto do programa Escrevendo o Futuro no desempenho das escolas públicas na Prova Brasil e na renda futura dos estudantes. **Anais do XXXVII Encontro Nacional de Economia da ANPEC**, Foz do Iguaçu, Paraná, 2009. p.1-5.

BORGES FILHO, Osiris. Bakhtin e o cronotopo: uma análise crítica. **Intertexto**, Uberaba: UFTM, v.4, n.2, p.50-67, jul./dez. 2011.

BOSI, Alfredo. **Histórica concisa da Literatura Brasileira**. 35. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.9-31.

_____; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v.56, n.2, p.371-401, 2012.

_____; CAMPOS, Maria Inês. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p.15-30.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p. 45-72.

_____; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p.61-78.

BRANDIST, Craig. Mikhail Bakhtin e os primórdios da sociolinguística soviética. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006. p.67-88.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018.

_____. _____. **Novo Enem**. 2009. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. _____. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: SEF/MEC, 2006.

_____. _____. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000.

_____. _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRITTO, L. P.L. Lendo (n) o mundo dos textos: formas de ler e fazer os textos da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Na Ponta do Lápis**, ano VIII, n.20, p.36-43, jul. 2012.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. **Bakhtin desmascarado**: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. La formation aux compétences langagières. Pour un réexamen des rapports entre langues et discours. **Bulletin suisse de linguistique appliquée**, n. 93, p. 27-46, 2011.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Gêneros Discursivos & Interfaces teóricas, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

_____. Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. **Texto!** Textes et cultures, vol. 13, no. 1, p.0-95, jan. 2008. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37287>. Acesso em: 28 jan. 2017.

_____. [1999] **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. (org.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **O ensino de gêneros em três tradições**: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. São Carlos: GEGE, 2004, v. 1, p. 221-258. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf> Acesso em: 20 jul. 2013.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. **Conexão Letras**, v. 11, p. 123-137, 2016.

_____. **A construção da identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil**. São Paulo: Olho D'Água/Fapesp, 2011.

_____. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p.113-149.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: _____ *et al.* **A Crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p.13-22.

CARCASSONE, Marie; CUNHA, Dóris; DONAHUE, Christiane; FRANÇOIS, Frédéric. **Points de vue sur le point de vue**: un essai de réflexion collective. Limoges: Lambert-Lucas, 2015.

CARDIA, Maria T.A. Narrar a experiência. **Na Ponta do Lápis**, ano VIII, n.20, p.24-27, 2012. Disponível: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2186/narrar_a_experiencia.pdf Acesso em: 24 ago. 2018.

CASTRO, Gilberto de. Enunciado e discurso: um diálogo entre o Círculo de Bakhtin e Michel Foucault. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p.114-124.

CENPEC. **Projetos**. 2018. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/projetos/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CORDEIRO, Rafaela Q. F. A construção discursiva dos eventos pela mídia : o processo de nomeação e a representação do discurso outro. 202f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

COELHO, Irene S. **Hibridismo do gênero textual crônica**: discursividade e autoria em produções do E. F. II. 262 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CONY, Carlos H. A crônica como gênero do jornalismo e da literatura. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 dez. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0612200235.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CORREIA COUTINHO, Renata P. Sujeitos e sentidos do/no texto publicitário da Olimpíada de Língua Portuguesa. In: **X Encontro do CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**, 2012, Cascavel. ENCONTRO DO CIRCULO DE ESTUDOS LINGUISTICOS DO SUL, 10, 2012, Cascavel: Unioeste, 2012. p. 1-11.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

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

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p.304-306.

_____. Ensaio e Crônica. In: _____. **A Literatura no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1971. v. 6. p.105-128.

CRISTOVÃO, Vera L. L.; NASCIMENTO, Elvira L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011, p.33-52.

CUNHA, Dóris de A. C. Sobre a fala dialogal: convergências e divergências entre Jakubinskij, Bakhtin e Volochínov. **Conexão Letras**, v.11, n.16, p.31-49, 2016.

_____. Comprendre la construction des points de vue dans les commentaires des lecteurs de la presse brésilienne on line. In: CARCASSONE, M.; CUNHA, Dóris; DONAHUE, Christiane; FRANÇOIS, Frédéric. (org.). **Points de vue sur le point de vue**. Limoges: Lambert-Lucas, 2015, p. 169-215.

_____. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na web. **Investigações (Online)**, Pernambuco, v. 25, n.2, p. 21-41, 2012.

_____. Circulação, reacentuação e memória no discurso da imprensa. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 2, p. 23-39, 2009.

_____. Dialogismo em Bakhtin e Jakubinskii. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**. v. 18, n. 2, p.103-114, jul. 2005.

_____. A noção de gênero: algumas evidências e dificuldades. **Revista do Gelne**, v.2, n.2, p.1-4, 2000.

_____. Vozes e gêneros discursivos na fala e na escrita. **Investigações (Recife)**, Recife, v.8, p.129-145, 1998.

_____. L'hétérogénéité discursive dans un article de presse – une perspective d'approche. **Investigações**, Recife, v.3, p.53-71, 1993.

_____. **Discours rapporté et circulation de la parole**. Leuven/Louvain-la Neuve: PEETERS/ Publications Linguistiques de Louvain, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.33, n.1-2, jan./dec.1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

DALVI, Maria A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.67-97.

DALLA POZZA, Débora F.; REGINATO, Gisele D. O discurso da responsabilidade social: análise da produção noticiosa da Fundação Itaú Social. **IJ3 – Relações Públicas e Comunicação organizacional do XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. Intercom-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação**, Chapecó, Santa Catarina, 2012, p.1-15.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DÉPARTEMENT de l'instruction publique (DIP). **Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise**. Genève: Département de l'instruction publique, 2000.

DIMAS, Antonio. Ambiguidade da crônica : literatura ou jornalismo? **Revista Littera**, Rio de Janeiro, n.12, p.47-52, set./dez. 1974.

DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (org.) [2002] **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In: LAGINESTRA, M.A.; PEREIRA, M. I. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor. São Paulo: Cenpec, 2016, p.9-15.

_____.; ABOUZAID, Myriam. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 28, n.2, p.5-25, dez. 2015.

_____.; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. p.21-50.

_____.; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____.; _____. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

_____.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p.95 -128.

_____.; SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

D'ONOFRIO, Salvatore. A crônica. **Teoria do texto 1**: prolegômenos e teoria da narrativa. 2 ed. São Paulo: Ática, 2004. p.123.

FAÍTA, D. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In.: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2005. p.149-168.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofia. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 12, p.45-56, maio/ago. 2017.

_____.; TEZZA, Cristóvão. **Para uma filosofia do ato**. Tradução para fins didáticos e acadêmicos. Disponível em: <<http://copyfight.me/Acervo/livros/Bakhtin%20%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

_____. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. PAULA, L. de; STAFUZZA, Grenissa. (org.). **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional. Série Bakhtin – Inclassificável, v. 3. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 167-182.

_____. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.46, n.1, p.21-26, jan./mar. 2011.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009a.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009b.

_____. Voloshinov: um coração humboldtiano? In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. RJ: Vozes, 2006. p.125-132.

FERREIRA, Simone C. S. **A crônica**: problemáticas em torno de um gênero. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

FERREIRA, Norma S. De A.; SILVA, Lilian L. M. da. Relato: jogo entre presente, passado e futuro. **Na Ponta do Lápis**, ano VIII, n. 19, p.18-23, 2012. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/2187/relato_jogo_entre.p df> Acesso em: 24 ago. 2018.

FIORIN, José L. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (org.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos impossíveis. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010. p.33-48.

FOUCAULT, M. [1969] **A arqueologia do saber**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. [1971] **A ordem do discurso** 10. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis**: a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FRANÇOIS, Frédéric. Dialogismo das “vozes” e heterogeneidade constitutiva do sentido. O “literário”: semelhanças e diferenças de acentuação em Volochinov, Bakhtin e Vigotski. Tradução de Dóris Cunha. **Fórum Linguístico**, v.13, n.2, p.1260-1294, 2016.

_____. Introduction. In: CARCASSONE, Marie; CUNHA, Doris; DONAHUE, Christiane; FRANÇOIS, Frédéric. **Points de vue sur le point de vue**: un essai de réflexion collective. Limoges: Lambert-Lucas, 2015. p.7-25.

_____. Bakhtin completamente nu ou Uma leitura de Bakhtin em diálogo com Medvedev, Voloshinov, Vygotsky ... ou, ainda: Dialogismo: as desventuras de um conceito (?) quando ele se torna muito amplo, mas “dialogismos” assim mesmo. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. especial, p.47-172, jan./jul. 2014.

_____. Sens, Sujet, Genres ou que faire des grands mots? In **Investigações**: Linguística e Teoria Literária. Revista do Programa de Pós-Graduação em letras e Linguística da UFPE. Recife: UFPE, 2002.

_____. **Le discours et ses entours**: essai sur l’interprétation. Paris: L’Harmattan, 1998.

FUNDAÇÃO Itaú Social. **Relatório anual 2016**. 2016. Disponível em: <https://fundacao-itaú-social-institucional-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/downloads/01-relatorioanualitausocial2016_1510159876.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GERALDI, João W. Introdução - O mundo não nos é dado, mas é construído. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p.727.

_____. Deslocamentos no ensino. De objetos a práticas; de práticas a objetos. In.: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a, p. 71-80.

_____. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In.: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b, p. 165-182.

_____. A leitura e suas múltiplas faces. In.: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010c, p.103-112.

_____. Gramática ou reflexão sobre a língua. In.: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010d, p.183-188.

_____. Ler e escrever na escola e fora da escola. In.: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010e, p.139-148.

_____. **Portos de passagem**. 4 ed. SP: Martins Fontes, 1997.

_____. (org.) [1984] **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GOFFMAN, Erving. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, Sérgio Augusto (org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

GOMES-SANTOS, S. N. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. **Na Ponta do Lápis**, ano XII, n. 27, p.12-17, ago. 2016.

GONÇALVES, Adair V. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados: UFGD, 2011.

_____. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 13-42, jan./abr. 2010.

GRILLO, Sheila V. de C. ; AMÉRICO, Ekaterina V. Notas das tradutoras. In.: BAKHTIN, M. [1942-1945] **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013. p.19-21.

_____. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.133-160.

_____. O método formal nos estudos literários: introdução crítica à poética sociológica. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 73-96.

_____. Épistémologie et genres du discours dans le cercle de Bakhtine. **Linx [En ligne]**, Nanterre, n. 56, p.19-36, 2007. Disponível em: <[http:// linx.revues.org/355](http://linx.revues.org/355)>. Acesso em: 24 fev. 2017.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; KERSCH, Dorotea F. *E então...* caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras (es) e das pesquisadoras. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015. p.7-28.

GURGEL, Luiz H. **Relato de prática**: O que escrever? Como escrever? s/d. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos/artigo/660/relato-de-pratica-o-que-escrever-como-escrever>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. **Nossa Olimpíada já começou**. 26 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2194/nossa-olimpiada-ja-comecou>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

HALTÉ, Jean-François. [1998] O espaço didático e a transposição. Tradução de Ana Paula Guedes. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.5, n.2, p.117-139, jul./dez. 2008.

ITAÚ. **Apresentação**. Disponível em: <<https://www.italu.com.br/sobre/quem-somos/apresentacao/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ITAÚ SOCIAL. Disponível em: <<https://itausocial.org.br/pt>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

IVANOVA, Irina. Prefácio. In: JAKUBINSKI, L. [1923] **Sobre a fala dialogal**. Tradução de Dóris Cunha e Suzana Cortez. São Paulo: Parábola, 2015a. p.7-28.

_____. Apresentação. In: JAKUBINSKI, L. [1923] **Sobre a fala dialogal**. Tradução de Dóris Cunha e Suzana Cortez. São Paulo: Parábola, 2015b. p.29-43.

_____. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Tradução de Dóris Cunha e Heber Silva. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.6, n.1, p. 239-267, ago./dez. 2011.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução J. Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1992.

JAKUBINSKI, Lev. [1923] **Sobre a fala dialogal**. Tradução de Dóris Cunha e Suzana Cortez. São Paulo: Parábola, 2015.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. 2006. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial. p.37-53.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011.

KLEIMAN, Angela; TINOCO, Glícia; CENICEROS, Rosana C. Projetos de letramento no Ensino Médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 110-125.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Revista **Signo**. Santa Cruz do Sul. v.3, nº 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KONZEN, Paulo C. **Ensaio sobre a arte da palavra**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAGINESTRA, Maria A.; PEREIRA, Maria I. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. 5. ed. SP: CENPEC, 2016a.

_____. **A ocasião faz o escritor**: caderno virtual. SP: CENPEC, 2016b.

LISPECTOR, Clarice. Chacrinha?! In: _____. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p.20.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

LOPEZ, Telê P. A. A crônica de Mário de Andrade: impressões que historiam. In: CANDIDO, Antonio *et al.* **A Crônica**: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 165-188.

LUNA, Tatiana S. e. Autoria docente em sala de aula: uma análise de situações de trabalho a partir de relatos de prática. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 11, p. 201-224, 2016.

_____. A constituição da autoria em crônicas. In: XXIV Jornada Nacional do Gelne, 2012, Natal. **Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste**, 04 a 07 de setembro de 2012. Natal: EDUFRN, 2012a.

_____. Olimpíadas de Língua Portuguesa: uma proposta para o ensino da escrita. In: VII Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2012, Palmas. **Anais do VII CONNEPI**. Palmas: IFTO, 2012b. p. 1-8.

_____. **Guia eleitoral**: as relações dialógicas e a construção do posicionamento discursivo na campanha eleitoral majoritária do Recife em 2004. 2006. 151f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, junho de 2006.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.

MACHADO, Maria C. **Olimpíada resgata o prazer da leitura e da escrita no ensino fundamental**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/olimpport.html Acesso em: 15 abr. 2018.

MADI, S. Sequência didática: por que trilhar o caminho proposto. **Na Ponta do Lápis**, ano IX, n. 23, p.16-21, dez.2013.

MARCHEZAN, Renata C. [2006] Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 115-131.

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

MARINHO, Jorge M. Esses cronistas maravilhosos e suas palavras voadoras. **Revista Na Ponta do Lápis**, São Paulo: Cenpec, ano 4, n.10, p.14-17, dez. 2008.

MEDVIÉDEV, Pavel N. [1928] **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MEDVIÉDEV, Iúri P.; MEDVIÉDEV, Dária A. O Círculo de M. M. Bakhtin: sobre a fundamentação de um fenômeno. **Bakhtiniana**, São Paulo, Número Especial: 26-46, Jan./Jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9nspe/03.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2018.

MELO, José Marques de. Crônica. In: _____. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3 ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003. p.149-162.

_____. A crônica. In: CASTRO, G. de; GALENO, A. (org.) **Jornalismo e Literatura – a sedução da palavra**. São Paulo, Editora: Escrituras, 2002. p.139-154.

_____. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226.

MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquim. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.5, n.1, p.44-67, jan./jun. 2015.

MEYER, Marlyse. Voláteis e versáteis. De variedades e folhetins se fez a chronica. In: CANDIDO, A. *et al.* **A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 93-133.

MINISTÉRIO da Educação. **Prêmios e competições**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-acoes?id=18844>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MOIRAND, Sophie. De la nomination au dialogisme. In: CASSANAS, Armelle; DEMANGE, Aude; LAURENT, Bénédicte; LECLER, Aude (org.). **Dialogisme et nomination**. Praxiling, Université Paul Valéry – Montpellier III, 2003. p.27-57.

_____. Les indices dialogiques de contextualisation dans la presse ordinaire. **Cahiers de praxématique**. Université de Montpellier III, n°. 33, 1999.

MOISÉS, Massaud. A crônica. In: _____. **A criação literária: prosa II** (prosa poética, ensaio, crônica, teatro). 20 ed. SP: Cultrix, 2007. p.101-120.

MORSON, Gary S.; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de Antonio de Pádua Danisi. São Paulo: USP, 2008.

NASCIMENTO, Elvira; ROJO, Roxane (Org.) **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

NEVES, Margarida de Souza. Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In: CANDIDO, A. *et al.* **A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 75-92.

OLIMPIÁDA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Coletânea: Crônicas**. 5. ed. SP: Cenpec, 2016a.

_____. **Textos Finalistas 2016**. SP: Cenpec, 2016b.

_____. **Regulamento**. SP: Cenpec, 2016c.

OLIVAL, Moema de C. e S. **O espaço da crítica II – crônica: dimensão literária e implicações dialéticas**. Goiânia: IGL/AGEPEL, 2002.

OLIVEIRA, Luciano A. **Coisas que todo professor de precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Robson S. de. Yakubinsky e o Círculo de Bakhtin: aproximações. **Paideia**. v.22, n.52, p.261-270, mai.-ago. 2012.

_____. Paralelos entre Yakubinsky e Bakhtin: distanciamentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 42-53, jan.-jun. 2010.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Minas Gerais: Autêntica, 2005. p.37-54.

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Letramento, autoria e interpretação: A propósito de uma competição. **Linguasagem**, n.16, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao16/art_002.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, v. 2, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996.

PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPeL, 2010.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In.: GADET, F.; HAK, T.(org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997, p. 163-179.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREIRA, Wellington. **Crônica**: a arte do útil e do fútil. Florianópolis: Calandra, 2004.

PEREIRA, Rodrigo A.; RODRIGUES, Rosângela H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. **Letra Magna**. Ano 5, n.11, p.1-18, jul./dez. 2009.

_____. _____. Os gêneros do discurso sob a perspectiva da análise dialógica do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147–162, jan./jun. 2010.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do Português**. São Paulo: Ática, 2000.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, N.5 (2): p. 83-116, Florianópolis, Jul.- Dez., 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>>. Acesso em: 13 set. 2013.

PIETRO, Jean-François de; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. p.51-81.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. [1986] **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

PORTAL da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. 2018. Disponível em: <www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 17 fev. 2018.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: _____. **Questões para analistas do discurso**. SP: Parábola Editorial, 2009. p.103-117.

PROENÇA FILHO, Domício (org.). **Literatura Brasileira**: ensaios I: crônica, teatro e crítica. São Paulo: Norte Editora, 1986.

PUBLISHNEWS. **Lista de mais vendidos.** Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/ranking>. Acesso em: 24 abr. 2018.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P., BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 7-14.

_____. GARCIA, Ana L. M. A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.1, p.11-22, jul. 2012.

_____. O que precisariam dizer os textos dos alunos? Caminhos da escrita. In: _____. (org.) **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: O que nos dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Cenpec, Fundação Itaú Social, 2011, p.60-71.

REBOUL, Olivier. **O slogan.** São Paulo, Cultrix, 1975.

REIMÃO, Sandra. Os best-sellers no Brasil 1980/1988. **Intercom.** Rev. Bras. De Com. , S. Paulo, ano XIV, n. 64, p.94-101, jan./jun. 1991. Disponível em: <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/1330/1279>. Acesso em: 15 out. 2015.

RODRIGUES, Rosângela H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília: UnB, n. 15, v. 2, p. 44-60, 2014.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. (org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.13-36.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____.; MOURA, Eduardo. (org.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola, 2008, p.73-106.

RUIZ, Eliana D. **Como corrigir redações na escola.** São Paulo: Contexto, 2010.

SÁ, Jorge de. **A crônica.** 5 ed. SP: Ática, 1997.

SALES, Herbert. Nota à maneira de introdução. In: _____. (org.) **Antologia de crônicas: oitenta crônicas exemplares.** 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2010. p.9-11.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTANA, João Rodrigo Araújo. **A modernização do Rio de Janeiro nas crônicas de Olavo Bilac (1890-1908)**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. Introdução. In: _____. (org.) **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p.13-21.

SANTOS, José Mílsom dos. **O gênero crônica na sala de aula do ensino médio**. Natal: UFRN, 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SANTOS, Marcio Renato dos. As facetas da crônica no século XXI. **Cândido**: revista da Biblioteca Pública do Paraná, Curitiba, n. 19, p.21-25, fev. 2013. Disponível em: <<http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=320>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M. Com a palavra, o professor autor-formador. **Na ponta do Lápis**, São Paulo: Cenpec, ano XIII, n. 29, p.12-19, jul. 2017.

SCHLATTER, Margarete. **Por que relatar a prática**. 2017a. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/especiais/relato-de-pratica/videos/index.html>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. **Novos afastamentos, novos relatos**. 2017b. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/especiais/relato-de-pratica/videos/index.html>. Acesso em: 24 ago. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.

_____; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

SÉRIOT, Patrick. **Volosinov e a filosofia da linguagem**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Généraliser l'unique : genres, types et sphères chez Bakhtine, **Linx**[En ligne], Nanterre, n.56, p.37-53, jul.2007, Disponível em : <<http://journals.openedition.org/linx/356>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

SIBLOT, Paul. De la dénomination à la nomination. **Cahiers de praxématique** [En ligne], n.6, p.1-26, 2001. Disponível em: <<http://praxematique.revues.org/368>>. Acesso em: 30 set.

2016.

_____. De l'un à l'autre. Dialectique et dialogisme de la nomination identitaire. In: BRESS, J.; SIBLOT, P.; DELAMOTTE-LEGRAND, R.; MADRAY-LESIGNE, F. (org.). **L'autre en discours**. Université Paul Valéry, Montpellier III, 1998. p.191-212.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e a formação de professores de língua materna. In: SIGNORINI, I. e FIAD, R. S. (org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p.282-303.

_____. O gênero relato reflexivo produzido por professoras da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p.53-70.

SIMÕES, André de F. A evolução da crônica como gênero nacional. **Estação Literária**, p.49-61, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL4Art5.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SIMON, Luiz C. S. Do jornal ao livro: a trajetória da crônica entre a polêmica e o sucesso. **Temas e matizes**, n.5, p.54-61, jan.-jun. 2004. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/554/465>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. SP: Loyola, 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRAL, Adail. Uma proposta bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (org.). **Dialogismo**: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota, 2014. p.19-36.

_____. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2012. p.167-187.

_____. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: Lael/PUC-SP, v.17, p.1-4, 2008.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2005a. p.11-36.

_____. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2005b. p.123-150.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

SUASSUNA, Livia; SANTOS, Ricardo M. C. G dos; RODRIGUES, Severino. Práticas de leitura, produção textual e análise linguística na formação docente: uma experiência de estágio curricular de licenciatura em Letras. In: SILVA, L. L.M.; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014. p.119-137.

TÁVOLA, Artur da. Há mil e tantas crônicas. In: _____. **Ser jovem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

TEZZA, Cristóvão. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 1996. p.207-303.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, M. [1979] **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.XIII-XXXII.

_____. Théorie de l'énoncé. **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique suivi de écrits du Cercle de Bakhtine**. Paris: Éditions de Seuil, 1981. p.67-93.

TORQUATO, Clóris P. Diferentes fotografias do cotidiano: o gênero crônica na Olimpíada. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.2, n.1, p.75-97, jul. 2012.

_____. O cotidiano em foco. **Revista Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano VI, n.15, p.20-22, dez. 2010.

VIANNA, Rodolfo. O gênero jornalístico informativo pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (org.). **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014. p.54-74.

VION, Robert. Dialogisme et polyphonie. **Linha d'água**, São Paulo, v.24, n.2, p.59-82, 2011.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. [1926] Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. Tradução de Valdemir Miotello e Fabrício César de Oliveira. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013a. p.71-100.

_____. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. [1930] A construção da enunciação. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013b. p.157-188.

WITTKE, Cleide Inês; SCHNEUWLY, Bernard. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva de Bernard Schneuwly. **Calidoscópico**, v.14, n.2, p.350-361, maio/ago. 2016.

ZAVALA, Íris. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2012. p.151-166.

ZELMANOVITS, Cris. **Relatar a prática**: como e por quê? 2010a. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1092/relatar-a-pratica-como-e-por-que> Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. O que está em jogo quando avaliamos os textos dos alunos. **Na Ponta do Lápis**, ano VI, n. 14, p.8-11, jul. 2010b.

_____. Relato de prática: um texto à espera de sua autoria. **Na Ponta do Lápis**, ano XII, n.27, p.26-31, ago. 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf> Acesso em: 24 ago. 2018

ZOPPI-FONTANNA, Monica G. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In.: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2005. p.108-118.

Relatos analisados

COSTA, Rosely M. **Travessia para a crônica**. 24 maio 2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2368/travessia-para-a-cronica> Acesso em: 10 set. 2018.

DINIZ, Sidneia C. P. U. **Apertem os cintos, vamos decolar!** 26 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2355/apertem-os-cintos-vamos-decolar>> Acesso em: 10 set. 2018.

IDALINO, Adriana C. F. da S. **Escritores à vista**: os desafios de ensinar a escrever crônicas na escola. 24 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2300/escritores-a-vista-os-desafios-de-ensinar-a-escrever-cronicas-na-escola>> Acesso em: 10 set. 2018.

LIMA, Rosa M. M. de. **Colorindo o dia a dia**: um novo olhar e vários flash. 25 de julho de 2017. Disponível em: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2396/colorindo-o-dia-a-dia-um-novo-olhar-e-varios-flash>> Acesso em: 10 set. 2018.

MACENO, Regilane B. **Ourives olímpicos**. 28 mar. 2017. Disponível em: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2311/ourives-olimpicos>> Acesso em: 10 set. 2018.

PEREIRA, Rosa M. M. **A boniteza do ato de escrever**. 28 de junho de 2017. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2388/a-boniteza-do-ato-de-escrever>> Acesso em: 10 set. 2018.

SAUSMICKT, Eliana C. **O percurso da escrita à luz do mediador**. 16 de agosto de 2017. Disponível: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2405/o-percurso-da-escrita-a-luz-do-mediador>> Acesso em: 10 set. 2018.

Crônicas analisadas

COELHO, Ana H. M. O palhaço e o menino. In: OLIMPIÁDA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Textos Finalistas 2016**. SP: Cenpec, 2016b, p.192.

MORELLO, Maria G. Amanhã eu vou!? In: OLIMPIÁDA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Textos Finalistas 2016**. SP: Cenpec, 2016b, p.188-189.

PEREIRA, Mayara de A. A flor que chegou primeiro. In: OLIMPIÁDA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Textos Finalistas 2016**. SP: Cenpec, 2016b, p.180-181.

SANTOS, Yanca F. dos. O amanhecer (num dia inqualquer). In: OLIMPIÁDA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Textos Finalistas 2016**. SP: Cenpec, 2016b, p.74-75.

SILVA, Giulia M. V. E livrai-nos do mal. In: OLIMPIÁDA de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **Textos Finalistas 2016**. SP: Cenpec, 2016b, p.210-211.

ANEXO A – MOTIVOS PARA PARTICIPAR DA OLIMPIÁDA

Público-alvo/ Motivos	Professores	Alunos	Secretarias
1	Possibilita a integração das atividades propostas nos materiais da Coleção da Olimpíada com a programação curricular oficial de língua portuguesa.	Aprende a aprimorar um gênero de texto e aprimorar a qualidade da escrita.	Intensifica o processo formativo em consonância com as políticas públicas.
2	Articula a produção de textos aos demais eixos do ensino-aprendizagem da língua portuguesa: leitura, oralidade e reflexão sobre a língua e a linguagem.	Amplia a competência na linguagem oral, na leitura e na escrita.	Instrumentaliza os técnicos da área pedagógica das secretarias de educação para atuarem como formadores.
3	Incentiva, de forma planejada, a colaboração e socialização dos conhecimentos: é preciso fazer junto para depois fazer sozinho.	Aprofunda o olhar sobre o lugar onde vive e, por meio da escrita, consegue posicionar-se em diversas situações.	Concretiza os princípios didáticos presentes nas políticas educacionais para o ensino da Língua Portuguesa.
4	Propicia a oportunidade de refletir sobre a prática e de compreender a função social da escrita.	Sabe que as produções serão lidas e apreciadas por muitos leitores.	Sistematiza a formação de educadores com vistas a estreitar o diálogo entre teoria e prática
5	Tem a oportunidade de trabalhar a escrita em situações reais de comunicação: quem escreve; com qual objetivo; sob quais condições de produção; para quem ler; onde vai circular; em que suporte.	Trabalha o plano global do texto, a alimentação temática, os elementos e os recursos da língua.	Proporciona, em parceria com a Olimpíada, turmas exclusivas de cursos <i>online</i> para professores de suas secretarias
6	Apropria-se da metodologia da sequência didática para o ensino de outros gêneros textuais.	Relê, refaz, retoma as etapas do processo de escrita do texto: a escrita da primeira versão, a leitura, a revisão e a reescrita do texto.	Auxilia a secretaria a identificar pontos fortes e fragilidades em suas redes de ensino para melhor planejar suas ações e políticas.
7	Realiza as oficinas com todos os estudantes, sem perder de vista o diagnóstico da primeira produção – o que eles já sabem, os pontos que precisam ser fortalecidos, complementados, adaptados nas atividades propostas no Caderno do Professor.	Expande a leitura, reflexão e pesquisa ao elaborar o texto sobre o lugar onde se vive.	Adensa o conhecimento do espaço geográfico em que vivem professores e alunos.
8	Familiariza-se, por meio do Caderno Virtual, com as múltiplas linguagens, internaliza os esquemas de navegação e amplia a cultura digital.	Exercita a leitura de hipertexto ou da hipermidia para ganhar fluência e compreensão da cultura digital.	Têm seus esforços reconhecidos e conquista visibilidade por parte da comunidade escolar.
9	Adensa o conhecimento do	Instiga um outro olhar	

	espaço geográfico e da comunidade em que vivem os estudantes.	sobre a realidade, abrindo uma perspectiva de transformação social.	

Fontes:

PORTAL. **9 motivos para o professor inscrever-se na Olimpíada.** Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2222/9-motivos-para-o-professor-inscrever-se-na-olimpiada>>. Acesso em: 12 mar. 2018. Adaptado.

PORTAL. **9 motivos para os alunos participarem da Olimpíada.** Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2226/9-motivos-para-os-alunos-participarem-da-olimpiada>>. Acesso em: 15 mar. 2018. Adaptado.

PORTAL. **8 motivos para as secretarias aderirem à Olimpíada.** Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2210/8-motivos-para-as-secretarias-aderirem-a-olimpiada>>. Acesso em: 15 mar. 2018. Adaptado.

ANEXO B – DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DO CADERNO A OCASIÃO FAZ O ESCRITOR

Oficinas	Objetivos	Estruturação – Etapas, Atividades e Boxes	Eixos de ensino e conteúdos mobilizados
1 É hora de combinar: contato com o gênero crônica	- Falar sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e a forma de participar dela; - Estabelecer contato com o gênero crônica; - Ler uma crônica de Fernando Sabino.	1ª Uma classe motivada - Conversa sobre a Olimpíada e sobre a circulação social dos textos produzidos. • Boxe “A importância de participar” comentando sobre a adesão dos alunos à OLPEF. 2ª A descoberta de uma crônica - Conversa sobre as condições de produção do gênero e pesquisa de crônicas em variados suportes. • Boxe “Sobre suportes, olhares e palavras” com orientações iniciais para a produção de uma crônica. 3ª A arte da crônica com Fernando Sabino - Leitura, escuta e compreensão oral e escrita do texto “A última crônica”. • Boxe “Atenção!” sobre uso da Coletânea • Boxe “Fernando Tavares Sabino” com biografia do autor • Boxe “Buscando sentido” sobre leitura • Boxe “Há palavras que o vento não leva” sobre o registro no Diário	Leitura e conhecimentos linguísticos - Contextualização do concurso de textos. - Introdução ao gênero crônica - Leitura e compreensão de uma crônica
2 Tempo, tempo, tempo.. A diversidade de estilo e de linguagem	- Aproximar os alunos do gênero crônica. - Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e de linguagem entre autores de épocas diferentes. - Distinguir o tom de lirismo, ironia, humor	1ª O processo para identificar assunto, personagens, ideias e emoções provocadas - Leitura e análise de crônicas diversas (“A Rua do Ouvidor” de Joaquim Manoel de Macedo, “Falemos de flores de José de Alencar, “Ser brotinho” de Paulo	Leitura - Leitura e compreensão de crônicas. - Variação histórica e registro de linguagem.

	ou reflexão em diferentes crônicas. - Ler crônicas escritas nos séculos XIX, XX e XXI.	Mendes Campos, “Catadores de tralhas e sonhos” de Milton Hatoum, “Conformados e realistas” de Tostão, “Quem tem medo da mortadela” de Mário Prata, “Do rock” de Carlos Heitor Cony, “A arte de ser avó” de Rachel de Queiroz - Orientações para o docente explorar a situação de produção e os recursos da crônica a partir de um quadro síntese de análise. • Boxe “Sugestões” Ampliação da atividade, com indicação de obras e criação de um espaço para leitura em sala de aula.	
3 Primeiras linhas Produção da primeira escrita	- Produzir a primeira escrita de uma crônica. - Encorajar os alunos a continuar aprendendo a escrever crônicas.	1ª Elementos que as crônicas têm em comum - Identificação de elementos estilísticos e composicionais das crônicas e de sua situação de produção. 2ª A escolha de um assunto, de uma situação e o tom da narrativa - Orientação para os alunos escolherem o tema, o tom e foco narrativa da crônica. 3ª O valor da primeira escrita - Exemplo de produção inicial e do bilhete-orientador do professor. 4ª Análise da primeira escrita - Exemplo de avaliação da produção inicial. - Indicação de temas de crônica para pesquisa (bola e amor) e motivação dos alunos para oficina seguinte. • Boxe “Atenção!” acerca da produção inicial do aluno. • Boxe “Sugestões” sobre formas de intervir	Conhecimentos linguísticos e produção escrita - Análise de características do gênero - Planejamento textual

		positivamente no texto do aluno.	
4 Histórias do cotidiano Elementos e recursos literários	- Explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários utilizados pelo autor. - Empregar as figuras de linguagem. - Conhecer expressões próprias do mundo do futebol e também as diferentes formas de se tratar o tema “amor”, tendo como cenário a cidade. - Ler uma crônica de Armando Nogueira outra de Paulo Mendes Campos.	1ª Os recursos do cronista - Exposição breve sobre figuras de linguagem (figuras de pensamento) a partir de quadro-síntese. 2ª O mundo do futebol - Atividade de pesquisa em dicionário de termos do jargão futebolístico. 3ª Um cronista que tem futebol nas veias - Pré-leitura e escuta da crônica “Peladas” de Armando Nogueira. • Boxe “Armando Nogueira” com biografia do autor. 4ª “Conversando” com Armando Nogueira - Compreensão oral e escrita da crônica referida. • Boxe “Sobre Peladas” com análise da crônica. 5ª O mundo amoroso - Leitura ou escuta da crônica “O amor acaba” de Paulo Mendes Campos. - Orientação para o professor observar as habilidades de compreensão dos alunos. • Boxe “Paulo Mendes Campos” com biografia do autor. • Boxe “Sobre O amor acaba” com análise do texto. • Boxe “Sugestão” com dicas de outras crônicas para trabalhar em sala de aula. • Boxe “Atenção!” sobre registro das dificuldades e dos progressos no Diário. • Boxe “O bruxo do Cosme Velho” com indicação de pesquisa sobre	Conhecimentos linguísticos e Leitura - Figuras de linguagem - Jargão - Estratégias de compreensão textual

		Machado de Assis, tema da oficina seguinte.	
5 Uma prosa bem afiada A leitura de diferentes crônicas	- Conhecer mais a vida e a obra de Machado de Assis. - Ouvir, ler e analisar uma crônica de Machado de Assis, identificando personagens, cenário, tempo, tom e recursos literários.	1ª Machado de Assis, o cronista - Leitura de várias crônicas. - Conhecimento prévio e contextualização do autor. • Boxe “Lembrete” sobre uso da Coletânea. • Boxe “Joaquim Maria Machado de Assis” com biografia do autor. 2ª O confronto título-texto - Elaboração de hipóteses a partir do título da crônica. - Escuta e leitura do texto. 3ª O que Machado queria mesmo dizer? - Compreensão oral e escrita da crônica. - Releitura individual da crônica, exploração do vocabulário e do contexto histórico do texto. • Boxe “Sobre Um caso de burro” com análise da crônica.	Leitura - Estratégias de leitura - Recursos linguístico-estilísticos (foco narrativo, figuras de linguagem, arcaísmos)
6 Trocando em miúdos A diferença entre notícia e crônica	- Refletir sobre a diferença entre notícia e crônica. - Identificar os recursos de estilo e linguagem numa crônica de Moacyr Scliar.	1ª Da notícia à crônica - Exploração de notícias e de crônicas baseadas em notícias. • Boxe “Moacyr Jaime Scliar” com biografia do autor. 2ª Conversando sobre crônica - Exploração do título e da situação de produção do texto “Cobrança” de Moacyr Scliar. - Apontamento esquemático de elementos temáticos e recursos linguísticos do texto. 3ª Recursos discursivos e linguísticos - Compreensão dos recursos estilísticos e composicionais do texto.	Leitura, conhecimentos linguísticos e produção escrita - Intertextualidade temática - Características da crônica - Tipos de discurso

		- Leitura dramatizada da crônica. - Escuta do áudio com a leitura em voz alta da crônica. • Boxe “Sobre Cobrança” com análise da crônica. 4ª Faça um desafio à turma - Interlocução a respeito da situação narrada no texto. - Proposta de escrita de situação similar vivenciada pelo aluno. - Explicação breve dos tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre) • Boxe “Estratégias de Leitura” com orientação para o professor projetar os textos na parede e destacar os elementos que deseja explorar.	
7 Merece uma crônica Situações da vida cotidiana	- Retomar as crônicas trabalhadas até o momento e analisar tema, situação escolhida, tom do texto e foco narrativo. - Escolher fatos, situações ou notícias que serão foco da crônica e obter informações sobre eles. - Escrever uma crônica como exercício preparatório à realização do produto final.	1ª Os mestres da crônica - Síntese da análise dos elementos temáticos e estilísticos das crônicas exploradas no Caderno. 2ª O material da crônica - Leitura de notícias de fatos inusitados. - Instrução para os alunos em grupos levantarem assuntos em voga na cidade para selecionarem um a fim de escrever uma crônica, justificando a razão de sua escolha. - Pesquisa sobre o tema escolhido. 3ª O começo da produção individual - Escrita do texto individual. - Planejamento da crônica. - Avaliação entre pares. - Sugestão de reescrita coletiva. • Boxe “Lembrete” avisando sobre o comentário na produção dos alunos.	Produção escrita - Apresentação de elementos das crônicas lidas. - Planejamento da produção textual e revisão entre pares.
8 Olhos atentos no	- Apurar o olhar para o	1ª Habilidades para iniciar uma	Leitura,

dia a dia Escolha do foco narrativo	lugar onde se vive. - Esclarecer dúvidas a respeito do foco narrativo e de como iniciar uma crônica. - Aprender as semelhanças entre o ato de escolher um assunto para uma foto e a ação de escolher um tema para ser retratado em uma crônica.	crônica - Escrita coletiva do parágrafo introdutório de uma crônica a partir de uma notícia. - Análise de três parágrafos introdutórios de crônicas escritas por alunos. - Continuação de crônicas de escritores consagrados (“O cajueiro” de Rubem Braga, “A bola” de Luís Fernando Veríssimo e “São Paulo: as pessoas de tantos lugares” de Milton Hatoum), a partir de sua introdução. 2ª Habilidades para definir o foco narrativo de uma crônica - Análise do foco narrativo de dois fragmentos de crônicas de Veríssimo e dos elementos linguísticos que o marcam. - Reescrita de trecho de crônica de Fernando Sabino, com mudança do foco narrativo. 3ª Entre fatos e fotos - Leitura de fotografias; - Planejamento de escrita de uma crônica a partir de uma notícia 4ª Alunos fotografam o dia a dia - Atividade extraclasse de fotografia 5ª Planejamento e escrita da crônica inspirada na foto - Planejamento da crônica a partir dos elementos indicados. - Produção escrita e socialização na classe a partir da leitura dos textos e das fotos. 6ª Lendo imagens - Análise das relações entre as fotos e as crônicas produzidas pelos alunos.	conhecimentos linguísticos e produção textual - Introdução da crônica - Foco narrativo e tipos de narrador - Leitura de imagem (fotografia) - Produção de imagem (fotografia) - Planejamento da escrita da crônica - Leitura intersemiótica
9 Muitos olhares, muitas ideias Produção coletiva	- Produzir coletivamente uma crônica, escolhendo	1ª Preparação para a escrita coletiva - Organização da sala para	Produção escrita e conhecimentos linguísticos

	uma situação do cotidiano da cidade. - Confrontar a produção coletiva com os elementos do gênero crônica. - Reescrever, ainda coletivamente, o texto da crônica para aperfeiçoá-lo.	favorecer o trabalho em equipe. - Retomada da situação de comunicação do texto e da importância da escrita colaborativa. 2ª Escolha e exploração do tema e da situação - Seleção de tema indicado na Oficina 7 para produção coletiva - Apresentação de notícia hipotética a partir da qual se escreveria a crônica. - Roteiro de perguntas para ajudar os alunos a planejarem e a elaborarem a crônica. 3ª A escrita coletiva - Indicação de formas pelas quais o professor pode atuar como escriba da turma. - Roteiro de perguntas para os alunos e para o professor pensarem sobre o texto e fazerem as modificações necessárias. • Boxe “Atenção!” com recomendações sobre o processo de escrita coletiva. 4ª O aperfeiçoamento do texto e a criação do título - Revisão geral do texto - Reflexão sobre regras de uso da vírgula junto a expressões adverbiais a partir de enunciados de crônicas estudantis. - Indicação de fontes para realização de outras atividades sobre pontuação. - Criação e escolha do título	- Planejamento, construção e revisão do texto. - Pontuação (uso da vírgula em expressões adverbiais) - Título
10 Ofício de cronista Texto final	- Retomar os elementos constitutivos da crônica, com base nas ideias de Ivan Ângelo. - Escrever, individualmente, a	1ª Inspirando-se com Ivan Ângelo - Contextualização do autor e de sua obra. - Escuta e leitura da crônica “Sobre a crônica”	Conhecimentos linguísticos e produção escrita - Revisão das características do gênero crônica

	primeira versão de uma crônica.	de Ivan Ângelo. - Análise dos elementos da crônica. • Boxe “Ivan Ângelo” com biografia do autor. 2ª Escrevendo a crônica - Produção da crônica - Orientação para publicação e circulação social do texto. • Boxe “Lembrete” acerca da publicação das crônicas produzidas na oficina em algum suporte de ampla circulação na escola ou no bairro.	- Escrita da crônica individual.
11 Assim fica melhor Aprimoramento do texto final	- Fazer o aprimoramento e a reescrita do texto.	1ª Aprimoramento coletivo - Revisão e refacção coletiva da crônica de um dos alunos ou do texto disponível na Oficina 3 (versão inicial), a partir de roteiro. - Leitura do versão final do texto da aluna da Oficina 3 e da versão desse texto aprimorado coletivamente. • Boxe “Atenção!” que lembra da necessidade de consentimento do aluno para realização da atividade. 2ª Reescrita individual - Orientação para reescrita individual a partir de “Roteiro para a revisão da crônica”. • Boxe “Atenção” informando sob o envio do texto selecionado pela comissão escolar. 3ª Exposição ao público - Indicação de forma de publicação dos textos e de divulgação em evento de lançamento junto à comunidade escolar.	Produção escrita - Critérios de revisão da crônica e refacção textual.

ANEXO C – COLETÂNEA DE CRÔNICAS DA OLPEF 2016

N.	Título	Autor e suporte	Momento histórico-artístico de produção	Mídia	Material Didático
1	Sobre a crônica	Ivan Ângelo/ Veja São Paulo	Contemporaneidade (2007)	Texto Áudio	Coletânea Caderno Impresso Caderno Virtual Áudio
2	A última crônica	Fernando Sabino/ Elenco de cronistas modernos	Modernismo (1965)	Texto Áudio	Coletânea Caderno Impresso Caderno Virtual Áudio
3	Um caso de burro	Machado de Assis/ www.brasilwiki.com.br/noticia.php?id_noticia=48909 >	Realismo (1888)	Texto Áudio	Coletânea Caderno Impresso Caderno Virtual Áudio
4	Cobrança	Moacyr Scliar/ O imaginário cotidiano	Contemporaneidade (2001)	Texto Áudio	Coletânea Caderno Impresso Caderno Virtual Áudio
5	Peladas	Armando Nogueira/ Os melhores da crônica brasileira	Modernismo (1977)	Texto Áudio	Coletânea Caderno Impresso Caderno Virtual Áudio
6	O amor acaba	Paulo Mendes Campos/ O amor acaba	Modernismo (1965)	Texto Áudio	Coletânea Caderno Impresso Caderno Virtual Áudio
7	Do rock□	Carlos Heitor Cony/ Crônicas para se ler na escola	Contemporaneidade (2009)	Texto	Coletânea Caderno Impresso Caderno Virtual
8	Considerações em torno das aves-bala#	Ivan Ângelo/ O comprador de aventuras e outras crônicas	Contemporaneidade (2000)	Texto	Coletânea Caderno Virtual
9	Ser brotinho□	Paulo Mendes Campos/ O amor acaba	Modernismo (1960)	Texto	Coletânea Caderno Impresso Caderno Virtual
10	Pavão#	Rubem Braga/ Ai de ti, Copacabana	Modernismo (1960)	Texto	Coletânea Caderno Virtual
11	Catadores de tralhas e sonhos□	Milton Hatoum/ O Estado de S. Paulo	Contemporaneidade (2015)	Texto Áudio	Coletânea Caderno Impresso Caderno Virtual Áudio

		(impresso e online)			
12	A Rua do Ouvidor□	Joaquim Manuel de Macedo/ Memórias da Rua do Ouvidor	Romantismo (1878)	Texto	Caderno Impresso Caderno Virtual
13	Falemos das flores□	José de Alencar/ Ao correr da pena	Romantismo (1855)	Texto	Caderno Impresso Caderno Virtual
14	Conformados e realistas□	Tostão/ O Povo <i>Online</i>	Contemporaneidade (2008)	Texto	Caderno Impresso Caderno Virtual
15	Quem tem medo de mortadela?□	Mário Prata/ O Estado de S. Paulo	Contemporaneidade (1994)	Texto	Caderno Impresso Caderno Virtual
16	A arte de ser avó□	Rachel de Queirós/ Elenco de cronistas modernos	Modernismo (1964)	Texto	Caderno Impresso Caderno Virtual
17	O dia que a Vai-Vai ganhou	Mariana Camargo (aluna)	Não identificado	Texto (versão inicial)	Caderno Impresso Caderno Virtual
18	A tempestade	aluno	Não identificado	Texto (trecho)	Caderno Impresso Caderno Virtual
19	Toró	aluno	Não identificado	Texto (trecho)	Caderno Impresso Caderno Virtual
20	Sufrimento	aluno	Não identificado	Texto (trecho)	Caderno Impresso Caderno Virtual
21	O cajueiro*	Rubem Braga/ Cem crônicas escolhidas	Modernismo (1954)	Texto (trecho)	Caderno Impresso Caderno Virtual
22	A bola*	Luís Fernando Veríssimo/ Comédias para ler na escola	Contemporaneidade (2001)	Texto (trecho)	Caderno Impresso Caderno Virtual
23	São Paulo: as pessoas de tantos lugares*	Milton Hatoum/ Revista da Folha	Contemporaneidade (2008)	Texto (trecho)	Caderno Impresso Caderno Virtual
24	Sem título	Luís Fernando Veríssimo/ Comédias para se ler na escola	Contemporaneidade (2001)	Texto (trecho)	Caderno Impresso Caderno Virtual
25	Sem título	Luís Fernando	Contemporaneidade	Texto	Caderno Impresso

		Veríssimo/ Comédias para se ler na escola	(2001)	(trecho)	Caderno Virtual
26	O enviado de Deus	Fernando Sabino/ Elenco de cronistas modernos	Contemporaneidade (1985)	Texto (trecho)	Caderno Impresso Caderno Virtual
27	O português diferente de cada um	Ana Carolina B. Pelegrino (aluna semifinalista)	Contemporaneidade (2012)	Texto	Caderno Virtual
28	História de Pescador – aluno semifinalista	Gean F. de A. Mota (aluno semifinalista)	Contemporaneidade (2012)	Texto	Caderno Virtual
29	A oriental de Natal – aluno semifinalista	Emily B. V. Assis (aluna semifinalista)	Contemporaneidade (2012)	Texto	Caderno Virtual
30	Samba no pé	Mariana Camargo (aluna)	Não identificado	Texto (versão final)	Caderno Impresso Caderno Virtual
31	A levada do meu samba vai te enlouquecer	Mariana Camargo (aluna) e coletivo da sala	Não identificado	Texto (versão refeita pela turma)	Caderno Impresso Caderno Virtual
32	Catástrofe	Luiz Vilela (texto)	Contemporaneidade (crônica – 2002/ <i>stopmotion</i> - 2013)	Vídeo	Caderno Virtual*
33	Tião e o bom ladrão	Não identificado	Não identificado	Texto	Jogo Crogodó – Lan do Tom
34	Pacote de velas	Não identificado	Não identificado	Texto Áudio	Jogo Crogodó – Mercearia Secos e molhados
35	Sem título	Não identificado	Não identificado	Texto Áudio	Jogo Crogodó – Mercearia Secos e molhados
36	Escova de dente	Não identificado	Não identificado	Texto Áudio	Jogo Crogodó – Mercearia Secos e molhados
37	Sem título	Não identificado	Não identificado	Texto Áudio	Jogo Crogodó – Mercearia Secos e molhados
38	Sem título	Não identificado	Não identificado	Texto Áudio	Jogo Crogodó – Mercearia Secos e molhados
39	O exercício da crônica	Vinicius de Moraes/ http://www.vin	Modernismo (1962)	Texto	Especiais

		iciusdemoraes.com.br/pt-br/prosa/o-exercicio-da-cronica-0			
40	O valor da crónica de jornal	Eça de Queirós/ Distrito de Évora e http://www.blocoonline.com.br/literatura/prosa/cron/cb/2012/120903.php	Realismo (1867)	Texto	Especiais

#Obs1.: Encontram-se na aba Coletâneas do Caderno Virtual, mas não são exploradas em quaisquer atividades desse material.

□Obs2.: São mencionadas no Caderno Impresso, mas são reproduzidas integralmente apenas no Caderno Virtual.

*Obs3.: Os fragmentos aparecem na Oficina 8 do Caderno Impresso e Virtual, e a versão integral na Aba “Coletâneas” deste caderno.

Fonte: a autora, 2018

ANEXO D – RELATO VENCEDOR 1

Apertem os cintos, vamos decolar!

Autor(a): Sidneia Cezar Pascoal Ukracheski Diniz

26 Abril 2017

Escola Estadual Professor Aparício Biglia Filho

Bom Sucesso de Itararé/SP

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, Paulo Freire.

Tripulante de primeira viagem, fui incentivada pela minha coordenadora a embarcar em uma aventura pelo mundo das oficinas da 5ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Lecionando a pouco mais de um ano, estava sedenta por experimentar cada vez mais novas práticas de ensino em sala de aula. Ao analisar o Caderno do Professor e a Coletânea de Textos, fiquei fascinada com a riqueza do material que tinha em minhas mãos.

Apaixonada por literatura, assim que ingressei na escola iniciei o projeto “Hora da Leitura”. Toda semana saímos da sala de aula, sentamos embaixo de algumas árvores e entre um livro e outro que cada um escolhe, nos deliciamos com a leitura individual. O silêncio paira no ar, e alguns alunos me pedem para levar o livro para casa. Então, resolvi embarcar nessa viagem proposta pela Olimpíada, pois ela daria continuidade ao projeto, os alunos iriam colocar em prática todo aprendizado com a leitura e desenvolveriam a autonomia através da escrita; bastaria planejar as aulas e seguir as oficinas.

Fiquei muito feliz com a decisão dos alunos de embarcarem comigo nessa viagem. Decolamos então para o mundo das crônicas. A primeira leitura foi do texto “A última crônica”, de Fernando Sabino. Não senti muita empolgação com a leitura, os alunos não demonstraram nenhuma reação. Essa era a minha preferida da Coletânea, me emocionei muito quando a li. Na aula seguinte, trouxe para a sala de aula um vídeo adaptado da crônica lida na aula anterior, de Jorge Monclair. Deu resultado. Gostaram muito!

Fizemos novamente a leitura, comparamos com o vídeo e eles expuseram as diferenças e semelhanças entre os dois. Repeti esse procedimento com a leitura da crônica “Memórias da Rua do Ouvidor”, de Joaquim Manuel de Macedo. Após a leitura percebi que os alunos ficaram curiosos para saber como era e como está atualmente essa rua, então assistimos a um documentário de Carlos Henrique Carneiro, sobre a história do nome da rua e de autores que se inspiraram a escrever sobre ela. Além disso, ele mostra imagens antigas e atuais do lugar.

Outra estratégia usada para aprimorar a compreensão e a leitura foi a encenação, sugestão dos próprios alunos. Na apresentação da crônica “Cobrança” de Moacyr Scliar, os alunos fizeram um cartaz de cobrança à devedora do texto. Um aluno segurou o cartaz enquanto os dois personagens (o marido e a esposa) contracenavam, com muito entusiasmo e talento. Foi gratificante ver a empolgação deles.

Lemos várias crônicas, como: “Um caso de burro”, “Peladas” e “O amor acaba”. A cada leitura viajávamos para outros mundos, para diversos olhares de autores sobre o cotidiano. Continuamos com as nossas aulas de leitura, só que agora voltadas para o gênero crônica. Ao fazer uma sondagem para averiguar o que sabiam sobre o gênero, diagnostiquei que não sabiam distinguir crônica e conto. Começamos a analisar as características da crônica para que eles observassem quais eram as diferenças.

A cada leitura viajávamos para outros mundos, para diversos olhares de autores sobre o cotidiano

Antes de iniciarmos as primeiras produções, relembramos e aprofundamos o estudo das figuras de linguagens, aproveitando para identificar e compreendê-las dentro do texto. A sala se agitou quando pedi que expusessem os assuntos que circulavam pela cidade, todos queriam falar ao mesmo tempo, foi difícil organizar para que cada um esperasse sua vez de falar. Anotamos no quadro todos os comentários e produzimos uma lista com várias sugestões para a primeira escrita.

Como em quase todos os voos têm turbulências, nesse não foi diferente. Ao anunciar que era hora de iniciarmos a primeira escrita de uma crônica, o pânico se espalhou. Vozes por todos os lados: “Não sei o que escrever”, “Não sei como começar”, “Não consigo escrever”, “É muito difícil para mim”, “Não consigo”. E agora? Não posso pular de paraquedas e deixar minha tripulação sem rumo. Encorajei-me com a fala de Lino de Macedo: “Todo mundo é capaz de aprender”. Acalmei-os, disse que era apenas a primeira escrita e que, por isso, seria aprimorada até o final das etapas. Orientei-os a escolherem um dos assuntos que circulavam pela cidade, da lista que haviam feito em aulas anteriores e comessem a escrever sem medo de errar. Funcionou! E assim começaram a desenvolver as primeiras produções.

Orientei-os a escolherem um dos assuntos que circulavam pela cidade, da lista que haviam feito em aulas anteriores e comessem a escrever sem medo de errar. Funcionou! E assim começaram a desenvolver as primeiras produções

Que felicidade! Tinha em minhas mãos muitos textos para prosseguir com as oficinas. Analisei e pude perceber que na maioria faltava o conflito e o fato banal para que se caracterizasse como uma crônica. Normal! Afinal essa era a primeira produção. Mas um texto me chamou a atenção, pois descrevia a rua onde morava com

uma riqueza de detalhes que me emocionou. Faltava nesse texto apenas alguns ingredientes para transformá-lo em uma crônica.

Apertem os cintos! Outra turbulência: a reescrita! Essa foi maior que a primeira, pois já tínhamos o texto, faltava apenas aprimorar para que chegasse ao produto final. Desta vez alguns desistiram no meio do caminho. Porém, depois de muita insistência, elogios sobre os textos já escritos, motivação, leitura de textos finalistas, a maioria decidiu avançar. Perceberam que não era algo impossível. Analisamos qual era o fato banal, o conflito, o desfecho, o tom de vários textos finalistas. O texto que mais gostaram foi "A sociedade secreta das galinhas", do aluno Alisson Henrique Bernardes da Silva, finalista da 4ª edição 2014.

Apertem os cintos! Outra turbulência: a reescrita! Essa foi maior que a primeira, pois já tínhamos o texto, faltava apenas aprimorar para que chegasse ao produto final

Hora da aterrissagem! Reescritas e aprimoramento de textos prontos! Momento de compartilhar! Nossa aula de leitura, agora é assim: "Leitura de crônicas". E quem são os autores? Os próprios alunos! E para tudo o que acontece... logo ouço: " Professora isso dá uma crônica!".

Quando pensei que essa seria a primeira e última viagem do ano, fui surpreendida com um telefonema da equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa, parabenizando pela classificação do meu aluno Victor Manoel, aquele que me emocionou com a riqueza de detalhes em que descreveu a rua onde mora. Não me contive, fui correndo a casa dele abraçá-lo, juntamos nossas emoções. Com todo esse acontecimento, os alunos estão motivados a participarem de novas edições da Olimpíada. Comigo não é diferente, aprendi muito com as oficinas. Que venham novas edições, estamos dispostos a voar por novos gêneros e novas aventuras. O voo imaginário está prestes a se tornar real. Tripulantes de primeiro voo, professor e aluno, ansiosos para decolar em Curitiba e aterrissar em Porto alegre, rumo a novas descobertas, novas oficinas, novos desafios e novas emoções.

A leitura engrandece a alma, Voltaire.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2355/apertem-os-cintos-vamos-decolar>. Acesso em: 20 fev. 2019

ANEXO E – RELATO VENCEDOR 2

Travessia para a crônica

Autor(a): Rozely Martins Costa

24 Maio 2017

CEF 209 de Santa Maria

Brasília/DF

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia [...]". Início com as palavras de Pessoa para dizer que 2016 foi o ano de abandonar o velho e fazer uma travessia para o novo. Saí do interior de Goiás e mudei-me para Brasília em fevereiro, abraçando uma realidade, cidade, escola e alunos novos. As mudanças costumam vir acompanhadas de novidades e desafios. Sempre havia trabalhado com EJA, mas neste ano minhas turmas seriam de ensino regular. Era a oportunidade de participar da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro! A divisão da disciplina de Língua Portuguesa é diferente no DF; a mim coube o trabalho com leitura e produção de texto, mas isso implicava um outro desafio: o tempo, pois eu contava com apenas uma aula por semana para leitura e escrita nas turmas de 9º ano.

Mas o novo me deixou apreensiva: como vou trabalhar o tema "O lugar onde vivo" se esse lugar ainda não vive em mim? Era preciso "abandonar as roupas usadas" e abrir-se ao devir. Conhecer os alunos era o primeiro passo. Organizei uma dinâmica para que escrevessem sobre o que gostavam de fazer, de ler; além disso, relataram seus desejos, seus sonhos para o futuro, o que pretendiam ser. Além de conhecê-los melhor, saberia como escreviam. Constatei que pouquíssimos alunos tinham o hábito de ler, e escrever era restrito às atividades da escola. Mas era preciso acreditar no potencial de estudantes marcados pela falta e cercados pela violência. Eu acreditava na minha vontade de fazer um trabalho significativo na vida deles.

Mas o novo me deixou apreensiva: como vou trabalhar o tema "O lugar onde vivo" se esse lugar ainda não vive em mim? Era preciso "abandonar as roupas usadas" e abrir-se ao devir

Então era hora de começar para valer os "jogos olímpicos". A sensibilização seria um momento essencial para o sucesso do trabalho. "A última crônica", de Fernando Sabino, é um texto que consegue tocar corações. Era preciso encantá-los com uma história emocionante. Em algumas turmas, os comentários foram muito positivos. Em outras nem tanto! Insisti. Era preciso ler diferentes crônicas para que pudessem conhecer os vários tons da linguagem escrita. Percebi muita dificuldade para compreenderem as crônicas de autores como Machado de Assis, propostas pelo Caderno do Professor. Resolvi propor uma atividade de leitura de crônicas de Moacyr Scliar, escritas a partir de notícias. Esses textos também poderiam nos ajudar em relação ao tema; algo que me inquietava desde o início. Eu não conhecia os hábitos da minha nova cidade: como viviam as pessoas? Quando tocava em assunto do cotidiano do lugar, os alunos só falavam em violência. Meu coração apertava, eu relutava em aceitar essa temática, e escrever sobre isso era confirmar a triste realidade da cidade de Santa Maria (DF).

Partimos para pesquisa de notícias, fatos que estivessem em voga. Na aula seguinte, a maioria havia feito a pesquisa e registramos os temas num painel. Infelizmente, a constatação do tema violência era inevitável: assaltos, furtos, perseguição a adolescentes. Partimos então para a primeira escrita. Retomei a definição do gênero, assistimos a um vídeo que falava sobre crônica. Começaria a dialogar com as notícias, os fatos pesquisados. Alguns tiveram dúvidas. Fui orientando sobre o tom e o foco narrativo. "Professora, o que é mesmo crônica?" - lembrei do Professor Augustinho, numa oficina em Goiânia, em 2009: "Para dizer se é crônica, depende do suporte", ou Sabino: "Crônica é tudo que o autor chama de crônica", ou ainda: "É crônica se não é aguda". Esta última me fez gargalhar, mas tentei ser prática. Expliquei do meu jeito: começaremos por uma narrativa em que um narrador-personagem ou observador conte uma história a partir do seu olhar; olhar sensível e que faça o leitor refletir sobre uma temática de nosso cotidiano. Tinha muito a ser feito para que a ocasião fizesse o escritor.

Tinha muito a ser feito para que a ocasião fizesse o escritor

A leitura dos textos revelou a necessidade de trabalhar melhor as características da crônica: a linguagem figurada, o inusitado, o tom. Os alunos ainda não haviam entrado na alma da crônica, os textos eram como notícias, relatos. Também eram um desafio a pontuação, a ortografia e... o tempo. Além disso, o tema ainda martelava em minha mente. Devia deixá-los falar sobre fatos de violência? Ou tentaria o amor, saudade, escola, namoro, futebol? Era preciso ler outras crônicas, observando todos os elementos constitutivos. Fizemos apresentação oral dos resultados. Um sucesso! Estavam se tornando leitores atentos! Fechei essa aula com a audição da crônica "Cobrança", de Moacyr Scliar, que seria analisada na aula seguinte.

Continuamos as oficinas com foco na linguagem, figuras de linguagem, foco narrativo e tom. A pontuação mereceu destaque. Retirei dos primeiros textos escritos trechos para que pudessemos analisar os efeitos de sentidos possíveis produzidos pela presença ou ausência de pontuação. Ficaram motivados, percebendo as escolhas que poderiam ser feitas. Falamos sobre a pontuação do discurso direto e da linguagem coloquial.

Tive dificuldade para trabalhar a escrita coletiva: o barulho e as discussões acaloradas foram inimigos do pouco tempo que tínhamos. Retomamos as notícias anteriores e outros fatos que estavam "na boca do povo" para planejarem a crônica. Muitos sentiram dificuldade e preferiram deixar a história fluir. Nesse dia, decidi que se a crônica deve ter como mote os fatos do cotidiano, os costumes do lugar, as pessoas em seu dia a dia, não era justo excluir o que latejava em seus corações. Violência é a dura realidade das cidades que compõem Brasília. Mas outros temas me surpreenderam: meninas no futebol, convivência com idosos, convivência familiar, solidariedade, entre outros.

Li cada um dos quase 250 textos, fazendo algumas orientações e comentários. Propus a reescrita, considerando os critérios de correção da Olimpíada. Em muitos, foi possível perceber que o olhar de um "fotógrafo" havia capturado o momento. A sensibilidade estava presente. Outros ainda estavam no caminho. Estávamos felizes com o trabalho. Já se aproximavam as férias, então era preciso escolher os textos. Selecionei alguns para mais uns retoques. Acabou que a "ocasião fez o escritor": Uerley, garoto tímido, quase invisível em sala de aula, havia sido assaltado a caminho da escola e fez disso a oportunidade para escrever um texto com leveza, ironia e até com um certo humor. Foi escolhido pela comissão e assim conseguiu sua visibilidade com sensibilidade. Um achado!

Não imaginávamos que chegaríamos tão longe. Mas foi preciso uma mudança para que a ocasião nos fizesse semifinalistas. Um sonho realizado! E assim, acreditando que é preciso lançar um olhar sensível às oportunidades que a vida nos oferece, bem como dar voz a todos os alunos, detentores de grande potencial. Parafraseando Clarice, é essencial arriscar para alcançar a salvação, o sucesso, a vitória. Assim, fiz minha travessia pessoal e profissional. Muito obrigada à Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2368/travessia-para-a-cronica> Acesso em: 20 fev. 2019

ANEXO F – RELATO VENCEDOR 3

Ourives olímpicos

Autor(a): Regilane Barbosa Maceno

28 Março 2017

CE Renê Bayma

Codó/MA

O fascínio que a chama olímpica provoca nos indivíduos é indescritível. Quanto mais em nossa casa, como foram as Olimpíadas de 2016. Não bastasse esse calor olímpico que incendiou o país, eis que é ano também da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

Foi nesse clima contagiante que iniciei os trabalhos com minhas duas turmas de 9º ano, na CE Renê Bayma, localizada no KM 17, às margens da BR 316, da zona rural de Codó, no Maranhão.

Primeiramente, mostrei a eles um panorama dos jogos olímpicos ao longo da história. Levei imagens de edições antigas, dos esportes que faziam parte, de outros que passaram a fazer parte, muitas curiosidades sobre as premiações, os atletas que foram exemplos de superação, enfim... Queria meus alunos mergulhados nesse universo. Depois desse momento, introduzi a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Embora não fosse a primeira vez que a escola participasse - pois, em 2012, o aluno Ítalo de Sousa venceu a Etapa Municipal -, para meus pequenos futuros autores era novidade. Lembro-me do aluno Ruan dizer: "Professora, é como se fosse a olimpíada de verdade, não é?". Pronto! Estava acesa a pira olímpica do Renê Bayma. Agora, era conduzir a tocha, fazendo as paradas estratégicas e necessárias para chegarmos ao pódio. E chegamos!

Infelizmente, a realidade é muito diferente dos nossos desejos. A frustração, quando se tem turmas com números elevados de alunos, de zona rural e sem estrutura mínima é inevitável. Desse modo, o sentimento de estar sendo "carpinteiro do universo", às vezes, é balde de água fria, mesmo para os mais empolgados como eu. É como se uma bigorna fosse colocada sobre os nossos ombros somente pelos olhares de reprovação ou um "lá vem ela" de alguns colegas, descrentes em um sistema que tem falhado muito. Mas o "vai dar certo" ou o sorriso de cumplicidade de outros eram fonte de energia e contribuíram muito nesse processo. E assim, segui com meus "delírios".

Desse modo, o sentimento de estar sendo "carpinteiro do universo", às vezes, é balde de água fria, mesmo para os mais empolgados como eu

Algumas dificuldades marcaram os momentos das oficinas. A liberdade e a flexibilidade do gênero crônica, por exemplo, foram bastante complicadas e demandou um pouco mais de gás. Fazer os alunos reconhecerem uma crônica, diferenciando-a do conto curto e da notícia, só foi possível com a ajuda de Ivan Ângelo e o texto "Sobre a crônica". Assim, ultrapassei a fronteira da *Coletânea** e apresentei textos de outros autores, como Rubem Braga, para que meus alunos percebessem a ideia da crônica como um espaço relativamente livre, como sugere Ivan Ângelo no texto.

Um momento bem marcante desse processo foi durante a leitura do texto "A última crônica", de Fernando Sabino, em que ele traz a história emocionante de um aniversário bem especial. Pedi que os alunos fizessem uma leitura silenciosa, e então fiz questionamentos gerais sobre o texto. Em seguida, fiz a leitura em voz alta, fazendo com que meus alunos bebessem com os olhos cada palavra daquela história. Terminado a leitura, a turma estava em absoluto silêncio, até um se manifestar, não me recordo qual deles, e dizer: "Uma coisa tão comum e ser dito de forma tão incrível!". Isso era a ideia de crônica que eu pretendia que eles entendessem.

A partir dessa leitura, cada um mencionou um momento parecido como o descrito por Sabino. Mais do que instigar os alunos, a verossimilhança da crônica fez meus futuros autores falarem de sua própria "tribo". E assim, vivemos muitos momentos especiais nas leituras da *Coletânea*. Crônicas antigas e atuais fizeram parte do nosso cardápio, de José de Alencar a Machado de Assis, de Raquel de Queirós a Lya Luft, muitos foram responsáveis por transportar meus "meninos" para um mundo mágico.

Fomos avançando nas oficinas, pois o tempo é implacável e ele estava se esgotando. A proposta das sequências didáticas da Olimpíada foi essencial para otimizar meu trabalho, sobretudo, porque integra os conteúdos obrigatórios do currículo da nossa escola. Além disso, oferece muita liberdade ao professor para inserir ou substituir assuntos direcionados à produção do texto. É fantástico!

Destarte, seguimos afinando, lendo e imaginando. E mais uma vez nossa pira olímpica quis apagar-se: era a oficina em que os alunos tinham que entender o "tom" da crônica, entre tantos tons disponíveis. Aqui, precisei de muito malabarismo para não deixar ninguém para trás.

Aqui, precisei de muito malabarismo para não deixar ninguém para trás.

Infelizmente, algumas oficinas deixaram de ser realizadas, a exemplo da Oficina 8 (etapa em que os alunos deveriam fotografar lugares). Nossa escola é Polo da Educação de Campo de Codó, logo, recebe alunos de muitas comunidades diferentes, cada um com uma carência maior. Ficou inviável fazer as fotografias, mesmo com todo empenho da direção escolar, que teve uma atuação ímpar durante a realização das oficinas, em todas as modalidades que a escola participou.

De posse dos conhecimentos adquiridos nas oficinas, passamos para a nossa primeira escrita do texto. Inicialmente, levei imagens da nossa cidade nas mais diferentes situações, narrei experiências que dariam uma bela história. Criamos, no quadro negro, uma lista de “imagens” que poderiam ser inspirações para alguém escrever. Fui soprando as cinzas da memória deles, provocando lembranças de algo engraçado, triste ou emocionante que tivesse chamado a atenção. Fechei o espaço das recordações para “O lugar onde vivo”. Depois, pedi para que cada um escrevesse o texto, escolhendo o tom e o foco narrativo. Assim, entre relutas e “eu não consigo”, nasceu a primeira escrita.

Assim, entre relutas e “eu não consigo”, nasceu a primeira escrita.

Li cada uma das “crônicas”, fazendo observações e “caras e bocas” de decepção comigo mesma. Agora, era a minha chama que queria se apagar. Percebi que meus “pequenos” autores fingiram muito bem ter entendido... A verdade é que eu havia fracassado e os estereótipos de alunos incapazes reforçaram-se. Por alguns dias, pensamentos negativos cirandaram em minha mente. Mas acabei me dando conta de que estava exigindo demais de mim e deles, afinal, era a primeira escrita. Aqueles textos eram pepitas que iriam ser trabalhadas por verdadeiros ourives.

Reli cada texto, com esse novo olhar, e descobri que meus alunos são muito bons. E sorri feito boba com o texto engraçado do Domingos Nunes e seu desastroso futebol de domingo; me revoltei junto com o José Francisco e o texto em que abordou as dificuldades/maldades cometidas contra os idosos; e me calei... calei com a sensibilidade na percepção dos problemas sociais que vêm surgindo em nossa cidade demonstrada pelo aluno Lucas Marques, e que me permitiu escrever esse relato e estar aqui, na Olimpíada. Devolvi os textos com os muitos pontos que precisávamos melhorar.

O enfado natural da adolescência retrucou a proposta, mas com a confiança que tínhamos uns nos outros os fiz perceber a importância desse momento. E foi assim, mudando aqui, reescrevendo ali, que nosso tempo se foi, como o fogo olímpico, lastreado em cada linha, até chegar ao texto final.

O que ficou foi a certeza de que “Tudo vale a pena se alma não é pequena”, e meus alunos são gigantes. Valeu a pena, sempre vale.

* Compilação de todos os textos utilizados ao longo das oficinas, reunidos em um livreto destinado aos alunos.
Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2311/ourives-olimpicos> Acesso em: 20 fev. 2019.

ANEXO G – RELATO VENCEDOR 4

O percurso da escrita à luz do mediador

Autor(a): Eliana Costa Sausmickt

16 Agosto 2017

Instituto Federal da Bahia

Eunápolis – BA

Sempre acreditei na capacidade de autoria de meus alunos, porque, em algum momento, um professor também acreditou no meu potencial como escritora. Sou fruto da escola pública e ouvia com a atenção de principiante as histórias mirabolantes contadas pelo meu franzino professor de Língua Portuguesa que, além de contá-las, instigava-nos a inventar outras tantas que transcendiam as folhas de papel.

Lembro-me das minhas primeiras escritas, ainda medrosas, mas impregnadas de impressões pessoais que registravam a minha identidade em cada linha desenhada, traduzindo o meu mundo imediato. Aos poucos, fui desvendando os meandros da Língua, encobrindo e descobrindo segredos das letras combinadas, eternizadas na escrita. Quando dei por mim, já escrevia em diário - em papel de pão, no caderno velho, na folha solta, no guardanapo esquecido sobre a mesa - a minha história reinventada em versos e prosa.

Segui o percurso do rio da vida que me levou de volta à escola pública com outro papel social: o de professora. Fisguei todos os fios de água que transbordavam em volta da minha formação, no desejo de despertar leitores e escritores à mancheia. No meio do caminho, descobri a Olimpíada de Língua Portuguesa que, desde 2008, contribui na formação de meus alunos enquanto leitores e escritores sobre o passado, o presente e o futuro.

Neste ano, especialmente, contei com novo entusiasmo: o de pertencer a outra instituição de ensino e o de conviver com outros alunos. No início do ano, revisei os cadernos do professor para planejar as minhas ações e, embora já os conhecesse, os meus planos se vestiram de roupa nova, pois me vi como campo virgem. Levei em conta todas as sequências didáticas apresentadas a fim de apresentar o gênero crônica às minhas duas turmas de primeiro ano.

Começamos as oficinas tardiamente, em meados do mês de maio, em função de um período longo de greve na instituição. Apresentamos a Olimpíada de Língua Portuguesa aos alunos e os convidamos para conhecer o gênero textual crônica, a partir da leitura de textos produzidos em anos anteriores por outros alunos autores. Os textos foram lidos sem dizer a autoria e, quando indagados sobre, muitos mencionaram nomes legitimados no mundo literário. Todos se surpreenderam ao saber que os textos eram de seus colegas de curso, de escola, de sala de aula.

O meu intento foi despertar a autoestima e a confiança de que eles poderiam ser autores lidos pela comunidade. A partir daí, deflagrou-se outro movimento: o de mostrar o que eles escreviam. Queriam saber o meu parecer, a opinião dos colegas. A cada aula, um novo texto.

O cotidiano da escola virou matéria-prima das crônicas. O olhar atento dos meus alunos voltou-se à fila no refeitório, ao comportamento dos alunos e professores em sala de aula, ao burocrático e ao administrativo da escola. Escreveram os primeiros textos antes de tratarmos de forma sistemática sobre o gênero propriamente dito.

Em contraturno, reuni aproximadamente oitenta alunos de primeiro ano para falar da crônica enquanto gênero discursivo e suas peculiaridades. Aproveitei o texto de Ivan Ângelo (2007) e crônicas diversas de autores conhecidos para descobrirmos o olhar aguçado de cada escritor, o cotidiano motivador, os tons cronísticos diversos, as marcas do tempo e do espaço, os aspectos da literariedade, os elementos da narrativa, enfim. Depois de tantas informações, chegou o momento de lançar o olhar atento a Eunápolis. Primeiro impacto: na visão de meu aluno, a cidade estava manchada de sangue. Bairros sangrentos, violência disseminada e tráfico de drogas. E o futuro? Nebuloso. Pedi então que esquecessem as imagens da cidade no google, e que cada um buscasse outro ângulo. Será que Eunápolis era sinônimo de violência por estar entre as cidades mais violentas do extremo sul baiano? Será que não havia aspectos positivos a serem mencionados? Com que olhos estavam vendo o lugar onde viviam? Com que sentimentos?

A imagem sangrenta rarefez-se e aos poucos a cidade oculta, diferente daquela que aparece nas páginas dos jornais, revelou-se em outras imagens. O Km 64 que trouxe progresso à região, a cidade cortada pela BR 101, as mulheres no ponto de ônibus, as festas culturais, o Pedrão*, a cidade vista pela janela do ônibus, as praças públicas, o cinema, os restaurantes, o campo de futebol, a rua das funerárias e do hospital materializaram-se em textos, propensos à metamorfose da reescrita. Não sou de Eunápolis, mas pude conhecer a cidade de perto através dos textos que li. A violência continuou como tema em algumas produções, mas a provocação suscitou a expressão de outras imagens e leituras.

Depois de escritos, realizei outro encontro para a audição dos textos. A leitura se deu em um espaço democrático, em que as produções se tornaram públicas para uma avaliação coletiva. À medida que eram lidos, eram comentados por mim e pelos alunos. Pedi que cada um, em casa, fizesse uma leitura atenta do texto produzido e o reescrevesse, antes de enviá-lo para uma segunda apreciação. E assim foi feito.

Uma semana depois, marcamos o nosso encontro semanal em um dos laboratórios de informática da escola. Era chegada a hora da reescrita individual a partir das minhas orientações. Nesta etapa, contei com a ajuda de dois monitores de Língua Portuguesa, para ajudar os alunos no aprimoramento do texto. Para tanto, projetei o roteiro de revisão da crônica, disponível no caderno do professor, a fim de que servisse de rota no percurso da reescrita.

Diante das várias possibilidades de reformulação, os textos foram ganhando forma, outros contornos, outros títulos e todos nós ficamos maravilhados com o resultado.

O lugar onde vivo foi reconhecido por professores convidados a nos ajudar na tarefa de pré-seleção dos textos. "Eu conheço esta rua", "é isso mesmo o que acontece naquele bairro", "quem escreveu este texto? Foi Fernando Sabino?", "os autores são alunos do 3º ano?", "nossa, estão escrevendo muito bem". Só de ouvir essas frases, senti-me gratificada pelo trabalho realizado. Os autores surgiram à mancha como havia desejado no início da minha carreira docente.

Quando o diretor da escola postou a crônica escolhida pela comissão local, surgiu uma nova inquietação: E quanto às outras produções? O que farei com todas elas? Não posso engavetá-las, preciso publicá-las e dar a elas o direito de ganhar leitores. Por isso, nasceu mais um desejo: o de compilá-las num livro que já tem um título: *Eunápolis em Crônicas*.

No final do percurso como mediadora, encontrei o início. Não posso parar. Há muitos textos que ainda esperam ser escritos; tantos leitores que precisam ser convidados a assumirem este papel; tantas formas de ver o mundo que necessitam de (des)construção e tantos autores que precisam nascer em sala de aula, porque a língua pede passagem em forma de crônica, versos, memória e opinião. Nesta ciranda textual, sou apenas um instrumento.

* O "Pedrão" trata-se de um evento ocorrido anualmente na cidade de Eunápolis, que traz artistas nacionais de diferentes estilos musicais.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2405/o-percurso-da-escrita-a-luz-do-mediador> Acesso em: 20 fev. 2018.

ANEXO H – RELATO VENCEDOR 5

Escritores à vista: os desafios de ensinar a escrever crônicas na escola

Autor(a): Adriana Cristina Furtado da Silva Idalino

24 Fevereiro 2017

EM Adão Ferreira de Souza

Porto Grande/AP

“Hoje é domingo, 28 de fevereiro de 2016. Cai uma chuvinha fina aqui em Porto Grande (AP); momento perfeito para começar a escrever o relato de prática. Você pode perguntar: ‘relato de prática sem aluno, sem sala de aula, sem oficinas?’ - Isso mesmo. Este ano resolvi “começar pelo começo”: acessei o site, fiz minha inscrição, baixei o regulamento, fiz a leitura, e com pensamento positivo comecei as atividades de planejamento. As aulas estão prestes a começar por aqui, e não quero de forma alguma deixar espaço para o desânimo ou culpar o tempo, ou a falta dele, para realizar todas as oficinas. É importante organizar tudo com antecedência para poder treinar com eficiência meus atletas das letras”.

Deixei esse parágrafo escrito e guardado em uma pasta no computador. De lá pra cá, foram muitas oficinas com meus meninos escritores para desenvolver o tema “O lugar onde vivo”. Foi energia, coragem e trabalho. Quando recebi o e-mail da Etapa Municipal vibrei com cada palavra! Agora era esperar o resultado da Etapa Estadual. Mais uma boa nova! No dia 3 de outubro uma notícia especial. Minha aluna foi selecionada na categoria crônica para a Etapa Regional. Frio na barriga, lágrimas, e a certeza de que tudo valeu a pena! Em uma palavra: felicidade.

Vamos agora à nossa caminhada com o gênero crônica. As aulas começaram em março. Cheguei à escola cedinho porque o primeiro dia de aula é como se fosse um momento de estreia e, como em toda estreia, sinto certa ansiedade. Planejei com muito carinho a Oficina 1 - “É hora de combinar”. Falei com meus alunos sobre a Olimpíada, apresentei o vídeo dos finalistas e o mais importante: o papel de protagonista que cada um deles teria nesse processo. Até aí tudo bem, mas uma aluna fez a seguinte colocação: “Ah, professora, a senhora acha que a gente tem chance?” - Respirei fundo... precisava de uma resposta rápida e certa. Aí falei que todos teriam as mesmas oportunidades e que na medida em que as oficinas avançassem eles iriam perceber que produzir uma crônica seria um exercício muito bacana de escrita e de treino do olhar para as coisas do dia a dia - e eu como professora não iria desistir de nenhum deles. A partir daí consegui manter meu grupo unido por um mesmo propósito: participar da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro 2016.

No desenrolar das oficinas passamos por algumas “pedras no meio do caminho”. Em nosso município não há banca de revistas e o único jornal que temos por aqui é entregue uma vez por mês, fazendo um apanhado dos acontecimentos do município. Por isso, toda vez que era solicitado, durante as atividades, as leituras de crônicas dos jornais locais, eu ia para o plano B: pesquisava na internet os textos e trazia para sala de aula. Esse material foi organizado em forma de varal e disponibilizado a todos.

Procurei apoio também na sala de leitura da escola. Fizemos uma seleção dos livros de crônicas do acervo e levamos para sala de aula para fazermos um rodízio de leitura entre os alunos. Tudo isso para aumentar o repertório deles.

Na Oficina 3, “Primeiras linhas”, os alunos foram encorajados a produzir a primeira escrita. Mas como vencer o medo da folha em branco? O que escrever? Para uma boa crônica você deve educar o olhar e apurar os ouvidos para tantas histórias que circulam no dia a dia. Nessa etapa, levei uma convidada para sala de aula, uma moradora do bairro, contadora de histórias, para dialogar com os alunos sobre as suas vivências. A partir dos relatos, os alunos escreveram o embrião da primeira crônica. Nesse momento não me preocupei com a estrutura do texto, mas no romper da escrita na folha em branco. Outro aspecto interessante foi levar para a sala de aula as crônicas dos finalistas do estado, como suporte de leitura, para que os alunos pudessem se enxergar através dos enredos apresentados. Durante as produções dos alunos, também fiz uso do bilhete orientador direcionando a escrita rumo ao aprimoramento. Assim cada um dos meus escritores teria a dimensão do que estava bom e do que precisava ser melhorado.

Já na Oficina 5, “Uma prosa bem afiada”, para trabalhar Machado de Assis, trouxe para a turma uma série de imagens antigas da cidade do Rio de Janeiro que, sem dúvida, serviram de cenário para as crônicas do Bruxo do Cosme Velho. Escutamos o áudio da crônica “Um caso de burro” para que os alunos percebessem a importância de um título sugestivo para o texto. O olhar aguçado do escritor chamou a atenção dos meninos, uma vez que foi reforçado o aspecto de que uma crônica nasce de situações, muitas vezes, simples do cotidiano.

Na Oficina 6, “Trocando em miúdos”, refletimos sobre a diferença entre notícia e crônica. Apreciamos a crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar, através da leitura dramatizada. Para fechar a oficina trouxe para palestrar em sala o locutor da rádio local para falar como são processadas as notícias veiculadas no programa jornalístico do qual ele faz parte.

Para dar mais “pano para as mangas” dos meus cronistas, realizamos na Oficina 8, “Olhos atentos no dia a dia”, um passeio fotográfico. Organizamos com antecedência os grupos da turma para que em cada um tivesse pelo menos um aluno com câmera fotográfica ou celular para fazer os registros. Elaboramos um roteiro que

atendia os principais pontos do município - das barraquinhas da feira até a extinta estação de trem Porto Platon. Em sala de aula, socializamos as fotos dos grupos e as impressões da turma. Hora de escrever mais uma crônica! O assunto escolhido foi futebol, por isso retomamos a leitura da crônica “Peladas”, de Armando Nogueira, estudada na Oficina 4, “Histórias do cotidiano”. Consegui alguns exemplares do jornal local para que os alunos pudessem manusear, alguns pela primeira vez, as páginas daquela publicação, principalmente a seção de esporte, para ficarem inteirados sobre o campeonato de futebol que estava acontecendo no município.

Além do momento em sala de aula, marquei orientação personalizada no contraturno para atender pequenos grupos, para que pudessem revisar e reescrever seus textos. A partir daí vocês já podem imaginar: veio a Etapa Municipal, depois a Estadual e agora estamos aqui, minha aluna e eu, na Etapa Regional.

Toda essa caminhada contribuiu sobretudo para um redesenho da minha metodologia em sala de aula - do planejamento à aplicação das oficinas. Tudo isso trouxe um fortalecimento da minha prática enquanto professora da rede pública de ensino. Ganhamos todos, alunos e professores. No dizer dos versos do poeta João Cabral de Melo Neto “Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro”. Assim, somos nós que acreditamos nessa tessitura da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, e fazemos nosso grito ecoar através das histórias contadas por nossos alunos em todos os cantos desse país, retratando o olhar de cada um sobre o lugar onde vivem.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2300/escritores-a-vista-os-desafios-de-ensinar-a-escrever-cronicas-na-escola>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ANEXO I – RELATO VENCEDOR 6

Colorindo o dia a dia: um novo olhar e vários flash

Autor(a): Rosa Maria Mendes de Lima

25 Julho 2017

Escola Estadual Dona Indá

Alpinópolis/MG

"Ciência sem consciência é a ruína do homem", assim já dizia um grande escritor, há séculos, quando um personagem de seu livro escreveu ao filho aconselhando-o sobre os seus estudos. Eu desejava essa consciência no meu trabalho, e ela veio por meio do material da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

Minhas aulas, antes descontextualizadas, tornavam-se desinteressantes e contribuíam para uma situação preocupante: alunos apáticos e desmotivados, alguns se refugiavam no canto da sala com celulares e fones de ouvido e recusavam-se a fazer as atividades propostas, sempre com cara de "não me importo com nada e cala a boca aí na frente, por favor". Sentia uma necessidade enorme de mudar, de fazer diferente. Eu queria ser aquele Coelho Branco que tirou Alice daquela tarde quente, chata e preguiçosa, quando ela não estava a fim de fazer nada e a fez pular do banco e entrar na toca, mergulhando em um poço fundo, sem saber se sairia ou não, mas mergulhou e foi desvendando seus mistérios. A Olimpíada foi a chave dourada que abriu a porta para que olhássemos com mais atenção e paixão para o lugar onde vivemos, e para que, assim como Alice, descobríssemos todos os seus mistérios e pudéssemos viver esse sonho maravilhoso.

Depois de conhecer e realizar as oficinas da Olimpíada, na 1ª edição, em 2008, fui adquirindo experiência e confiança para construir meu próprio material e planejar outros projetos para trabalhar com os gêneros textuais no nosso dia a dia escolar e para levar meus alunos "além do muro da escola". Este ano, assim como nos anos anteriores, para incentivá-los e despertar o interesse deles pelo projeto e pelo gênero textual crônica, comecei falando sobre a história da Olimpíada: quando começou, objetivo, as etapas, a importância do tema "O lugar onde vivo" e o desempenho da nossa escola em edições anteriores.

O segundo passo foi convidar os colegas que se destacaram em outras edições da Olimpíada para uma entrevista, previamente preparada por nós. Foi muito importante para tirar aquela ideia preconcebida por muitos de que é impossível ter sucesso num projeto amplo como esse. Em seguida, para movimentar as aulas e iniciarmos as oficinas, coleí na carteira da turma crônica de autores famosos e de alunos finalistas em outras edições e, também, textos de alunos nossos que se destacaram em edições anteriores. Fazíamos sempre uma roda de leitura, seguida de comentários e opiniões que foram relevantes para iniciarmos as oficinas e fazê-los perceber que seriam capazes de produzir bons textos. Essa atividade era sempre recebida com festa pelos alunos, por isso seguimos com ela, uma vez por semana, até o final do projeto.

Outra atividade muito significativa para o sucesso da turma na produção das crônicas foi o passeio que fizemos na cidade, para fotografar cenas que chamassem atenção deles. A intenção era provocar os sentimentos dos nossos jovens, seus sentidos, suas emoções, pensamentos e renovar neles, através da arte, o espanto com as coisas e cenas comuns encontradas.

Fomos, então, realizando um trabalho investigativo e, como um ladrão, íamos procurando a ocasião para roubar, "usurpar" essa pequena cena corriqueira e desgastada e colocá-la em evidência, fotografando-a e recriando-a num mundo encantado cheio de palavras e cores.

Depois de revermos esse material, a turma fez o planejamento e a produção da crônica inspirada na foto escolhida por cada aluno. Alguns não conseguiram fazer exatamente uma crônica, mas apenas uma narrativa sem características marcantes desse gênero textual e nem definir seu tom, porém, já estava preparada para esse momento. A nossa viagem estava apenas começando e juntos buscaríamos outros rumos, esse seria o momento certo para intensificar o trabalho coletivo. Assim, para auxiliá-los e para que pudessem perceber os recursos adequados para aprimorar seus textos, levei para a sala uma seleção de crônicas já estudadas: *O amor acaba*, *Um caso de burro*, *Cobrança* e as crônicas produzidas por alunos em outras edições da Olimpíada. Fizemos um quadro classificando-as como: triste, de humor, emocionante, crítica, poética e fomos justificando cada classificação.

Foi durante essa atividade que surgiu a ideia de transformar as crônicas produzidas em textos teatrais. Devido à semelhança desse gênero dramático com a crônica, acharam que seria mais fácil inserir o tom desejado por eles nos textos, pois a turma já possuía certa intimidade com esse gênero e, além do mais, estávamos estudando em Literatura o teatro de Gil Vicente. Uma das cenas que mais chamou a atenção dos jovens nos passeios pela cidade foi um muro pela metade no final da avenida e enormes buracos na rua.

Conversando com moradores nos informaram que se tratava de um impasse entre a prefeitura e o herdeiro de um terreno pela sua posse. Como várias vezes e de várias formas o povo não deixava o muro "em pé", o dono mandou uma máquina para abrir buracos enormes, impedindo os carros de transitarem. Esse caso foi representado em forma de um júri simulado: de um lado a prefeitura e o povo, e de outro, o herdeiro. Esse tema acabou sendo escolhido por vários alunos para a produção de suas crônicas, inclusive por Danilo, o aluno semifinalista.

Depois desse estudo, retornaram às crônicas e, em pequenos grupos, foram revisando e inserindo os recursos adequados para aprimorar ainda mais seus textos, como por exemplo, o uso de algumas figuras de linguagem. Em seguida, fizeram, ainda, uma revisão individual seguindo o roteiro da Oficina 11, "Assim fica melhor". Sentei-me com cada aluno, durante esse aprimoramento, para ouvi-los e auxiliá-los, achei mais justo, não queria correr o risco de praticar algum ato de violência contra a sua linguagem analisando apenas o texto sem o autor.

Para finalizar, a turma fez uma exposição e agora, no final deste mês, haverá a Feira Cultural da nossa escola e os alunos aproveitarão essa oportunidade para apresentarem, novamente, as cenas teatrais e as crônicas produzidas por eles. Não me canso de ler e reler os textos desses "pequenos autores", emociono-me com cada palavra, com cada frase, sejam elas do aluno semifinalista ou de um dos meus alunos. Todos da sua maneira, com seu jeitinho diferente, produziram belas crônicas e me confiaram o que para mim e para eles são verdadeiras "medalhas de ouro".

Daqui a dois anos vou me aposentar e não terei mais como participar diretamente desse concurso, mas "aposentado" não será meu sonho e nem o que aprendi. Continuarei trabalhando nesse grande projeto que é a Olimpíada de Língua Portuguesa. Com a experiência adquirida e a crença que possuo na educação desses jovens, vou ajudando-os a escrever um futuro melhor. Mas sempre lembrando que um bom material e um bom planejamento são imprescindíveis. É preciso ir além para mostrar ao nosso aluno que ele é capaz, é especial. Portanto, antes de iniciar qualquer trabalho sempre me pergunto: "Professora, qual a sua estratégia de amor?". Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2396/colorindo-o-dia-a-dia-um-novo-olhar-e-varios-flash>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ANEXO J – RELATO VENCEDOR 7

A boniteza do ato de escrever

Autor(a): Rosa Maria Martins Pereira

28 Junho 2017

Escola Municipal Cristóvão Pereira de Abreu

Rio Grande/RS

Sou professora do campo. Trabalho em uma ilha a sessenta quilômetros da cidade. A comunidade onde a escola está inserida é composta em sua maioria por pescadores. Estes moradores têm enfrentado ao longo dos últimos anos muitos problemas: enchentes, desemprego e escassez de camarão e pescado.

Assim que comecei a trabalhar na Ilha percebi que a comunidade apresenta gostos bem distintos. Amam seus times de futebol e demonstram em simples gestos e palavras uma rivalidade ferrenha. Adoram o Carnaval e formaram em seus salões, blocos e cordões que se enfrentam nessa época do ano. É uma disputa onde demonstram toda sua paixão ao clube e por extensão ao time de futebol.

Pensei que seria bem fácil levar meus alunos da oitava série a escrever crônicas porque conheciam bem os temas de maior interesse da comunidade. Ledo engano!

Diziam, durante as aulas, conforme eu apresentava e trabalhava com a sequência didática: "É muito difícil escrever crônica, professora!", "A rivalidade dos times não dá um bom texto!", "Nunca vou conseguir". Propus para facilitar a escrita iniciar um parágrafo de uma crônica da mesma maneira que Fernando Sabino o fez em "A última crônica".

"Vamos lá, pessoal! Coloquem assim 'A caminho da escola...'", "Não vejo nada que dê crônica quando saio de casa e venho pro colégio" - dizia uma estudante. "Eu também não. Subo no ônibus escolar, sento no banco e em seguida chego na escola" - dizia um aluno, sem nenhum entusiasmo. "Gente, não acredito que vocês passam pelos mesmos lugares todos os dias e não observam nenhuma diferença. Nada acontece. O que é isso? Vamos dedicar um olhar diferenciado às coisas e às pessoas!", "A senhora está viajando" - disse uma aluna bem esprevidada e piadista.

Neste momento, pedi a todos que refizessem mentalmente o trajeto de casa até a escola, fosse de ônibus ou a pé. Em seguida aconteceu exatamente o que eu queria. Eu só escutava "É mesmo!", "Vi o marido da fulana brigando com a mulher na frente da filha, coitadinha", "Eu vejo sempre, bem cedo, vários pescadores remendando as redes", "Ah, eu vi uma ambulância chegando na casa do meu vizinho". Não escreveram um parágrafo, escreveram um texto completo. Na hora da correção, percebi que neles havia algumas características do gênero, porém ainda não era crônica. Mesmo assim, esbocei um sorriso de satisfação. Estava no caminho.

Quando devolvi as produções textuais, aguardei alguns instantes antes de fazer comentários coletivos. Queria saborear a reação deles aos bilhetes orientadores que havia lhes escrito. Gostaram das dicas e foram logo perguntando se podiam reescrever o texto. Eu, logicamente, respondi: "É pra já!". Começaram a reescrita muito empolgados. Encontraram um caminho. Tinham orientações que lhes ajudariam bastante na tarefa.

A partir deste momento o trabalho tornou-se leve e prazeroso. Seguiu a sequência didática, apresentava as oficinas, liam as crônicas do material da Olimpíada e outras que levava para aproveitar ao máximo aquele momento de gosto pela leitura. Apropriaram-se de seus textos. Conheceram-se como autores, contudo havia sempre uma fala constante: "Não vejo nada de bonito aqui na ilha! Não acontece nada de interessante! Sempre o mesmo marasmo! Não vai dar crônica, professora!".

Continuei meu trabalho, mesclando ora o material da Olimpíada ora poemas de Manoel de Barros. Queria que eles tivessem outro olhar para o lugar onde vivem e através da poesia esperava encantá-los. Gostaria que eles percebessem a boniteza da Ilha da Torotama, a alegria, a fé e o trabalho das pessoas da comunidade. Citava os versos do poeta: "As palavras me escondem sem cuidado / aonde eu não estou as palavras me acham / há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas". Motivava-os muito. Desejava que encontrassem uma boa história para narrar.

Em uma tarde bem fria de junho, sou chamada na secretaria para conversar com o coordenador pedagógico e demoro a retornar à sala.

Neste ínterim eles me surpreendem e me fazem perceber porque continuo a lecionar. São trinta e oito anos em sala de aula.

Não é pouca coisa! Entro na sala e olho para o quadro e lá estão escritos vários versos, em diferentes letras. Leio baixinho e digo com orgulho: "Vocês escreveram um poema coletivo sobre o lugar onde vivem, está demais!". Faz-se um silêncio gritante. Um a um lê uma estrofe ou alguns versos. Leitura em tom solene. Ao final batem palma veementemente. Neste momento tornaram-se autores. Gostaram do que escreveram. Encontraram a boniteza do ato da escrita. Descobriram-se e se deleitaram.

Ainda pairava uma dificuldade no ar frio e úmido do inverno. Escrever crônica sobre o quê? Não há um jornal, uma rádio comunitária, argumentavam os estudantes da oitava série. Uma menina diz que vai escrever sobre um morador que na opinião dela "se achava jornalista, fazia postagens no Facebook". Todos aprovam a

sugestão e posso dizer que as crônicas escritas deram trabalho à Comissão Julgadora Escolar. Acharam muito boas, pois algumas tinham um tom crítico, outras um tom de humor e outras um tom lírico.

Organizei uma Mostra Cultural. Fizemos um porão das memórias com as fotos e os textos trazidos pelos alunos. Eles escreveram suas crônicas em folhas A3 e deixamos em exposição. Organizamos um Sarau Poético – “Cantos e Encantos da Ilha da Torotama”. Recitaram seu poema coletivamente para toda comunidade, a qual sentiu orgulho de seus jovens estudantes. A semente foi lançada e deu bons frutos. Enquanto escreviam sobre o lugar onde vivem pensavam e refletiam sobre a economia do lugar, mostrando muita preocupação com a safra de camarão, estudaram a geografia, a religiosidade, as práticas esportivas, as festas dos santos populares do mês de junho e a tradição dos ternos dos santinhos que não se vê mais hoje em dia. Foi um trabalho de descobrimento sobre origens, tradições, pessoas, cultura e, acima de tudo, valorização de sua história.

Como professora posso afirmar que por meio das oficinas também me redescobri, tanto na parte pedagógica como na parte literária. Fiz diversas saídas de campo com minhas turmas, entrevistamos moradores sobre vocábulos usados na pesca e no cotidiano que não se encontram em outros lugares. Escrevi um artigo sobre o vocabulário da ilha que intitulei de “Léxico torotameiro”. Pedi também aos alunos para pesquisarem sobre as lendas que os moradores mencionam na ilha e estou escrevendo uma novela onde eu reúno esses relatos à história de colonização da ilha, uma narrativa onde se funde história e ficção. Aqueles que pensam que se perdem muitas aulas trabalhando um único gênero mal sabem do equívoco que estão cometendo. Trabalhar com sequência didática sobre um tema que aprofunda o pertencimento traz à tona muitos conteúdos, não só temáticos, pois se trabalha também a gramática a qual são tão apegados e tiram a oportunidade de melhorar, no mínimo, a autoestima destes estudantes.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/relatos-de-pratica/artigo/2388/a-boniteza-do-ato-de-escrever>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ANEXO K – CRÔNICA VENCEDORA I

Crônica

O amanhecer (num dia “inqualquer”)

Aluna: Yanka Fraga dos Santos

Todo dia pode ter um traço singular, e geralmente tem. Isso é comum. Mas às vezes esse momento singular é composto de um simples instante muito especial, feito crônicas que revelam a grandeza que há numa pequena cena, a poesia nas costuras do dia a dia.

Naquele dia um calafrio me madrugada. Os ponteiros luminosos do despertador em silêncio marcavam exatamente 5 horas. Coloquei meus pés para fora da rede, vi um casaco, saio do quarto e, no corredor, o calafrio foi ficando ainda mais frio, arrepiando todos os pelos do meu corpo.

Fui até a cozinha, preparei um copo de achocolatado bem quente. Antes de tomá-lo, abri a porta de saída para o quintal, sentei no botente e por segundos aspirei o cheiro da fumaça que saía do copo, olhando para a imensidão das posas do meu vizinho dos fundos, o Rio Amazonas. E apesar do achocolatado quente e do calor amazônico de sempre, o calafrio continuava comigo.

Algo entristeceu meu coração, fazendo-o bater devagar e forte ao mesmo tempo. Algo difícil de compreender. Naquele instante, quis ler meu livro preferido ao pé da Mangueira da pracinha ao lado de casa, então fui, e o calafrio comigo.

Quando abri o livro, foi como se libertasse dele um forte vento de preâmbulo do amanhecer daquele dia. Depois de muitas páginas lidas, desço a escadaria da pracinha, ponho minhas mãos na água e sinto a correnteza do maior rio do mundo. Ventania gostosa, mas algo me entristecia por dentro. O calafrio de alguma forma me acompanhava para onde eu fosse.

De repente, sinto o toque de uma mão amaciando meus cabelos. E mesmo sem falar nada, logo percebi que era minha mãe. Quando a abracei, me deu um leve sorriso. Sentamos lado a lado no passeio do muro de arfimo, com nossos pés dentro da água. Ela segurou minha mão como se nunca mais fosse soltar, olhando-me com os olhos úmidos.

Naquele instante tudo que eu consegui fazer foi lhe dar um forte abraço. E ali, envolvida em meus braços, senti suas lágrimas caírem em minha costa. Foi como se os papéis tivessem se invertido: eu era a pessoa que a protegia e a consolava; e ela, uma criança aos prantos, que precisava de ajuda.

O abraço já durava minutos. E com os primeiros raios solares espelhando nas águas barrentas do Amazonas, no toldo do barco que passa singrando o rio, na copa das sambaimeiras sobretanas na outra margem, nos bandeirões dos currais dos Bois-Bumbás Carantido e Caprichoso, nos telhados das casas da nossa encantada ilha de Parintins, nos cabelos de minha mãe e na minha alma, expulsando o calafrio, disse-lhe:

“Feliz Dia dos Pais, Mamê!”

Professor Rodrigo de Souza Rocha
Escola E. E. F. Gentil Belém – Parintins (AM)

174

175

(OLÍMPIADA, 2016b)

ANEXO L – CRÔNICA VENCEDORA II

Crônica

O palhaço e o menino

Aluna: Ana Heloisa Milani Coelho

Os semáforos ficam verdes e, em uma sincronia lenta e ordinária, os carros seguem seu caminho. Aqui de longe posso ver a indiferença com que pessoas se esbarram. A banalidade com que mundos se cruzam e deixam de fazer parte um do outro.

As flores caem. Primeiro as roxas, depois as rosas, as amarelas e por último as brancas, colorindo o asfalto e deixando um ipê seco para trás.

Quando o semáforo deixa de ser verde para ficar finalmente vermelho, pessoas atravessam as ruas alheias ao espetáculo. Vendedores tentam convencer seus clientes, velhinhos sentam-se na varanda. Dois namorados estão no banco da praça com a companhia não desejada de antigos jogadores de truco. Pombas caminham lado a lado com pessoas, senhoras se preparam para o início da missa e uma moça continua presa à tela de um aparelho. Todos alheios ao espetáculo.

Um homem, ou talvez um menino, não se sabe ao certo, seu rosto estava todo pintado, equilibrava-se em uma corda bamba enquanto fazia uma apresentação de malabarismo. Um pequeno espetáculo em meio ao caos organizado.

O sinal abre novamente, nenhum motorista reconhece ou recompensa o responsável pelo show. De repente, em um ato puro e instintivo, uma criança, que apenas agora posso notá-la, entrega ao palhaço uma flor, mira-o nos olhos e, por alguns instantes, o olhar medroso do menino encontra o olhar cansado do artista de rua. Com a mesma pressa que veio, a criança se foi.

Era uma flor murcha, que carregava em si as marcas do fim.

Tive o privilégio de contemplar esse episódio. Raros são os que já viram um olhar de ternura em um rosto de palhaço.

O sino da igreja bate seis vezes, é hora da Ave-Maria. Amarelo e depois vermelho, o sinal fecha novamente.

Professora: Maria Rosa Briense de Oliveira
Escola: E.T.E. Coronel Fernando Fabeliano da Costa – Piracicaba (SP)

193

(OLIMPIÁDA, 2016d)

ANEXO M – CRÔNICA VENCEDORA III

Crônica

Amanhã eu vou!

Aluna: Maria Gottardo Morello

Queria ser um daqueles que começam a escrever dizendo que não estão inspirados e, de repente, uma cena inusitada em um botequim celebra toda a satisfação e a felicidade humana, "presente" num singelo pedaço de bolo. Sinceramente fico perplexa com a capacidade de outros que transformam um pavão em "um arco-íris de plumas". Há tantos episódios do cotidiano que me caberiam interpretá-los e aperfeiçoá-los e, quicá escrever, quem sabe, uma primeira ou "a última crônica". Aguçei meu olhar ao pitoresco que me cerca. Há algo que espanta e encanta as pessoas das redondezas. Escreverei, então...

Preciso lembrar: se você pensa que falo das tradicionais festas que acontecem por aqui, como as coloridas festas natalinas, as animadas e "comportadas" cavalgadas ou as festas dos padroeiros, engana-se! Aqui, os eventos que mais reúnem pessoas são os velórios e os enterros dos entes queridos. "É tanto 'caro', tanta gente!", como dizia minha bisavó, que, aliás, teve um velório concorridíssimo. Mas, voltando às exéquias... é tanto carro, tanta gente, que até o padre, vindo de outras paragens, fica admirado, que até pensou em escrever uma tese sobre a matéria. E se o "evento" espanta pela sua natureza, encanta pela solidariedade do nosso povo na derradeira partida.

É costume daqui velar o corpo em casa e pensar a noite em claro, apoiando a família. Entre orações e cantos, há o banquete de pão com salame regado pelos insubstituíveis cafés. E, em virtude de um rodízio voluntário e interminável, ora saem amargos ora doces demais. Todos se dão por satisfeitos. Menos o Seu Zé que só sabe reclamar.

Quando o frio bate à porta, lá pelas duas ou três da madrugada, o interior se escura. Apenas o pio solitário de um bacurau companheiro, traduzido pelo povo do lugar como um sonoro "Amanhã eu vou!", corta o silêncio. As lágrimas dão descanso. Então, acendemos o fogão a lenha para aquecer a alma e a noite flui sobre que se torna alegre e divertida. Indispensáveis piadas e gargalhadas dão o tom da madrugada ao sabor de umas doses de cachaça. Em meio à conversa fiada, Seu Zé comenta:

– Até que a gente vai e volta do cemitério tá bom. Triste vai ser quando a gente for e não voltar mais! Pode parecer coincidência, mas aqui em Governador Lindenberg, quando morre um, mais dois ou três se vão – o que é surpreendente num município de interior. Hoje, as pessoas que não fazem sons, amanhã poderão passar por esse estágio melancólico. Alguém parente pode ser "arrumado" pelo Jonas – dono da única funerária – que até viu nosso amigo pela frequência das visitas. É claro que ficamos felizes em poder vê-lo. Não quero nem imaginar onde estaria se não o visse em um funeral!

É tarde! A lua tacturna também dá o seu adeus e leva consigo todos os assuntos que ocupavam o espaço. Ao dar o seu bom dia, o sol nos lembra que o momento está acabando. É a realidade despiando a nossa fragilidade. Só quem perdeu um ente querido entende a grandeza dos gestos de solidariedade dos amigos.

É o hora do adeus! Baila uma preocupação no ar: quando nos reuniremos novamente? Incertos de quando será, a angústia aperta o peito e fica a dúvida: quem será o próximo? A lembrança das palavras do Seu Zé me assusta. Aquele pio de presságio do bacurau agora me arrepia.

– Amanhã eu vou!... Amanhã eu vou!... Amanhã eu vou!

Professor: Eloy Nazarelli Henriques
Exato: E. E. F. M. Innes Morello – Governador Lindenberg (ES)

188

189

(OLIMPIADA, 2016d)

ANEXO N – CRÔNICA VENCEDORA IV

Crônica

A flor que chegou primeiro

Aluna: Mayara de Aleluia Pereira

Já fazia alguns minutos que encrava os salgados expostos sobre a bancada tentando decidir qual eu pediria. Escolhi uma empada e sentei-me em um banquinho vermelho ao lado do balcão.

Os aromas que vagavam pelo local se misturavam aos gritos das crianças, às vozes dos jogadores de truco sentados no canto do boteco e às comemorações de cada bola encaçapada na mesa de sinuca.

Aquele boteco se tornava nos fins de semana o ponto de encontro da comunidade. Ali se descobria qualquer coisa que tinha acontecido, desde a galinha carijó, que fugiu do quintal da dona Maria, até o trem de ferro que havia estragado no cruzamento.

Era grande o falatório, mas por algum motivo eu passara a observar a estação ferroviária que ficava em frente. Analisava a fachada onde o nome do distrito estava pintado em destaque: 'Caraliba'.

Como se adivinhasse o que eu observava, um dos jogadores de sinuca, que visivelmente tinha tomado uns goles a mais, lançou uma pergunta no ar:

– Caraliba. Por que Caraliba? Aqui nem tem essa árvore!

Foi a deixa para que as especulações e o murmurinho comessem a se espalhar. A todo momento um sabichão se dispunha a dar a solução para o enigma.

– Aqui tem esse nome porque o primeiro morador tinha o apelido de Caraliba, por ter os cabelos tão amarelados quando a flor dela.

– Não! Recebeu esse nome porque uma moradora sempre que saía de casa usava uma flor de caraliba nos cabelos. Deixando aqui conhecido por esse nome.

Nunca foram levantadas tantas hipóteses sobre a origem do nome de meu distrito. Todos falavam, mas a verdadeira versão nunca surgiu.

Apaziguando uma briga, um senhor que estranhava saúde aos seus noventa e poucos anos, resolveu se manifestar:

– Há muito tempo, aqui parecia um jardim encantado. Jatobás, ipês, pequizeiros, e caralibas coloriam esse lugar todos os anos. Era a mais bela paisagem. Até que um dia, foram construídas a estação ferroviária e a linha de ferro, em 1923. Todos que passavam por aqui se maravilhavam. Mas como era possível falar de um lugar sem nome? Uma exibida caraliba, que florescia todos os anos ao lado da estação, havia encantado o maquinista. Então, numa conversa entre ferroviários, ele disse 'Aqui poderia se chamar Caraliba, nosso jardim encantado vai ser denominado assim'. E, dessa forma, foi registrado o nome.

Por algum motivo, vi que os olhos do homem haviam se enchido de lágrimas.

– E por que nós deveríamos acreditar no senhor? – Um bêbado questionou.

– Porque eu era esse maquinista. O que fazia esse estridente apito soar por aqui. Muito antes de as casas tomarem o cerrado, o chão de terra batida de carros de boi ter sido pavimentado e o trem abandonar seus passageiros.

Validando o que havia sido dito, o trem apitou e parece que dizia: 'Verdade meu velho amigo, também sinto saudades daqueles velhos tempos'.

Professora: Diene Tavares
Escola E. M. Antonio de Souza Lobo Sobrinho – Viamópolis (GO)

180

181

(OLIMPIÁDA, 2016d)

ANEXO O – CRÔNICA VENCEDORA V

Crônica

E livrai-nos do mal

Aluna: Giulia Martins Vilela Silva

Você com certeza já ouviu falar de Velho Oeste. Cidades inóspitas, com ruas desertas, poeirentas, marcadas principalmente pela carência da lei. Lugares, onde aconteciam combates armados ou não, brigas de bar, assassinatos banais, entre outras calamidades. Você pode até achar que isso é coisa do passado, mas é porque não conhece a minha cidade.

Aquí tem Fórum, Ministério Público, Polícia Militar, Delegacia Civil, entre tantos outros órgãos que trabalham pela segurança e pela ordem pública, no entanto, nada tem sido suficiente para controlar as ondas de assaltos desmedidos que assolam esta cidade. São inúmeros e dos mais variados graus, oscilando desde o embaraçoso ladrão de galinhas, que já nos dizia Rui Barbosa, a homéricas organizações criminosas, com sugestivos nomes ligados ao cânone da clássica obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha.

Ultimamente, nada tem escapado aos ataques da bandidagem. E nós, os mocinhos da história, vivemos presos, trancafiados em nossas próprias casas com medo de sermos o próximo alvo desses implacáveis vilões. Acha que estou exagerando? Você irá mudar de ideia num piscar de olhos, quando eu te disser que num prazo de seis meses roubaram em plena luz do dia, com fortes armamentos, bancos, correios, metade do comércio, fazendas, além de incontáveis celulares nas portas das escolas.

Mas nada poderia ser pior que o último acontecimento. Eis que numa noite, estávamos na igreja, o único lugar desta cidade onde achávamos que reinava a paz, fazendo as tradicionais novenas de Páscoa. Como sempre, minha mãe chegou cedo e se colocou lá na frente. Eu, mesmo entediada de ir pelo sexto dia consecutivo, estava lá, com toda força, foco e fé.

Lá pelas tantas, percebi que algumas pessoas começaram a elevar a voz e colocaram as mãos para cima. Como a igreja estava cheia, imaginei que fosse o fervor da oração, que empolgava os cristãos e assim se exaltavam no louvor. Cheguei a pensar: "Que bom que há tantos incansáveis e veementemente fiéis", comecei a me sentir envergonhada da pouca crença que estava manifestando. Abaixei a cabeça e tentei me concentrar. Afinal, aquelas pessoas precisavam de muita paz para receber as vibrações celestiais.

Ledo engano! Só descobri o que realmente estava acontecendo, quando uns homens armados e com capuz no rosto se aproximaram. A adrenalina correu em minhas veias, meus batimentos cardíacos se tornaram audíveis, agarrei-me à minha mãe como uma criança indefesa. Agora todas as orações que

havia aprendido na vida saíam da minha boca em um sussurro, como uma súplica para que tudo acabasse bem, pediram tudo que tínhamos. Lá se foram correntes de ouro, celulares, e até os terços. Dá para acreditar?! E como comumente ocorre, os ladrões saíram ileso.

Foi o caos. Ficamos perplexos. Até a igreja? Este lugar sagrado, que devia ser usado para confessar os pecados? Agora é lugar também de cometê-los? É mesmo a barbárie.

No momento, você deve estar pensando que vivo numa cidade grande, daquelas de notícias apavorantes de televisão. Mas não! Minha cidade é pequena, afastada dos grandes centros, mas como é conhecida por sua alta produção de grãos, ela chama a atenção de forasteiros que vêm assombrar e causar pânico ao povo judiado dessa triste realidade, que antes eu via apenas em filmes de faroeste.

E como nesses filmes, eles levam mais que nossos pertences, levam nossa dignidade, nossa esperança e nossa fé. Resta-nos apenas rezar, mas agora de portas fechadas.

Professora: Elizandra Alves Pereira da Silva Souza
Escola Municipal (14 de Julho – Campo Novo de Parecis (MT)



210

211

(OLIMPIADA, 2016d)