

Língua e gênero: (des?)articulações de uma proposta pedagógica¹

Tatiana Simões e Luna²
Dóris de Arruda C. da Cunha³

RESUMO

A articulação entre língua e gênero é um dos pilares de um ensino de Língua Portuguesa de base sociodiscursiva. O objetivo deste trabalho é investigar, com base nos postulados bakhtinianos e em pesquisas a eles filiadas, o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos, no estudo do gênero crônica, pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, observando que aspectos desse gênero são selecionados para estudo e como são explorados. O *corpus* é constituído pelo Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor*, material que guia a sequência didática olímpica. Os resultados indicam que predomina uma metodologia de ensino-aprendizagem transmissiva e uma abordagem tradicional dos tópicos linguísticos, pouco articulada ao gênero crônica.

Palavras-chave: Conhecimentos linguísticos. Gênero. Crônica. Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

INTRODUÇÃO

As unidades da língua só ganham significação e valoração concreta no todo do enunciado, isto é, no âmbito dos gêneros do discurso (BAKHTIN, [152-1953] 2016). Esta tese preconizada por Bakhtin coaduna-se com as propostas de ensino dessas unidades na perspectiva da análise linguística, ou seja, da reflexão sobre os usos e funcionamento dos recursos linguístico-gramaticais em textos e discursos, a exemplo de Geraldi ([1984] 2004) e Mendonça (2006). Ancorada nesses estudos, a nossa pesquisa pretende observar como se articulam o ensino desses recursos ao dos gêneros, no âmbito de uma política pública, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (doravante, OLPEF), mais especificamente no tratamento dado à crônica literária.

A OLPEF é promovida pela Fundação Itaú Social em parceria com o Ministério da Educação, sob a coordenação do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura). Trata-se, concomitantemente, de um programa de formação docente e de um concurso bianual de textos, que fornece uma metodologia de ensino-aprendizagem da produção escrita a partir dos gêneros por ela selecionados como categorias da competição, a saber: poemas, memórias literárias, crônicas, documentário e artigo de opinião. A escolha da

¹ Recorte da minha tese de doutoramento (LUNA, 2019), realizada com apoio financeiro da FACEPE.

² Professora do Departamento de Educação da UFRPE. simoes.luna@gmail.com

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP. dorisarrudacunha@gmail.com

crônica deve-se à sua constituição no bojo de duas esferas discursivas, jornalística e literária, o que favorece uma análise de natureza dialógica. A proposta pedagógica do Programa ancora-se na psicologia da aprendizagem de Vigotsky, nos pressupostos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso e na sequência didática genebrina (RANGEL, GARCIA, 2012).

Vemos, portanto, que dois de seus referenciais preconizam o estudo da língua associado ao dos gêneros do discurso. Para Bakhtin, o léxico e a gramática são subordinados à estilística, uma vez que o gênero determina a seleção de palavras e as construções sintáticas: “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p.22). A Escola de Genebra defende, por sua vez, ser por meio dos gêneros que o aluno aprende as capacidades de linguagem fundamentais para se inserir nas práticas comunicativas, dentre elas, as capacidades linguístico-discursivas que se relacionam à escolha de formas linguísticas ou de mecanismos de textualização, como as vozes, os modalizadores e os recursos coesivos (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004).

Tendo isso em vista, adotamos um percurso metodológico em conformidade com o pensamento bakhtiniano que alia o *corpus* singular e concreto ao pensamento teórico. Na posição de sujeito-pesquisador, somos 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. Assim, respeitamos a singularidade dos dados, pois são eles que vão suscitar determinadas vozes que possam iluminá-lo e lhe dar inteligibilidade. É no movimento constante de ida e volta aos dados e à teoria que se constrói o conhecimento.

A análise aponta que os valores arraigados no ensino tradicional ecoam no discurso didático do Programa, em particular, quando se exploram os recursos linguístico-estilísticos da crônica, a exemplo do tratamento fragmentado, descontextualizado 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.

METODOLOGIA

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 selecionamos um *corpus* documental, de arquivo, por ser coletado e analisado após sua publicação: o material

didático dirigido ao gênero crônica, o Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor*.

Postulamos como critérios de análise: a abordagem dada aos elementos estilístico-composicionais constitutivos da crônica e à materialidade linguístico-discursiva dos textos selecionados como exemplares do gênero; o estudo reflexivo sobre o funcionamento da língua(gem) e as convenções da escrita, como subsídio para a leitura e a produção do gênero. Para tal, tomamos por base Bakhtin ([1942-1943] 2013, [1952-1953] 2016) e outros pesquisadores a ele associados, como Authier-Revuz ([2004] 2015) e Volochínov ([1929] 2017), convocados na medida em que tratam dos objetos da língua tematizados no material didático da OLPEF. Esse material encontra-se disponível gratuitamente no Portal da OLPEF⁴, havendo, portanto, acesso livre às imagens aqui apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo a metodologia genebrina da sequência didática, o Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor* organiza-se em onze módulos ou oficinas. São selecionados 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 e jargões futebolísticos (Oficina 4); tipos de discurso (Oficina 6); foco narrativo (Oficina 8); pontuação, com enfoque em algumas regras de uso da vírgula (Oficina 9); e características da crônica (Oficinas 1, 6 e 10). A abordagem adotada oscila entre a textual e a discursiva, pois ora tais conteúdos são mobilizados em função do texto explorado na atividade de leitura da Oficina, ora em função das possíveis dificuldades dos alunos na construção da discursividade do gênero.

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 ancora-se em uma definição pouco clara e consistente desse tópico linguístico: “recursos utilizados pelos autores para realçar uma ideia” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.50).

Afinal, as figuras retóricas ou de linguagem são recursos ou estratégias que corroboram com a construção do discurso, visando à obtenção de determinados efeitos.

⁴ <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

Podem destacar ou até mesmo disfarçar e ocultar uma ideia, como o eufemismo. Além disso, os conceitos de algumas figuras 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.

O Caderno expõe um quadro resumitivo com as principais figuras semânticas, seguindo a metodologia de ensino-aprendizagem transmissiva. Esse quadro 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. Observemos a seguir:

Figura 1 – Quadro das figuras de linguagem

| Figuras de linguagem | |
|---|---|
| <p>Comparação: expressão de termo comparativo. Quase sempre acompanhada da conjunção “como”.</p> <p><i>Faço versos como quem chora De desalento... de desencanto...</i></p> <p>Manuel Bandeira</p> | <p>Hipérbole: afirmação exagerada.</p> <p><i>Falei mil vezes para você! Morri de estudar para o vestibular.</i></p> |
| <p>Metáfora: comparação mental ou abreviada em que prevalece a relação de semelhança. Não aparece a conjunção “como”.</p> <p><i>Na sua mente povoa só maldade. Meu coração é um balde despejado.</i></p> | <p>Sinestesia: interpretação de planos sensoriais, mistura de sensações de sentidos diferentes. Como na metáfora, relaciona elementos de universos diferentes.</p> <p><i>Senti um cheiro doce no ar.</i></p> |
| <p>Catacrese: metáfora que caiu no uso popular, corriqueira, muito comum.</p> <p><i>As pernas da mesa estão bambas. Quero morar no coração da cidade.</i></p> | <p>Antítese: contraposição de uma palavra ou frase a outra de sentido oposto.</p> <p><i>Toda guerra finaliza por onde devia ter começado: a paz. Vivo só na multidão.</i></p> |
| <p>Metonímia: designação de um pomenor pelo conjunto de que se quer falar.</p> <p><i>Ler Clarice Lispector. (autor pela obra) Comer o pão (por alimento) que o diabo amassou (por sofrimento).</i></p> | <p>Ironia: sugestão pela entonação e pelo contexto de algo contrário ao que pensamos, geralmente com intenção sarcástica.</p> <p><i>A excelente D. Inácia era mestra na arte de judiar de crianças.</i></p> <p>Monteiro Lobato</p> |
| <p>Personificação ou prosopopela: atribuição de ações, qualidades ou sentimentos a seres inanimados.</p> <p><i>O tempo passou na janela e só Carolina não viu.</i></p> <p>Chico Buarque de Holanda</p> | <p>Eufemismo: emprego de termos considerados mais leves para suavizar uma expressão considerada cruel ou ofensiva.</p> <p><i>Foi para o céu, em vez de morreu. Está forte, em vez de está gorda.</i></p> |

Fonte: LAGINEIRA, PEREIRA, 2016, p.51

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, ela não encaminha atividade de uso das figuras, nem as atividades de compreensão textual propostas tematizam esse tópico linguístico, salvo a pergunta sobre a crônica *Peladas*, de Armando Nogueira – “O que acharam da personagem principal? Que recursos linguísticos o autor usou para lhe dar realce?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.56) – que induz os alunos a observarem as prosopopeias e metáforas construídas a partir da palavra “bola”. De fato, as figuras são explicadas para que o aluno compreenda a análise posterior feita pelas próprias autoras do material:

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, 2016, p.57-58)

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, 2016, p.49, p.52). Logo, inferimos que o propósito é explorar um recurso vocabular usado em *Peladas*, de Armando Nogueira (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.55).

Entretanto falta conexão entre as etapas e atividades dessa Oficina. Como podemos ver na fig.2, a seguir, a maioria dos termos 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 compõem expressões, não sendo compreendidos isoladamente: “onde a coruja dorme” e “joga na linha do gol”. E outros desse campo lexical, manejados em *Peladas*, não são explorados na atividade, tais quais: “escalando”, “racha”, “canela”, “bico”, “sem-pulo”, “pintura”, “campo”.

Figura 2 – Atividade sobre léxico futebolístico

| | | |
|--------------|----------------|------------|
| VÉU 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 |

Fonte: LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.53

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, 2016, p.52). 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.).

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 do 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 a jogada de passar a bola entre as pernas, fala-se “saia”. Outro problema é que alguns 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 nas crônicas.

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, p.23). 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, 2016, p.97-98). O foco narrativo é reduzido às categorias de narrador-observador e narrador-personagem, omitindo-se outras formas mais criativas de narrar, através de diálogos, da segunda pessoa, ou 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, (...), 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] 2011), 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, 2016, p.93, p.97). 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, 2016, p.36, p.43, p.56, p.70 p.80, p.91), logo a ordenação desse módulo próximo ao final da sequência didática precisa ser revisto.

Já o tratamento dado à pontuação 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 tópicos 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, 2016, p.111- 112).

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 grifem 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, 2016, p.112-113)

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, 2016, p.114), as locuções adverbiais de tempo, de modo e lugar ocorrerem com frequência nas crônicas, mas também se vislumbram outros usos 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, 2016, p.114-115, 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 semânticos e formais e postular como “essencial” um termo dispensável: caso do sujeito nas orações sem sujeito. Na perspectiva de Bakhtin ([1952-1953] 2016) e Volochínov ([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. Além disso, o trecho acima toma uma frase solta, provavelmente inautêntica, para ilustrar a regra, seguindo o esquema didático tradicional que favorece a memorização e a 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.
- 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. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.115, destaques das autoras)

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, 2016, p. 112).

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] 2016), e a “interpretação estilística é absolutamente necessária para o ensino de todas as questões de sintaxe do período composto” (BAKHTIN, [1942-1945] 2013, p.27). Geraldi (2010) 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:

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, 2010, 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, 2016, p.131). 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 discurso – 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 mentalista de linguagem à qual corresponde a noção de um sujeito intencional, livre para escolher um determinado modo de representação do discurso alheio.

De outro ângulo, podemos interpretar que o comando revela uma concepção 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, 2016, p.83).

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 de

Volochínov⁵ ([1929] 2017). E não aborda os efeitos expressivos e estilísticos que a presença do outro provoca no discurso, conforme vemos a seguir:

Figura 3 – 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 *dicendi* (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.

Fonte: LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.83

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, 2016, p.83, 2016), ou seja, representa o outro por meio da autonomia (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, 2016, p.83, 2016). 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.

⁵ Cada tipo de discurso apresenta formas variantes que realizam o estilo linear, 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).

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 aspas.

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 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, 2016, p.83). 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, 2016, p.83).

Vale ainda salientar que o Caderno entende a representação do discurso outro como exclusiva 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 os efeitos provocados pelo DD em outros gêneros.

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 discurso⁶, por que se limitar aos tipos clássicos do discurso reportado abordados de forma redutora e instrumental?

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, tomando por base as crônicas exploradas no material didático. 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.

Isso possibilitaria que o estudo da língua fosse de fato articulado ao do gênero discursivo em pauta e fornecesse subsídios para que o aluno mobilizasse 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 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, 2016, p.117), 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 espiral, defendida pelos pesquisadores da Escola de Genebra (PASQUIER, DOLZ, 1996), segundo a qual a progressão da aprendizagem

⁶ Creemos 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

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 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, 2016, p.28)

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 crônico:

(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 praça, 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, 2016, p.28-29)

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 por exemplares do gênero que compõem o material didático, como “A última crônica” de Fernando Sabino (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.32).

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 4 – Análise da crônica “Cobrança”

Cobrança
Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíram 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 tentei lhe cobrar, 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.

— 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 — retrucou 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.

It. O Imaginário cotidiano.
São Paulo: Global, 2001. © by herdeiros de Moacyr Scliar.

Fonte: LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.78-79

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 de uma (meta)crônica, a abordagem dos tópicos linguísticos caracteriza-se predominantemente pelo viés tradicional, descontextualizado e dissociado do sentido. A tabela e o boxe mobilizados para expor as figuras 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.

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.

Os conteúdos explorados são pertinentes para o ensino da produção cronística, 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 semântica, coerência e variação linguística⁷.

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 vêm articulados às atividades de escrita são trabalhados numa perspectiva meramente formal, pouco se observando os efeitos de sentido decorrentes de seu uso.

Geraldi (2010, 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 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 (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) e por Bakhtin ([1952-1953] 2016, [1942-1945] 2013), estabelecendo coerência parcial entre os pressupostos teóricos declarados e a proposta pedagógica efetivada.

⁷ Tratada de forma muito restrita apenas no que concerne aos jargões do futebol e à recomendação do uso do registro coloquial na produção da crônica.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. [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.
- BAKHTIN, Mikhail. [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, 2011. p.3-192.
- _____. [1942-1945] *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____. [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.
- _____. [1952-1953] Os gêneros do discurso. In: _____. *Os gêneros do discurso*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p.11-69.
- GERALDI, João W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (org.) [1984] *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p.59-79.
- _____. Gramática ou reflexão sobre a língua. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.183-188.
- LIGINESTRA, Maria A.; PEREIRA, Maria I. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos*. 5. ed. SP: CENPEC, 2016.
- LUNA, Tatiana S. **Ensino do gênero crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**: ecos da tradição e novas práticas. 2019. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- 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.
- 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.
- PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, Madrid: Infancia y Aprendizaje, v. 2, p. 31-41, 1996.
- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática, 2000.
- RANGEL, Egon; 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.
- SCHNEUWLY, Bernard; 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.
- SIBLOT, Paul. De la dénomination à la nomination. *Cahiers de praxématique* [En ligne], n.6, p.1-26, 2001. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/praxématique/368>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. [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.