



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LILIAN CRISTINA BUZATO RITTER

**PRÁTICAS DE LEITURA/ANÁLISE LINGUÍSTICA COM
CRÔNICAS NO ENSINO MÉDIO:
PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA**

Londrina
2012

LILIAN CRISTINA BUZATO RITTER

**PRÁTICAS DE LEITURA/ANÁLISE LINGUÍSTICA COM CRÔNICAS NO ENSINO
MÉDIO: PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Alba Maria Perfeito.

LONDRINA
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R614p Ritter, Lilian Cristina Buzato.
Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no ensino
médio : proposta de elaboração didática / Lilian Cristina Buzato Ritter.
– Londrina, 2012.
240 f. : il.

Orientador: Alba Maria Perfeito.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Linguística aplicada – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Língua portuguesa –
Estudo e ensino – Teses. 4. Análise linguística (Linguística) – Teses. 5.
Linguagem e línguas – Teses. 6. Professores de ensino médio –
Formação – Teses. 7. Gêneros discursivos – Teses. 8. Educação continuada
– Teses. I. Perfeito, Alba Maria. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801:372.41

LILIAN CRISTINA BUZATO RITTER

**PRÁTICAS DE LEITURA/ANÁLISE LINGUÍSTICA COM CRÔNICAS
NO ENSINO MÉDIO:
PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DIDÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Alba Maria Perfeito
Presidente e Orientadora
UEL – Londrina - PR

Prof^a Dr^a Rosangela Hammes Rodrigues
UFSC – Florianópolis - SC

Prof^o Dr^o Renilson José Menegassi
UEM – Maringá - PR

Prof^a Dr^a Loredana Limoli
UEL – Londrina - PR

Prof^o Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra
UEL – Londrina - PR

Londrina, ____ de _____ de ____.

A Deus, meu maior orientador, que em todos os momentos conduz minha vida. Ao Lucas e Vinícius, luzes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Alba Maria Perfeito, orientadora e amiga, pela compreensão, confiança e espírito de liberdade com que me conduziu nesta pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues, à Prof^a. Dr^a. Loredana Limoli, ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi e ao Prof. Dr. Núbio Dellane Ferraz Mafra, pelas significativas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores e colegas de curso, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas do projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual”, pelos diálogos instigantes.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Interação e Escrita”, pelas discussões bakhtinianas inspiradoras.

Ao Renilson, desde meus estudos no nível de especialização, por ter aceitado, mais uma vez, em compartilhar seus conhecimentos, apoiando-me nessa caminhada de doutoramento.

Às amigas Annie, Cláudia Hila e Sandra Cecílio, pela amizade sincera, pelas palavras carinhosas, pela positividade.

Aos meus pais, pelo amor e pelas orações.

Ao José Luiz, pela cumplicidade e parceria nos bons e maus momentos presentes nesse percurso.

À toda minha família, pela confiança e pela motivação constante durante a jornada.

Meu poema
É um tumulto:
A fala
Que nele fala
Outra vozes
Arrasta em alarido.

Estamos todos nós
Cheios de vozes
Que o mais das vezes
Mal cabem em nossa voz.

(Ferreira Gullar)

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio**: proposta de elaboração didática. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

No contexto da Linguística Aplicada, esta pesquisa de doutorado parte da hipótese de que se os professores tiverem respaldo teórico-metodológico significativo quanto ao trabalho com um gênero discursivo específico para as práticas de leitura/análise linguística, podem elaborar propostas didático-pedagógicas mais consistentes e produtivas para o desenvolvimento de posturas mais reflexivas diante dos textos. Assim, o objetivo geral da investigação é compreender como o processo de elaboração didática de uma proposta pedagógica de leitura/análise linguística, com o gênero discursivo crônica, produzida pela mediação feita com professores de Língua Portuguesa, conduz à apropriação e ao desenvolvimento de conceitos dialógicos, em contexto de formação continuada, da rede pública do Ensino Médio. Portanto, caracteriza-se como uma pesquisa de cunho etnográfico e de caráter colaborativo-interventivo. Para tanto, ancoramo-nos, fundamentalmente, na visão sócio-histórica da linguagem pela produção das ideias do Círculo de Bakhtin. Abordamos, também, a contribuição dos estudos teóricos de Vygotsky (1988), em relação aos conceitos de mediação e internalização, e, além disso, valemo-nos do conceito de elaboração didática (HALTÉ, 2008; PETITJEAN, 2008) para fundamentarmos o âmbito pedagógico, no qual a pesquisa também se constitui. Após estudo teórico realizado com os professores, verificamos que a apropriação das três categorias bakhtinianas de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos, foi caracterizada por fragmentos discursivos construídos pela mobilização de saberes advindos da teoria de referência presente nos textos lidos e discutidos e dos saberes de experiência. A partir dessa etapa, desenvolvemos o estudo analítico de crônicas, que resultou na caracterização das suas dimensões social e verbal, por meio dos movimentos dialógicos estabelecidos com o já-dito e o pré-figurado, promovendo-se o levantamento das marcas linguístico-enunciativas. À luz da análise desenvolvida, elaboramos a proposta de leitura/análise linguística, a qual se caracterizou com determinados avanços na apropriação dos conceitos dialógicos, na medida em que os professores conceberam a crônica em suas condições concretas de produção e circulação. Por outro lado, fizeram-se presentes ainda saberes advindos de práticas de leitura e de ensino gramatical cristalizados. Tendo em vista a internalização parcial dos construtos teóricos trabalhados com os professores, esse fato nos leva a defender a tese de que a apropriação das bases teóricas dialógicas proporcionou aos professores a compreensão das abordagens teórico - metodológicas, refletindo-se na produção e aplicação da proposta pedagógica de leitura/análise linguística. O reflexo do processo de internalização parcial resultou, em sala de aula, tanto na adoção de um estilo docente internamente persuasivo, quanto, de um estilo autoritário.

Palavras-chave: Leitura/análise linguística. Crônica. Dialogismo. Formação Docente.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Reading/Linguistic Analysis of the chronicle genre in the high school: a proposal for didactic elaboration.** 2012. Doctoral Thesis in Language Studies – State University of Londrina, Londrina PR Brazil, 2012.

ABSTRACT

Within the context of Applied Linguistics, current research starts from the hypothesis that if teachers have significant theoretical and methodological basis with regard to a specific discourse genre for reading/applied linguistics practice, they are able to form more consistent and more productive didactic and pedagogical proposals for the development of texts with more reflexive stances. The main aim of current ethnographic and collaboration-intervention investigation is to understand how the didactic elaboration process of a pedagogical reading/applied linguistics proposal with regard to the chronicle discourse genre produced by teachers of Portuguese helps in the appropriation and the development of dialogical concepts within the continuous training context in high school public education. The thesis, foregrounded on Bakhtin circle's social and historical perspective of language, has been reinforced by the theoretical studies of Vygotsky (1988) with regard to the concepts of mediation and internalization, coupled to the concept of didactic elaboration (HALTÉ, 2008; PETITJEAN, 2008) to foreground the pedagogical range of the research. After a theoretical study with teachers, the appropriation of the three Bakhtinian categories of enunciation, dialogism and discursive genres was seen to be characterized by discursive fragments constructed by the mobilization of knowledge originating from the reference theory present in the read and discussed texts and from experience. An analytic study of chronicles was thus developed and their social and verbal characterizations revealed through the dialogical movements established by the already-said and the pre-figured. The linguistic and enunciation marks were thus provided. The reading/linguistic analysis proposal characterized by certain progress was developed by the appropriation of the dialogic concepts in so far as the teachers perceived the chronicle in its materialized conditions of production and circulation. On the other hand, knowledge which originated from reading practices and grammatical teaching were brought into consideration. Results show that the comprehension and the appropriation of dialogical theoretical bases provided the teachers with the understanding and methodological approaches which were reflected in the production and the application of the pedagogical proposal reading and linguistic analysis. Reflection of the partial internalization process resulted in the adoption of both an internally persuasive and in the authoritarian teaching style in the classroom.

Keywords: Reading/linguistic analysis. Chronicle. Dialogism. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	–	análise linguística
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	–	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
ED	–	elaboração didática
EM	–	Ensino Médio
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
FAFIJAN	–	Faculdade de Jandaia do Sul
FELIP	–	Grupo de Pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa
GD	–	gêneros discursivos
LA	–	Linguística Aplicada
LFV	–	Luis Fernando Verissimo
OCEM	–	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PA	–	Professor Auxiliar
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	–	Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Bloco de textos 1.....	135
Figura 2: Bloco de textos 2	136
Figura 3: Bloco de textos 3.....	137
Figura 4: Crônica “Mordiscar não é morder”	141
Figura 5: Crônica “Arrá!”	142
Figura 6: Crônica “Amor e tatuagem”	156
Figura 7: Crônica “O carro comestível”	157
Figura 8: Crônica “Bastidores” I	172
Figura 9: Crônica “Bastidores” II.....	173
Figura 10: Crônica “O da foto”	193
Figura 11: Crônica “O raiar da nossa obsolescência”	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aula de gramática e prática de análise linguística	56
Quadro 2: Convenções de transcrição	84
Quadro 3: Roteiro de leitura.....	87
Quadro 4: Atividade aplicada aos alunos	109
Quadro 5: Coletânea de crônicas	112
Quadro 6: A crônica “Arrá!”	118
Quadro 7: A crônica “O carro comestível”	121
Quadro 8: A crônica “Mordiscar não é morder”	122
Quadro 9: As relações dialógicas das crônicas selecionadas	126
Quadro 10: A configuração da proposta pedagógica	131
Quadro 11: Reconhecimento de gênero I.....	133
Quadro 12: 1ª atividade: Reconhecimento de gêneros discursivos.....	134
Quadro 13: 2ª atividade: A esfera de circulação da crônica.....	139
Quadro 14: 3ª Atividade: Estudo da dimensão social	142
Quadro 15: 1ª versão de exercícios: Dimensão verbal “Mordiscar não é morder”	145
Quadro 16: 1ª versão de exercícios: Dimensão verbal “Mordiscar não é morder” – P2 e PA.	146
Quadro 17: Articulações teórico-metodológicas na leitura analítica da crônica “Mordiscar não é morder”	147
Quadro 18: Articulações teórico-metodológicas na leitura analítica da crônica “Arrá!”	152
Quadro 19: Definição de crônica	158
Quadro 20: 6ª atividade: Da notícia à crônica.....	159
Quadro 21: 7ª atividade: Crônica “O carro comestível”	161
Quadro 22: Aspectos observados na prática leitura-analítica das crônicas.....	196

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO-APRENDIZAGEM	20
1.1 A NATUREZA DIALÓGICA E IDEOLÓGICA DA LINGUAGEM	20
1.1.1 O enunciado concreto, a responsividade e os gêneros discursivos	29
1.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESFERA ESCOLAR	42
1.2.1 Implicações pedagógicas: a teoria bakhtiniana e o eixo leitura/análise linguística ...	48
1.3 A CRÔNICA NA VOZ DA ACADEMIA	57
1.4 SOBRE A ELABORAÇÃO DIDÁTICA E O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	61
2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	70
2.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	70
2.2 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	73
2.3 O CONTEXTO FÍSICO DA PESQUISA	74
2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E ALUNOS ENVOLVIDOS.....	75
2.5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO PROCESSO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA	77
2.5.1 Descrição do percurso metodológico para o estudo da crônica	78
2.5.2 Descrição do percurso metodológico para a elaboração da proposta pedagógica ..	82
2.5.3 Descrição do percurso metodológico para a intervenção pedagógica	83
3 UM OLHAR TEÓRICO-ANALÍTICO SOBRE A CRÔNICA	85
3.1 MOMENTO INICIAL DO ESTUDO: A PERSPECTIVA TEÓRICA	85
3.2 A CRÔNICA NA VOZ DOS PROFESSORES	106
3.2.1 A dimensão social da crônica	112
3.2.2 A dimensão verbal da crônica	116
4 AS PRÁTICAS DE LEITURA/ANÁLISE LINGUÍSTICA COM CRÔNICAS: O PLANEJAMENTO	128
4.1 O PLANO GERAL DE TRABALHO DOCENTE E ABORDAGEM DA DIMENSÃO SOCIAL DA CRÔNICA	128
4.2 ABORDAGEM DA DIMENSÃO VERBAL DA CRÔNICA.....	143

5 A CRÔNICA EM SALA DE AULA	166
5.1 RECONHECENDO O GÊNERO	166
5.2 EXPLORANDO A ESFERA DE CIRCULAÇÃO DA CRÔNICA	170
5.3 LENDO AS CRÔNICAS DE LUÍS FERNANDO VERISSIMO.....	177
5.4 LENDO AS CRÔNICAS DE SCLiar.....	189
5.5 LENDO MAIS CRÔNICAS	193
CONCLUSÃO.....	201
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES	216
ANEXOS	229

INTRODUÇÃO

Nada é impossível de mudar
Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois
em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade
consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.
(BERTOLD BRECHT)

Iniciarmos o trabalho em questão, situando o leitor sobre a história de professora da autora-pesquisadora, pode parecer um lugar comum no meio acadêmico. Entretanto, não deixaremos de fazê-lo, porque pelo viés bakhtiniano, somos semelhantes por vivermos em um mesmo tempo, compartilhando um mesmo espaço, mas, únicos por trilharmos os caminhos que não se fazem em série.

Há mais de uma década, atuamos profissionalmente como orientadora e supervisora de Estágio de Língua Portuguesa, no curso de Letras, da Universidade Estadual de Maringá. Nossa trajetória é constituída por uma série de dilemas que, a todo instante, fazemos ressignificar conhecimentos teóricos e práticos relativos à ação de ensinar a ensinar a Língua Portuguesa. Como sujeitos históricos, atravessados e constituídos por situações de conflitos e ansiedades, as (re)descobertas nos levam a crer, como diz o poeta citado na epígrafe, que *“nada deve parecer impossível de mudar”*. Se somos únicos e irrepetíveis como os acontecimentos dos quais participamos, consideramos que as ações de construções identitárias não se fixam.

Na instituição em que trabalhamos, uma das âncoras do processo de construção identitária no qual estamos imersos, assenta-se no grupo de pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq-www.escrita.uem.br), em que temos a oportunidade de estudar algumas obras centrais do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky (1998). A participação nesse grupo de pesquisa tem despertado, cada vez mais, interesse no aprofundamento teórico em relação ao caráter dialógico e enunciativo da linguagem, a fim de consolidarmos a compreensão sobre a concepção interacionista da linguagem¹, atualmente, proposta no Brasil, e seus reflexos no ensino de língua materna.

¹ Nossa pesquisa incorpora os pressupostos teóricos tanto do grupo de pesquisa referido anteriormente, quanto do projeto de pesquisa *“Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual”* (UEL), nos quais utilizamos o termo “concepção interacionista de linguagem”, na perspectiva sócio-histórica da linguagem, tomando por escopo as teorias de Vygotsky (1988) e do Círculo de Bakhtin.

Outro fundo dialogizador de nossa identidade de professora-formadora-pesquisadora, após ingresso no doutoramento, foi a inserção no projeto de pesquisa em Linguística Aplicada intitulado “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL), que integra o grupo de pesquisa “FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa” (UEL/CNPq). O intuito de pesquisadora de podermos contribuir de forma mais significativa com os construtos teórico-metodológicos relacionados, mais especificamente, com as práticas de leitura e análise linguística (doravante, AL), na perspectiva dos gêneros discursivos, foi aguçado por meio de nossa vivência no projeto. Desenvolvido nos anos de 2008 a 2010, o projeto visava a atender a demanda por instrumentos de reflexão mais adequados ao estudo de práticas contextualizadas de ensino gramatical, investindo na formação contínua do professor. O trabalho de reflexão acerca dos fenômenos gramaticais centrou-se nas marcas linguístico-enunciativas, via relações dialógicas, que perpassam o locutor no processo de enunciação. Logo, a partir das reflexões proporcionadas pelas discussões realizadas no projeto de pesquisa referido, ampliamos os horizontes a respeito do tema geral da investigação do doutoramento, qual seja, o ensino gramatical contextualizado nas práticas de leitura/AL, pela abordagem de gêneros discursivos.

Entre os gêneros eleitos pelos próprios participantes do projeto de pesquisa, no ano de 2008, professores da rede pública de ensino da região de Londrina – PR, encontrava-se a crônica. Nosso olhar voltou-se para o gênero crônica, naquele momento, por conta de ter ficado sob nossa responsabilidade, desenvolver um breve estudo de sua abordagem teórico-metodológica para as práticas de leitura/AL e apresentar alguns resultados, ou melhor, alguns direcionamentos desse estudo para todos os participantes do projeto. Na verdade, o trabalho sobre crônica realizado no ano de 2008, teve um caráter mais teórico do que prático e serviu para nos mostrar a sua complexidade sócio-discursiva.

Além de justificativas de cunho mais pessoal, conforme explicitamos anteriormente, a produção desta pesquisa também pauta-se em razões de ordem social. Uma delas é a demanda por estudos que ajudem a compreender as especificidades do ensino-aprendizagem de língua materna no Ensino Médio (EM). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), em relação à disciplina de Língua Portuguesa, compreendem o nível de formação em questão, como o período em que se deve propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Tal concepção de aprimoramento encontra-se na seguinte afirmação: “[...] isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a

linguagem” (BRASIL, 2006, p. 18). Contudo, não é essa a realidade observada nas escolas. É por conta do descompasso entre a realidade observada e a prescrita no documento citado, que pesquisadores, como Mendonça e Bunzen (2006), asseveram haver uma carência de pesquisas aplicadas no EM, que auxiliem na compreensão das razões sobre o baixo desempenho das competências relativas ao campo da linguagem, a saber, práticas sociais de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. O baixo rendimento é indicado oficialmente nas avaliações de nível nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – sem entrarmos no mérito dos instrumentos avaliadores.

Em relação ao contexto específico da disciplina de Língua Portuguesa, outra justificativa do trabalho em foco, diz respeito ao fato de ainda existir uma certa desorientação teórico-metodológica dos professores, principalmente, no que se refere ao eixo de AL. No Brasil, as propostas oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE – de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), postulam que o ensino de Língua Portuguesa deve abranger fatores enunciativos relacionados às práticas da linguagem, em uma abordagem discursivo-textual, e não ter como centro o ensino gramatical desarticulado dos usos, como podemos observar, por exemplo, nesses excertos:

O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto.

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão lingüísticodiscursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual (PARANÁ, 2008, p. 60).

Ao realizar uma leitura enviesada dessas concepções, muitos professores consideram que a AL elimina a gramática das salas de aula, outros a consideram sinônimo do trabalho com a “gramática no texto”, sem, contudo, deixar de utilizar para a análise somente o nível da frase ou da palavra. Segundo estudos de Possenti (1996a), Mendonça (2006), a prática de AL não elimina a gramática das salas de aula porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem a gramática. Na concepção de linguagem e de ensino de língua como interação entre os sujeitos, o principal objetivo da AL é refletir sobre elementos e fenômenos lingüísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem. Porém, constatamos que, é sobretudo, nesse eixo, que a escola se revela uma instituição conservadora.

Isto porque, no lugar da reflexão, o espaço é para identificação e classificação de aspectos conceituais e normativos da língua, ou seja, o objetivo é conceituar e classificar para prescrever. Esta concepção legitima-se mais no EM, etapa final da Educação Básica, na qual a seleção dos conteúdos e das estratégias adotadas recai, via de regra, sobre o uso de frases e de textos fragmentados/descontextualizados, em nome de uma preparação rápida e eficaz para os concursos vestibulares.

Diante do exposto, julgamos que, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, não se pode deixar de considerar a natureza sócio-histórica da língua, seu caráter interativo e ideológico, enfim, o seu contexto de produção. Não é mais viável um ensino desarticulado; pelo contrário, as práticas de leitura, de produção de texto e de AL devem ser articuladas, reconhecendo-se que os textos são organizados e produzidos, de acordo com os gêneros discursivos a que pertencem, e visam a situações de enunciações específicas. Nos últimos anos, as pesquisas no campo da Linguística Aplicada (LA) têm contribuído com as discussões a respeito do ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva dos gêneros discursivos. Os resultados das pesquisas comprovam que, a escola, por vezes, na contramão da abordagem sócio-histórica, valoriza a fragmentação, a descontextualização das práticas de linguagem, por meio de atividades vazias de significação.

Dessa maneira, cremos que há necessidade de um aprofundamento de estudos a esse respeito com os professores, no intuito de contribuir para a mudança do quadro atual. Por isso, esta investigação de doutorado nasceu, conforme exposto, atrelada ao projeto de pesquisa em LA “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL) caracterizando-se como uma pesquisa de cunho etnográfico e de caráter colaborativo-interventivo, realizada em contexto de formação continuada com professores do EM, da rede pública. Assim, partimos da hipótese de que se os professores tiverem respaldo teórico-metodológico significativo, em relação ao trabalho com um gênero discursivo específico para as práticas de leitura/AL, podem elaborar propostas didático-pedagógicas mais consistentes e produtivas para o desenvolvimento, por parte dos alunos, de posturas mais reflexivas diante dos textos.

Ressaltamos que, junto aos nossos sujeitos de pesquisa, colocamo-nos no lugar de colaboradores, no sentido de não termos *a priori* nenhuma abordagem teórico-metodológica pronta para ser apreendida. Na realidade, ambos, pesquisadora e professores de Língua Portuguesa, desejavam resolver um problema no âmbito do ensino-aprendizagem: eles, de “aprender ensinar Língua Portuguesa com gêneros” – segundo depoimento de uma das professoras participantes da pesquisa – e nós, de discutirmos uma possibilidade de

elaboração didática para as práticas de leitura/AL de um gênero determinado. No que tange ao aspecto da escolha do gênero crônica, assinalamos que, apesar de termos realizado, em ano anterior ao início de nossa pesquisa, um estudo sobre a crônica, sua seleção somente foi definida após discussão realizada com os professores-sujeitos. Em 2009, durante a reunião inicial com os professores, a escolha pelo gênero crônica foi resultado de discussões realizadas com esses profissionais. Desde o início, estávamos abertos às manifestações de interesse do grupo por qualquer gênero discursivo. Todavia, como já havíamos desenvolvido um breve estudo sobre crônicas, não deixamos de sugeri-lo, e, ao final das discussões, os professores preferiram a crônica por ser, até então, na visão deles, um texto leve, divertido e atual, além de estar entre os gêneros contemplados pela lista de conteúdos da Prova de Redação do Vestibular, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Pelas inquietações decorrentes dos momentos iniciais de trocas e discussões com os professores-sujeitos, certos questionamentos emergiram, passando a delimitar e orientar o campo de estudo da investigação pretendida. Eles podem ser traduzidos nas seguintes perguntas: em contexto de formação continuada de professores do EM, como eles se apropriariam de conceitos dialógicos para abordarem didaticamente o gênero crônica, via estudo de seus movimentos dialógicos², para produção e aplicação de uma proposta pedagógica de leitura/AL? Como caracterizaríamos o gênero crônica, pelo estudo de suas dimensões social e verbal, enfatizando seus movimentos dialógicos com o já-dito (elos anteriores) e o pré-figurado (elos posteriores), em contexto de formação continuada de professores de EM? De que maneira poderíamos configurar o processo de planejamento dessa proposta pedagógica de leitura/AL, com crônicas, no EM? De que forma poderíamos caracterizar a aplicação da proposta elaborada?

Norteados pelas questões acima, apresentamos o objetivo geral da pesquisa:

- compreender como o processo de elaboração didática³ de uma proposta pedagógica de leitura/AL, com o gênero discursivo crônica, produzida pela mediação feita com professores de Língua Portuguesa, conduz à

² Ancorando-nos na pesquisa de Rodrigues (2005), sob a perspectiva bakhtiniana, discutiremos o conceito “movimentos dialógicos” no capítulo seguinte, mas, desde já, consideramos importante ressaltar que caracterizamos as vozes no texto escrito, a partir da relação dialógica com os elos anteriores, isto é, com enunciados já-ditos, e, com os elos posteriores – enunciados que estão por vir do interlocutor.

³ Segundo Halté (2008) e Petitjean (2008), o termo “elaboração didática” defende uma concepção didática praxiológica, visto que sem a sincretização dos saberes não haveria condições favoráveis à apropriação. Ademais, os autores concebem que o professor age de maneira reflexiva com o objetivo de criar situações favoráveis à aprendizagem do aluno. No caso desta pesquisa, o processo de elaboração didática engloba os procedimentos de estudo e reflexões teóricas sobre conceitos bakhtinianos, e, em específico, o gênero discursivo crônica, de produção e aplicação, em uma série do EM, de uma proposta pedagógica de leitura/AL.

apropriação e ao desenvolvimento de conceitos dialógicos, em contexto de formação continuada, da rede pública do EM.

Já, como objetivos específicos, definimos:

- compreender o processo da apropriação teórica de conceitos dialógicos bakhtinianos, por professores do EM, durante elaboração didática de uma proposta de leitura/AL;
- delimitar os movimentos dialógicos com os elos anteriores e posteriores do gênero discursivo crônica, via estudo teórico-analítico realizado com professores do EM;
- delimitar os conceitos dialógicos efetuados nas atividades didáticas produzidas para o trabalho com a crônica, durante o planejamento de uma proposta pedagógica de leitura/AL;
- caracterizar a aplicação, em uma primeira série do EM, de uma proposta pedagógica de leitura/AL com crônicas, elaborada junto a professores desse nível de ensino.

Para finalizar a seção introdutória, apresentamos a divisão temática e estrutural deste trabalho. O primeiro capítulo aborda a fundamentação teórica da pesquisa. Com a intenção de alcançarmos os objetivos propostos, ancoramo-nos, fundamentalmente, na visão sócio-histórica da linguagem pela produção das ideias do Círculo de Bakhtin, destacando os conceitos de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos. Discutimos as implicações pedagógicas entre a noção de gêneros discursivos com as práticas de leitura/AL. Em seguida, recorrendo a teóricos de áreas diversas, como a da literatura, da discursivo-enunciativa e do jornalismo, abordamos saberes de referência sobre o gênero discursivo crônica. Por último, valemo-nos do conceito de elaboração didática (HALTÉ, 2008; PETITJEAN, 2008) da teoria da didática francesa, para fundamentarmos o âmbito pedagógico, no qual a pesquisa também se constitui. Além disso, trazemos às discussões propostas, aspectos da teoria da aprendizagem vygotskyana considerando, principalmente, os conceitos de mediação e internalização. Os conceitos referidos são articulados a questões envolvidas no processo de formação docente continuada, como, por exemplo, estudos relacionados aos saberes docentes.

Apresentamos a metodologia adotada no percurso da investigação, no capítulo seguinte. Nessa parte, justificamos o porquê da pesquisa estar no campo da LA,

abordando pressupostos que a caracterizam de cunho etnográfico e de caráter colaborativo-interventivo; explicitamos o contexto e os sujeitos envolvidos na investigação, além de descrevermos o percurso realizado na coleta de dados e, finalmente, aludirmos aos procedimentos de análise.

Os capítulos três, quatro e cinco compõem o desenvolvimento das análises dos registros da pesquisa. Primeiramente, abordamos o momento inicial da elaboração didática desenvolvida com os professores-sujeitos: os grupos de estudo, para as discussões teóricas referentes à perspectiva bakhtiniana da linguagem e às práticas de leitura/AL, e, em seguida, o estudo analítico realizado com os professores, a respeito das crônicas selecionadas. No quarto capítulo, focamos o momento do planejamento da proposta pedagógica, priorizando a produção dos exercícios de leitura/AL. Em última instância, analisamos a aplicação da proposta pedagógica de leitura/AL com crônicas (14 h/a), ministrada em uma primeira série do EM.

A última parte refere-se às considerações finais, quando retomamos os objetivos propostos, a fim de tecermos a articulação entre os resultados obtidos no movimento analítico desenvolvido.

1 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresentamos, em primeiro lugar, conceitos do Círculo de Bakhtin que alicerçam a concepção interacionista de linguagem, concepção esta, que, por sua vez, encontra-se revozeada nos documentos oficiais de propostas curriculares nacionais e regionais para o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008). Para a fundamentação teórica desta pesquisa, as noções bakhtinianas de enunciado, dialogismo e gêneros do discurso são fulcrais.

Por se tratar de uma pesquisa em LA, em um contexto de formação continuada com professores do EM, torna-se relevante discutirmos as relações do escopo teórico adotado no âmbito da esfera escolar, particularmente, das implicações pedagógicas entre a noção de gêneros discursivos com as práticas de leitura/AL. Em seguida, recorreremos a teóricos da área da literatura, a pesquisadores da área discursivo-enunciativa e, inclusive, do jornalismo, para abordarmos, de maneira breve, saberes de referência sobre o gênero discursivo crônica.

Por último, valemo-nos do conceito de elaboração didática (HALTÉ, 2008; PETITJEAN, 2008) da teoria da didática francesa, para fundamentarmos o campo pedagógico, no qual a pesquisa também se constitui. Ademais, não podemos deixar de trazer às discussões propostas, aspectos da teoria da aprendizagem vygotskyana, considerando, principalmente, os conceitos de mediação e internalização, articulando-os a questões envolvidas no processo de formação docente continuada.

1.1 A NATUREZA DIALÓGICA E IDEOLÓGICA DA LINGUAGEM

O conceito de ideologia é fundamental para entendermos as ideias contidas nas produções do Círculo de Bakhtin, quanto a sua relação com a linguagem. Segundo Miotello (2005), a obra bakhtiniana desconstruiu e reconstruiu a concepção de ideologia aceita pelo marxismo oficial, partindo do sentido de “falsa consciência”, vista como ocultamento da realidade social pelas forças dominantes, aplicado em favor da legitimidade do seu poder político e manutenção do *status quo*. Por não concordar inteiramente com essa conceituação, a obra bakhtiniana analisou-a criticamente, mostrando-se contrária à explicação da relação entre acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e seus reflexos nas

superestruturas ideológicas, em termos de causalidade mecânica. Miotello (2005) observa que as terminologias “infraestrutura” e “superestrutura” fazem parte da tradição teórica marxista para denominarem, no primeiro caso, os processos referentes à produção material da vida, e, no segundo, os sistemas de referência presentes nas esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas na sociedade.

O Círculo de Bakhtin propõe-se a realizar um estudo dialético da ideologia, considerando, ao lado da ideologia oficial, a ideologia do cotidiano. Ambas podem ser definidas da seguinte forma:

[...] A ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida (MIOTELLO, 2005, p. 169).

O tratamento dado à concepção de ideologia pela visão bakhtiniana, de acordo com Miotello (2005), pressupõe sua construção no movimento dialético entre ideias relativamente instáveis e ideias já relativamente estáveis, no qual as ideologias do cotidiano e a oficial são constituídas em uma relação intensa e recíproca, em um jogo ideológico interminável e regido pelas relações sociais. A ideologia oficial comporta as várias esferas ideológicas da produção intelectual humana, entre elas, as da mídia, da ciência, das artes, da religião etc. Bakhtin e Volochinov (1988)⁴, no segundo capítulo, da primeira parte do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, mostram a direção tomada por eles para pensarem a relação entre as estruturas marxistas, que ocorre por meio do signo ideológico, ou seja, pela linguagem. A posição bakhtiniana sustenta-se na argumentação que identifica o ideológico com o semiótico, reiterada pela clássica afirmação: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1988, p. 32, grifos do autor).

A concepção bakhtiniana de signo, assim como a de ideologia, também se constrói no movimento dialético entre o instável e o estável. A partir do momento em que um objeto material passa a ter um significado externo à sua própria natureza, temos um signo. Nessa direção, todo signo é constituído de uma dupla materialidade, no sentido de ser

⁴ De acordo com Faraco (2009), há uma generalizada confusão quanto à autoria dos textos da teoria bakhtiniana. Neste trabalho, adotamos a direção que inclui os dois nomes na autoria, Bakhtin e Volochinov, solução denominada pelo autor de compromisso.

pertinente à realidade física e ser um produto histórico-social. A materialidade dupla do signo também recebe “um ponto de vista, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico” (MIOTELLO, 2005, p. 170). Por exemplo, uma camisa do marido manchada de batom com uma cor não reconhecida pela esposa, representa muito mais que uma mancha difícil de ser lavada. Portanto, o signo não existe apenas como reflexo de uma realidade, mas, sobretudo, como refração dessa realidade, ou seja, por meio dos signos descrevemos e construímos diversas interpretações desse mundo. O pensamento bakhtiniano analisa a refração do objeto – entendendo o termo refração no sentido de produção de múltiplos discursos sociais – como condição necessária para a existência do signo verbal. Nas palavras dos autores bakhtinianos:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 32).

Se o universo dos signos coincide com o ideológico, é por isso que a teoria bakhtiniana refuta as abordagens positivistas e idealistas referentes à questão da ideologia, que, ora tratam a criação ideológica como produto da consciência, ora, como produto da natureza. Em contrapartida, considera que a ideologia materializa-se sob a forma da interação verbal, sendo esse o lugar de sua existência concreta. Nesse sentido, confirma-se a relevância de se estabelecer um estudo da linguagem pelo viés das relações sociais e históricas, abordagem que, até então, não ocorria nas ciências humanas. A linguagem passa a ser concebida como forma de interação humana entre indivíduos organizados socialmente. Em outros termos, a linguagem, mais do que possibilitar a mera transmissão de uma mensagem ou expressar pensamentos, promove uma inter-relação semiótica entre os indivíduos, e, dessa maneira, quando nos comunicamos estamos interagindo socialmente. Por outro lado, também reconhecemos que o desenvolvimento da linguagem está articulado de forma dialética à organização econômica e às superestruturas ideológicas da sociedade.

Diante disso, apropriamo-nos da definição do conceito de ideologia a seguir, a qual considera o modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo ou grupo social sempre pelo viés do outro social:

[...] a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados (MIOTELLO, 2005, p. 176).

Quando Bakhtin e Volochinov (1988, p. 36) caracterizam a palavra, o signo verbal, como o “fenômeno ideológico por excelência”, somos levados a refletir sobre o modo como nos relacionamos com o mundo, uma vez que todas as relações com nosso meio só ocorrem semioticamente mediadas. A palavra, como signo ideológico, atua como expressão de certa apreciação valorativa do locutor, e as relações sociais entre os parceiros de uma interlocução são vistas pelo foco desse âmbito axiológico, que concentra em seu cerne as modificações ocorridas na base da sociedade, ao mesmo tempo em que pressiona uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas. Em sua concretude, manifestada nas interações verbais, a palavra constitui-se como produto ideológico vivo, portanto, resgatada “[...] em sua ‘concreta e viva totalidade’, que não pode ser estudada através de perspectivas monológicas e reificantes, pois se coloca na ‘esfera da relação dialógica’, ou seja, na ‘esfera da autêntica vida da palavra’” (PONZIO, 2008, p. 123).

Com o propósito de apreender os pressupostos de Bakhtin e seus seguidores, Stella (2005) traz explicações relativas às quatro propriedades definidoras da palavra, a saber: “pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo ato consciente, neutralidade” (STELLA, 2005, p. 179). A primeira propriedade está condicionada a sua função sógnica, na medida em que a palavra concretiza nossas relações sociais, sendo “[...] o modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 36). Em seu aspecto de interiorização, constitui-se como o meio primordial de contato entre a vida interior e o mundo exterior, sendo a primeira denominada pelos autores bakhtinianos de consciência. Sendo assim, ela serve como material para o discurso interior. Stella (2005) pontua que o sujeito compreende o mundo pelo confronto entre o discurso interior, as palavras da consciência e o externo ideológico. Desse confronto, surge uma nova palavra, interiorizada nas relações sociais intersubjetivas. É devido ao papel de instrumento da consciência, que se considera a palavra como presença essencial em toda criação ideológica.

À discussão dos aspectos caracterizadores da palavra-signo, faz-se necessário acrescentarmos algumas explicações bakhtinianas, referentes à formação e evolução ideológica, vislumbradas como um processo de escolha e de assimilação das palavras do outro. Na formação ideológica, as palavras alheias assumem a função de balizas para nossa atitude ideológica frente ao mundo. Na apropriação das palavras do outro surgem a palavra autoritária e a interiormente persuasiva. De acordo com o escritor russo, exemplo de palavra

autoritária, seria a religiosa, a dos pais, dos adultos, dos professores, da política etc. Pelo fato de nós, já de antemão, a encontrarmos unida à autoridade e nos exigir o reconhecimento e a assimilação, ela permanece isolada, fechada e inerte. Consoante a explicação bakhtiniana, ela se aproxima do tabu, visto não permitir qualquer jogo com o contexto de sua produção, entrando “[...] em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra” (BAKHTIN, 1998, p. 144).

Por outro lado, a interiormente persuasiva relaciona-se à ideia de “nossa palavra”, sendo elaborada de forma gradual e lenta “[...] a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros, e no início suas fronteiras são quase imperceptíveis” (BAKHTIN, 1998, p. 144). Por isso, para o autor, no fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva interior é explicitada como metade nossa e metade também de outrem. Ela nasce nas relações sociais, nos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, entra em um inter-relacionamento tenso e em um conflito com as outras palavras interiormente persuasivas. Assim, tem a função de despertar nosso pensamento e nossas novas palavras, permanecendo aberta semanticamente em cada um de seus contextos dialogizados. Ao final, é a divergência entre ambas que caracteriza o processo de formação ideológica, já que “o conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual” (BAKHTIN, 1998, p. 143).

Quanto à última propriedade da palavra, a de ser um “signo neutro” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 36), devemos entender sua neutralidade somente no sentido de poder assumir qualquer função ideológica. Neutralidade, dessa maneira, não se refere à ideia de que a palavra não tenha carga ideológica, mas, no sentido de que recebe acentos valorativos diversos, dependendo do momento de seu uso. A utilização do termo “neutro” pode causar certo estranhamento aos leitores da obra bakhtiniana⁵, o qual pode ser esclarecido pela seguinte proposição: “[...] É no sentido de ubiquidade social que é vista a sua “neutralidade” ideológica, pois todas as esferas socioideológicas estão relacionadas com o uso da língua” (RODRIGUES, 2001, p. 11). Menegassi (2009a) assinala que a palavra da língua, em sua neutralidade, é uma ilusão, possível apenas sob a perspectiva de certas abstrações científicas.

Nos pressupostos de Bakhtin, podemos depreender que as palavras podem ser incorporadas em nosso discurso pela palavra de outrem, e, nessa assimilação, mantemos

⁵ Stella (2005) também discute a utilização dos termos neutralidade /neutra, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, argumentando sobre a hipótese de ter sido um problema da tradução existente entre a língua russa e a língua portuguesa.

em menor ou maior grau os tons e ecos dessa palavra do outro. Em virtude do exposto, na linha argumentativa de Bakhtin (2003), as palavras não são de ninguém e existem para o locutor em três aspectos: *como palavra da língua neutra*, a que não pertence a ninguém; *como palavra alheia dos outros*, a cheia de ecos de outros enunciados; *como a minha palavra*, a que está arraigada da minha expressão. A assimilação da palavra do outro, conforme pontuamos anteriormente, faz parte do processo da formação e evolução ideológica, e, para não nos mantermos na mera repetição de dizeres, exige do locutor a apropriação ativa da palavra alheia para a efetivação da linguagem, pressupondo a ressignificação do dizer do outro. O processo ativo sobre a palavra do outro a transforma em palavras minhas, isto é, em contrapalavra.

Com a descrição desses aspectos, retornamos ao postulado de Bakhtin (2003), a respeito da palavra-signo, a qual, como produto da interação verbal, caracteriza-se com uma dupla face: sempre procede de alguém e se dirige a alguém, na busca da reação do outro. Por consequência, a concepção de linguagem como interação verbal, implica o que o Círculo designou de caráter dialógico. A metáfora do diálogo, nessa perspectiva teórica, serve para representar a dinamicidade da cadeia ininterrupta de respostas e réplicas na produção do signo, que, concomitantemente, nasce de uma relação dialógica, na medida em que requer uma resposta, uma compreensão ativa do falante, provocando infinitas respostas de concordâncias, dissonâncias etc. Para o estudo da língua, prioriza-se como objeto de investigação o signo ideológico, não como elemento individual significante, mas como o espaço de relações dialógicas.

Podemos depreender dessas premissas que, para o Círculo bakhtiniano, as relações dialógicas engendram a produção de qualquer dizer, traduzindo, de certo modo, uma tensão nessa produção discursiva. Tomando as palavras de Bakhtin acerca da dialogicidade interna do discurso e suas implicações quanto ao que já foi dito e à resposta antecipada, destacamos a assertiva do autor: “[...] Ao se constituir na atmosfera do ‘já dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo” (BAKHTIN, 1998, p. 89).

Ao defender o dialogismo como um aspecto constitutivo da produção de todo discurso, a teoria bakhtiniana critica os estudos realizados, à sua época, nas áreas da filosofia da linguagem e da linguística, por terem deixado de fora do escopo de suas análises justamente a questão da dialogicidade interna do discurso, que nessa perspectiva, pode ser considerada a força criativa da linguagem. Do ensaio *O discurso no romance*, publicado em

Questões de literatura e estética: a teoria do romance, reproduzimos um exemplo, entre as inúmeras recorrências, da convicção bakhtiniana:

[...] É justamente esta dialogicidade interna do discurso, que não aceita formas dialógicas externas de composição, que não se destaca como ato independente da concepção que o discurso tem de seu objeto que possui uma enorme força de estilo. Encontra ela sua expressão na série de particularidades da semântica, da sintaxe e da composição, que não foram ainda estudadas pela linguística e pela estilística [...] (BAKHTIN, 1998, p. 88).

Na discussão feita por Sobral (2009), pelo viés da teoria bakhtiniana, o autor esclarece porque o dialogismo é um conceito amplo, que abrange os planos de cunho filosófico, discursivo e textual. Em primeiro lugar, argumenta que o caráter dialógico é condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. Isso porque a existência do sujeito está condicionada à relação com outros sujeitos, assim como suas ações só encontram sentido em função das ações do outro. Discursivamente, como já consideramos, as relações dialógicas constituem-se como condição de possibilidade da produção de sentidos. O sentido nasce de diálogos entre enunciados já-ditos e os que estão a vir, por parte do interlocutor. Já no âmbito textual, o dialogismo é a base do diálogo enquanto uma forma de composição de enunciado. No entanto, Sobral (2009) assinala que o dialogismo não se restringe às formas mostradas ou não mostradas da representação do diálogo no discurso.

Apesar de haver formas monológicas e dialógicas, quanto a esse aspecto mais restrito do dialogismo, Sobral (2009) destaca o posicionamento bakhtiniano de que nenhum enunciado pode ser constitutivamente monológico, no sentido filosófico e discursivo. Considerando-se que o discurso é constituído pelo confronto de vozes discursivas heterogêneas, sendo que toda palavra é carregada e preenchida pela apreciação valorativa de seu locutor, não podemos conceber um discurso monológico que neutralize todas as vozes do outro. O que pode existir são discursos com “tendências monológicas”, nos quais são utilizadas estratégias discursivas para se tentar ocultar as vozes do outro na materialidade textual.

Partindo também de uma tríade, Faraco (2009) resume as dimensões da dialogicidade que perpassa toda a produção do dizer, conforme a percepção de Bakhtin:

- **todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”**. Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva;
- **todo dizer é orientado para a resposta**. Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Neste sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco

ao enunciado o receptor presumido, qualquer que seja ele: o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica, o “auditório social” [...], ou o “superdestinatário” [...].

- **todo dizer é internamente dialogizado:** é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado – ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será aspeado ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia (FARACO, 2009, p. 59, grifos do autor).

À luz do dialogismo, a linguagem pode ser considerada uma reação-resposta a um já-dito em uma determinada situação de interação verbal, que manifesta a tensão entre as relações do locutor com os enunciados do outro. O outro não é entendido somente como o interlocutor físico, mas, principalmente, como as posições sociais assumidas por ele a partir de discursos diversos que permeiam a sociedade. Essas outras vozes discursivas constituem o discurso de forma heterogênea e apresentam-se em diferentes níveis no enunciado, instaurando o princípio da alteridade.

Nesse sentido, reiteramos a definição de que o dialogismo é constitutivo em termos arquitetônicos de toda a produção de discursos; logo, a relação com os sentidos produzidos é sempre dialógica. Contudo, em termos composicionais, os discursos podem apresentar níveis diferentes de “marcas de dialogismo” (SOBRAL, 2009, p. 46). Para esta pesquisa de doutorado, na perspectiva bakhtiniana, entre os vários estudos e pesquisas realizados por autores nacionais, a respeito das relações dialógicas na constituição do discurso, ressaltamos os trabalhos de Rodrigues (2001; 2005).

Ao discutir o gênero artigo assinado, sob a perspectiva bakhtiniana, a autora propõe momentos diferenciados – mas indissociáveis – de análise para a interpretação do processo de constituição e de funcionamento do gênero. O primeiro consiste no estudo da sua esfera comunicativa, observando-se o modo de constituição e de funcionamento do gênero em estudo. O segundo momento centra-se no estudo do gênero em si, por meio da análise de suas dimensões social e verbal. Como dimensão social, a autora entende a situação social em que o discurso é proferido.

A dimensão verbal é analisada pela intersecção com a dimensão social, apresentando uma proposta de categorização da incorporação de outras vozes ao discurso do autor, subdividida em dois movimentos: relação dialógica com elos anteriores, referindo-se aos enunciados já-ditos, e a relação dialógica com elos posteriores, orientando-se aos enunciados pré-figurados, isto é, a futuras enunciações possíveis do interlocutor. Essa

categorização pode ser redirecionada à análise de diversos outros gêneros, inclusive, ao gênero crônica. Dessa forma, mais adiante, no capítulo três, observamos que as análises das crônicas realizadas com os professores, subsidiaram-se na proposta de Rodrigues (2005).

Na relação dialógica com elos anteriores, Rodrigues (2005, p. 175) identifica o *movimento dialógico de assimilação* e o *movimento dialógico de distanciamento*, que a seu ver “[...] marcam-se pelas diferentes estratégias de enquadramento e de citação do discurso do outro”. O termo assimilação é utilizado pela pesquisadora para identificar a incorporação de outras vozes orientadas para a posição valorativa do autor, no artigo de opinião, no caso, e, ocorre, segundo a pesquisadora, pela co-autoria que o jornal assume com o articulista na relação deste com o seu campo de atuação e com outras vozes que ele incorpora ao seu discurso, sobretudo, a partir do discurso citado. Geralmente, são vozes autorizadas de representantes legitimados, com alta credibilidade; é também a presença de vozes da esfera cotidiana como vozes do senso comum, da opinião pública e vozes das esferas da ciência, da política, da religião, da literatura, entre outras. As marcas linguístico-enunciativas que colaboram na criação de efeitos de sentido de tais vozes são, por exemplo, o uso de determinadas palavras e expressões avaliativas, o uso de verbos ou grupos proposicionais introdutórios do discurso citado, principalmente, o discurso direto, que denota autenticidade ao discurso enunciado.

No *movimento dialógico de distanciamento* ou de *apagamento* ocorrem os casos de desqualificação da palavra do outro por meio do enquadramento ou vozes com menos credibilidade. O objetivo é desautorizar um ponto de vista específico, podendo se materializar por meio do uso de palavras ou expressões avaliativas, da negação, das aspas, dos operadores argumentativos, da ironia, do chamamento do discurso do outro, dos pronomes demonstrativos, indefinidos e de artigos definidos. É importante salientarmos que as estratégias não são excludentes, ambas podem, concomitantemente, funcionar como movimento de distanciamento e assimilação. Por exemplo, o locutor pode empregar o discurso direto, marca de assimilação, mas, ter o objetivo de desautorizar o ponto de vista enfatizado, estabelecendo a relação dialógica de distanciamento.

Na relação dialógica com elos posteriores, referentes ao modo de orientação ao interlocutor, Rodrigues (2005) cita os seguintes movimentos: *engajamento do leitor ao discurso do autor, de refutação da possível contrapalavra do leitor e de interpelação do leitor ao horizonte axiológico do autor*. No *movimento dialógico de engajamento*, o leitor é elevado à posição de aliado; o discurso é construído como se autor e leitor falassem da mesma posição valorativa. As marcas linguísticas mais frequentes são o uso de verbos e pronomes de

primeira pessoa do plural, uso do pronome indefinido de com sentido de inclusão, como, por exemplo, “todos”, perguntas retóricas como questionamentos possíveis do leitor.

Em relação ao *movimento dialógico de refutação*, a autora ressalta que este ocorre quando o autor antecipa possíveis reações-resposta de objeção que o leitor poderia contrapor a seu discurso. Desse modo, há o silenciamento de enunciados pré-figurados (possível contrapalavra), “que ou incorpora no seu discurso ou leva em conta na construção do seu enunciado” (RODRIGUES, 2005, p. 178-179). Os indicadores modais são um exemplo que impõem a posição do autor e antecipam a atitude responsiva do leitor.

O último movimento dialógico com elos posteriores abordado pela autora é o *movimento dialógico de interpelação*. Nele, o ponto de vista do autor é imposto para o leitor, quando “determinado ponto de vista é apresentado como o ponto de vista, como a verdade à qual o leitor deve se sentir compelido, persuadido a aderir” (RODRIGUES, 2005, p. 179, grifos da autora). Essa relação de imposição sobre o leitor pode ser marcada linguisticamente pelo uso de indicadores modais como “é preciso”, “é necessário”, “deve ser”, pelo uso de interlocução direta como “você”, “seu”, “sua”, verbos no imperativo e de certos operadores argumentativos.

Posteriormente a Rodrigues (2005), Silva (2008), ao analisar o gênero notícia, acrescenta que, na relação dialógica com elos posteriores, há outros dois enquadramentos: *direcionamento e ativação do conhecimento prévio*. No movimento dialógico de direcionamento, o autor leva o leitor a compreender o fato a partir de seu posicionamento. O autor pode se utilizar, por exemplo, do recurso linguístico do aposto para alcançar o direcionamento desejado. No movimento dialógico de ativação do conhecimento prévio, as informações implícitas ao texto ativam o conhecimento prévio do leitor pelo seu conhecimento de mundo.

A essa proposta de análise do estatuto das vozes na constituição dos enunciados, agrega-se, mais uma vez, a ideia de que a palavra-signo corresponde à metáfora bakhtiniana de “arena de lutas”, por meio do confronto entre o já-dito, as vozes alheias do passado, e as vozes que estão por vir, os enunciados alheios da dimensão pré-figurada. Nesse último caso, como o enunciado sempre se encontra destinado a um interlocutor, “[...] o falante constrói seu enunciado tomando em conta as possíveis reações-resposta do interlocutor” (RODRIGUES, 2001, p. 46).

1.1.1 O enunciado concreto, a responsividade e os gêneros discursivos

Antes de iniciarmos propriamente, as discussões desta seção teórica, faz-se pertinente asseverarmos que o uso dos termos “enunciado” e “enunciação”, dependendo da

perspectiva teórica, pode causar controvérsias e polêmicas. Destarte, Barbosa (2001) esclarece que o conceito de enunciado concreto, no pensamento bakhtiniano, recobre os termos enunciado e enunciação, dado que o enunciado é, ao mesmo tempo, produto – no sentido de ser um acontecimento único – e processo – pela sua condição permanente de elo da cadeia de comunicação verbal. Expandindo essa explicação, reiteramos que, para o Círculo, “[...] todo enunciado pressupõe uma enunciação e toda enunciação produz enunciados” (SOBRAL, 2009, p. 32). Feitas essas explicações, passamos a tecer as discussões teóricas em torno dos conceitos enunciado concreto e responsividade.

As ideias fundadoras do Círculo de Bakhtin, especialmente, as presentes em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ao criticarem as duas principais teorias linguísticas em curso no seu tempo, a do objetivismo abstrato e a do subjetivismo individualista, construíram a base de sua epistemologia filosófica da linguagem com a noção de enunciado concreto. Nesse âmbito, invertem valores da linguagem e da língua cristalizados até aquele momento, argumentando que a língua é um signo ideológico:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 123).

Dessa forma, observamos a importância da noção de enunciado concreto na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos envolvidos (BRAIT; MELO, 2005). As postulações bakhtinianas ancoram a definição do enunciado como a unidade real e concreta da língua, visto que é mediante o enunciado que o discurso se materializa. Assim, cada evento discursivo é único, porque é produzido uma única vez em determinada situação de interação, e dialógico, pois todo enunciado é uma resposta ao que já foi dito e espera uma nova resposta, uma reação ativa por parte do interlocutor.

Nesse processo ativo e dialógico de produção de sentidos entre interlocutores socialmente situados, realizado nas práticas sociais de interação verbal, instaura-se outro caráter fundamental da teoria bakhtiniana, a responsividade:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o,

aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Não cabe mais a visão descontextualizada e a-histórica do interlocutor como mero ouvinte passivo, assim como a compreensão não se constitui simplesmente pelo reconhecimento de sinais. Conforme apontamentos anteriores, na perspectiva da palavra-signo, ela atua como expressão de certa apreciação valorativa do locutor, e, assim, “[...] o processo de compreensão dos elementos linguísticos encontra-se profundamente enraizado às experiências dos interlocutores” (MENEGASSI, 2009a, p. 158) O próprio locutor não espera de seu interlocutor uma duplicação de seu pensamento, uma compreensão passiva; pelo contrário, espera uma concordância, uma objeção, uma participação, enfim, uma resposta.

Perseguindo a lógica bakhtiniana, reiteramos que o caráter responsivo, ao mesmo tempo, constitui e está constituído nas interações verbais, mais particularmente, nos enunciados concretos. Enquanto unidades da comunicação verbal, podemos interpretar sua relação com a língua, pelo viés de seu uso social: “Há uma interação orgânica entre a língua e a vida que se dá por intermédio de enunciados concretos” (SOUZA, 1999, p. 94). Bakhtin (2003) opõe a oração, considerada como a unidade da língua, ao enunciado concreto, por ser a unidade da comunicação verbal, apontando-nos três particularidades enunciativo-discursivas do enunciado: a) alternância dos sujeitos falantes (interlocutores); b) acabamento do enunciado; c) condição de elo na cadeia da comunicação verbal.

A primeira está relacionada com o princípio da alteridade dos sujeitos discursivos. A alternância dos interlocutores delimita as fronteiras de cada enunciado, sendo que as réplicas dos diálogos, no sentido amplo, são seus fins e inícios absolutos. Ademais, é necessário supor a existência de um “horizonte social definido e estabelecido, que determina a criação ideológica do grupo social a que pertencemos” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988 p. 112). Nesse contexto, a situação social mais imediata determina a construção do enunciado. Rodrigues (2005) explica que a situação social mais imediata é definida na teoria bakhtiniana pelos seguintes horizontes: o temporal e espacial, já que todo enunciado é produzido em um dado momento e lugar; o axiológico, referindo-se à apreciação valorativa que sempre acompanha o enunciado e o temático, pensando-se no seu objeto de sentido.

A segunda particularidade refere-se ao acabamento do enunciado que se concretiza no momento em que o locutor/autor disse/escreveu “tudo” o que queria ou podia, em

determinadas condições sócio-históricas. Por isso, em relação ao critério de conclusividade de um enunciado, Bakhtin (2003) insiste em argumentar sobre a plenitude de sentido do enunciado, diferenciando-o da oração. Para o autor, a oração, as palavras, como unidades significantes e isoladas da língua (vistas como um sistema abstrato), são reconhecidas linguisticamente, podendo ser definidas gramaticalmente, porém, não possuem a plenitude de sentido. A potencialidade de sentido da oração só se materializa no enunciado.

Por sua vez, o grau de acabamento de um enunciado que possibilita uma resposta, a compreensão responsiva ativa, é determinado por mais três aspectos interdependentes: a) o tratamento exaustivo do tema; b) o querer dizer do locutor; c) as formas típicas de estruturação do gênero discursivo. Segundo estudiosos da teoria do Círculo, entre eles Souza (1999), devemos considerar todas essas particularidades em interação orgânica, uma sendo indissociável da outra.

Na interpretação de Souza (1999), a questão do esgotamento de sentido dos enunciados é praticamente infinita, se pensarmos nas multiplicidades das esferas da comunicação discursiva. Contudo, quando o objeto do discurso se torna tema de um enunciado, ele adquire um caráter de acabamento relativo, em determinadas condições de produção, intimamente definidas pelo projeto discursivo do locutor. Assim, o aspecto de conclusividade do enunciado depende da vontade enunciativa do locutor, entendida como a sua finalidade discursiva. Sob tal enfoque, a engrenagem completa-se com a realização desse intuito discursivo pela escolha de um gênero discursivo pelo locutor. Essa escolha ocorre sempre à luz das especificidades das esferas da comunicação discursiva, das escolhas temáticas realizadas pelos participantes, enfim, da situação da comunicação discursiva.

A terceira particularidade do enunciado, sua condição de elo na cadeia comunicativa, constitui-se por seu elemento *expressivo*, isto é, todo enunciado marca uma posição valorativa do locutor frente ao objeto do discurso e aos outros participantes da interação verbal (enunciados alheios). Como elos da cadeia de comunicação, esse estado permanente de diálogo com outros enunciados (o já-dito) é assegurado pela expressividade, pois os enunciados refletem-se uns aos outros, reluzem matizes dialógicos, são sempre uma resposta a outros. Além dessas considerações, Souza (1999) propala que, por meio da escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discursivo, à luz da necessidade de expressividade do locutor diante do objeto de seu enunciado, ao mesmo tempo em que determina o estilo e a composição do enunciado, explicita a relação do enunciado com o seu produtor. Todas essas particularidades do enunciado reafirmam o postulado bakhtiniano sobre o exterior social, o extraverbal determinar e constituir a estrutura de todo enunciado, definindo a sua forma e o seu

estilo. A tese enunciativa recai na premissa de que é preciso que o enunciado, como um todo de sentido, deva instituir um novo elo na cadeia contínua da comunicação discursiva.

As características mencionadas demonstram o caráter dialógico de todo enunciado, já que não existe enunciado fora de uma situação de produção. Ele nasce dialogicamente por meio da apreciação valorativa do locutor, a respeito do tema e do(s) interlocutor(es) de seu discurso, a qual indica as diversas nuances ideológicas refratadas no tratamento atribuído ao tema, refletidas na escolha das formas e do estilo do enunciado. Nas palavras do autor russo: “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Dessa maneira, a escolha dos recursos expressivos no processo de construção de um enunciado concreto se dá no rol de outros enunciados, determinados por suas esferas de comunicação. Como já enfatizamos, nesse processo também existe um movimento dialógico entre os interlocutores, porque ambos requerem recepção/compreensão responsiva ativa dos enunciados. Nessa perspectiva, com o objetivo de se evitar o caos comunicativo, a sociedade se utiliza do que Bakhtin (2003, p. 261-262) denominou gêneros discursivos:

[...] 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 da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais das línguas mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso (grifos do autor).

O acento de importância dado à interdependência entre os gêneros e as diferentes esferas da comunicação humana já está marcado na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*:

A língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

1. As formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala⁶ na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 124, grifos dos autores).

A proposta do Círculo para o estudo da língua segue uma ordem de princípios metodológicos que vai de um macro para um micronível de análise (SOBRAL, 2009). Contudo, esses níveis não deixam de apresentar o vínculo orgânico e dinâmico que preenchem todo o pensamento bakhtiniano. Nesse percurso, em primeiro lugar, encontra-se a tarefa de determinar as condições concretas nas quais as atividades humanas acontecem. Não podemos nos esquecer de que, no olhar dialético do Círculo, as relações sociais evoluem em função das mudanças ocorridas nas infraestruturas. Por isso, evoluem também as formas de interações verbais no interior das inúmeras esferas de atividades humanas, as quais, por seu turno, engendram o funcionamento e o desenvolvimento sócio-discursivo dos gêneros. Enfim, todo esse processo evolutivo reflete-se na mudança das formas da língua.

No texto *Os gêneros do discurso*, o autor russo admite ser tarefa de extrema dificuldade delimitar o caráter genérico dos enunciados, visto que são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana. Para resolver esse problema, leva em consideração a diferença entre gêneros discursivos primários e secundários:

[...] a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Conforme posto por Miotello (2005), quando tratamos do aspecto ideológico da linguagem, Rodrigues (2001) e Souza (1999) explicam que, para a distinção entre os gêneros primários e os secundários, o autor relaciona as ideologias do cotidiano com os chamados gêneros primários, cuja esfera de realização concreta é a da comunicação verbal cotidiana, da comunicação discursiva imediata, como, por exemplo, conversas familiares,

⁶ Souza (1999, p. 101) esclarece que, na edição brasileira, o conceito de “gêneros discursivos” é substituído por “categorias de atos de fala”.

conversas sobre temas cotidianos etc, mas, não exclusivamente, a da oralidade. Nem todo gênero oral é primário, como é o caso da palestra que se realiza oralmente, porém, é um gênero secundário. Conseqüentemente, os secundários são os que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente muito desenvolvido e organizado, sobretudo, na escrita, aqueles que pertencem às esferas dos sistemas ideológicos constituídos da arte, religião, ciência, política. Entretanto, aqui também devemos ressaltar que nem todo gênero que se realiza na escrita é secundário, esse é o caso, por exemplo, do lembrete de mãe para filho, do bilhete etc., que são gêneros primários escritos.

O mais importante é perceber que há no processo histórico da formação dos gêneros um imbricamento entre eles, no qual os gêneros secundários incorporam, adaptam e reelaboram diversos gêneros primários. Levando em consideração esse aspecto flexível é que o enfoque bakhtiniano define os gêneros discursivos como tipos de enunciados “*relativamente estáveis*”. Eles evoluem, transformam-se, surgem, ressurgem, desaparecem de acordo com o desenvolvimento, as exigências sociais e a complexidade das esferas de atividade humana.

Em síntese, um gênero se constrói por meio de outro gênero, e, nesse movimento dialógico, atuam forças interdependentes da língua, as centrípetas e centrífugas. Em seus estudos sobre o romance, Bakhtin (1998, p. 81) divide as forças centrípetas como “aquelas da unificação e da centralização das ideologias verbais” e as centrífugas, as da mudança, da descentralização. A seguir, uma citação que discute essa contradição dialogizada constituinte de todo processo histórico e social da formação dos gêneros discursivos:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e tendências) pertence também ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras) (BAKHTIN, 1998, p. 81).

Nessa mesma obra, para exemplificar os processos de unificação e plurilinguismo, o autor toma o caso do gênero poético e do romance e gêneros literários da prosa de sua época. Exemplifica de forma brilhante que, enquanto o primeiro se constituiu historicamente sob a atuação das forças centrípetas, os dois últimos se desenvolveram pelas forças descentralizadoras. A poesia, declamada nos salões das altas camadas sociais e

ideológicas oficiais, promovia a centralização cultural, política, linguística. Enquanto isso, por baixo, nos palcos das feiras populares, o discurso jogresco era produzido pelas forças de um plurilinguismo dialogizado, na medida em que, por meio da paródia e polemicamente, voltava-se contra as línguas oficiais da época. Nessa perspectiva plurilinguística, o romance passa a ser estudado discursivamente a partir do dialogismo instaurado por linguagens descentralizadoras.

O plurilinguismo é inerente às enunciações, já que na produção de qualquer enunciado concorrem dialogicamente várias vozes sociais. Nessa direção, os gêneros discursivos, como formas típicas históricas de enunciados concretos, se constituem pela força da estratificação social por responderem aos diferentes acentos axiológicos próprios de uma dada esfera da atividade humana.

À título de exemplificação, vejamos, brevemente, como o processo do plurilinguismo concorreu para a produção do gênero crônica. Madeira (2005) registra que, historicamente, a crônica, no Brasil, surgiu juntamente com o desenvolvimento da imprensa, em meados do século XIX, como artigo de rodapé dos jornais, o folhetim, para tratar de questões cotidianas referentes a assuntos literários, políticos, sociais etc. Atendendo às forças da estratificação social de uma sociedade elitista e aristocrática, ocupava uma posição menor dentro do jornal, voltada mais para o entretenimento rápido. Muito provavelmente, para os leitores da época não agregava o *status* “de boa leitura”. Hoje, por conta da evolução das relações sociais ocorridas em nossa sociedade, a crônica moderna atende também à função jornalística de entretenimento (BUSSARELLO, 2004), contudo, dialogizando com o discurso literário, pode representar muito mais uma abertura para a reflexão sobre a ideologia dominante do que “pura diversão”.

Voltando para a constituição dos gêneros, Bakhtin (2003) postula que estes se constroem a partir de três elementos enunciativos indissociáveis do todo do enunciado – conteúdo temático, construção composicional e estilo – igualmente determinados pelas especificidades das condições concretas da enunciação. Em primeiro lugar, tratamos do tema. Souza (1999) sintetiza o tema como um tema ideológico, o qual possui sempre um índice de valor social de cunho sociológico e dialógico. Rodrigues (2001) complementa a definição anterior, ao esclarecer que todo conteúdo temático de um gênero tem uma orientação de sentido específica para com ele, orientação determinada na dimensão das relações sociais, das suas condições concretas. Por isso, interpreta que as possibilidades de tratamento exaustivo do tema são moduladas pelo próprio gênero. Quando estamos, por exemplo, em uma celebração religiosa, como a missa católica, e, o padre, no papel social de responsável pela homília,

estende-se em demasia, abordando vivências ou fatos descontextualizados, isso gera desconforto na assembleia, já que a orientação de sentido do objeto do discurso não está sendo adequada para aquelas condições enunciativas.

Ainda a respeito do primeiro elemento, o tema, Sobral (2009) discorre sobre a importância de atentarmos para a diferença entre significação e tema. A significação, na teoria do Círculo, refere-se ao conjunto de elementos reiteráveis, às formas fixas da língua, que, por sua vez, são necessárias à realização do tema. Por conseguinte, a unidade temática de um gênero é:

o conjunto integrado de elementos únicos que se manifestam na enunciação concreta, [...] que geram sentido por ser tomados em seu contexto e em sua situação de produção. O tema só é entendido quando se levam em consideração os elementos extra-verbais da enunciação ao lado dos elementos verbais [...] (SOBRAL, 2009, p. 75).

Isto posto, o conceito de conteúdo temático pode ser entendido como o conjunto de conteúdos ideologicamente abarcados através do gênero – o que pode ser dizível numa determinada forma genérica – e nascidos da interação dialógica. Seguindo a linha de argumentação bakhtiniana, passamos a considerar outro elemento constitutivo do gênero, a forma composicional.

Na maioria das vezes, como professores de Língua Portuguesa, ao nos depararmos com exemplares de textos de um mesmo gênero, o maior desejo é “enformar” os traços de sua estrutura composicional em um esqueleto estrutural maior, fixo, que dê conta de todo o projeto enunciativo do locutor e de suas condições concretas. Entretanto, para a teoria bakhtiniana, a forma composicional de um gênero, apesar de apresentar um aspecto mais fixo, se comparada ao tema e ao estilo, também está vinculada à forma arquitetônica, determinada pelo projeto enunciativo do locutor (SOBRAL, 2009). Se retomarmos o caso das crônicas, a sua sócio-histórica demonstra a riqueza e a heterogeneidade de suas formas composicionais já assumidas, desde quando se apresentava como relatos medievais cotidianos de feitos históricos até hoje, podendo apresentar-se em formas poéticas, narrativas, argumentativas e em outras que podem estar por vir. Nesse sentido, Rodrigues (2001) postula que a diversidade e a heterogeneidade composicional de um gênero são proporcionais à criatividade e complexidade da atividade humana. Acrescenta que a composição estrutural não pode ser associada apenas à organização textual, porque cada gênero vincula-se a uma situação social de interação verbal, dada uma esfera social e uma finalidade discursiva. Não podemos deixar de considerar que, dependendo do tipo de relações sociais estabelecidas nas esferas de

comunicação discursiva, as formas composicionais dos gêneros podem ser mais ou menos rígidas. É o caso das esferas jurídicas, em que as formas dos gêneros são mais estabilizadas.

Por último, tratamos do estilo. No capítulo intitulado *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2003) dedica maior atenção à questão do estilo, justamente por ser de seu interesse avançar na questão dos estudos estilísticos feitos até aquela época. No início desse texto, o autor afirma a existência de uma união orgânica e indissolúvel entre o estilo e o gênero: “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2003, p. 266). Porém, essa relação não se dá em uma única direção, pelo fato de mudanças de estilo poderem alterar a forma composicional de um determinado gênero, evoluindo para outro gênero.

O gênero discursivo, ao ser adotado em uma situação enunciativa, já apresenta formas composicionais mais ou menos estabelecidas que exigem a seleção de determinados recursos linguísticos, ou seja, de estilos possíveis que permitem ao enunciado ser respondido. A escolha dessas configurações específicas das unidades de linguagem é que dão ao enunciado um acabamento específico, sempre iluminado pela posição enunciativa do locutor e sua busca em despertar no interlocutor uma posição responsiva ativa. Para Sobral (2009), o estilo é o aspecto que, ao mesmo tempo, indica a expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal do autor. Recorrendo mais uma vez à crônica, pensamos no seguinte exemplo: podemos observar que o cronista reconhece a linguagem informal como uma característica de estilo do gênero, mas, dependendo da seleção feita dos recursos linguísticos como marcas de linguagem informal, são criados estilos pessoais, que passam a caracterizar determinados autores. Podemos ampliar essa ideia com a afirmação de que o estilo individual só pode ser compreendido como tal, se considerarmos sua natureza genérica determinada pelas esferas da comunicação humana, uma vez que “onde existe um estilo, existe um gênero, pois o estilo de um enunciado é o do gênero no qual o enunciado se encontra construído” (RODRIGUES, 2001, p. 43).

Outro ponto relevante em relação ao estilo, é que, conforme Rodrigues (2001), no percurso do dialogismo ao gênero, como outros conceitos do Círculo, ele é uma construção dialógica, social, ideológica. Portanto, o estilo é determinado pelas relações dialógicas estabelecidas entre os interlocutores e, destes, com todos os elementos da situação sócio-enunciativa. Na construção do estilo entram em cena como fatores determinantes a atitude valorativa do locutor frente ao aspecto temático, aos interlocutores e aos enunciados já-ditos e aos pré-figurados, uma vez que:

As relações dialógicas, que são relações de sentido entre pontos de vista específicos, são um princípio constitutivo do enunciado. Os nexos do enunciado com os outros enunciados relacionados com ele se marcam não só no plano temático do enunciado, mas também no plano discursivo (estilístico e composicional). Assim, o estilo e a composição do enunciado se determinam pelo conteúdo temático, pela atitude do falante face ao seu objeto do discurso, e também pelos enunciados alheios emitidos sobre o mesmo objeto (o discurso já-dito), com os quais o falante concorda ou discorda (RODRIGUES, 2001, p. 45).

De modo geral, os gêneros do discurso desempenham um papel fundamental na construção e acabamento dos enunciados, em virtude de determinarem as formas típicas de acabamento relativo dos enunciados, funcionando como mediadores entre os interlocutores na situação de interação e como uma baliza no processo da comunicação discursiva. Esse é o caráter normativo dos gêneros discursivos, o seu *status* de estável, uma vez que nos são dados historicamente e não criados em toda situação enunciativa. No interior de cada atividade de interação verbal que desenvolvemos, agimos e interagimos por meio de enunciados concretos moldados na configuração sócio-histórica dos gêneros discursivos – a conversa informal com o marido, a advertência para os filhos, a palestra aos estudantes, o artigo científico para uma revista especializada, o bilhete para a funcionária doméstica. Bakhtin (2003) postula que os gêneros, para o falante, constituem-se como modelos genéricos discursivos e para o interlocutor eles se situam no horizonte do previsível, indicando possíveis aspectos da enunciação. É o que podemos depreender da seguinte explicação:

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado 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, 2003, p. 283).

Segundo Sobral (2010), o conceito de gênero é, hoje, uma presença muito importante nas pesquisas referentes a estudos da linguagem, tanto no Brasil, quanto no exterior, funcionando como um elemento organizador. O conceito de gênero de Bakhtin é citado como base teórica de muitas propostas de estudo do gênero. Não obstante, Sobral (2009) informa que as pesquisas que tomam como objeto de investigação especificamente os aspectos textuais dos gêneros, apresentam uma visão mais restrita, em relação à amplitude e ao aspecto revolucionário da formulação bakhtiniana. Geralmente, os critérios de análise estabelecidos nesses estudos abordam as sequências textuais típicas e/ou as correlações

existentes entre a textualidade e a intencionalidade social. O autor não desmerece a contribuição desses estudos, mas, faz a ressalva ao fato de apresentarem uma excessiva ênfase ao aspecto formal, perdendo de vista a integridade concreta e viva que constitui o gênero, o seu projeto arquitetônico. Por conta disso, o autor passa a tecer explicações da complexa relação entre texto, discurso e gênero.

Sobral (2009) argumenta que texto, discurso e gênero criam uma intrincada rede conceitual, na qual o texto é uma materialidade que traz potenciais de sentidos realizáveis somente na instauração de discursos. Por seu aspecto de endereçamento, na medida em que sempre procede de um locutor e é dirigido a outrem, o discurso é determinado pelas relações dialógicas que perpassam o processo da sua produção, trazendo em si um tom avaliativo, “ao mesmo tempo em que remete a uma compreensão responsiva ativa da parte do seu interlocutor típico – *nos termos do gênero no qual se insere*” (SOBRAL, 2010, p. 11, grifos do autor). Assim, demonstra que o conceito de gênero proposto na teoria bakhtiniana abarca de forma indissociável os aspectos textuais, discursivos e genéricos, de modo que o texto se vincula ao gênero através do discurso.

Ainda tratando das co-relações complexas entre texto, gênero e discurso, na tentativa de aprofundarmos um pouco mais a discussão, retomamos alguns fundamentos da teoria em questão. Na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2005) delimita seu campo de pesquisa ao eleger o discurso como objeto de investigação, concebendo-o como a língua em sua concretude. Faz isso para se diferenciar do campo dos estudos da linguística, que naquele contexto elegia a língua como seu objeto de investigação “por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2005, p. 181). Reconhece a legitimidade do estudo linguístico, entretanto, impõe a ele a necessidade de ampliá-lo aos aspectos da vida concreta do discurso. Para tanto, denomina a sua pesquisa de “estudos metalinguísticos”, cujo foco de análise recai sobre o enunciado e todas as relações dialógicas que o constituem. Na intenção de delimitar o campo da chamada “linguística pura” e o da “metalinguística”, o pesquisador russo faz a seguinte distinção:

As relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala) são objetos da metalinguística [...] Na linguagem, enquanto objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste [...] Qualquer confronto puramente linguístico ou grupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais (BAKHTIN, 2005, p. 182).

Na verdade, o pensador russo desenvolve em suas obras uma complexa relação entre texto, enunciado, língua e discurso. Ao aspear a palavra *texto* nessa citação, o autor re-acentua sua ideia a respeito da distinção entre os campos de pesquisa entre a linguística e a metalinguística, assumindo a concepção de texto somente pela sua natureza linguística, porque era a esse nível de análise que os estudos linguísticos, até então, se limitavam. Dessa maneira, o texto – em uma perspectiva de análise rigorosamente linguística – é uma realidade no plano da língua-abstrata. Já no campo da metalinguística, não interessa somente o estudo dos fenômenos linguísticos limitados no plano da língua-sistema – termo cunhado por Rodrigues (2001). A proposta é de que esses fenômenos sejam abordados no plano da língua-concreta, nas palavras do autor russo, no campo do discurso, abarcando a natureza dialógica da linguagem. Em um de seus exemplos, esclarece essa distinção:

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda enquanto fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o “discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística. Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto (BAKHTIN, 2005, p. 183, grifos do autor).

Na argumentação bakhtiniana, em particular no manuscrito *O problema do texto* (BAKHTIN, 2003), o texto é uma realidade imediata da qual as ciências humanas necessitam para desenvolverem suas pesquisas. O que define as diferentes abordagens de análise possíveis de um texto é o objetivo de cada investigação. No olhar do autor, o texto existe enquanto matéria que se realiza pelo sistema da língua, nos aspectos linguístico e filológico. Mas, existe também, sobretudo, enquanto enunciado que se manifesta na situação enunciativa e na cadeia dialógica da comunicação verbal, no âmbito do discurso. Rodrigues (2001, p. 62) interpreta esse raciocínio bakhtiniano partindo de dois polos de análise do texto, o da língua e do discurso. Dessa forma, no plano (polo) da língua, o “texto-sistema”, assim denominado pela autora, abarca tudo que é e pode ser reproduzível e repetitivo, sendo abstraído da sua situação concreta. No plano do discurso, o “texto-enunciado”, termo também designado pela autora, se constitui do irreproduzível, na medida em que cada enunciado nasce dialogicamente a partir de respostas e réplicas dos interlocutores.

Sobre essa relação entre enunciado/gênero/texto, Rodrigues (2001) explica, partindo da argumentação de Bakhtin, que a mesma relação pode ser estabelecida entre

gênero e texto. Nessa linha argumentativa, pode-se falar em gêneros textuais somente se a concepção de texto for o de texto-enunciado, e aí, trata-se de tipos históricos de textos. A pesquisadora ainda nos alerta sobre o fato da noção tipo de texto, no campo da linguística, não coincidir com a noção gênero, visto a primeira assentar-se em um princípio abstrato-formal, e, a segunda, em um critério histórico. Essas noções marcam abordagens teóricas distintas: na perspectiva de análise, ou se concebe o texto como enunciado ou texto como sistema. Ademais, afirma que:

[...] a problemática é que quando se fala em texto, tipo de texto, logo se tem várias concepções de texto, inúmeras tipologias de textos, o que acaba transformando a polissemia do termo texto em ambiguidade. Misturam-se tipologias, elaboradas a partir de critérios totalmente diferentes. Fazendo uso das observações que Bakhtin tece a respeito de determinadas classificações elaboradas dos estilos da língua, misturam-se os princípios de classificação, não se mantendo o requerimento lógico necessário para qualquer classificação, a sua unidade de fundamento (RODRIGUES, 2001, p. 66).

Podemos depreender das palavras da autora que há conduções ambíguas de pesquisas, por não respeitarem os limites epistemológicos das diversas concepções de texto existentes. Da mesma forma como Rodrigues (2001), neste trabalho, optamos pela expressão gênero discursivo e não gênero textual, a fim de tentarmos evitar ambiguidades na condução teórico-metodológica de nossa investigação.

Na próxima seção, ao elegermos como tema os deslocamentos sofridos pelo conceito gênero discursivo na esfera escolar, prosseguimos com a justificativa por não optarmos pelo termo gênero textual.

1.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESFERA ESCOLAR

Neste capítulo, abordamos questões relacionadas às implicações pedagógicas de se assumir a concepção bakhtiniana de linguagem, focando, primeiramente, em alguns aspectos referentes ao deslocamento do conceito gênero discursivo da esfera acadêmica para a esfera escolar, ou seja, ao seu processo de didatização.

Antes, porém, como já havíamos adiantado no final da seção anterior, passamos a detalhar nossa opção pelo uso do termo gênero discursivo ao invés de gênero textual, mais com a intenção de delimitarmos a perspectiva teórica e a abordagem metodológica desta pesquisa, em relação ao ensino de língua materna. Não podemos deixar de considerar que esta tese de doutorado nasceu dialogicamente de um projeto de pesquisa em

LA, em cujo momento, no âmbito acadêmico, preponderava tanto a defesa pelo uso indiscriminado dos termos gêneros discursivos e/ou gêneros textuais, como também existiam outras argumentações que apontavam a distinção conceitual e metodológica entre um e outro termo. Segundo Rojo (2005), pesquisas que se centravam mais na descrição da materialidade textual do gênero em estudo, aproximavam-se da abordagem de gêneros textuais, ao passo que, nas pesquisas em que a prioridade recaía no estudo das situações dos enunciados concretos e em seus aspectos sócio-históricos, os trabalhos estavam circunscritos na perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos.

Além do mais, durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa também passamos por momentos de rearticulações desse processo de didatização do gênero discursivo, contudo, desde o início, abordamos a noção bakhtiniana como objeto de ensino-aprendizagem e como eixo de articulação e de progressão curricular, de forma articulada às práticas de leitura, escrita e análise linguística. Contextualizamos melhor o caminho assumido, na citação a seguir:

Diante dessas considerações, nossa opção terminológica no projeto “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” é por “gêneros discursivos”, segundo a abordagem teórica de Bakhtin (1992; 2003). Assumimos tal posicionamento por concordarmos com a ideia de o conceito de gêneros estar relacionado a objeto discursivo ou enunciativo (ROJO, 2005), uma vez que envolve elementos sócio-históricos da situação comunicativa, determinados pelas condições reais da enunciação, ou seja, pela situação social mais imediata (BAKHTIN, 1992) e privilegiar, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s) (CECILIO *et al.*, 2010, p. 4).

Dessa forma, optamos pelo termo gênero discursivo, em virtude de privilegiarmos, no interior das atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa, as análises de gêneros centradas no estudo das situações concretas dos enunciados e em seus aspectos sócio-históricos. Tratamos, a seguir, dos aspectos referentes ao deslocamento sofrido pelo conceito gênero discursivo até à esfera escolar.

Para melhor compreendermos os movimentos provocados por esse deslocamento, vamos nos valer do trabalho de Rojo (2008) que apresenta reflexões profícuas sobre a questão do conceito de gênero discursivo se constituir em objeto de ensino, como foi preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) ao final da década de 1990. A autora contextualiza sociopoliticamente a presença desse conceito na esfera de ensino de língua materna desde o século XIX aos anos recentes e discute sobre as apreciações valorativas construídas ao se eleger o gênero a essa condição. Em determinado momento do

artigo, a pesquisadora relembra que a esfera original desse conceito foi a literária, porque o foco de investigação era o romance polifônico. Foi por meio do sucessivo deslocamento a outras esferas que Bakhtin estendeu-se a todas as formas de discurso da vida humana. Nesse movimento, foi preciso repensar e ressituar todo o funcionamento desse conceito.

O escritor russo não teve preocupação com o deslocamento de seu estudo à esfera pedagógica. Porém Rojo (2008) destaca uma das poucas referências do autor quanto à educação linguística de sua época, presente no texto *O discurso no romance*, para discutir o processo de escolha e assimilação das palavras de outrem, conforme já apresentamos e discutimos na seção anterior. Na interpretação da autora, Bakhtin define duas atitudes ideológicas diferentes nesse processo da transmissão da palavra alheia, denominadas “palavra autoritária” e “aquela internamente persuasiva”. A primeira, que caracteriza o discurso autoritário – exemplificado como a palavra do pai, dos professores, dos padres – é imposta e exige o reconhecimento e a assimilação incondicional, e a segunda, a compreensão ativa e livre. A linguista aplicada destaca essas posições de Bakhtin para tecer as seguintes reflexões:

Assim, o deslocamento dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar (didatização) vai colocar em confronto as formas do dialogismo próprias de cada gênero e de cada texto e as formas da recepção da palavra na escola. No universo da transmissão do conhecimento, isto é, da autoridade da ciência oficial, é natural que ganhem espaço as formas de transmissão e assimilação **autoritárias**: *centrípetas*, no dizer de Bunzen (2004); *prescritivas*, no dizer de Bhatia (1997) (ROJO, 2008, p. 96, grifos da autora).

Segundo a argumentação da autora, o atual paradoxo da escola reside na seguinte contradição: a escola, espaço ideologicamente constituído da *palavra autoritária*, das forças centrípetas da língua, não pode mais educar por meio do modelar, do prescritivo, mas sim pela instauração das *palavras internamente persuasivas*. Na visão da pesquisadora, é exatamente o diálogo com os estudos bakhtinianos que parece melhor explicar a convocação do conceito de gênero discursivo como objeto de ensino das línguas, porque ao contrário das tipologias textuais e gramáticas, “[...] os gêneros são mais flexíveis e aptos a uma abordagem persuasiva, às apreciações de valor, à abordagem criativa, centrífuga” (ROJO, 2008, p. 97).

Chama atenção para a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (Dolz & Schneuwly), uma das vertentes teóricas relevantes revozeadas pelos PCN (BRASIL, 1998), que também propõe os gêneros como objetos de ensino de língua materna. Para Dolz e Schneuwly (2004), do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero textual é um megainstrumento que mediatiza as

atividades de linguagem, dando-lhes forma e materialidade. Sem desmerecer a contribuição dessa abordagem para o ensino de línguas, Rojo aponta que ela conduz a uma ambiguidade. O gênero textual como megainstrumento é objeto privilegiado de ensino reconstituído de maneira interdisciplinar, favorecendo a sua abordagem tanto pelo viés da flexibilidade e plurissemia quanto pelo do modelo e da referência. Este último caso representaria o retorno à abordagem prescritiva e à continuidade das práticas escolares cristalizadas.

Os argumentos da análise tecida pela pesquisadora encontram-se em estudo anterior (ROJO, 2005), no qual comparou a adoção da perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros discursivos com a da didática de línguas de Genebra sobre os gêneros textuais, preocupada com os tipos de resultados aplicados para a melhoria do ensino de línguas. Naquele trabalho, já verificava que pesquisas que se aproximaram da abordagem de gêneros textuais centraram-se na descrição da materialidade textual, ou seja, na descrição da composição e da materialidade linguística dos textos do gênero em estudo, recorrendo a um plano descritivo que trabalha com noções da Linguística Textual e integrando a composição dos textos no gênero. A preocupação maior era descrever propriedades do texto e suas formas de composição, buscando, na leitura de um grupo de gêneros similares, regularidades que o estruturassem como tal, para, depois, colocá-lo em relação funcional com aspectos da situação enunciativa.

Nos trabalhos que tomaram a perspectiva bakhtiniana, a autora evidenciou que apresentaram base enunciativa e centraram-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados e em sua dimensão sócio-histórica. Desse modo, fizeram a descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, selecionando elementos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação, sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos, mas sim de ressaltar as marcas de linguagem que decorrem de significações e temas relevantes ao discurso. Para a autora, ao descrever um enunciado, o analista “busca a significação da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto” (ROJO, 2005, p. 189).

Nessa direção, a pesquisadora nos faz refletir sobre o fato de haver, no processo de didatização do conceito de gêneros do discurso/texto, uma continuidade do prescritivo, do modelar, quando situado em uma abordagem interdisciplinar, reconstituindo a noção de gênero como objeto privilegiado de ensino, submetendo-o a um tipo de estudo estanque. Conforme a autora, a rearticulação do conceito no campo didático oscila atualmente entre a continuidade de práticas escolares de acabamento e o resgate de um horizonte de

possibilidades, no sentido bakhtiniano. Defende a reconstituição desse objeto como ruptura, a fim de que possamos formar e desenvolver leitores e produtores críticos de textos, acenando para uma mudança de foco no campo didático:

[...] temos de focar, de **maneira transdisciplinar**, os discursos em sociedade como práticas letradas em sua relação com as identidades dos jovens e com as culturas juvenis, numa abordagem curricular pós-crítica (Silva, 1999) e culturalmente sensível. **Não cuidaremos mais, na composição do currículo, da seleção de objetos ou conteúdos a serem estudados, ainda que gêneros textuais/discursivos, mas de que práticas sociais letradas e cidadãos podem ser favorecidas** – como quer Aristóteles na Retórica – **por meio do uso e da compreensão de discursos situados** (ROJO, 2008, p.1100, grifos nosso).

Percebemos que a apreciação de valor da autora ancora-se na diferença entre uma abordagem interdisciplinar de uma transdisciplinar, porque esta última, ao contrário da primeira, ultrapassa barreiras, transita, refrata valores ideológicos no sentido bakhtiniano. O gênero, tratado como “objeto **privilegiado** de ensino”, tende a ser reduzido ao estudo de mais uma categoria estanque de análise, a um aplicacionismo de regras e formas. Por exemplo, há um tempo atrás, em conversa informal com um aluno de EM da rede privada, este nos declarou que, em menos de um bimestre, já havia “estudado” e “produzido” quatro gêneros discursivos. Essa declaração parece-nos ilustrar o quanto se pode reduzir o trabalho com os gêneros em sala de aula. É exatamente contra esse reducionismo que Rojo (2008) se posiciona em seu texto.

Em publicação recente, Geraldi (2010) também discute a respeito de dois deslocamentos pedagógicos ocorridos no ensino de Língua Portuguesa ao longo dos últimos cinquenta anos, sendo o primeiro o percurso feito dos objetos de ensino a práticas de linguagem, e o segundo das práticas a objetos. Se cotejarmos esse trabalho com as referidas ideias da pesquisadora Rojo, consideramos que ambos demonstram uma preocupação com o perigo de estarmos traçando um retrocesso no âmbito do ensino-aprendizagem da língua materna. Fazemos essa comparação sabendo que o pesquisador Geraldi, embora também sustente seus estudos na perspectiva bakhtiniana, nunca compartilhou da ideia de se tomar os gêneros discursivos como objetos de ensino.

Convém assinalar que desde a década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa centrou-se, pelo menos nos documentos oficiais, sobre as diretrizes curriculares – nacionais e regionais – no uso e na reflexão da língua, organizando-o em três práticas languageiras: a produção de textos, a leitura e a análise linguística. João Wanderley Geraldi está entre os pesquisadores que mais contribuíram para esse deslocamento, sendo considerado o discurso fundador dessas propostas para o ensino de Língua Portuguesa.

Geraldi (2010) esclarece que o ensino de língua materna sempre operou com textos, mas a cada época essas operações configuraram-se em formas diversificadas em função das próprias concepções de linguagem que subsidiaram o fazer pedagógico referente ao ensino de língua materna. Conforme o autor já recuperou historicamente e demonstrou em pesquisas anteriores (GERALDI, 1984; 1991) e retoma brevemente nessa obra recente, em sala de aula o texto já foi de modo privilegiado a objeto de oralização, de memorização, de leitura silenciosa. Em momento posterior, o texto entra na sala de aula não mais como mera superfície textual, mas como objeto de ensino para a interpretação textual.

Sob a égide dos estudos enunciativos e do discurso, houve um deslocamento pedagógico mais para a aprendizagem da língua do que para o seu ensino. Nesse sentido, o uso da língua passa a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, e o texto – não como um produto de descrições e regras linguísticas, fechado e acabado – passa a ser o ponto de partida e de chegada de todo esse processo. A partir daí, o ensino de língua materna é organizado nas três práticas languageiras. Em defesa do ensino-aprendizagem centrado nas práticas, e não nos objetos, argumenta e critica:

[...] um ensino que se deslocou vagarosamente de objetos a práticas, entre nós ao longo dos últimos 40 anos, está na contramão dos projetos neoliberais de sociedade e de escola. Objetos podem ser mercadorias; práticas são atividades voltadas para fins definidos individualmente ou coletivamente (na escola, projetos se fazem coletivos pela presença de muitos sujeitos sociais distintos). Impossível dizer que práticas não produzam competências, mas como não são transformáveis em mercadorias, será necessário aos objetos escamoteando uma questão crucial: como conciliar a construção de competências práticas pelo consumo de mercadorias? Infelizmente, foi para isso que serviu a leitura dos estudos sobre gêneros do Círculo de Bakhtin.[...] **Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem.** Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar. **Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual.** [...] Nada poderia ser mais útil ao encarceramento das práticas. Nada poderia ser mais útil ao ensino descompromissado com o futuro, com o devir, para fazer repetir o já sabido e fixado pela atividade objetivante. **Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese**, já que as esferas de atividades ‘didaticamente transpostas’ passam a ser apenas ‘práticas sociais de referência’, já que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática! (GERALDI, 2010, p. 79-80, destaques nossos).

Apesar da citação ser longa, fez-se necessária sua reprodução por sintetizar a apreciação de valor do autor em relação a esse retorno ao passado sob o matiz “do novo”, revelando um tom de indignação. Corroboramos a posição axiológica do autor,

principalmente com a crítica em relação à abordagem reducionista do “conceito de gênero sem gênese”, na qual perde-se a historicidade dos enunciados.

Por fim, entendemos que o texto⁷, enquanto enunciado concreto, tem seu papel garantido como unidade básica de ensino-aprendizagem de língua materna. Em sala de aula, tal conceito exige que se pense primeiro nas funções histórica e sócio-discursiva do gênero no qual o enunciado se textualiza, e isso é muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos. Em contexto de ensino, como leitores/produtores de textos, os alunos estão imersos em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, pertencentes a diferentes situações comunicativas. Para agirem e interagirem nessas situações, é preciso saber empregar adequadamente os gêneros discursivos, de acordo com os pressupostos bakhtinianos.

Diante do exposto, passamos às práticas leitura/AL e suas correlações com a perspectiva teórica adotada, visto o objeto de nossa investigação abrangê-las no processo de elaboração didática de uma proposta pedagógica.

1.2.1 Implicações pedagógicas: a teoria bakhtiniana e o eixo leitura/análise linguística

Apesar de nos referirmos, até então, às práticas de leitura e análise linguística de forma integrada, marcadas pelo uso gráfico de uma barra, por motivos didáticos, nesta seção abordamos, primeiramente, a prática de leitura, para, na sequência, priorizarmos a análise linguística no interior dessa prática.

Uma das implicações pedagógicas essenciais dos pressupostos da teoria bakhtiniana à prática de leitura, na concepção de linguagem como interação social entre os sujeitos, é o aspecto dialógico como dimensão constitutiva da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988; BAKHTIN, 2003). Como discutimos na seção 1.1 deste trabalho, no que tange à compreensão das bases teóricas do Círculo, é muito importante a premissa das relações dialógicas como relações de sentido entre os enunciados, sendo o sentido inscrito em vozes discursivas. Dessa maneira, na teoria dialógica do discurso, a produção de sentidos pressupõe:

[...] por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem. Os sentidos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, sendo assim, irredutíveis a uma só possibilidade,

⁷ Diante das discussões feitas, os termos “texto” e “texto-enunciado” são utilizados como sinônimos neste trabalho.

apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes. Com isso, os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito “não é a fonte de seu dizer”, uma vez que se constitui, de modo dinâmico, com a instituição histórico-social (DI FANTI, 2003, p. 98).

Retomando em Bakhtin (2003) a ideia de que toda compreensão é de natureza ativamente responsiva e prenhe de resposta, ela não equivale ao reconhecimento da forma linguística, mas, sim, à “interação dos significados das palavras e seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do ponto de vista das condições de produção e da interação locutor/receptor” (RECHDAN, 2003, p. 2). Nessa direção, a leitura se constitui em possíveis diálogos com o texto e, como tal, exige o reconhecimento do outro: “[...] porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1991, p. 171). O resultado do movimento dialógico do leitor em reconhecer o outro na leitura de um texto-enunciado é a contrapalavra, que, nesses termos, funciona como característica da compreensão responsiva ativa. A compreensão de um enunciado sempre provoca no leitor uma atitude de reação-resposta que pode se manifestar pelo ato de discordar, concordar, parafrasear, ampliar, admirar, contemplar, silenciar... Enfim, os movimentos de reação-resposta instaurados no processo de produção de sentidos do discurso constituem o caráter responsivo de todo enunciado.

Ao assumirem a concepção interacionista de linguagem para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, fundamentada primordialmente nos pressupostos de linguagem do Círculo de Bakhtin, as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Paraná – DCE estabelecem a prática da leitura justamente a partir do pressuposto de que a compreensão de um enunciado evoca do leitor-aluno a atitude responsiva ativa, em consonância com a citação: “[...] Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, a uma atitude responsiva diante deles” (PARANÁ, 2008, p. 71). O documento oficial pressupõe que, primeiro, no processo de leitura, há uma interação entre aluno-leitor e texto-enunciado, e, em segundo lugar, que o professor assuma o papel de mediador nessa relação dialógica, com o objetivo final de auxiliar o aprendiz a trilhar o caminho da produção de contrapalavras, ou ainda, de responder de maneira ativa aos enunciados. Portanto, o processo de leitura é visto como coprodução de sentidos.

Conseqüentemente, em sala de aula, o trabalho de coprodução de sentidos é assentado na interação sujeito-leitor e texto-enunciado, que, por sua vez, é mediada pelo

professor, no caso, o leitor mais experiente. O leitor, desse modo, em conformidade com Brandão (2005), situa-se entre o movimento de expansão e de filtragem de sentidos. Nessa relação, consoante a autora, é criado um significado global do texto, que não é aquele intencionado pelo autor nem o do leitor, mas o resultante do trabalho dialógico de ambos. O processo de reconstrução textual é realizado porque o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo) em determinada situação de produção de leitura, preenchendo as lacunas textuais, via pistas interpretativas deixadas pelo autor – o qual produziu seu texto também em determinado contexto de produção, com uma finalidade, em certa época, em certo local, em um suporte específico.

É nesse processo dialógico, no qual o leitor reconhece no texto-enunciado a palavra do outro e a transforma em uma contrapalavra, que se configura o processo de formação do leitor crítico. Por parte do professor, a construção de um fazer pedagógico orientado à formação de leitores críticos requer tomadas de posicionamentos que devem excluir o autoritarismo e o espontaneísmo, entendendo este último pela necessidade de se superar o improvisado que tem marcado historicamente o ensino de leitura em nossas escolas (SILVA, 2008). Para que o aluno-leitor desenvolva competências de leitura, como síntese, análise interpretativa, crítica, cabe ao professor, em sala de aula, “[...] assumir uma atitude de “escuta”, orientando aprofundamentos, questionando e estimulando a produção de novas sínteses a partir das interpretações fornecidas pelos estudantes” (SILVA, 2008, p. 23). O desenvolvimento de uma postura crítica diante dos textos não ocorre de modo automático em sala de aula, bastando a execução do ato de ler em si mesmo; ao contrário, deve-se instrumentalizar o aluno-leitor em sua caminhada interpretativa. Nesse sentido, a discussão das ideias veiculadas no texto, a partilha para se desvelar horizontes possíveis para a interlocução, o cruzamento de interpretações em benefício da construção de um pensar coletivo do texto são ações pedagógicas que podem melhorar a qualidade da formação do aluno-leitor. Podemos considerar que esse tipo de abordagem em relação à prática de leitura aproxima-se de um estilo docente “internamente persuasivo” (ROJO, 2007, p. 1772). Para a autora, a escolha por estratégias e procedimentos de sala de aula que visam ao diálogo, no sentido bakhtiniano, pode favorecer a réplica ativa por parte dos alunos.

Por outro lado, se o professor assume a conduta de que existe a “verdade” que deve ser assimilada e reproduzida pelos alunos, expressão única do texto advinda ou da sua interpretação pessoal ou do material didático, estamos mais próximos do “estilo de autoridade” (ROJO, 2007, p. 1772), exigindo dos alunos uma resposta passiva, de aceitação, de revozeamento. Nesses termos, consideramos que Silva (2008) contribui com a discussão

proposta por Rojo (2007), quanto ao estilo docente autoritário, ao afirmar que, em uma prática de leitura autoritária, o sentido cristalizado é meramente copiado, eximindo qualquer possibilidade de tensão, de desejo de se gerar mais sentidos a partir dos múltiplos olhares dos alunos evocados pelos textos. Retomando o pensamento bakhtiniano, essa é a falsa concepção da compreensão, a que de saída exclui qualquer réplica ativa. Esse tipo de compreensão subsidia o estudo da língua “morta”, aquela que é desvinculada da sua esfera real, do “fluxo contínuo da comunicação verbal” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 107).

A discussão posta a respeito dos movimentos docentes denominados autoritários ou persuasivos pode ser estendida à questão da existência de formas diferenciadas no tratamento dos textos em sala de aula. Se a prioridade recai no produto, a pergunta feita diante de um texto é: “o que farei com este texto?”, e o objetivo é explicar-lhe e extrair seu sentido que já está posto, em outras palavras, legitimar a atitude de revozeamento. Mas, quando o interesse volta-se ao processo, onde o que interessa é a manifestação interlocutiva, a questão norteadora é “para que este texto?”, e assim: “[...] o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constrói-se uma compreensão” (GERALDI, 2010, p. 78).

Destarte, muitas pesquisas em LA apontam que, no geral, ainda não se consegue estabelecer em sala de aula, durante o processo de recepção de textos, uma atitude responsiva ativa que culmine com a produção da contrapalavra. Na maioria das vezes, limita-se à reprodução, à extração das ideias dos textos. Por exemplo, a pesquisa de Menegassi (2008) desenvolvida com professores das séries iniciais da rede pública de ensino, corrobora o diagnóstico que demonstra a dificuldade dos professores em abordarem o texto enquanto enunciado, em uma perspectiva enunciativa, reduzindo a compreensão ou a um exercício de cópia de partes do texto, de conversa aleatória a partir do texto ou, ainda, a atividades pretextos para o ensino da gramática tradicional. Fuza (2010) também demonstra outra prática recorrente de como o professor pode promover no aluno uma resposta passiva no trabalho com a leitura. Em sua análise, o conjunto de inadequações procedimentais à réplica ativa desenvolveu-se na seguinte configuração: primeiro, o professor realiza uma leitura oral totalmente dirigida por ele, impossibilitando a interação dos alunos com o texto; em seguida, solicita aos alunos leitura silenciosa e imediatamente, dá a instrução para responderem às questões de interpretação do livro didático sem dialogar a respeito das possibilidades de produção de sentidos do texto, restando ao aluno o cumprimento silencioso da atividade.

Em busca de uma prática de leitura mais consistente para o despertar da réplica ativa do aluno, a concretude dos textos-enunciados merecem nossa atenção, levando-se em conta as esferas de atividades em que são produzidos juntamente com as relações dialógicas – de sentido – que se travam entre eles. E aí, no eixo leitura/AL, corroboramos Rojo (2005, p. 207):

[...] trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados dos textos [...] parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles (alunos) as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam.

Logo, no processo de recepção de textos, em sala de aula, o trabalho de análise linguística é essencial, visto ser por meio da seleção do gênero discursivo e consequentemente da seleção da estrutura composicional, do léxico, das escolhas morfossintáticas, enfim, dos recursos linguístico-enunciativos veiculados que se produzem ou coproduzem efeitos de sentido. Pelas escolhas linguísticas do locutor-autor podemos visualizar tanto os aspectos da situação enunciativa quanto, também, aspectos da subjetividade desse locutor-autor, que se revela e se mostra como sujeito. Portanto, consideramos, de acordo com Geraldí (1991), Perfeito (2006), entre outros autores, a não dicotomia entre as práticas de leitura e análise linguística, na medida em que esta última só tem sentido de ser no interior das outras práticas – leitura e produção de textos – formando o tripé do trabalho docente com Língua Portuguesa.

O ensino de Língua Portuguesa organizado pelas práticas de leitura, produção de textos e análise linguística, concebido na abordagem enunciativa da linguagem por meio do trabalho com gêneros discursivos, desloca o lugar da gramática no processo de ensino. A visão excludente de ensinar ou não ensinar gramática revela uma leitura enviesada da proposta curricular feita na década de 1980, porque a concepção de análise linguística engloba o estudo dos aspectos gramaticais da língua, não da perspectiva normativa/prescritiva, mas, sim, do âmbito do uso da língua. Na verdade, não se propõe a exclusão do ensinar gramática, visto que a mudança recai no foco do ensino. Relembrando as palavras de Bakhtin, a respeito da relação do falante com a língua: “Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 92).

O que provocou, na década de 1980, a busca pela mudança de paradigma para o ensino de Língua Portuguesa foi justamente, a contrapalavra de pesquisadores para o

ensino de Língua Portuguesa como sinônimo de ensino de regras, normas e classificações gramaticais. Não se queria mais falar em aula de gramática porque quando se propôs essa reorganização curricular, o intuito era desestabilizar a crença de que o bom desempenho linguístico-discursivo está atrelado ao conhecimento explícito das normas e regras gramaticais da língua. Infelizmente, essa crença ainda é muito difundida até hoje (talvez por servir melhor a força centrípeta da língua, enfim, à produção da *palavra autoritária*).

É muito importante destacar que, ao se falar em *gramática*, inúmeras são as acepções possíveis, por exemplo, desde a de gramática como mecanismo geral que organiza as línguas até a de gramática como disciplina de estudo. Além disso, autores como Antunes (2007) ressaltam que existem e coexistem diversos tipos de gramática enquanto método de investigação sobre as línguas: normativa, descritiva, gerativa, funcionalista, etc. Mas como há uma constatação, por meio de pesquisas, de que historicamente a gramática normativa é a base principal do ensino escolar de gramática, priorizamos essa acepção escolar denominada gramática tradicional. Nas explicações de Perfeito (2005, p. 29), teoricamente ela se sustenta na tradição gramatical grega da Gramática Geral de Port Royal:

Port Royal, embora retome a visão greco-alexandrina, estabelece princípios não diretamente ligados à descrição de uma língua particular, e sim, de princípios *universais*, ao construir, de acordo com a lógica cartesiana, “uma espécie de esquema de linguagem, ao qual, de bom ou mal grado, as múltiplas aparências da língua real devem se submeter”(LEROY,1971, p. 27). Ou seja, deixa de considerar a heterogeneidade linguística, as variações determinadas pelas diferentes situações de uso (grifos da autora).

Na acepção de Antunes (2007), a gramática não abarca toda a realidade da língua, pois reconhece apenas os usos considerados aceitáveis na perspectiva da língua prestigiada socialmente. Resumidamente, “enquadra-se, portanto, no domínio do *normativo*, no qual define *o certo, o como deve ser da língua e*, por oposição, aponta *o errado, o como não deve ser dito*” (ANTUNES, 2007, p. 30, grifos da autora).

Nessa mesma direção, Geraldi (2010) acentua que o ensino escolar da gramática visou somente à descrição da língua pelo viés das normalizações, não ultrapassando o nível de classificação, e por isso, posiciona-se contra esse tipo de ensino gramatical: “[...] pessoalmente, considero o ensino de gramática, tal como ele se dá na escola, uma perda de tempo lastimável” (faz-se necessário destacarmos que desde a década de 1980 o autor defende essa ideia) (GERALDI, 2010, p. 186). Mendonça (2006) contextualiza 1984 como o ano em que João Wanderley Geraldi alcunhou o termo *análise linguística* para denominar uma nova

perspectiva de reflexão tanto sobre o sistema linguístico quanto sobre os seus usos, no âmbito do tratamento escolar dos fenômenos linguísticos, textuais e discursivos.

No Brasil, a partir dessa década, inúmeros são os trabalhos produzidos que contribuem para o deslocamento de um ensino de Língua Portuguesa calcado na tradição gramatical a um ensino que vislumbre os usos efetivos da linguagem. Verificamos esse posicionamento em diversos autores, além de Geraldi (1984; 1991), como em Possenti (1996), Britto (1997), Faraco e Castro (1999), Travaglia (2000), Neves (2000), Mendonça (2001), e mais particularmente, nas pesquisas desenvolvidas por Perfeito (2005; 2006; 2007), que discutem o peso da tradição gramatical em detrimento do desenvolvimento de reflexões sobre o uso da língua por parte dos alunos, as quais só podem ocorrer no interior dos textos socialmente produzidos. Britto (1997) afirma que a análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, mas como um deslocamento da reflexão gramatical, porque seu objetivo primeiro é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas.

Neste momento, utilizamos a proposta de Geraldi (1991), que nos aponta a condição necessária para que a análise linguística ocorra em sala de aula: “Criadas as condições para atividades interativas efetivas e sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1991, p. 189). A sua atuação perpassa tanto as práticas da oralidade quanto as da escrita e da leitura. O autor conceitua análise linguística como um conjunto de atividades cujo objetivo é refletir sobre como se fala. Teoricamente, isso implica em uma ampliação do ensino tradicional de gramática. Para ele, a análise linguística é composta por duas atividades distintas, as epilinguísticas e as metalinguísticas.

Atividades epilinguísticas são as que têm como objeto de análise a reflexão sobre os próprios recursos expressivos utilizados na produção e compreensão dos textos, à luz de suas condições de produção – esse termo também foi usado pelo referido autor, mas, ao incluirmos o trabalho com os gêneros, podemos ampliá-lo, se pensarmos em suas dimensões social e verbal. Por exemplo, quando o professor discute com seus alunos, no momento da leitura/análise de uma crônica, quais sentidos possíveis (efeitos de sentido) do uso de expressões informais no texto lido, refletindo sobre a adequação ou não desse recurso expressivo ao gênero proposto, ao objetivo de interação entre os interlocutores, ele está realizando uma atividade epilinguística. Ou seja, esse tipo de atividade dá conta de levar o aluno a refletir sobre a adequação ou não dos recursos expressivos utilizados na escrita ao

gênero de texto proposto, ao destinatário, ao objetivo, entre outros aspectos que julgar importantes e pertinentes para a produção de sentidos do texto lido.

As atividades metalinguísticas são definidas como uma reflexão sobre os “recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1991, p. 190). Este autor concebe as atividades metalinguísticas como as ações de linguagem que tomam a própria linguagem como objeto de uma análise que constrói um sistema para falar sobre a língua. Sendo assim, no interior da prática de leitura (foco de interesse desta pesquisa), entende-se por atividade metalinguística aquela que se realiza na parte final do processo de produção de sentidos do texto, com o objetivo de sistematizar conceitos gramaticais da língua, conceituando aquilo que foi considerado como aspecto ou aspectos linguísticos mais importantes do gênero lido e estudado. Frente a esse conceito, as atividades metalinguísticas possibilitam que o aluno entenda, por exemplo, o que é um verbo, um adjetivo, e de que maneira essas categorias gramaticais funcionam e caracterizam os textos dos gêneros estudados. Além dessa distinção, o autor exige uma ordem para a realização dessas atividades: primeiro, as atividades epilinguísticas e só depois as metalinguísticas, para que estas últimas tenham sentido nesse processo de reflexão. É por isso que afirma:

[...] de modo especial quando tratamos da historicidade da linguagem, a construção de um texto se dá por *operações discursivas* com as quais, utilizando-se de uma língua que é uma sistematização aberta (ou seja, relativamente indeterminada), o locutor faz uma “proposta de compreensão” a seu interlocutor. Já vimos que construir esta proposta de compreensão está intimamente ligado à relação interlocutiva e esta está ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações (GERALDI, 1991, p. 194).

De modo geral, sob a égide dos pontos de vista teóricos arrolados, nossa pesquisa incorpora os pressupostos teórico-metodológicos do projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL), o qual procura assegurar um trabalho de reflexão sobre os fenômenos gramaticais – determinados, de um lado, pela especificidade do gênero discursivo, e, de outro, pela subjetividade do locutor. Ademais, quando observamos em um texto-enunciado – de determinado gênero – as relações dialógicas estabelecidas entre os interlocutores, as condições de produção, o conteúdo temático, a forma do arranjo composicional e as marcas linguístico-enunciativas, o processo de coprodução de sentidos é favorecido (PERFEITO, 2006). A análise linguística, enquanto uma parte das práticas de letramento escolar, exige do professor a compreensão do papel

constitutivo dos aspectos histórico e social da língua, pois, primeiramente, o objetivo é a reflexão do processo de construção e produção de sentidos do texto, para, posteriormente, de maneira explícita e organizada, pensarmos em sistematizar categorias explicativas de seu funcionamento.

No intuito de demonstrar melhor as diferenças básicas entre o ensino de gramática tradicional e a análise linguística, Mendonça (2006) elaborou um quadro-síntese, reproduzido por nós, a seguir:

Aula de Gramática	Prática de Análise Linguística (AL)
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, com base na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Quadro 1: Aula de gramática e prática de análise linguística

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Notemos que, em primeiro lugar, a autora distingue duas concepções de língua, sendo que a primeira, assenta-se na perspectiva de língua-sistema, abstraída das suas condições concretas de uso, e, na segunda, a língua é vista como enunciado, sujeita às interações sociais de seus falantes, enfim, é o que o Círculo de Bakhtin denominou língua viva. Percebemos também a influência do princípio bakhtiniano do dialogismo, uma vez que a análise linguística mantém um vínculo orgânico com as outras duas práticas languageiras, a leitura e a produção de textos, pois é por meio da reflexão sistemática a respeito das

estratégias linguísticas e discursivas que se busca o desenvolvimento de alunos leitores e escritores autônomos e competentes.

Reforçando as ideias sumarizadas no quadro, afirmamos que, em relação ao processo de mediação para a construção de conhecimentos linguísticos, a abordagem tradicional do ensino gramatical estabelece relações artificiais, pois o objetivo maior é somente identificar, reconhecer categorias gramaticais, sem nenhuma preocupação com a sua função discursiva ou com os efeitos de sentidos provocados em textos orais e escritos. Com essas considerações, podemos reafirmar que não é o ensino de nomenclaturas e classificações gramaticais que garante ao aluno a compreensão do funcionamento da língua. Essa compreensão é garantida pela reflexão de sua forma de organização e uso em diferentes contextos de produção, isto é, por meio da prática de atividades epilinguísticas.

Na sequência do capítulo teórico desta pesquisa, tratamos da crônica sob as diretrizes teóricas diversas do escopo teórico assumido neste trabalho, com o intuito de promovermos um breve panorama do que podemos denominar saberes de referência sobre o gênero.

1.3 A CRÔNICA NA VOZ DA ACADEMIA

No tocante ao aspecto sócio-histórico da crônica, Madeira (2005), em sua dissertação de mestrado da área da literatura, explica que o gênero crônica é hoje reconhecido como um gênero literário estreitamente ligado ao jornalismo, porque foi a partir do desenvolvimento da imprensa no Brasil, em meados do século XIX, que ela começou a assumir a sua configuração atual. Referindo-se aos estudos de Afrânio Coutinho relativos à crônica, a autora destaca o fato de que, ainda nesse período, os jornais publicavam um artigo de rodapé, *o folhetim*, que tratava das questões do dia, abordando os mais diversos assuntos, entre os quais literatura, política, artes, sociedade. Posteriormente, essa denominação passou a ser dada à seção do jornal em que se publicavam todas as formas literárias, e o texto, antes assim chamado, recebeu o nome de crônica e o seu autor, o de cronista.

A pesquisa de Schneider (2008, p. 3), cujo trabalho pertence à esfera dos estudos da área de História, explica o seu surgimento articulado ao jornalismo:

De forma geral, foi a partir do folhetim – uma espécie de gazeta onde inicialmente se publicavam romances – que a crônica – cuja palavra originária do grego *chronikós* faz referência ao tempo *chrónos* – emerge em suas múltiplas possibilidades. De uma feição ligada especificamente ao gênero histórico – onde os cronistas, principalmente medievais, relatavam os

grandes feitos dos heróis ou dos príncipes – à relação com a literatura e o jornalismo ao longo do século XIX, a crônica fixa-se no Brasil e aqui assume uma conotação de gênero caracteristicamente brasileiro.

Em relação às peculiaridades da crônica moderna, Neves (1995) ressalta a relevância do suporte jornal para a configuração desse gênero, uma vez que, na maioria das vezes, seu primeiro suporte são as efêmeras folhas de um jornal, e não as perenes páginas de um livro. Daí, ela funcionar como comentário quase impressionista sobre o real vivido e apresentar um tom leve, em busca sempre de ser acessível a todos os leitores. Ainda na visão desta autora, a questão temática é supostamente arbitrária e sua forma é “caleidoscópica, fragmentária e eminentemente subjetiva” (NEVES, 1995, p. 20).

Sá (1985) também salienta a natureza jornalística da crônica, argumentando que o seu estilo aligeirado, simples decorre do fato de que ela surge primeiro no jornal, e portanto, assume o caráter transitório desse suporte. Muito interessante é a explicação fornecida pelo autor sobre seu perfil estilístico, como podemos observar na citação:

[...] esse seu lado efêmero de quem nasce no começo de uma leitura e morre antes que se acabe o dia, no instante em que o leitor transforma as páginas (do jornal) em papel de embrulho, ou guarda os recortes que mais lhe interessam num arquivo pessoal. O jornal, portanto, nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a leitores apressados, que lêem nos pequenos intervalos da luta diária, no transporte ou raro momento de tregua que a televisão lhes permite. Sua elaboração também se prende a essa urgência: o cronista dispõe de pouco tempo para preparar seu texto, criando-o, muitas vezes, na sala enfumaçada de uma redação. Mesmo quando trabalha no conforto e no silêncio de sua casa, ele é premido pela correria com que se faz um jornal, [...]. À pressa de escrever, junta-se a de viver. Os acontecimentos são extremamente rápidos, e o cronista precisa de um ritmo ágil para poder acompanhá-los. Por isso a sua sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito (SÁ, 1985, p. 10-11).

Essa concepção corrobora as opiniões até aqui arroladas sobre a natureza jornalística desse gênero e, conseqüentemente, sobre seu caráter transitório. Essa característica, na visão jornalística de Melo (2002, p. 147), é manifestada na medida em que se situa na fronteira entre a informação de atualidades e a narração literária, configurando-se como “um relato poético do real”. Nesse sentido, o cronista empresta o lirismo ao resgate de nuances do cotidiano, contendo ingredientes de crítica social. De acordo com aquele autor, é o palpite descompromissado do cronista que fornece ao leitor a dimensão sutil dos acontecimentos nem sempre revelada claramente pelo repórter ou articulista. É por essa razão que a crônica exerce um fascínio em seu público leitor.

Em Coutinho (1986), a atitude “descompromissada” do cronista é entendida como uma estratégia discursiva, já que, para o cronista, o tom de conversa e de bate-papo apresenta-se como garantia de um diálogo mais ou menos permanente com o seu leitor. Embora as opiniões do cronista não devam assumir um caráter de verdade incontestável para não afugentar os leitores que delas discordam, é a sua habilidade a responsável por fazer o leitor assimilar, sem que o perceba, as ideias defendidas.

Já Letria e Goulão (*apud* MELO, 2002, p. 151) acrescentam que, a partir dos fatos, o cronista dá vazão aos seus sentimentos e com legitimidade pode entrar no domínio da ficção, em face do real e do imaginário se misturarem por meio da associação de ideias, do jogo de palavras e conceitos, das contraposições, realçando o mundo real. Ainda segundo estes teóricos, a crônica exerce uma influência na formação de correntes de opinião, porque aligeira os jornais, muitas vezes sobrecarregados com fatos. Os leitores se identificam com a reação pessoal contida na crônica que se configura pelo humor, ironia, elogio emocionado, enfim, por todas as formas de sentimentos.

Todavia, essa proximidade da crônica com a literatura nem sempre lhe confere o *status* dos gêneros literários e a avaliação de ser um gênero menor dentro da literatura é sustentada por muitos críticos literários. Para Melo (2002, p. 152), tal avaliação não deve significar a sua desvalorização, pelo contrário, serve para identificá-la como um gênero eminentemente jornalístico que se configura pela ligeireza, superficialidade, simplicidade, coloquialismo e efemeridade.

As visões teóricas apresentadas até aqui, fazem-nos constatar o quanto é ampla, flexível e até mesmo indefinida, a caracterização do gênero crônica. Diante disso, é importante lembrarmos da especificidade da crônica que circula em coletâneas literárias, cujo espaço de circulação não é mais o jornalístico, e, por isso, nessa situação enunciativa, aproxima-se mais da esfera literária. Em relação a esse aspecto, convém salientarmos que as crônicas selecionadas para esta pesquisa circularam, até o atual momento, somente em jornais. No entanto, isso não significa que, nas análises das crônicas realizadas junto com os professores-participantes deste trabalho, descartamos a sua dimensão literária. Consideramos, mesmo quando veiculada em jornais, que a crônica aborda o texto esteticamente, estando, portanto, imbricada nas esferas jornalística e literária.

Segundo Andrade (2008), abordando a crônica em sala de aula, o texto desse gênero permite o tratamento literário a temas jornalísticos, já que o cronista registra, em um espaço e tempo curtos, circunstâncias da vida cotidiana pela poeticidade e magia que recriam a realidade. Por essas características, a autora afirma ser a crônica um gênero peculiar

para que o professor incentive, motive e promova a formação de leitores nas escolas. Na continuidade do argumento da autora citada, Marquesi (2005) articula o ensino da leitura ao prazer de se ler uma crônica. Essa autora propala que a leitura desse gênero, na maioria das vezes, é feita com muito prazer pelos leitores, que se sentem envolvidos e muito próximos do gênero pelo tratamento contemporâneo aos fatos da realidade recriada pelo cronista. Apoiada nessas considerações, argumenta que a leitura de crônicas em sala de aula, pode abrir perspectivas profícuas para a formação do leitor crítico, valorizando o aspecto de letramento conferido à crônica.

Apesar de observarmos teóricos que consideram a crônica somente um gênero jornalístico, e outros, um gênero literário, no caso deste trabalho, por considerarmos que, na maioria das vezes, ele nasce no jornalismo, somos levados a refletir sobre alguns aspectos dessa esfera comunicativa. Bussarello (2004), cujo trabalho ancora-se no construto teórico bakhtiniano, faz um panorama do modo de constituição e de funcionamento da comunicação jornalística em meio a nossa sociedade. Após tratar de alguns aspectos históricos da evolução desse tipo de prática social, postula que “o jornalismo passa a ser, na era da globalização, mais um produto de consumo cuja ideologia serve ao capitalismo” (BUSSARELLO, 2004, p. 65). Nessa perspectiva, a função social do jornalismo dilui-se em meio ao caráter comercial assumido. Atualmente, diante desse perfil comercial, ideológico e político da grande maioria dos jornais, a formação de leitores críticos não estaria garantida com o fato da leitura assídua de jornal, uma vez que esse leitor pode se tornar alienado por conhecer somente o que a ideologia defendida pelo jornal deseja que ele pense. Muito mais do que informação, a empresa jornal vende interesses ideológicos.

Como um bem de consumo de nossa sociedade capitalista, o jornalismo tem que desenvolver estratégias que garantam sua venda. Entre elas, Bussarello (2004, p. 67) comenta a existência de gêneros jornalísticos, assim como na época dos folhetins, que são o entretenimento, a diversão necessários para a comercialização dos periódicos, e nessa linha de argumentação, conclui:

Essa interação com o leitor (que passa a ser também escritor) como mecanismo de persuasão para a venda do jornal pode representar, na pretensão de divertir, ou na despretenção aparente do discurso, uma abertura antes para a reflexão sobre a ideologia dominante do que para diversão.

Enfim, a crônica cumpre essa função jornalística de entretenimento, e conforme já mencionamos, é por isso que apresenta uma natureza literária, visto que o

cronista recria o fato cotidiano por meio da leveza, da beleza, da poesia, da crítica, do humor. Por isso, consideramos que esse caráter híbrido constitui a crônica.

Finalizamos este capítulo e passamos à seção seguinte, contemplando o conceito de elaboração didática mediante a comparação com o conceito de transposição didática. A fim de trazermos mais luz à discussão proposta, servimo-nos de aspectos da teoria de Vygotsky (1988), em particular, do conceito de mediação e do processo de internalização, e também de autores que tratam de questões relacionadas aos saberes docentes e o seu processo de formação. Essas articulações são justificadas perante o objetivo de delimitar as relações existentes entre os saberes científicos com os de ensino-aprendizagem, que esta pesquisa também elege como foco de investigação.

1.4 SOBRE A ELABORAÇÃO DIDÁTICA E O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O termo transposição didática foi concebido pelo sociólogo Verret e desenvolvido por um didático, Chevallard (*apud* MARANDINO, 2004), na década de 1980. É na concepção desse autor que o termo transposição didática se define por um processo de passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática. Nessa perspectiva, podemos falar em transposição didática como sinônimo de transformação de objetos de conhecimento em objetos de ensino-aprendizagem. Esse processo de transformação se desenvolve em movimentos distintos, que parte do objeto de saber, que se constitui em objeto de ensino e, em seguida, em objeto ensinado. Os saberes teóricos precisam ser transformados para entrar na sala de aula e não simplesmente resumidos ou simplificados.

Para o autor, um equívoco tradicional da reflexão pedagógica é a secundarização da discussão dos saberes escolares. Assume, então, a representação triangular do sistema didático, destacando a complexidade das relações estabelecidas entre os três polos desse sistema: o saber, aquele que ensina/professor, aquele que aprende/aluno. Amplia a representação do sistema didático para evidenciar sua inserção em um contexto social mais amplo constituído na instância da comunidade científica, onde os saberes científicos são produzidos. O processo ocorre, então, primeiramente, em instância externa à sala de aula, caracterizando-se pela passagem do saber científico ao saber a ensinar e, desse, ao saber efetivamente ensinado. No âmbito do saber a ser ensinado, atuam os professores e alunos, e dessa passagem ao saber efetivamente ensinado, encontra-se a transposição de nível mais interna, denominada noosfera.

Chevallard (*apud* MARANDINO, 2004) propõe a noção de noosfera para designar os agentes que pensam sobre os conteúdos a serem ensinados de forma integrada entre sistema didático, sistema de ensino e o ambiente social da escola. Para o didata francês, ela seria encarregada de realizar a interface entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes, atuando na seleção e no trabalho de transposição didática dos conteúdos de saber selecionados. Marandino (2004) ressalta o nível da noosfera como de extrema importância para a compreensão da teoria da transposição didática, em virtude de ser nesse nível, que se operam as interações entre o sistema de ensino, em seu sentido mais restrito, e o entorno social mais amplo, onde se desenrolam conflitos e se amadurecem soluções. Ela é a instância que age como filtro do saber, pois é nela que se produz o saber a ser ensinado, explícito em documentos e propostas oficiais de ensino, livros didáticos etc.

Marandino (2004) também discute a legitimidade das práticas sociais enquanto saberes e propõe uma distinção entre elas, tomando o conceito de saber como o corpo de conhecimento legitimado epistemologicamente, o qual, por sua vez, se sujeita à legitimação cultural. Na verdade, algumas das polêmicas em torno da teoria da transposição didática recaem justamente nesse ponto, por entenderem que esta exclui, por princípio, as práticas sociais de referência na constituição dos saberes escolares. O autor francês é criticado pela suposta exclusividade do saber científico como referência para a construção do saber a ser ensinado e também pela posição passiva que teria concedido ao professor em sua teoria.

Destarte, vários autores têm trabalhado com o conceito de transposição didática na literatura internacional e nacional. No Brasil, esse trabalho conta com algumas apropriações tanto críticas quanto favoráveis, demonstrando haver concordância no entendimento de que a transposição didática não é meramente a aplicação de uma teoria para a prática. Por exemplo, em Machado (2000), encontramos que a transposição didática é compreendida como o conjunto das transformações que um determinado referencial de conhecimentos científicos sofre, com o intuito de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados movimentos, rupturas e reconstruções diversas nesse conjunto de conhecimentos.

Internacionalmente, a partir de críticas de outros didatas franceses à teoria, alvo de polêmicas exatamente pela complexidade implicada nesse processo, emergiu a noção de elaboração didática, apresentada aqui, pelas visões de Petitjean (2008) e Halté (2008). Sem desmerecer a contribuição do conceito chevallardiano ao surgimento da didática como disciplina científica, Petitjean (2008) avalia que tal construção teórica necessitava ultrapassar duas grandes limitações: o tratamento reducionista atribuído aos saberes escolares e o conceito restrito do próprio ato de transposição. A percepção redutora justifica-se como uma limitação pelo fato de haver o predomínio de uma abordagem epistemológica aos saberes

escolares e o menosprezo à axiologia dos saberes; de não se levar em conta os discursos acerca dos textos do saber e, ainda, por privilegiar a concepção descendente das interações entre saberes científicos e saberes escolares, erigindo a uma posição mais elevada o conhecimento científico.

A crítica tecida ao conceito restrito da transposição didática como “a passagem do saber científico para o saber ensinado” (PETITJEAN, 2008, p. 103) assenta-se no argumento de que o objetivo do ensino de língua materna visa mais ao desenvolvimento das competências de linguagem do que ao ensino dos saberes. Ademais, na visão do autor, os conteúdos a ensinar refratam práticas sociais, não se reduzindo a saberes científicos simplesmente transpostos. No intuito de contribuir com o enriquecimento do conceito de transposição didática, o autor propõe duas categorias que levam em conta a tríade didática – aluno/professor/o saber – apresentadas como as representações e o contrato didático.

O pesquisador define a categoria *representações* como produtos das construções das práticas de socialização heterogêneas (família, amigos, mídia, formação escolar,...) que se materializam nas crenças, nos discursos e nas ações dos indivíduos. Tanto para os alunos quanto para os professores, elas fornecem um quadro interpretativo e identitário que orientam os modos de apropriação dos saberes e, no caso do professor, as ações docentes. Espera-se que a categoria contrato didático, por referir-se “[...] aos modos de estabelecimento, no interior do sistema didático e com base na assimetria constitutiva entre professor e alunos, dos lugares de cada ator em face dos saberes ensinados e das atividades” (PETITJEAN, 2008, p. 107), possa auxiliar os professores a compreender melhor os rituais envolvidos nas relações professor/aluno e aluno/aluno e as relações destes com o saber.

Face às explicações dadas pela visão do autor citado, a respeito dos “perigos” existentes ao se tomar o conceito restrito do ato de transposição de conteúdos, não podemos deixar de lembrar situações vividas com professores em cursos de formação ou ainda como formadora inicial. Quantas vezes já ouvimos de professores relatos desanimados nos quais ponderavam sobre as causas do trabalho em sala, e que “apesar de o material ser ótimo”, não ser satisfatório. Quantas vezes também presenciamos colegas da academia em defesa da ideia sobre ser tarefa dos especialistas da área da linguagem a produção de modelizações didáticas institucionalizadas com o objetivo de otimizar o trabalho docente. Sob esses aspectos, o grande problema da transposição didática parecer ser quando o professor toma a “proposta didática” que lhe chega às mãos como algo pronto, isento de reflexões, adaptações, questionamentos. Ao agir dessa forma passiva, o tom de sugestão desloca-se para o paradigma da ordem, da instrução a ser seguida. O professor não se vê mais como

responsável pelas suas ações, assumindo o papel de transmissor de conteúdos, no mais das vezes, que ainda lhes são desconhecidos.

No entendimento de ser preciso ressignificar o conceito de transposição didática, Halté (2008) propõe o conceito de elaboração didática, jogando mais luz no processo de reelaboração de conhecimentos constituídos pela pluralidade de saberes do que no ato da transposição. O autor defende uma concepção didática praxiológica, visto que as aulas de leitura ou de produção de texto em língua materna convocam saberes de todos os tipos, afirmando: “[...] na prática de sala de aula, o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento estão literalmente sincretizados” (HALTÉ, 2008, p. 131). Sem a sincretização dos saberes não haveria condições favoráveis à apropriação, e à luz dessa perspectiva praxiológica, os saberes antes hierarquizados agora encontram-se solidarizados.

O autor discute, nessa linha de raciocínio, o fato de a escola se caracterizar como o lugar do ensino intencional, em função de ser um lugar construído historicamente para “importar saberes e transmiti-los de forma dirigida”, e por esse viés, pode-se considerar os atos didáticos artificiais por construção. Nesse sentido, o professor age intencionalmente (de maneira reflexiva) para provocar ou criar situações favoráveis à aprendizagem do aluno. Assim, no geral, o próprio autor caracteriza a noção proposta por uma metodologia implicacionista, pressupondo que no ensino de língua materna os conteúdos científicos transformam-se em conteúdos procedimentais, denominados saber fazer.

Aproximando tais discussões ao ensino de Língua Portuguesa, a partir da apropriação do conhecimento sobre os gêneros discursivos, Viana (2010) esclarece que “não se quer, em primeira instância, um ensino unicamente conceitual, em que o aluno saiba apenas reconhecer ou dizer o que são os gêneros do discurso, mas um ensino procedimental que implique um saber fazer” (VIANA, 2010, p. 5). Para o foco de investigação desta pesquisa, o saber fazer leitura mediada pela análise linguística, no conceito de elaboração didática, está atrelado à ação do professor planejar situações que propiciem uma efetiva reflexão sobre os aspectos enunciativos envolvidos no funcionamento sócio-discursivo dos gêneros, para que, posteriormente, o aluno possa se questionar a respeito desses elementos em outros momentos que requeiram a adoção de gêneros ainda não apropriados por ele.

Para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, dentre as inúmeras possibilidades de se pensar em procedimentos didáticos específicos a cargo da elaboração didática para as práticas de leitura/AL com crônicas, optamos, de acordo com as necessidades e contexto da investigação, pela adaptação dos trabalhos de Lopes-Rossi (2005) e Rodrigues (2008). A seguir, apresentamos a proposta de cada autora.

Rodrigues (2008) distribui as atividades da elaboração didática em seis passos, a saber:

- a) busca de conhecimento de referência sobre o gênero do discurso: o objetivo é fomentar o professor em termos teóricos a respeito do gênero, por meio do chamado conhecimento especializado, advindo da área acadêmica ou da área de circulação do gênero;
- b) seleção de textos: a seleção deve contemplar textos diversos que deem conta da relativa estabilidade e heterogeneidade do gênero, ajustando o acento dado a essas características aos objetivos da elaboração didática;
- c) prática de leitura do texto como enunciado: o objetivo é fazer com que o aluno ocupe a posição de interlocutor do enunciado do gênero em questão. É importante, durante a seleção de textos, na medida do possível, deixá-lo na sua configuração espacial de produção e recepção. Exemplifica com a ação de não se apresentar ao aluno um artigo de opinião recortado do jornal; ao invés disso, deve-se levar o jornal para o aluno ou solicitar sua leitura *online*, para depois se chegar ao texto;
- d) prática de leitura estudo do texto e do gênero: no interior da leitura analítica ensejada dos textos selecionados, instaura-se a prática de análise linguística que explorará as duas dimensões constitutivas do gênero, a social e a verbal, por meio dos movimentos dialógicos estabelecidos com os elos anteriores e posteriores;
- e) prática de produção textual: na medida do possível, criar condições para que o aluno insira-se em uma situação de interação a mais próxima possível da do gênero, levando-o à construção do seu projeto discursivo;
- f) prática de revisão e reescritura de textos: a revisão da escrita baseia-se nos tópicos levantados na análise linguística realizada na etapa anterior e na proposta de produção textual.

De modo resumido, ressaltamos que os parâmetros propostos pela pesquisadora abrangem desde o momento de estudo do gênero, a fim de que o professor se instrumentalize teoricamente; em seguida, passando pela seleção e produção de material didático pelo professor; prevendo, na sequência, as práticas de leitura/AL, sendo a última mediadora para o momento da leitura analítica do gênero, finalizando com o processo de

produção textual. Faz-se importante destacarmos que a prática de leitura analítica do gênero leva em conta os aspectos de suas dimensões social e verbal.

Lopes-Rossi (2005) faz sua proposta em torno da concepção de projetos pedagógicos de leitura e produção textual de gêneros, visualizando três grandes momentos:

- a) módulo didático de leitura para conhecimento das propriedades discursivas e linguístico-textuais: faz-se, primeiramente, a leitura de diversos textos e as atividades necessárias para que o aluno se aproprie das características típicas do gênero discursivo que está sendo estudado, em sua dimensão sócio-histórico-ideológica;
- b) módulo didático da produção escrita do gênero: após a assimilação dessas características, o aluno será estimulado a produzir pelo menos um texto do gênero discursivo em questão de acordo com suas condições de produção;
- c) módulo de divulgação ao público, de acordo com a forma típica de sua circulação: abarca a divulgação da obra produzida pelos alunos (cartaz, poema, livro, revista, folder etc.) A circulação dessa produção – dependendo do gênero e de fatores tais como o público-alvo, quantidade de exemplares – pode ocorrer apenas no interior da escola ou extrapolar esse espaço. Em tal contexto, a produção escrita deixa de ser uma mera atividade escolar para a qual o aluno não vê sentido algum e se torna um meio deste interagir socialmente. As atividades de reescrita tendem a ser assumidas pelos alunos como uma etapa natural do processo de produção, não mais como um exercício repetitivo e sem finalidade.

Nessa proposta, não se prevê explicitamente o trabalho docente da busca de informação, tomando-a, provavelmente, como pronta. Para a autora, a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita, contudo, esta pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que irão produzir.

A partir desse olhar para o âmbito pedagógico constitutivo desta pesquisa, representado aqui, pela noção de elaboração didática, não podemos desconsiderar questões relacionadas ao processo de aprendizagem do professor, uma vez que a formação docente continuada é o contexto em que ocorre nossa coleta de dados. Por esse motivo, passamos a tratar de alguns aspectos da teoria de aprendizagem vigotskyana, focando, principalmente, os

conceitos de mediação e internalização, recorrendo a Vygotsky (1988), assim como, a alguns outros estudiosos sobre a questão.

Segundo Mendonça (2006), em um processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferenciada de sua prática cotidiana, é normal a tentativa de se aliar a nova perspectiva às formas já conhecidas de ensinar, isso porque, para o professor, é praticamente impossível desvincular-se da sua própria identidade profissional de uma hora para a outra, a não ser em nome de uma postura acrítica das novas propostas. Nesse processo de transição, coloca-se um jogo conflituoso entre o novo e o velho, no qual o saber do professor, que é um saber plural, é ressignificado constantemente. Nessa direção, a teoria de Vygotsky (1988) pode contribuir para clarear aspectos referentes ao processo de apropriação de saberes teórico-metodológicos a que os professores-participantes desta pesquisa foram submetidos, em contexto de formação continuada. Começamos por indicar o conceito de mediação e suas relações com o desenvolvimento humano, em função de atuarmos como mediadora do processo de elaboração didática de uma proposta pedagógica de leitura/AL, junto a esses professores.

Em termos genéricos, Vygotsky (1988) considera mediação como o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser a mediada por esse elemento. Fundamentalmente, o autor concebe a relação do homem com o mundo como uma relação mediada, na qual existem mediadores que funcionam como ferramentas auxiliares da atividade humana, os instrumentos e os signos. Oliveira (1993) esclarece que a função do instrumento é servir à atividade humana para relacionar-se com a natureza, sendo orientado externamente, citando o exemplo clássico do machado. Em relação ao signo, o autor o considera como “um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (VYGOTSKY, 1988, p. 53). A atividade humana serve-se dos signos para “dominar-se” individualmente. A propriedade comum do instrumento e do signo é a sua natureza de atividade mediadora.

Estando o instrumento voltado para uma orientação externa e o signo para uma orientação interna, a movimentação entre eles dá-se pelo processo de internalização – entendida como o processo de “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1988, p. 63), que tem uma dinâmica essencialmente dialógica e, em consonância com o autor, segue um percurso de transformações iniciado com a reconstrução interna de uma atividade externa. O processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação.

De acordo com Vygotsky (1988), o processo de internalização é constituído por três momentos: reconstrução interna de uma operação externa, organização interior dessa reconstrução e transformação da reconstrução. Dessa forma, concebendo a linguagem como construção social, os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos e signos – são fornecidos nas relações interpessoais. Novamente, assim como na teoria bakhtiniana, o percurso para o desenvolvimento é do “interpessoal” (social) para o “intrapessoal” (individual), em virtude de ser a partir e por meio da interação com o outro, mediada pela linguagem, que o homem se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico (cultural). Em outras palavras, o processo de internalização é a apropriação gradual, pelos sujeitos, dos instrumentos socialmente construídos e a interiorização progressiva das operações constituídas inicialmente na vida social (BAQUERO, 2001). Assim, o processo de internalização do saber docente, em contexto de formação continuada, não é uma absorção passiva, por parte do professorado, mas, é uma atuação interativa que implica transformações.

Para Tardif *et al.* (1991), o saber docente é proveniente de quatro fontes distintas, quais sejam, os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e os da experiência. Os saberes profissionais, transmitidos pelas instituições formadoras de professores, dizem respeito à prática docente e às doutrinas pedagógicas; os disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento; os curriculares, à transformação do saber disciplinar em programas e em sua aplicação; e os da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio de atuação. Os professores, em contexto de formação continuada, reorganizam o saber docente, que, conforme já assinalamos, é um saber plural, com o objetivo de transformar sua prática docente, e esse processo se dá por reconstruções internas desses saberes, resultando em um saber teórico-metodológico ressignificado.

Nessa direção, como pensarmos a mediação, na perspectiva da formação docente continuada? Primeiramente, faz-se necessário pontuarmos que, se entendemos o processo de formação como um processo de aprendizagem do professor, busca-se, em Vygotsky (1988), seu entendimento a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na visão desse autor, a aprendizagem deve incidir na ZDP, que é o espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Pode-se compreender o nível de desenvolvimento real como sendo aquele no qual determinados ciclos de desenvolvimentos encontram-se completados; existe um conhecimento adquirido. O nível de desenvolvimento potencial corresponde àquele no qual os ciclos estão se formando. O espaço entre esses dois níveis – a ZDP – apresenta-se como o campo de possibilidades para a aprendizagem. O professor tem, em relação ao seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na Zona Desenvolvimento Proximal,

configurada como um espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir. Todavia, a ZDP não deve ser compreendida apenas em termos de processos mentais individuais, mas, de processos coletivos, campo por excelência da mediação.

Compreender o processo de formação docente na coletividade das interações sociais, requer a reflexão da importância dos mediadores-formadores em contextos de formação continuada, poderem, por meio de suas propostas de intervenção, constituírem-se, circunstancialmente, como parceiros com mais experiência no interior dessa interação de aprendizado. Dessa forma, podemos estabelecer que a qualidade de aprendizagem relaciona-se com a qualidade das mediações. Assim, a mediação, na perspectiva da formação continuada do docente, estabelece-se pelas relações entre os sujeitos professor-formador/professor-aluno, professor-aluno/professor-aluno. Como ressalta Signorini (2007), nas discussões sobre o trabalho do professor desenvolvidas em espaços voltados para a formação desse profissional (cursos de licenciatura, cursos de capacitação etc.), a questão da apropriação ou não de propostas que representem uma inovação, quase sempre é equacionada em termos de competência ou incompetência profissional. Especificamente no caso do professor de Língua Portuguesa, uma questão de formação (ou de melhor formação) linguística do professor. Certamente, a formação linguística é uma questão relevante, mas o grande desafio do professorado – tanto os que não tiveram acesso aos conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à inovação, quanto os que tiveram acesso a esses conhecimentos – é, nos termos da autora, de aprender coletivamente com os pares dessas práticas de formação e também com os eventuais interlocutores não envolvidos diretamente nessas práticas.

Ao encerrar o presente capítulo, passamos às explicações e descrições do percurso metodológico da investigação, explicitando a sua filiação à LA; procedemos também à descrição do percurso da elaboração didática, assinalando os procedimentos referentes à construção da proposta pedagógica de leitura/AL com crônicas.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia utilizada neste estudo. Sua organização ocorreu em momentos diferenciados. Primeiramente, abordamos pressupostos teórico-metodológicos da LA, linha de pesquisa na qual se insere esta investigação. Em seguida, caracterizamos a constituição da coleta de dados e dos procedimentos de análise adotados; na sequência, descrevemos o contexto físico, os professores participantes, os alunos envolvidos e, finalmente, contextualizarmos metodologicamente o processo de didatização investigado.

2.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

A escolha por fundamentos teóricos que veem a linguagem como lugar de interação humana e a natureza aplicada do objeto da investigação orienta-nos a certas opções metodológicas do paradigma crítico-qualitativo de pesquisa. A investigação de natureza qualitativa defende uma interpretação holística dos fenômenos e não uma compreensão somente a partir dos aspectos quantitativos (MOITA LOPES, 1996). Em consonância com a perspectiva metodológica qualitativa, o foco de estudo é no processo e não no produto quantificável de forma rigorosa, em outras palavras, em como acontece dada situação em determinado contexto, e não somente nos resultados finais. No caso desta pesquisa, a análise incidiu sobre o processo de elaboração didática de uma proposta pedagógica de leitura/AL com o gênero crônica, mediado junto a professores do EM.

Atualmente, uma característica da investigação qualitativa é ancorar-se no paradigma crítico. Signorini (2006a), ao discutir algumas hipóteses sobre o processo de formação continuada de professores, faz referência a modelos de interação social entre formador/pesquisador e formando/professor. Ela chama de modelo inclusivo crítico aquele que:

visa ao empoderamento do professor e à sua afirmação profissional na medida em que: 1. busca contemplar teoricamente o “laço tenso” e a “desigual interdependência” entre formador/acadêmico e formando/professor; 2. busca constituir sociointeracionalmente o formando/professor como interlocutor outro – nem cópia e nem pura alteridade – dotado de voz e interesses próprios, solidários e/ou conflitantes com os dos demais participantes da interação, inclusive o formador; 3. o incita a buscar suas próprias razões para agir de maneira a transformar formas e dispositivos locais de exercício de poder e controle, tanto na escola quanto nos cursos de formação (SIGNORINI, 2006a, p. 204).

Em uma perspectiva contemporânea de LA, Moita Lopes (2006a) afirma ter emergido uma necessidade de se pensar uma área de pesquisa que dialogue com outras teorias que estão perpassando o campo das ciências sociais e das humanidades. Nesse movimento, a LA reveste-se de uma natureza inter/transdisciplinar, e coloca-se a favor de “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006a, p. 14). Defende, dessa maneira, uma ciência híbrida, que possa dialogar com o mundo contemporâneo, redefinindo a forma de produzir conhecimento. Além das teorizações de caráter híbrido, argumenta a favor de uma ciência que extermine os limites entre teoria e prática. Se o que se quer é corresponder à vida contemporânea, a teorização não pode mais se prestar a rupturas abstratas entre teoria e prática, pois ambas devem ser consideradas de forma dialógica, tendo em vista a complexidade dos contextos sociais e dos sujeitos sociais. Esses aspectos pressupõem a aceção de um sujeito social heterogêneo, fragmentado, historicizado.

Signorini (2006b) contribui como paradigma de uma LA crítica pressupondo alguns traços identificadores do campo aplicado dos estudos da linguagem. Seguindo o mesmo movimento de redefinição da área, a autora confere-lhe um caráter de interface entre diferentes campos disciplinares ao assumir sua natureza transdisciplinar. Na sua visão, o campo dos estudos aplicados, como espaço transdisciplinar de reflexão sobre a língua em uso, não corresponde necessariamente às delimitações dos espaços institucionais demarcados pelas relações de forças presentes na sociedade. Na verdade, ele vai se produzir no campo institucional de qualquer disciplina dos estudos da linguagem. Assim, a autora privilegia a construção dos objetos de investigação de modo complexo, situando a língua em uso na dinâmica das práticas sociais historicamente situadas.

Por sua vez, em relação ao papel crítico das pesquisas em Linguística Aplicada, Pennycook (1998, p. 46) postula que “como linguistas aplicados [...] precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses. [...] Isso requer a ruptura com os modos de investigação que sejam sociais, apolíticos e a-históricos”. Parece haver unanimidade entre os autores (MOITA LOPES, 2006b; SIGNORINI, 2006b; ROJO, 2006) ao defenderem uma perspectiva *prospectiva* de pesquisa. Nesse sentido, no ensino de línguas em LA, interessa investigar problemas de uso da linguagem e de discurso, socialmente relevantes e contextualizados, para criar ou aprimorar conhecimento útil a participantes sociais em contexto.

Preocupados em corroborar a perspectiva crítica nas pesquisas em LA, para a realização deste trabalho, procuramos estabelecer diálogos com os professores, e,

juntamente com eles, buscamos interfaces entre as vozes dos estudos sobre a linguagem e seu ensino e a experiência dos professores em sala de aula. Por isso, definimos esta investigação como uma pesquisa de cunho etnográfico e de caráter colaborativo-interventivo.

No que se refere ao tipo de pesquisa – de cunho etnográfico, julgamos relevante destacar que, em regra geral, a pesquisa etnográfica é mais utilizada por antropólogos, dada a especificidade no tocante em compreender o homem e seu contexto sociocultural. Contudo, devido ao fato de a pesquisa etnográfica escolar não seguir rigorosamente os procedimentos utilizados pelos antropólogos, podemos afirmar que, nesse contexto, procede-se a uma adaptação da etnografia à educação. Em virtude disso, alguns autores preferem caracterizá-la, na área educacional, como pesquisa de cunho etnográfico (VASCONCELOS, 2002). Assim, esta pesquisa é de cunho etnográfico (MOITA LOPES, 1996) porque, além de descrevermos o desenrolar de um evento cotidiano para os participantes (no caso, o processo de estudo, de elaboração e de aplicação de um projeto de leitura/AL com crônicas), buscamos a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes ao evento.

Baseando-nos em Magalhães (2006), definimos pesquisa colaborativa como aquela cujos métodos de investigação são orientados para a ação. A prioridade desse tipo de pesquisa recai na busca por alternativas ao padrão de pesquisa convencional, com o intuito de proporcionar a todos os participantes – pesquisador e grupos envolvidos – condições de responder de forma eficaz a problemas dos contextos específicos, bem como caminhos para uma ação que seja transformadora. O âmbito da interação de todos os participantes estende-se desde a definição do objetivo da pesquisa, na coleta, na interpretação e no relato dos resultados. Para a autora, implícitas nesse tipo de pesquisa estão a participação de cada envolvido e a reciprocidade para o grupo. No geral, a tendência de pesquisa em foco “emergiu como um novo modo de intervir na prática, dando aos participantes, anteriormente objetos de pesquisa, um papel ativo de construtor de conhecimento” (MAGALHÃES, 2006, p. 148).

Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa colaborativa caracteriza-se pelo fato de as atividades serem realizadas conjuntamente na interação entre pesquisador e professores-participantes. É uma forma de investigação que ressignifica teorias – que não são vistas como produtos para serem sistematizados e expostos isoladamente – por meio de um processo articulado no confronto com a prática. Dessa forma, consideramos esta investigação de natureza colaborativa-interventiva, por primarmos pela participação de cada um dos envolvidos na pesquisa e pela contribuição de reciprocidade para o grupo. No que tange ao trabalho cooperativo entre os participantes, unimo-nos aos professores para a construção de

caminhos possíveis e eficazes, com vistas ao aperfeiçoamento de suas práticas docentes, em específico, às práticas de leitura/AL. Esse compromisso assumido pelo grupo de professores e pela pesquisadora é uma resposta à demanda criada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE (2008) e diretrizes curriculares nacionais, como os PCN (1998), nos quais a noção de gêneros discursivos é tomada como um conceito norteador para os exercícios de práticas linguageiras em aulas de Língua Portuguesa.

2.2 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Salientamos, mais uma vez, que esta tese de doutorado dialogiza com o projeto de pesquisa da UEL descrito na introdução deste trabalho, desenvolvido em várias etapas, desde o ano de 2008, na cidade de Londrina, PR. Em 2009, o projeto de pesquisa foi desenvolvido durante todo o ano letivo em uma escola pública da cidade de Maringá, PR, englobando as três práticas de linguagem: leitura, produção de texto e análise linguística. Diante da necessidade de promovermos um recorte para a nossa pesquisa de doutorado, constituímos os dados da investigação nos seguintes segmentos, coletados no período de março a novembro de 2009: (a) os grupos de estudos para as discussões teóricas referentes à perspectiva bakhtiniana da linguagem e às análises das crônicas selecionadas; (b) os grupos de estudos para a elaboração da proposta pedagógica, priorizando os exercícios de leitura/AL – voltamos nosso olhar para a análise linguística no interior da prática de leitura das crônicas; (c) as aulas de leitura/AL ministradas na 1ª série do Ensino Médio, na turma 1º EMA, em um colégio público, na cidade de Maringá, PR (14 h/a).

No que se refere aos procedimentos de análise, em sendo esta investigação caracterizada como uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizamos a metodologia de análise interpretativa. A geração de diferentes dados de pesquisa *in loco*, como no caso, as notações de campo (feitas pela pesquisadora), vídeos de aulas e de encontros com os professores para estudo e discussões teórico-metodológicas (todos os encontros realizados com os professores e as aulas ministradas na série selecionada foram filmados), e registros documentais de atividades escolares (os exercícios de leitura/AL elaborados e aplicados em sala de aula) são passíveis de comparações e cruzamentos de informações. Dessa maneira, promovemos a confrontação desses dados fundamentando-nos na noção de triangulação de dados, que prevê a convergência de fontes diversas de dados ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas (ERICKSON, 1989).

Quanto às categorias de análise, definimos um percurso teórico-analítico, considerando nossos objetivos e dados de análise, o qual passamos a descrever. Para procedermos à análise do primeiro momento teórico dos grupos de estudo, ancoramo-nos na visão bakhtiniana dos conceitos de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos. Além disso, também valemo-nos dos conceitos vygotskyanos de mediação e internalização, já que o objetivo da mediação estabelecida com o grupo de professores era promover a apropriação teórica das três categorias do Círculo de Bakhtin. Para efetuarmos o estudo do gênero crônica com os professores, mais uma vez, mobilizamos algumas ferramentas conceituais e metodológicas elaboradas pelo Círculo de Bakhtin, em especial o conceito de gêneros discursivos e suas dimensões social e verbal. Naquele momento, o intuito era realizar uma prática de leitura-analítica das crônicas, à luz da perspectiva bakhtiniana, a partir dos movimentos dialógicos com os enunciados já-ditos (elos anteriores) e os pré-figurados (elos posteriores), culminando no levantamento de marcas linguístico-enunciativas (RODRIGUES, 2005).

Em relação à análise do processo de elaboração da proposta pedagógica de leitura/AL com as crônicas selecionadas e estudadas com os professores, novamente recorreremos aos conceitos de Vygotsky (1988) relativos aos processos de mediação e internalização. Ademais, mobilizamos a noção de elaboração didática (PETITJEAN, 2008; HALTÉ, 2008) da teoria da didática francesa para nos auxiliar na reflexão sobre o sincretismo das relações entre os chamados saberes científicos e os saberes ensináveis. Nessa direção, para trazer mais luz às discussões propostas, trouxemos as contribuições de autores que tratam de questões relacionadas ao processo de formação docente, como, por exemplo, Tardif *et al.* (1991), Signorini (2007) e Kleiman (2007). E, finalmente, para procedermos à análise da aplicação da proposta em sala de aula, demos ênfase ao conceito bakhtiniano *réplica ativa*, ao refletirmos sobre as formas da recepção da palavra (entendida aqui, na acepção bakhtiniana) por parte dos alunos, durante a prática de leitura/AL das crônicas. Além disso, lançamos mão das noções bakhtinianas *palavra autoritária* e *palavra internamente persuasiva*, categorias explicitadas no capítulo anterior, para caracterizarmos os estilos docentes efetuados nas aulas de leitura/AL ministradas (ROJO, 2007).

2.3 O CONTEXTO FÍSICO DA PESQUISA

O contexto físico específico da investigação foi a unidade da escola onde se realizaram os encontros com os professores participantes e a aplicação em sala de aula da proposta pedagógica. A escola pertence à rede pública de ensino e localiza-se em uma região

central da cidade de Maringá, no Estado do Paraná. É considerada de grande porte, visto abranger todos os níveis de ensino. Outra peculiaridade da escola diz respeito a sua condição de Colégio de Aplicação Pedagógica⁸ da Universidade Estadual de Maringá (UEM), fato que lhe sustenta a imagem de ser uma boa referência de ensino público na cidade. A infraestrutura do colégio pode ser considerada como boa por apresentar alas separadas para os níveis fundamentais e médio, um ginásio esportivo coberto, um laboratório de informática, um auditório com data-show, uma biblioteca e uma cinemateca. Em particular, a ala do Ensino Médio é composta por oito salas de aula, uma sala de professores e uma sala da coordenação. No ano de 2009, período de desenvolvimento da pesquisa, o Ensino Médio atendia seis turmas, duas séries de cada ano.

A seleção da escola deveu-se a um motivo particular: pelo próprio interesse manifestado por uma das professoras da escola, no momento em que apresentávamos resultados parciais do nosso estudo desenvolvido no projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL) em um evento acadêmico promovido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) no ano de 2008. Em virtude de uma conversa informal com a referida professora, procuramos, no início de 2009, a supervisão da escola em que ela atuava com a finalidade de sabermos do interesse e possibilidades reais de desenvolvermos a investigação naquele estabelecimento de ensino. A supervisora mostrou-se positiva e receptiva, organizando uma reunião com todos os professores de Língua Portuguesa do EM. O número total de professores era três, e desse total, duas desejaram participar da pesquisa.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E ALUNOS ENVOLVIDOS

Os participantes desta investigação, além da pesquisadora, são duas professoras de Língua Portuguesa do EM, cuja média de tempo de atuação no magistério era de 15 anos e a carga horária semanal de trabalho de cada professora era 40 h/a. Por questões éticas, identificamos as professoras pelas siglas P1 e P2. Ambas se formaram na década de 1990, pela UEM, e já haviam cursado uma pós-graduação, nível de especialização, no ano de 1997, em Língua Portuguesa e Literatura, em uma instituição de ensino superior da rede privada, a Fafijan (Faculdade de Jandaia do Sul). As professoras manifestaram interesse em

⁸ O Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP), desde ao ano de 1974, vincula-se pedagogicamente à Universidade Estadual de Maringá como espaço para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

participar deste estudo, pois, segundo elas, a pesquisa estava voltada para a prática e abordava os *gêneros discursivos*. A expectativa de ambas concentrou-se no aperfeiçoamento da prática docente em resposta à demanda criada pelas diretrizes curriculares que fundamentam o trabalho do professor de Língua Portuguesa pela perspectiva teórica do conceito de *gêneros discursivos*.

Além das professoras, tivemos ainda outro participante, que foi um monitor estagiário, categoria de estágio remunerado existente devido a um convênio firmado entre a UEM e a unidade de ensino. Na época, ele cursava o 2º ano do curso de Letras – habilitação dupla em Português/Inglês – e atuava em sala de aula como um professor auxiliar das professoras de Língua Portuguesa. Igualmente como fizemos com as professoras, identificamos o professor pela sigla PA. Ao saber do projeto a ser desenvolvido na escola, prontamente declarou-se interessado em participar. Contudo, naquele momento, ficamos em dúvida se deixaríamos ou não PA participar porque ele ainda não era formado. Em virtude de o professor auxiliar ser bolsista da UEM por exercer essa função na escola e também pelas professoras julgarem importante o envolvimento dele na pesquisa, visto sua permanência em sala de aula, decidimos positivamente pela sua participação.

Ressaltamos que estamos conscientes acerca do fato de o grupo de professores ser heterogêneo em relação aos critérios formação inicial e formação continuada. Entretanto, aquela era a realidade da escola; por conseguinte, avaliamos que seria prejudicial à pesquisa se negássemos a participação de PA, pois poderia criar uma “realidade higienizada” a ser investigada, já que ela não corresponderia ao dia-a-dia das professoras. Sendo assim, nas análises consideramos essa heterogeneidade constitutiva das condições de produção das situações enunciativas estabelecidas entre o grupo de professores.

No início do projeto, as professoras consideraram mais viável não envolver os 3º anos do EM em função da preparação para o vestibular. Em consequência desse fato, o projeto de pesquisa foi desenvolvido nas 1ª e 2ª séries do EM daquela unidade de ensino. Por motivos operacionais (os horários das aulas eram conflitantes) e por questões de delimitação da pesquisa, selecionamos uma turma para filmarmos e analisarmos nossos dados de pesquisa em relação à aplicação da proposta pedagógica. Optamos pelas aulas ministradas em um 1º ano exatamente por ser a primeira série do EM, porque nos pareceu favorecer a reflexão acerca das possibilidades de uma progressão curricular para o EM na abordagem didática da crônica.

A escolha da turma foi feita em função do horário mais compatível com nossa disponibilidade, a fim de evitarmos aulas “picadas”. Por isso, a sala escolhida foi o 1º

EMA, cujo horário de aula de Língua Portuguesa era mais concentrado. A turma era composta por 32 alunos. Conforme as informações colhidas junto à P1, a maioria dos alunos pertencia à classe média, estava entre os 15 e 16 anos e estudava na escola, no mínimo, há três anos, sendo 4 alunos repetentes. Na visão da professora, a morosidade da turma era alta para realizar as atividades – os alunos eram “muito devagar”, apáticos, e até desinteressados. Para ela, a produtividade deles era fraca, e muitos apresentavam problemas na escrita e na interpretação de textos.

Apesar de a professora ter inicialmente contra-argumentado nossa escolha em virtude dos aspectos negativos da turma, explicamos-lhe que os alunos nos pareciam, pelas informações obtidas, uma amostra do perfil da grande maioria do estudante adolescente da sociedade atual. E, por isso mesmo, a expectativa era de que, naquela turma, o trabalho a ser desenvolvido pudesse ter efeitos “mais visíveis” do que em outras menos desafiadoras. Assim, P1 convenceu-se de que as características apontadas por ela não “atrapalhariam” a aplicação da proposta pedagógica a ser elaborada.

2.5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO PROCESSO DA ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Apoiados na noção de elaboração didática (ED) (PETITJEAN, 2008; HALTÉ, 2008), admitimos haver no processo de ensino-aprendizagem de línguas a reelaboração de conhecimentos, que convoca pluralidade de saberes de referências, exigindo as ações selecionar, interagir e operacionalizar. Segundo os autores, a ED ocorre dentro de um projeto didático que privilegia o sistema didático em uma abordagem praxiológica – há sincretização do conhecimento científico, da prática social de referência, dos conhecimentos especializado e geral. Pensando-se, então, em termos axiológicos, isso nos leva a entender que os “[...] processos de didatização constroem objetos transdisciplinares complexos [...] e refratam ideias por meio de outros filtros [...]” (ROJO, 2008, p. 84).

Inseridos nessa perspectiva teórico-metodológica, é que, ao investigar o processo de didatização do gênero crônica, durante a elaboração e a aplicação de uma proposta pedagógica de leitura/AL, esta pesquisa é um trabalho *com o professor* e não somente *sobre o professor*. Por conseguinte, as decisões tomadas foram negociadas, discutidas e definidas nas interações com o grupo de professores. A seguir, contextualizamos e descrevemos o percurso metodológico traçado para a investigação pretendida.

2.5.1 Descrição do percurso metodológico para o estudo da crônica

Na reunião inicial com os professores participantes, realizada em março de 2009, explanamos sobre o contexto do projeto de pesquisa da UEL desenvolvido desde o ano de 2008. Informamos ao grupo que o objetivo do projeto era abordar os gêneros discursivos, em trabalho conjunto com os professores do nível médio, versando sobre as marcas linguístico-enunciativas – ou seja, o estilo, por meio das vozes que perpassam o locutor no processo de enunciação. Esclarecemos que entre os gêneros discursivos selecionados no ano de 2008 para serem abordados teórico-metodologicamente durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa encontrava-se a crônica; portanto, até aquele momento já havíamos analisado algumas características sócio-discursivas desse gênero.

Ao término dessa breve contextualização, solicitamos ao grupo sua manifestação de interesse ou em pesquisar sobre a crônica ou outro gênero, não necessariamente o referido. Os professores participantes mostraram-se entusiasmados com a possibilidade de abordarem o gênero crônica. A escolha feita foi justificada diante da concepção da crônica ser “*um texto divertido*”; “*interessante e atual*”, e ser um dos gêneros contemplados pela lista de conteúdos da prova de Redação do Vestibular da UEM.

Outra definição importante a ser tomada era sobre a duração do tempo dedicado ao desenvolvimento do projeto na escola. Seria possível realizarmos naquele ano somente estudos teóricos e metodológicos (planejamento), para, posteriormente, no ano seguinte, aplicarmos em sala de aula a proposta elaborada. Entretanto, as professoras julgaram mais conveniente desenvolvermos todas as etapas do projeto em um ano, em função de uma das professoras não ter seu padrão efetivo fixado naquela escola e também por estar planejando solicitar uma licença médica.

A partir da decisão de trabalharmos com o gênero discursivo crônica, passamos a pensar sobre a configuração e o planejamento dos encontros a serem efetivados com o grupo de professores. Fundamentados em Costa-Hübes (2008), denominamos os encontros com os professores “grupo de estudos”, cujo objetivo era proporcionar a todos, inclusive à pesquisadora, um espaço para reflexões tanto de ordem teórica quanto metodológica sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pela abordagem de gêneros discursivos. Esperávamos que o espaço do grupo de estudos pudesse “[...] produzir e consolidar um conhecimento que, aliado à experiência profissional dos participantes poderia resultar em um saber docente norteador das opções político-metodológicas e dos rumos profissionais do professor” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 275).

O segundo encontro com o grupo de professores serviu para propormos a modalidade do grupo de estudos, que, em um primeiro momento, seria destinado às reflexões de ordem mais teórica referentes à abordagem enunciativa para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (com foco nas práticas de leitura/AL subsidiadas na concepção interacionista da linguagem). Em um segundo momento, o foco de estudos recairia especificamente sobre o gênero crônica, por meio de análises de crônicas selecionadas pelo próprio grupo e só então partiríamos para a elaboração da proposta pedagógica de leitura/AL. A aplicação das aulas deveria acontecer no início do 2º semestre, perfazendo o total de 20h/a. Os professores concordaram com a proposta e ficou estabelecido que o grupo de estudos aconteceria às quartas-feiras, no horário das 17h30min às 19h30min, na sala de professores da própria escola.

Indagamos aos participantes do grupo sobre o que já haviam estudado ou lido acerca da teoria sobre *gêneros do discurso*. P1 e P2 afirmaram conhecer essa perspectiva via leitura de documentos oficiais, como os PCN, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. As professoras demonstraram interesse em estudar pontualmente a teoria de base de nossa futura proposta pedagógica, a teoria bakhtiniana. Elas justificaram esse interesse relatando que ainda não haviam estudado textos-fonte dessa teoria sobre os gêneros discursivos. Afirmaram que já tinham lido alguns recortes de textos de Bakhtin em encontros pedagógicos promovidos pelo Núcleo de Educação de Maringá, mas sem discussão das leituras realizadas.

Já o professor-auxiliar informou que havia estudado um capítulo da obra bakhtiniana “Marxismo e Filosofia da Linguagem” na disciplina Linguística I, cursada no ano anterior na universidade. Por interesse próprio, adquiriu e leu o livro “Estética da Criação Verbal”, participando como convidado de algumas discussões bakhtinianas do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM). Mesmo apresentando-se mais “adiantado” em leituras da perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin, achou válida a oportunidade de reler textos da citada teoria, demonstrando vontade de continuar nessa trajetória de pesquisa.

Avaliamos positivamente a solicitação feita, considerando ser uma forma de ampliarmos a via de conhecimento de P1 e P2, que até então era de “segunda mão”, tal qual transposto pelos documentos oficiais pedagógicos. No caso de PA, consideramos válida a revisão aos textos-fonte como mais uma possibilidade de consolidar conhecimento.

Por isso, coletivamente, decidimos incluir em nosso rol de estudos e discussões três textos de Bakhtin: primeiramente, os capítulos “Língua, fala e enunciação” e

“A interação verbal”, do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988) e, em seguida, o capítulo “Gêneros do discurso” do livro “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 2003). Como se trata de textos teóricos densos, que exigem tempo para a sistematização de conceitos, sugerimos um roteiro de leitura – apresentado no próximo capítulo deste trabalho – utilizado em experiência anterior com professores da rede pública de ensino bolsistas do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE⁹. O objetivo do roteiro foi otimizar as discussões, pois estávamos conscientes do fato de que a apropriação dos conceitos teóricos veiculados nas leituras não ocorreria somente em função da orientação proposta. Mais do que isso, é importante reacentuarmos que o objetivo do grupo de estudos não era priorizar apenas a abordagem acadêmica da mencionada teoria.

A leitura dos textos de Bahktin foi previamente solicitada; transcorridos quinze dias, iniciamos os grupos de estudos no mês de abril (no total, foram 5 encontros). Como metodologia de discussão coletiva, oportunizávamos um vai-e-vem ao texto original e aos aspectos teóricos priorizados pelo roteiro, procurando, na medida do possível, exemplificar com a experiência profissional de cada um ou exemplos práticos.

No mês de maio, realizamos quatro grupos de estudos, nos quais procedemos discussões a partir da leitura de dois artigos científicos, na respectiva ordem: “Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa” (PERFEITO, 2005) e “Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin” (RODRIGUES, 2005). Tais artigos foram selecionados porque, no primeiro, a autora discute as teorias subjacentes às três concepções de linguagem existentes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, exemplificando-as com as três práticas escolares; no segundo, a autora apresenta uma análise do gênero artigo jornalístico sob o viés enunciativo bakhtiniano, categorizando os movimentos dialógicos estabelecidos com os elos anteriores e posteriores.

Em junho, dedicamo-nos ao estudo propriamente dito do gênero crônica. Inicialmente, sugerimos a coleta de crônicas publicadas em revistas para adolescentes. PA se opôs à ideia, em função do interlocutor da maioria dessas revistas ser o público feminino, argumentando que em sala de aula isso poderia gerar desinteresse por parte dos meninos. P1 e

⁹ O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada do Estado do Paraná, desde o ano de 2004 é uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica por meio de atividades teórico-práticas orientadas.

P2 concordaram com o professor, sugerindo as crônicas de jornais, já que na visão delas os temas seriam “*mais atuais*”.

A polêmica foi instaurada quando indagamos ao grupo sobre o interlocutor de crônicas de jornais não ser o leitor adolescente. Em meio a essa discussão, levantamos junto aos professores um perfil dos seus alunos: eram adolescentes que, muito provavelmente, não cultivavam a prática de leitura de jornais; ainda não tinham estudado crônica no EM, porque esse conteúdo era previsto somente para os 3º anos (de acordo com a coleção didática adotada na escola); mas em séries anteriores da educação básica, a crônica foi conteúdo abordado via livro didático. A partir do perfil configurado, o grupo decidiu pelas crônicas da esfera jornalística, mostrando-se favorável à entrada do suporte jornal em sala de aula por poder se tratar de uma estratégia a mais na formação de leitores.

Após procedermos a uma primeira coleta feita de forma aleatória de exemplares do gênero (naquele momento coletamos 30 crônicas, de diversos autores, publicadas em jornais nacionais e regionais, nos anos de 2008 e 2009), sentimos necessidade de optar por outro critério de seleção de crônicas, no caso, a questão dos autores, pois observamos um alto grau de subjetividade estilística na construção e no funcionamento desse gênero.

Qual autor escolher? Por que selecionar um e não outro? Tais questionamentos levaram-nos a elaborar uma atividade, sem fins diagnósticos, com o objetivo de colher sugestões dos alunos de cronistas (no capítulo seguinte, abordamos a aplicação dessa atividade). Dessa forma, na sequência dos grupos de estudo, selecionamos 10 crônicas de dois autores, Luis Fernando Verissimo (LFV) – por ter sido um dos cronistas lembrados por alguns alunos e empregar o humor na composição de algumas crônicas – e Moacyr Scliar – em função de apresentar uma estrutura composicional fixa em suas crônicas e abordar temas sociais interessantes também aos adolescentes. Ademais, os professores observaram que algumas crônicas dos dois autores já circularam em livros didáticos.

Em meados de junho de 2009, passamos a analisar a dimensão verbal do gênero discursivo, que se estendeu até o fim de julho. Naquele ano, o calendário letivo referente às férias semestral foi atípico devido ao surto da gripe A. Elas foram prorrogadas até meados de agosto, e por decisão do próprio grupo, não paramos nossos estudos nas férias.

Os grupos de estudo eram organizados em atividades de análise das crônicas, as quais foram distribuídas em número de três para cada professor. A partir da apresentação oral individual, todas as crônicas foram comentadas e analisadas coletivamente.

O objetivo das análises era a interpretação do processo de constituição e de funcionamento do gênero, focalizando seus movimentos dialógicos.

Ao findarmos o estudo analítico das crônicas, a partir do mês de agosto, passamos a refletir a respeito dos possíveis caminhos para a elaboração da proposta pedagógica pretendida.

2.5.2 Descrição do percurso metodológico para a elaboração da proposta pedagógica

O processo de construção da proposta foi conduzido (no sentido axiológico) por nós, pesquisadora, com a finalidade de sensibilizar todo o grupo sobre as implicações teórico-metodológicas de se conceber o gênero discursivo crônica como objeto de ensino e eixo de articulação e de progressão curricular, mas não como *o objeto privilegiado de ensino* (ROJO, 2008). Entendemos que o *texto-enunciado*, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, tem seu papel garantido como unidade básica de ensino. Em sala de aula, o conceito de *texto-enunciado* exige que se pense primeiro nas condições de produção do enunciado, isto é, nas funções histórica e sócio-discursiva do gênero no qual o *texto-enunciado* se “textualiza”, e isso é muito mais do que “conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos”.

Entre as dez crônicas analisadas coletivamente, selecionamos seis para compor a proposta pedagógica. Do cronista LFV foi escolhida uma publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* e mais duas na *Gazeta do Povo*, respectivamente: “Mordiscar não é morder” (VERISSIMO, 2008), “Além do nariz” (VERISSIMO, 2009a) e “Arrá!” (VERISSIMO, 2009b). As três crônicas do Moacyr Scliar foram publicadas na *Folha de S. Paulo*, a saber: “Amor e tatuagem” (SCLIAR, 2009a), “Bilhete premiado. Premiado?” (SCLIAR, 2009b) e “O carro comestível” (SCLIAR, 2009c). A seleção dessas crônicas pautou-se no nível de interesse dos alunos quanto às temáticas abordadas.

A configuração geral da proposta pedagógica contemplou as três práticas languageiras – leitura, produção textual, análise linguística – mas em função do recorte feito para a pesquisa, analisamos somente as práticas de leitura/AL. A previsão feita para o desenvolvimento do trabalho foi de 20 h/a no total. Especificamente, para as práticas de leitura/AL foram planejadas 12h/a.

Feitas as discussões com os professores, traçamos um percurso metodológico para a abordagem do gênero crônica, apresentado na forma de uma Proposta Pedagógica desenvolvida em Módulos Didáticos.

O Módulo referente ao objeto de nossa investigação desdobrou-se em sete atividades (exercícios de leitura/AL). A elaboração dos exercícios foi um processo que perdurou nos meses de agosto e setembro de forma concomitante à aplicação em sala de aula. Para cada crônica selecionada, elaboramos exercícios de leitura/AL que procuraram propiciar a produção de sentidos dos textos-enunciados por meio da prática de leitura-estudo do gênero.

2.5.3 Descrição do percurso metodológico para a intervenção pedagógica

O horário das aulas de Língua Portuguesa no 1º EMA era de 3ª feira, das 7h30min às 9h10min (2h/a) e 5ª feira, das 7h30min às 8h20min (1h/a). Acordamos com P1 que a proposta pedagógica seria desenvolvida em 2h/a semanais, nas aulas de 3ª feira. Inicialmente, o planejamento previa 12h/a para o Módulo de Leitura/AL, mas devido a fatores surgidos no percurso, foram ministradas 14h/a, no período de setembro a novembro.

Assim como ocorreu com os grupos de estudos com os professores, as aulas foram filmadas. Apesar de não utilizarmos as imagens como dados, preferimos a filmagem ao invés somente da gravação em áudio, por nos facilitar a transcrição dos registros. Com antecedência, representados pela supervisão da escola, solicitamos autorização por escrito dos pais, apresentada no Apêndice A, a respeito do procedimento a ser utilizado. A filmagem foi feita pela própria pesquisadora, que acompanhou todas as aulas. Sabíamos que o fato de ter uma filmadora na sala de aula e a nossa presença física influenciariam a mudança de comportamento dos alunos. Nas primeiras semanas, de fato, houve certo *frisson*, mas a partir da terceira semana, os alunos pareciam habituados à situação e nos viam como uma colaboradora na sala de aula.

Esclarecemos que, inicialmente, havíamos solicitado aos professores a produção escrita de diários referentes tanto ao processo de estudo do gênero quanto ao momento da aplicação da proposta. Contudo, no transcorrer da pesquisa, os participantes alegaram não terem tempo disponível para realizarem tais produções escritas, e, portanto, prosseguimos com a pesquisa sem a utilização desse dado.

No geral, os vídeos se constituíram em um apoio para a descrição e o relato das aulas e dos grupos de estudos, juntamente com as notas de campo feitas por nós, pesquisadora, o que confere maior fidedignidade e credibilidade à pesquisa. Para a transcrição dos registros, adaptamos as convenções de Fávero, Andrade e Aquino (2000). A seguir, agrupamos as convenções utilizadas:

P1 – professora do 1º EMA
P2 – professora dos 2º anos
PA – professor auxiliar
PE – pesquisadora
A – aluno
AAA – alguns alunos
... – pausa
() – incompreensão de palavras ou segmentos
(()) – comentários descritivos do transcritor
[...] – supressão de falas
letras maiúsculas – entonação enfática
“...” – citações literais, reproduções de discurso direto ou leitura do texto
[(*ligando as linhas*)] – superposição, simultaneidade de vozes

Quadro 2: Convenções de transcrição

No próximo capítulo, apresentamos as análises desenvolvidas a respeito do processo de elaboração didática realizado com os professores do EM durante o estudo-analítico das crônicas.

3 UM OLHAR TEÓRICO-ANALÍTICO SOBRE A CRÔNICA

Neste capítulo, analisamos dois momentos constituintes do processo de elaboração didática do gênero crônica realizado com os professores do EM. O capítulo está organizado conforme a configuração das etapas referidas; primeiramente, analisamos os grupos de estudo, tecendo discussões teóricas relativas à perspectiva bakhtiniana da linguagem e às práticas de leitura/AL. Em seguida, apresentamos o estudo analítico desenvolvido junto aos professores no tocante às crônicas selecionadas.

3.1 MOMENTO INICIAL DO ESTUDO: A PERSPECTIVA TEÓRICA

Nesta seção, analisamos o primeiro momento de estudo realizado com os professores, tecendo algumas considerações preliminares. Inicialmente, é oportuno destacarmos que, naquele momento enunciativo, assumimos o papel social de pesquisadora-mediadora – no sentido vigotskyano de mediação, em consonância com discussão realizada no capítulo anterior, na interação com os professores. Sem negarmos a assimetria constitutiva dessa interação, procurávamos estabelecer um clima de confiança mútua com o grupo. A proposta de trabalho a ser desenvolvida com os professores não estava pronta, como uma receita ou manual de instruções a serem seguidos. Pelo contrário, a sua construção demandaria discussões e reflexões coletivas. Retomamos, nessa perspectiva, o posicionamento de Signorini (2007), quanto ao desafio do professorado, em contexto de formação continuada, de aprender coletivamente tanto com os pares dessa prática social, quanto com os outros interlocutores envolvidos indiretamente. Desse modo, o processo de formação docente no qual estávamos inseridos, por meio da instauração de um projeto de pesquisa, cujo objetivo maior era a elaboração didática de práticas de leitura/AL com o gênero crônica, implicava uma formação docente na coletividade das interações sociais, atribuindo-nos a importância de atuarmos como mediadora, como parceira com mais experiência no interior dessa interação de aprendizado. Nesse contexto, o trabalho mediado por nós, junto aos professores, também pode revelar a qualidade dessa mediação para a apropriação pretendida.

Em relação ao papel social dos professores, P1 e P2 assumiram o papel de coparticipantes no processo, demonstrando suas preocupações em melhorar suas ações didáticas e implementar novas e melhores orientações no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. As professoras foram se expondo no transcorrer do projeto, expressando suas

dificuldades pessoais em relação aos assuntos abordados. Além disso, houve um sentimento de muita boa vontade em participar da pesquisa – como informamos no capítulo anterior, pois ambas trabalhavam 40 h/a semanais, e, portanto, as horas despendidas ao projeto de pesquisa representaram horas-extra em suas jornadas de trabalho.

No que se refere a PA, existem algumas particularidades importantes para esclarecermos. A apreciação valorativa de P1 e P2 em relação à posição social ocupada por PA o elege positivamente como professor-auxiliar. Não existia, da parte das professoras, depreciação da função exercida por ele, já que, segundo elas, PA “*já é um professor*”; “*ele é muito inteligente e responsável*”; “*ele tem postura de sala de aula*”. Embora ainda fosse professorando, PA havia construído uma imagem positiva de sua prática, e por isso mesmo não era reconhecido naquele grupo social como bolsista-estagiário de forma depreciativa. Ele também assumiu o papel de coparticipante no projeto, buscando compartilhar conhecimento, oferecendo e solicitando ajuda quando necessário.

Anterior ao estudo propriamente dito do gênero discursivo crônica, a proposta inicial ao grupo foi de retomarmos as teorias subjacentes à concepção interacionista de linguagem a fim de ampliarmos as reflexões acerca das práticas languageiras constitutivas e organizadoras do processo de ensino-aprendizagem de língua materna – leitura, produção textual, análise linguística. Nesse sentido, com o objetivo de atendermos à solicitação das professoras P1 e P2, a proposta de trabalho teve início com a leitura e discussão de textos-fonte da teoria bakhtiniana, como informamos no capítulo anterior.

Apesar de concordarmos com diversos autores sobre o fato de os professores terem que possuir conhecimento teórico e apropriação referentes ao conceito de *gêneros discursivos*, estávamos cientes de que o tempo disponível com os professores seria insuficiente para atingirmos tal propósito completamente. Nessa direção, o objetivo foi sensibilizar o grupo para noções fundadoras ou conceitos-chave da perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Para os três capítulos teóricos do Círculo de Bakhtin selecionados, conforme pontuamos, empregamos um roteiro de leitura – a seguir veiculado – que nos serviu como estratégia de orientação de leitura, otimizando nossas discussões relativas às noções como enunciado concreto, dialogismo, gêneros discursivos e outros conceitos a eles relacionados:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PDE

Roteiro de estudo do capítulo “Língua, fala e enunciação”

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 90-109.

Nesse capítulo, Bakhtin defende sua caracterização do que seja a língua.

1. O que é língua:

a) “Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (p. 92). De acordo com a concepção defendida, como se explica essa utilização da língua? Se a “consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas” (p. 92), o que realmente importa para o locutor?

b) Se o “essencial na tarefa de descodificação (aqui, é concebida como compreensão) não consiste em reconhecer a forma utilizada” (p. 93), qual é o papel do receptor nessa tarefa de descodificação?

c) Como os autores explicam o fato de que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”? (p. 96).

d) Na página 97, os autores fazem uma crítica à abordagem filológica e a sua presença no surgimento da linguística: “Os imperativos da filologia engendraram a linguística, acalentaram-na e deixaram dentro de suas fraldas a flauta da filologia. Essa flauta tem por função despertar os mortos”. Segundo eles, do que carece essa flauta? Explique.

2. O que é palavra:

a) Segundo Bakhtin/Volochinov, “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística” (p. 95). O que isso significa?

b) Releia o último parágrafo da página 95: “De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar...”. Quais características da palavra estão explicitadas nesse parágrafo?

c) “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (p. 106). De que forma os autores explicam como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade?

3. O que é enunciação:

a) “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (p. 98). Explique essa afirmação.

b) Relacione a concepção interacionista de linguagem com a afirmação: “... toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito” (p. 107).

c) Se o “sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (p. 106), se “a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo.” (p. 108), se a “enunciação é de natureza social” (p. 109), pode-se considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua? (p. 109); b) a enunciação como um fato individual?”. Explique.

AGORA, PASSEMOS A ESTUDAR O CAPÍTULO 6, “A INTERAÇÃO VERBAL”

a) Releia a página 111 e comente sobre as duas facetas da expressão.

b) Releia a página 112 e identifique:

- a concepção de expressão para Bakhtin/Volochinov;

- o conceito de enunciação;

- o papel do interlocutor na interação.

c) Por que, para os autores, não pode haver um interlocutor abstrato? (p. 112).

d) Discorra sobre a importância do “horizonte social” e do “auditório social” (p. 112).

e) Explique as duas faces da palavra (p. 113).

f) Em que momento o locutor é o único dono da palavra? (p. 113).

g) O que determina a estrutura da enunciação? (p. 113).

h) Na situação social, o que determina a forma e o estilo ocasionais da enunciação? (p. 114).

i) Qual é o centro organizador de toda enunciação? (p. 121).

j) Do que se constitui a verdadeira substância da língua? (p. 123).

l) Explique a ordem metodológica para o estudo da língua, proposta pelos autores (p. 124).

CONCENTRE-SE AGORA NO CAPÍTULO “OS GÊNEROS DO DISCURSO”, presente no livro “Estética da criação verbal”.

- a) Você já viu o conceito de enunciação. No primeiro parágrafo desse capítulo, o autor afirma que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera na qual se insere. O que são as esferas? Dê um exemplo de como uma esfera pode influenciar um gênero em específico (p. 280).
- b) Qual o conceito de gênero apresentado por Bakhtin? E quais são os seus elementos constitutivos?
- c) Dê exemplos de alguns gêneros das seguintes esferas: universidade; publicidade; mídia; religião; direito.
- d) Diferencie “gêneros primários” e “gêneros secundários”.
- e) Na página 283, o autor comenta sobre os estudos da estilística. Explique o que o autor quis dizer com a assertiva “há um vínculo orgânico entre estilo e gênero” ou, ainda, na página 286, quando postula que “onde há estilo, há gênero”.
- f) Atente agora para a página 290, na qual há conceitos importantíssimos que você deve entender. O primeiro deles é relativo ao processo de compreensão. Bakhtin assinala que todo processo de compreensão do enunciado é de natureza responsiva. O que isso significa?
- g) O que o locutor espera no processo de compreensão? Qual(is) as implicações disso para o ensino da leitura e/ou produção textual?
- h) Na página 294, Bakhtin propala que a unidade real de comunicação é o enunciado (lembre-se de que anterior a isso tivemos o texto, a frase e a palavra). No entanto, o enunciado concreto tem fronteiras. Estas, por sua vez, são determinadas pelo quê? Exemplifique.
- i) Nas páginas 296 e 297, Bakhtin aponta as diferenças significativas entre ORAÇÃO e ENUNCIADO. Descreva essas diferenças.
- j) Nas páginas 298, 299, 300 e 301, o autor discorre acerca de três particularidades do enunciado. Comente-as.
- l) Na página 309, Bakhtin postula que a oração e a palavra, enquanto unidades da língua, não têm entonação expressiva. Por quê?
- m) A utilização da palavra é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Na página 313, Bakhtin informa que a palavra existe para o locutor sob três aspectos. Explique-os.
- n) Há uma frase bastante conhecida de Bakhtin, na página 314: “nossa fala, isto é, nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros.” Explique essa afirmação.
- o) Resuma o PAPEL DO OUTRO na produção e compreensão do enunciado (p. 319/320/321).

Quadro 3: Roteiro de leitura

No geral, as discussões realizadas com foco nessas leituras foram caracterizadas por dúvidas e imprecisões teóricas de P1 e P2 no sentido dessas professoras mobilizarem conhecimentos teóricos às vezes de forma antagônica ou sem consistência. Mais à frente, exemplificaremos essa análise. Desde já, gostaríamos de ressaltar de forma produtiva o explicitamento de dificuldades por parte de ambas as professoras, porque isso nos revela sua apreciação valorativa sobre aquele momento do grupo de estudos: espaço onde ganharam voz para expressar o que ainda não compreendiam, mas queriam apreender.

Basicamente, os encontros do mês de abril foram conduzidos para possibilitar aos professores reflexões sobre a significação da “natureza social da língua” e a articulação dessa perspectiva com o ensino da língua materna. Nesse âmbito, procuramos, quando possível, abrir espaços para os professores exemplificarem ou relacionarem a teoria com exemplos práticos de sala de aula à medida que discutíamos as questões do roteiro de

leitura. Adiante, transcrevemos uma passagem interativa que demonstra o movimento do pensamento de P2 na tentativa de estabelecer relações entre teoria e prática:

PE – então... como podemos entender a afirmação de que “não se deve separar a língua de seu conteúdo ideológico”? ((Referindo-se a uma das questões do roteiro de leitura)).

P2 – hum... por exemplo... nas atividades de leitura de livros didáticos... às vezes... só tem perguntas sobre o tema... a gramática... não se preocupam com questões de interpretação...

Nossa análise propõe que P2 mobiliza, a partir de suas vivências, uma relação entre o conteúdo ideológico da língua e questões de interpretação. Nesse caso, P2 está envolvida na análise de suas ideias e conhecimentos, associando como sinônimos o conceito cognitivo de interpretação de leitura com a premissa enunciativa “conteúdo ideológico da língua”. Na busca de fazermos com que P2 reconstruísse o sentido produzido, indagamos:

*PE – é... mas... questões de interpretação sempre se referem ao “conteúdo ideológico da língua”?... hum... “conteúdo ideológico ou conteúdo relativo à vida” pra Bakhtin se refere a quê?
(silêncio)*

Solicitamos ao grupo a releitura do texto referente a essa passagem, com o objetivo de esclarecer mais essa questão. Após uma breve exposição teórica, reafirmando a ideia bakhtiniana de que “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e não, por exemplo, pelo sistema abstrato de formas linguísticas”, avaliamos que P2, devido a sua valoração ideológica de língua e ensino-aprendizagem de língua, encontra dificuldades na reconstrução de conhecimentos sobre o tema proposto. Seus princípios parecem estar fortemente balizados por práticas cristalizadas na tradição de sala de aula. A seguir, reproduzimos uma passagem interativa que ilustra essa análise:

PE – então... separar a língua de seu conteúdo ideológico é separar... Ou melhor... não levar em consideração a natureza social da estrutura da enunciação... é muito mais do que interpretação... é pensar no processo de enunciação... podemos afirmar então... que... nessa perspectiva teórica... que é via os processos de enunciações que estudamos a língua...

P2 – o estudo da língua é estudar morfológicamente... sintaticamente... esse é o jeito antigo... esse novo processo seria assim... um aluno de 5ª série... o texto dele... o que está escrito... eu não consigo entender... aí eu pergunto a idéia dele... é bonita... mas o que tá escrito... não dá para entender nada... então... é para valorizar isso?

PE – então... você está falando de reescrita... né... mas... vamos pensar sobre antes disso... você acha importante o aluno conhecer o que ele deve escrever?

P2 – ah... tá... era para ele escrever uma história...

PE – uma história... mas escrever uma história...isso pode ser feito de várias maneiras... por exemplo... por meio de uma fábula... de um conto... então veja... ensinar a língua por meio do estudo dos processos de enunciações significa pensar... refletir e se ter bem definidas as condições de produção dos textos que sempre são produzidos... configurados em determinado gênero... entenderam?

P2 – é... talvez você não tenha muita experiência com alunos de 5ª série... não dá pra gente ficar PROLONGAAANDO... é pá puf... e acabou... sabe porque... eles não tem muito tempo de concentração...

PE – é... realmente atuei somente oito anos com as 5ª séries... mas mesmo assim... como professora de estágio aqui da UEM todo ano estou nas salas de aula do ensino fundamental com meus estagiários... mas a questão é... o que temos que entender bem é como é importante para que o aluno realmente aprenda um determinado gênero... nessa perspectiva enunciativa o que interessa é o uso da língua..para isso é essencial o estudo das condições de produção do enunciado... entenderam?... isso não é perder tempo... olha... vocês se lembram do texto do Geraldi... “O texto na sala de aula”?... vocês conhecem?

P1,P2, PA ((juntos)) – sim...

PE – então... como ele aborda... o que faz parte das condições de produção? Vocês lembram?

P2 – é... todo texto tem um eu quem produz... um para quem... um objetivo... e um como dizer... é isso?

PE – isso... e tudo isso não está solto... tudo isso faz parte de uma situação enunciativa... ou seja... de um processo de enunciação... ficou mais claro?

TODOS – tá.

A avaliação apreciativa de P2, revelada em sua pergunta inicial, produz imprecisões teóricas, no tocante à aproximações teóricas incoerentes, explicitada, por exemplo, na afirmação de que ensinar a língua via os processos de enunciações seria somente valorizar o conhecimento de mundo do aluno, por meio do estímulo de sua oralidade. Por se tratar de uma reconstrução de conhecimento, sentindo que os conteúdos oriundos de sua prática social estavam sendo questionados, P2 coloca-se em uma posição de resistência. Sublinhamos o início da fala de P2 para destacar sua apreciação valorativa em relação a nós, interlocutora, naquele momento: uma pesquisadora, professora de Ensino Superior, portanto alguém longe da realidade de sala de aula do nível fundamental. Como forma de reconstruir essa imagem social para nossa interlocutora e procurar mediar de forma mais eficiente a questão teórica da qual estávamos tratando, retomamos a explicação mediante a citação do trabalho de um linguista aplicado mais conhecido na área de ensino-aprendizagem de língua materna.

Com o desenvolvimento dos grupos de estudo dessa etapa, a posição de resistência da professora foi se modificando para uma postura mais flexível e percebemos uma mobilização maior para buscar respostas às dúvidas e questionamentos. Por exemplo,

quando abordamos “o método sociológico para o estudo da língua”, a transcrição seguinte corrobora esta análise:

P2- é... onde estão os gêneros nesse método?

PE – como assim?

P2 – olha... aqui...(apontando para o texto lido)... não tem a palavra gênero...

PE – bom... realmente... ainda nesse livro não se fala explicitamente dos gêneros... mas sim sobre... principalmente nesse capítulo... a interação verbal... lembra do título? e aí... olha... porque estamos discutindo sobre isso... porque é muito importante que entendemos que para o Bakhtin... a interação verbal é social... e ela se realiza pela enunciação... é por isso que se refere a ela em conjunto com as condições concretas em que ela se realiza como o primeiro aspecto a ser estudado quando estudamos a língua

P2 – tá... mas como que... na enunciação... é... onde estão os gêneros?

PE – bem... vamos pensar... vamos imaginar que eu sou uma jornalista... quero escrever um texto para levar meu leitor a refletir sobre um determinado aspecto cultural... social... por exemplo... os conflitos de gerações entre pais e filhos... mas quero fazer isso escrevendo um texto divertido... informal... bom... até aí eu defini o que?

P1 – hum...

P2 – as condições de produção?

PE – isso... defini o tipo de interação verbal que estou inserida... a minha situação enunciativa... as condições concretas em que ela se realiza... entenderam? E agora... o que está faltando?

P1 – os gêneros?

PE – isso... qual gênero mais apropriado para essa situação enunciativa... um artigo de opinião ou uma crônica?

P1, P2, PA (juntos) – a crônica...

PE – então... voltando... onde estão os gêneros nessa metodologia? Apesar de não aparecer escrito a palavra gênero ainda podemos entender que essas diferentes formas de enunciações se concretizam nos gêneros...

O capítulo “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003) foi lido e debatido conforme o roteiro de discussão pré-estabelecido, priorizando a definição bakhtiniana de gêneros discursivos e seus três elementos constitutivos: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Uma estratégia a mais de mediação foi a utilização de slides em power-point com exemplos de exercícios de LD que ora contemplavam a abordagem enunciativa e dialógica no ensino-aprendizagem de língua materna, na perspectiva dos gêneros discursivos, e ora tratavam somente dos aspectos prescritivos do ensino.

Após essa fase, percebemos que os professores foram se expondo mais, e principalmente no caso de P1, houve manifestações de reflexões sobre práticas de sala de aula. Diferentemente de P2, P1, de forma geral, se mostrou mais introspectiva. Retomando Bakhtin (2003), o acabamento do enunciado é a alternância dos sujeitos falantes vista do seu interior e ocorre em razão do locutor dizer/escrever tudo o que desejava ou podia, no momento, em determinadas condições. No enunciado, o acabamento é expresso pela

possibilidade de responder – compreender de modo responsivo. Nesses termos é que P1 constitui sua compreensão responsiva ou por meio de questões pontuais referentes ao tema tratado ou do silêncio, ou, ainda, por reflexões sobre sua prática pedagógica, estabelecendo uma relação de cumplicidade com o grupo. Exemplificamos a análise com a seguinte passagem interativa:

PE – ((O grupo iniciava a discussão sobre a natureza responsiva do processo de compreensão do enunciado)) antes de lermos no texto vocês saberiam me explicar alguma coisa sobre a noção “compreensão responsiva ativa”?

P2 e P1 – ((As professoras balançam as cabeças negativamente)).

PA – bom... é próprio da natureza do enunciado... se eu falo alguma coisa eu espero uma resposta... mesmo que essa resposta seja um silêncio.

P2 – ah... então a gente já ouviu falar... mas não com esse nome... né, P1?

P1 – é... eu dei uma prova falando dessa responsiva aqui... eu dei uma prova assim... uma tira da Mônica e do Cebolinha... a Mônica primeiro perguntava para o Cebolinha e no outro quadrinho o Cebolinha fala... aí... tinha uma questão lá... que depois... eu lendo e estudando...eu acho que eu errei... é que eu coloquei para eles lá quem era o locutor e quem era o receptor... então na verdade... se eu pegar por essa teoria aqui.. há uma troca... locutor e interlocutor... porque na primeira olhada pelo livro didático a idéia é que a Mônica é que fala primeiro e é ela que é o locutor... pronto e acabou... mas a partir da resposta do Cebolinha a resposta dela é produzida de novo...

PE – você quer dizer que há uma alternância entre os interlocutores e...

P1 – é... foi aí que eu cometi o equívoco...pegando pelo livro didático... fecha muito... aí fazendo esse estudo a gente pára para pensar melhor...

PE – então... por isso que o enunciado tem essa característica responsiva... eu preciso da palavra do outro para produzir a minha.

As reflexões de P1 são produzidas e informadas de noções teóricas que lhe permitem interpretar os fatos à luz de novas categorias. P1, a partir de um conhecimento já adquirido, que se referia aos papéis de emissor e receptor, na abordagem das funções da linguagem em Jakobson, atualiza seus conhecimentos, subsidiada por uma noção teórica bakhtiniana, o princípio da alteridade dos sujeitos discursivos, que delimita as fronteiras de cada enunciado. Assim, a reconstrução de um conhecimento teórico específico fê-la retomar uma prática pedagógica e avaliá-la como “equivoco”, buscando explicações mesmo que ainda de maneira imprecisa. P1 se mostra predisposta a aceitar condutas que possam tornar seu trabalho mais produtivo (pensando na perspectiva interacionista da linguagem), ao refletir, por exemplo, sobre a finalidade da atividade presente no livro didático. P1 avalia o exercício didático de forma negativa, pois reconhece sua abordagem estrutural e monológica. Podemos assinalar que, devido ao percurso analítico de P1, há um indício de apropriação do conceito de dialogismo.

Como podemos perceber na interação, PA ocupa a posição enunciativa de voz de autoridade ao parafrasear a teoria estudada no processo de mediação. Em função da apreciação valorativa de P1 e P2 sobre PA e do acento de valor deste em relação à teoria discutida, e também pelo fato de já ter acesso a leituras da teoria bakhtiniana em sua formação inicial, conforme explicitamos no capítulo anterior, suas réplicas se concretizam por meio de paráfrases explicativas. O momento interativo apresentado a seguir, enfoca a discussão do grupo sobre o estilo (BAKHTIN, 2003), uma das características constitutivas de qualquer gênero discursivo, após uma explanação teórica na qual afirmamos que a definição ou a caracterização do estilo de um determinado gênero se faria pelo levantamento do uso das marcas ou formas linguísticas, à luz de suas condições de produção. Essa passagem ilustra a posição enunciativa ocupada por PA nesse processo de mediação e indícios de apropriação dos saberes teóricos por parte de P1 e P2:

P2 – estilo seria... por exemplo... vou trabalhar uma notícia policial... é um estilo de notícia... e trabalhar uma notícia falando sobre esporte... é outro estilo... não vou falar igual... isso é o estilo? A diferença entre esses dois?

PA – olha... acho que fica mais fácil de entender se disser assim... são as características linguísticas que sempre aparecem na notícia esportiva...

P2 – ah... então... é que na notícia jornalística tem muito aposto... isso é uma marca de estilo desse gênero...

PE – isso... são as marcas linguísticas que caracterizam aquele gênero... por exemplo... após ler várias crônicas de Luis Fernando Verissimo publicadas no Estadão já percebi que ele usa muito o discurso direto ou o diálogo... se utiliza de uma linguagem com muito humor...

P1 – já percebi também que tem certos cronistas que gostam de usar muita gíria... isso faz parte do estilo...

PE – isso... mas a gente só chega nessa marcas depois de ter compreendido as condições de produção do gênero... né...

P2 manifesta, primeiramente, a compreensão de estilo como equivalente ao conteúdo temático de um gênero. Em seu exemplo, no qual faz distinção entre notícia policial e notícia esportiva, o traço distintivo eleito por P2 não diz respeito à seleção de determinados recursos linguísticos, iluminada pelas condições de produção do enunciado (BAKHTIN, 2003), mas, sim, a conteúdos temáticos possíveis de serem abordados em uma notícia. Em seguida, instaura-se na interação a atitude de retomada teórica, no momento em que PA auxilia P2 em sua compreensão de estilo como a recorrência de certos recursos linguísticos em um gênero. Na tentativa de melhorar a qualidade da mediação para o aprendizado desejado, exemplificamos o conceito de estilo, empregando-o no gênero crônica, nosso objeto de estudo. Além disso, no papel de mediadora-pesquisadora procuramos sempre reforçar, junto aos professores, a necessidade de, no momento de análise de qualquer gênero, em primeiro lugar, levarmos em conta os aspectos referentes às condições de produção do enunciado.

Subsidiados pela visão vygotskyana, consideramos que, nesse momento de estudo teórico, os professores começam a assumir o papel ativo no percurso de aprendizagem, tentando redimensionar seus conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos. A interlocução apresentada adiante exemplifica a coparticipação de cada professor de modo diferente quando propusemos ao grupo a reflexão sobre o sentido de se estabelecer uma diferença teórico-metodológica entre tipologia textual e gênero discursivo (ROJO, 2005):

PE – por que se afirma que tipologia textual não é a mesma coisa do que gênero discursivo?

PA – porque a tipologia textual é o que está dentro do gênero... é... são as sequências estruturais do texto... então... dependendo do gênero eu vou ter mais narração... ou mais dissertação...

P1 – é que quando eu falo que esse texto é narrativo eu não estou me preocupando com as condições de produção dele?

PE – isso... então... nós estudamos muito as tipologias textuais... né... a descrição... narração... argumentação... exposição... injunção... que são espécies de sequências teoricamente definidas pelas suas naturezas linguísticas... né... e os gêneros discursivos...

P2 – são definidos por muito mais... pelas condições de produção

PE – ISSO.

P1 – é... tem crônica narrativa e argumentativa...né?

PA – mas eu também já li crônica que mistura os dois tipos...

P2 – mas... daí... é crônica?

PE – olhem... tudo vai depender das condições de produção... o que define são as condições de produção do enunciado.

Nessa reflexão proposta, como mediadores, poderíamos ter sido mais específicos em relação à problemática decorrente da oposição entre tipologia textual e gênero discursivo, aos professores de Língua Portuguesa, na medida em que ela acarreta a cristalização de determinada significação para os termos tipo e tipo textual, dissociando a noção de gêneros da noção de texto (RODRIGUES, 2005). Foi exatamente isso o que aconteceu, quando PA, em uma visão simplista, define tipologia textual como sequência textual. Nesse momento, nossas explicações também foram muito genéricas. Poderíamos ter especificado melhor ao grupo que o constructo teórico tipologia textual considera o texto em sua totalidade e procura identificar suas características tipológicas dominantes, já, as sequências textuais são tidas como fragmentos de textos, que apresentam características linguístico-estruturais constantes. Por outro lado, P1 e P2 conseguem, mesmo parcialmente, compreender que os gêneros são definidos pelos seus aspectos sócio-históricos e não pelas suas características formais. Avaliamos esta como uma compreensão parcial, em virtude da dúvida de P2, em relação à possibilidade de uma mesma crônica poder se apresentar materialmente por meio de formas estruturais e textuais diferentes e continuar funcionando discursivamente como crônica.

Após contextualização e análise de momentos significativos do primeiro momento de discussões teóricas referentes às leituras oferecidas aos professores, com o intuito de apresentarmos a compreensão dos professores acerca dos conceitos bakhtinianos de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos, elencamos excertos que ilustram parte dessas discussões transcorridas ao longo dos encontros com os professores:

P2: ((Em relação à definição de enunciado enquanto unidade concreta da comunicação real)) é ... eu entendo enunciado ...é o que o falante fala ... é o texto que foi publicado ... não é? não é a frase do textoa palavra...

PE: Bakhtin faz essa diferenciação ... não é mesmo? por que será?

P2: para marcar a diferença entre o que é descontextualizado do que é contextualizado ...

PA: é... ele diz que a oração é a unidade da língua e o enunciado a unidade concreta da comunicação ... da interação verbal ...

PE: sim ... como podemos dar exemplos disso?

P2: ah ... é a mesma coisa de ... é ...por exemplo ...quando trabalhamos com o sentido denotativo e conotativo?

PE: bem ... por que você está fazendo essa relação?

P2: é porque quando trabalhamos com a denotação é o sentido da palavra do dicionário ... e a denotação é o figurado ...

PE: mas P1 ... cuidado ... aí você pode estar fazendo uma confusão ... Bakhtin quer oporo estudo da língua vista como um sistema abstrato ao estudo da língua viva ... a concreta ... aquela que não é abstraída das suas situações concretas ... é por isso que a oração é a unidade da língua ... e o enunciado é da língua viva ...

[

P1: tem a ver com o uso ...PE?

PE: sim ... tem a ver com o uso efetivo da língua ... lembram ... os falantes se servem da língua ... e é nessa perspectiva que ela é vista ... concebida como língua viva e não morta ...

((As transcrições a seguir fazem parte de outro encontro, realizado no dia 15.04.2009))

P2: ((comentários sobre a metáfora do enunciado ser um elo da cadeia comunicativa)) hum ... essa imagem ajuda ... então ... um está ligado ao outro ... e a oração termina com o ponto final ...e o enunciado... eu não termino eu passo para o outro ...

PE: sim ... mas ... ele diz que o enunciado tem fronteiras ...

P2: eu não entendi muito bem isso ... de fronteiras ...

P1: ah ... é o exemplo que eu dei do quadrinho do Cebolinha e da Mônica ... o locutor e o interlocutor trocam de posição ... então o enunciado ... ele termina quando um passa para o outro ... mas ele não tem um fim acabado ...

...

P2: ((Sobre os aspectos dialógicos do enunciado)) o discurso é dialógico porque sempre estamos em diálogo uns com os outros ... então ... é assim ... eu sempre estou respondendo ao outro ... né?

P1: é ... agora parece que eu estou entendendo melhor ... porque quando a gente lê sobre isso lá nas diretrizes ... está pouco explicado ... não tem exemplo... e aí ... como eu não conhecia a teoria ... a fonte de onde estão retirando aquela teoria ... assim parece que fica mais fácil ... né ...

[

P2: ah ... é ... para PA pode ser que não ... porque ele já estudou mais do que a gente no curso de Letras ...

((As transcrições a seguir fazem parte de outro encontro, realizado no dia 29.04.2009))

P1: ((Sobre os gêneros discursivos)) bom ... o gênero é ... quando eu vejo o texto produzido em determinadas condições de produção ... é tudo isso....quando eu trabalho com o gênero ... é eu me preocupar com quem produziu... para quem produziu ... quando e por que ... enfim ... é tudo...

P2: é ... e tem também o conteúdo temático ... o estilo e a composição estrutural ... né

PE: isso ... mas não podemos esquecer que os gêneros discursivos são delimitados ou definidos ... à luz das condições sociais ... históricas ... de produção dos enunciados.

Trouxemos os registros citados para exemplificarmos o processo de apropriação teórica realizado com os professores, especialmente, no que tange às três grandes categorias bakhtinianas de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos, as quais foram topicalizadas nas discussões teóricas realizadas. Por intermédio da orientação de leitura dos textos de referência, procuramos, na medida do possível, oportunizar aos professores espaços para verbalizarem suas compreensões e reflexões. Até esse momento, podemos considerar que P1 e P2 demonstraram tentativas de incorporação de tais conceitos teóricos, que, a nosso ver, extrapolaram a repetição de ideias do outro (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988). Recorrendo, mais uma vez, a Tardif *et al.* (1991), o saber docente, por se caracterizar como plural, heterogêneo e histórico, também é personalizado e situado. Por isso, nesse contexto específico, avaliamos ter havido a incorporação teórica das noções de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos, que pode ser caracterizada por fragmentos discursivos construídos pela mobilização de saberes advindos da teoria de referência presente nos textos lidos e discutidos e dos saberes de experiência.

Quanto à PA, como postulamos anteriormente, sua participação nos encontros, em algumas vezes, foi legitimada pelas próprias professoras, P1 e P2, como voz de autoridade. As professoras o reconheciam em uma posição superior pelo fato dele já ter, em sua formação inicial, acesso às novas posturas teórico-metodológicas referentes ao ensino de Língua Portuguesa, e, assim, por se apresentar com uma consistência teórica maior. Destarte, nesse sentido, não podemos avaliar quais conceitos teóricos PA já dominava, visto não ser esse o nosso objeto de investigação. Dessa forma, consideramos que os conceitos de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos foram apropriados por PA, na medida em que se mostraram nos seus comentários e diálogo com o grupo por meio de paráfrases explicativas a respeito dos aspectos teóricos discutidos.

Na sequência dos trabalhos, no mês de maio de 2009, o grupo dedicou-se à leitura e discussão de dois artigos científicos, conforme expusemos no capítulo anterior. Optamos, inicialmente, pelo de Perfeito (2005), porque julgamos que o artigo auxiliaria os professores no processo de apropriação dos conhecimentos, à medida que retoma teórica e metodologicamente as três concepções de linguagem – como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e como forma de interação – exemplificando-as nas práticas de leitura, produção textual e análise linguística com atividades retiradas de livros didáticos ou mediante sugestões didáticas.

A leitura foi solicitada previamente ao encontro, e o artigo foi lido e debatido via leitura compartilhada. A discussão realizada com os professores focalizou, particularmente, a concepção de linguagem como forma de interação, resgatando a contribuição da teoria bakhtiniana, em especial a noção gênero discursivo para o ensino de língua materna. Ao abordarmos especificamente o conteúdo prática de AL, P1 e P2 revelaram um forte sentimento de angústia quando reavaliaram seu trabalho, reconhecendo as dificuldades para realizarem a AL em sala de aula:

P1 – então... olha... quando a gente vai trabalhar o texto... apesar que... acho que a gente até já faz isso... um pouco... mas quanto mais a gente estuda a gente tem outra visão... né... trabalhar qualquer parte da AL... da gramática... mas acho que ainda não conseguimos trabalhar desse jeito... parece que fazemos muito a gramática pela gramática.

P2 – bom... a gramática é importante... não é isso que se cobra no vestibular? Mas eu acho que AL mesmo... desse jeito aqui... é um processo de análise demorado... não sei não... ainda mais no EM com esse tanto de conteúdo de literatura para dar conta só com três horas-aula...

P1 – eu também acho a gramática importante... o problema é que não conseguimos ainda... a todo momento fazer o processo de reflexão sobre o uso da língua... né...

PE – bem... acho muito importante também o ensino da gramática... mas não a gramática normativa... porque o problema é só fazer com que o aluno decore regras e não consiga entender o uso daquele recurso gramatical da língua... por exemplo... para a compreensão do texto que ele está lendo... mas isso realmente não é fácil... mas como professora acredito que a perspectiva dialógica e enunciativa da linguagem vem dar sentido a tudo isso... por isso a prática de análise linguística engloba a reflexão sobre o uso dos recursos gramaticais.

P2 – eu acho que para o PA vai ser tudo mais fácil... né... já tá aprendendo assim?

PA – bom... ainda não cheguei lá... na prática... porque estou no segundo ano... mas eu acho que para fazer AL o professor tem que saber gramática e tem que saber também de discurso... de textos... e além disso tudo saber como ensinar o aluno.

P2 – é lógico né... mas o problema é saber como ensinar... é isso que você vai nos mostrar?((dirigindo-se à pesquisadora))

PE – é... a proposta é elaborarmos juntos um projeto pedagógico de leitura e AL com o gênero crônica... não tenho nada pronto... tudo vai depender dos nossos estudos e...

P1 – NOSSA... e se a gente não conseguir?

PE – calma... é para isso que estamos discutindo e estudando...

A partir dessas enunciações, consideramos que P1 e P2 demonstraram certo grau de amadurecimento quando reconhecem que seu trabalho em sala de aula ainda não contempla a perspectiva enunciativa, tendo dificuldades em priorizar a reflexão sobre o uso da língua. A autoavaliação pode ser uma das primeiras possibilidades para que se inicie o processo de reflexão, por parte dos professores, sobre a importância de se promover em sala de aula o trabalho com a língua pelo eixo teórico-metodológico do uso. Contudo, faz-se vaga e lacunar a distinção entre prática de AL e de ensino de gramática para as professoras, que usam esses termos como sinônimos.

Além disso, P2 também aborda questões referentes ao campo ideológico da educação, mais especificamente aos sistemas políticos da educação pública nos quais o trabalho docente é produzido. Referindo-se ao poder das avaliações institucionais, como o vestibular, de moldarem e interferirem no ensino, especialmente no do EM, P2 tenta legitimar o ensino da gramática tradicional. Todavia, atualmente, as avaliações institucionais como ENEM e as provas de Língua Portuguesa e de Redação de universidades públicas, como, por exemplo, a UEM, cada vez mais tentam privilegiar a compreensão de textos e a reflexão sobre o funcionamento da língua. Caberia, por nossa parte, questionar a professora em relação a essa realidade, mas por conta do alto índice de ansiedade revelado pela própria professora julgamos que o momento não era ideal.

Diante do problema real do número reduzido de horas-aula e a gama de conteúdos a vencer durante o ano letivo, uma proposta de ensino de língua portuguesa com caráter dialógico/interativo parece ser inviável. Tal sentido é produzido porque o tempo e o conteúdo pedagógicos funcionam como coerções sócio-históricas a favor da estrutura sócio-ideológica vigente na qual se insere a escola. Ainda sob os embates ideológicos de uma política educacional neoliberal, a escola prioriza a quantidade mais do que a qualidade; a reprodução mais do que a reflexão. A enunciação de P2 sintetiza essas dicotomias que perpassam a esfera escolar e conduzem o professor à passividade no processo de ensino-aprendizagem. A professora, habituada a reproduzir, espera receber pronto o como fazer.

Já PA, na posição de professor em formação, aposta no domínio dos saberes teóricos, por parte do professor, aliado ao saber prático (*como fazer*). A apreciação valorativa de PA passa por sua experiência acadêmica e por isso amplia o leque teórico necessário para

fomentar e subsidiar a prática de AL – não somente conhecimento gramatical, mas também discursivo-textual. Ademais, a réplica ativa, ao destacar em sua enunciação a necessidade da “formação teórico-prática”, recoloca em cena a necessidade de uma formação que proporcione uma relação articulada entre a teoria e a prática.

Porém, os professores, no geral, não observaram em suas discussões a importância da perspectiva dialógica de linguagem a favor da formação crítica do aluno. Apesar de o texto trazer como proposta pedagógica o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, o grupo não articulou aspectos da relação prática de AL/uso linguístico/gênero discursivo. Na busca de atingir tal objetivo desejado, tentamos estabelecer o fecho de articulação entre os aspectos teórico-metodológicos levantados em Perfeito (2005), por meio da seguinte observação:

PE – é... então... nessa proposta de AL...onde...como...a noção de gênero discursivo auxilia ou colabora...na proposta aí desse texto...

((silêncio um pouco prolongado))

PA – acho que a proposta da autora sobre AL estão nas páginas 60 e 61.

PE – é... isso mesmo.((acena positivamente com a cabeça))

Solicitamos ao grupo a releitura dessas passagens do texto para enfatizarmos o papel da AL no interior da prática de leitura. Reiteramos que, ao considerarmos a linguagem no âmbito social do qual ela faz parte, devemos incluir na análise, além da própria ordem linguística, os aspectos referentes à situação enunciativa, como os sujeitos que interagem, os objetivos da interação, etc.; abarcando, portanto, a noção de *gênero discursivo*. Relembramos ao grupo que a proposta era a que também subsidiava o trabalho do projeto de pesquisa no qual estávamos inseridos.

Em seguida, passamos à leitura e discussão do artigo científico de Rodrigues (2005), que apresenta uma análise do gênero discursivo artigo jornalístico, subsidiada no método sociológico bakhtiniano, discutindo os movimentos dialógicos e suas relações com as marcas de construção composicional e linguístico-enunciativas. Antes, fizemos uma breve contextualização dos trabalhos em LA desenvolvidos pela autora. Solicitamos que prestassem muita atenção na proposta metodológica de análise e na categorização realizada pela autora das relações dialógicas com os elos anteriores – o já-dito – e com os posteriores – o pré-figurado dos enunciados, proposta apresentada no capítulo anterior, porque seria sobre esse percurso teórico-metodológico que deveríamos refletir mais adiante.

Na discussão, PA sugeriu que fizéssemos uma breve retomada da primeira parte do artigo, a da fundamentação teórica, uma vez que as noções trazidas referiam-se à perspectiva bakhtiniana de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos. A proposta foi aceita, e como forma de ilustrarmos um dos momentos de discussão com os professores, transcrevemos a seguinte passagem:

PE – como vocês entenderam esse quadro... da página 159... em que ela faz a relação entre texto... enunciado... língua e discurso?

P1 – é... segundo o texto... ela fez esse esquema para mostrar que “o texto... objeto da vida concreta... pode ser analisado a partir de dois planos teóricos” ((lendo do texto))... é isso?

PE – isso... é o plano da língua... que nesse plano se abstrai o texto da sua vida concreta... né... e o plano do discurso... quando o texto é vista como enunciado... na sua concretude... levando-se em conta a situação social e os interlocutores.

P1 – é... a grande dificuldade da escola... a escola que eu estudei e acho que também P2 ((P2 acena positivamente com a cabeça))... é justamente esse estudo da língua menos a situação social... eu estudei no colégio e até mesmo na graduação o texto pelo texto e não o texto levando em consideração o discurso e suas condições de produção... a situação enunciativa... daí o que que acontecia... a grande dificuldade da produção do texto... na hora de produzir um texto... era aquela velha história da redação... “minhas férias”...

Destacamos essa passagem interativa por considerá-la uma síntese da história de formação dessas professoras: as suas experiências escolares e a formação profissional fazem parte de outra perspectiva teórico-metodológica de ensino de Língua Portuguesa. O fazer pedagógico das professoras precisa se apoiar em saberes teóricos e em um *saber fazer* novo, desconhecido, daí as dificuldades nesse processo de apropriação para implementação da inovação na prática de sala de aula.

No decorrer da discussão, como estratégia de mediação, utilizamos questionamentos orais que propiciassem a mobilização dos professores para buscarem respostas aos questionamentos levantados. Chamamos a atenção dos professores para a explicação da autora no tocante aos movimentos dialógicos que constituem as enunciações, denominado pela autora relações dialógicas com os enunciados já-ditos e pré-figurados. Diante de tais discussões, julgamos apropriado também articularmos as noções teóricas relativas ao aspecto dialógico da linguagem com o ensino da leitura, como ilustram as transcrições:

PE – eu acho que essa perspectiva do dialogismo é que contribui para a gente enquanto leitor... eu não sei como vocês se veem como leitores... mas em determinados momentos eu tive umas leituras muito... que ficavam muito

na materialidade... né... não via o texto como enunciado... não pensava... porque isso está sendo dito dessa maneira... por que foi dito assim e não de outro jeito? o que está sendo dito? e o que isso tem a ver com quem está lendo esse texto? são perguntas que hoje... na hora que você tá trabalhando com texto... é o que chamo de postura desconfiada diante do texto... então... eu acho que é essa contribuição que podemos dar aos alunos trabalhando com a leitura e análise linguística nessa perspectiva dialógica... enunciativa... o que vocês acham?

P2 – a gente também tem que desenvolver... não é só os alunos.

P1 – eu me vejo assim... hoje... depois de muitos anos de estudo... que esse tipo de leitura eu faço até... não sei... eu acho que até faço bem... agora... eu tô tentando fazer tempo descobrir como é que eu passo isso... fazer o meu aluno perceber... mas é difícil...

Se o professor deve servir como mediador mais experiente na construção de conhecimentos por parte dos alunos (VYGOTSKY, 1988), a preocupação em “*como passo isso para o meu aluno*” revela as incertezas que permeiam o fazer pedagógico de P1 em relação ao papel de mediadora no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de se autoavaliar de forma positiva quanto ao seu desempenho de leitora, as questões articuladas à metodologia de ensino de leitura ainda são nebulosas.

O posicionamento de P2 coloca em evidência uma lacuna pessoal como leitora, no sentido de se ver desprovida de saber fazer o enfrentamento crítico que os enunciados exigem no bojo de suas condições de produção e de circulação. Inserida em um ambiente de intimidade com o grupo, a professora reconhece uma limitação para realizar em sala de aula o processo de produção de sentidos dos textos. Se considerarmos como vários autores, no caso específico da leitura (KLEIMAN, 1993, SILVA, 1997), que o professor deve ser um leitor experiente, quando há uma deficiência nessa formação a possibilidade de se tornar um “mediador inconsciente” é bem maior. Por não se sentir seguro em dar o seu testemunho de leitor, a fim de viabilizar algum tipo de caminho para orientar os seus alunos, acaba por reproduzir o sentido cristalizado nos materiais didáticos.

PA não se posicionou diante das réplicas das professoras. Em função da situação enunciativa, avaliamos que o silêncio pode ser compreendido como uma forma de se resguardar, demonstrando um compromisso ético com os demais do grupo, já que as declarações das professoras envolviam o reconhecimento de algumas lacunas teórico-metodológicas em suas formações.

Na sequência dos encontros, a discussão relativa à segunda parte do artigo, momento em que a autora apresenta a análise do gênero, foi promovida por meio de leitura compartilhada e questionamentos pontuais sobre o percurso metodológico-analítico utilizado. O objetivo era refletir acerca da proposta de análise efetivada e introduzir aos professores as noções teórico-metodológicas de dimensão social/dimensão verbal do gênero e os

movimentos dialógicos. De acordo com o direcionamento de análise tomado por Rodrigues (2005), como explicitamos no primeiro capítulo deste trabalho, explicamos aos professores que a dimensão social reportada pela autora correspondia aos aspectos sócio-históricos constitutivos de todo e qualquer enunciado. Em outras palavras, consideramos as condições de produção do enunciado, que foram analisadas pela autora, as relações entre a esfera jornalística e o gênero em questão; o locutor e interlocutor e suas apreciações valorativas sobre o tema, sua parceria, seus papéis sociais, suas relações hierárquicas e interpessoais; o horizonte temático; a vontade enunciativa do locutor. Eis algumas transcrições que apresentam indícios da compreensão feita pelos professores acerca de tais discussões:

P2 – bem ... o que é então essa dimensão social? (retomando a pergunta feita pela PE) ... ah ... como você explicou ...né ... são as condições de produção ... quem é o autor ... o interlocutor ... para que ele é produzido... do que ele trata ... que é o conteúdo temático ...

PE – isso ... e o que mais ...

P1- olha ... o que significa exatamente ... apreciações valorativas?

PE – tá ... é ... lembra quando comentamos sobre a carga expressiva que todo enunciado tem?é isso ... todo enunciado está carregado dos valores ideológicos de cada um ... tudo que eu respondo a alguém ou a outro enunciado carrega uma uma atitude valorativa minha sobre as coisas ... essa atitude de valor se materializa no to... na entonação ...enfim ...na expressão do enunciado ...

PA – é por isso que não existe discurso neutro ... né ...

PE – isso ... todos nós estamos situados em um universo de valores ...uma visão de mundo ... e isso não está separado da minha palavra ... dos enunciados que eu produzo ... entendeu?

P1- então ... eu olho para tudo isso ... as condições de produção ... sem perder de vista essas apreciações valorativas ...

Podemos deprender dessas passagens interativas que a noção de condições de produção não representava para as professoras um conhecimento totalmente novo, em virtude de já ser utilizado por outros autores voltados ao ensino de língua materna, como, por exemplo, Geraldi (1991). Parece-nos que o novo, quando tratamos da dimensão social do gênero, foi a própria dimensão axiológica da significação dos enunciados, aspecto demonstrado explicitamente na questão formulada por P1. Por outro lado, apesar de P2 reconhecer os elementos constitutivos das condições de produção de um enunciado, também desconsiderou em seu comentário o tema dos posicionamentos axiológicos presentes em todos os atos de nossa vida. Nesse sentido, podemos interpretar tal fato como consequência do tipo de formação, tanto inicial, quanto continuada, a que as professoras foram submetidas. Essa formação pode ter pecado pela naturalização dos saberes do professor, embotando a produção desses saberes, no âmbito da neutralidade discursiva. Ao tratar das vantagens de uma formação docente, na perspectiva de ensino de língua materna voltada para a prática social,

Kleiman (2007) analisa exatamente o quanto essa abordagem é tolhida pelo processo de naturalização dos usos da linguagem:

Uma mudança na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação. Uma delas é uma mudança na concepção da escrita e nas atitudes em relação às práticas letradas, que sofrem um processo de naturalização à medida que se avança no processo escolar. As transformações abrangem a dimensão político-ideológica, uma vez que a naturalização da escrita obscurece o fato de os usos da linguagem não serem neutros em referência às relações de poder na sociedade, o que pode contribuir para a desigualdade e a exclusão, quando a aprendizagem da língua escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família. O curso de formação deve funcionar, dessa forma, como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita (KLEIMAN, 2007, p. 17).

Na discussão relativa à abordagem de Rodrigues (2005) da dimensão verbal do gênero, insistimos na ideia de que essa dimensão seria indissociável da dimensão social, a qual determina a escolha dos recursos linguísticos presentes no texto-enunciado. Com o intuito de auxiliar na compreensão dos professores acerca da categorização dos movimentos dialógicos com os elos anteriores e posteriores, desenvolvemos a discussão em um ritmo mais lento, orientando os professores que elaborassem em seu material esquemas da proposta feita pela autora. As transcrições elencadas ilustram parte dos comentários realizados pelos professores:

P1 – bom... a dimensão verbal ... é a parte material ... certo? é ... são as marcas linguísticas do texto ... certo?

PE – isso ... e ... além disso ... o que mais essa proposta de análise nos mostra?

P2 – olha ... sobre esses movimentos dialógicos ((lendo no texto)) ... então ... é muita coisa nova tem que anotar mesmo ... porque senão não consigo nem falar deles ... né ...

PE – bem ... mas o mais importante é vocês entenderem que esses movimentos dialógicos são em relação do locutor e suas relações dialógicas com o já-dito ... por isso ... elos anteriores lembram? E das relações dialógicas com o interlocutor ... a resposta ... ou melhor ... a possível reação-resposta do interlocutor....

P1- isso tem a ver com a responsividade ... né?

PE – sim ... é isso ...

O fato de P1 ainda não conseguir repetir os termos usados pela autora não é simplesmente uma questão de ter aprendido ou não uma metalinguagem nova. Como ainda a apropriação da noção de dialogismo encontra-se no nível de incorporação de fragmentos discursivos, conforme analisamos anteriormente, a compreensão da proposta de categorização

dos movimentos dialógicos também foi comprometida. Contudo, P1 já consegue relacionar a dialogicidade presente em todo dizer com a natureza responsiva de todo e qualquer enunciado, dando-nos indícios de apropriação dessa noção teórica. Ao final das discussões do texto de referência, os professores avaliaram a análise como uma abordagem aprofundada da teoria bakhtiniana, demonstrando certa preocupação:

P2 – nossa... essa análise é bem complicadinha... né...

PA – eu achei interessante sim... é legal porque segue bem os moldes do método sociológico de Bakhtin... né... ela também faz uma categorização dos movimentos dialógicos com os elos anteriores e posteriores que caracterizam o gênero... é bem legal...

P1 – nós vamos ter que fazer análises assim também?

Esclarecemos que o objetivo não era a produção de análises acadêmicas, como daquele nível, mesmo porque o estudo apresentado fazia parte da tese de doutorado da autora. Mas provocamos a seguinte reflexão para o grupo:

PE – vocês acharam importante a análise feita do gênero artigo jornalístico partindo das relações dialógicas... dos movimentos dialógicos... para a partir disso buscar uma caracterização do funcionamento discursivo desse gênero?

P1 – olha... eu achei difícil sabe... porque nunca tinha lido um trabalho assim... dessa linha teórica... e nunca tinha pensado nesses movimentos dialógicos não...

PA – sabe... eu vi na literatura a teoria da receptividade... como metodologia de leitura possível... né... mas é outra perspectiva... né ...

PE – mas vocês... quando acabaram de ler a análise... vocês acharam que ajudou a gente a caracterizar melhor o gênero artigo?

P1 – ah... com certeza... parece que a gente consegue entender melhor o jogo da argumentação utilizado... né...

PA – é um ótimo material que pode auxiliar em sala de aula.

P2 – nossa gente... se levar isso aqui para sala de aula os alunos vão rir da minha cara...

PE – calma... jamais a ideia foi essa... a proposta é que... baseados no NOSSO estudo que faremos da crônica é que iremos preparar as aulas para o projeto... foi por isso que estamos discutindo também esse texto... aqui nós temos um exemplo de abordagem de estudo quando queremos assumir a concepção dialógica e enunciativa de linguagem... ENTENDERAM?

Sintetizamos para o grupo os passos metodológicos utilizados na proposta de análise da autora, reacentuando a opção pelo aporte teórico de cunho sociológico do Círculo de Bakhtin. Sentimos que precisávamos avançar as discussões para o nível prático de análise, a fim de evitarmos um grau exacerbado de ansiedade diante das tarefas a serem realizadas. Na próxima seção, nos deteremos no momento de análise do gênero crônica. Antes, porém, faz-se necessário pontuarmos em que sentido colaboramos para a apropriação

de conceitos teóricos bakhtinianos, por parte dos professores, com vistas à elaboração didática de uma proposta de leitura/AL.

Desde o início do trabalho com o grupo de professores, tínhamos consciência de que o deslocamento de uma visão estrutural de linguagem para outra que privilegiasse o seu uso em um contexto sócio-histórico não ocorreria de maneira tão rápida, por se tratar de um complexo processo de transformações tanto no âmbito epistemológico quanto no ideológico. Por isso, como já assinalamos, o objetivo nesse momento era compreender a apropriação dos conceitos bakhtinianos enunciado, dialogismo e gêneros discursivos realizada pelos professores. Desse modo, podemos sintetizar que:

- a) a apropriação de P1 e P2 foi caracterizada por fragmentos discursivos construídos pela mobilização de saberes advindos da teoria de referência presente nos textos lidos e discutidos e dos saberes de experiência. Esse processo, em alguns momentos, decorre de imprecisões teóricas, como, por exemplo, aproximar o aspecto metodológico de valorização do conhecimento de mundo do aluno, em sala de aula, como característica básica para o ensino de língua, na perspectiva dos processos de enunciações; ou, em outros momentos, de naturalização teórica, no sentido de haver conhecimentos teórico-metodológicos cristalizados que moldam a construção dos saberes do professor, como ocorreu em relação à desconsideração da dimensão axiológica da significação dos enunciados, ao fato de não distinguirem diferenças entre análise linguística e ensino de gramática, de se situarem pedagogicamente, no âmbito da reprodução de sentidos. Observamos, ainda, tentativas de incorporação da teoria que extrapolaram a mera repetição de ideias, quando, por exemplo, houve a atualização de um conhecimento estrutural de uso de língua – o esquema de comunicação de Jakobson – subsidiada pelo princípio bakhtiniano da alternância de sujeitos para a produção dos enunciados;
- b) no caso específico de PA, a apropriação dos conceitos de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos se deu na medida em que as paráfrases explicativas constituíram seus comentários sobre os aspectos teóricos discutidos;
- c) quanto ao papel de mediadora assumido pela pesquisadora, ressaltamos que, partindo do princípio vygotskyano relativo à qualidade de

aprendizagem relacionar-se com a qualidade das mediações, não podemos deixar de nos questionar sobre a eficácia de nossa mediação para a apropriação desejada. Conforme avaliamos em alguns momentos, as nossas limitações refletiram-se também nas limitações dos professores. Mesmo assim, consideramos que a mediação teórica proporcionada aos professores oportunizou a estes reflexão um pouco mais aprofundada sobre as noções gênero discursivo, dialogismo, e enunciado concreto, extrapolando o caráter sucinto e amalgamado das propostas curriculares oficiais ao veicularem tais noções.

3.2 A CRÔNICA NA VOZ DOS PROFESSORES

De acordo com Menegassi (2009b), os cursos oferecidos de formação continuada, na maioria das vezes, não consideram o professor como leitor e como produtor de textos escritos. Na visão do autor, a formação continuada deveria estar implicada em uma linha teórico-metodológica que levasse o professorado a conhecer-se como leitor e escritor, reconhecendo suas posturas de leitura e de escrita, quais são suas dificuldades e facilidades em suas práticas. Só depois disso, o aluno seria o foco do curso. Argumenta a favor dessa mudança tendo em vista ser o professor o leitor e o escritor real e virtual que o aluno, em sala de aula, tem como modelo. Diante dessa assertiva, podemos considerar que, a partir dessa etapa do estudo pretendido, ou seja, o estudo de crônicas, os professores seriam orientados a realizar uma prática de leitura ocupando também a posição de leitores. Quando fechamos a discussão do artigo de Rodrigues (2005), voltamos a destacar o objetivo da proposta metodológica para o estudo do gênero crônica:

PE – muito bem... então a proposta é que juntos estudemos a crônica... para depois elaborarmos um plano didático de leitura e análise linguística... ok?

P1 – precisamos também de uma avaliação escrita... quero que os alunos produzam uma crônica... né P2?

PE – tudo bem... mas daí temos que pensar então em um objetivo para essa produção escrita... mas depois resolvemos isso... agora quero que fique bem claro os nossos objetivos e a metodologia de trabalho... vamos ter que coletar crônicas para primeiro caracterizarmos a dimensão social do gênero... esse é o foco primeiro para nosso olhar... ok?

Definimos que os professores deveriam coletar exemplares do gênero em jornais de circulação nacional e regional – lembrando que a opção pela esfera jornalística já havia sido realizada anteriormente, segundo consta no capítulo anterior – com o intuito de

observarmos se haveria ou não alguma diferença relacionada a esses aspectos no que tange à interpretação para o processo de constituição e de funcionamento do gênero crônica.

A coleta contemplou crônicas publicadas nos jornais *Folha de S. Paulo*, *O Estadão* e *Gazeta do Povo*. Como para os professores era um campo novo de estudo, respeitando as limitações de cada um, tanto na teoria quanto na prática, para nós, como mediadora desse processo, procuramos trabalhar na zona de desenvolvimento proximal do grupo, amparando-nos nesse conceito vygotskyano.

Após essa coleta, primeiramente os professores foram solicitados a comentar sobre as leituras do material, a fim de levantarmos as impressões do grupo a respeito da crônica. A seguir, reproduzimos algumas delas:

P1: *texto gostoso de se trabalhar porque traz uma linguagem mais poética, sensível de falar sobre coisas do dia-a-dia [...] a crônica é curta, rápida [...] texto divertido, os alunos gostam muito ...*

P2: *quando eu ia fazer vestibular eu adorava ler as crônicas dos jornais... eu achava que era uma maneira do jornal criticar [...] a crônica também informa e diverte ao mesmo tempo [...] ela trata de temas atuais ...*

PA: *texto híbrido, que não segue uma estrutura muito fixa [...] texto que de um autor para outro é muito diferente [...] a crônica tem um estilo mais subjetivo...*

Mediante os comentários dos professores percebemos que o olhar do grupo já demonstrava uma determinada compreensão de aspectos voltados à temática, estrutura, ao estilo e à finalidade do gênero. Verificamos haver aspectos merecedores de maior reflexão, como, por exemplo, a afirmação de que a crônica informa pode levar à ideia de que sua finalidade de interação sócio-discursiva descarte a função de levar o leitor a refletir por meio da leveza, do humor etc. Porém, antes de um estudo mais sistematizado que abordasse tais aspectos, tínhamos que promover uma discussão acerca de características sócio-discursivas referentes à dimensão social da crônica. Solicitamos aos professores uma tarefa de casa: a leitura de duas seções de um capítulo teórico de uma dissertação de mestrado que tratavam, respectivamente, da relação entre a esfera jornalística e o surgimento da crônica, no Brasil, e das características sócio-discursivas do gênero (BUSSARELLO, 2004). O material foi enviado por e-mail ao grupo.

A discussão da leitura do texto foi feita de maneira coletiva, mediante levantamento de trechos do texto. Ocupamo-nos, principalmente, em salientar ao grupo a ideia do surgimento da crônica, uma leitura de entretenimento, funcionar como mais uma estratégia comercial para a venda de jornais. E as características discutidas pelo autor, como a

linguagem despretensiosa, o caráter de efemeridade, o discurso irônico e humorístico, foram sendo exemplificadas pelos professores nas crônicas lidas.

Mesmo que tivéssemos percebido, por vezes, uma compreensão mais literal, avaliamos que houve enriquecimento das discussões do grupo, proporcionando-nos uma visão mais ampla sobre os aspectos sócio-históricos da crônica. Como mais um suporte teórico-metodológico para essas discussões e análises, entregamos dois artigos científicos xerocados, cujas temáticas eram análises de crônicas na perspectiva teórica bakhtiniana (CECILIO; RITTER, 2008; RITTER, 2009). Esses artigos inserem-se nas produções acadêmicas do projeto de pesquisa aplicada da UEL – gênese desta tese de doutoramento. O último deles, na época em que foi compartilhado com o grupo de professores, não havia sido publicado.

Para realizarmos o estudo da dimensão social das crônicas com base no método sociológico bakhtiniano, apresentamos aos professores nossas iniciativas de análise, discutindo os critérios utilizados:

PE – ((Após observações e comentários dos professores a respeito dos artigos lidos)) bem... essas análises são feitas seguindo um percurso metodológico... né... o que analisamos em primeiro lugar?

P1 e PA – a dimensão social.

PE – isso... e... vocês acharam que os aspectos analisados deram conta de caracterizar a dimensão social da crônica?

P1 – eu achei muito bom... está bem definido aqui o que vocês consideraram nesse primeiro nível de análise...

PE – então... é isso que faremos a partir de agora... pensando nas crônicas que vocês selecionaram.

Partindo do pressuposto de que qualquer análise envolvendo os gêneros não pode prescindir da análise das condições de produção do enunciado, pois o texto/enunciado concreto, na visão bakhtiniana, é composto de uma dimensão social e uma dimensão verbal, incluindo tempo e espaço históricos, os participantes da interação e a orientação valorativa, o próximo passo seria engajarmo-nos no estudo da dimensão social do gênero crônica. Contudo, P1 fez um questionamento que acabou por direcionar as nossas próximas ações:

P1 – eu estou com dúvidas... porque como temos aqui mais de quatro autores diferentes... é... eu li muitas crônicas nesses dias e tenho observado como... às vezes muda muito o texto... se temos que... estou entendendo que de repente o objetivo não muda... mas o texto sim... e depois para darmos conta da análise linguística... será que não era melhor já escolhermos só dois ou três autores?

Essa observação nos levou a repensar as estratégias de estudo, e de forma coletiva, optamos por reduzir a quantidade de autores-cronistas. Concordamos com a sugestão

de P1 de elencarmos a questão de autores como mais um critério possível para a seleção de crônicas, uma vez constatado um alto grau de subjetividade estilística na construção e no funcionamento desse gênero. Também reconsideramos o quanto poderíamos aumentar para o grupo a complexidade das tarefas de análise se os dados fossem representados por autores-cronistas de estilos muito diferentes.

Nessa direção, pautando-nos na noção de elaboração didática (HALTÉ, 2008; PETITJEAN, 2008), na qual o professor deve atender às necessidades dos alunos, instigamos os professores na elaboração de um breve levantamento do perfil dos alunos como leitores de crônicas sem fins diagnósticos, uma vez que os alunos não são sujeitos de investigação nesta pesquisa. Se deveríamos optar ou não por dois cronistas, os próprios discentes poderiam nos auxiliar nessa opção, na medida em que os alunos possuem experiências que devem ser levadas em consideração. A atividade aplicada aos alunos encontra-se ilustrada a seguir. A aplicação foi desenvolvida nas salas de aula de P1 e de P2, pela própria pesquisadora, com o intuito de esclarecermos quaisquer dúvidas dos alunos.

Caros alunos, estamos desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, e por isso, solicitamos a sua importante colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Não se preocupem com o conceito de certo ou de errado. Essa pesquisa não tem o objetivo de avaliar vocês. Obrigada e bom trabalho.

Texto 1

Pai e Filho

Ele tinha 65 anos e um dia surpreendeu todo mundo com a informação de que estava, finalmente, conseguindo falar com seu pai. Ninguém imaginava que ele ainda tivesse pai. Alguns chegaram a pensar que o contato se dera numa sessão espírita. Mas não, o pai estava vivo. Casara cedo, tinha 20 e poucos anos quando o filho nascera. Por isso mesmo, nunca haviam se entendido muito bem. Não tinham interesses em comum. Não tinham assunto.

- Agora temos – contou ele – Estou finalmente podendo falar com meu pai.

- Sobre o que vocês conversam?

- Remédios. Comparamos nossos tratamentos. “Qual é o seu betabloqueador?” “Está tomando o que para o colesterol?”

“Experimenta este”. E trocamos hemogramas. “A sua taxa de glicose está melhor do que a minha!” Essas coisas. E contou que era comum os dois irem à farmácia de braços dados.

Texto 2

Doenças e doentes

Quinta-feira passada, na sessão habitual da Academia Brasileira de Letras, presentes dois médicos acadêmicos, Ivo Pitanguy e Moacyr Scliar, comentou-se aquilo que os jornais estão chamando de “pandemia”: a gripe suína. Na condição de sanitarista, Scliar explicava o que podia e dava conselhos genéricos aos colegas, que, apesar de imortais, muito se preocupam com tudo aquilo que ameaça a própria e discutível imortalidade.

Não vou repetir os conselhos do Scliar. Ao final, eu lhe perguntei se não havia um jeito de mudar o nome da doença. Morrer não chega a ser das coisas mais agradáveis, e morrer de gripe suína é dose, um pleonasma do azar.

Não é nada não é nada, quando cheguei em casa, soube pelos telejornais que os suinocultores de todo o mundo haviam conseguido mudar o nome da gripe, que passou a ser uma referência técnica, parecida com uma doença de ficção científica.

Em criança, falavam em espinhela caída. Até hoje não sei do que se trata, mas sinto ainda frio na espinha quando penso na doença que era comum no Lins do Vasconcelos.

Birra especial tinha pela sífilis, que era “syphilis”, provocada por um micróbio que atendia ao nome científico de *Treponema pallidum*. Nada contra o “Treponema” em si – que também não sei o que é –, mas contra o “pallidum”. Quando me diziam “Este menino está pálido”, eu corria ao espelho para examinar a devastação, que acreditava ter início pela língua.

Nome de doença é importante pra burro. Lembro a piada do sujeito que encontrou o rapaz e perguntou pelo pai. “Morreu”. O sujeito se espantou: “Morreu? Mas como?”. “De pneumonia”. Alarmado, fez outra pergunta: “Dupla?”. A resposta foi: “Simples”. O sujeito deu um suspiro de alívio: “Ah!...”.

Texto 3

(...) Idosa encontra bilhete premiado depois de quatro anos. Uma australiana de 73 anos recebeu agora o equivalente a R\$ 3,1 milhões como prêmio de um jogo de loteria realizado há pouco mais de quatro anos. A mulher, uma fazendeira, tinha esquecido de conferir o bilhete, comprado em 2004. Apenas recentemente, ela o encontrara em uma gaveta, num envelope cheio de bilhetes antigos. O marido ponderou que os bilhetes provavelmente não tinham validade, mas, mesmo assim, ela resolveu ir a uma casa lotérica para conferir. E aí a surpresa: um dos bilhetes estava premiado com 2 milhões de dólares australianos.

Apesar da surpresa, a vencedora não tem planos para o prêmio. “Na minha idade não há muito mais o que fazer, queremos é nos desfazer das coisas”, disse ela. “O prêmio teria sido mais útil há alguns anos”.

Perguntas:

1. Quais dos textos acima você considera como crônica? Justifique sua resposta (pode ser mais de um).
2. Em nossa sociedade, quem (não o nome da pessoa/autor, mas pense sobre a função social) pode escrever ou escreve/produz o gênero crônica?
3. Qual é o objetivo/finalidade desse gênero? (Para que ele serve?).
4. Em nossa sociedade, quem (não o nome da pessoa, mas sua função social) lê esse gênero?
5. Você já leu alguma vez uma crônica? Relate em que situação (quando, por que leu).
6. Você tem algum cronista preferido? Se tiver, indique qual.

Quadro 4: Atividade aplicada aos alunos

A atividade privilegiou aspectos da situação de produção da crônica (aspectos da dimensão social, como, por exemplo, a finalidade da interação, os papéis sociais do locutor e interlocutor) e a experiência de leitura dos alunos em relação a esse gênero. Os nomes dos autores dos textos e a configuração original foram retirados proposadamente, a fim de não fornecer pistas para o reconhecimento das crônicas 1 e 2. Como aplicadores da atividade, fizemos a leitura oral de toda a atividade, explicando porque os textos estavam sem referência bibliográfica, colocando-nos à disposição para qualquer tipo de esclarecimento, caso necessário. Contudo, os alunos não solicitaram nenhuma orientação.

As respostas dos alunos nos trouxeram algumas informações que poderiam balizar o processo de elaboração didática. Por exemplo, o fato de a maioria dos alunos ser muito genéricos, ao considerarem a finalidade da crônica somente como informar. Ora, se todos os textos trazem informações, eles possuem o objetivo de informar, mas, nesse caso, os alunos não identificam a finalidade do gênero, que está sempre relacionada ao seu âmbito social. Em decorrência disso, os alunos confundiram crônica com notícia. Já, quanto aos

papéis sociais do locutor, pela maioria, primeiramente, seria jornalista e, depois, humorista. Essas respostas denotam o reconhecimento da esfera midiática, em particular, a jornalística, como a esfera de circulação do gênero. Além disso, demonstraram ter a experiência de leitura com crônicas humorísticas.

Quanto aos interlocutores, foram identificados pela maioria, em primeiro lugar, alunos, e depois professores e leitores de jornais. Apesar de reconhecerem o meio jornalístico como uma esfera de circulação da crônica, os leitores de jornais não foram reconhecidos como interlocutores. Podemos interpretar a incoerência dessas respostas, devido à experiência de leitura de crônica dos alunos se restringir às salas de aula. Em função dessa restrição, a maioria afirmou não se lembrar de ter lido crônica, e a minoria, quando leu, foi na escola. Assim, foram citados dois cronistas, Carlos Drummond de Andrade e Luis Fernando Verissimo, cujas crônicas são bastante utilizadas pelos autores de livros didáticos.

As professoras P1 e P2 reagiram de forma negativa diante das respostas dos alunos em relação ao reconhecimento da crônica. Argumentaram que o gênero é trabalhado em sala de aula no Ensino Fundamental, principalmente nas 7^a e 8^a séries, portanto, não lhes era desconhecido. A reação das professoras levou-nos a refletir de modo mais acurado sobre as questões da atividade aplicada aos alunos. Nesse sentido, reconhecemos junto aos professores que, talvez, as questões carecessem de maior clareza em sua formulação, tendo em vista o objetivo que tínhamos proposto em sua elaboração: identificarmos o perfil dos alunos como leitores de crônicas. Contudo, a maioria das questões não se propôs a alcançar esse objetivo, pelo contrário, passou a questioná-los acerca dos elementos da situação de produção do gênero, utilizando termos próprios da abordagem enunciativa. Muito provavelmente, esses fatores tenham contribuído com as incoerências verificadas nas respostas dos alunos.

Por outro lado, em discussão com os professores, avaliamos que as respostas dos alunos nos davam pistas importantes para iniciarmos o processo de planejamento da proposta pedagógica de leitura/AL. Por exemplo, o fato de confirmarmos a informação suposta no início de nossos encontros (no capítulo dois expusemos o levantamento dessa suposição feita pelos professores, quanto ao perfil dos alunos) de que a prática de leitura de crônica era mais comum ocorrer, entre os alunos, em sala de aula, com fins didáticos. Coube também refletirmos sobre o alinhamento entre o que foi apontado pelos alunos e por uma professora, quanto à finalidade da interação estabelecida pelo gênero crônica. Ambos não reconheceram a finalidade da crônica, incluindo-a somente no âmbito geral de informar.

Problematizamos esse aspecto com as professoras, fazendo-as refletir a respeito da internalização dos alunos, na medida em que confundiram crônica com notícia.

Dessa forma, discutimos com o grupo se isso não seria o reflexo do tipo de trabalho com a leitura de crônicas a que o aluno estaria submetido até então. Se o professor conduz a mediação dessa prática sem considerar ou sem especificar as condições de produção do gênero, a partir das características sociais das interações verbais, a mediação feita pode resultar em uma compreensão genérica do funcionamento sócio-discursivo dos gêneros, daí, a confusão entre crônica e notícia apontada pelos alunos. As professoras reconheceram que a inadequação desse quesito poderia se constituir em indícios valiosos para o processo de elaboração didática pretendido.

Ademais, a atividade também nos auxiliou na seleção dos autores e das crônicas, pautando-nos na preferência deles por Luis Fernando Verissimo e por crônicas humorísticas. Como descrevemos no capítulo anterior, também selecionamos crônicas do autor Moacyr Scliar, em virtude de suas crônicas apresentarem uma estrutura composicional mais fixa do que as do Verissimo e abordar temas sociais interessantes aos adolescentes. Selecionamos cinco crônicas de cada autor para compor a coletânea de exemplares que nos serviu de dados para as análises das dimensões social e verbal do gênero. No Quadro 5, a seguir, podemos visualizar as datas de publicação e os títulos das crônicas coletadas, as quais se encontram no Anexo A.

CRONISTA	TÍTULO	JORNAL E DATA
Luis Fernando Verissimo	Mordiscar não é morder	<i>O Estado de S. Paulo</i> em 15/06/08;
	Arrá!	<i>Gazeta do Povo</i> em 14/05/09;
	O da foto	<i>Gazeta do Povo</i> em 07/06/09;
	O raiar da nossa obsolescência	<i>Gazeta do Povo</i> em 14/06/09;
	Além do nariz	<i>Gazeta do Povo</i> em 02/07/09;
Moacyr Scliar	O carro comestível	<i>Folha de S. Paulo</i> em 18/05/09;
	O inusitado sequestro	<i>Folha de S. Paulo</i> em 25/05/09;
	Bilhete premiado. Premiado?	<i>Folha de S. Paulo</i> em 01/06/09;
	Amor e tatuagem	<i>Folha de S. Paulo</i> em 08/06/09;
	O camundongo tenor	<i>Folha de S. Paulo</i> em 15/06/09.

Quadro 5: Coletânea de crônicas

3.2.1 A dimensão social da crônica

Assinalamos, mais uma vez, que os conceitos teóricos enunciativos veiculados para desenvolvermos o estudo do gênero crônica com os professores nos levaram a um trajeto metodológico para analisarmos e configurarmos as regularidades e as

instabilidades do gênero selecionado. Para tanto, adaptamos a proposta teórico-metodológica de Rodrigues (2005), conforme expusemos anteriormente, a qual, ao apresentar análise do gênero artigo de opinião com base no método sociológico para o estudo do enunciado, propõe momentos diferenciados, mas interdependentes, de análise para a interpretação do processo de constituição e de funcionamento do gênero. Como já postulamos, o primeiro consiste no estudo da sua esfera comunicativa, observando-se o modo de constituição e de funcionamento do gênero em estudo. O segundo momento é centrado no estudo do gênero em si, por meio da análise de suas dimensões indissociáveis social e verbal, analisando seus movimentos dialógicos.

Para auxiliarmos os professores, retomamos a análise desenvolvida por nós (RITTER, 2009), na qual apresentávamos um estudo do contexto de produção da crônica. Refletindo sobre o trabalho exposto, enriquecemos a discussão e focalizamos os quatro aspectos eleitos para analisarmos a dimensão social. Em nosso caso, para a análise da dimensão social da crônica, elegemos os seguintes aspectos: a) a relação entre a esfera jornalística e a crônica; b) os papéis sociais assumidos pelos interlocutores e suas apreciações valorativas sobre o tema; c) o horizonte temático; d) a vontade enunciativa do locutor. Explicamos aos professores que esse seria o ponto de partida do estudo a ser realizado com as crônicas coletadas e selecionadas por eles. Em primeira instância, revisitamos mais uma vez o trabalho de Bussarello (2004) para destacarmos a função jornalística de entretenimento – servindo de uma estratégia de venda para o jornal – cumprida pelo gênero e também para reacentuarmos que a hibridização entre o caráter jornalístico e o literário é elemento constitutivo da crônica. Sentimos necessidade de redimensionar, junto ao grupo, o aspecto referente à finalidade do gênero, já que, anteriormente, constatamos indícios de certa confusão acerca disso:

PE – bem... vocês estão entendendo a análise aqui proposta?((fazendo referência ao artigo em mãos))... vocês concordam com a maneira com que defini o objetivo da crônica... depois de todas as discussões e depois das leituras das crônicas que vocês fizeram...

P1 – sim... é... se a gente considera essa “função jornalística de entretenimento”(lendo no texto) o objetivo da crônica fica mais claro mesmo... entreter... divertir...mas por causa da ironia a gente também reflete...repensa coisas da vida.

PA – é por isso que tem caráter híbrido né...

PE – isso... então quando o aluno nos diz que o objetivo é informar temos que rever isso... porque não é.

P1- a crônica não informa...

PE – não... que gênero dentro dos jornais que se prestam a informar os leitores?

PA – a reportagem... a notícia...

PE – isso mesmo... e isso já está configurado pelo jornal... quando observamos o lugar que a crônica ocupa dentro do jornal.

Nessa fase, ocupamo-nos em delimitar com os professores os aspectos configuracionais da crônica. Esses aspectos podem ser visualizados na coletânea de crônicas que se encontram no Anexo A. De forma geral, a crônica, assim como os outros gêneros jornalísticos, ocupa um lugar fixo no interior do jornal. Em relação às crônicas de LFV publicadas no *O Estado de S. Paulo* e na *Gazeta do Povo*, de acordo com os exemplares selecionados, verificamos que elas ocupam, no primeiro jornal, um espaço do *Caderno 2 Cultura*, destinado, como o título indica, aos textos sobre literatura, cinema, teatro. Já no jornal *Gazeta do Povo*, elas são publicadas no caderno *Pontos de Vista*, destinado tanto a crônicas quanto a cartas do leitor.

Em relação às crônicas publicadas pelo autor Moacyr Scliar, no jornal *Folha de S. Paulo* elas ocupam um espaço do *Caderno Cotidiano*, dirigido pelo jornal a gêneros de natureza diversa, importantes para o cotidiano do leitor, como, por exemplo, dicas sobre o trânsito da cidade. Quanto ao espaço de publicação, localizam-se na parte superior da última página desses cadernos, lugar de grande importância no jornal, por ser a parte da página que recebe primeiramente a atenção do leitor (SÁ, 1985). Tal localização garante às crônicas um *status* relevante quanto a sua capacidade de mobilização do leitor.

No que tange à forma de apresentação, nas crônicas de Scliar, mantém-se sempre em destaque a identificação da autoria por meio de letras em “caixa-alta”, na parte superior central, acima do título do texto, acompanhada de um trecho retirado da própria crônica. Além disso, antes do início do texto, sempre é especificado, em negrito e fonte menor, um fragmento de uma notícia, seguida da data e do caderno de onde a notícia foi publicada. As crônicas de LFV aparecem com o destaque da identificação da autoria por meio de letras em “caixa-alta” – VERISSIMO – na parte superior esquerda, acima do título da crônica, acompanhadas de uma foto do autor e de citações entre aspas retiradas da crônica.

As crônicas de Luis Fernando Verissimo publicadas no *Estadão*, no ano de 2008, não são ilustradas. Além das crônicas, nesse mesmo espaço são publicadas as tiras “Família Brasil”, produzidas pelo mesmo autor. As tiras estão ao lado da primeira coluna da crônica e acima das outras colunas. Embora em alguns momentos observamos, no período da coleta de crônicas para as análises, uma sequência temática entre algumas delas, esse gênero discursivo não apresenta nenhuma relação ou articulação temática com as crônicas publicadas. Talvez por se configurarem em mais um gênero humorístico do autor, as tiras estejam ali presentes. Dessa forma, neste trabalho nosso olhar volta-se somente ao gênero crônica.

Já as crônicas da *Gazeta do Povo* são ilustradas. De acordo com Tasso (2005), a ilustração é um texto imagético que mostra um recorte temático do texto escrito, sob determinada perspectiva. Ela mantém com o texto escrito uma relação direta, e, por isso, torna-se seu complemento. Nesse âmbito, consideramos a ilustração como parte constitutiva das crônicas que circulam nesse jornal.

Pressupomos que os elementos espaciais e configuracionais são constitutivos do gênero porque indicam o lugar de sua ancoragem ideológica, delimitando a que parte do universo temático do jornalismo ele se refere, qual o seu horizonte temático, sua finalidade de interação. Nesses cadernos, as crônicas ocupam o lugar de um gênero que historicamente tem seu horizonte temático e axiológico orientado para a manifestação da expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais do cotidiano, que normalmente são vistos como cenas corriqueiras e, além disso, acerca de fatos sociais e políticos da nossa sociedade. Os participantes da interação assumem e reconhecem esse trabalho criativo, ficcional e sensível do autor.

Outro aspecto definido reporta-se o ao papel social assumido pelo locutor. Vimos que a concepção de autoria do gênero crônica está articulada com a posição privilegiada que o autor ocupa tanto no cenário sociopolítico quanto no artístico-literário. Tratando-se tanto das figuras sociais de LFV e Scliar, essa imagem é construída no cenário artístico-literário, onde esses autores são legitimados socialmente como grandes expoentes da literatura nacional. No caso de nosso *corpus*, esses lugares sociais representam cronistas que mostram uma visão recriada da realidade tanto por parte de sua capacidade ficcional e/ou de comentarista, via humor e ironia.

Nas crônicas selecionadas, o grupo considerou o tom irônico e despretensioso do como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (ou seja, o tom autorizado). Como sabemos, atrás da ironia existe um jogo político e ideológico no qual se permite que as críticas sociais, as depreciações, as difamações sejam feitas sem causar muita tensão entre os interlocutores. Nessa direção, entendemos que a finalidade discursiva orienta-se para a reflexão do interlocutor, via provocação do riso, de um momento de lazer. Ademais, o uso dessa estratégia discursiva institui na situação de interação um leitor que seja capaz de desvelar o tom irônico.

Após o estudo analítico realizado com os professores, procurando sistematizar as discussões realizadas, delimitamos os seguintes aspectos da dimensão social referentes ao funcionamento do gênero discursivo crônica: a) o papel social assumido pelos cronistas é o de fazer o leitor refletir sobre questões simples da vida, que nos passam despercebidas, via leitura de entretenimento; b) o papel social do leitor, revelado

discursivamente, é aquele que deseja refletir sobre a própria vida, via diversão; c) as crônicas têm um público específico, determinado pelo enunciado, não só relativa a sua maior ou menor complexidade, mas, ainda, pelas temáticas variadas das quais tratam e que demandam tal diversidade de conhecimentos; d) o tom irônico e desprezioso dos autores funciona como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (um tom autorizado) e da sua atitude valorativa. Em consequência, o uso da ironia revela discursivamente uma atitude ousada dos autores, já que se constitui em símbolo do risco que eles se dispõem a correr na defesa de seus pontos de vista, ou ainda na intenção de despertar criticamente o leitor, prevendo um leitor não apenas desejoso de com eles interagir, mas suficientemente competente para fazê-lo.

A partir do estudo da dimensão social, caminhamos para o estudo da dimensão verbal.

3.2.2 A dimensão verbal da crônica

Antes de apresentarmos os resultados das análises das crônicas desenvolvidas com os professores, tecemos alguns comentários gerais relativos à conduta dos professores nesse processo de mediação e apropriação de conhecimentos. Para conseguirmos chegar até esse nível de reflexão com os professores – que apresentamos adiante –, foi necessária a permanente retomada da teoria enunciativa dos gêneros, no intuito de provocar reflexão e reconstrução de conhecimento. O modo de agir dos professores diante dos textos era ainda muito impregnado pela fragmentação do olhar, demonstrando dificuldades em articular e relacionar os aspectos sociais com os verbais para a interpretação dos enunciados.

As professoras tendiam mais para o levantamento quantitativo e descontextualizado, preocupando-se em observar, por exemplo, quais e quantas vezes apareciam na crônica determinados elementos linguísticos. Quando retomávamos a perspectiva do uso da língua, questionando sobre como e porque tal elemento linguístico funcionava e fazia ou não o gênero funcionar sócio-discursivamente, P1 e P2 recorriam ao suporte da gramática tradicional normativa, que, por vezes, não dava conta da reflexão pretendida.

Dessa forma, não podemos deixar de salientar a postura diferenciada de PA no grupo, particularmente nos momentos de análise das marcas linguístico-enunciativas. Vivenciamos momentos de impasse e dúvidas, os quais exigiram reflexão e pesquisa específica, como, por exemplo, sobre a estratégia discursiva da ironia. PA, nessas situações, colaborava com o grupo compartilhando material de estudo, socializando dúvidas e

encaminhamentos; diferentemente das professoras, percorria mais facilmente pelo campo das teorias discursivas e da gramática reflexiva.

Em certa ocasião, confidenciou-nos que gostava muito de estudar a gramática e por ser curioso estava sempre em busca de materiais de qualidade, e por isso gostaria de participar de um projeto de pesquisa cujo foco fosse o ensino da gramática. Podemos afirmar que os valores axiológicos do professorando o orientavam a uma atitude positiva e produtiva em relação ao “estudo gramatical”, conteúdo frequentemente odiado ou temido nos cursos de formação. Talvez, essa particularidade impulsionasse-o à frente das professoras nos momentos de análise das marcas linguístico-enunciativas do gênero.

Retornemos ao momento de estudo da dimensão verbal do gênero realizado com os professores. Ao focalizarmos a dimensão verbal da crônica, temos como campo de análise a intersecção entre o material verbal e o social, estabelecendo o vínculo indissociável entre essas duas dimensões constitutivas do gênero. À luz da análise empreendida sobre os aspectos da dimensão social, concentramo-nos em sua dimensão verbal, a fim de verificarmos como as relações dialógicas com os enunciados já-dito e o pré-figurado – relações dialógicas em razão do interlocutor – colaboram na construção dos efeitos de sentidos das crônicas.

Muito produtivas para o grupo, em termos metodológicos, foram as questões elaboradas por Rodrigues (2005), que nos serviram de orientação para o estudo de alguns aspectos referentes a esse momento da análise: o que motiva o acontecimento dessa crônica, ou seja, ela é uma reação-resposta a quê, a quem? Como essa reação se manifesta na crônica? Em que lugar social o autor se posiciona? O que ele diz? Qual sua orientação valorativa diante do que diz? Como e a partir de quem ele constrói sua orientação axiológica? Como o autor se orienta para o seu interlocutor e suas possíveis reações-respostas? Enfim, como tudo isso se inscreve materialmente na crônica? A cada discussão analítica acerca de determinada crônica, os professores apresentavam oralmente ao grupo suas reflexões, tomando essas questões norteadoras da análise pretendida.

Mesmo insistindo na dimensão social do gênero como seu aspecto constitutivo, no transcorrer das discussões com os professores a primeira constatação a ser observada pelo grupo foi em relação à estrutura textual. Os professores verificaram que o cronista LFV se utilizava de maior diversidade, em termos de recursos estilístico-composicionais, do que Scliar. Este último fazia uso de uma estrutura textual fixa, a narrativa, enquanto que Verissimo recorria tanto às formas textuais narrativa, argumentativa, expositiva e até de poema. Essa diversidade instaurou algumas dúvidas, no caso de se classificar as crônicas por meio do critério da tipologia textual:

PI – não estou entendendo como podemos classificar as crônicas do Verissimo... porque sempre ensinei a crônica narrativa e a crônica argumentativa... mas essas que escolhemos... tem umas que são narrativas mas essas duas por exemplo... (mostrando os textos xerocados) elas são o que?

PE – olha... eu já estava pensando sobre isso... e tenho uma proposta... porque como já estudamos a tipologia textual não é a coisa mais importante certo? então...porque a finalidade... o objetivo do gênero... nessa situação de interação vai mudar se mudar a tipologia que foi utilizada?

PI – acho que não...

PE – não... não muda... a nossa preocupação não é... não foca a tipologia... lembram? E se repetirmos essa classificação ela não vai dar conta dos exemplos que temos e pode até prejudicar os alunos... então quando abordarmos com eles a questão da estrutura composicional temos que informar que ela pode variar muito e que agora vamos estudar dois jeitos... a crônica narrativa... ou seja... aquela que utiliza a estrutura narrativa... e a crônica comentário... aquela que não apresenta ou não há o predomínio da estrutura narrativa.

PA – mas isso não é muito amplo? Como vamos identificar essa estrutura?

PE – bem a ideia é essa mesmo... porque se fecharmos e nos preocuparmos muito com a classificação dela por este critério podemos perder de vista o aspecto social... do funcionamento sócio-discursivo e cairmos na abstração.

As duas crônicas referidas por P1 são as intituladas “Arrá!” e “O raiar da nossa obsolescência”, de Luis Fernando Verissimo, publicadas na *Gazeta do Povo*. Na sequência, reproduzimos a crônica “Arrá!” digitada, para, em seguida, demonstrarmos como definimos a sua estrutura composicional:

Arrá!

1. Já contei que uma vez o Jorge Furtado comprou um programa de traduções para o seu 2.computador e fez uma experiência. Digitou toda a letra do nosso Hino Nacional em português e 3.pediu para o computador traduzi-la sucessivamente em inglês, francês, alemão, holandês etc. Do 4.português para o inglês, do inglês para o francês e assim por diante até ser traduzida da última língua 5.do programa de volta para o português. Segundo o Jorge, a única palavra que fez todo o circuito e 6.voltou intacta foi “fúlgidos”. Em inglês, “salve, salve” ficou “hurray, really hurray” e parece que em 7.alemão o texto ficou irreconhecível como hino, mas, em compensação, reformulou todo o conceito 8.kantiano do ser enquanto categoria transcendental imanente em si.

9.Gostei de saber do fracasso do computador. O meu barato era ver computador ridicularizado. 10.Uma implicância mesquinha, reconheço. Eu a via como um último gesto de resistência à beira da 11.obsolescência. Não podia viver sem o computador, mas minha antipatia crescia com o convívio. O 12.programa de texto que eu usava era à prova de erro ortográfico.

13. O computador não me deixava errar, por mais que eu tentasse. Subvertia o que eu tinha de 14.mais pessoal e enternecedor e sublinhava meus erros com vermelho insolente.

15. Não era raro eu repetir o erro para desafiá-lo e mostrar que alguns dos nossos ainda não 16.tinham se intimidado, na esperança de que ele um dia desconfiasse que eu estivesse certo – ou 17.fosse um caso perdido – e retirasse a correção. Nunca aconteceu. Ele não tinha dúvidas da sua 18.superioridade. Ele não tinha nenhum senso de humor. Daí minha alegria ao saber do seu fracasso 19.como tradutor.

20.Mas agora – arrá! – somos iguais. Com a reforma ortográfica ele se tornou tão obsoleto 21.quanto eu. Ficou ridículo, insistindo em tremas e hífen que não existem mais. Acabou a sua 22.empáfia! E eu serei implacável. Sei que é fácil atualizar o programa de acordo com as novas regras, 23.mas não farei isto imediatamente. Antes quero saborear minha vingança. E a cada vez que ele 24.sublinhar em vermelho uma palavra minha, direi: “Burro é você! Burro é você!”.

Quadro 6: A crônica “Arrá!”

Nossa proposta de apresentarmos aos alunos duas formas composicionais das crônicas selecionadas, uma denominada de narrativa e a outra de comentário, foi aceita pelo grupo. A partir dessa decisão, definimos que considerariamos crônica comentário as que apresentassem uma estrutura não-narrativa e que poderiam apresentar as seguintes categorias estruturais, exemplificadas pela crônica “Arrá!”: a) parte-se de uma observação de caráter mais pessoal ou ainda de uma experiência vivida ou pelo próprio cronista ou de algum conhecido para contextualizar o tema abordado (linhas 1 a 8); b) apresentam sequências de relato, de opinião, de expressão de sentimentos para o desenvolvimento das reflexões do cronista sobre o tema (linhas 9 a 19); c) concluí-se para retomar as reflexões, podendo finalizar com frases ou períodos de efeito humorístico, sarcástico ou ainda irônico (linhas 20 a 24).

Nessa fase dos grupos de estudo, cada qual apresentava oralmente suas análises para todo o grupo. Na maioria das vezes, inicialmente, o olhar analítico dos professores não conseguia extrapolar o nível da reprodução temática abordada em cada crônica. Tentávamos reconduzi-los nesse processo, levando-os a repensar sobre a apreciação valorativa dos cronistas diante dos acontecimentos sociais e das notícias, ressaltando a necessidade de compreendermos quais movimentos dialógicos estabelecidos com o já-dito caracterizariam o funcionamento sócio-discursivo da crônica. A categorização dos possíveis movimentos dialógicos com os elos anteriores presentes na crônica teve como suporte a proposta de Rodrigues (2005, p. 174), a qual indica a manifestação do “movimento dialógico de assimilação e do movimento dialógico de distanciamento”, de acordo com as explanações realizadas no capítulo um.

No começo, as análises apresentaram-se vagas e confusas em relação a esse aspecto. Na verdade, quando passamos a mapear a presença de outras vozes no discurso do cronista e tentamos delinear-las como assimilação de vozes por parte do locutor-autor, deparamo-nos com algumas dificuldades, como, por exemplo, a problemática da análise de falas de personagens, quando fosse o caso, interpretando-as como vozes discursivas alheias incorporadas pelo locutor. Naquele momento, devido a limitações teóricas de nossa parte, não conseguimos caracterizá-las adequadamente aos aspectos do funcionamento sócio-discursivo do gênero. Expusemos nossas dúvidas ao grupo, e, durante as discussões, observamos que, para o processo de construção da apreciação valorativa do cronista, em relação aos elos anteriores, houve o predomínio do movimento dialógico de distanciamento. Pelas leituras analíticas realizadas, concebemos que os cronistas apresentam uma apreciação valorativa negativa em relação ao enunciado já-dito, reagindo ironicamente a esses enunciados.

A fim de ilustrarmos a análise realizada juntamente com os professores, tomamos uma crônica-exemplo de cada autor selecionado. Iniciamos com o cronista Moacyr Scliar. Averiguamos que a emergência das crônicas de Scliar publicadas na *Folha* é motivada por notícias da atualidade (momento histórico vivido), que são enunciados discursivizados pela esfera jornalística especificamente pelo próprio jornal em questão. As notícias que servem de base para os textos do autor são configuradas em destaque, antes do início da narrativa da crônica, em pequenos fragmentos, parecendo recortes do cotidiano. As notícias relatam um fato recente que pode ser considerado inusitado ou até mesmo engraçado, mas tratado de forma pouco aprofundada pelo jornal. Dessa maneira, a notícia é alçada pelo cronista como uma espécie de mote ou fonte de inspiração para a produção de suas crônicas, cuja temática centra-se mais nos aspectos sociais e culturais que permeiam nossa sociedade.

Na crônica-exemplo intitulada “O carro comestível” (publicada em 18/05/2009), o autor/cronista parte da notícia de que britânicos inventaram um carro de corrida com chassi de batata e é movido a chocolate:

Britânicos fazem carro de corrida com chassi de batata e movido a chocolate. O carro, batizado de “WorldFirst” (O mundo em primeiro lugar, em tradução livre), tem parte do chassi feito a partir de amido de batata, usa biocombustível produzido à base de restos de chocolate e um volante feito com cenouras e outros vegetais. O carro é capaz de atingir uma velocidade de 200 km/h. “O WorldFirst descarta o mito de que a performance do carro é comprometida com o desenvolvimento de motores sustentáveis”, afirma o coordenador do projeto, James Meredith. *Folha Online*.

Na compreensão dos professores e na nossa, a crônica “O carro comestível” é uma reação-resposta do cronista à notícia (o enunciado já-dito), cujo fato pode ser considerado um grande avanço para o mundo, pois alia tecnologia à preservação ambiental. Após a notícia-base, inicia-se uma narrativa curta, ágil, com predomínio do discurso indireto, apresentando os elementos da narrativa (fatos, personagens, tempo e lugar) organizados na estrutura da narração. Elaboramos juntamente com os professores um quadro com a identificação da estrutura composicional da crônica, que se encontra no Apêndice B. Apresentamos a crônica digitada, a fim de auxiliar a compreensão da análise desenvolvida adiante.

O Carro Comestível

Apresentado ao público inglês, o “WorldFirst” fez enorme sucesso. A mídia falava numa vitória da ecologia; e, como disse um líder do movimento ambiental, a partir de agora seria possível esperar uma verdadeira revolução na indústria automobilística, sabidamente uma das mais poluidoras do planeta e das mais resistentes à mudança.

Efetuada as primeiras demonstrações em grandes cidades europeias um dos coordenadores do projeto ponderou que agora seria necessário levar o carro para regiões menos desenvolvidas do planeta.

Afinal, pobreza e poluição não se excluem, e o “WorldFirst”, por seus aspectos originais, poderia representar uma lição acerca de como preservar os recursos naturais sem abrir mão da tecnologia.

Foi planejada, portanto, uma viagem pelo continente africano, com demonstrações em vários países. Um programa que duraria cerca de um mês, por causa das longas distâncias, mas que se iniciou muito bem; em todas as capitais em que foi exibido, o “WorldFirst” despertava assombro e admiração.

E aí, aconteceu o imprevisto.

Em geral, nessas viagens, o carro era transportado por via aérea. Mas no interior da África, em regiões sem aeroporto, era preciso recorrer a um grande caminhão para isso. Uma noite, ao transitar por uma esburacada estrada, o veículo enguiçou. Muito preocupada, a equipe encarregada do “WorldFirst” tratou de procurar socorro.

A pouca distância dali havia uma aldeia, um lugar paupérrimo, situado no meio de uma zona desértica, na qual a fome era constante. Aos poucos os aldeões, figuras esqueléticas, foram se aproximando.

O intérprete explicou-lhes o que tinha acontecido, contou sobre o “WorldFirst”, o carro feito de batata e legumes, e movido a chocolate; perguntou por um lugar em que pudessem guardá-lo. Os habitantes da aldeia mostraram uma grande choça, vazia. Para lá foi levado o original veículo. Cansada, a equipe acomodou-se no próprio caminhão e ali dormiu.

De manhã, quando foram retirar o “WorldFirst” tiveram uma surpresa: o chassi e o volante tinham sumido por completo, o tanque de combustível estava vazio. Perguntaram aos aldeões; ninguém soube ou quis informar.

Quando estavam indo embora, levando o que sobrara do carro, uma mulher contou-lhes: no meio da noite, as crianças da aldeia, esfomeadas, tinham comido todo o chassi e o volante. Como sobremesa, haviam saboreado o chocolate do tanque. Nunca a nossa gente passou tão bem, disse, com um sorriso.

O mundo avança. Mas não em velocidade de carro de corrida.

Quadro 7: A crônica “O carro comestível”

Reiteramos aos professores que as questões-norteadoras – citadas anteriormente – facilitavam a reflexão sobre as relações dialógicas que o cronista mantém com o já-dito no processo de construção de sua apreciação valorativa. Em função do aspecto em vigência, interpretamos que o cronista estabelece uma apreciação valorativa negativa em relação ao enunciado já-dito (a notícia), pois desqualifica a voz capitalista que permeia a notícia. Ele reage ironicamente ao criar a situação em que o carro “WorldFirst” é comido pelas crianças esfomeadas do interior da África.

As relações dialógicas manifestam-se não só no conteúdo temático, mas também no plano estilístico-composicional, por isso que o uso da ironia, como já pontuamos, não incide apenas sobre um dito do autor-enunciador, mas na criação de cenas, podendo perpassar por todo o enredo. Ainda observamos, da mesma forma que nas crônicas do outro autor, a ironia como marca da “heterogeneidade discursiva mostrada” (MAINGUENEAU, 1989, p. 98). Esse recurso se materializa com o uso das aspas para citar o nome do carro.

Muito mais do que uma questão gramatical, as aspas introduzem no enunciado tom irônico do cronista no que tange ao significado do nome do carro, “o mundo em primeiro lugar”.

A outra crônica-exemplo, “Mordiscar não é morder”, de LFV foi publicada em 15 de junho de 2008:

Mordiscar não é morder

O amor, sabem todos, tem muito inimigos. O mau hálito, por exemplo. A maior história de amor de todos os tempos teria sido outra se Romeu tivesse mau hálito, e nem toda a poesia de Shakespeare o ajudaria.

- Meus lábios são dois peregrinos rubicundos que buscam o santuário dos seus...
- Terão eles queixa se eu lhes oferecer, em troca...
- O quê?
- Uma bochecha?
- Pô, Julieta!

O amor também requer, para ser perfeito, um senso de proporção. Pouco amor não é amor, é amizade ou apenas simpatia. Amor demais pode virar obsessão ou tara. O verdadeiro amor está no equilíbrio. Mas como reconhecer esse equilíbrio ideal? Como mantê-lo, através dos anos, evitando que despenque para um simples convívio resignado ou evolua para a loucura e o crime passional? O descontrole também é um dos inimigos do amor.

Tomemos o caso do Odivar e da Leonor. Ele representante farmacêutico, ela funcionária pública. Uma coisa que a Leonor fazia e que deixava o Odivar todo arrepiado era mordiscar a sua orelha. Começara durante o namoro. Primeiro no cinema, no escuro. Depois, com o namoro assumido, em qualquer lugar. Volta e meia a Leonor mordiscava a orelha de Odivar. Às vezes fazia “rmm, rmm”, grunhia como um cachorrinho, para acompanhar a mordiscada, mas quase sempre era em silêncio. Leonor puxava o lóbulo da orelha do Odivar com os dentes e Odivar ficava todo arrepiado. Mesmo depois de casado, ficava arrepiado.

Até que - o tempo sendo, também, um terrível inimigo do amor - começou a não ficar. E um dia...

Quando entraram na delegacia, o quadro era o seguinte. O Odivar com uma orelha sangrando, a Leonor com um hematoma no rosto onde o cotovelo do Odivar a acertara. Os dois falando ao mesmo tempo, até o delegado mandar que parassem e passar a interrogá-los separadamente. Começando com a Leonor. O que acontecera?

- Eu estava mordiscando a orelha dele e...
- Mordiscar não é morder! - interrompeu Odivar.

O delegado mandou-o esperar sua vez. E mandou Leonor continuar.

- Eu estava mordiscando a orelha dele, doutor, como sempre faço, e ele me acertou uma cotovelada. É uma coisa carinhosa que eu faço doutor, e que ele sempre gostou. Mas desta vez me deu uma cotovelada.

Odivar começou seu depoimento dramaticamente. Mostrando a orelha ensanguentada.

- Eu vou levar pontos! Isto aqui é uma mordiscada? É uma coisa carinhosa? Mordiscar não é morder! Se eu não tivesse dado a cotovelada ela tinha arrancado a minha orelha!

O delegado filosofou. Mordiscar não é morder, e é. É uma mordida metafórica. Uma mordida mitigada. Isso. O delegado gostava de “mitigada”. A fronteira entre a mordida mitigada e a mordida real era a fronteira entre o amor e as suas deformações pelo tempo: o ódio, o tédio, o desequilíbrio. A Leonor tinha alguma razão para morder a orelha do Odivar até sangrar?

- Nenhuma! Nenhuma! - gritou o Odivar.

Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes. Mas isso Odivar não disse.

- E então, dona Leonor?
- Não mordi. Mordisquei. E, sei lá, me descontrolei.
- Não mordisque mais, dona Leonor.
- Nunca mais.

Outro inimigo do amor é a semântica.

Quadro 8: A crônica “Mordiscar não é morder”

Essa crônica foi entendida como uma reação-resposta ao que a sociedade atual comemora como “O Dia dos Namorados”, em 12 de junho, desqualificando enunciados que idealizam as relações amorosas (o já-dito) como, por exemplo, “casados são eternos namorados” – por isso verificamos o predomínio do movimento dialógico de distanciamento. Na visão do cronista, o amor possui inimigos e sofre deformações pela ação do ódio, do tédio, do desequilíbrio; sofre as consequências de enfraquecimento pela ação do tempo, da falta de equilíbrio.

O início da crônica é marcado por um prólogo constituído por comentários sobre o tema em questão: os inimigos do amor. Há um suposto diálogo entre as personagens shakespearianas Romeu e Julieta (ícones do amor universal), caso Romeu tivesse mau hábito. O narrador, ao trazer para o texto a voz da literatura quando cita a maior história de amor de todos os tempos, Romeu e Julieta, o faz de modo subversivo. Em uma das falas das personagens usa linguagem rebuscada, erudita “- Meus lábios são dois peregrinos rubicundos que buscam o santuário dos seus...”; e, em seguida, traz a linguagem oral, fazendo uso de gíria “- Pô, Julieta!”. Essa estratégia discursiva dá à crônica o tom de humor e ironia.

No sétimo parágrafo, há o comentário do narrador sobre as condições necessárias para um bom relacionamento amoroso. Em seguida, inicia-se uma narrativa curta, ágil, com predomínio do diálogo, apresentando os elementos da narrativa (fatos, personagens, tempo e lugar), organizados na estrutura da narração. Da mesma forma que procedemos com a crônica anterior, elaboramos com os professores um quadro para identificar sua estrutura composicional, apresentado no Apêndice C.

O humor recai nessa crônica também pela caricatura exagerada representada na cena de marido e mulher adentrando a delegacia: “O Odivar com uma orelha sangrando, a Leonor com um hematoma no rosto onde o cotovelo de Odivar a acertara.” A ironia como marca de heterogeneidade discursiva mostrada materializa-se na última oração do texto “outro inimigo do amor é a semântica”. Interpretamos que o locutor-autor faz uma brincadeira irônica com o leitor, na medida em que a diferença semântica entre mordiscar e morder não foi a real causa da briga entre os personagens, sugerindo que o que está em jogo na relação do casal não é apenas uma diferença semântica, mas a deformação do amor na relação marido-mulher.

Não nos esquecendo de que o locutor-cronista também tem seu modo de orientação para o interlocutor e para a sua reação-resposta ativa, focalizamos as relações dialógicas estabelecidas com os enunciados pré-figurados pelo leitor (elos posteriores). Ao mobilizar o recurso discursivo da ironia, o cronista conta com um leitor capaz de reconstruir

em sua reação-resposta os aspectos implícitos que constituem o fundo discursivo dialogizador da crônica, considerado de domínio do leitor.

Esse movimento dialógico pode ser denominado *ativação do conhecimento prévio* (SILVA, 2008), em virtude de as informações implícitas serem ancoradas na situação social de interação, pois dependem do conhecimento de mundo do interlocutor. Por exemplo, no caso da crônica de Scliar, o leitor precisa conhecer de que forma os chamados países ricos propõem a discussão sobre a poluição e sua corresponsabilidade nesse processo histórico; como os países emergentes e pobres, alguns do continente africano, se posicionam e são vistos nessa discussão.

A partir desses implícitos é que o leitor vem a compreender o tom irônico dado à crônica no momento em que o “WorldFirst” é devorado pelas crianças esfomeadas do interior da África. A invenção britânica, que representaria um grande avanço tecnológico, deixa de existir por causa da fome que ainda mata pessoas no mundo. Em outras palavras, ela foi literalmente devorada pelo terceiro mundo. Esse acento de valor também se matiza pelo uso do discurso indireto e indireto livre para representar socialmente as vozes de líderes ambientalistas e pesquisadores da indústria automobilística britânica. No trecho: “Afinal, pobreza e poluição não se excluem, [...]”, a voz que está imbricada com a do narrador é a de um dos coordenadores do projeto britânico; logo, a ironia recai nesse enunciado, em virtude de países do primeiro mundo, como a Inglaterra, deverem assumir mais responsabilidades nesse processo de preservação do planeta.

Outro movimento dialógico observado com elos posteriores é o de *engajamento* (RODRIGUES, 2005), visto que o cronista, em determinados momentos, coloque leitor e autor em uma mesma posição valorativa, compartilhando dos mesmos conhecimentos. Em outros casos, dirige-se diretamente ao leitor, convocando as suas possíveis reações diante das reflexões elaboradas no enunciado. Esse movimento manifesta-se pelo uso de certos traços estilístico-composicionais verificados nas crônicas-exemplo, como verbo e pronome na 1ª pessoa do plural; de perguntas retóricas; o uso do pronome indefinido “todos” e de advérbios ou expressões adverbiais com sentido de inclusão, como observamos em “[...], *sabidamente* uma das mais poluidoras do planeta [...]”, ou seja, “como todos nós sabemos”.

Também consideramos como outro traço estilístico-composicional que marca o movimento dialógico de engajamento o emprego do nível informal de linguagem para imprimir ao gênero um tom leve, desprezioso e ágil, aproximando, portanto, o leitor mais do objetivo de se divertir. Para isso, os cronistas valem-se de recursos linguísticos que

inserir no texto escrito a oralidade, por exemplo, o uso de gírias; variante coloquial; repetições de expressões ou palavras; marcadores conversacionais; discurso direto; uso de dois pontos no lugar de conjunções (marca estilística do cronista Moacir Scliar), uso de estruturas parentéticas (muito presentes nas crônicas de LFV, ao veicular rupturas do tópico discursivo, com frases entre travessões).

Além das relações dialógicas de engajamento e de ativação de conhecimento prévio, percebemos, inclusive, o movimento de interpelação do leitor (RODRIGUES, 2005) na medida em que há o desejo de persuadi-lo a aderir a um ponto de vista. Na crônica-exemplo de Scliar, destacamos como característica estilístico-composicional do referido movimento dialógico a parte final do texto: “O mundo avança. Mas não em velocidade de carro de corrida”. Por meio dessa estrutura composicional, o comentário final, o cronista impõe ao leitor a sua avaliação sobre o fato noticiado: a velocidade do avanço do Homem (a sua humanização) é lenta, porque enquanto se investe em pesquisas tecnológicas, há pessoas no mundo que ainda morrem de fome. Nesse sentido, o uso do operador argumentativo “mas” e da negação, na parte estrutural do texto, arremata o distanciamento do cronista em relação ao enunciado já-dito de que esse tipo de pesquisa representa um grande avanço para o mundo.

Na crônica-exemplo de LFV, interpretamos como movimento dialógico de interpelação a reação-resposta do leitor quando o locutor-narrador elege a perspectiva de Leonor para narrar os fatos, construindo a orientação axiológica que pretende de seu leitor, que é persuadi-lo sobre a inocência de Leonor a respeito de seu descontrole ao ter mordido a orelha do marido até sangrar.

Há certas características estilístico-composicionais que sugerem esse desejo do narrador, marcado na crônica com o uso de expressões temporais (advérbios ou orações adverbiais), as quais circunscrevem na linha cronológica do tempo transcorrido do namoro ao casamento a deformação do amor: “Começara **durante** o namoro. [...] **Mesmo depois de casado**, ficava arrepiado. **Até que** – o tempo sendo, também, um terrível inimigo do amor – começou a não ficar”. Além dessas marcas, o uso do operador argumentativo *mas* também é indício dessa interpelação ao leitor, como verificamos no período: “Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes. **Mas** isso Odivar não disse”.

Ao terminarmos as discussões sobre a dimensão verbal das crônicas abordadas, com o intuito de promover certa sistematização dos aspectos discutidos, fizemos uma breve exposição oral, na qual apresentamos um resumo do que havíamos conseguido observar. Adiante, reproduzimos a explicação na forma de um esquema:

Análise da dimensão verbal (estilo) das crônicas lidas e suas relações dialógicas

1. Relação dialógica com os elos anteriores:

- *movimento dialógico de distanciamento*: os cronistas apresentam uma apreciação valorativa negativa quanto ao já-dito, reagindo ironicamente. Uso da estratégia discursiva da ironia.

2. Relação dialógica com os elos posteriores:

- *movimento dialógico de ativação do conhecimento prévio*: o cronista conta com o leitor capaz de interpretar os implícitos referenciais que imprimem o tom irônico à crônica;

- *movimento dialógico de engajamento*: A) o cronista ou compartilha com o leitor dos mesmos conhecimentos ou prevê reações do leitor, a sua contrapalavra. Marcas linguístico-enunciativas: verbo e pronome na 1ª pessoa do plural; perguntas retóricas; presença de operadores modais, como pronome indefinido “todos” e de advérbios ou expressões adverbiais com sentido de inclusão; expressões modalizadoras – “sim”; “claro” – como estratégia de antecipar a possível contrapalavra do leitor.

B) emprego do nível informal de linguagem para garantir ao leitor uma leitura mais leve, por meio de gírias; variante coloquial; presença de marcas da oralidade; repetições de expressões ou palavras; dois pontos no lugar de conjunções (marca estilística do cronista Moacir Scliar); estruturas parentéticas (muito presente nas crônicas de LFV, que apresentam essas rupturas do tópico discursivo, com frases entre travessões).

- *movimento dialógico de interpelação*: o cronista deseja persuadir o leitor. Em crônicas narrativas, manifesta-se por meio da categoria textual “comentário final” e da eleição da perspectiva de um personagem para narrar os fatos.

Quadro 9: As relações dialógicas das crônicas selecionadas

No término da breve exposição, o grupo reconheceu as dificuldades implicadas na perspectiva teórico-metodológica adotada, pois esta exigiu o despertar de outro olhar para os enunciados. Os excertos a seguir mostram os depoimentos:

PA – depois que você estuda essas coisas... desse ângulo... a gente vê os textos com outra visão... parece que a gente faz uma leitura mais crítica.

P1 – essas reflexões é uma abordagem diferenciada... nunca tinha analisado dessa forma... é difícil né.

P2 – eu também... foi tudo novo... não sei se aprendi... porque parece que eu só sei fazer entendimento do texto...

Daquele momento em diante, propusemos ao grupo iniciarmos o planejamento da proposta pedagógica. P2 manifestou-se, reagindo de modo ansioso pela realização de tal tarefa. P1 demonstrou preocupação, pelo fato de livros didáticos conhecidos não abordarem os gêneros na mesma perspectiva analítica adotada:

P2 – mas e agora? Eu vou analisar assim com os meus alunos? Acho que eles vão rir de mim...

PE – NÃO... não podemos simplesmente aplicar todas as análises que fizemos em sala de aula desse jeito... mesmo porque o que vai contar é o objetivo que queremos alcançar com eles para o desenvolvimento deles.

P1- olha... nunca vi livro didático nenhum abordar o gênero assim em sala de aula... pelo menos não conheço nenhum...

PE – eu tenho materiais que já trazem algumas propostas mais diferenciadas nessa direção...mas... mais uma vez quero lembrar que não tem receita... nós vamos ter que articular todo esse estudo que fizemos com a prática em sala de aula.

Pudemos intervir no estado de insegurança e ansiedade das professoras, lembrando ao grupo que não tínhamos modelos prontos para serem aplicados porque nossa intenção havia sido a de provocar reflexões e a partir daí é que tomaríamos decisões, tendo em vista o contexto de ensino. As ações da sala de aula seriam interpretadas e discutidas com base nas experiências vividas, incluídas as do grupo, em razão do estudo realizado.

Dessa forma, nos próximos capítulos nos detemos em outros estágios do processo de elaboração didática, o da produção da proposta pedagógica e a sua aplicação em sala de aula.

4 AS PRÁTICAS DE LEITURA/ANÁLISE LINGUÍSTICA COM CRÔNICAS: O PLANEJAMENTO

Na continuidade do processo de elaboração didática do gênero crônica, caminhamos rumo à etapa da produção da proposta pedagógica. Neste capítulo, apresentamos a análise do processo de planejamento realizado com os professores, priorizando a produção dos exercícios de leitura/AL, uma vez que voltamos nosso olhar para a análise linguística no interior da prática de leitura das crônicas.

Nesta pesquisa, reiteramos que, ao organizar o fazer pedagógico nas práticas linguageiras, particularmente, nas práticas de leitura/AL, ancoramos o modo didático de lidar com o gênero discursivo como objeto de ensino-aprendizagem, na abordagem transdisciplinar do gênero em sala de aula (ROJO, 2008), tratamento que se diferencia, quando tomamos essa noção como objeto privilegiado de ensino, conforme discutimos no capítulo um deste trabalho. Com as práticas de leitura/AL de crônicas, em sala de aula, o objetivo é de propiciar um nível de desenvolvimento de posturas críticas diante do texto-enunciado, por meio da reflexão do uso da língua. Nesse sentido, buscamos a compreensão do funcionamento sociodiscursivo da crônica, ao observarmos suas relações dialógicas com o enunciado já-dito e com o pré-figurado.

As discussões em torno de tais perspectivas revelam o quanto é complexo o processo da eleição de um objeto de análise e de ensino condizente com uma perspectiva enunciativa. O trabalho com os gêneros no âmbito escolar cria a necessidade de se buscar caminhos cada vez mais satisfatórios. Por isso, nossa proposta pedagógica foi produzida para sinalizar caminhos possíveis a uma orientação metodológica que nos parece coerente com a perspectiva de linguagem assumida.

4.1 O PLANO GERAL DE TRABALHO DOCENTE E ABORDAGEM DA DIMENSÃO SOCIAL DA CRÔNICA

Feitas as considerações preliminares a propósito da elaboração didática, passemos, então, à discussão dos aspectos envolvidos em sua efetivação. Após definirmos o objetivo geral das ações didáticas a serem tomadas, já explicitado anteriormente, a primeira preocupação remeteu-nos à configuração metodológica geral da proposta pedagógica de leitura/AL. O impasse inicial gerado acerca dessa tarefa, deu-se em virtude de as professoras considerarem importante a proposta abarcar também a produção textual. Compartilhávamos

da opinião de que a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. As atividades de leitura, por si só, podem constituir-se objetivo de um trabalho pedagógico. Argumentamos com as professoras sobre o fator tempo e a necessidade da reescrita fazer parte do processo de escrita. Em contrapartida, as professoras argumentaram que, na visão delas, sem a produção escrita o trabalho realizado ficaria incompleto, e, como o trabalho ocuparia praticamente mais de um bimestre, elas precisariam de uma avaliação formal.

Diante de tal impasse, ponderamos sobre a realidade do contexto escolar no qual estávamos imersos. Relembramos um fato que nos fora relatado de maneira informal pelas próprias professoras: até aquela data (início de agosto), elas só tinham conseguido elaborar com seus alunos uma produção de texto. Dessa forma, o desenvolvimento da proposta pedagógica representaria uma oportunidade a mais para os alunos desenvolverem também a escrita. Apesar de percebermos na postura das professoras uma preocupação excessiva com o produto final do processo, nessas condições, representado pela produção escrita dos alunos, preocupação muito mais legitimada pela força coercitiva e reguladora da necessidade de uma avaliação formal, do que pelo próprio intuito de oportunizar ao aluno uma prática de uso da escrita dentro da escola (KLEIMAN, 2007), decidimos abarcar na proposta pedagógica a produção textual, embora o foco específico fosse tratar das práticas de leitura/AL.

Foi então, que problematizamos junto aos professores, a necessidade de promovermos um trabalho que envolvesse a língua em sua concretude, insistindo na ideia de que o princípio organizador da proposta pedagógica com a crônica deveria ser a função social das práticas de leitura, de produção textual e análise linguística. Mais uma vez, retomamos junto ao grupo, a noção bakhtiniana de enunciado e a exigência que este requeria do grupo naquele momento, questionando-nos a respeito de qual seria a finalidade de solicitarmos a produção escrita e a leitura de crônicas para os alunos em aulas de Língua Portuguesa. Na verdade, estávamos nos reportando à postura defendida por Kleiman (2007), quando assinala que, na esfera escolar, as práticas sociais devem estruturar as diretrizes curriculares e pedagógicas. Nesse âmbito, reiteramos o entendimento de Rojo (2008) e Rodrigues (2008), no que tange à presença dos gêneros discursivos nas aulas de língua materna, se justificar pela sua abordagem didática transdisciplinar. Assim, a produção escrita do aluno e a produção de sentidos deveriam deixar de ser uma mera atividade escolar, na qual o aluno não vê sentido algum, mas, constituírem-se como meios deles poderem interagir socialmente.

Diante do problema suscitado pela ausência de uma dimensão social na organização e estruturação da proposta pedagógica a ser definida, P1 sugeriu a possibilidade da criação de uma página no *site* do colégio, para funcionar como um espaço de publicação e circulação das eventuais crônicas produzidas pelos alunos. Avaliamos positivamente a sugestão, em função de ultrapassar a situação de interação comum da esfera escolar, escrever para responder a uma avaliação, mediante a concretização de um espaço de circulação dos enunciados dos alunos, os quais escreveriam para atender a uma situação real de interação: a criação de uma página do aluno no *site* da escola. Essa criação envolveria providências a serem tomadas junto à coordenação da escola, no tocante a sua viabilidade. Daí, em diante, as professoras ficaram responsáveis por essas questões mais administrativas para otimizar a criação dessa página.

Uma estratégia de mediação utilizada para favorecer o início da elaboração da proposta foi levar para o grupo materiais didáticos produzidos na mesma perspectiva teórico-metodológica da nossa opção, como é o caso, por exemplo, da coleção didática “*Trabalhando com os gêneros do discurso*” (BARBOSA, 2005). Além desse tipo de material, comentamos e discutimos relatos de experiência e propostas didáticas presentes em trabalhos acadêmicos de linguistas aplicados, como os de Rodrigues (2008), Bussarello (2004) e Lopes-Rossi (2005). Os professores demonstraram certo grau de euforia, ao lidarem com materiais de característica mais didática, discorrendo positivamente acerca dessa oportunidade de acesso. Ideias e sugestões foram dadas de forma assistemática, exigindo que fizéssemos o planejamento de um percurso metodológico geral para a abordagem pedagógica pretendida.

PE – bem... diante de tudo que discutimos...você tem alguma sugestão?

P1 – gostei muito desses exercícios aqui ((mostrando o livro didático levado pela pesquisadora))... é muito interessante o trabalho proposto...

PE – é... mas se vamos também solicitar a produção escrita temos que tomar cuidado... e com a leitura também...

P2 – cuidado com o quê?

PE – o objetivo de cada etapa... olha... as atividades de leitura devem levar os alunos a desenvolverem posturas mais críticas... certo? não vou pedir que leiam por ler ou para reproduzir somente o tema...lembram? a escrita da crônica... vão escrever por escrever? só para serem avaliados? a proposta tem ter... para cada momento um objetivo bem definido... entenderam? vamos então planejar o geral do que vamos fazer... e depois... é a partir do estudo que fizemos que vamos preparar agora nosso material didático...

Decidimos traçar o percurso geral da sequência dos procedimentos metodológicos da proposta com o intuito de orientar melhor o planejamento de cada atividade pedagógica. A configuração foi delineada com o grupo por meio da adaptação das propostas

de organização metodológica advindas dos trabalhos de Lopes-Rossi (2005), Rodrigues (2008). Também partimos das diretrizes teórico-metodológicas do projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL), as quais pressupõem a articulação entre as práticas de leitura e de análise linguística, uma vez que, ao se observar em um texto, de determinado gênero, o arranjo composicional e as marcas linguístico-enunciativas vinculadas às condições de produção, promove-se o processo de construção de sentidos (PERFEITO, 2006). No quadro 9, apresentamos o plano de trabalho elaborado:

MÓDULO DIDÁTICO I: Práticas de leitura/AL

Objetivos:

- a) propiciar a compreensão dos alunos sobre o funcionamento sócio-discursivo das crônicas em jornais;
- b) orientar os alunos a realizar uma leitura-analítica dos enunciados, explorando as dimensões social e verbal do gênero (tópicos que incluam a esfera de produção do gênero e as condições de produção: finalidade da interação; papéis sociais dos interlocutores; horizonte temático; estrutura composicional; estilo: estudo das marcas linguístico-enunciativas do gênero, por meio da observação das relações dialógicas presentes nos enunciados);
- c) contribuir com o desenvolvimento de uma postura mais crítica diante dos enunciados.

Procedimentos gerais:

- levantamento das impressões gerais dos alunos acerca do gênero crônica;
- problematização acerca da esfera do jornalismo impresso e a relação com a produção e circulação de crônicas;
- leitura-analítica de crônicas selecionadas para explorar aspectos das dimensões social e verbal do gênero, destacando as relações dialógicas na produção de sentidos dos textos (prática de análise linguística).

MÓDULO DIDÁTICO II: Práticas de Produção Textual/AL

Objetivos:

- a) orientar a produção escrita de crônicas para circularem no site do colégio, em uma página específica do EM.

Procedimentos:

- planejamento do projeto discursivo do aluno de acordo com as condições de produção do gênero;
- elaboração da primeira versão do texto;
- avaliação e correção individuais dos textos feita pelo professor;
- reescrita individual do texto de acordo com as observações feitas pelo professor (prática de análise linguística).

MÓDULO DIDÁTICO III: Divulgação ao público

Objetivo:

- a) providenciar a criação de uma página no *site* do colégio, onde circularão as crônicas produzidas pelos alunos.

Procedimentos:

- edição final das crônicas para circulação no *site*;
- acesso do *site* para leitura das crônicas pelos alunos e comunidade escolar.

Quadro 10: A configuração da proposta pedagógica

Discutimos, na sequência deste trabalho, somente sobre o Módulo I, lembrando que, nesta pesquisa, priorizamos as práticas de leitura/AL.

Mesmo com o plano de trabalho mais geral traçado, as professoras demonstraram dificuldades em sugerir uma atividade inicial para o Módulo I. Observamos que elas se sentiam inseguras a arriscarem alguma ideia. De imediato, poderíamos avaliar tal atitude por conta exclusivamente, da ausência de conhecimento teórico dos gêneros e das perspectivas mais enunciativas e discursivas para o ensino da leitura e invalidar todo o trabalho desenvolvido até então. Mas, assumindo uma postura mais dialógica diante da reação das professoras, podemos interpretá-las a partir da sua natureza ideológica e não somente pelo caráter epistemológico. A apreciação valorativa das professoras em relação ao trabalho do professor é que molda as suas ações. E tal valor não é construído individualmente, mas, sim, socialmente. Há algum tempo, o professor vem sendo expropriado da condução de seu trabalho pedagógico, sujeitando-se a ser conduzido por outras vozes de comando, como, por exemplo, o livro didático, os documentos oficiais, e, voltando-nos ao caso específico de P1 e P2, a voz de uma pesquisadora. Em Ritter (1999), já apontávamos que o professor não estava assumindo mais a sua própria voz como ativa no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, parecia que as professoras estavam à espera de um comando pronto de nossa parte.

No papel de pesquisadora-mediadora, não poderíamos tomar uma atitude autoritária e impor o que fazer ao grupo, porque, assim, não estaríamos considerando o processo de apropriação, no qual as professoras estavam imersas. Além disso, não desejávamos que os professores seguissem um dado modelo de maneira passiva, pois agindo assim, estaríamos contribuindo com a transposição didática no sentido restrito (HALTÉ, 2008).

Optamos por retomar, mais uma vez, de forma sucinta, o caminho metodológico percorrido no estudo realizado com as crônicas.

PE – tudo começou com a gente analisando o que... não foi a dimensão social ou as condições de produção?

P2 – é... mas você disse que não vamos fazer tudo igual com os alunos...

PE – e não podemos mesmo porque agora vou definir o que vou ensinar pensando nos alunos... vocês conhecem seus alunos... mas estamos assumindo a perspectiva enunciativa... dialógica da linguagem... lembram... então... podemos começar por onde?

P1 – tá... pelas condições de produção... da dimensão social do gênero... mas como perguntar sobre isso aos alunos é que é o problema... né... não sei... mas gostei muito da atividade proposta neste livro ((com o livro didático da autora Jaqueline Peixoto Barbosa (2005) em mãos))...

Aproveitamos a ideia de P1 e sugerimos que adaptássemos a atividade do livro de Barbosa (2005). O grupo avaliou positivamente a sugestão, e na tentativa de auxiliá-los nessa produção inicial, rememoramos o fato de os alunos terem confundido o objetivo da finalidade da interação comunicativa da crônica com o da notícia. Assim, pensamos em iniciar o trabalho com eles a partir desse aspecto, ou seja, a partir das condições de produção de gêneros diferentes.

Necessitávamos orientar os professores na produção de comandos de atividades que abarcassem aspectos das condições de produção – ou da dimensão social – priorizando, principalmente, os papéis sociais dos interlocutores, a finalidade do gênero na situação de interação comunicativa, o local de circulação e o horizonte temático. Segundo Halté (1998), essas seriam as dimensões ensináveis eleitas nessa atividade para atingirmos o seu objetivo. Dessa forma, enviamos por e-mail um quadro comparativo para ser reorganizado por cada um dos professores, o qual pode ser visualizado na sequência:

ELEMENTOS	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
Tema			
Papel social do autor ao escrever o texto			
Papel social do leitor			
Objetivo da interação/do texto (informar, discutir, convencer, divertir,...)			
Suporte			
Gênero			

Quadro 11: Reconhecimento de gênero I

No encontro programado, somente PA trouxe uma re-estruturação da proposta. P1 e P2 nos pediram desculpas, justificando que, em virtude de sobrecarga de afazeres de início de semestre, não haviam feito o solicitado. PA transformou as afirmações em perguntas, mantendo sua ordem. Argumentou que as perguntas promoveriam uma interação maior com os alunos do que as afirmações. Acrescentou um critério a mais para a reflexão dos alunos, referindo-se ao tom autorizado da crônica (no Quadro 11, a quinta pergunta). Naquele momento, avaliamos de forma positiva a pergunta acrescida. Adiante, no capítulo subsequente, retornaremos a essa questão para analisarmos a sua problemática.

Coletivamente, adaptamos o quadro reorganizado à necessidade dos alunos. Elaboramos o exercício intitulado “Reconhecimento de gênero”, cujo objetivo seria colocar os alunos em uma situação de comparação das condições de produção de gêneros mais próximos ou mais “conhecidos”, ou seja, a notícia e a resenha de filmes, com o gênero menos conhecido, o objeto de aprendizagem, a crônica. Na sequência, apresentamos a atividade:

1ª) Reconhecimento de gênero (2h/a)			
Aulas de reconhecimento do gênero, por meio de leitura comparativa entre textos de gêneros diferentes, no caso dos 1ºs anos, crônica, notícia e resenha de filmes, e no caso dos 2ºs anos, crônica, notícia e conto. Os alunos devem preencher um quadro comparativo à medida que os textos forem lidos e discutidos.			
PERGUNTAS	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
1) Qual é o tema desses textos?			
2) Onde esses textos podem circular? (serem publicados). Qual camada social tem acesso mais fácil a esses textos? Para quem esses textos são produzidos (pense no papel social e não na pessoa física)?			
3) Quais os objetivos da interação estabelecida por cada texto? (pode ser mais de um: informar, entreter, comentar, refletir, avaliar...).			
4) Para que uma pessoa pode querer ler esses textos?			
5) Quais desses textos tem um tom mais sério, e quais deles têm um tom mais descontraído, divertido?			
6) Quem pode escrever esse tipo de gênero? (pense no papel social assumido para isso).			
7) Classifique os textos em crônica, resenha de filmes ou notícia.			

Quadro 12: 1ª atividade: Reconhecimento de gêneros discursivos

Primeiramente, faz-se necessário contextualizarmos aspectos referentes à diferenciação na escolha dos gêneros presente na atividade. Para os 1ºs anos, P1 selecionou a resenha de filme porque já havia trabalhado esse gênero com as turmas, de acordo com a proposta do livro didático adotado, enquanto que P2 abordou o conto em aulas de literatura em sua turma de 2º ano. Já a notícia foi escolhida em função do resultado do diagnóstico dos alunos. Por isso, o ponto de partida seria levar os alunos a refletir sobre a diferenciação entre as finalidades de interação dos gêneros crônica e notícia.

Outra questão surgida, no momento, direcionou-se a elementos da progressão curricular, uma vez que uma professora atuava nas primeiras séries e a outra na segunda série do EM: selecionaríamos as mesmas crônicas? Manteríamos o mesmo planejamento? Entretanto, quando compartilhamos com o grupo dúvidas a esse respeito, P1 argumentou que poderíamos manter o mesmo planejamento porque a proposta de trabalho era diferenciada e inédita para ambas as professoras e alunos. P2 concordou, observando que as diferenças poderiam ocorrer, dependendo do contexto de ensino e da realidade da turma, como foi o caso nessa primeira atividade.

Sentimos necessidade de ampliar a quantidade de textos-exemplares de cada gênero para proporcionarmos aos alunos um leque maior de comparação. Por conta disso, o trabalho seria desenvolvido com três blocos de textos distintos. Ademais, para exigir mais atenção e concentração, definimos que a atividade ocorreria em grupo, sendo que cada grupo receberia blocos de textos diferentes uns dos outros.

Adiante, apresentamos os blocos de textos para o 1º EMA:

Texto 01

Russa ataca "Mona Lisa" com uma xícara em Paris

Uma mulher russa jogou uma xícara na pintura mais famosa do mundo, a "Mona Lisa", de Leonardo da Vinci. A tela nada sofreu porque está protegida por um vidro à prova de balas, informou nesta terça-feira o museu do Louvre, em Paris.

"A jovem tirou a xícara da bolsa e jogou sobre a cabeça dos outros visitantes que observavam a tela. A xícara bateu no vidro de proteção, que sofreu alguns arranhões", contou um porta-voz do museu. "Parece que o ataque foi feito por alguém que queria chamar a atenção", ele completou.

A mulher não esboçou resistência ao ser detida pelos guardas depois do incidente, que aconteceu no último dia 2, um domingo. Ela foi levada pela polícia, que afirma que ela "não está com todas suas faculdades mentais e foi transferida para uma enfermaria psiquiátrica da polícia".

FONTE: FolhaOnline; 11 de agosto de 2009.

Texto 02

'Brüno', comédia-verdade

Brüno, o fashionista gay interpretado por Sacha Baron Cohen, de Borat, é estúpido e abusivo. Mas nunca deixa de encontrar gente pior do que ele. Em *Brüno - O Filme*, que estreia nesta sexta-feira em todo o país, o ator leva o ultraje para além de qualquer distância até aqui conhecida.

Despedido de seu programa de TV por causa de uma confusão com uma roupa de velcro em um desfile em Milão, Brüno vai para os Estados Unidos com a missão de se tornar o maior superstar austriaco desde Adolf Hitler (suas palavras, sem aspas).

Sequem-se, então, inumeráveis demonstrações daqueles dois efeitos em que Baron Cohen é mestre: o primeiro, o de aflorar, nas pessoas que encontra, aquilo que elas comumente tentam ocultar para fins de convívio social; segundo, o de fazer rir enquanto ódios, preconceito, ganância e ignorância são flagrados assim nus e em estado bruto.

FONTE: veja.abril.com.br; 10 de agosto de 2009.

Texto 03

Amor e tatuagem

Em tempos de relacionamentos fugazes, uma aliança no dedo já não tem os efeitos de antigamente, e a tatuagem surge como alternativa para selar definitivamente a união. O que nem sempre funciona. Não faltam exemplos de tatuados apaixonados que depois tiveram de apagar ou cobrir as declarações; por isso, tatuar nomes de namorados costuma ser uma tarefa ingrata para os tatuadores. Sérgio Maciel, o Leds, do estúdio Leds Tattoo, conta que tenta demover essa ideia da cabeça dos clientes. Em seu estúdio, na zona sul de SP, ele oferece o serviço de remoção e clareamento de tatuagens, solicitado por muitos ex-casais arrependidos. O preço para remover nome ou desenho que expresse o tal "amoramento" é 50% mais alto do que o cobrado pela tatuagem. Cotidiano, 7 de junho de 2009.

Quando foram apresentados, e o rapaz disse seu nome, Julieta quase desmaiou de emoção: ele se chamava Shakespeare, Shakespeare da Silva Barros. Shakespeare: o autor de "Romeu e Julieta". Coincidência maior seria impossível. Mais que isso, o jovem Shakespeare era alto, bonito, charmoso. Foi, para Julieta, amor à primeira vista. Verdade que para ela tratava-se do primeiro namorado de verdade, enquanto Shakespeare já tinha em seu currículo numerosos e efêmeros, namoros. De qualquer modo, porém, é que começaram a sair juntos, ela cada vez mais apaixonada. E, como prova dessa paixão, resolveu tatuar o nome dele no antebraço.

Para sua surpresa, Shakespeare não mostrou-se entusiasmado, ao contrário, parecia bem contrariado. Depois de muita vacilação, explicou o motivo desta paradoxal atitude: odiava o próprio nome, escolhido pelo pai, diretor de teatro, um pilantra (segundo o rapaz) que abandonara a família e sumira por completo depois do fracasso de uma montagem de Hamlet. Deixara aquela herança que Shakespeare da Silva Barros abominava. Sim, ele sabia que se tratava de um grande dramaturgo inglês, mas jamais lera uma peça do cara. Mais que isso, tinha de explicar, aos inevitáveis curiosos, a origem de seu nome e, pior de tudo, era obrigado a soletrá-lo em lojas, em repartições, em vários lugares. Carga pesada, portanto. Razão pela qual pedia à namorada que não fizesse tal tatuagem.

Julieta não acreditou no que ele estava dizendo. Achou até que aquilo era uma encenação, uma espécie de teste. Todas as garotas que conhecia demonstravam seu amor tatuando no braço o nome do amado. Ela não seria diferente. De modo que não hesitou: foi a um tatuador conhecido e encomendou o serviço, que ficou muito bom.

Mas foi um desastre. Furioso, Shakespeare disse que não admitia ser contrariado e de imediato terminou o namoro.

Julieta sofreu muito com aquilo. Passava os dias em casa, chorando. Quando finalmente saiu foi para fazer aquilo que todas as ex-namoradas fazem nessa situação: queria remover a tatuagem. Desta vez não procurou o tatuador conhecido; dirigiu-se a um grande estúdio onde foi atendida por um rapaz simpático e sorridente. Quando ela disse ao que vinha e mostrou a tatuagem, ele arregalou os olhos, incrédulo: Shakespeare também era o nome dele, dado pelo pai, professor de literatura inglesa.

Estão namorando, claro. Shakespeare está muito orgulhoso por ter o nome tatuado no antebraço de Julieta. Não é o autor da obra, mas isso não impede que se sinta consagrado.

FONTE: Folha de São Paulo, Cotidiano; 8 de junho de 2009.

Figura 1: Bloco de textos 1

Texto 01**Soninha negocia com assaltante e fica com celular; ladrão foge com R\$ 35**

A subprefeita da Lapa, Soninha Francine, foi assaltada na noite de segunda-feira na rua Caio Graco, nas proximidades da subprefeitura, na zona oeste de São Paulo. Armado com uma faca, o assaltante queria o celular de Soninha, que negociou e entregou os R\$ 35 que carregava na ocasião.

Soninha disse ter negociado com o rapaz, que estava armado com uma faca, porque não queria perder a agenda do telefone. "Quando me queixei que ia ficar sem agenda, ele disse: 'e se você tirar o chip'?", afirmou a subprefeitura em sua página no Twitter.

Um amigo de Soninha ouviu parte da negociação. "Um amigo ligou na hora do assalto, atendi e ele ficou ouvindo os cinco minutos de negociação ao vivo", escreveu a subprefeita no serviço de microblogs.

Ainda de acordo com ela, o rapaz disse que devia para traficantes e que tem filha pequena. Soninha foi ao 7º DP (Lapa) na manhã desta terça-feira para registrar o boletim de ocorrência.

FONTE: FolhaOnline; 11 de agosto de 2009.

Texto 02**'Brüno', comédia-verdade**

Brüno, o fashionista gay interpretado por Sacha Baron Cohen, de Borat, é estúpido e abusivo. Mas nunca deixa de encontrar gente pior do que ele. Em *Brüno - O Filme*, que estreia nesta sexta-feira em todo o país, o ator leva o ultraje para além de qualquer distância até aqui conhecida.

Despedido de seu programa de TV por causa de uma confusão com uma roupa de velcro em um desfile em Milão, Brüno vai para os Estados Unidos com a missão de se tornar o maior superstar austríaco desde Adolf Hitler (suas palavras, sem aspas).

Seguem-se, então, inumeráveis demonstrações daqueles dois efeitos em que Baron Cohen é mestre: o primeiro, o de aflorar, nas pessoas que encontra, aquilo que elas comumente tentam ocultar para fins de convívio social; segundo, o de fazer rir enquanto ódios, preconceito, ganância e ignorância são flagrados assim nus e em estado bruto.

FONTE: veja.abril.com.br; 10 de agosto de 2009.

Texto 03**Além do nariz**

Certa vez fizeram uma homenagem ao boxeador Joe Louis, na época o negro mais famoso do mundo, e alguém terminou um discurso dizendo que ele era um orgulho para sua raça – a raça humana. Muitos anos depois um cômico diria a mesma coisa de Michael Jackson, mas com uma maldade final. Ele era um orgulho para sua raça – fosse ela qual fosse!

Michael apagara todos os traços da sua raça original do rosto e o resultado não se parecia com nenhum grupo étnico conhecido. Nunca ficou muito claro, sem trocadilho, que rosto ele queria ter. Diziam que seu ideal de beleza era a Diana Ross, uma protípica negra com feições brancas, mas ele não se contentou em ter seu nariz afilado e seus lábios finos. Continuou branqueando e esculpindo seu próprio rosto até transformá-lo na máscara grotesca de um ser indefinível. Talvez procurasse ser de uma raça além da humana.

O dinheiro não traz a felicidade (manda buscar, disse um cínico). Mas há séculos usa-se a riqueza para tentar vencer tudo que traz a infelicidade: a feiura, a raça indesejada e outras conseqüências da fatalidade genética, e o maior inimigo da nossa vaidade, a passagem do tempo. As múmias e todos os elaborados arranjos fúnebres para garantir a eternidade dos faraós existiam para combater esta grande injustiça: de nada adiantavam seu poder e sua fortuna se os faraós se degradavam e acabavam como qualquer servo. Não houve nenhum rei ou rico na Idade Média que não investisse na alquimia, que era a ciência de alterar a Natureza das pedras e dos homens, ou pelo menos dos homens que podiam pagar. Hoje existe uma indústria de cosméticos e mágicas rejuvenescedoras que movimentam bilhões e cujo objetivo final é o mesmo dos sacerdotes de Antigo Egito, nos embalsamar contra os estragos do tempo e nos garantir a vida eterna – enquanto dure. Michael Jackson também não achou justo ser rico e poderoso como um faraó e não poder alterar não apenas seu nariz como seu destino.

Martin Luther King resgatou a autoestima dos negros americanos com uma frase, mas Michael Jackson não concordou que black era beautiful. No fim nem se contentou em ser branco, como não se conformou em envelhecer como qualquer um. Foi um grande artista e a comoção causada pela sua morte prematura é compreensível. Mas Michael Jackson foi, antes de mais nada, um trágico herói da insubmissão à vida.

FONTE: Gazeta do Povo, Pontos de Vista; 2 de julho de 2009.

Figura 2: Bloco de textos 2

Vacina contra gripe suína começa a ser produzida no Brasil em outubro

A matéria-prima para produção de vacinas contra a gripe suína --influenza A (H1N1)-- acaba de chegar ao Brasil, e a vacina deve ser produzida a partir de outubro. Segundo o presidente da Fundação Butantan, Isaias Raw, responsável pela produção, o processo para produção da vacina para gripe comum é o mesmo, e será apenas preciso adaptá-la ao novo vírus. Ele avalia que o Brasil será pressionado para atender também os países vizinhos, pois não há outra fábrica de vacinas na América Latina.

O Ministério da Saúde está negociando a importação de 17 milhões de doses da vacina, além do que poderá ser produzido no Butantan. "Mas não podemos descuidar de nenhuma das gripes, ou teremos aumento da mortalidade com a gripe sazonal, e o problema não será este ano, mas nos próximos anos", disse Raw nesta terça-feira na comissão geral na Câmara para discutir as medidas de combate à doença.

FONTE: FolhaOnline; 11 de agosto de 2009.

Texto 02

"Se Beber, Não Case!" provoca risos ao falar de bebedeira

"Se Beber, Não Case!" é uma daquelas comédias em que o espectador sente que a história poderia, em certa medida, ter acontecido com ele: quatro amigos em uma despedida de solteiro bebem demais, tomam um "boa noite cinderela" e não se lembram de nada que aconteceu. Até aí tudo bem. A diferença está no resultado: um noivo desaparecido, um tigre no banheiro, um bebê no quarto do hotel e uma galinha sobre o piano.[...]

O longa desbancou clássicos da comédia americana. "Se Beber, Não Case!" bateu o recorde dos filmes de humor classificados nos EUA para maiores de 17 anos. Com US\$ 262 milhões de bilheteria, a produção ultrapassou em US\$ 28 milhões "Um Tira da Pesada", estrelado por Eddie Murphy em 1984. A classificação é necessária por conta das inúmeras piadas com conteúdo sexual, mas no fim alertam sobre o que se é possível fazer bêbado. A sorte dos personagens é que "o que acontece em Las Vegas, fica em Las Vegas".

"Se Beber, Não Case!" chega dia 28 de agosto aos cinemas brasileiros.

FONTE: veja.abril.com.br; 10 de agosto de 2009.

Texto 03

Bilhete premiado. Premiado?

Idosa encontra bilhete premiado depois de quatro anos. Uma australiana de 73 anos recebeu agora o equivalente R\$ 3,1 milhões como prêmio de jogo de loteria realizado há pouco mais de quatro anos. A mulher, uma fazendeira, tinha esquecido de conferir o bilhete, comprado em 2004. Apenas recentemente, ela o encontrara numa gaveta, num envelope cheio de bilhetes antigos. O marido ponderou que os bilhetes provavelmente não tinham validade, mas, mesmo assim, ela resolveu ir a uma casa lotérica para conferir. E aí a surpresa: um dos bilhetes estava premiado com 2 milhões de dólares australianos.

Sua primeira reação diante da notícia do bilhete premiado foi, naturalmente, de alegria. Tratava-se de algo totalmente inesperado, um verdadeiro presente dos deuses. E não era pouco dinheiro, sobretudo para quem, como ela, estava acostumada a uma vida simples, sem luxos. Saiu da lotérica excitada, já pensando na festa que daria naquela mesma noite, para o marido, os filhos, os netos, os vizinhos.

Mal, porém, deu alguns passos, começou a pensar sobre o que fazer com aquela dinheirama toda. A rigor, ela e o marido não precisavam de nada. Viviam modestamente, em sua pequena fazenda, criando ovelhas. Tudo conquistado com esforço, pois eram, ambos, de origem humilde. Mas se orgulhavam de nunca ter pedido favores a ninguém. O que possuíam era resultado de seu trabalho. Agora ela estava ali, com um bilhete na mão que representava milhões de dólares. Como usar aquele dinheiro? Para comprar mais terras? Mas a fazenda tinha o tamanho que eles consideravam ideal, era uma propriedade que podiam administrar. Carro, móveis, eletrodomésticos? Não precisavam disso. Outra casa? De maneira alguma. Adoravam a casinha em que viviam.

Poderia, claro, distribuir o prêmio entre os filhos e netos, quem sabe entre os vizinhos. Mas isso também seria um problema difícil de resolver. Como fazer este complicado cálculo? O filho mais velho tinha uma família grande, mas o filho mais jovem estava recém começando uma carreira como dentista e talvez precisasse de auxílio. E os vizinhos? Como selecionar, entre eles, aqueles a quem presentear com uma quantia, grande ou pequena? Como fazê-lo sem descontentar muita gente? E as instituições de caridade? Não deveriam ser contempladas também?

De repente ela estava angustiada. E de repente dava-se conta de que o bilhete premiado não era uma solução, era um problema, que sabe até uma maldição.

Poderia, claro, jogar o bilhete fora. Mas, e os outros bilhetes? Os bilhetes que estavam ali, no envelopo? Representavam um mudo questionamento, quem sabe uma acusação: por que, afinal, comprara tantos bilhetes? Que impulso, que ambição, que mágica ou supersticiosa crença a animara? "Quem sou eu, afinal?"

Chegou em casa e, sem falar com o marido, guardou os bilhetes numa gaveta. Que só abriria quando tivesse uma resposta. Resposta que, esta sim, seria para ela um verdadeiro prêmio.

FONTE: Folha de São Paulo, Cotidiano; 1º de junho de 2009.

Figura 3: Bloco de textos 3

PA teve um papel fundamental na seleção dos textos exemplares dos outros gêneros, cumprindo essa tarefa e também a de digitar e editar as atividades. As crônicas foram digitadas e retiradas da sua configuração natural porque queríamos dar ao exercício um tom mais pedagógico, sem deixar de lado as comparações entre um texto e outro, não só do ponto de vista temático, incluindo os aspectos suscitados nas questões sobre as condições de produção dos gêneros. Para criar um clima de brincadeira, ocultar pistas para o reconhecimento dos gêneros seria uma estratégia interessante. Alertamos, porém, que mais tarde tal fato deveria ser recuperado e explicado aos alunos.

Continuando na mesma perspectiva de abordagem enunciativa, o próximo passo metodológico abarcou a reflexão em torno da esfera de produção do gênero crônica, no caso, o jornal impresso. Em discussão com os professores, concluímos que o procedimento de caracterização da esfera à qual pertence o gênero tem por finalidade auxiliar a compreensão dos alunos a respeito do funcionamento sócio-discursivo da crônica. Do ponto de vista metodológico, estávamos tentando garantir certa simetria entre a forma como havíamos estudado o gênero com os professores e a forma como estes trabalhariam com os alunos. Por outro lado, não poderíamos deixar de considerar, nesse processo de elaboração didática, o papel de mediador que o professor deve assumir, contemplando as particularidades dos contextos em que atua (HALTÉ, 1998; PETITJEAN, 1998).

Como os alunos revelaram não possuir o hábito de leitura do gênero crônica, discutimos com os professores a possibilidade de estes manusearem jornais em sala de aula com a finalidade de visualizarem as crônicas no suporte midiático impresso. As professoras alegaram ser difícil e oneroso conseguir a quantidade necessária de jornais, por tratar-se de mais de cinquenta alunos, contando com as duas turmas. P1 afirmou que para sua turma poderia solicitar aos alunos que comprassem em um dia pré-determinado. Ponderamos sobre a inviabilidade da sugestão, diante, por exemplo, dos alunos não efetuarem a compra para o dia solicitado. P1 sugeriu, então, que o professor levasse para a sala de aula os jornais *O Estado de S. Paulo* e a *Gazeta do Povo* para manuseá-los e em transparência destacasse a configuração dos cadernos das crônicas. O grupo concordou com a sugestão. Nesse quesito, podemos avaliar que o fato de o aluno não ter em mãos o jornal em sala de aula foi uma das limitações do trabalho proposto. Compreendemos que seria muito mais produtivo para a caracterização da esfera de produção e de circulação da crônica se a explorássemos com os alunos, podendo manusear, folhear, enfim, ler o jornal. Aliás, essa tinha sido uma das razões

pelas quais os professores optaram pela crônica da esfera jornalística, conforme apresentamos no capítulo dois. Contudo, consideramos que essa lacuna foi minimizada pelo fato de se ter decidido levar um exemplar de cada jornal em que as crônicas foram publicadas, com o intuito de se promover coletivamente as articulações entre a esfera jornalística e a produção das crônicas. Ademais, também alertamos o grupo sobre a necessidade de tomarmos o cuidado de não apresentarmos as crônicas a serem lidas fora da sua configuração própria.

O que precisávamos definir eram o objetivo específico da atividade e os comandos de abordagem do material. Delimitamos que o exercício abordaria a relação entre a esfera jornalística e a função sociocomunicativa da crônica. Coletivamente, produzimos questões problematizadoras para a aplicação do exercício, que reproduzimos:

2ª) Caracterização de uma das esferas de circulação da crônica: o jornal (1h/a)

A atividade requer que os professores levem exemplares de jornais para a sala de aula e problematizem acerca da esfera do jornal impresso e a relação com a circulação de crônicas.

Questões problematizadoras:

- Por que um leitor de jornal lê crônicas?
- Todos os jornais publicam crônicas?
- Em que seção dos jornais a crônica pode ser veiculada?
- Qual pode ser o objetivo de um jornal ao publicar crônicas?
- Observar diferenças e semelhanças em relação às seções em que a crônica é publicada nos jornais “*O Estado de S. Paulo*” e “*Gazeta do Povo*”.
- Ao final da aula, sistematizar: LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO OS ASPECTOS ATÉ AGORA ESTUDADOS, como podemos definir o gênero crônica?

Quadro 13: 2ª atividade: A esfera de circulação da crônica

Como podemos observar, a intenção geral era promover uma discussão relativa ao funcionamento sociodiscursivo da crônica como uma estratégia a mais de venda para o jornal, tratando-se de leitura de entretenimento (BUSSARELLO, 2004). Agregamos ao exercício aspectos relacionados à configuração da crônica dentro do jornal, a fim de levar os alunos a refletirem sobre a ancoragem ideológica. Para tanto, os professores utilizariam a reprodução da crônica em seu suporte de circulação original, retomando as crônicas do exercício anterior. O papel das professoras seria o de levar os alunos a perceberem que os elementos referentes às condições de produção – dimensão social – são constitutivos do gênero porque indicam o lugar da sua ancoragem ideológica, delimitando a que parte do universo temático do jornalismo ele se reporta, qual o seu horizonte temático, sua finalidade de interação.

Em momento anterior, já discutíramos com os professores acerca do papel do professor enquanto mediador, de acordo com a teoria vygotskyana. Nesse sentido, uma preocupação de nossa parte foi orientar o grupo quanto ao cuidado metodológico de ensino de não propiciarmos somente situações de transmissão, enquanto conhecimentos prontos. Estávamos pressupondo que a concepção interacionista de linguagem nos aproxima de outra perspectiva metodológica, que prevê um percurso mais indutivo, no qual há preocupação com a criação de zonas de desenvolvimentos proximais, como discutimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Em função do referido pressuposto teórico, deveríamos evitar, de imediato, fornecer aos alunos um conceito pronto do gênero crônica. Para promover uma sistematização dos conhecimentos até então abordados – orientados pela necessidade de mediação para a construção de conhecimentos dos alunos (VYGOTSKY, 1988) – as professoras “desafiariam” os alunos a produzir por escrito uma definição do gênero crônica levando em consideração elementos da dimensão social: quem escreve (o papel social do autor/enunciador); para quem se escreve (o papel social do leitor/interlocutor); sobre o que se pode escrever (horizonte temático); onde o gênero pode circular; com que objetivo é produzido. Mais tarde, essa primeira definição dos alunos poderia ser retomada e ampliada, em conformidade com o aprofundamento do estudo desenvolvido com a turma.

Para a quarta hora-aula da proposta pedagógica, planejamos a prática de leitura analítica do gênero crônica (RODRIGUES, 2008) com o intuito de explorar a dimensão social do gênero, subsidiados no estudo realizado anteriormente, trabalhando com duas crônicas de LFV: “Mordiscar não é morder” (publicada em 15/06/08, no jornal *O Estado de S. Paulo*) e “Arrá!” (publicada em 14/05/09, no jornal *Gazeta do Povo*):

VERISSIMO



“Ele ficava todo arrepiado. Às vezes fazia ‘rmm, rmm’ e grunhia como um cachorrinho”

“Eu vou levar pontos! Se não tivesse dado a cotovelada, ela tinha arrancado a minha orelha!”

Mordiscar não é morder

O amor, sabem todos, tem muito inimigo. O mau hábito, por exemplo. A maior história de amor de todos os tempos teria sido outra se Romeu tivesse mau hábito, e nem toda a poesia de Shakespeare o ajudaria.

- Meus líbios são dois peregrinos rubicundos que buscam o santuário dos seus...

- Terão eles queixa se eu lhes oferecer, em troca...

- O quê?

- Uma bochecha?

- Pô, Juliet!

O amor também requer, para ser perfeito, um senso de proporção. Pouco amor não é amor, é amizade ou apenas simpatia. Amor demais pode virar obsessão ou tara. O verdadeiro amor está no equilíbrio. Mas como reconhecer esse equilíbrio ideal? Como mantê-lo, através dos anos, evitando que despenque para um simples convívio resignado ou evolua para a loucura e o crime passionai? O desequilíbrio também é um dos inimigos do amor.

Tomemos o caso do Odivar e da Leonor. Ele representante farmacêutico, ela funcionária pública. Uma coisa que a Leonor fazia e que deixava o Odivar todo arrepiado era mordiscar a sua orelha. Começara durante o namoro. Primeiro no cinema, no escuro. Depois, em qualquer lugar. Volta e meia a Leonor mordiscava a orelha



de Odivar. Às vezes fazia "rmm, rmm", grunhia como um cachorrinho, para acompanhar a mordiscada, mas quase sempre era em silêncio. Leonor puxava o lóbulo da orelha do Odivar com os dentes e Odivar ficava todo arrepiado. Mesmo depois de casado, ficava arrepiado. Até que - o tempo sendo, também, um terrível inimigo do amor - começou a não ficar. E um dia...

Quando entraram na delega-

cia, o quadro era o seguinte. O Odivar com uma orelha sangrando, a Leonor com um hematoma no rosto onde o cotovelo do Odivar acertara. Os dois falando ao mesmo tempo, até o delegado mandar que parassem e passar a interrogá-los separadamente. Começando com a Leonor. O que aconteceu?

- Eu estava mordiscando a orelha dele e...

- Mordiscar não é morder! - interrompeu Odivar.

O delegado mandou-o espe-

rar sua vez. E mandou Leonor continuar.

- Eu estava mordiscando a orelha dele, doutor, como sempre faço, e ele me acertou uma cotovelada. É uma coisa carinhosa que eu faço doutor, e que ele sempre gostou. Mas desta vez me deu uma cotovelada.

Odivar começou seu depoimento dramaticamente. Mostrando a orelha ensangüentada.

- Eu vou levar pontos! Isto aqui é uma mordiscada? É uma coisa carinhosa? Mordiscar

não é morder! Se eu não tivesse dado a cotovelada ela tinha arrancado a minha orelha!

O delegado filosofou. Mordiscar não é morder, e é. É uma mordida metafórica. Uma mordida mitigada. Isso. O delegado gostava de "mitigada". A fronteira entre a mordida mitigada e a mordida real era a fronteira entre o amor e as suas deformações pelo tempo: o ódio, o tédio, o desequilíbrio. A Leonor tinha alguma

razão para morder a orelha do Odivar até sangrar?

- Nenhuma! Nenhuma! - gritou o Odivar.

Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes. Mas isso Odivar não disse.

- E então, dona Leonor?

- Não mordi. Mordisquei. E sei lá, me descontrolou.

- Não mordisque mais, dona Leonor.

- Nunca mais.

Outro inimigo do amor é a súbitica.

Figura 4: Crônica “Mordiscar não é morder”

GAZETA DO POVO | Curitiba, quinta-feira, 14 de maio de 2009 | 3

Pontos de vista

Verissimo

O meu barato era ver computador ridicularizado. Uma implicância mesquinha, reconheço. Eu a via como um último gesto de resistência à beira da obsolescência

Agência O Globo

Segunda Friedmann Wendpap	Terça Cristóvão Tezza	Quarta Elio Gaspari	Quinta Luis Fernando Verissimo	Sexta José Carlos Fernandes	Sábado Marleth Silva	Domingo Luis Fernando Verissimo
------------------------------	--------------------------	------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	-------------------------	------------------------------------

Arrá!

Já contei que uma vez o Jorge Furtado comprou um programa de traduções para o seu computador e fez uma experiência. Digitou toda a letra do nosso Hino Nacional em português e pediu para o computador traduzi-la sucessivamente em inglês, francês, alemão, holandês, etc. Do português para o inglês, do inglês para o francês e assim por diante até ser traduzida da última língua do programa de volta para o português. Segundo o Jorge, a única palavra que fez todo o circuito e voltou intacta foi “fúlgidos”. Em inglês, “salve, salve” ficou “hurray, really hurray” e parece que em alemão o texto ficou irreconhecível como hino, mas, em compensação, reformulou todo o conceito kantiano do ser enquanto categoria transcendental imane em si.

Gostei de saber do fracasso do computador. O meu barato era ver computador ridicularizado. Uma implicância mesquinha, reconheço. Eu a via como um último gesto de resistência à beira da obsolescência. Não podia viver sem o computador, mas minha antipatia crescia com o convívio. O programa de texto que eu usava era à prova de erro ortográfico.

O computador não me deixava errar, por mais que eu tentasse. Subvertia o que eu tinha de mais pessoal e enteneedor e sublinhava meus erros com vermelho insolente.

Não era raro eu repetir o erro, para desafiá-lo e mostrar que alguns dos nossos ainda não tinham se intimidado, na esperança de que ele desconfiasse que eu estivesse certo – ou fosse um caso perdido – e retirasse a correção. Nunca aconteceu. Ele não tinha dúvidas da sua superioridade. Ele não tinha nenhum senso de humor. Daí minha alegria ao saber do seu fracasso como tradutor.

Mas agora – arrá! – somos iguais. Com a reforma ortográfica ele se tornou tão obsoleto quanto eu. Ficou ridículo, insistindo em tremas e hífens que não existem mais. Acabou a sua empáfia! E eu serei implacável. Sei que é fácil atualizar o programa de acordo com as novas regras, mas não farei isto imediatamente. Antes quero saborear minha vingança. E a cada vez que ele sublinhar em vermelho uma palavra minha, direi: “Burro é você! Burro é você!”



Figura 5: Crônica “Arrá!”

A elaboração da atividade requereu dos professores a retomada da caracterização a respeito da dimensão social no intuito de articulá-la com as especificidades do momento de produção das crônicas-exemplares. Juntamente com a atividade, os professores entregariam aos alunos fotocópias digitalizadas das crônicas, para que tivessem condições de observarem todos seus aspectos constitutivos configuracionais e espaciais. A seguir, apresentamos a atividade:

3ª) Estudo da dimensão social (1 h/a)

A proposta de leitura-estudo do gênero crônica foca aspectos da dimensão social a partir de duas crônicas de Luis Fernando Verissimo: Texto 1, “*Mordiscar não é morder*”, e Texto 2, “*Arrá!*”. O estudo se desenvolve pela abordagem enunciativa, na qual os alunos devem procurar responder às questões:

- Quem escreve? (o papel social)
- Para quem escreve? (o papel social)
- Para quais veículos de comunicação? Em quais aspectos esse meio de veiculação pode caracterizar a crônica?
- Em qual dia da semana a crônica é veiculada nesses jornais? Isso pode interferir na produção e na leitura do texto? Como?
- As duas crônicas apresentam ilustrações? Esses textos não-verbais funcionam do mesmo jeito na produção das duas crônicas?
- Qual é o objetivo das crônicas?
- Sobre o que tratam as crônicas?

Quadro 14: 3ª Atividade: Estudo da dimensão social

As professoras optaram pelo trabalho individual em sala de aula. Cada aluno receberia uma cópia dos textos e faria a leitura silenciosa. As docentes promoveriam uma discussão oral coletiva, solicitando aos alunos que analisassem as crônicas segundo os questionamentos levantados. Desse ponto em diante dos grupos de estudo, conforme a nossa proposta de elaboração didática para a prática de leitura do gênero, mediada pela análise linguística, a leitura analítica deveria se prestar à dimensão verbal do gênero. Para tal, o trabalho em sala de aula com os alunos continuaria com as mesmas crônicas da aula anterior.

4.2. ABORDAGEM DA DIMENSÃO VERBAL DA CRÔNICA

Na sequência dos trabalhos, solicitamos aos professores que cada um produzisse cinco comandos de exercícios para a exploração da crônica “*Mordiscar não é morder*” que contemplassem aspectos referentes ao horizonte temático, à organização textual, ao uso de recursos linguístico-enunciativos (estilo) articulados aos movimentos dialógicos presentes nos enunciados, relevantes para a produção de sentidos das crônicas de acordo com a análise feita anteriormente. Nesse encontro, P1 faltou por motivos pessoais. Posteriormente, solicitamos-lhe a mesma tarefa por e-mail. P2 e PA tiveram um tempo para escrever os comandos de leitura. Enquanto eles produziam seus exercícios, nós também nos dedicávamos à mesma atividade. Terminadas as tarefas, discutimos sobre a qualidade dos exercícios elaborados.

A maioria dos exercícios elaborados por P2 solicitava dos alunos um posicionamento pessoal ou sobre a temática do texto ou sobre a opinião do cronista em relação a algum assunto explorado na crônica. Os comandos repetiam estruturas como “Você concorda...”, “Você acha...”, os quais levariam os alunos a uma postura mais subjetiva diante do tema. A própria professora reconheceu ter mais facilidade para produzir “*interpretação do que exercícios de análise linguística/[...] isso eu tenho que aprimorar*” – nas palavras dela.

O processo de apropriação da professora revela, nesse momento de elaboração didática, o *status* da hipervalorização da alimentação temática para a prática de leitura. É visível a crença de que somente solicitar a opinião do aluno sobre o tema do texto lido pode ser responsável pela compreensão ativa do enunciado primeiro. Os chamados exercícios de interpretação é que garantiriam aos alunos a capacidade de engendrar uma resposta, seja de concordância ou discordância. Sem desmerecer esse tipo de exercício, sabemos que há um certo perigo que os rondam. Em situação de ensino-aprendizagem,

proporcionar somente momentos interativos de conversa sobre o texto pode levar alunos e professor a um esvaziamento discursivo em relação ao processo de produção de sentidos do enunciado. É como se o texto-enunciado perdesse seu valor no processo.

Daí, a visão fragmentada e descontextualizada sobre a prática de análise linguística. Ainda não se internalizou a concepção de que é o intuito discursivo que determina o gênero do discurso, a forma de estruturação do texto, o tom autorizado do discurso, e, portanto, estudar gramática é refletir sobre o uso linguístico, o exercício da linguagem.

Subsidiados por Halté (1998), podemos considerar que a construção dos objetos a ensinar, em outras palavras, aqueles saberes a serem ensinados aos alunos no Ensino Médio, passa pela sincretização de saberes. É o resultado, então, de saberes científicos articulados aos conhecimentos práticos da professora, à sua cultura pessoal, às condições de trabalho de que dispõe, às exigências e orientações das escolas onde ensinam, entre outros ingredientes que constam da composição dos saberes docentes – aqui, destacamos o poder legitimado do livro didático a que o professor é submetido, levando-lhe à reprodução de práticas pedagógicas. Entendemos que seja nesse contexto, de acordo com o já mencionado, que Tardif *et al.* (1991) concebem o saber docente enquanto saber plural, solidarizado pela dimensão praxiológica inerente a toda construção de saber.

Já, os exercícios elaborados por PA apresentavam maior diversidade, voltando-se tanto à temática abordada na crônica, quanto à estrutura composicional e ao uso linguístico de certos marcadores de coesão e coerência textuais e suas funções no fazer do texto-enunciado. Por não se encontrar inserido no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, não dispor de conhecimentos advindos da prática - nesse caso, PA estaria menos moldado pela influência do livro didático - o processo de sincretização de saberes poderia estar mais marcado pelo tipo de formação no qual está imerso. Talvez, por conta disso, PA tenha transitado com mais liberdade por entre certas propriedades linguístico-enunciativas do enunciado. Contudo, também não havia contemplado aspectos relativos aos movimentos dialógicos presentes no texto-enunciado e característicos do gênero crônica.

Reconhecemos a importância de tais questionamentos para a aula de leitura pretendida, contudo, ponderamos com o grupo sobre o descompasso nas questões elaboradas, dado o esvaziamento dos exercícios quanto à presença dos movimentos dialógicos na produção do enunciado. Retomamos com os professores pontos específicos da análise da crônica em questão, abordando, mais uma vez, as relações dialógicas e o uso dos recursos linguísticos organizados em função do gênero (ou seja, estilo). Na tentativa de exemplificar

para os professores e discutir com eles a adequação da elaboração didática, compartilhamos os nossos exercícios, que figuram no Quadro 15, adiante:

1. O autor no início do texto afirma: “o amor tem muitos inimigos”. De acordo com o texto, quais são os inimigos do amor?
2. A expressão “sabem todos” foi utilizada para:
 - () explicar uma ideia.
 - () acrescentar informações.
 - () conversar com o leitor.
3. O autor cita a “maior história de amor de todos os tempos”. Qual é essa história?
4. O autor cria um diálogo entre Romeu e Julieta. Esse diálogo traz o humor ao texto. Explique como o humor se instaura nesse momento da crônica.
5. No 2º parágrafo, o autor faz duas perguntas. Para “quem” são feitas essas questões? O que elas revelam sobre esse possível interlocutor?
6. Das linhas 1 a 3 do texto, há o predomínio de uma estrutura narrativa ou de comentário sobre um tema? Justifique sua resposta.

Quadro 15: 1ª versão de exercícios: Dimensão verbal “Mordiscar não é morder”

Explicamos aos professores que procuramos relacionar as reflexões e análises do gênero crônica com o processo de ensino-aprendizagem de leitura/AL, porque o nosso maior objetivo era desenvolver nos alunos posturas mais críticas diante dos enunciados. Para alcançarmos esse intuito, acreditávamos que deveríamos ensiná-los a olhar para o texto-enunciado a partir de suas condições de produção, interrogando sobre o seu conteúdo temático, estrutura composicional, estilo e, particularmente, sobre como os movimentos dialógicos arregimentam tanto a forma do gênero, quanto a do texto-enunciado.

Dito isso, mostramos aos professores que os exercícios elaborados por nós, contemplavam tópicos eleitos no estudo realizado: a) o horizonte temático, na primeira questão; b) a presença do movimento dialógico de engajamento e suas marcas linguístico-enunciativas, da segunda a quinta questão; c) a estrutura composicional, na sexta questão.

O próximo passo para o encontro seguinte foi de organizar os exercícios elaborados pelo grupo e discutirmos coletivamente as possibilidades de reorganização, de acordo com os aspectos enunciativos elencados. No transcorrer da semana, aguardamos a produção de P1, mas, infelizmente, a professora não conseguiu realizá-la.

Procuramos mediar a situação de re-elaboração dos exercícios, por meio de um critério de avaliação proposto ao grupo, na forma de um questionamento: “quais dessas questões levam o aluno a refletir sobre: o horizonte temático; a estrutura composicional; o estilo – destacando as relações dialógicas com o já-dito e com o pré-figurado; e quais podem ser consideradas de interpretação?”. Explicamos que o questionamento deveria servir como uma autoavaliação dos exercícios produzidos. Entregamos aos professores uma folha com

todas as perguntas – que eles elaboraram – digitadas. A seguir, reproduzimos o material entregue:

Exercícios elaborados por P2:

1. Você concorda que o verdadeiro amor tem que ter equilíbrio? Por quê?
2. Onde começa o desequilíbrio nesta crônica?
3. Por que será que Odivar não sentia mais arrepios com as mordiscadas de Leonor?
4. O que estava faltando neste casamento?
5. É verdadeira a afirmação do autor quando ele diz: “O amor se transforma com o tempo em ódio, tédio e desequilíbrio”?
6. A justificativa que Leonor dá ao delegado quando esse lhe pergunta se tinha algum motivo para morder até sair sangue a orelha de Odivar, ela responde que tinha um: “ele não ficava mais todo arrepiado”. Isso denota o quê?
7. O que o autor quis dizer com a frase “O outro inimigo do amor é semântico”?
8. Por que o delegado dirige a pergunta a Leonor e Odivar responde a pergunta antes dela dar a resposta repetindo duas vezes a palavra nenhuma? O que denota isso?
9. Qual o valor do “mas” na frase “Mas isso Odivar não disse”, pensando no drama vivenciado pela Leonor?

Exercícios elaborados por PA:

1. Sobre os inimigos do amor citados no texto, responda: a) qual foi o inimigo de Odivar? E o de Leonor?; b) para o autor, qual desses inimigos é o mais importante para o acontecimento entre Odivar e Leonor? Justifique sua resposta com base no texto.
2. O texto é dividido em duas partes. A primeira é mais descritiva, e é o momento em que o autor apresenta a temática do texto; já na segunda parte, o autor conta um fato ocorrido com duas personagens. Pensando nisso, qual o propósito de o autor apresentar esse fato?
3. Que marcadores temporais o autor usou para mostrar desde o momento em que os mordiscos começaram até quando Odivar e Leonor estavam casados? E qual o marcador temporal que marca o início do conflito?
4. Procure no dicionário a diferença entre mordiscar e morder e relacionar com “outro inimigo do amor é a semântica”.
5. Diferença de sentido entre os verbos *discendi* interrompeu e gritou.

Quadro 16: 1ª versão de exercícios: Dimensão verbal “Mordiscar não é morder” – P2 e PA

Explicitamos aos professores que nosso objetivo com aquela tarefa de re-elaboração de exercícios era contribuir para o processo de apropriação, no qual eles estavam imersos. Por isso, julgamos importante discutir com eles o porquê de tal exercício não ser considerado adequado à proposta de prática de leitura/AL assumida.

Analisamos pergunta por pergunta, levantando os problemas e as adequações, e, na medida do possível, revíamos a análise da crônica e comentávamos tópicos da ordem teórico-metodológica, quando necessário. O resultado da análise constatou algumas inadequações gerais, como, por exemplo, pergunta que trazia a leitura do professor para o aluno, contendo julgamentos de valor – a questão quatro do bloco I; pergunta com problemas de redação, tornando-a incoerente – caso da seis e oito do bloco I; pergunta muito geral, sem clareza no comando – as quatro e cinco do bloco II.

Novamente, ressaltamos aos professores a ausência de perguntas que levassem os alunos a refletirem sobre as relações dialógicas com os elos anteriores e posteriores. A ausência dos referidos questionamentos representava uma lacuna na proposta pedagógica, visto estarmos pressupondo ser por meio dessas reflexões, que poderíamos colaborar com o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos. P2 solicitou-nos que fizéssemos coletivamente os exercícios, uma vez estar sentindo dificuldades para tal elaboração didática. Dessa maneira, procuramos mediar o estudo analítico das crônicas feito anteriormente, com a prática de leitura/AL pretendida, levando em consideração a necessidade de elegermos os aspectos ensináveis para a sala de aula. Procuramos, então, contemplar os mesmos tópicos utilizados na leitura analítica do gênero na re-elaboração dos exercícios. O resultado final dessa discussão materializou-se na produção de vinte e três questões de leitura e análise linguística, apresentadas no Apêndice D.

Observamos que as categorias teórico-metodológicas bakhtinianas de dialogismo e gênero discursivo são mobilizadas, à medida em que os exercícios objetivam despertar no aluno, a percepção acerca de todo enunciado ser uma resposta ativa a enunciados anteriores e posteriores, dentro de uma dada esfera comunicativa. Para visualizarmos as relações teórico-metodológicas estabelecidas na produção das atividades de leitura e análise linguística, elaboramos o quadro a seguir:

Categorias teórico-metodológicas mobilizadas na produção das questões de leitura/AL	Questões elaboradas
Movimento dialógico com elos anteriores: - distanciamento	19. A ironia é uma das marcas do estilo do cronista Luis Fernando Verissimo e muito presente também no gênero crônica. De que forma essa estratégia discursiva manifesta-se nessa crônica? 20. Levando-se em consideração o momento histórico da produção dessa crônica (próximo ao “Dia dos Namorados”), reflita: quais são as ideias mais comuns (as veiculadas na mídia, principalmente) sobre o relacionamento amoroso que permeiam essa data comemorada em nossa sociedade? Justifique sua resposta. 21. A crônica lida pode ser considerada “uma reação-resposta” a essas ideias. Assim, essa reação-resposta do cronista pode ser considerada favorável ou contrária a essas ideias? Justifique.
Movimento dialógico com elos posteriores: a) ativação de conhecimento prévio	3. O autor cita a “maior história de amor de todos os tempos”. Qual é essa história?

b) engajamento	<p>2. A expressão “sabem todos” foi utilizada para: <input type="checkbox"/> explicar uma ideia. <input type="checkbox"/> acrescentar informações. <input type="checkbox"/> conversar com o leitor.</p> <p>4. O autor cria um diálogo entre os personagens dessa história de amor. Esse diálogo traz o humor ao texto, recurso muito característico do gênero crônica. Explique como o humor se instaura nesse momento da crônica.</p> <p>5. No 2º parágrafo, o cronista faz duas perguntas. Para “quem” são feitas essas questões? O que elas revelam?</p> <p>22. A oralidade é outra característica do gênero crônica. Como ela se manifesta na escrita dessa crônica?</p>
c) interpelação	<p>14. Que relação de sentido o período “Mas isso Odivar não disse” estabelece com o período anterior “Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes”.</p> <p>15. Em termos formais, que palavra marca o estabelecimento dessa relação de sentido?</p> <p>16. Ainda sobre o parágrafo “Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes. Mas isso Odivar não disse”, pense e responda: a) discursivamente, qual voz é recuperada nesse trecho pelo narrador? b) a partir disso, a que “orientação de leitura” estabelece-se com o leitor da crônica?</p> <p>17. O que a atitude de Leonor, ao final do texto, revela ao leitor?</p>
Conteúdo temático	<p>1. O autor, no início da crônica, afirma: “o amor tem muitos inimigos”. De acordo com o texto, quais são os inimigos do amor?</p> <p>10. Sobre os inimigos do amor citados no texto, responda: a) qual foi o inimigo de Odivar? E o de Leonor?; b) para o autor, qual desses inimigos é o mais importante para o acontecimento entre Odivar e Leonor? Justifique sua resposta com base no texto.</p> <p>18. Procure no dicionário a diferença entre mordiscar e morder e explique a relação de sentido que existe com a última frase da crônica: “Outro inimigo do amor é a semântica”.</p>
Estrutura Composicional	<p>6. Das linhas 1 a 13 (crônica digitada), há o predomínio de uma estrutura narrativa ou de comentário sobre um tema? Justifique sua resposta.</p> <p>7. E a partir da linha 14, há o predomínio de que tipo de estrutura textual (narrativa ou comentário). Justifique sua resposta com elementos do texto.</p> <p>8. Em relação à parte da crônica em que se conta</p>

	um fato ocorrido com duas personagens, explique o propósito de se ter narrado esse fato. 9. Essa crônica jornalística apresenta algumas vozes sociais (papéis sociais) possíveis em uma relação amorosa dentro de um casamento em um momento de conflito na delegacia. Quais são essas vozes presentes na crônica e por quais personagens elas são representadas?
Análise interpretativa	23. Você concorda com a afirmação do cronista de que o verdadeiro amor tem que ter equilíbrio? Por quê?
Reconhecimento de recurso linguístico	13. Que formas de discurso (direto, indireto,...) o cronista emprega para introduzir as vozes dos personagens? Formalmente, quais recursos linguísticos são utilizados para isso?

Quadro 17: Articulações teórico-metodológicas na leitura analítica da crônica “Mordiscar não é morder”

Consideramos que o bloco de perguntas do número 19 a 21 leva o aluno a observar o movimento dialógico de distanciamento e a questão de número 3, o movimento dialógico de ativação do conhecimento prévio. As perguntas exploram o tom irônico e bem humorado do cronista, que desqualifica enunciados idealizadores das relações amorosas, como, por exemplo, “casados são eternos namorados”. O objetivo é discutir com os alunos sobre os efeitos de sentido do uso dessa estratégia discursiva. Por isso mesmo, o bloco de perguntas do número 2, 4, 5, 22 mobiliza as relações dialógicas de engajamento, para que os alunos compreendam que o cronista compartilha com o leitor a sua visão de que o amor possui inimigos e sofre deformações pela ação do ódio, do tédio, do desequilíbrio, observando as marcas linguístico-enunciativas que expressam essa significação.

As expressões “conversa com o leitor”, “reação-resposta” têm a função de propiciar a reflexão dos alunos sobre o dialogismo presente na produção dos enunciados, tendo-se o devido cuidado com o emprego excessivo de metalinguagem. Esse aspecto também foi discutido com os professores, alertando-lhes sobre o principal objetivo ser o aluno entender o funcionamento sociodiscursivo da crônica, processo no qual a metalinguagem poderia servir de um meio para se alcançar o referido propósito.

Avaliamos junto ao grupo de professores, ter havido certo avanço na prática de análise linguística, pois o encaminhamento que predominou quanto à abordagem de estudo das marcas linguístico-enunciativas foi o reflexivo. Apesar de ainda ter permanecido um exercício que solicitasse ao aluno somente o reconhecimento do uso de certas marcas linguísticas dentro do texto, sem articular de forma explícita para o aluno o uso linguístico

com as condições de produção do enunciado, a fim de caracterizar o gênero crônica (caso da questão número 13), a maioria dos exercícios trilhou pela reflexão indutiva.

As perguntas 14 a 17 também exemplificam a proposta de caminhada indutiva, que, no caso, parte da observação do uso particular de recursos linguísticos para a conclusão das regularidades. A abordagem do exercício é fazer com que o aluno reflita acerca do efeito de sentido produzido, quando se elegeu a perspectiva de uma personagem para narrar o fato – em outras palavras, refletir sobre o movimento dialógico de interpelação e sua materialidade no texto.

Ponderamos que as questões 1, 10 e 18 contemplam o aspecto do conteúdo temático do gênero. Nesse caso, detemo-nos na temática específica da crônica com o intuito de promovermos a compreensão das ideias do texto, para, posteriormente, em outras aulas, sistematizarmos com os alunos a temática do gênero no sentido bakhtiniano. Já o estudo da estrutura composicional é priorizada nos exercícios 6 a 9 e 11 e 12. Basicamente, a finalidade é diferenciar com os alunos a estrutura narrativa daquela denominada comentário, para estes irem percebendo a diversidade, em termos de estrutura composicional, na qual a crônica pode se materializar.

A última questão é um exercício de interpretação, que possibilita ao aluno uma análise interpretativa do texto, nos termos discutidos por Silva (2008) sobre a leitura crítica, conforme explicitamos no capítulo um, favorecendo a formação de opinião a respeito do tema tratado na crônica. Faz-se necessário esclarecermos que, na visão assumida, a réplica ativa do aluno não deve ser entendida somente do âmbito temático, mas, inclusive, deve acoplar os aspectos sociais e ideológicos constitutivos de cada situação de interação. Deixamos por último o exercício de interpretação de texto, porque entendemos que nas práticas de leitura/AL, ele deve ser precedido por um trabalho reflexivo das dimensões social e verbal do enunciado.

Ao final da produção da atividade, sentimos um clima de euforia dos professores, demonstrando satisfação e orgulho do trabalho planejado. Reconheceram as suas limitações e dificuldades tanto teóricas, quanto metodológicas, mas acenaram positivamente a respeito da importância do planejamento didático-pedagógico ser conduzido de maneira reflexiva e não reprodutiva. Ao mesmo tempo, sentimos também um sentimento de revolta, por parte de P1 e P2, ao comparar a experiência que estavam vivenciando com as condições cotidianas de seu trabalho, nas quais há ausência de orientação específica para sua disciplina quanto ao planejamento bimestral, como também ausência de momentos de trocas com os próprios colegas de escola. Os depoimentos transcritos ilustram a situação relatada:

P1 – é difícil elaborar exercícios... parece que já acostumamos a copiar do livro didático... mas... gostei do que a gente fez...por enquanto.

...

P2 – isso que fizemos não é a nossa realidade... fazemos tudo sozinhos sem ajuda de ninguém ((referindo-se ao cotidiano vivido nas escolas))...o nosso tempo é muito pouco para planejarmos.

...

PA – o livro didático é um instrumento... tem material bom... mas tem muita coisa ruim e por isso passar por uma experiência dessa... acho que vou ficar mais crítico na hora de trabalhar com o material didático.

Conforme Vygotsky (1988), fora das condições de interação seria impossível estimular o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Assim, da dinâmica interativa dos grupos de estudo emergiam os caminhos a serem seguidos. Contudo, deveríamos respeitar o processo de apropriação de cada um, pois cada qual estava vivenciando de forma diferente aquela experiência. Nas palavras de Halté (2008, p. 136), “[...] a axiologização – a projeção, a incidência dos valores sobre os objetos do mundo – é uma maneira comum de apreensão de nosso meio. [...] os saberes em si, sejam científicos ou não, são apreendidos por meio do filtro axiológico [...]”. Por outro lado, a experiência nos fazia confirmar, como pesquisadora-mediadora, que se a teoria fornece os fundamentos científicos e metodológicos, a prática os legitima e os ressignifica em seus percalços.

Em um determinado momento, P1 e P2 observaram que os alunos poderiam estranhar a quantidade de perguntas, por isso sugeriram a exploração oral de algumas questões. Além disso, propuseram que se fizesse uma leitura dramatizada da crônica, após a leitura oral, a fim de se estabelecer uma estratégia mais lúdica anterior à leitura analítica da crônica. Concordamos com as sugestões dadas e deixamos total liberdade às professoras para que conduzissem as estratégias de ensino, de acordo com o conhecimento que possuíam das turmas.

Desse ponto em diante, em virtude de nos determos mais do que o previsto no cronograma na etapa anterior, o tempo que dispúnhamos para o planejamento havia terminado. Dessa forma, continuamos os planejamentos das aulas concomitantemente ao momento de aplicação da proposta pedagógica. O planejamento seguinte foi realizado após a aplicação da primeira atividade, ocorrida no início de setembro.

Mantivemos o mesmo encaminhamento de mediação adotado anteriormente. A partir das discussões analíticas a respeito da crônica “Arrá!”, de LFV, realizadas anteriormente, solicitamos que cada professor elaborasse um exercício para contemplar aspectos relacionados ao conteúdo temático, estrutura composicional, as marcas linguístico-enunciativas, via relações dialógicas com os elos anteriores e posteriores. Ao término das

produções dos professores, coletivamente, discutimos acerca da lógica acionada pelos exercícios ali apresentados. Mais uma vez, orientamos as reflexões dos professores por meio de um modo transdisciplinar de pensar – utilizando-se do termo de Rojo (2008) – o gênero discursivo crônica como objeto de ensino. Conforme realizado anteriormente, elaboramos um parâmetro de autoavaliação acerca das atividades produzidas: “Enquanto professores de língua materna, podemos nos perguntar se as atividades elaboradas levam o aluno a pensar sobre o que as seleções realizadas pelo enunciador/narrador, em relação ao tema (no sentido bakhtiniano, concebido como conteúdo ideologicamente conformado), à forma composicional e às marcas linguístico-enunciativas, nesta situação enunciativa, podem significar e podem revelar das relações dialógicas estabelecidas com os elos anteriores e posteriores”. Promovemos as adequações necessárias quanto à escrita dos enunciados e, principalmente, instigamos os professores a refletirem sobre as lacunas que persistiam na construção da atividade, as quais analisamos adiante. A atividade confeccionada foi composta por dezessete questões apresentadas no Apêndice E.

Da mesma forma que procedemos com as questões elaboradas para a crônica anterior, estruturamos esquematicamente as articulações teórico-metodológicas presentes nos exercícios referentes à crônica “Arrá!”:

Categorias teórico-metodológicas mobilizadas na produção das questões de leitura/AL	Questões elaboradas
Movimento dialógico com elos anteriores: -distanciamento	15. O cronista se sentia obsoleto e fracassado pelo fato do computador não “deixá-lo errar”. Entretanto, geralmente, não é esse o sentimento que predomina nas pessoas, principalmente com os mais jovens. A partir disso, podemos considerar que essa crônica é uma reação-resposta que ironiza e trata com humor quais discursos, ideias ou até situações que permeiam nossa sociedade?
Movimento dialógico com elos posteriores:	4. Qual é a voz discursiva presente na crônica e como ela está marcada no texto? 5. No trecho: “Não era raro eu repetir o erro, para desafiá-lo e mostrar que alguns dos nossos ainda não tinham se intimidado...”, a quem o cronista se refere ao usar o pronome possessivo “nossos”? 7. Em “Já contei que uma vez o Jorge Furtado...”, LFV utiliza um artigo antes de substantivo próprio. Gramaticalmente, esse uso não é recomendado. Então, qual pode ter sido o motivo de o autor ter usado esse recurso linguístico?

<p>- engajamento</p>	<p>8. O efeito de sentido que o uso desse artigo cria para o texto pode ser considerado como uma característica do gênero crônica? Justifique.</p> <p>9. No 2º parágrafo, há um momento em que se explicita uma conversa do autor com o leitor, quando ele prevê uma reação do leitor. A) Transcreva essa parte. B) Qual palavra evidencia isso? C) A qual classe de palavras ela pertence?</p> <p>12. No trecho: “Mas agora – arrá – somos iguais”, qual a função da expressão “arrá”? A qual classe de palavras ela pertence?</p> <p>14. Releia: “O meu barato era ver o computador ridicularizado” e “O computador não me deixava errar, por mais que eu tentasse, subvertia o que eu tinha de mais pessoal [...] sublinhava meus erros com vermelho insolente”. Após a leitura desses trechos, é correto afirmar que (pode assinalar mais de uma):</p> <p>a) O cronista faz uso da personificação e usa certa ironia quando se refere ao computador.</p> <p>b) A expressão “ridicularizado” é utilizada pelo cronista para expressar sua vontade de se “vingar” do aparelho.</p> <p>16. Já vimos que a oralidade é uma característica do gênero crônica. Como ela se manifesta na escrita dessa crônica?</p>
<p>Conteúdo temático</p>	<p>1. Retomando o objetivo do gênero crônica, que é levar o leitor a refletir, após ler essa crônica, o leitor pode refletir sobre o quê?</p> <p>3. Segundo o texto, qual foi o fracasso do computador?</p> <p>13. Como o cronista julga ser o computador após a reforma ortográfica?</p> <p>14d. Para o cronista, o computador tira dele a possibilidade do erro, característica peculiar do ser humano.</p>
<p>Estrutura composicional</p>	<p>2. Compare essa crônica com a “Mordiscar não é morder”. Pense sobre sua estrutura composicional e responda: qual delas se organiza como uma crônica comentário? Justifique com elementos do texto.</p> <p>6. Observe a ilustração da crônica e explique a sua relação com o sentido do texto.</p>
<p>Análise linguístico-textual</p>	<p>10. De acordo com o texto, marque as alternativas corretas e indique a somatória das alternativas:</p> <p>(01) No trecho “Não era raro repetir o erro, para desafiá-lo...” (linhas 43-44), o pronome grifado faz referência a um termo que ainda vai ser dito.</p> <p>(02) “<u>Segundo</u> Jorge, a única palavra que fez o circuito...” (linhas 15-16). A palavra destacada expressa conformidade.</p>

Análise linguístico-textual	O autor repete várias vezes a palavra “computador”. Essa repetição só é possível uma vez que ela é usada para dar ênfase ao objeto da reflexão do autor. (08) Em inglês, “salve, salve” ficou “hurray, really hurray” (linhas 18-19). As aspas são usadas apenas com valor estético, sem valor discursivo.
Análise interpretativa	17. Você também se “sente burro” toda vez que suas palavras são sublinhadas de vermelho ao digitar um texto? Por quê?

Quadro 18: Articulações teórico-metodológicas na leitura analítica da crônica “Arrá!”

No geral, constatamos que os professores tiveram maior facilidade na execução dessa tarefa didática, agindo com mais segurança. Os exercícios relacionados ao conteúdo temático mantiveram a mesma abordagem da atividade anterior, prestando-se à identificação das ideias do texto. Avaliamos que as questões 1, 3, 13 e 14d cumprem com o objetivo de abordar a temática.

As questões 2 e 6 destacam a estrutura composicional. Os professores priorizaram a diferença estrutural entre a primeira crônica, que era narrativa, e esta, que estávamos denominando comentário. Todavia, sentimos falta de uma questão que abordasse a função da ilustração nessa crônica. Entre as crônicas selecionadas, havíamos discutido essa especificidade – ilustrar a crônica – do jornal *Gazeta do Povo*. Em função dessa lacuna, produzimos coletivamente a questão 6, que se propõe a chamar a atenção do aluno para a função da ilustração – considerada por nós como texto não-verbal – como uma parte constitutiva das características composicionais daquela crônica, permitindo a construção de significados pelo leitor.

Já as perguntas 4, 5, 7, 8, 11, 12, 14 a e b, 16 estão articuladas com características referentes ao estilo, uma vez que enfatizam o uso de recursos linguísticos em favor da adequação da interação comunicativa naquela situação enunciativa. São exercícios de análise linguística que mobilizam estratégias discursivas utilizadas pelo autor-enunciador na composição e constituição do texto e do gênero, como, por exemplo, a figura de linguagem personificação e o seu efeito irônico; o artigo definido antes do substantivo; o marcador conversacional “daí”; a repetição do termo “computador”; o uso de estrutura parentética. Essas marcas de oralidade servem para a criação de um tom pessoal, de intimidade e despretensioso, marcas que revelam o movimento dialógico de engajamento.

A questão 9 foi elaborada por PA, sendo justificada pela importância de o aluno perceber o movimento dialógico de engajamento, empregando para isso a expressão

“conversa com o leitor”. PA também demonstrou valorizar o conhecimento metalinguístico, por parte dos alunos, referentes a conteúdos gramaticais, por exemplo, o reconhecimento da classe de palavras. Questionado a respeito – o porquê de solicitar ao aluno tal identificação – argumentou ser favorável pela utilização de uma metalinguagem gramatical na escola, mais ainda no nível do Ensino Médio, por considerá-la necessária nas atividades de análise e reformulação textuais. Concordamos com PA naquele ponto específico porque os exercícios em que se solicitava a metalinguagem, em uma visão micro de análise, serviriam apenas para facilitar o trabalho de análise dos textos, e na visão macro, a ênfase nos parecia que estava no movimento reflexivo (movimento epilinguístico) de se caracterizar o funcionamento sociodiscursivo de um gênero.

Nessa direção, destacamos certo descompasso nas alternativas 01, 02, 08, 16 do exercício 10, as quais requeriam reflexões linguísticas mais do nível da textualidade. Por exemplo, a coesão textual e o emprego de pontuação, pois não houve preocupação em propiciar ao aluno a produção de sentidos do texto-enunciado, bem como não caracterizar o gênero selecionado, no caso, a crônica. Contudo, os professores nos questionaram sobre a legitimidade do exercício, levantando a sua importância para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas do ato de ler, como, por exemplo, a inferenciação. Ademais, as professoras avaliaram que o exercício estava muito adequado ao “*estilo de prova do vestibular*”. Aceitamos os argumentos dos professores, mas ressaltamos a particularidade de que ele não abordava aspectos da situação enunciativa em pauta.

Recorremos, mais uma vez, ao conceito de filtro axiológico estabelecido por Halté (2008) para interpretamos o movimento de criação do exercício. Ele fora elaborado por PA, que se valeu de um modelo escolar bem próximo e recente da sua experiência de vida, as provas de vestibular. Aqui, o poder coercitivo da avaliação institucional promovida pelo evento do vestibular moldou a configuração do enunciado do exercício – a questão somatória – e legitimou o paradigma de ensinabilidade; em outras palavras, é necessário reconhecermos, juntamente com Petitjean (2008, p. 95) que as “decisões tomadas quanto a aquilo que é ensinável dependem também da ideologia e do sistema de valores dos redatores dos programas, dos formadores e dos professores”.

Em relação à última questão da atividade proposta, assim como pensamos para o fechamento da leitura-analítica da primeira crônica, ela também se presta ao exercício de interpretação – assim reconhecido pelas professoras –, procurando levar o aluno a se posicionar a respeito de uma dada situação a partir da visão do outro, no caso, do cronista.

Em outra ação de mediação, observamos junto aos professores que ainda não tínhamos elaborado nenhum exercício que abarcasse as relações dialógicas com o já-dito,

em particular, o movimento dialógico de distanciamento, conforme havíamos analisado anteriormente. Nesse intuito, produzimos coletivamente o enunciado da questão 15, valendo-nos novamente da expressão “reação-resposta” para o aluno compreender a ligação do enunciado aos elos que o precedem. Por conseguinte, a pergunta orienta o aluno a refletir sobre o que motivou a produção daquela crônica pelo cronista e a partir de quais já-ditos o cronista quis se distanciar, usando de tom irônico e de humor.

Nessa direção, orientamos os professores sobre a necessidade de conduzirem as discussões em torno também do movimento dialógico de ativação do conhecimento prévio, a fim de resgatar com os alunos o que sabiam ou conheciam da problemática de se usar o programa de tradutor; dos novos erros de ortografia advindos com a reforma ortográfica; de se levar em conta o quanto um cronista-escritor conhece e domina a linguagem para conseguir produzir seus textos; refletir com eles sobre o conflito de gerações provocado pela tecnologia, no caso abordado pelo cronista, o sentimento de se sentir obsoleto; e, finalmente, por meio da última questão, de comparar os sentimentos do cronista com os deles quando seus erros ortográficos são apontados pelo computador, e pode-se ampliar essa discussão para o âmbito social e ideológico, questionando-os sobre os aspectos positivos e negativos do poder da tecnologia para a evolução do homem.

Na sequência do planejamento, os professores decidiram finalizar o Módulo de Leitura com 12 h/a, elaborando mais duas atividades de leitura-analítica para as crônicas “Amor e tatuagem” (publicada em 08/06/09) e “O carro comestível” (publicada em 18/05/09), do outro autor selecionado, Moacyr Scliar. A seguir, reproduzimos as crônicas:

C2 cotidiano
SEGUNDA-FEIRA, 8 DE JUNHO DE 2009
FOLHA DE S. PAULO

MOACYR SCLiar

Amor e tatuagem

Em tempos de relacionamentos fugazes, uma aliança no dedo já não tem os efeitos de antigamente, e a tatuagem surge como alternativa para selar definitivamente a união. O que nem sempre funciona. Não faltam exemplos de tatuados apaixonados que depois tiveram de apagar ou cobrir as declarações; por isso, tatuar nomes de namorados costuma ser tarefa ingrata para os tatuadores. Sérgio Maticel, o Leds, do estúdio Leds Tattoo, conta que tenta demover essa ideia dos clientes. Em seu estúdio, na zona sul de SP, ele oferece o serviço de remoção e clareamento de tatuagens, solicitado por muitos ex-casais arrependidos. O preço para remover nome ou desenho que expresse o tal “amor eterno” é 50% mais alto do que o cobrado pela tatuagem. Cotidiano, 7 de junho de 2009

QUANDO foram apresentados, e o rapaz disse seu nome, Julieta quase desmaiou de emoção: ele se chamava Shakespeare, Shakespeare da Silva Barros.

Shakespeare: o autor de “Romeu e Julieta”. Coincidência maior seria impossível. Mais que isso, o jovem Shakespeare era alto, bonito, charmoso. Foi, para Julieta, amor à primeira vista. Verdade que para ela tratava-se do primeiro namorado de verdade, enquanto que Shakespeare já tinha em seu currículo numerosos, e efêmeros, namoros. De qualquer modo, porém, é que começaram a sair juntos, ela cada vez mais apaixonada. E, como prova dessa paixão, resolveu tatuar o nome dele no antebraço.

Para sua surpresa, Shakespeare não mostrou-se entusiasmado, ao contrário, parecia bem contrariado. Depois de muita vacilação, explicou

Todas as garotas que conhecia demonstravam seu amor tatuando no braço o nome do amado. Ela não seria diferente

o motivo desta paradoxal atitude: odiava o próprio nome, escolhido pelo pai, diretor de teatro, um pilantra (segundo o rapaz) que abandonara a família e sumira por completo depois do fracasso de uma montagem de “Hamlet”. Deixara aquela herança que Shakespeare da Silva Barros abominava. Sim, ele sabia que se tratava de um grande dramaturgo inglês, mas jamais lera uma

peça do cara. Mais que isso, tinha de explicar, aos inevitáveis curiosos, a origem de seu nome e, pior de tudo, era obrigado a soletrá-lo em lojas, em repartições, em vários lugares. Carga pesada, portanto. Razão pela qual pedia à namorada que não fizesse tal tatuagem.

Julieta não acreditou no que ele estava dizendo. Açou até que aquilo era uma encenação, uma espécie de teste. Todas as garotas que conhecia demonstravam seu amor tatuando no braço o nome do amado. Ela não seria diferente. De modo que não hesitou: foi a um tatuador conhecido e encomendou o serviço, que ficou muito bom.

Mas foi um desastre. Furioso, Sha-

kespeare disse que não admitia ser contrariado e de imediato terminou o namoro.

Julieta sofreu muito com aquilo. Passava os dias em casa, chorando. Quando finalmente saiu foi para fazer aquilo que todas as ex-namoradas fazem nessa situação: queria remover a tatuagem. Desta vez não procurou o tatuador conhecido; dirigiu-se a um grande estúdio onde foi atendida por um rapaz simpático, sorridente. Quando ela disse ao que vinha e quando mostrou a tatuagem, ele arregalou os olhos, incrédulo. Shakespeare também era o nome dele, dado pelo pai, professor de literatura inglesa.

Estão namorando, claro. Shakespeare está muito orgulhoso por ter o nome tatuado no antebraço de Julieta. Não é o autor da obra, mas isso não impede que se sinta consagrado.

MOACYR SCLiar escreve, às segundas-feiras, um texto de ficção baseado em notícias publicadas na Folha

Figura 6: Crônica “Amor e tatuagem”

C2 cotidiano SEGUNDA-FEIRA, 18 DE MAIO DE 2009 FOLHA DE S. PAULO

MOACYR SCLiar

O carro comestível

Britânicos fazem carro de corrida com chassi de batata e movido a chocolate. O carro, batizado de "WorldFirst" (O mundo em primeiro lugar, em tradução livre), tem parte do chassi feito a partir de amido de batata, usa biocombustível produzido à base de restos de chocolate e um volante feito com conouras e outros vegetais. O carro é capaz de atingir uma velocidade de 200 km/h. "O WorldFirst descarta o mito de que a performance do carro é comprometida com o desenvolvimento de motores sustentáveis", afirma o coordenador do projeto, James Meredith. Folha Online

APRESENTADO ao público inglês, o "WorldFirst" fez enorme sucesso. A mídia falava numa vitória da ecologia; e, como disse um líder do movimento ambiental, a partir de agora seria possível esperar uma verdadeira revolução na indústria automobilística, sabidamente uma das mais poluidoras do planeta e das mais resistentes à mudança.

Efetuada as primeiras demonstrações em grandes cidades europeias um dos coordenadores do projeto ponderou que agora seria necessário levar o carro para regiões menos desenvolvidas do planeta.

Afinal, pobreza e poluição não se excluem, e o "WorldFirst", por seus aspectos originais, poderia representar uma lição acerca de como preservar os recursos naturais sem abrir mão da tecnologia.

Foi planejada, portanto, uma viagem pelo continente africano, com demonstrações em vários países. Um programa que duraria cerca de um mês, por causa das longas distâncias, mas que se iniciou muito bem; em todas as capitais em que foi exibido, o "WorldFirst" despertava assombro e admiração. E aí aconteceu o imprevisto.

Em geral, nessas viagens, o carro era transportado por via aérea. Mas no interior da África, em regiões sem aeroporto, era preciso recorrer a um grande caminhão para isso. Uma noite, ao transitar por uma esburacada estrada, o veículo enguiçou. Muito preocupada, a equipe encarregada do "WorldFirst" tratou de procurar socorro.

A pouca distância dali havia uma aldeia, um lugar paupérrimo, situado no meio de uma zona desértica, na qual a fome era constante. Aos poucos os aldeões, figuras esqueléticas, foram se aproximando.

O intérprete explicou-lhes o que tinha acontecido, contou sobre o "WorldFirst", o carro feito de batata e legumes, e movido a chocolate; perguntou por um lugar em que pudessem guardá-lo.

Os habitantes da aldeia mostraram uma grande choça, vazia. Para lá foi levado o original veículo. Cansada, a equipe acomodou-se no próprio caminhão e ali dormiu.

De manhã, quando foram retirar o "WorldFirst" tiveram uma surpresa: o chassi e o volante tinham sumido por completo, o tanque de combustível estava vazio. Perguntaram aos aldeões; ninguém soube ou quis informar. Quando estavam indo embora, levando o que sobrara do carro, uma mulher contou-lhes: no meio da noite, as crianças da aldeia, esfomeadas, tinham comido todo o chassi e o volante. Como sobremesa, haviam saboreado o chocolate do tanque. Nunca a nossa gente passou tão bem, disse, com um sorriso.

O mundo avança. Mas não em velocidade de carro de corrida.

MOACYR SCLiar escreve, às segundas-feiras, um texto de ficção baseado em notícias publicadas na Folha

Figura 7: Crônica "O carro comestível"

Antes de iniciarmos o trabalho com as crônicas, ao revermos a sequência das atividades até então elaboradas, alertamos o grupo de que necessitávamos finalizar um questionamento iniciado na 2ª atividade: ampliar a definição do gênero crônica produzida pelos alunos, promovendo a retomada das características sociodiscursivas estudadas. P1 sugeriu que fornecêssemos aos alunos uma definição de crônica, a fim de sistematizarmos com eles os aspectos abordados. Pedimos aos professores que ou produzissem uma definição, a partir da perspectiva enunciativa assumida, ou pesquisassem em outros materiais definições possíveis e adequadas a nosso trabalho.

No encontro posterior, ao serem indagados sobre a produção escrita solicitada, os professores alegaram não terem tido tempo para realizar a tarefa. Entretanto, PA trouxe para compartilhar com o grupo algumas coleções didáticas mais recentes, com o intuito de avaliarmos se haveria ou não alguma definição do gênero compatível com nossos objetivos. Após um levantamento das definições trazidas nas coleções, avaliamos positivamente a seguinte definição:

CRÔNICA

A crônica é um gênero híbrido, entre o jornalístico e o literário¹⁰, que circula em diferentes esferas: jornais, revistas, antologias.

Nos jornais de grande circulação, ocupa espaço fixo; vem com título, nome do autor e, às vezes, com foto ou ilustração.

À parte de um incidente banal da cidade, o cronista pode deixar transbordar sua subjetividade e lançar reflexões explícitas ao leitor, quando escreve uma crônica comentário; pode também criar uma ficção, ao produzir uma crônica narrativa.

O escritor colhe assunto do noticiário recente, de sua vida familiar, de seu olhar para os acontecimentos corriqueiros das ruas como pretexto para criar suas crônicas, que conservam vínculo com seu tempo.

O cronista assume dois papéis: detalha os costumes de época e julga, mesmo que de forma subentendida, o que vê.

A forma composicional da crônica é bastante heterogênea, podendo se estruturar na forma de diálogo, narrativa, argumentação, relato, sátira, confissão, poema etc.

Sua linguagem simples, direta e descontraída, como a vida diária, aparece como uma conversa fiada, uma prosa à toa. Por ser um gênero híbrido, emprega uma grande variedade de recursos linguísticos.

Fonte: CAMPOS, Maria Inês; ASSUNÇÃO, Nivia. *Tantas linguagens – Língua Portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso* (vol II). SP: Editora Scipione, 2007. p. 343.

Quadro 19: Definição de crônica

A definição nos pareceu adequada aos propósitos elencados porque trata o gênero em função dos aspectos da dimensão social ao fazer referência à esfera de circulação da crônica; ao papel social assumido pelo cronista; ao horizonte temático permitido na situação de interação; ao lugar ocupado no suporte midiático; e em função de aspectos da estrutura composicional e estilo. Também se refere basicamente a dois tipos de crônica, utilizando-se da mesma terminologia em nossas análises – comentário e narrativa – sem a preocupação de tecer uma categorização mais fundada na tipologia textual. O encaminhamento em sala de aula planejado seria, primeiramente, de forma oral, retomar a definição de alguns alunos, para, em seguida, entregar a definição em folha digitada e concluir as reflexões, complementando-a, ao se discutir o papel social do interlocutor.

Dando continuidade ao trabalho de planejamento, P1 socializou com o grupo o material “Na ponta do lápis” (MADI, 2008) – última edição do ano de 2008 do projeto institucional Olimpíada da Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* – no qual há uma abordagem teórico-metodológica do gênero crônica¹¹. Os professores gostaram da proposta didática com uma crônica de Moacyr Scliar, e argumentaram que seria bom mudar de encaminhamento metodológico para se efetuar a leitura analítica, já que os alunos poderiam

¹⁰ Apesar de a definição não ter explicitado a ideia de esferas, ao referir-se ao campo jornalístico e ao literário, denotando, portanto, um problema conceitual, essa explicação ficou a cargo dos professores realizarem em sala de aula.

¹¹ Vide Apêndice B.

se “cansar” do procedimento viabilizado pelos “questionários” analíticos. Concordamos com os professores, e fizemos com eles uma adaptação do exercício presente no material. Vejamos a atividade:

6ª atividade: Da notícia à crônica (2h/a)

- Primeiramente, promover uma breve discussão a respeito da dimensão social do gênero, revendo com os alunos aspectos como, papéis sociais dos interlocutores, finalidade do gênero, horizonte temático, aproveitando para retomar as definições produzidas pelos alunos na 2ª atividade. Em seguida, entregar a definição de crônica aos alunos e discuti-la com eles por meio de uma comparação com a produção feita.

- Entregar aos alunos a crônica “Amor e tatuagem” e, após a leitura silenciosa, refletir com eles sobre aspectos da dimensão social.

- Entregar aos alunos o exercício digitado:

1. Agora, você vai analisar alguns recursos linguísticos utilizados pelo cronista. Destaque no texto com canetas coloridas os aspectos solicitados na legenda abaixo:

● Uso de narrador de 3ª pessoa (azul)

● Aspectos de oralidade na escrita (vermelho)

● Uso de estrutura narrativa. Identifique a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho (preto)

● Uso de expressões ou frases que evidenciam uma pretensa conversa do cronista com o leitor, podendo prever possíveis reações deste leitor (verde)

2. Na notícia destaca-se a ideia de que a tatuagem, como meio alternativo para selar definitivamente uma união, não funciona muito bem, porque os relacionamentos de hoje são fugazes. Já vimos que podemos considerar essa crônica como uma reação/resposta a essa notícia. Assim, podemos afirmar que o cronista reagiu de que forma a essa notícia? Justifique.

Quadro 20: 6ª atividade: Da notícia à crônica

A primeira proposta da atividade é de concluir com os alunos uma definição de crônica, conforme explicamos. O esperado era que, até aquele momento, os alunos já tivessem conseguido sistematizar alguns aspectos sociodiscursivos do gênero, ampliando, portanto, o seu conhecimento em torno da dimensão enunciativa da linguagem.

Com os professores foi discutido o que – como mediadores – poderiam explorar junto aos alunos das particularidades da dimensão social desse material de leitura. Salientamos o fato de ser outro cronista escrevendo para outro jornal, portanto, enunciando de uma determinada ancoragem ideológica. Na discussão oral proposta, os professores orientariam os alunos a constatar que as crônicas de Scliar publicadas na *Folha de S. Paulo* são reações-respostas a notícias publicadas pelo próprio jornal (o já-dito), e, também deveriam chamar a atenção dos alunos para a configuração das notícias como uma parte constitutiva da crônica produzida. A dimensão social – ou condições de produção – seriam abordadas pelos mesmos questionamentos já utilizados: quem escreve (o papel social); para quem se escreve (o papel social); para qual jornal e em qual dia da semana (isso pode interferir na produção e na leitura da crônica? como?); sobre o que trata a crônica.

Quanto ao exercício 1, observamos que é configurado na forma de legenda, exigindo do aluno a identificação dos recursos linguístico-enunciativos utilizados na crônica referentes à estrutura composicional, ao estilo e ao movimento dialógico de engajamento. Depois de feita a identificação solicitada, a mediação docente dar-se-ia mediante a reflexão sobre o uso desses recursos e seus efeitos de sentidos na produção do enunciado.

Refletindo conjuntamente com os professores, concluímos que o encaminhamento da discussão poderia se respaldar em perguntas orais como: a) o cronista empregou uma estrutura narrativa para organizar a crônica. Essa forma utilizada de organizar o texto – mesmo sendo diferente da forma das outras crônicas – consegue cumprir com o objetivo proposto para o gênero crônica? Por quê? Observamos a necessidade de destacarmos o princípio organizador da crônica como o movimento reflexivo que parte de um dado cotidiano específico e pontual e amplia para um significado mais geral, que ecoa na experiência humana. Ademais, seria importante demonstrar que a estrutura da crônica não segue um padrão fixo; b) por que os recursos linguísticos veiculados pelo cronista para trazer a oralidade na escrita, como, por exemplo, repetições de mecanismos coesivos, de dois pontos no lugar de conjunções ou de outra oração, funcionam como uma característica do gênero? O objetivo seria detectar o efeito de um tom mais descontraído, de conversa menos séria, que acaba atraindo o leitor; c) qual o efeito de sentido provocado pelo cronista por meio das expressões “**Sim**, ele sabia que se tratava de um dramaturgo inglês, [...]”/ “Estão namorando, **claro**”, para se observar o movimento dialógico de engajamento e seu efeito de convocação do leitor.

A questão 2 ocupa-se em explorar a presença do movimento dialógico de distanciamento do já-dito. A questão ficou por último porque os professores alegaram ser mais didático, em virtude de propiciar um debate oral. Ponderamos com o grupo sobre a importância de se explorar o jogo irônico estabelecido no movimento reflexivo da crônica. Foi nesse momento que as professoras expuseram a dificuldade de se ensinar essa figura de linguagem. Sentimos, então, necessidade de abriremos um espaço a mais no cronograma a fim de dedicarmos uma atenção especial a essa dificuldade.

Assim, no encontro seguinte, realizamos com o grupo uma breve retomada a respeito da estratégia discursiva da ironia. Para tanto, sinalizamos sobre a inconsistência teórica dos livros didáticos quando se reportam a esse recurso discursivo somente como uma figura de linguagem na qual se diz algo com significado contrário. Retomamos as análises das crônicas realizadas, nas quais verificamos que a utilização do discurso irônico incidiu mais na criação de cenas, de relatos, podendo perpassar por toda crônica do que como uma marca de

“heterogeneidade discursiva mostrada” (MAINGUENEAU, 1989, p. 98). Oferecemos aos professores mais material teórico – excertos de duas dissertações de mestrado (OLIVEIRA, 2006; BUSSARELLO, 2004) e de dois artigos científicos (OLIVEIRA, 2009; CASTRO, 2005) – no intuito de esclarecermos o caráter aberto da ironia e de como esta exige a assunção de uma atitude crítica de seus interlocutores perante as relações de significados.

No entanto, para o trabalho em sala de aula, naquele momento, o essencial seria a mediação dos professores contribuir para a interpretação dos alunos em respeito ao jogo irônico e do humor proposto pelo locutor-cronista quando cria um final feliz para Julieta e sua tatuagem junto de outro par romântico, o tatuador Shakespeare, filho de um professor de literatura inglesa. A ação docente seria responsável por trabalhar com os alunos o nível dos conhecimentos implícitos, do subentendido, o movimento dialógico de ativação do conhecimento prévio, como, por exemplo, o amor de Julieta, na história original, não teve um final feliz; o primeiro Shakespeare, filho de um diretor de teatro, tomou atitudes machistas; o outro personagem, filho de professor de literatura, foi caracterizado como um homem mais sensível.

Feitas tais considerações com os professores, passamos à elaboração da última atividade do Módulo. Os professores demonstravam-se um pouco cansados. Os encontros aconteciam, naquele momento do processo, duas vezes por semana, após a jornada diária de trabalho, ao mesmo tempo em que as professoras aplicavam as primeiras horas da proposta pedagógica e seguiam com suas aulas normais.

Em virtude do desgaste provocado pela sobrecarga de tarefas, para a leitura-analítica da crônica “O carro comestível”, em conjunto com os professores, delineamos somente alguns questionamentos que poderiam contemplar o nível da dimensão verbal do enunciado, sem nos preocuparmos com a elaboração de exercícios escritos mais específicos. No quadro adiante, visualizamos a atividade:

7ª atividade: Leitura/AL da crônica “O carro comestível” (2h/a)

- À luz das reflexões acerca da dimensão social da crônica, iniciar o trabalho em sala de aula com a crônica “O carro comestível”.
- Entregar a crônica xerocopiada e proceder a uma leitura silenciosa.
- A discussão da crônica contemplará os seguintes aspectos:
 - a. O horizonte temático:
 - levar o aluno a articular o título da crônica com a notícia que a antecede, sem deixá-lo de observar o objetivo/finalidade o gênero para mediar a seguinte reflexão: a crônica nos faz refletir sobre o quê?
 - b. A estrutura composicional:
 - levar o aluno a tecer comparações entre a opção feita pelos dois cronistas em relação à estrutura textual, ao modo de utilizar os recursos linguísticos para apresentar a fala de personagens (ressaltar as diferenças linguísticas e se esses usos causaram efeitos de sentidos diferentes)

c. As relações dialógicas e suas marcas linguístico-enunciativas (estilo)

- *movimento dialógico com elos anteriores- distanciamento*: refletir com os alunos a respeito do tom irônico utilizado pelo cronista, indagando-os sobre o que valeu mais a pena, na visão do locutor: o grande avanço tecnológico do carro ou o fato de ele ter matado a fome de pessoas? A ironia também pode ser entendida fazendo-se referência ao significado do nome do carro, “o mundo em primeiro lugar”.

- *movimento dialógico com elos posteriores*:

1. *Ativação de conhecimento prévio*: chamar a atenção dos alunos para o seguinte trecho: “Afinal, pobreza e poluição não se excluem, e o “WorldFirst”, por seus aspectos originais, poderia representar uma lição acerca de como preservar os recursos naturais sem abrir mão da tecnologia”, e indagá-los acerca dos efeitos de sentido no uso do discurso indireto livre, a partir do contexto sociopolítico do par “pobreza – poluição”, como por exemplo, de que forma os chamados países ricos propõem a discussão sobre a poluição e sua corresponsabilidade nesse processo histórico; como os países emergentes e pobres, como alguns do continente africano, se posicionam e são vistos nessa discussão; se a indústria automobilística é uma das mais poluidoras e menos resistentes à mudança, qual o impacto disso para o meio ambiente? Em quais países esse setor da indústria mais se destaca? Esses países são considerados pobres ou ricos? Então, quem deveria ter mais responsabilidade nesse processo de preservação do planeta?

2. *Engajamento*:

- observar o efeito de sentido de inclusão no uso do advérbio destacado “(...), **sabidamente** uma das mais poluidoras do planeta (...)”, sendo que o cronista compartilha com o leitor do mesmo conhecimento. Destacar para os alunos o emprego do nível informal de linguagem para garantir ao leitor uma leitura mais leve, por meio de: repetições de expressões ou palavras; dois pontos no lugar de conjunções; marcas da oralidade.

3. *Interpelação*: comentar com os alunos a respeito do uso do “comentário final” na crônica “O mundo avança. Mas não em velocidade de carro de corrida”, para que percebam o valor de interpelação do leitor. Pode-se solicitar o posicionamento deles a esse respeito.

Quadro 2: 7ª atividade: Crônica “O carro comestível”

Acordamos com os professores que eles decidiriam pela aplicação ou não de exercícios escritos, fator dependente da maturidade e engajamento de cada turma. Por conseguinte, o encaminhamento metodológico seguiria a mesma direção de abordagem enunciativa, a qual havia subsidiado a proposta até então.

À título de organização textual, tecemos, a seguir, algumas considerações de ordem mais geral.

Nestes dois últimos capítulos, para fins de análise dos dados, os conceitos vygotskyanos de mediação e internalização foram tomados com o intuito de situarmos as experiências vividas pelos participantes da pesquisa, no decurso da própria elaboração didática, tanto no movimento de olhar para o gênero crônica como um objeto de estudo, quanto no de mobilizá-lo como objeto de ensino-aprendizagem. Como já pontuamos, a pesquisa pretendeu ser um trabalho desenvolvido com o professor e não somente sobre o professor.

Voltando-nos especialmente a esse momento de planejamento da proposta pedagógica de leitura/AL, subsidiados na noção de elaboração didática (PETITJEAN, 1998;

HALTÉ, 1998), podemos avaliar que as relações entre a tríade professor/conhecimento/aluno foram ressignificadas dialogicamente à medida que construímos coletivamente com os professores o conhecimento de referência do gênero discursivo mediante leituras analíticas do funcionamento sociodiscursivo das crônicas. Nessa direção, podemos retomar a teoria vygotskyana que vislumbra o processo de internalização, no caso específico da formação docente, de conhecimentos teórico-metodológicos, como o resultado de uma série prolongada de eventos evolutivos, de apropriações graduais e interiorizações progressivas e não cumulativas. Em função desse aspecto gradual, observamos que, conforme as discussões foram avançando, a apropriação dos conceitos dialógicos de enunciado, dialogismo e gêneros foi se apresentando paulatinamente, mais sedimentada. Levando-se em conta o momento particular da produção de atividades para a dimensão social do gênero crônica, observamos uma maior facilidade, por parte dos professores, ao elaborarem exercícios referentes às condições de produção do gênero. Para tanto, a recorrência à análise feita anteriormente foi fundamental na mediação constituída com o grupo. A apropriação dos elementos constitutivos de uma situação enunciativa e sua inserção em dada esfera de produção mostraram-se melhores apropriados pelos professores.

Em relação aos exercícios que abarcaram a dimensão verbal da crônica, estes se voltaram, inicialmente, mais a questões temáticas e a categorias de análise mais próximas de uma abordagem textual no tocante a aspectos de coerência e coesão textuais. Consequentemente, houve maior facilidade na elaboração de atividades correspondentes à estrutura composicional e ao conteúdo temático, porém, ainda refletindo certa fragmentação. Observamos mais dificuldade para a produção de questões que correspondessem ao estudo dos movimentos dialógicos, refletindo a necessidade de os professores melhor compreenderem a noção conceitual e metodológica de dialogismo. Dessa maneira, no fluxo das ressignificações dos saberes do professorado, particularmente dos movimentos dialógicos, ainda fizeram-se presentes saberes escolares advindos de práticas de leitura e de ensino gramatical cristalizados, nas quais o ensino Língua Portuguesa tem por base somente categorias da gramática tradicional. Percebemos que tais enfrentamentos integram o processo de apropriação no qual os docentes estavam inseridos, sendo determinados tanto pelo contexto histórico quanto pelas experiências interiorizadas na dinâmica do exercício profissional cotidiano.

Por outro lado, no processo de elaboração didática do gênero crônica para as práticas de leitura/AL, para a mediação por nós conduzida junto aos professores foi muito importante a adoção teórico-metodológica reflexiva, no sentido de não termos análises do

gênero prontas e nem tampouco propostas didáticas somente para serem aplicadas. Em parceria com os professores, discutimos possibilidades de novos olhares para os enunciados, provocando-lhes inquietações, mas também acenando para posturas mais produtivas.

Em consonância com o que muitas pesquisas apontam, nas três últimas décadas, não tem sido proporcionadas as condições necessárias para o exercício da profissão docente, seja em função dos baixos salários, da excessiva jornada de trabalho a que os professores têm que se sujeitarem, da multiplicação e da diversidade de alunos por sala, entre outros fatores. Em função desse contexto político-ideológico, é uma realidade pouco comum, tanto na escola pública quanto na rede privada, um professor que elabore seu próprio material didático, conceba e trabalhe o ensino de língua materna dentro de uma perspectiva enunciativo/discursiva e perceba os limites, necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos.

O contexto desta pesquisa, como assinalamos em discussões anteriores, não foge a essa realidade, e, por isso mesmo, apesar de reconhecermos as limitações e lacunas presentes na proposta pedagógica elaborada, não podemos deixar de considerar os avanços alcançados na direção de apropriação conceitual e metodológica. Em primeiro lugar, verificamos que pensar o texto da perspectiva enunciativa da linguagem e dos gêneros discursivos, forneceu aos professores mais clareza quanto à seleção de procedimentos metodológicos para a prática de leitura. Conseguimos construir com os professores caminhos mais claros quanto às estratégias metodológicas de abordagem das crônicas, no sentido de orientar o aluno a entender a prática de leitura, em sala de aula, pelo viés dialógico. Em termos pedagógicos, no planejamento elaborado, a crônica figurou ao aluno como um objeto de aprendizagem atrelado às unidades básicas de ensino, no caso, as práticas de leitura/AL. Os parâmetros metodológicos vislumbraram a apreensão do conhecimento conceitual, o aluno desenvolver o saber fazer (conhecimento procedimental de leitura), promovendo-se, assim, a produção de sentidos dos textos também por meio do conhecimento conceitual sobre o gênero – atitude vista como atividade epilinguística (RODRIGUES, 2008; PERFEITO, 2005).

Embora a leitura analítica das crônicas tenha se configurado, em determinados momentos, por um instrumento didático-pedagógico mais reconhecido na estrutura de uma aula nos moldes tradicionais de leitura – o questionário, a abordagem feita, na maioria dos exercícios, requer que o professor extrapole a postura tradicional de uma aula de leitura, em que bastava a simples apresentação do texto com as perguntas de interpretação. A prática de leitura proposta concretiza-se por procedimentos pedagógicos de natureza mais

dialógicos, ou seja, mais próximos da discussão de ideias, do debate, da troca entre alunos e professores.

Podemos afirmar que, no geral, a proposta pedagógica elaborada não pressupõe os gêneros discursivos como abstrações desvinculadas das esferas das atividades humanas em que são postos a funcionar, porque a abordagem teórico-metodológica não se presta simplesmente a apresentar aos alunos uma descrição do gênero crônica. As atividades de leitura/AL foram elaboradas na tentativa de colaborar para o desenvolvimento, em sala de aula, com o olhar dialógico sobre os textos.

No próximo capítulo, procedemos à análise da aplicação da proposta pedagógica em sala de aula para caracterizarmos os modos de ensinar e os modos de aprender efetuados.

5 A CRÔNICA EM SALA DE AULA

No presente capítulo, temos como foco de análise a aplicação da proposta pedagógica de leitura/AL com crônicas, ministrada na série do 1º EMA (14 h/a) pela professora P1 e pelo professor-auxiliar PA. No decurso da análise, procuramos caracterizar essa aplicação a partir de determinados fundamentos teórico-metodológicos. De acordo com o percurso analítico traçado no capítulo dois deste trabalho, a aula é aqui concebida, nos termos de Rojo (2009), como cadeia enunciativa complexa, ou, como defende Geraldi (2010, p. 100), como acontecimento, elegendo-se “[...] o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”. Nesse sentido, procuramos explicitar as formas da recepção da palavra por parte dos alunos, durante a prática de leitura/AL das crônicas, mobilizando o conceito bakhtiniano compreensão responsiva ativa. Quanto aos professores, buscamos caracterizar os modos de ensinar efetuados nas aulas, lançando mão das noções bakhtinianas palavra autoritária e palavra internamente persuasiva, conforme discutido por Rojo (2007).

Para fins didáticos, o capítulo é subdividido em cinco seções, as quais correspondem à sequência da aplicação das atividades de leitura/AL planejadas.

5.1 RECONHECENDO O GÊNERO

Ao adentrarmos a sala de aula, no dia 8 de setembro de 2009, para serem ministradas 2h/a, P1 nos apresentou à turma explicando-lhes sobre a nossa presença ali, daquele momento em diante, e também lhes descreveu a proposta de trabalho que estava se iniciando:

P1 – hoje... então... nas aulas de terça vamos trabalhar com esse projeto... de leitura e produção textual de crônicas... vamos ler algumas crônicas para aprender mais sobre esse gênero e para melhorar como leitores... e vamos também produzir nossas crônicas...

AI – VAI VALER NOTA?((gritou, do fundo da sala))

P1 – eu ia explicar sobre isso... posso continuar? uma das notas do bimestre vai ser desse trabalho...inclusive... como eu estava dizendo... no final vamos criar no site do colégio um link onde as crônicas de vocês vão circular. ((a turma se agita, demonstrando certa euforia))

Naquele momento, emergem as representações sociais em que há anos aluno e professor vêm sendo inculcados a assumir: a legitimação da ação docente centra-se no produto final que é a nota, sendo esse o fator que também legitima a ação discente. A réplica

ativa do educando demonstra o quanto parece ser amoldado ao sistema reducionista de ensino. Por outro lado, observamos que P1 elegeu como objetivo, em primeiro lugar, o desejo de “melhorar como leitores” e o dispositivo pedagógico para se alcançar tal propósito é “aprender mais sobre o gênero”. Ampliam-se, portanto, os papéis previstos na situação didática.

A sala foi dividida em sete grupos com cinco alunos, e P1 e PA distribuíram o material necessário para o desenvolvimento da primeira atividade. Para colaborarmos na orientação de leitura desse trabalho, apresentamos, novamente, o material didático que foi entregue aos alunos no Apêndice F.

P1 solicitou a leitura silenciosa dos textos e, em seguida, elegeu um representante de cada grupo para realizar a leitura oral para toda a sala de aula. Terminada a leitura oral, a professora pediu que os alunos manifestassem suas impressões de leitura partindo de questionamentos como: “qual texto é mais interessante e por quê?”; “os textos são parecidos em quais aspectos e são diferentes em quê?”. A maioria dos alunos declarou sua preferência pelas crônicas. As justificativas foram pautadas tanto pela temática abordada quanto pela estrutura composicional selecionada:

A1: gostei mais do texto que fala que a mulher não quis o dinheiro da loteria... isso não é muito normal...

A2: o mais legal foi este aqui que fala do Michael Jackson... eu também não gostava dele ...

A3: o texto três é mais legal porque conta uma história ...

Podemos considerar que os posicionamentos iniciais dos alunos representam uma tomada de decisões enquanto leitores subsidiados na constatação de emoções despertadas pela leitura.

A professora recuperou para os alunos o tom de brincadeira planejado para a atividade, escrevendo no quadro-negro três colunas com os nomes dos três gêneros a que pertenciam os textos lidos e informou-lhes o objetivo do exercício: eles deveriam descobrir a qual gênero pertenciam os textos lidos. Esclareceu que os textos haviam sido retirados dos seus lugares de publicação sem nenhuma outra configuração propositadamente.

Escreveu no quadro os títulos dos três textos – eram notícias diferentes – do bloco 1 para orientá-los na resolução da tarefa. Os alunos não demonstraram dificuldades em reconhecer o gênero, argumentando que todos os textos informavam um fato. P1 procedeu da mesma forma com os outros textos do bloco 2. Os alunos reconheceram o gênero resenha de

filme, mas ao argumentarem, confundiram a finalidade do gênero, como podemos observar na transcrição:

P1 – mas a resenha só informa sobre o filme? Pessoal... tem mais uma finalidade não tem? Lembram?

A1 – professora... eu fiquei com vontade de ver o filme... esse filme... “se beber não case”... ainda não assisti...

P1 – então... lembram... a resenha de filme também tem esse objetivo... traz uma crítica do filme para despertar nele a vontade de assistir... ou não... tão lembrados?

Axxx ((vários alunos falam ao mesmo tempo, concordando com a professora))

Na sequência da aula, os professores entregaram o quadro comparativo para os alunos completarem os campos vazios com as informações solicitadas. Novamente, a fim e colaborar com a leitura desse texto, o quadro encontra-se no Apêndice G. P1 e PA atendiam nas carteiras aos alunos que solicitavam maiores explicações. Os alunos pareceram não compreender o conceito de “papel social assumido”. A fim de sanar as dúvidas, a explicação da professora se serviu da exemplificação das funções que exercemos dentro de nossas vidas, como, por exemplo, quando eles estavam em casa, exerciam a função de filhos, mas quando estavam na escola, de aluno. Transportando a ideia de função social para o momento da produção escrita dos textos, não houve dificuldades no reconhecimento da função social dos produtores de cada gênero como jornalista/repórter, jornalista/crítico de cinema, cronista ou escritor.

Outro ponto a ser observado foi o fato de os alunos reduzirem as finalidades das interações dos gêneros em pauta sob o vocábulo informar. Nas interações com a professora, os alunos reconheciam, por exemplo, o objetivo da resenha de filme e da crônica, mas para externalizar o seu conhecimento utilizavam-se do verbo informar como um grande campo conceitual, assim:

A1: a resenha é para informar se o filme... se vale a pena ir assistir... aí informa do que o filme fala e se é bom ou não ...

A2: a crônica é para informar das coisas da vida ...

Apercebendo-se da restrição vocabular, P1 exemplificou para a turma as diferenças semânticas entre informar/avaliar/refletir, retomando a situação de interação dos gêneros em pauta, escrevendo no quadro as três categorias semânticas para chamar a atenção da turma.

A discussão focada nos temas tratados nos textos oportunizou aos alunos observarem, embora apenas superficialmente, que determinados conteúdos temáticos

explorados nas notícias não são os mesmos das resenhas – para eles ficou bem claro que as resenhas de filmes tratam da qualidade ou não do filme X e as notícias de um fato ocorrido. As maiores dificuldades agregaram-se às crônicas. Para responderem à pergunta do exercício, os alunos teriam que resumir a crônica, demandando mais momentos de mediação pelos professores. Nas crônicas “Bilhete premiado. Premiado?” e “Amor e tatuagem” a professora explicou que antes do início da crônica havia um fragmento de uma notícia. A explicação ajudou os alunos porque conseguiram perceber que a notícia funcionava como inspiração ao cronista. Além disso, a professora pontuou com eles sobre a diferença entre o conteúdo temático da notícia e o da crônica. Explicou-lhes que geralmente na notícia elegem-se fatos de relevância social e/ou política advindos de ocorrências de proporções até mundiais. Mas na crônica, de acordo com a explicação da professora, “*o cronista não se preocupa com o fato em si, mas sim, com as reflexões que o acontecimento podem nos levar*”. No geral, verificamos que a mediação de P1 favoreceu lhes a seguinte dedução verbalizada por um aluno: “*a crônica pode começar por uma notícia para poder levar o leitor a pensar mais*”.

O maior problema da aula relacionou-se com a quinta questão: “Quais desses textos tem um tom mais sério, e quais deles tem um tom mais descontraído, divertido?”, fato que adiantamos no capítulo anterior. A professora começou a discussão coletiva e uma aluna ponderou:

A1 – mas professora... a crônica que fala aqui... do Michael Jackson... ela é triste... então não tem “tom descontraído” ((lendo do exercício))

P1 – por que ela é triste?

A1 – aah... o Michael Jackson morreu... ele tá falando da morte dele... eu não achei divertido não...

P1 – é... não é divertido...

[

AXX – (perguntavam da crônica “Bilhete Premiado. Premiado?” e a professora pediu para falarem um de cada vez)

A2 – é que eu não achei divertido... ela fala de uma coisa difícil de acontecer... mas não é divertido...

P1 – tudo bem pessoal... então... essa questão... não tem problema se ficar tudo como “tom mais sério”...

Atentando-nos para os argumentos dos alunos, reconhecemos que o critério eleito naquele tópico, para aquele momento, não servia aos objetivos propostos. A crônica “Além do nariz” é uma reação-resposta à comoção mobilizada pela morte do cantor Michael Jackson, portanto, não apresenta o humor como fundo dialogizador. Há certo refinamento no uso de um tom irônico e sarcástico, aspecto que os alunos não conseguiriam observar sem uma leitura-analítica mais específica em relação ao estilo. O mesmo ocorre com a crônica

“Bilhete premiado. Premiado?” – em uma escala menor quanto à dose de seriedade referente à crônica que tratou sobre a morte do cantor pop.

Com os professores, no encontro subsequente às aulas ministradas, esclarecemos que o critério não funcionou na comparação desejada porque “tom desprezioso” no gênero crônica nem sempre poderia ser compreendido como “tom divertido”. Concluímos que houve um descompasso entre o critério estabelecido e os objetivos daquelas aulas. Reconhecemos junto ao grupo que não havíamos refletido acerca de tal dificuldade produzida pelo exercício, porque o foco da nossa atenção ficara sob a crônica ser um exemplar não-narrativo. Assim, para não incorrerem em equívocos dessa natureza, deveríamos ter retomado item por item do exercício, revendo todos os textos.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que as questões dos exercícios geraram uma interação entre vários posicionamentos dos alunos relativos aos aspectos da dimensão social dos gêneros. A brincadeira de reconhecer gêneros possibilitou aos professores a valorização dos múltiplos olhares dos alunos sobre os significados evocados pela reflexão dos aspectos enunciativos mobilizados na atividade. Os alunos expuseram as experiências de cada um em relação ao domínio do funcionamento sociodiscursivo dos enunciados concretos e puderam rever aspectos ainda nebulosos. Com essa abertura para a discussão entre professor e alunos, mais do que oportunizar a interação oral, os professores conseguiram levar os alunos a refletir a respeito dos conteúdos enunciativos convocados nas aulas, e ouviram a *palavra do outro*, adotando, portanto, um *estilo internamente persuasivo* (ROJO, 2009).

5.2 EXPLORANDO A ESFERA DE CIRCULAÇÃO DA CRÔNICA

No encontro seguinte (2h/a), datado do dia 15 de setembro de 2009, a sequência do trabalho pautou-se no planejamento, priorizando o estudo da circulação da crônica, no caso, no jornal impresso. P1 e PA iniciaram as aulas com dois jornais em mãos, *Gazeta do Povo* e *O Estado de S. Paulo*, edição do dia 10 de setembro de 2009. Os alunos se posicionaram em meio círculo, a fim de facilitar a visualização do material midiático. P1 questionou os alunos acerca dos diferentes tipos de jornais, de acordo com a abrangência e produção de matérias, perguntando-lhes sobre qual jornal seria da cidade local, do estado e o de nível nacional. Os alunos identificaram o nome do jornal da cidade, a *Gazeta do Povo* como jornal regional e o *Estadão*, o de circulação nacional.

A professora utilizou uma abordagem linear do jornal *Gazeta do Povo*, o qual encontrava-se em suas mãos. Discutiu interativamente com a turma, a respeito da função da primeira página e dos outros cadernos, priorizando o caderno denominado *Opinião* e a seção *Pontos de Vista*. P1 procurou mostrar o estabelecimento da ancoragem enunciativa do gênero crônica na produção do jornal, esclarecendo que ela pode ser divulgada em espaços específicos, os quais emolduram a crônica e contribuem para a produção de sentidos. De acordo com o planejamento, ela abordou aspectos relativos à configuração organizacional do jornal, o espaço do jornal ocupado pela crônica, a configuração da crônica no jornal.

Com o uso do retroprojektor, P1 continuou chamando a atenção dos alunos para os aspectos de configuração, agora, da crônica dentro do jornal. Para tanto, ela trouxe uma crônica da semana anterior à aula, publicada em 10 de setembro de 2009, nos dois jornais, comprados pela própria professora, intitulada “Bastidores”, de LFV. A seguir, reproduzimos as crônicas, ressaltando que ambas não faziam parte dos exemplares analisados com os professores:

Pontos de vista

Veríssimo



A França poderia levar o que quisesse do pré-sal, com desconto, se a Carla Bruni viesse ao Brasil

Agência O Globo

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
Friedmann Wendpap	Cristovão Tezza	Elio Gaspari	Luis Fernando Veríssimo	José Carlos Fernandes	Marleth Silva	Luis Fernando Veríssimo

Bastidores

Espeula-se que a vinda de Sarkozy ao Brasil foi precedida de uma intensa negociação diplomática entre Brasil e França em torno de uma única dúvida: se a Carla Bruni viria ou não viria junto. Quando o governo francês anunciou que ela definitivamente não viria, teria havido uma reunião de emergência no Planalto, com a participação do Itamaraty e dos ministros da Defesa e da Fazenda, quando ficou decidido que o Brasil concordaria em comprar helicópteros franceses, com a condição de que a Carla Bruni acompanhasse o marido. O Sarkozy teria dito que infelizmente ela tinha um compromisso previamente marcado e não poderia vir. O governo brasileiro insistiria comprar, além dos helicópteros, 18 aviões, se a Carla Bruni também viesse. A chancelaria francesa se desculpara: a senho-

ra Sarkozy, infelizmente, não poderia atender ao convite. O Brasil então teria feito outra proposta: os helicópteros e mais 36 aviões. A própria Carla Bruni escreveu um bilhete muito gentil ao Lula, agradecendo o carinho dos brasileiros, etc. mas reafirmando que, infelizmente, não poderia vir. Nova reunião de emergência e nova oferta brasileira: os helicópteros, os 36 aviões e mais dois submarinos. Nova resposta francesa: infelizmente... Então Lula autorizou a proposta final. O Brasil compraria os helicópteros, os 36 aviões e TRÊS submarinos, sendo um nuclear, e a França ainda poderia levar o que quisesse do pré-sal, com desconto, se a Carla Bruni viesse junto. Aliás, se viesse a Carla Bruni, o Sarkozy nem precisava vir. O negócio estava fechado.

Os franceses aceitaram. Por isso grande foi a decepção quan-

do a porta do avião se abriu e o Sarkozy apareceu sozinho. Depois ele explicou por que, à última hora, a mulher não poderia vir.

— Enxaqueca. Mas aí ficaria chato o Brasil retirar sua oferta.

Claro que esta é apenas uma versão do que teria havido nos bastidores do grande negócio. Outra, menos verossímil, é que o Sarkozy é apenas um vendedor com muita sorte.

Um dia
(Da série "Poesia numa hora des-ta?")

Não esquite, não esquite: um dia ainda vamos rir de tudo isto historicamente.



COLUNA DO LEITOR

leitor@gazetadopovo.com.br

Reajuste das custas judiciais 1

É impressionante a afirmação do presidente da Associação dos Advogados do Paraná quando diz que o reajuste de 90% nas custas judiciais nada representa para a enorme despesa que os cartórios têm (Gazeta, 9/9). E ainda pede a colaboração dos deputados para que aprovem tal modificação. Esperamos um mínimo de bom senso dos nossos representantes quando votarem esse aumento.

Gilmar Tadeu Strabach



Praça Carlos Gomes, 4 - CEP 80010-140 - Curitiba, PR Fax (041) 3321-5129

Reajuste das custas judiciais 2

É justo que se aumentem os valores das custas judiciais. No entanto, antes disso, devem: reestruturar suas instalações; preparar, instruir e qualificar os funcionários que trabalham nessas repartições que não possuem a menor condição técnica nem remuneração adequada para prestar qualquer tipo de assistência ou orientação; informatizar os cartórios dentro dos mínimos requisitos legais; contratar mais funcionários concursados com formação e conhecimento adequados; dispensar estagiários (mão-de-obra barata e desqualificada); atender a sua função social: implantar políticas de atendimento e de postura de seus funcionários para satisfazer adequadamente o cidadão; e se preocupar com a celeridade e efetividade do Judiciário. Uma vez preenchidas essas obrigações básicas, entendendo ser possível autorizar um reajuste dentro dos critérios legais.

Leônidas Gerolim, advogado

Reajuste das custas judiciais 3

Ridículo. Não tem outra palavra a não ser essa. O povo paranaense não pode aceitar uma barbaridade dessas. Os cartórios já ganham rios de dinheiro e ainda querem mais? Povo paranaense, não vamos deixar isso acontecer, anem os nomes dos que votarem a favor e protestem nas urnas, não votando nele.

Valdeci Balduino

Paraná de difícil acesso

Parabéns pela iniciativa deste jornal em mostrar ao Paraná como ainda há gente que vive em situações da idade da pedra, como esses 33 mil paranaenses que vivem isolados em seis cidades sem estradas (Gazeta, 9/9). E nossos governos falam em tecnologias 24 horas por dia.

Maria Mirkewicz

Destruição

Partindo do pensamento de que uma imagem vale mais que mil palavras, o que vimos esta semana em todos os grandes jornais foi o retrato da destruição em vários estados brasileiros e na Argentina, de onde veio o tornado que atingiu no país. É o troco da natureza, pela degradação e devastação da cobertura vegetal. Sem árvores nas propriedades, os corredores de ventos agora ficam mais violentos e levam tudo que encontram pela frente. Nossos governantes não estão nem aí para o aquecimento global nem para as mudanças climáticas. Lamentavelmente em nosso país os grandes agricultores ainda insistem em não manter as reservas legais que seriam as áreas de proteção, não só para suas propriedades, mas para as cidades.

que agora contam milhares de desabrigados e milhões em prejuízos nas propriedades e no patrimônio urbano.

José Pedro Naltes, ecologista

Requição e o feriado 1

Mais um decreto ridículo do governador com relação a fazer os servidores estaduais lotados em Curitiba trabalharem no feriado do dia 8 de setembro. Hoje uma boa parte dos servidores estaduais tem condições financeiras para fazer turismo num feriado prolongado como este, mas não puderam fazer porque tiveram que trabalhar em repartições que ficaram às moscas (Gazeta, 9/9). É mais uma mostra de que o governo do Paraná não entende de turismo. Mas para que viajar se as estradas paranaenses estão sucateadas?

Herculio Struck

Requição e o feriado 2

O argumento de não poder parar a capital, que é o centro administrativo do estado, é excelente. Não teria sentido a administração do estado parar por causa de um feriado municipal. Porém, a solução adequada para todo mundo seria pagar horas extras ao funcionalismo, que são cidadãos curitibanos e que teriam o direito de gozar o feriado municipal. Uma ação correta (não pagar) e outra incorreta (não pagar extras).

Jakson Botcher

Aparelharmento

Excelente o editorial que fala sobre a ingerência política nas empresas estatais (Gazeta, 9/9). Embora no texto as citações reafirmem-se às ingerências federais, esta prática é muito comum nos governos estaduais também. Perde-se a confiança nas instituições, fato determinante para o descrédito que os investidores estrangeiros demonstram com relação ao nosso país, e como foi dito, principalmente perde-se o senso democrático.

Odair Fernando Swarczky

Ponte no litoral

Conversando, em recente evento social, o vice-governador Orlando Pessuti, comentava a urgente necessidade de se construir uma ponte ligando Caiobá e Guaraniã. Seria um atrativo em nosso litoral, desapareceriam as filas para cruzar a baía e, o que é mais importante, estaríamos livres dos riscos de um sistema de ferryboats muito precário. Isso foi dito há cerca de um mês, e o noticiário do feriado (Gazeta, 9/9), que revela que um carro caiu no mar ao tentar entrar na

embarcação, vem mostrar como é acertada a preocupação de nosso vice-governador.

Clotilde de Lencques Almeida Germliniani

Aliança Dilma/Osmar

Não vejo vantagem para Osmar Dias em uma aliança com Dilma Rousseff, pois a candidata do PT não decola por vários fatores, entre eles as interferências em assuntos não muito bem explicados e também porque o eleitor não liga o nome da candidata ao partido de Osmar. Acho que Osmar mais perde do que ganha, pois a população da nossa região está desapontada com a administração do PT, por isso acho que a ministra deverá ter um número pequeno de votos no Paraná.

Celso Cesar Cordeiro

Ideal de beleza

A imagem das pessoas que parecem perfeitas em revistas e na televisão afetam as outras pessoas. Hoje estamos vivendo a "Ditadura da Beleza", quando os aspectos da sociedade atual são refletidos e transformados em um ideal inventado nos computadores e assim enviados de novo aos indefesos consumidores, enganados por um corpo irreel criado no "photoshop". Assim os consumidores são convidados a se olharem nos espelhos das revistas e da tevê, procurando uma maneira de se transformarem na figura perfeita, ou seja, numa imagem criada para vender o produto. Conseqüentemente os consumidores se sentem "feios" e criam uma luta atrás de serem iguais às imagens. Eles acabam perdendo sua cultura, liberdade de expressão, qualidade e identidade!

Juliana Maczuga, São José do Itaipava - PR

Fé na escola

A escola é o único espaço deste país em que ainda o jovem pode acreditar e ter esperança. Mesmo vendo que outras instituições brasileiras, como Senado, Igrejas, Judiciário, governos, etc. estejam perdidos em um mar da lama, corrupção e ganância, a escola, principalmente a pública, tenta resgatar um pouco da essência humana: solidariedade, humildade, honestidade, confiança.

Sônia R. Miranda

Indústria da multa 1

De fato a indústria de multa existe, mas o motorista habituado a respeitar as leis de trânsito não é multado. A falta de atenção e o desrespeito predominam no trânsito. Muitos motoristas falam ao celular enquanto dirigem, não usam cinto de segurança e andam em velocidade superior à permitida. A indústria de multa aproveita os descuidos desses motoristas para arrecadar e tentar educá-los, o que eu acho meio difícil, porque educação vem de berço.

Carlos Frederico Conson

Indústria da multa 2

Essa é mais uma maneira que o Estado em contras para arrecadar mais impostos. Nós cidadãos temos que alimentar este grande elefante chamado Estado que é ineficiente, gordo e insaciável. Nossos representantes não aperfeiçoam leis para que se tornem eficazes, eles não têm interesse nisso. Mais fácil é arrecadar, mesmo que isso não represente o objetivo educacional ou correccional.

Carlos Alberto Avi Rodrigues

Em espaço de tempo no comprimento, os textos podem ser reunidos ou arquivados. O jornalista sempre é obrigado a publicar no não se dá o trabalho.

Diretor-presidente: Esmundo Lemanski
Vice-presidentes: Anis Amêlis Cunha Pereira Filizola, Guilherme Döring Cunha Pereira, Mariano Lemanski
Diretor de Redação: Antonio Souza Filho
Chiefs de Redação: Francisco Lamago e Oscar Bodeker Neto
Rua Pedro Ito, 457 - Centro Curitiba, PR - CEP 80010-420 - Tel: (41) 3321-5000 - Fax: (41) 3321-5472

GAZETA DO POVO
www.gazetadopovo.com.br

Fundada em 3 de fevereiro de 1919
Fundadores: Benjamin Lins e Oscar Joseph de Plácido e Silva.
Diretor-presidente (1962-2009): Francisco Cunha Pereira Filho



CÓDIGO DA EDIÇÃO
709098

Este código permite acesso à versão digital no site "www.gazetadopovo.com.br/ged" de hoje.

Central de atendimento ao leitor - segunda a sexta-feira, 8h às 19h. Sábado/feriados, 8h às 13h - 3321-5999. Central de atendimento ao assinante para Curitiba e região metropolitana: 3321-5555 - demais localidades - segunda a sexta-feira, 7h às 20h30. Sábado/feriados, 8h às 14h - 0800-414444. Vendas avulsas na capital, Itaipava do Paraná e Santa Catarina - Diária: R\$2,00 - Domingo: R\$3,30. São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Rio Grande do Sul e Mato Grosso - Dias úteis: R\$2,40 - Domingo: R\$4,00. No Paraná/Foz de Iguaçu e arredores - Dias úteis: R\$2,40 - Domingo: R\$4,20

Figura 8: Crônica "Bastidores" I¹²

¹² A crônica "Bastidores" encontra-se no Apêndice H.



Figura 9: Crônica “Bastidores” II

P1 iniciou o trabalho com o jornal *Gazeta do Povo*, direcionando o olhar dos alunos para a moldura composicional da crônica. Atentou para o uso de letras em caixa-alta – VERISSIMO – acima do título da crônica, acompanhadas de uma foto do autor e de um parágrafo retirado da crônica, fazendo a relação da ilustração com a crônica. Nos excertos da aula, observamos esses apontamentos:

P1 – vocês RECONHECEM... A CRÔNICA... aqui nesse caderno? Dá para saber?

AXXX – aqui ó... ((vários alunos apontam para a seção Pontos de Vista))

P1 – aqui? ((sinalizando para a seção)) na seção Pontos de Vista? E o que que leva vocês a isso?

A1 – por causa do desenho do lado...

P1 – ah... da ilustração... e por que ela lembra a crônica?

A2 – ah... para dar característica...

A3 – HUMOR...

P1 – AH... para dar ideia do humor... vamos ver se é isso mesmo...né? e o que mais...

A2 – a foto... a foto de quem escreve...

P1 – isso... é o Luis Fernando Verissimo... então... quem não conhecia... apresento o autor... tem crônica dele toda quinta e domingo... bom... levando em consideração que a seção se chama Pontos de VISTA... FAZ SENTIDO TER AQUI UMA CRÔNICA?

AXXX – ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))

P1 – o que que você disse? ((referindo-se a um aluno do fundo da sala))

A4 – o que que é Ponto de Vista?

P1 – alguém sabe?

AXX – PESSOAL...

P1 – é a visão pessoal de alguém... do cronista... sobre alguma coisa... certo? viu... o jornal tem o lugar certo para colocar seus textos... isso também ajuda o leitor... porque se você não quer ler o caderno de esportes é só pular e ir para o que te interessa...

A professora fez a leitura oral da crônica e solicitou que os alunos acompanhassem o texto pela projeção. A discussão iniciada pela professora girou em torno da temática da crônica, fato sociopolítico que os alunos demonstraram conhecer. No decorrer do exercício, P1 articula a temática com o objetivo do gênero e a função da ilustração na produção de sentidos da crônica. A seguir, reproduzimos um momento interativo significativo dessa situação didática:

P1 – ((P1 para a leitura do texto, depois do primeiro período e faz a pergunta para a turma)) quem é Sarkozy?

A1 – presidente da França...

P1 – muito bem... e... e o que é que está sendo falado na mídia desse presidente...

A2 – é por causa da compra dos aviões da França...

P1 – isso... e o que mais... é... uma coisa da vida pessoal dele...

Axx – É DA MULHER DELE

P1 – por que?

A3 – porque ela é bonita...

[

A4 – porque ela é GOSTOSA...

P1 – É... TODO MUNDO SABE PORQUE... ela é bonita... sarada... famosa... mais nova do que ele... se envolveu em muitas histórias... muito bem... tô vendo que vocês tão por dentro... tão lendo jornais?

A5 – é na televisão... professora... na internet tem foto dela...

P1 – ouvindo e vendo então... ok... ((continua a leitura da crônica até o final))

P1 – então... o que o Veríssimo faz nessa crônica... qual é o objetivo da crônica mesmo?

A2 – falar alguma coisa engraçada...

P1 – sobre o que?

A4 – sobre uma coisa séria professora... porque o Brasil tem que comprar esses aviões? Para que?

P1 – isso... o Veríssimo pegou uma notícia da atualidade e fez uma brincadeira com esse fato sério com um objetivo final... qual é mesmo o objetivo do cronista?

Axxx – INFORMAR...

P1 – NÃO... NÃO É INFORMAR... tudo para vocês é informar... Vão pensando aí... e a ilustração... como ela se articula com a crônica?

A5 – ela traz o que o Brasil comprou e a figura do presidente da França... mas de jeito engraçado...

P1 – isso... olhem aqui... ((pede para PA trocar de crônica no retroprojetor)) qual é a diferença de configuração... aqui no Estadão... é a mesma crônica pessoal...

A5 – ah... tá quase tudo igual... só o desenho mudou...

P1 – a ILUSTRAÇÃO mudou...

A2 – professora... o texto é igualzinho?

P1 – é... a mesma crônica foi publicada em jornais diferentes... no mesmo dia...

A2 – mas e a ilustração?

P1 – a ilustração fica a cargo dos ilustradores de cada jornal... o cronista não fez a ilustração... tão vendo... tem o nome dos ilustradores... mas por que ela dá para a crônica a ideia do humor?

A5 – eu acho que é porque elas parecem com caricaturas... desenho animado... é para fazer rir... é o mesmo que zoar com alguém...

[

A4 – é () do heterônimo...

P1 – muito bom... nossa... hoje vocês estão me surpreendendo... é isso mesmo... trabalha também com a questão da ironia e do humor...

Convém destacarmos aqui, o papel da instrumentalização para a leitura, proporcionado aos alunos. A professora, a partir do objetivo elencado no planejamento, posiciona-se como mediadora, servindo-se de conteúdos enunciativos mobilizadores do processo de produção de sentidos. A reflexão do lugar da ancoragem ideológica da crônica criou um espaço favorável para a compreensão responsiva ativa, na aula de leitura. A conversa sobre o texto não se limitou à reprodução das ideias do texto, nem à imposição interpretativa do professor. A conversa acerca do texto transgrediu a mesmice de se ler na escola, evocando-se as nuances ideológicas do enunciado e, a partir daí, as experiências vividas. Os enunciados já-ditos da situação enunciativa constituíram o fundo dialogizador daquele movimento de aprendizagem.

Ao preferir o caminho do diálogo, P1 também transgrediu a prática padronizada no cotidiano escolar, fato que pudemos constatar tanto pela reação da turma, quanto pela própria reação da professora – “*nossa... hoje vocês estão me surpreendendo*”. O elemento surpresa se dá em razão de P1 subestimar o potencial de seus alunos, e, naquele momento, a turma quebra o estereótipo de turma sustentado pela visão da professora, vistos como alunos lentos e desinteressados.

P1 foi muito feliz na condução do trabalho pedagógico, ao selecionar para a aula de leitura uma crônica que havia circulado em dois jornais diferentes (nas palavras da professora, “*isso foi uma feliz coincidência*”). Ela conseguiu extrapolar o planejamento feito, agindo com autonomia. Portanto, assumiu-se como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, ampliando o leque dos aspectos enunciativos abordados, por meio de informações e reflexões a respeito de uma conduta técnica dos profissionais do meio jornalístico – no caso, a edição de uma mesma crônica, em jornais diferentes, e o processo de produção da ilustração para as crônicas. Dessa maneira, a primeira parte das aulas foi dedicada à exploração dos aspectos configuracionais e espaciais da crônica dentro dos jornais, pressupondo-os como elementos constitutivos do gênero; conseqüentemente, foram conteúdos

enunciativos mobilizados para a instrumentalização dos alunos na produção de sentidos do texto-enunciado.

O segundo momento das aulas concentrou-se, primeiramente, na sistematização do que fora abordado, por meio de perguntas orais, a saber: *onde e como as crônicas podem aparecer dentro dos jornais? Por que um leitor de jornal pode querer ler a crônica do dia?* A segunda pergunta teve como finalidade tratar da finalidade do gênero, pensando-o pela perspectiva do leitor. Imediatamente, as respostas circularam em torno da ideia do desejo de distração, diversão, descontração, relaxamento. P1 ampliou essas noções, lembrando-lhes de que o cronista também leva o leitor a refletir sobre a própria vida, por meio de uma exemplificação com a crônica lida:

P1: lembram... Verissimo brinca com a gostosura da mulher do presidente da França para nos levar a pensar sobre aquela negociação... ele faz uma ironia com tudo aquilo..

Resumidamente, justificou aos alunos do porquê estarem estudando aspectos enunciativos, denominando-os de condições de produção (ou dimensão social) de todo e qualquer enunciado. P1 explicou aos alunos que: a produção escrita de qualquer texto é feita por uma pessoa física – chamada de locutor – representante de um papel social; o texto pode ser visto como a reação-resposta do locutor perante o que já se disse na sociedade, em relação àquele tema (o já-dito); todo texto é escrito com a finalidade de atingir determinados objetivos sociodiscursivos (finalidade discursiva); toda produção escrita também leva em conta o leitor possível (interlocutor); o locutor constrói o texto dentro de um gênero discursivo – no caso, a crônica – de maneira adequada às suas características temáticas, composicionais e estilísticas.

Após a breve explicação, solicitou a produção escrita de uma definição do gênero discursivo crônica, com um tempo determinado. P1 fez com que todos apresentassem a sua definição oralmente, complementando algumas, concordando com outras e revendo as que necessitaram. O caso de revisão contemplou as definições que apresentaram uma visão muito genérica da finalidade do gênero, tecendo articulações somente com o objetivo geral de trazer informações. No geral, os alunos demonstraram ter compreendido o uso do humor e da ironia para fazer o leitor refletir, conforme ilustram as definições abaixo:

A1 – uma forma de texto onde o autor escreve texto de humor sobre uma coisa séria para divertir o leitor
A2 – uma forma irônica de tratar um assunto sério e no final nos faz pensar
A3 – pequeno texto com humor e nos traz uma reflexão
A4 – texto com humor inteligente que nos faz pensar

A5 – maneira de expressar um ponto de vista com humor ou sarcasmo e nos fazer pensar

A6 – texto com humor ou não... mas com ironia que leva o leitor a refletir sobre alguma coisa importante para a sociedade

Como a maioria ressaltou a presença do humor, P1 fez os alunos lembrarem da crônica que tratava da morte de Michael Jackson, para demonstrar que nem toda crônica era humorística. Em seguida, a professora entregou digitada a definição de crônica (já apresentada anteriormente). Fez uma leitura compartilhada e parafraseou a definição, chamando a atenção dos alunos para as características composicionais de comentário e de narrativa, assim como, para a diversidade estrutural. Pediu aos alunos que comparassem com a definição produzida por eles, com o objetivo de ampliarem e completarem por escrito suas próprias definições, em seus cadernos. Conforme proposto no planejamento, a construção da definição do gênero pelos alunos, que se constituiu, naquele momento enunciativo, como uma compreensão responsiva ativa, foi mediada, não foi dada, pela discussão realizada anteriormente com a professora. Nesses termos, a professora coloca-se em situação de interlocutora das dúvidas, das experiências dos alunos, adotando um estilo de ensinar internamente persuasivo, na medida em que convoca a reação ativa dos alunos.

Ao final das aulas (2h/a), os professores entregaram as duas crônicas de LFV, “Arrá!” e “Mordiscar não é morder” (por causa do tamanho da letra da reprodução, a segunda crônica foi também digitada). P1 leu primeiramente, a tira que acompanha a crônica “Mordiscar não é Morder”, realizou a leitura silenciosa do texto e perguntou se havia uma articulação temática entre os dois. Os alunos reconheceram não haver essa relação, mas, um aluno afirmou que a tira “*era para indicar para o leitor do jornal que ali era o lugar da crônica*”. A professora concordou com o aluno e informou que, no ano de 2008, o ano da edição daquela crônica, o jornal não ilustrava as crônicas, mas, sim, publicava as tiras da “Família Brasil”, produzidas pelo próprio Veríssimo.

No grupo de estudo com os professores, ao solicitarmos uma apreciação das aulas ministradas, os professores revelaram-se surpresos com o desempenho produtivo dos alunos e mostraram-se muito motivados para a continuidade do trabalho.

5.3. LENDO AS CRÔNICAS DE LFV

Nesta seção, analisamos 6h/a ministradas nos dias 29/09 (2h/a), 06/10 (2h/a) e 20/10 (2h/a), as quais foram dedicadas ao trabalho de leitura/AL das crônicas de LFV,

conforme proposto no planejamento. O encontro previsto para o dia 22/09 não ocorreu por motivos pedagógicos internos da escola.

As aulas do dia 29/09 foram ministradas por PA, pelo fato de P1 encontrar-se adoentada naquele dia. O professor solicitou uma leitura silenciosa da crônica para serem identificados, por meio de uma legenda, o narrador-locutor e os personagens e, em seguida, organizou uma leitura dramatizada realizada por cinco alunos. No início, os alunos estavam meio resistentes, demonstrando muita timidez. Contudo, com o desenvolvimento da atividade, pediram para encenar a passagem da delegacia. Prontamente, o professor permitiu e a turma se divertiu com a apresentação cênica.

PA, objetivando destacar aos alunos os aspectos da dimensão social da crônica, retomou com eles a tabelinha de reconhecimento dos gêneros discursivos. O primeiro tópico das condições de produção destacou referiu-se ao momento histórico de circulação ser bem próximo da data comemorativa do “Dia dos Namorados”. Relembrou com eles a configuração espacial da crônica dentro do jornal, e, passaram a refletir sobre os papéis sociais dos interlocutores da situação de produção da crônica, da finalidade do gênero, da temática abordada.

O professor promoveu uma breve discussão acerca da reação-resposta do cronista aos já-ditos – abordagem orientada para que o aluno percebesse o texto-enunciado como um elo da cadeia discursiva – e que, ao mesmo tempo, provocasse a compreensão responsiva ativa dos alunos diante dos enunciados (tanto da crônica quanto das perguntas que lhes eram feitas). Ilustramos parte da discussão com os excertos, a seguir:

PA – bom... como a mídia retrata o dia dos namorados?

Axx – com muitos corações... o amor é lindo...

PA – é... quem aqui tá namorando? Vocês brigam com os namorados ou namoradas?

Axx – () de vez em quando... se precisar...

PA – um de cada vez... por favor... então... na realidade... então... é tudo perfeito?

A1 – não...

PA - o jeito que o cronista retrata a relação aqui desse casal é mais próximo da realidade... vocês concordam?

A2 – é... não existe relação perfeita...ainda mais hoje...

A3 – a minha mãe acha que é muita pouca vergonha...

A4 – PA...((chamando a atenção do professor)) o casamento é um inimigo do amor...

PA – por que?

A4 – é muito chato...

[

A3 – é... mas quando o casamento tem amor de verdade supera tudo...

A5 – mas hoje o casal se separa mesmo... ninguém fica mais aguentando....

PA – beleza... mas e a crônica... não é uma historinha perfeita de amor... vocês acham que o amor entre Odivar e Leonor acabou?

A5 – não... eu acho que eles podem fazer as pazes...

[

A6 – eu acho que eles vão se separar mesmo...

PA – quem aqui é a favor do Odivar?

((muitos meninos se manifestam e as meninas vão))

A7 – nossa... ela mordeu até arrancar sangue... ela não foi compreensiva...

Axx (meninas)) ele é que deixou o casamento ficar chato... sem graça...

O professor deu continuidade às atividades, cobrando da turma silêncio. Foi-lhes entregue a lista de exercícios de leitura/AL da crônica “Mordiscar não é morder”. Fez oralmente com os alunos as questões 1, 2, 3, 4, 8,13, que, na visão do professor, propiciavam um debate. Para fins de organização textual, na sequência transcrevemos as questões e procedemos às suas discussões.

1. O autor, no início da crônica, afirma: “o amor tem muitos inimigos”. De acordo com o texto, quais são os inimigos do amor?

De imediato, os alunos não demonstraram dificuldades de identificar a ideia temática solicitada, parafraseando da crônica trechos que explicitavam quais seriam os inimigos do amor, na visão do cronista: “o mau hálito, o descontrole, o tempo”. Entretanto, porque os alunos não conheciam o significado do vocábulo “semântica” e por não entenderem o tom irônico utilizado pelo autor, realizaram uma leitura literal, sem a compreensão do tom irônico empregado. A primeira reação de PA foi a de rechaçar essa leitura, gerando uma polêmica entre os alunos. Entretanto, em seguida, PA solicitou aos alunos que anotassem nos cadernos, o significado da palavra “semântica”. Após, alertou-lhes da possibilidade de outra leitura, fato que seria retomado mais adiante.

Avaliamos que o desafio de compreensão prevista por nós – pesquisadora e professores – não considerou a variável relacionada com a possibilidade dessa leitura mais literal, que, naquele momento, poderia ser aceita, visto não ter sido fornecida a instrumentalização necessária para que os alunos produzissem a leitura crítica. Por isso, em momento posterior à aula, foi preciso que orientássemos PA quanto à problemática de se transmitir um conhecimento pronto, no caso, um movimento interpretativo do professor, sem relativizar os possíveis diálogos com o texto.

2. A expressão “sabem todos” foi utilizada para:

- explicar uma ideia.
- acrescentar informações.
- conversar com o leitor.

A maioria fez confusão com a alternativa “explicar uma ideia”. A mediação foi feita com o uso da estratégia de supressão da expressão do período. Assim, o professor fez os alunos deduzirem que o cronista se dirigiu aos leitores, a partir de um conhecimento em comum, e, dessa forma, os alunos perceberam o uso do recurso como uma estratégia discursiva que, de acordo com observações feitas pelos alunos:

A1: aproxima mais o leitor ...

A2: mostra que o cronista se preocupa em conversar com o leitor ...

3. O autor cita a “maior história de amor de todos os tempos”. Qual é essa história?
4. O autor cria um diálogo entre os personagens dessa história de amor. Esse diálogo traz o humor ao texto, recurso muito característico do gênero crônica. Explique como o humor se instaura nesse momento da crônica.
8. Em relação à parte da crônica em que se conta um fato ocorrido com duas personagens, explique o propósito de se ter narrado esse fato.

O bloco anterior de questões, inicialmente, mobilizou na turma o conhecimento prévio acerca da obra clássica de Shakespeare, “Romeu e Julieta”, para depois refletirem sobre a presença do humor no texto. PA questionou os alunos se, realmente, tinham considerado humorístico aquele trecho da crônica. Os alunos concordaram e justificaram com apontamentos diversificados. Primeiro, apontaram a diferença de linguagem existente na primeira fala do diálogo, a qual foi caracterizada por eles como “*muito esquisita*”, requerendo do professor a explicação de que o cronista usou de uma linguagem da época da obra para contrastar com uma gíria da atualidade. Em segundo lugar, destacaram o próprio fato do Romeu ter mau hálito. Os alunos também não demonstraram dificuldades em reconhecer o intuito discursivo do cronista, ao optar pela ficção narrativa como fundo dialogizador da crônica.

13. Que formas de discurso (direto, indireto,...) o cronista emprega para introduzir as vozes dos personagens? Formalmente, quais recursos linguísticos são utilizados para isso?

Conforme discutimos anteriormente, a questão 13 permaneceu no patamar de reconhecimento de um uso linguístico sem, contudo, articulá-lo explicitamente à dimensão verbal do gênero. Entretanto, PA fez essa articulação do conteúdo gramatical em questão (discurso direto, indireto e indireto livre), ao explicar aos alunos as especificidades desses recursos linguísticos na crônica, ressaltando a versatilidade do cronista em relação a eles. Primeiro, PA lembrou a teoria gramatical e passou a exemplificar na crônica o uso desses recursos. Pudemos observar que os alunos atribuíram um sentido à tarefa executada, ou seja, a compreensão responsiva ativa foi concluir que o uso daqueles recursos pelo cronista,

conseguiu imprimir mais dinamicidade à crônica. PA atualiza os saberes mobilizados inicialmente, no exercício, passando de um simples reconhecimento de recurso linguístico à reflexão de uma característica enunciativa do gênero. Entretanto, observamos que ele não apresenta uma posição mediadora no processo de leitura analítica, uma vez que conduz a forma de resposta dos alunos, monopolizando as ações interpretativas: retoma a teoria gramatical e exemplifica o uso do recurso linguístico nas crônicas, sem solicitar do aluno a sua participação.

5. No 2º parágrafo, o cronista faz duas perguntas. Para “quem” são feitas essas questões? O que elas revelam?
6. Das linhas 1 a 13 (crônica digitada), há o predomínio de uma estrutura narrativa ou de comentário sobre um tema? Justifique sua resposta.
7. E a partir da linha 14, há o predomínio de que tipo de estrutura textual (narrativa ou comentário). Justifique sua resposta com elementos do texto.
9. Essa crônica jornalística apresenta algumas vozes sociais (papéis sociais) possíveis em uma relação amorosa dentro de um casamento em um momento de conflito na delegacia. Quais são essas vozes presentes na crônica e por quais personagens elas são representadas?

O bloco de questões anteriores foi respondido por escrito, de modo individual. Após o tempo determinado, PA abriu para a discussão coletiva. Praticamente, todos os alunos identificaram o leitor como o destinatário das perguntas feitas pelo cronista. A maioria das respostas dadas à segunda parte da questão inferiu sobre a relação dialógica do cronista com o interlocutor, como podemos constatar nas seguintes afirmações:

- A1: *elas revelam que o cronista quer conversar com o leitor...*
- A2: *... que o cronista quer se aproximar do leitor ...*
- A3: *... as perguntas servem para chamar a atenção do leitor...*
- A4: *... o cronista parece se colocar no lugar do leitor para fazer as perguntas ...*

PA complementou o exercício, informando que as perguntas sem respostas eram denominadas de perguntas retóricas, cuja função era estabelecer a conversa com o leitor. Ao responderem às demais perguntas, os alunos revelaram maior domínio para o reconhecimento da estrutura textual narrativa e de seus elementos, no caso solicitado, os personagens. Pelo fato de o cronista ter intercalado, na parte inicial da crônica, um pequeno diálogo, isso gerou certa confusão para a identificação do uso da estrutura de comentário. No final da aula, o professor ressaltou a diversidade composicional das crônicas, refletindo sobre o poder de criatividade de LFV.

O encontro do dia 06/10 foi ministrado por P1. As aulas foram iniciadas com um breve resumo do que havia sido feito na semana anterior. Os alunos, novamente com

a crônica em mãos, retomaram a atividade. Em uma conversa antes das aulas, a professora nos informou que iniciaria com as últimas questões, em decorrência da polêmica gerada com o exercício 1.

18. Procure no dicionário a diferença entre mordiscar e morder e explique a relação de sentido que existe com a última frase da crônica: “Outro inimigo do amor é a semântica”.
19. A ironia é uma das marcas do estilo do cronista Luis Fernando Verissimo e muito presente também no gênero crônica. De que forma essa estratégia discursiva manifesta-se nessa crônica?
20. Levando-se em consideração o momento histórico da produção dessa crônica (próximo ao “Dia dos Namorados”), reflita: quais são as ideias mais comuns (as veiculadas na mídia, principalmente) sobre o relacionamento amoroso que permeiam essa data comemorada em nossa sociedade? Justifique sua resposta.
21. A crônica lida pode ser considerada “uma reação-resposta” a essas ideias. Assim, essa reação-resposta do cronista pode ser considerada favorável ou contrária a essas ideias? Justifique.

Dessa forma, a professora abordou oralmente as questões 20, 21, 18 e 19. P1 promoveu a discussão com os alunos, no sentido de mostrar o caráter dialógico de todo enunciado. Em uma linguagem mais didática, explicou

P1: tudo que falamos... escrevemos... enfim... enunciamos faz parte de uma reação em cadeia ao que outros já falaram... já escreveram... já pensaram... é assim que o mundo funciona.

Destacou a importância de eles atentarem para as datas de publicação dos textos, como uma forma de pensar a sua contextualização e poder funcionar como uma estratégia a mais na compreensão dos textos. Ao resgatar o comando da questão 20, os alunos manifestaram-se contra ao apelo consumista feito na data comemorativa do dia dos namorados, mas, por outro lado, reconheceram que a comemoração poderia unir mais os casais.

P1 orientou a turma a se posicionar diante do ditado popular “casados são eternos namorados”. Muitos alunos deram depoimentos pessoais, os quais, na maioria, revelaram apreciações valorativas diversas, a respeito dos sentimentos amor e paixão. Na condução da interação, a professora acalmou a turma e perguntou-lhes sobre a reação-resposta do cronista, relendo o enunciado da questão 21. O movimento dialógico de distanciamento dos enunciados já-ditos foi percebido, primeiramente, pela própria posição do cronista ao fato de o amor ter muitos inimigos, assim, como, pelo suposto fim do casamento de Leonor e também, pelo emprego de tom humorístico.

Os alunos só conseguiram entender o tom irônico utilizado, quando P1 estabeleceu as relações entre a caricatura exagerada representada na cena de marido e mulher adentrando a delegacia, observada no trecho: “[...] O Odivar com uma orelha sangrando, a

Leonor com um hematoma no rosto onde o cotovelo de Odivar a acertara”, relacionando-a à última parte da crônica, o comentário final “outro inimigo do amor é a semântica”. Essas relações é que fizeram os alunos compreenderem a pressuposição do cronista de que, na verdade, não é somente uma diferença semântica que estava em jogo, mas, sim, a deformação do amor na relação marido-mulher. Com base nas relações estabelecidas, os alunos reconstruíram a leitura feita anteriormente, compreendendo os efeitos de sentido irônico presentes no comentário final da crônica.

As demais questões foram realizadas individualmente, por escrito. P1 seguiu a sequência numérica normal, efetuando a discussão coletiva no tempo em que os alunos terminaram a atividade.

10. Sobre os inimigos do amor citados no texto, responda: a) qual foi o inimigo de Odivar? E o de Leonor?; b) para o autor, qual desses inimigos é o mais importante para o acontecimento entre Odivar e Leonor? Justifique sua resposta com base no texto.
11. Quais marcadores temporais o autor usou para mostrar desde o momento em que os mordiscos começaram até quando Odivar e Leonor estavam casados?
12. Qual é o marcador temporal que marca o início do conflito?
14. Que relação de sentido o período “Mas isso Odivar não disse” estabelece com o período anterior “Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes”.
15. Em termos formais, que palavra marca o estabelecimento dessa relação de sentido?
16. Ainda sobre o parágrafo “Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes. Mas isso Odivar não disse”, pense e responda:
 - a) discursivamente, qual voz é recuperada neste trecho pelo narrador?
 - b) a partir disso, a que “orientação de leitura” estabelece-se com o leitor da crônica?
17. O que a atitude de Leonor, ao final do texto, revela ao leitor?
22. A oralidade é outra característica do gênero crônica. Como ela se manifesta na escrita dessa crônica?
23. Você concorda com a afirmação do cronista de que o verdadeiro amor tem que ter equilíbrio? Por quê?

Os professores circularam na sala de aula, e, quando solicitados, atendiam os alunos em suas carteiras. PA, por solicitação de P1, retomou coletivamente os enunciados das questões 11 e 12 para esclarecer o que seria “marcador temporal”. PA exemplificou em outros contextos de uso, dirimindo as dúvidas dos alunos.

Ao final da discussão referente ao bloco das questões 14 a 17, o movimento dialógico de interpelação foi percebido e os alunos posicionaram-se, fazendo referências a essa atitude dialógica do cronista, como, por exemplo, em:

A1: nossa... esse cara só fica do lado das mulheres...

A2: ele não é machista... ele valoriza o sentimento da mulher...

A3: coitado do Odivar... de vítima passa para culpado.

A professora frisou aos alunos que essa sensação de pena da personagem Leonor foi produzida no leitor, porque o cronista elegeu a perspectiva daquela personagem para narrar o fato e influenciar o leitor sobre a inocência de Leonor, a respeito de seu descontrole, ao ter mordido a orelha do marido até sangrar.

Na questão 22, os alunos confundiram oralidade com fala de personagens. A professora teve que explicar-lhes sobre algumas características do texto oral e o nível de linguagem informal. Os alunos tiveram que voltar à crônica para destacarem a presença de gíria, do marcador conversacional “e”; de estruturas parentéticas. A professora não utilizou essa metalinguagem, porém, chamou-lhes a atenção para as ampliações de sentido presentes nos períodos entre os hífen. Em seguida, a docente demonstrou o efeito produzido de texto mais leve e de como os recursos linguísticos utilizados foram adequados ao gênero.

Ao final, promoveu-se um breve debate, no qual as reações-respostas geradas dialogizaram com a voz do cronista, as vozes dos pais dos alunos e da própria mídia, sendo que os posicionamentos, em alguns momentos, confrontaram-se. Por exemplo, no momento em que um aluno volta a afirmar que um dos inimigos do amor seria o próprio casamento. A professora teve que intervir, evitando ataques pessoais entre alunos. Concluiu com a turma afirmando:

P1: o mais importante para a leitura crítica de um texto é pensar sobre tudo aquilo que estudamos... isso nos ajuda a termos um posicionamento diante dos textos.

No encontro do dia 20/10, o material de leitura foi a crônica “Arrá!”. Sentimos que o clima de cooperação dos alunos, das aulas anteriores, já não era o mesmo, pois demonstravam-se apáticos. Assim, antes de P1 iniciar o trabalho de leitura analítica com eles, sugeri que encaminhasse os exercícios de maneira coletiva e que mudasse a posição das carteiras para um semicírculo, estratégia que, talvez, pudesse melhorar a predisposição para o estudo. P1 não aceitou a sugestão da mudança espacial das carteiras, alegando ter tentado, em outros momentos, a estratégia na sala, criando muita confusão.

Iniciou a atividade com os alunos, pedindo-lhes somente a leitura silenciosa da crônica. Andando até o fundo da sala, passando entre as carteiras, brincando com os dorminhocos, P1 conseguiu despertá-los. Retomou as questões discutidas, a respeito da dimensão social da crônica, destacando o papel social do cronista, a finalidade do gênero, as diferenças configuracionais da crônica anterior, em decorrência da mudança de jornal. A professora discutiu cada questão com os alunos primeiramente, na oralidade, e, em seguida,

esperava que produzissem suas respostas por escrito. Na sequência, reproduzimos as questões apresentadas no capítulo anterior, para facilitar a leitura deste trabalho.

1. Retomando o objetivo do gênero crônica, que é levar o leitor a refletir, após ler essa crônica, o leitor pode refletir sobre o quê?
2. Compare essa crônica com a “Mordiscar não é morder”. Pense sobre sua estrutura composicional e responda: qual delas se organiza como uma crônica comentário? Justifique com elementos do texto.
3. Segundo o texto, qual foi o fracasso do computador?
4. Qual é a voz discursiva presente na crônica e como ela está marcada no texto?

As segunda e terceira questões não representaram dificuldades aos alunos, os quais reconstruíram a temática abordada como:

A1: *vontade do homem querer ser superior ao computador ...*

A2: *o autor se sentia ultrapassado por causa do computador ...*

Quanto ao reconhecimento da diferença entre a estrutura narrativa e a de comentário, a turma baseou-se na ausência dos elementos da narração, como personagem, enredo e narrador, para justificar a crônica lida organizada em uma estrutura de comentário. Já, a quarta questão exigiu que P1 parafraseasse o termo “voz discursiva” por “quem fala no texto”, a fim dos alunos perceberem o uso da primeira pessoa do singular.

5. No trecho: “Não era raro eu repetir o erro, para desafiá-lo e mostrar que alguns dos nossos ainda não tinham se intimidado...”. A quem o cronista se refere ao usar o pronome possessivo “nossos”?
6. Observe a ilustração da crônica e explique a sua relação com o sentido do texto.
7. Em “Já contei que uma vez o Jorge Furtado...”, LFV utiliza um artigo antes de substantivo próprio. Gramaticalmente, esse uso não é recomendado. Então, qual pode ter sido o motivo de o autor ter usado esse recurso linguístico?
8. O efeito de sentido que o uso desse artigo cria para o texto pode ser considerado como uma característica do gênero crônica? Justifique.

As perguntas seguintes também não ofereceram aos alunos complexidade para a sua resolução. As respostas dadas foram unânimes em apontar a função do pronome possessivo para se referir aos colegas de ofício do cronista, nas palavras de um aluno, “*se referir a todos aqueles que fazem o que ele faz... escrever para a sociedade*”. A leitura da ilustração levantou as diferenças de traços da crônica “Bastidores” para esta última que não lembrava desenhos de caricatura. Os comentários giraram em torno da ideia de que, ao carregar o computador, o homem estaria em uma situação de superioridade.

As apreciações das duas últimas perguntas concentraram-se no querer discursivo assumido do cronista em conversar com o leitor (movimento dialógico de engajamento). Uma aluna lembrou que uma das características da crônica era usar a linguagem informal, justificando, portanto, o uso daquele artigo para mostrar para o leitor o

nível de proximidade entre os dois colegas. As demais exposições feitas sintetizaram o uso de o recurso destacado ser próprio de uma linguagem mais informal, especificidade lingüística da crônica.

9. No 2º parágrafo, há um momento em que se explicita uma conversa do autor com o leitor, quando ele prevê uma reação do leitor. A) Transcreva essa parte. B) Qual palavra evidencia isso? C) A qual classe de palavras ela pertence?
10. De acordo com o texto, marque as alternativas corretas e indique a somatória das alternativas:
- 03) No trecho “Não era raro repetir o erro, para desafiá-lo...” (linhas 43-44), o pronome grifado faz referência a um termo que ainda vai ser dito.
- 04) “Segundo Jorge, a única palavra que fez o circuito...” (linhas 15-16). A palavra destacada expressa conformidade.
- 05) O autor repete várias vezes a palavra “computador”. Essa repetição só é possível uma vez que ela é usada para dar ênfase ao objeto da reflexão do autor.
- 08) “Em inglês, “salve, salve” ficou “hurray, really hurray” (linhas 18-19). As aspas são usadas apenas com valor estético, sem valor discursivo.
- 16) “Em inglês,...” as aspas usadas tem valor discursivo e servem para demarcar a inserção de um outro texto.
11. O autor personifica o computador. A)Faça um levantamento das palavras e expressões utilizadas pelo autor para isso. B) Indique a qual classe de palavras elas podem pertencer.
12. No trecho: “Mas agora – arrá – somos iguais”, qual a função da expressão “arrá”? A qual classe de palavras ela pertence?

Do bloco de questões supracitado, realçamos os exercícios em que solicitamos a classificação de palavras, segundo a gramática tradicional (os quais se encontram sublinhados). Esse tipo de exercício exemplificou o que ocorre, em sala de aula, quando o professor legitima a ação docente em um estilo de autoridade, o qual convoca uma atitude receptiva de revozeamento, de reprodução, esvaziada de significação. No momento da elaboração dos exercícios, tínhamos compreendido que tal classificação poderia subsidiar a leitura analítica, no momento em que a metalinguagem facilitasse o estudo do aspecto em pauta. Essa é a posição defendida, por exemplo, por Barbosa (2008, p. 6), ao postular que “A construção de uma metalinguagem na escola, na medida certa, sem resvalar em minúcias que pouco ou nunca são usadas, é necessária para que possamos falar dos textos, analisá-los, apreciá-los criticá-los, reformulá-los”.

Todavia, o movimento da professora de lançar a pergunta que os alunos não sabiam responder – qual a classe de palavras – e não viam sentido nenhum em fazê-lo, já que reproduziam aleatoriamente a nomenclatura gramatical que pouco conheciam, foi um gesto centrípeto – aquele que estanca o movimento centrífugo da língua. Relembrando, essas forças são movimentos inerentes do conceito bakhtiniano de plurilinguismo dialogizado (BAKHTIN, 1998). Portanto, talvez tivesse sido mais produtivo, para nossas expectativas de aprendizagem, informarmos a classe de palavras primeiro, para depois, propor um trabalho

paralelo com os conteúdos gramaticais em pauta, com o objetivo de permitir aos alunos a reconstrução da lógica do sistema da língua, apoiando-nos novamente na visão da linguista aplicada Barbosa (2010).

Ponderamos que o descompasso do exercício 10, com exceção da alternativa 04, conforme assinalamos anteriormente, deveu-se ao fato de se ter priorizado aspectos da textualidade, não conseguindo articular com a produção de sentidos. Esse tipo de exercício ficaria mais apropriado em aulas de reescrita textual, elaborado com a própria escrita do aluno. Por isso mesmo, o estilo de autoridade caracterizou essa ação docente, na medida em que evoca a constatação do uso correto ou não de recursos linguísticos, de acordo com a norma padrão.

13. Como o cronista julga ser o computador após a reforma ortográfica?

14. Releia: “O meu barato era ver o computador ridicularizado” e “O computador não me deixava errar, por mais que eu tentasse, subvertia o que eu tinha de mais pessoal [...] sublinhava meus erros com vermelho insolente”. Após a leitura desses trechos, é correto afirmar que: (pode assinalar mais de uma).

e) O cronista faz uso da personificação e usa de certa ironia quando se refere da relação dele com o computador.

f) A expressão “ridicularizado” é utilizada pelo cronista para expressar sua vontade de se “vingar” do aparelho.

g) O cronista não gosta da cor vermelha e a chama de insolente.

h) Para o cronista, o computador tira dele a possibilidade do erro, característica peculiar do ser humano.

15. O cronista se sentia obsoleto e fracassado pelo fato do computador não “deixá-lo errar”. Entretanto, geralmente, não é esse o sentimento que predomina nas pessoas, principalmente, com os mais jovens. A partir disso, podemos considerar que essa crônica é uma reação-resposta que ironiza e trata com humor quais discursos, ideias ou até situações que permeiam nossa sociedade?

16. Já vimos que a oralidade é uma característica do gênero crônica. Como ela se manifesta na escrita dessa crônica?

17. Você também se “sente burro” toda vez que suas palavras são sublinhadas de vermelho ao digitar um texto? Por quê?

O último bloco de questões instigou novamente a vontade de dizer do aluno.

A professora conduziu a discussão da 15ª pergunta, retomando o significado enunciativo do termo reação-resposta. Os alunos demonstraram compreender tal significado, tomando posições axiológicas que podem ser sintetizadas pelas seguintes enunciações:

A1: eu acho que ele não concorda quando a pessoa deixa de pensar diante de um computador...

A2: as pessoas mais velhas são muito chatas com as novas tecnologias... ele faz humor com isso ...

A3: ele fala que ele é burro... mas ele acha que o computador não sabe mais do que ele... ele é que manda na máquina ...

Para os alunos perceberem as marcas linguísticas de oralidade no texto-enunciado, a professora releu parágrafo por parágrafo, fazendo com que eles também retornassem ao texto e destacassem o uso de marcadores conversacionais, gírias, interjeições, exclamações, estruturas parentéticas e repetição de termos.

No final, a professora fez um breve debate, do qual transcrevemos alguns momentos:

((a professora lê a última questão da atividade elaborada))

Axxx – NÃO...

P1 – POR QUÊ?

A1 – a gente não sabe o certo e espera ele ((o computador)) arrumar...

[

A2 – a gente não é esperto igual o cara... né...

P1 – mas... vocês acham que a relação do cronista com o computador é diferente da de vocês?

Axx – É SIM...

A3 – ele é mais velho... então... ele não conhece bem a tecnologia...

A2 – eu não acho... se ele é escritor ele conhece sim... só que ele sabe escrever... e nós não...

A4 – é... meu pai fala que os adolescentes estão muito vagabundos... tá tudo muito fácil... a gente tem preguiça de pensar muito...

(...)

P1 – então... a tecnologia do computador... com a internet... tá ajudando ou atrapalhando?

A5 – depende... se você fica o dia inteiro no computador ela tá atrapalhando...

P1 – então... pessoal... olha... tudo isso que foi discutido por vocês é algo muito importante... porque se vocês... como foi dito pelo A2 não sabem escrever... o que tá faltando para vocês aprenderem? pensem sobre isso... tá vendo como é bom a gente ler crônica... faz a gente pensar...

Mais uma vez, a dinamicidade intrínseca ao universo da criação ideológica é recoberta pelas refrações do signo, no sentido bakhtiniano, isto é, a enunciação dos alunos é atravessada pelas vozes de seus pais, pelo discurso da escola, enfim, pelas suas experiências de vida. Por sua vez, a docente favoreceu o trabalho interpretativo dos alunos, colocando-se como interlocutora na interação.

Em momento posterior, em um grupo de estudo, retomamos brevemente com os professores, a discussão a respeito dos exercícios que nos pareceram desconectados da proposta de ensino enunciativa. P1 e PA reconheceram a queda de produção dos alunos durante a sua aplicação, concluindo que há maior engajamento, quando os conteúdos gramaticais são abordados no interior das atividades de compreensão. Além disso, os professores declararam estar um pouco cansados e afirmaram que o trabalho com o gênero, na perspectiva assumida, exige mais do professor em sala de aula, tendo em vista que os alunos

não têm a prática de reler os textos para conseguirem chegar ao nível crítico de leitura. Concordamos com os professores sobre esse aspecto. Entretanto, consideramos o quanto se faz necessário sensibilizá-los para tomadas de posições e decisões diante dos enunciados, em outras palavras, resgatar a prática de leitura como um processo ativo, capaz de mobilizar o aluno-leitor a uma atitude responsiva ativa perante os enunciados.

P1 interrogou-nos sobre a possibilidade de mudança no planejamento, sugerindo uma alteração. A professora gostaria de abordar as crônicas do autor Moacyr Scliar em um encontro, porque ficaria mais produtivo para os alunos perceberem diferenças e semelhanças entre os dois cronistas, encerrando o módulo de leitura com 12h/a, como fora previsto. Aceitamos a sugestão da professora e, assim, a seguir, apresentamos esse encontro.

5.4 LENDO AS CRÔNICAS DE SCLIAR

Nesta seção, analisamos as aulas ministradas no dia 27/10 (2h/a), as quais se destinaram à prática de leitura/AL das crônicas “Amor e tatuagem” e “O carro comestível”, de Moacyr Scliar.

No início das aulas, os professores entregaram as duas crônicas xerocopiadas para os alunos, juntamente com a atividade digitada referente à crônica “Amor e tatuagem” (apresentada no capítulo anterior). Assim que receberam os textos, alguns alunos reconheceram a crônica “Amor e tatuagem”, lembrando que já haviam lido aquele texto. P1 explicou que, realmente, ela fez parte da primeira atividade realizada em sala de aula. Solicitou sua leitura silenciosa.

A seguir, chamou a atenção dos alunos para a diferença de configuração entre o fragmento da notícia e a crônica propriamente dita, observando o tamanho da fonte, uso de negrito, a referência de data e lugar ao final da citação. Perguntou o motivo daquele texto estar onde estava. Alguns alunos o reconheceram como uma introdução da crônica. A professora os instigou a observarem a data no final do texto, a qual era diferente da data da publicação da crônica. Os alunos concluíram que não poderia ser introdução, porém, não conseguiram reconhecer a notícia. De forma expositiva, P1 explicou de que se tratava de um fragmento de uma notícia do mesmo caderno em que se publicam as crônicas no jornal *Folha de S. Paulo*, o caderno “Cotidiano”. Obtidas essas informações, os alunos interessaram-se em perguntar à professora sobre o autor e admiraram-se da rapidez de produção do cronista, uma vez que a notícia fora do dia anterior à publicação da crônica.

Passaram a executar a primeira atividade, sem auxílio imediato. Percebemos que os professores não foram muito solicitados pelos alunos, que não apresentaram dúvidas na exploração dos aspectos relativos à estrutura composicional. Na discussão coletiva em relação às marcas de oralidade, três alunos apontaram a repetição do “e”, deduzindo ser muito parecido com a situação oral de quem usa os marcadores conversacionais “daí”, “né”. Alguns alunos levantaram a diferença de estilo do Moacyr Scliar com o do cronista LFV, no tocante à preferência de Scliar pelo discurso indireto. P1 pediu que voltassem ao texto e observassem o uso dos dois pontos. Um aluno contou quantas vezes o recurso havia sido usado e expôs a ideia de que *“parece que ele quer chamar mais a atenção do leitor... dá impressão de proximidade”*. P1 concordou com o aluno, sem justificar-lhe o efeito de sentido provocado pelo uso dos dois pontos, naquela situação discursiva. Mas, retomou a ideia de que a presença de tais marcas imprimiam à crônica o tom desprezioso, leve, informal, característica própria do gênero.

Na sequência da discussão dos exercícios, alguns discentes observaram a presença dos operadores modais “sim”, “claro”, como uma resposta do cronista a uma possível contrapalavra do leitor (movimento dialógico de engajamento), conforme constatamos por meio da afirmação: *“o sim no começo dessa frase... é um sim de resposta... parece que ele repete a pergunta que ele pensa que o leitor vai fazer...”*. Avaliando positivamente a análise do aluno, a professora destacou à turma a característica conversa com o leitor como uma estratégia utilizada pelo cronista para aproximar mais o leitor.

Os enunciados-respostas decorrentes das discussões dos discentes sobre a reação-resposta do cronista apontaram que o cronista teve humor e foi irônico ao criar a história de uma Julieta com um final feliz, afinal, ela havia conseguido um novo namorado, além de conservar sua tatuagem. A compreensão responsiva ativa dos alunos foi bastante enfática, também, quanto a escolha do nome dos personagens Shakespeare como fator agregador ao tom humorístico. Complementando as idéias dos alunos, P1 provocou uma breve discussão, no sentido de refletirem sobre os efeitos de sentido do cronista em ter representado o mau namorado como filho do diretor de teatro, em oposição ao bom namorado, como filho do professor de literatura inglesa. Com base em suas representações sociais, teceram as seguintes relações: o filho do diretor era *“galinha”*, revoltado com o pai, *“mandão”* e machista; o filho do professor de literatura era mais educado, compreensivo, de *“bem com a vida”*.

Com a crônica “O carro comestível” em mãos, os alunos procederam às leituras silenciosa e oral. Em seguida, a professora orientou a observação das semelhanças

desta com a crônica anterior, constatando com os alunos a manutenção da mesma estrutura composicional e da mesma configuração espacial.

P1 encaminhou a discussão por meio da delimitação da finalidade do gênero e da temática abordada. A análise da crônica parece-nos que foi realizada com maior facilidade, dado que já haviam direcionado o olhar para algumas características abordadas, como, por exemplo, a finalidade da crônica. Os alunos mobilizaram-se pelo movimento reflexivo, descrito a seguir: a crônica nos faz refletir, nas palavras de um aluno, sobre “*como o mundo ainda investe em coisas erradas... as pessoas morrem de fome e o homem gasta com alta tecnologia de carro*”. Os enunciados-respostas dos alunos, diante da crônica, focaram o tom irônico utilizado pelo autor, comentando a respeito da situação criada que colocou em cena o carro comestível, em uma região do interior da África; o significado do nome do carro; o comentário final.

De forma expositiva, P1 explicou a função persuasiva do último parágrafo da crônica, denominando-o de comentário final. Uma aluna comparou a estrutura com a moral da história presente nas fábulas. A professora concordou com a análise e reafirmou o seu efeito de interpelação do leitor. A maioria dos alunos concordou com o cronista, a respeito da falta de velocidade do mundo nas causas sociais e reagiram indignados diante da notícia da possível criação de um carro comestível.

A docente passa a condução da aula ao professor monitor, que chamou a atenção dos alunos para a forma empregada pelo cronista dos dois pontos, na escrita das crônicas. PA transcreveu do texto um exemplo e explicou aos alunos a diferença de estrutura frasal provocada com um conectivo, no caso, a conjunção “que”, no lugar dos dois pontos. Concluiu a explicação, afirmando ser uma opção de escrita do cronista para encurtar o texto e também dar mais ênfase à ideia subsequente. A reação-resposta dos alunos foi demonstrada pelo interesse e curiosidade em algumas particularidades no uso da língua, como podemos destacar nas interações:

((após a exposição explicativa de PA))

A1 – mas... uma palavra encurta o texto?

PA – não é só por causa de UMA palavra... é por causa da diferença de estrutura que a frase ficou... com o “que” fica complexa... mais longa... própria mais de texto escrito... né...e com os dois pontos não... fica mais simples... mais próximo da oralidade...

A2 – PA... por que ele usou sobra? ((fazendo referência ao seguinte período da crônica: “Quando estavam indo embora, levando o que sobra do carro” (...)))

PA- bom... esse verbo está no mais –que-perfeito... lembra quando a gente estudou isso lá no começo do ano? Ele serve para marcar um passado antes

de outro passado ((desenha uma linha no quadro))... então... na linha cronológica dos acontecimentos da narrativa... primeiro as crianças comeram o carro... depois sobrou partes do carro... e isso tudo foi antes deles estarem indo embora... entendeu? todo mundo entendeu?

A3 – mas também não poderia ser... “levando o que tinha sobrado”?

PA – poderia... lembra quando eu mostrei para vocês... é outra forma de mais-que-perfeito... é o mais-que-perfeito composto... eu tenho dois verbos no lugar de um... mas tudo isso dá um efeito e características que são próprias do gênero...

P1 – nada é à toa pessoal... o cronista quer deixar a crônica mais rápida... com um tom menos formal... mais perto da oralidade... para isso ele tem que usar os recursos da língua adequados... né...

Depois da discussão, os professores encerraram as aulas. Avaliamos que P1 realizou uma leitura analítica menos aprofundada, em relação aos movimentos dialógicos, deixando de contemplar aspectos levantados no planejamento. Por outro lado, nas discussões tecidas pelos alunos, verificamos que os professores procuraram interferir com o intuito de priorizar os aspectos da dimensão social, fortalecendo a visão sócio-histórica bakhtiniana da linguagem. O vínculo orgânico e indissolúvel entre estilo e gênero foi exemplificado, por exemplo, quando o estudo gramatical despertou interesse entre os alunos. Parece-nos que, naquele momento, os professores se apropriaram do movimento sociológico proposto pela teoria do Círculo de Bakhtin para a interpretação do funcionamento da linguagem, no qual se concebe que o nosso dizer é moldado pelas formas de um gênero no interior de uma dada esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2003). Apesar das limitações observadas, a maioria das ações docentes procurou provocar no aluno a réplica ativa. Pudemos observar que nem sempre o enunciado-resposta dos alunos foi manifestado em momentos de debate ou discussões interativas. Avaliamos que, nos momentos expositivos, como o exemplo anterior, a reação discente concretizou-se em perguntas de curiosidade diante do funcionamento de certos recursos linguísticos para a constituição da crônica como enunciado-resposta.

No grupo de estudos ocorrido no dia posterior à aula ministrada, P1 nos perguntou da possibilidade de realizar mais um encontro para a prática de leitura/AL, porque sentia a necessidade de sistematizar os aspectos da dimensão social e verbal da crônica estudados com os alunos, antes da produção textual. Não fizemos objeção nenhuma diante da vontade da professora, contudo, alertamos sobre os cuidados para não propormos a leitura das crônicas com o objetivo de reduzi-la a um texto-modelo a ser imitado na produção textual. Enfatizamos que o encaminhamento metodológico para as práticas de leitura/AL deveria continuar pressupondo a abordagem enunciativa da linguagem. Decidimos, portanto, pela realização de mais um encontro para a prática de leitura analítica do gênero crônica. Para tanto, P1 ficou responsabilizada pela seleção das crônicas.

5.5 LENDO MAIS CRÔNICAS

O encontro foi ministrado em 03/11 e foram as últimas aulas do Módulo de Leitura. P1 trouxe para a turma mais duas crônicas de LFV, publicadas no jornal *Gazeta do Povo*: “O da Foto”, publicada em 07/06/09 (VERISSIMO, 2009c), e “O raiar da nossa obsolescência”, do dia 14/06/09 (VERISSIMO, 2009d). Ambas faziam parte da coletânea que serviu de material de estudo aos professores:

GAZETA DO POVO Curitiba, domingo, 7 de junho de 2009 3

Pontos de vista

Verissimo 

Depois de algumas semanas, em que tinham descoberto, pela internet, alguns gostos e desgostos em comum, marcaram um encontro num bar. E trocaram fotografias

Agência O Globo

Segunda Pedro Paulo Wanderley	Terça Cristovão Tezza	Quarta Elcio Gaspari	Quinta Luis Fernando Verissimo	Sexta José Carlos Fernandes	Sábado Marleth Silva	Domingo Luis Fernando Verissimo
----------------------------------	--------------------------	-------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	-------------------------	------------------------------------

O da foto



Ele com 18 anos, ele bem mais velho. Mas no seu chat pela internet os dois tinham mentido. Ela dissera “mais de 20”, ele “menos de 35”. Ela se descrevera como romântica, carinhosa e um pouco teimosa. Ou, como dizia a sua mãe, “cabeça dura”. Ele fora mais vago: era sincero, amigo dos amigos, talvez um pouco obsessivo. Ela gostava de frutos do mar, rock e algumas novelas. Ele de Chico e Caetano, e só ligava a tv para ver as notícias e o futebol.

Depois de algumas semanas, em que tinham descoberto alguns gostos e desgostos em comum, marcaram um encontro num bar. E trocaram fotografias. Ela chegou no bar primeiro.

Olhou em volta, procurando um rosto que correspondesse ao da fotografia que ele mandara. Ele ainda não estava lá. Ela pediu uma Coca Diet e ficou olhando para a fotografia. Pensando: tirei a sorte grande. Gostamos das mesmas coisas. E ele, ainda por cima, tem esses olhos azuis.

Um homem parou ao lado da mesa e disse:

– Olá.
Ela levantou os olhos. Não era ele. Disse:
– Alô...
– Sou eu – disse o homem.
Não era ele. Ou não era o da fotografia.
– Desculpe – disse ela. – Estou esperando alguém que...

– Sou eu – repetiu o homem. E disse seu nome.
– Mas esta fotografia... – mostrou ela.
– É do James Dean.
– Quem?
– James Dean. O ator.
O homem não era feio. Ou pelo menos não era repugnante. Mas era mais velho do que o da foto. E não tinha olhos azuis.
– Pensei que você fosse achar engraçado – disse ele.
– Achar o que engraçado?
– Eu mandar uma foto do James Dean em vez da minha.
– Por que eu acharia engraçado?
– Era uma brincadeira. Você logo ia ver que não era eu, que eu estava me autoironizando e...

O homem desistiu no meio da frase. Viu pela expressão no rosto dela que ela não estava entendendo nada. Perguntou:
– Você não reconheceu o James Dean, é isso?
– Eu não sei quem é o James Dean.
– Tá – disse o homem.
E sentou-se. Ainda conversaram um pouco, sem muito entusiasmo. Ela tentando esconder a decepção porque ele nem se parecia com o da foto. Ele pensando: que futuro eu posso ter com alguém que não sabe quem foi o James Dean? Com alguém do outro lado do abismo?
Ele pagou pela Coca, apesar dos protestos dela, se despediram e nunca mais se viram.

Figura 10: Crônica “O da foto”

GAZETA DO POVO Curitiba, domingo, 14 de junho de 2009 3

Pontos de vista

Verissimo

Mal sabíamos nós que, ao ver aqueles primeiros computadores portáteis na Copa do México, em 1986, estávamos vendo o raiar da nossa obsolescência

Agência O Globo

Segunda Friedmann Wendpaz	Terça Cristovão Tezza	Quarta Elio Gaspari	Quinta Luís Fernando Veríssimo	Sexta José Carlos Fernandes	Sábado Marleth Silva	Domingo Luís Fernando Veríssimo
------------------------------	--------------------------	------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	-------------------------	------------------------------------

O raiar da nossa obsolescência

Já contei que fui cobrir minha primeira Copa do Mundo em 1986, no México. Aquela em que a França nos eliminou nos pênaltis. Fui como correspondente da revista Playboy, o que me valeu dois problemas: 1) explicar para quem olhava o meu crachá o que, exatamente, um correspondente da Playboy fazia numa Copa do Mundo, onde sexo e mulheres nuas sem dúvida faziam parte mas não eram o assunto principal, e 2) como escrever para uma revista mensal sobre um evento que ia se redefinindo quase que dia a dia, obrigado a ter a matéria pronta antes de saber como o evento acabava. Não consegui convencer ninguém que a Playboy não é só sexo e mulheres e que eu estava lá para ver futebol, com todo o respeito, e tive que fazer uma ginástica estilística para que a matéria da revista tivesse ao menos algum mérito literário, já que não teria nenhum como reportagem. Isso depois de resistir à tentação, que seria desastrosa, de adivinhar o resultado – uma final, claro, com a presença do Brasil – e reportá-lo como aconteceu. No fim a matéria falava mais sobre o México do que sobre futebol, mais sobre astecas e melecas e os murais do Orozco em Guadalajara do que sobre Zico, Platini e Maradona. Ou sobre sexo e mulheres nuas.

Lembro como tínhamos inveja dos jornalistas europeus e americanos, que já então usavam laptops, ou coisa parecida, enquanto nós estávamos condenados a

perfurar fitas de telex e esperar vagas em barulhentos aparelhos medievais para transmiti-las. Eu também, pois além da matéria única para a Playboy fazia colunas diárias para jornais no Brasil. Enquanto nosso futebol era derrotado em campo nossa imprensa era humilhada pela tecnologia adversária. Em técnica jornalística, os cinturas-duras éramos nós. Na Copa seguinte, no entanto, em Roma, já estávamos empatando. E na última copa ninguém nos humilhou – pelos menos fora de campo. O vexame na Alemanha teve cobertura tecnicamente perfeita da imprensa brasileira, igual a de qualquer superdesenvolvido. Entramos na zona VIP do silêncio, e hoje só ouvimos o martelar dos aparelhos de telex em pesadelos.

Não tenho a menor ideia de como funciona o “uai-fai”, nem a menor ideia de como consegui viver por tanto tempo sem ele.

Mas mal sabíamos nós que, ao ver aqueles primeiros computadores portáteis no México, estávamos vendo o raiar da nossa obsolescência. O que era para ser instrumento do jornalismo impresso está substituindo o jornalismo impresso. As maiores empresas jornalísticas do mundo sentem a competição da internet e de outros derivados daquelas máquinas primitivas e contemplam um futuro sem papel, ou a morte. A notícia do futuro irá da máquina para a máquina, sem necessidade do jornal como nós o conhecemos, e amamos. Talvez já na Copa de 14.



Figura 11: Crônica “O raiar da nossa obsolescência”

Antes de lerem a crônica “O da foto”, P1 perguntou-lhes se conheciam a pessoa da foto da ilustração do texto-enunciado. Os alunos responderam que não, e prosseguiram com as leituras silenciosa e oral. Ao final, da leitura, os alunos não conseguiram entender a graça da crônica por não saberem quem foi James Dean, o ator norte-americano. Com o objetivo de fornecer informações necessárias ao conhecimento prévio dos alunos (movimento dialógico de ativação do conhecimento prévio), P1 expõe dados biográficos do ator sobre a sua vida curta e o seu sucesso com o filme “A juventude transviada”, explorando sua figura como o ícone da rebeldia da juventude da década de 1950 e de “*como as garotas da época suspiravam por ele*”. Nas transcrições seguintes, ilustramos a dialogização estabelecida:

P1 – *vocês também não conheciam o ator... assim como a personagem da crônica*

[

A1 – *ah... se fosse a foto do Robert Pattison eu reconheceria...*

P1 – *quem é esse?*

A1 – *o do filme Crepúsculo...*

P1 – *ah... tá... então... porque vocês não reconheceram o ator da foto?*

AXX ((muitos alunos falam ao mesmo tempo)) *não é da nossa fase...*

A2 – *porque não faz parte do nosso tempo professora...*

P1 – mas faz parte de quem é muito fã de cinema... e sabe da importância desse filme e do ator para o cinema... das pessoas mais velhas...certo? Então... onde está a ironia aqui?

A3 – o cara quis fazer uma brincadeira para fazer moral com a menina e se deu mal...

P1 – e a que ou a quem o cronista reagiu com essa crônica?

Axx – AOS SITES DE RELACIONAMENTO...

A4 – é porque as pessoas podem mentir pela internet... falando que é uma coisa e vai ver é outra...

[

A5 – é uma reação-resposta que ironiza quem mente idade pela internet

P1 – muito bom...

Pareceu-nos que os alunos estavam se apropriando de um novo olhar para os textos-enunciados, na medida em que as réplicas demonstravam certa compreensão da dialogicidade constitutiva da linguagem, utilizando-se inclusive, do termo reação-resposta com propriedade. A ação docente também revelou um movimento mais dinâmico quanto à ênfase dada aos aspectos do funcionamento sociodiscursivo do gênero, demonstrando até mais desenvoltura e segurança na condução das discussões.

A segunda crônica lida, “O raiar da nossa obsolescência”, provocou nos alunos a necessidade de conhecer o significado do termo “obsolescência”. Sem recorrer ao dicionário, a professora induziu-os a estabelecer a relação com “obsoleto” – presente em outra crônica lida anteriormente. Uma discente inferiu que o significado do título seria “*o começo do fim*”, apontando uma relação com a tecnologia por causa da ilustração que destacava um notebook. Com isso, a professora orientou a reflexão dos alunos para o tipo de reação-resposta dada pelo cronista; o que provocou o cronista para a emergência de tal crônica; quais recursos linguísticos empregados que caracterizavam o gênero crônica.

Os alunos estabeleceram uma relação dialógica com a crônica “Arrá!”, em virtude de novamente o cronista se preocupar com o avanço da tecnologia e o futuro de coisas mais antigas, como o jornal impresso. Conseguiram perceber, com a ajuda docente, que a referência do título reportava-se aos profissionais do jornalismo. Além disso, comentaram a respeito de um tom de preocupação, observado mais ao final da crônica, momento em que, para eles, o cronista defendeu a continuidade da existência do jornal impresso. Identificaram o uso da estrutura composicional de comentário, da linguagem informal, destacando a reprodução fônica “uai-fai” como uma estratégia de humor.

Ao final das aulas, a professora entregou aos alunos um quadro de características levantadas por meio da leitura-analítica das crônicas, realizada em sala de aula. Esse quadro, apresentado a seguir, foi uma adaptação feita pela professora de um material de

autoavaliação, que fora confeccionado com os professores, em um grupo de estudo para a elaboração do Módulo de Produção Textual:

Crítérios observados em sala de aula para leitura das crônicas
1. Adequação às condições de produção
a. O assunto comentado ou narrado é caracterizado a partir de um fato do cotidiano ou não?
b. O cronista adota uma interpretação pessoal, com um olhar especial sobre o assunto escolhido? (reação-resposta a ideias já existentes ou que já foi dito em nossa sociedade, podendo reagir de formas diferentes: tratando com ironia, humor, sarcasmo...).
c. O cronista considera seu leitor, procurando estabelecer uma “conversa” com ele?
d. O cronista leva em consideração o veículo de divulgação da sua crônica?
e. O cronista atinge o objetivo de levar seu leitor a refletir e também se divertir ou sensibilizar-se?
2. Estrutura composicional da crônica comentário
a. O cronista partiu de uma observação de caráter mais pessoal, ou ainda de uma experiência vivida ou conhecida para contextualizar o tema selecionado ou não?
b. O cronista utilizou seqüências textuais de relato, de opinião, de expressão de sentimentos, de comentário, para o desenvolvimento de suas reflexões sobre o tema?
c. O cronista concluiu retomando reflexões de forma coerente, finalizando com frases ou períodos de efeito humorístico, sarcástico ou enfático?
d. O cronista selecionou os fatos e as informações de maneira coerente?
3. Estrutura composicional da crônica narrativa
a. O cronista delimitou de forma reduzida o tempo e o espaço da crônica?
b. O cronista utilizou a estrutura da narrativa básica (equilíbrio inicial, desequilíbrio, clímax, desfecho)?
c. O cronista usou narrador em 1ª ou 3ª pessoa?
d. O cronista selecionou de maneira coerente os personagens e o enredo?
e. O cronista caracterizou coerentemente os personagens? (de forma ágil, concisa, mas adequada ao enredo);
f. O cronista elaborou com coerência o desfecho?
3. Marcas linguístico-enunciativas (Estilo)
a. O cronista escreveu de maneira leve, despreziosa a crônica, utilizando-se, por exemplo, dos recursos linguísticos abaixo:
a. 1ª pessoa do singular ou do plural;
b. orações ou advérbios evidenciadores de um conhecimento compartilhado com o leitor;
c. orações afirmativas ou negativas que antecipam possíveis respostas do leitor;
d. perguntas retóricas (perguntas sem respostas)
e. linguagem padrão informal;
f. ironia (ou manifestada implicitamente, no momento da escolha da situação narrada ou comentada ou explicitamente);
g. marcas de oralidade.

Quadro 21: Aspectos observados na prática leitura-analítica das crônicas

Antes de comentar cada item do quadro, P1 alertou os alunos da grande heterogeneidade do gênero crônica, e, que, portanto, o estudo feito com eles representava algumas das possibilidades de estilo e de estrutura composicional, em que a crônica poderia se apresentar. Reafirmou que não existia um modelo do gênero, dadas as suas características relativamente estáveis. Ressaltou, inclusive, que o propósito com as aulas de leitura fora despertar-lhes um olhar mais crítico para os textos. Destacamos que, durante a explanação e

os comentários dos itens pertencentes ao campo das marcas linguístico-enunciativas, alguns alunos solicitavam exemplos e faziam anotações em seus próprios cadernos. A professora retomou as crônicas e os exemplos, destacando a ideia de que as escolhas linguísticas feitas pelo locutor estavam sempre articuladas às condições de produção do enunciado e ao julgamento de valor do locutor face à realidade. Mesmo correndo o risco de redução a que toda síntese desse tipo pode incorrer, no final, percebemos ter sido produtiva a sistematização feita pela professora, com a utilização do quadro-resumo das características das crônicas, porque permitiu aos alunos visualizarem o percurso percorrido na abordagem das crônicas em sala de aula.

A análise empreendida dos modos de recepção da palavra dos alunos-leitores e dos estilos docentes, face aos enunciados que hibridizam e dialogizam as vozes em sala de aula, leva-nos a algumas constatações de ordem mais geral. Em primeiro lugar, tecemos comentários dos aspectos pedagógicos apresentados pelos professores. À luz do processo de apropriação dos conceitos teórico-metodológicos desenvolvido com os professores, algumas ações docentes foram fundamentais para a adoção de um estilo docente internamente persuasivo (ROJO, 2007). Entre elas, destacamos:

- a) a postura de favorecer, em sala aula, a manifestação da palavra do outro, no sentido bakhtiniano, quando solicitou impressões de leitura, instaurou a discussão de ideias, o debate compartilhado e valorizou o potencial do aluno;
- b) a reflexão específica em torno de conteúdos enunciativos constitutivos e constituídos pelo texto-enunciado crônica; por exemplo, pensar sobre o lugar de ancoragem da crônica na esfera jornalística, os papéis sociais assumidos pelos interlocutores na sua produção, enfim, pensar sobre todas as suas condições de produção;
- c) a relativização das próprias leituras, a fim de não impor sua visão pessoal em relação às crônicas lidas;
- d) a seleção de crônicas, cujas abordagens temáticas feitas pelos autores, trouxeram à sala de aula, o suscitar de réplicas ativas diversas;
- e) a prática de releitura dos textos-enunciados, em busca do extrapolamento do nível superficial de leitura, como a reprodução das ideias das crônicas;
- f) a instrumentalização dos alunos para a prática de leitura-analítica das crônicas, por meio da prática de análise linguística, no caso, por

exemplo, em que o aluno percebeu o uso da linguagem informal pelo locutor-cronista e o seu efeito de sentido no leitor, como um movimento dialógico de engajamento;

- g) a conquista de uma postura mais autônoma em relação às suas próprias ações, como ocorreu quando sugeriu novas atividades, reconduzindo o planejamento.

Em decorrência desses aspectos, as práticas com a linguagem entre aluno e professores, em determinados momentos das aulas, refletiram um estilo docente internamente persuasivo (ROJO, 2007), no sentido de que os professores tomaram uma atitude valorativa perante o aluno e o objeto de ensino, as práticas de leitura/AL de crônicas, mais sensibilizada à dialogicidade da linguagem, ressignificando o processo pedagógico pelo prisma da linguagem como prática enunciativa. Assim, da mesma forma que observamos nos professores posturas pedagógicas diferenciadas, podemos verificar o resultado desse processo nas reações-respostas dadas pelos alunos, as quais passamos a elencar:

- a) compartilharam suas tomadas de decisões feitas enquanto leitores, no intuito de manifestarem suas impressões gerais das crônicas lidas;
- b) refletiram de forma mais coerente e produtiva, na medida em que compreenderam melhor o funcionamento sociodiscursivo do gênero;
- c) demonstraram maior engajamento nas práticas de leitura/AL;
- d) extrapolaram a percepção de ler como extração de significados, no tocante ao despertarem de forma analítica para as apreciações valorativas dos cronistas perante o enunciado já-dito e o pré-figurado, passando a concordar e/ou discordar das posições assumidas pelos cronistas;
- e) extrapolaram a percepção de língua enquanto sistema abstrato e fechado, a língua morta, manifestando interesse e curiosidade acerca das particularidades dos recursos linguístico-enunciativos utilizados na crônica;
- f) empregaram os aspectos enunciativos ressaltados pela abordagem dada às leituras das crônicas como mais uma estratégia para a compreensão dos textos, visto seus enunciados-respostas demonstrarem sensibilização para o funcionamento sociodiscursivo do gênero.

Por outro lado, o estilo docente autoritário (ROJO, 2007), conforme discutimos no capítulo um, fez-se presente quando os professores convocaram os alunos a uma atitude de revozeamento de diversas posições que ecoam nos enunciados sobre o ensino de Língua Portuguesa, particularmente, autores de livros didáticos que assentam a sua visão de língua em categorias da gramática tradicional. A reflexão sobre a língua deu espaço para uma simples exposição das classes gramaticais de palavras ou o reconhecimento de recursos linguísticos, isto é, a práticas cristalizadas do ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, por reconhecerem o esvaziamento de significação na conduta pedagógica assumida pelos professores, a reação-resposta dos alunos foi de se distanciarem do enfoque de aprender, demonstrando falta de engajamento com a proposta efetuada em sala de aula.

P1 e PA avaliaram positivamente o processo desenvolvido com eles até aquele momento, ao final do Módulo de Leitura. Não deixaram de reconhecer as dificuldades emergidas durante o desenvolvimento do processo – dificuldades essas tanto de natureza epistemológica, quanto de ordem social, cultural e política, ou, no sentido bakhtiniano, ideológica, considerando que todo enunciado expressa sempre uma posição avaliativa. No caso, os sentidos axiológicos dos professores determinam a maneira de conceberem e ensinarem a Língua Portuguesa. A seguir, apresentamos alguns depoimentos dos professores, que correspondem à avaliação do trabalho realizado:

((solicitamos informalmente a manifestação dos professores em relação ao trabalho realizado))

P1 – estou muito cansada... como os alunos exigiram a mediação... mas eu acho que... como eu nunca havia trabalhado dessa forma... até que achei que fui melhorando... os alunos se mostraram receptivos e participativos... a mudança de comportamento foi para melhor... a minha forma de ler também mudou... acho que o resultado seria melhor se houvesse mais tempo para o estudo do gênero... você viu? a Ax ((nome de uma aluna)) queria ler outras crônicas...

PA – para a minha formação a experiência aqui no colégio como professor monitor é fantástica... e o trabalho neste projeto também... eu conhecia a teoria... um pouco mais... mas a prática não... é isso que faz a diferença...

Os depoimentos revelam que P1 e PA, embora inseridos em contextos de formação heterogêneos, axiologicamente, iniciaram um processo de transformação provocado pelo trilhar de um caminho com novas possibilidades de concepção do ensino de Língua Portuguesa, que resgatam ao campo da língua sua natureza dialógica.

Talvez, conforme a exposição de P1, tenha faltado incluir na proposta pedagógica de leitura/AL, uma diversidade maior de autores para ampliar o conhecimento dos alunos em relação ao fato do gênero crônica se constituir bastante flexível, em termos de

estilo e estrutura composicional. Mas, mesmo assim, não podemos nos privar de reconhecer que o caminho percorrido permitiu, no processo de recepção de textos, em sala de aula, observarmos em um texto – de determinado gênero – suas condições de produção (dimensão social), os movimentos dialógicos estabelecidos com os discursos já-ditos (elos anteriores) e os pré-figurados (os elos posteriores) e a relação existente desses aspectos com o conteúdo temático, a forma do arranjo composicional, as marcas linguístico-enunciativas, promovendo, dessa forma, condições favoráveis para o processo de coprodução de sentidos dos enunciados.

Mais uma vez, podemos afirmar que o enfoque dialógico bakhtiniano, em sala de aula, pode levar o aluno a experienciar o ato de ler como uma ação de réplica ativa. Diante de um texto-enunciado, nos questionamos sobre o que motiva o acontecimento desse enunciado, isto é, ele é uma reação-resposta a quê, a quem; como essa reação se manifesta; em que lugar social o autor se posiciona; o que ele diz; qual sua orientação valorativa perante o que diz, leva o aluno-leitor a exercer seu poder de perguntar sem se prender a uma resposta petrificada em si mesma. Nesse sentido, o que interessa é o evento discursivo, inscrito em um dado momento histórico e social.

CONCLUSÃO

Na intenção de concluir a pesquisa, retomamos a hipótese da qual este trabalho partiu, referindo-se à condição de o professor ser submetido a um processo de apropriação de conceitos teórico-metodológicos, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, no tocante às práticas de leitura/AL com gêneros discursivos, no caso desta pesquisa, com crônicas, para lhe possibilitar condições concretas de produção didático-pedagógica mais significativa à adoção da concepção de texto em sua condição de enunciado. Defendemos, portanto, um ensino de Língua Portuguesa orientado ao domínio do uso social da língua, isto é, às diferentes situações sociais de comunicação em que os gêneros discursivos são concretamente empregados. As implicações teórico-metodológicas de se assumir a noção bakhtiniana de gêneros discursivos como objeto de ensino, em uma perspectiva transdisciplinar, também nos fazem acreditar que, por meio da reflexão sobre os elementos sócio-discursivos constituintes das situações sociais de interação e dos gêneros, as aulas de leitura/AL podem se tornar um espaço para aluno e professor se instituírem como coprodutores de sentidos dos textos-enunciados.

Ao se considerar essa necessidade de aprofundamento teórico-metodológico dos professores, o maior objetivo desta pesquisa foi compreender como o processo de elaboração didática de uma proposta pedagógica de leitura/AL com o gênero discursivo crônica, produzida pela mediação feita com professores de Língua Portuguesa, conduz à apropriação e ao desenvolvimento de conceitos dialógicos, em contexto de formação continuada da rede pública do EM, conforme exposto. Além de duas professoras da rede pública de ensino, denominadas de P1 e P2, tivemos ainda, outro participante, que foi um monitor estagiário, designado de PA. Em relação ao fato do grupo de professores ser heterogêneo quanto aos critérios de formação inicial e de formação continuada, elegemos essa heterogeneidade como constitutiva das condições de produção das situações enunciativas estabelecidas entre o grupo de professores.

A pesquisa apresentou como primeiro objetivo específico compreender o processo de apropriação teórica de conceitos dialógicos bakhtinianos, por professores do EM, durante a elaboração didática de uma proposta de leitura/AL. Realizamos, então, no capítulo três, a análise do momento inicial da elaboração didática desenvolvida com os professores-sujeitos, os grupos de estudo para as discussões teórico-metodológicas referentes à perspectiva bakhtiniana da linguagem e às práticas de leitura/AL. Os resultados dessa análise nos levaram a constatar que as três categorias bakhtinianas de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos, que nos serviram de subsídio teórico-metodológico para o trabalho

desenvolvido com o grupo, mostraram-se apropriadas, por parte de P1 e P2, no diálogo com o grupo, mediante fragmentos discursivos construídos pela mobilização de saberes advindos da teoria de referência presente nos textos lidos e discutidos e dos saberes da experiência.

Nas tentativas de incorporação do construto teórico-metodológico, naquele momento, as professoras, ora incorriam em imprecisões teóricas, na medida em que realizavam aproximações teóricas incoerentes, ora, em um processo de naturalização teórica. Esse segundo aspecto foi observado no sentido de revelarem conhecimentos teórico-metodológicos cristalizados que moldam a construção dos saberes do professor. Isto ocorreu, por exemplo, em relação à desconsideração da dimensão axiológica da significação dos enunciados, pelo fato de não distinguirem diferenças entre análise linguística e ensino de gramática, situando-se, pedagogicamente, no âmbito da reprodução de sentidos. Mas, observamos, também, tentativas de incorporação da teoria que extrapolaram a mera repetição de ideias, quando, por exemplo, houve a atualização de conhecimento estrutural, à luz de um princípio dialógico discutido no grupo. No caso de PA, o professor em formação inicial, o processo de apropriação dos conceitos de enunciado, dialogismo e gêneros discursivos, caracterizou-se em seus comentários na forma de paráfrases explicativas referentes aos aspectos teóricos discutidos.

O segundo objetivo específico desta pesquisa procurou delimitar os movimentos dialógicos com os elos anteriores e posteriores do gênero discursivo crônica, a partir de um estudo teórico-analítico realizado com os professores. À luz da etapa anterior de caráter mais teórico, desenvolvida com o professorado, a pretensão foi realizar um estudo do gênero crônica. Antes, porém, de nos referirmos aos resultados desse objetivo específico, faz-se necessário pontuarmos alguns aspectos relativos ao processo da análise efetuada com os professores. No decurso do processo analítico, houve dificuldades quanto à mobilização dos aspectos enunciativos da situação de interação social como elementos constitutivos do texto-enunciado. Inicialmente, os professores não conseguiam estabelecer em suas leituras analíticas o vínculo orgânico existente entre o estilo e o gênero, de acordo com a perspectiva bakhtiniana. Os docentes tendiam ao levantamento aleatório dos recursos linguísticos utilizados, promovendo uma espécie de análise neutra. No papel de mediadora dessa situação de aprendizagem docente, tivemos que tornar mais recorrentes as reflexões acerca da impossibilidade de um discurso neutro. Com isso, tentávamos a reconstrução do conhecimento, orientando a análise das marcas textuais como representações das relações dialógicas e de valoração do gênero crônica. Dessa forma, a superação de tais dificuldades foi feita de forma gradual, e, assim, foi possível delimitarmos, subsidiados pela proposta teórico-

metodológica de Rodrigues (2005), primeiramente, os aspectos da dimensão social relacionados ao funcionamento do gênero discursivo crônica.

Nas análises efetivadas, observamos que: a) o papel social assumido pelos cronistas é o de fazer o leitor refletir sobre questões simples da vida, que nos passam despercebidas, via leitura de entretenimento; b) o papel social do leitor, revelado discursivamente, é aquele que deseja refletir sobre a própria vida, via diversão; c) o público específico das crônicas é determinado pelo enunciado, não só em relação a sua maior ou menor complexidade, mas também, pelas temáticas variadas das quais tratam e que demandam tal diversidade de conhecimentos; d) o tom irônico e despretensioso dos autores funciona como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (um tom autorizado) e da sua atitude valorativa. Em seguida, à luz dessa primeira análise empreendida, o foco do trabalho recaiu na dimensão verbal da crônica, a fim de depreendermos de que maneira as relações dialógicas com os enunciados já-ditos e os pré-figurados – relações dialógicas em razão do interlocutor – colaboram na construção dos efeitos de sentidos das crônicas, verificando o emprego de recursos expressivos como marcas linguístico-enunciativas do gênero.

Em relação à dimensão verbal das crônicas e suas relações dialógicas, pontuamos os seguintes movimentos dialógicos: a) na relação dialógica com os elos anteriores, constatamos o predomínio do movimento dialógico de distanciamento pelo uso da estratégia discursiva da ironia; b) na relação dialógica com os elos posteriores, estabeleceram-se os movimentos dialógicos de ativação do conhecimento prévio, de engajamento e de interpelação. Verificamos que o primeiro refere-se à mobilização de implícitos referenciais para a compreensão do tom irônico. No tocante ao engajamento, observamos o emprego das seguintes marcas linguístico-enunciativas: verbo e pronome na 1ª pessoa do plural; perguntas retóricas; presença de operadores modais, como pronome indefinido “todos” e de advérbios ou expressões adverbiais com sentido de inclusão; expressões modalizadoras – “sim”; “claro” – como estratégia de antecipar a possível contrapalavra do leitor; emprego do nível informal de linguagem, com o objetivo de garantir ao leitor uma leitura mais leve, por meio de gírias, variante coloquial, presença de marcas da oralidade, repetições de expressões ou palavras, dois pontos no lugar de conjunções – como uma marca estilística da crônica e do cronista Moacir Scliar, estruturas parentéticas – marca muito presente nas crônicas de LFV. O movimento dialógico de interpelação foi constatado em crônicas narrativas, manifestando-se por meio da categoria textual comentário final e da eleição da perspectiva de um personagem para narrar os fatos.

O terceiro objetivo específico buscou delimitar os conceitos dialógicos efetuados nas atividades didáticas produzidas para o trabalho com a crônica durante o planejamento da proposta pedagógica de leitura/AL. O capítulo quatro deste trabalho responde a esse objetivo, por constar da análise do processo de planejamento realizado com os professores, priorizando a produção dos exercícios de leitura/AL. A análise demonstrou que a apropriação dos conceitos dialógicos de enunciado, dialogismo e gêneros foi se apresentando, paulatinamente, mais sedimentada. Levando-se em conta o momento particular da produção de atividades para a dimensão social do gênero crônica, verificamos uma maior facilidade, por parte dos professores, ao elaborarem exercícios referentes às condições de produção do gênero. Nessa perspectiva, a apropriação dos elementos constitutivos de uma situação enunciativa e sua inserção em uma dada esfera de produção, mostraram-se mais bem apropriados pelos professores.

Os exercícios que abarcaram a dimensão verbal da crônica, inicialmente, voltaram-se mais a questões temáticas e a categorias de análise mais próximas de uma abordagem textual, no que tange a aspectos de coerência e coesão textuais. Conseqüentemente, houve maior facilidade na elaboração de atividades correspondentes à estrutura composicional e conteúdo temático, contudo, refletindo certa fragmentação. Já, a produção de questões relativas ao estudo dos movimentos dialógicos acarretou a necessidade de uma melhor compreensão da noção conceitual e metodológica de dialogismo. Por quanto, fizeram-se presentes também exercícios de leitura e de ensino gramatical cristalizados, os quais têm por base somente categorias da gramática tradicional. Nessa direção, pudemos perceber que tais enfrentamentos fazem parte do processo de apropriação, no qual os docentes estavam inseridos, sendo determinados tanto pelo contexto histórico, quanto pelas experiências interiorizadas na dinâmica do exercício profissional cotidiano.

O quarto e último objetivo específico procurou caracterizar a aplicação, em uma primeira série do EM, da proposta pedagógica de leitura/AL com crônicas. Respondendo a esse objetivo, no capítulo cinco, analisamos as aulas ministradas, elegendo os modos de recepção da palavra dos alunos-leitores e os estilos docentes internamente persuasivo e o autoritário, face aos enunciados que hibridizam e dialogizam com as vozes em sala de aula (ROJO, 2007). Dessa forma, torna-se possível, primeiramente, a retomada das características dos aspectos pedagógicos apresentados pelos professores para a adoção de um estilo docente internamente persuasivo:

- a) o favorecimento, em sala aula, da manifestação da palavra do outro;
- b) a reflexão específica em torno de conteúdos enunciativos constitutivos e constituídos pelo texto-enunciado crônica;

- c) a relativização das próprias leituras, a fim de não impor sua visão pessoal em relação às crônicas lidas;
- d) a seleção de crônicas, cujas abordagens temáticas propiciaram o debate de idéias;
- e) a prática de releitura dos textos-enunciados;
- f) a instrumentalização dos alunos para a prática de leitura-analítica das crônicas, por meio da prática de análise linguística;
- g) a conquista de uma postura mais autônoma em relação às suas próprias ações.

Da mesma maneira, revemos as reações-respostas dos alunos caracterizadoras de uma postura mais dialógica:

- a) compartilharam suas tomadas de decisões feitas enquanto leitores;
- b) refletiram de forma mais coerente e produtiva, na medida em que compreenderam melhor o funcionamento sociodiscursivo do gênero;
- c) demonstraram maior engajamento nas práticas de leitura/AL;
- d) extrapolaram a percepção de ler como extração de significados;
- e) extrapolaram a percepção de língua como sistema abstrato e fechado;
- f) utilizaram os aspectos enunciativos ressaltados pela abordagem dada às leituras das crônicas como mais uma estratégia para a compreensão dos textos.

Por outro lado, verificamos que a adoção do estilo docente autoritário (ROJO, 2007) fez-se presente quando a reflexão sobre a língua cedeu espaço a simples exposição das classes gramaticais de palavras ou ao reconhecimento, e recursos linguísticos, desarticulado do eixo do uso da língua. Nesse contexto, por reconhecerem o esvaziamento de significação na conduta pedagógica assumida pelos professores, a reação-resposta dos alunos foi de se distanciarem do enfoque de aprender, demonstrando falta de engajamento com a proposta efetuada em sala de aula.

Diante do exposto, podemos considerar o objetivo geral desta pesquisa contemplado, pois pudemos constatar que, durante todo o processo de elaboração didática, as relações entre a tríade professor/conhecimento/aluno foram ressignificadas dialogicamente, na medida em que construímos coletivamente com os professores o conhecimento de referência, de base bakhtiniana, do gênero discursivo crônica, por meio de leituras e discussões analíticas

do funcionamento sociodiscursivo do gênero. No fluxo das ressignificações emergiram, bakhtinicamente, contradições e conflitos, não somente de natureza epistemológica, mas, também, de natureza ideológica. No geral, a proposta pedagógica elaborada se caracterizou com determinados avanços na apropriação dos conceitos teóricos dialógicos discutidos com o grupo, uma vez que conceberam a crônica em suas condições concretas de produção e circulação. Por outro lado, fizeram-se presentes saberes advindos de práticas de leitura e de ensino gramatical cristalizados.

Portanto, avaliamos que a hipótese inicial da pesquisa confirmou-se, tendo em vista a internalização parcial dos construtos teóricos trabalhados com os professores. Por motivos já explicitados, defendemos a tese de que a compreensão e a apropriação das bases teóricas dialógicas facilitaram aos professores, o entendimento mais consistente das abordagens teórico-metodológicas, em relação às práticas de leitura/AL com gêneros discursivos, culminando na produção e aplicação da proposta pedagógica. O reflexo desse processo de internalização parcial resultou, em sala de aula, tanto na adoção de um estilo docente internamente persuasivo, quanto, de um estilo autoritário (ROJO, 2007).

Em respeito às práticas de leitura/AL, compreendemos que, no processo de elaboração didática desenvolvido com os professores, o gênero crônica foi concebido como um meio para desenvolver nos alunos a prática de leitura, situada no âmbito da linguagem, enquanto prática social. A expectativa era de que pela apreensão do conhecimento conceitual sobre o gênero, o aluno desenvolvesse o saber fazer, ou seja, o conhecimento procedimental de leitura (PERFEITO, 2005; RODRIGUES, 2008). Ao abordarmos a dimensão verbal pelo levantamento das regularidades dos recursos linguísticos utilizados nas crônicas, sem perder de vista a percepção do texto como enunciado, percebemos que a análise linguística efetuada retroagiu sobre a leitura dos alunos, auxiliando-os na produção de sentidos das crônicas. Entre aspectos já apontados, por exemplo, destacamos o momento em que os alunos apreenderam que o uso da linguagem informal funciona como uma estratégia de engajamento para os leitores de crônicas.

No geral, pelo trabalho empreendido nesta pesquisa, consideramos que a contribuição para o meio acadêmico foi de ampliar a produção de saberes teórico-práticos para as pesquisas sobre os gêneros em sala de aula, especialmente, com as práticas de leitura/AL, demonstrando, mais uma vez, a importância de se discutir no trabalho com o professorado, o papel social do texto como enunciado e de que maneira a leitura-analítica do gênero pode contribuir para uma adoção pedagógica mais dialógica. Subsidiados na ideia de Pennycook (1998), a respeito do papel crítico das pesquisas em LA, ressaltamos que o trabalho contribuiu significativamente para nossa atuação como professora-formadora e

pesquisadora. Desde o início da pesquisa, colocamo-nos diante dos professores participantes como parceiros, na tentativa de excluir do processo a ser desenvolvido, a imagem do pesquisador que somente faz denúncias ou apresenta-se, assimetricamente, como dono da palavra. A pesquisa com o professor enriqueceu-nos, pois também tivemos de reconstruir estratégias de mediação por meio da negociação e da avaliação crítica das apreciações avaliativas referentes aos eventos constitutivos da esfera escolar. Necessitamos, portanto, de preocuparmo-nos, não somente com a reconstrução de conhecimentos pontuais, mas, também, com as representações e o uso sociais de tais conhecimentos para o contexto de formação continuada da pesquisa.

No concernente aos professores, podemos considerar que, para PA, a participação na pesquisa foi uma “*oportunidade única*”, de acordo com suas próprias palavras, por significar para a sua formação inicial um espaço a mais para arregimentar questões teórico-práticas constitutivas da formação profissional docente. P1 e P2, em alguns momentos do processo, reclamaram da ausência, no cotidiano da escola, de momentos de discussão e reflexão, nos quais pudessem compreender o que realmente faziam em sala de aula. Nessa direção, o espaço do grupo de estudos proporcionou às professoras a possibilidade de reverem suas ações e repensarem sua prática, ações essenciais para o início das transformações desejadas. Além do mais, ao final do projeto, as professoras declararam que a experiência vivida lhes proporcionara uma compreensão maior a respeito da prática de análise linguística no interior da prática de leitura. Afirmaram, inclusive, que, dali em diante, quando fossem organizar outro trabalho pedagógico com a crônica, em sala de aula, o olhar para os textos não seria mais o mesmo. As docentes manifestaram interesse em participar de outros projetos ou de outras atividades de extensão promovidas pela UEM, para não interromperem os seus processos de apropriação e desenvolvimento teórico-metodológico da perspectiva enunciativa para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse sentido, pensando-se nas formas de retorno dos resultados desta pesquisa aos seus envolvidos, a ideia é desenvolvermos futuramente, um projeto de pesquisa, sob nossa coordenação, contando com a participação dos professores-participantes desta pesquisa, e, por ventura, de outros que queiram colaborar com discussões de natureza teórico-metodológica, a respeito do trabalho com gêneros discursivos em sala de aula.

Dadas as limitações desta pesquisa, nossa investigação abre-se para a leitura por parte de estudiosos do campo da LA que tomam como objeto de pesquisa a área de análise de gêneros e a área pedagógica, a do campo da elaboração didática dos gêneros, nas práticas de leitura/AL. Isso significa que o ponto final a que chegamos pode ser o de partida para outros que se interessarem a continuar o diálogo nesse universo a ser desvelado. Uma

sugestão para futuras pesquisas poderia advir de investigação que, a partir das características levantadas da dimensão social e verbal da crônica, via movimentos dialógicos, verificasse o funcionamento sociodiscursivo de crônicas da esfera jornalística de autores não contemplados por esta pesquisa, a fim de verificar se os movimentos dialógicos se mantêm. Para contemplar-se a dimensão pedagógica da pesquisa, poder-se-ia desenvolver uma pesquisa ação, com o objetivo de se compreender o trabalho de leitura/AL realizado com a aplicação dessas crônicas em sala de aula.

Finalizando, chamamos atenção para um fato relatado por P1, em um e-mail enviado no dia 9/11/2010, que, a nosso ver, ampliou a contribuição social almejada por nós, nesta pesquisa:

Oi, Lilian, tudo bem?

O motivo do contato é o seguinte: participei da Olimpíada de Língua Portuguesa, categoria crônica. Adaptei a proposta pedagógica que aplicamos no 1º ano em 2009, e, adivinha... A minha aluna da 8ª série é finalista, iremos para Brasília! Valeu pelos momentos de estudo! Quando recebi a notícia da classificação para a fase final (a de Curitiba) pensei logo em você. Quando nos chamaram (minha aluna e eu) ao palco para fazermos parte dos 38 finalistas que irão à Brasília, pensa numa professora feliz! Pensei em você novamente. Foi muito legal. Que bom saber que posso dividir a emoção dessa conquista com você. Precisamos nos encontrar para te contar tudo pessoalmente.

Fechamos a tese com esse depoimento de P1, sem entrarmos no mérito analítico da diversidade existente entre a perspectiva teórico-metodológica assumida em nossa proposta e a do material didático do projeto do MEC, a Olimpíada de Língua Portuguesa. O intuito é reafirmarmos a ideia de que vale a pena, para a formação docente, investirmos na concepção dialógica de linguagem. Nessas palavras da professora podemos sentir a felicidade, o orgulho de ter realizado um trabalho docente com sucesso. E, como professora-formadora, sabemos como anda rara a presença de tais sentimentos no trabalho docente... A identidade da professora não se revela mais no patamar da reprodução, mas, sim, na produção de uma contrapalavra. E, nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade de abertura docente, em termos de garantir, no espaço dialógico, como se imagina a sala de aula, que os alunos externem e confrontem suas leituras e, de que o professor, como mediador entre sujeito e objeto de ensino-aprendizagem, busque observar suas caminhadas interpretativas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. L. C. V. O. **O gênero crônica e a prática escolar**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/maluvo17.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 71-164.
- _____.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, J. P. **O lugar da gramática no currículo de Língua Materna**. Santa Fé-Argentina, 2008. Disponível em: <<http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar/hosted/xicongreso/...y.../peixoto.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2010.
- _____. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005 (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: argumentar).
- _____. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. 2001. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.
- BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 265-273.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua e tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.
- BUSSARELLO, J. M. **O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica**. 2004. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CAMPOS, M. I.; ASSUMPCÃO, N. **Tantas linguagens - Língua Portuguesa: literatura, produção de textos e gramática em uso**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

CASTRO, M. L. D. de. A dialogia e os efeitos de sentido irônicos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 119-128.

CECILIO, S. R. *et al.* Gêneros discursivos e gêneros textuais: opção terminológica e metodológica. In: CIELLI – Colóquio Internacional de estudos linguísticos e Literários, 1, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM-PLE. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

CECILIO, S. R.; RITTER, L. C. B. Dia D: crônica fictícia infantil de aventura: leitura e análise linguística. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: DTP/UEM, v. 11, n. 2, p. 154-167, 2008.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil**: relações e perspectivas. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: EDUFF, 1986. v. 6.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**: Rev. Est. Ling. Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 95-111, jan./dez. 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). **La investigación de la enseñanza**: métodos cualitativos y de observación, II. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1989. p. 195-301.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____.; CASTRO, G. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática em sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 15, p. 179-194, 1999.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura da prova Brasil**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GULLAR, Ferreira. **Muitas vozes**. Poemas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. **Oficina de leitura** (teoria e prática). São Paulo: Pontes, 1993.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 79-94.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MADEIRA, A. M. G. **Da produção à recepção**: uma análise discursiva das crônicas de Luís Fernando Veríssimo. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MADI, S. (Coord.). Na ponta do lápis. **Olimpíada de Língua Portuguesa**: escrevendo o futuro, São Paulo, ano 4, n. 10, p. 1-25, dez. 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, S. A. **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006. p. 148-157.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 95-108, maio/ago. 2004.

MARQUESI, S.C. Lendo crônicas: perspectivas para a formação de leitores críticos. In: BAPTISTA, C.A.A., ROSSATTO, E. (Org.). **Prática de escrita**: a crônica – um símbolo à percepção e à criatividade. São Paulo: Andross Editora, 2005. p. 35-45.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes e Editora da UNICAMP, 1989.

MELO, J. M. A crônica. In: CASTRO, G.; GALENO, A. (Org.). **Jornalismo e literatura**: a sedução da palavra. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 139-154.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199 - 226.

_____.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 11-22.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º sem. 2009a.

MENEGASSI, R. J. A internalização da escrita no ensino fundamental. In: ANTONIO, J. D. **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: EDUEM/Fundação Araucária, 2009b. p. 27-47.

_____. Práticas de avaliação de leitura e formação do leitor: reconstruindo conceitos do professor. **Revista do Programa de Graduação em Letras**, Maceió-AL: UFAL, n. 42, p. 35-65, jul./dez. 2008.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P. da. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-108.

_____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, M. H. M. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, J. C. **Língua Portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.

NEVES, M. História da crônica. In: REZENDE, B. (Org.). **Cronistas do Rio**. Rio de Janeiro: José Olímpio: CCBB, 1995. p. 17-31.

OLIVEIRA, D. **A construção discursiva da ironia em crônicas políticas de Luis Fernando Verissimo**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, L. M. de. **Ironia e metáfora - a linguagem figurada: o seu efeito argumentativo e a sua aplicação no ensino de língua materna**. Disponível em: <<http://www.filologia.or.br/ileel/artigos/artigo-090.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PERFEITO, A. M. Análise linguística e construção de sentidos. In: LIMOLI, L.; MENDONÇA, A. P. F. **Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentidos**. Londrina: Editorial Mídia, 2006. p. 7-16.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79 (Formação dos professores EAD 18).

_____.; CECILIO, S. R.; COSTA-HÜBES, T. C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 83-116, jul./dez. 2008.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996a.

_____. Pragmática na análise do discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 30, p. 71-83, 1996b.

RECHDAN, M. L. A. **Dialogismo ou polifonia?** 2003. Disponível em: <<http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.

RITTER, L. C. B. Gênero discursivo crônica: um estudo do contexto de produção. In: SIGET SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009. **Anais...** Caxias do Sul: UFCS, 2009, CD-ROM.

_____. **Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura**. 1999. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: **Revista Acta Scientiarum – Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 169-175, 2008.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

_____. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico**: cronotopo e dialogismo. 2001. 347. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

_____. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Proceedings of the 4th International Symposium on Genre Studies. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4. **Anais...** Tubarão, SC: UNISUL, 2007. p. 1761-1775. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: provação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

SÁ, J. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

SCHNEIDER, C. I. **Crônica jornalística: um espelho para a história do cotidiano?** Disponível em: <http://www.fag.edu.br/adverbio/artigos/cronica_jornalistica.pdf>. Acesso em: 15 maio 2008.

SCLIAR, M. Amor e tatuagem. **Folha de S.Paulo**. Caderno Cotidiano. 8 jun. 2009a, p. C2.

_____. Bilhete premiado. Premiado? **Folha de S.Paulo**. Caderno Cotidiano. 1 jun. 2009b, p. C2.

_____. O carro comestível. **Folha de S.Paulo**. Caderno Cotidiano. 18 maio 2009c, p. C2.

SIGNORINI, I. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006a.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 169-189.

SILVA, E. T. **Unidades de leitura – trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, J. C. da. As relações dialógicas no gênero notícia. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 4, n. 9, p. 18, 2º semestre de 2008. Disponível em: <<http://www.letramagna.com>>. Acesso em: 20 maio 2009.

SOBRAL, A. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada Letras em Revista**, v. 1, n. 15, p. 9-29, 2010. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/index>>. Acesso em: 15 dez 2011.

_____. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. São Paulo: Humanitas, 1999.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

TARDIF, M. *et al.* Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TASSO, I. E. V. de S. Linguagem não-verbal e produção de sentidos no cotidiano escolar. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 131-173 (Formação dos professores EAD 18).

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: Ed. da PUC, 2002. p. 277-297.

VERISSIMO, L. F. Além do nariz. **Gazeta do Povo**. Pontos de Vista. 2 jul. 2009a, p. 3.

_____. Arrá! **Gazeta do Povo**. Pontos de Vista. Curitiba, 14 maio 2009b, p. 3.

_____. O da foto. **Gazeta do Povo**. Pontos de Vista. 7 jun. 2009c, p. 3.

_____. O raiar da nossa obsolescência. **Gazeta do Povo**. Pontos de Vista. Curitiba, 14 jun. 2009d, p. 3.

_____. Mordiscar não é morder. **O Estado de S.Paulo**. Caderno 2 Cultura. São Paulo, 15 jun. 2008, p. D14.

VIANA, M. R. **A elaboração didática nos documentos oficiais de ensino e na sala de aula de uma rede municipal do Estado de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/62.htm>> Acesso em: 17 maio 2010.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica (1926). In: VOLOCHINOV, V. N. **Freudism**. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. New York: Academic Press, 1976 (Circulação para uso didático).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A AUTORIZAÇÃO

Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM – CAP

AUTORIZAÇÃO

Prezados Pais:

Em virtude da realização de uma pesquisa de doutorado em Língua Aplicada, neste ano letivo, nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, solicitamos vossa autorização à pesquisadora filmar as aulas (com o objetivo exclusivo acadêmico), durante sua permanência na escola.

Gratos pela atenção

A coordenação

.....
(devolver assinado à coordenação)

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, autorizo a filmagem das aulas de Língua Portuguesa, da série 1º EMA.

Maringá, ____ de _____ de 2009.

Assinatura: _____

APÊNDICE B A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DA CRÔNICA “O CARRO COMESTÍVEL”

ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL	TEXTO
a) Um momento de harmonia em que as personagens são apresentadas em um tempo e espaço	<p>Apresentado ao público inglês, o “WorldFirst” fez enorme sucesso. A mídia falava numa vitória da ecologia; e, como disse um líder do movimento ambiental, a partir de agora seria possível esperar uma verdadeira revolução na indústria automobilística, sabidamente uma das mais poluidoras do planeta e das mais resistentes à mudança.</p> <p>Efetuada as primeiras demonstrações em grandes cidades europeias um dos coordenadores do projeto ponderou que agora seria necessário levar o carro para regiões menos desenvolvidas do planeta.</p> <p>Afinal, pobreza e poluição não se excluem, e o “WorldFirst”, por seus aspectos originais, poderia representar uma lição acerca de como preservar os recursos naturais sem abrir mão da tecnologia.</p> <p>Foi planejada, portanto, uma viagem pelo continente africano, com demonstrações em vários países. Um programa que duraria cerca de um mês, por causa das longas distâncias, mas que se iniciou muito bem; em todas as capitais em que foi exibido, o “WorldFirst” despertava assombro e admiração.</p>
b) Introdução do conflito e seu desdobramento	<p>E aí, aconteceu o imprevisto.</p> <p>Em geral, nessas viagens, o carro era transportado por via aérea. Mas no interior da África, em regiões sem aeroporto, era preciso recorrer a um grande caminhão para isso. Uma noite, ao transitar por uma esburacada estrada, o veículo enguiçou. Muito preocupada, a equipe encarregada do “WorldFirst” tratou de procurar socorro.</p> <p>A pouca distância dali havia uma aldeia, um lugar paupérrimo, situado no meio de uma zona desértica, na qual a fome era constante. Aos poucos os aldeões, figuras esqueléticas, foram se aproximando.</p> <p>O intérprete explicou-lhes o que tinha acontecido, contou sobre o “WorldFirst”, o carro feito de batata e legumes, e movido a chocolate; perguntou por um lugar em que pudessem guardá-lo. Os habitantes da aldeia mostraram uma grande choça, vazia. Para lá foi levado o original veículo. Cansada, a equipe acomodou-se no próprio caminhão e ali dormiu.</p>
c) Um momento máximo de tensão (clímax)	<p>De manhã, quando foram retirar o “WorldFirst” tiveram uma surpresa: o chassi e o volante tinham sumido por completo, o tanque de combustível estava vazio. Perguntaram aos aldeões; ninguém soube ou quis informar.</p>
d) A resolução do conflito	<p>Quando estavam indo embora, levando o que sobrara do carro, uma mulher contou-lhes: no meio da noite, as crianças da aldeia, esfomeadas, tinham comido todo o chassi e o volante. Como sobremesa, haviam saboreado o chocolate do tanque. Nunca a nossa gente passou tão bem, disse, com um sorriso.</p>
e) Comentário final	<p>O mundo avança. Mas não em velocidade de carro de corrida.</p>

APÊNDICE C A ESTRUTURA COMPOSICIONAL DA CRÔNICA “MORDISCAR NÃO É MORDER”

ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL	TEXTO
a) Prólogo à narrativa	<p>O amor, sabem todos, tem muito inimigos. O mau hálito, por exemplo. A maior história de amor de todos os tempos teria sido outra se Romeu tivesse mau hálito, e nem toda a poesia de Shakespeare o ajudaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meus lábios são dois peregrinos rubicundos que buscam o santuário dos seus... - Terão eles queixa se eu lhes oferecer, em troca... - O quê? - Uma bochecha? - Pô, Julieta! <p>O amor também requer, para ser perfeito, um senso de proporção. Pouco amor não é amor, é amizade ou apenas simpatia. Amor demais pode virar obsessão ou tara. O verdadeiro amor está no equilíbrio. Mas como reconhecer esse equilíbrio ideal? Como mantê-lo, através dos anos, evitando que despenque para um simples convívio resignado ou evolua para a loucura e o crime passionai? O descontrole também é um dos inimigos do amor.</p>
b) Um momento de harmonia em que as personagens são apresentadas em um tempo e espaço	<p>Tomemos o caso do Odivar e da Leonor. Ele representante farmacêutico, ela funcionária pública. Uma coisa que a Leonor fazia e que deixava o Odivar todo arrepiado era mordiscar a sua orelha. Começara durante o namoro. Primeiro no cinema, no escuro. Depois, com o namoro assumido, em qualquer lugar. Volta e meia a Leonor mordiscava a orelha de Odivar. Às vezes fazia “rmm, rmm”, grunhia como um cachorrinho, para acompanhar a mordiscada, mas quase sempre era em silêncio. Leonor puxava o lóbulo da orelha do Odivar com os dentes e Odivar ficava todo arrepiado. Mesmo depois de casado, ficava arrepiado.</p>

c) Introdução do conflito e seu desdobramento	<p>Até que - o tempo sendo, também, um terrível inimigo do amor - começou a não ficar. E um dia...</p> <p>Quando entraram na delegacia, o quadro era o seguinte. O Odivar com uma orelha sangrando, a Leonor com um hematoma no rosto onde o cotovelo do Odivar a acertara. Os dois falando ao mesmo tempo, até o delegado mandar que parassem e passar a interrogá-los separadamente. Começando com a Leonor. O que aconteceu?</p> <p>- Eu estava mordiscando a orelha dele e...</p> <p>- Mordiscar não é morder! - interrompeu Odivar.</p> <p>O delegado mandou-o esperar sua vez. E mandou Leonor continuar.</p> <p>- Eu estava mordiscando a orelha dele, doutor, como sempre faço, e ele me acertou uma cotovelada. É uma coisa carinhosa que eu faço doutor, e que ele sempre gostou. Mas desta vez me deu uma cotovelada.</p>
d) Um momento máximo de tensão (clímax)	<p>Odivar começou seu depoimento dramaticamente. Mostrando a orelha ensanguentada.</p> <p>- Eu vou levar pontos! Isto aqui é uma mordiscada? É uma coisa carinhosa? Mordiscar não é morder! Se eu não tivesse dado a cotovelada ela tinha arrancado a minha orelha!</p>
e) A resolução do conflito	<p>O delegado filosofou. Mordiscar não é morder, e é. É uma mordida metafórica. Uma mordida mitigada. Isso. O delegado gostava de “mitigada”. A fronteira entre a mordida mitigada e a mordida real era a fronteira entre o amor e as suas deformações pelo tempo: o ódio, o tédio, o desequilíbrio. A Leonor tinha alguma razão para morder a orelha do Odivar até sangrar?</p> <p>- Nenhuma! Nenhuma! - gritou o Odivar.</p> <p>Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes. Mas isso Odivar não disse.</p> <p>- E então, dona Leonor?</p> <p>- Não mordi. Mordisquei. E, sei lá, me descontrolei.</p> <p>- Não mordisque mais, dona Leonor.</p> <p>- Nunca mais.</p>
f) Comentário final	<p>Outro inimigo do amor é a semântica.</p>

APÊNDICE D 4ª ATIVIDADE: ESTUDO DA DIMENSÃO VERBAL “MORDISCAR NÃO É MORDER”

4ª) Estudo da dimensão verbal e dos movimentos dialógicos (2 h/a)

A leitura-estudo do gênero foca aspectos da dimensão verbal e dos movimentos dialógicos das duas crônicas já lidas e discutidas, via exercícios de leitura/AL que abarcam a compreensão do texto-enunciado. Após discussão oral e coletiva a respeito da dimensão social das crônicas, entregar os exercícios, em folha digitada.

Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal) da crônica “Mordiscar não é morder”

1. O autor, no início da crônica, afirma: “o amor tem muitos inimigos”. De acordo com o texto, quais são os inimigos do amor?
2. A expressão “sabem todos” foi utilizada para:
 - () explicar uma idéia.
 - () acrescentar informações.
 - () conversar com o leitor.
3. O autor cita a “maior história de amor de todos os tempos”. Qual é essa história?
4. O autor cria um diálogo entre os personagens dessa história de amor. Esse diálogo traz o humor ao texto, recurso muito característico do gênero crônica. Explique como o humor se instaura nesse momento da crônica.
5. No 2º parágrafo o cronista faz duas perguntas. Para “quem” são feitas essas questões? O que elas revelam?
6. Das linhas 1 a 13 (crônica digitada), há o predomínio de uma estrutura narrativa ou de comentário sobre um tema? Justifique sua resposta.
7. E a partir da linha 14, há o predomínio de que tipo de estrutura textual (narrativa ou comentário). Justifique sua resposta com elementos do texto.
8. Em relação à parte da crônica em que se conta um fato ocorrido com duas personagens, explique o propósito de se ter narrado esse fato.
9. Essa crônica jornalística apresenta algumas vozes sociais (papéis sociais) possíveis em uma relação amorosa dentro de um casamento em um momento de conflito na delegacia. Quais são essas vozes presentes na crônica e por quais personagens elas são representadas?
10. Sobre os inimigos do amor citados no texto, responda: a) qual foi o inimigo de Odivar? E o de Leonor?; b) para o autor, qual desses inimigos é o mais importante para o acontecimento entre Odivar e Leonor? Justifique sua resposta com base no texto.
11. Quais marcadores temporais o autor usou para mostrar desde o momento em que os mordiscos começaram até quando Odivar e Leonor estavam casados?
12. Qual é o marcador temporal que marca o início do conflito?
13. Que formas de discurso (direto, indireto,...) o cronista emprega para introduzir as vozes dos personagens? Formalmente, quais recursos linguísticos são utilizados para isso?
14. Que relação de sentido o período “Mas isso Odivar não disse” estabelece com o período anterior “Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes”.
15. Em termos formais, que palavra marca o estabelecimento dessa relação de sentido?
16. Ainda sobre o parágrafo “Tinha uma: ele não ficava mais todo arrepiado, como antes. Mas isso Odivar não disse”, pense e responda:
 - a) discursivamente, qual voz é recuperada neste trecho pelo narrador?
 - b) A partir disso, a que “orientação de leitura” estabelece-se com o leitor da crônica?
17. O que a atitude de Leonor, ao final do texto, revela ao leitor?
18. Procure no dicionário a diferença entre mordiscar e morder e explique a relação de sentido que existe com a última frase da crônica: “Outro inimigo do amor é a semântica”.
19. A ironia é uma das marcas do estilo do cronista Luis Fernando Verissimo e muito presente também no gênero crônica. De que forma essa estratégia discursiva manifesta-se nessa crônica?

20. Levando-se em consideração o momento histórico da produção dessa crônica (próximo ao “Dia dos Namorados”), reflita: quais são as idéias mais comuns (as veiculadas na mídia, principalmente) sobre o relacionamento amoroso que permeiam essa data comemorada em nossa sociedade? Justifique sua resposta.
21. A crônica lida pode ser considerada “uma reação-resposta” a essas idéias. Assim, essa reação-resposta do cronista pode ser considerada favorável ou contrária a essas idéias? Justifique.
22. A oralidade é outra característica do gênero crônica. Como ela se manifesta na escrita dessa crônica?
23. Você concorda com a afirmação do cronista de que o verdadeiro amor tem que ter equilíbrio? Por quê?

APÊNDICE E 5ª atividade: Estudo da dimensão verbal e dos movimentos dialógicos da crônica “Arrá!”

5ª) Estudo da dimensão verbal e dos movimentos dialógicos (2 h/a)

Exercícios de leitura e análise linguística (dimensão verbal): Crônica: “Arrá!”

1. Retomando o objetivo do gênero crônica, que é levar o leitor a refletir, após ler essa crônica, o leitor pode refletir sobre o quê?
2. Compare essa crônica com a “Mordiscar não é morder”. Pense sobre sua estrutura composicional e responda: qual delas se organiza como uma crônica comentário? Justifique com elementos do texto.
3. Segundo o texto, qual foi o fracasso do computador?
4. Qual é a voz discursiva presente na crônica e como ela está marcada no texto?
5. No trecho: “Não era raro eu repetir o erro, para desafiá-lo e mostrar que alguns dos nossos ainda não tinham se intimidado...”, a quem o cronista se refere ao usar o pronome possessivo “nossos”?
6. Observe a ilustração da crônica e explique a sua relação com o sentido do texto.
7. Em “Já contei que uma vez o Jorge Furtado...”, LFV utiliza um artigo antes de substantivo próprio. Gramaticalmente, esse uso não é recomendado. Então, qual pode ter sido o motivo de o autor ter usado esse recurso linguístico?
8. O efeito de sentido que o uso desse artigo cria para o texto pode ser considerado como uma característica do gênero crônica? Justifique.
9. No 2º parágrafo, há um momento em que se explicita uma conversa do autor com o leitor, quando ele prevê uma reação do leitor. A) Transcreva essa parte. B) Qual palavra evidencia isso? C) A qual classe de palavras ela pertence?
10. De acordo com o texto, marque as alternativas corretas e indique a somatória das alternativas:
 (01) No trecho “Não era raro repetir o erro, para desafiá-lo...” (linhas 43-44), o pronome grifado faz referência a um termo que ainda vai ser dito.
 (02) “Segundo Jorge, a única palavra que fez o circuito...” (linhas 15-16). A palavra destacada expressa conformidade.
 (04) O autor repete várias vezes a palavra “computador”. Essa repetição só é possível uma vez que ela é usada para dar ênfase ao objeto da reflexão do autor.
 (08) Em inglês, “salve, salve” ficou “hurray, really hurray” (linhas 18-19). As aspas são usadas apenas com valor estético, sem valor discursivo.
 (16) Em inglês, “...” as aspas usadas têm valor discursivo e servem para demarcar a inserção de um outro texto.
11. O autor personifica o computador. A) Faça um levantamento das palavras e expressões utilizadas pelo autor para isso. B) Indique a qual classe de palavras elas podem pertencer.
12. No trecho: “Mas agora – arrá – somos iguais”, qual a função da expressão “arrá”? A qual classe de palavras ela pertence?
13. Como o cronista julga ser o computador após a reforma ortográfica?
14. Releia: “O meu barato era ver o computador ridicularizado” e “O computador não me deixava errar, por mais que eu tentasse, subvertia o que eu tinha de mais pessoal [...] sublinhava meus erros com vermelho insolente”. Após a leitura desses trechos, é correto afirmar que: (pode assinalar mais de uma).
 a) O cronista faz uso da personificação e usa de certa ironia quando se refere ao computador.
 b) A expressão “ridicularizado” é utilizada pelo cronista para expressar sua vontade de se “vingar” do aparelho.
 c) O cronista não gosta da cor vermelha e a chama de insolente.
 d) Para o cronista, o computador tira dele a possibilidade do erro, característica peculiar do ser humano.
15. O cronista se sentia obsoleto e fracassado pelo fato do computador não “deixá-lo errar”. Entretanto, geralmente, não é esse o sentimento que predomina nas pessoas, principalmente, com os mais jovens. A partir disso, podemos considerar que essa crônica é uma reação-resposta que ironiza e trata com humor quais discursos, idéias ou até situações que permeiam nossa sociedade?
16. Já vimos que a oralidade é uma característica do gênero crônica. Como ela se manifesta na escrita dessa crônica?
17. Você também se “sente burro” toda vez que suas palavras são sublinhadas de vermelho ao digitar um texto? Por quê?

APÊNDICE F BLOCOS DE TEXTOS REFERENTES À 1ª ATIVIDADE DIDÁTICA

Texto 01

Russa ataca "Mona Lisa" com uma xícara em Paris

Uma mulher russa jogou uma xícara na pintura mais famosa do mundo, a "Mona Lisa", de Leonardo da Vinci. A tela nada sofreu porque está protegida por um vidro à prova de balas, informou nesta terça-feira o museu do Louvre, em Paris.

"A jovem tirou a xícara da bolsa e jogou sobre a cabeças dos outros visitantes que observavam a tela. A xícara bateu no vidro de proteção, que sofreu alguns arranhões", contou um porta-voz do museu. "Parece que o ataque foi feito por alguém que queria chamar a atenção", ele completou.

A mulher não esboçou resistência ao ser detida pelos guardas depois do incidente, que aconteceu no último dia 2, um domingo. Ela foi levada pela polícia, que afirma que ela "não está com todas as suas faculdades mentais e foi transferida para uma enfermaria psiquiátrica da polícia".

FONTE: FolhaOnline; 11 de agosto de 2009.

Texto 02

'Brüno', comédia-verdade

Brüno, o fashionista gay interpretado por Sacha Baron Cohen, de Borat, é estúpido e abusivo. Mas nunca deixa de encontrar gente pior do que ele. Em *Brüno - O Filme*, que estreia nesta sexta-feira em todo o país, o ator leva o ultraje para além de qualquer distância até aqui conhecida.

Despedido de seu programa de TV por causa de uma confusão com uma roupa de velcro em um desfile em Milão, Brüno vai para os Estados Unidos com a missão de se tornar o maior superstar austriaco desde Adolf Hitler (suas palavras, sem aspas).

Seguem-se, então, inumeráveis demonstrações daqueles dois efeitos em que Baron Cohen é mestre: o primeiro, o de aflorar, nas pessoas que encontra, aquilo que elas comumente tentam ocultar para fins de convívio social; segundo, o de fazer rir enquanto ódios, preconceito, ganância e ignorância são flagrados assim nus e em estado bruto.

FONTE: veja.abril.com.br; 10 de agosto de 2009.

Texto 03

Amor e tatuagem

Em tempos de relacionamentos fugazes, uma aliança no dedo já não tem os efeitos de antigamente, e a tatuagem surge como alternativa para selar definitivamente a união. O que nem sempre funciona. Não faltam exemplos de tatuados apaixonados que depois tiveram de apagar ou cobrir as declarações; por isso, tatuar nomes de namorados costuma ser uma tarefa ingrata para os tatuadores. Sérgio Maciel, o Leds, do estúdio Leds Tattoo, conta que tenta demover essa ideia da cabeça dos clientes. Em seu estúdio, na zona sul de SP, ele oferece o serviço de remoção e clareamento de tatuagens, solicitado por muitos ex-casais arrependidos. O preço para remover nome ou desenho que expresse o tal "amoramento" é 50% mais alto do que o cobrado pela tatuagem. Cotidiano, 7 de junho de 2009.

Quando foram apresentados, e o rapaz disse seu nome, Julieta quase desmaiou de emoção: ele se chamava Shakespeare, Shakespeare da Silva Barros. Shakespeare: o autor de "Romeu e Julieta". Coincidência maior seria impossível. Mais que isso, o jovem Shakespeare era alto, bonito, charmoso. Foi, para Julieta, amor à primeira vista. Verdade que para ela tratava-se do primeiro namorado de verdade, enquanto Shakespeare já tinha em seu currículo numerosos e efêmeros, namoros. De qualquer modo, porém, é que começaram a sair juntos, ela cada vez mais apaixonada. E, como prova dessa paixão, resolveu tatuar o nome dele no antebraço.

Para sua surpresa, Shakespeare não mostrou-se entusiasmado, ao contrário, parecia bem contrariado. Depois de muita vacilação, explicou o motivo desta paradoxal atitude: odiava o próprio nome, escolhido pelo pai, diretor de teatro, um pilantra (segundo o rapaz) que abandonara a família e sumira por completo depois do fracasso de uma montagem de Hamlet. Deixara aquela herança que Shakespeare da Silva Barros abominava. Sim, ele sabia que se tratava de um grande dramaturgo inglês, mas jamais lera uma peça do cara. Mais que isso, tinha de explicar, aos inevitáveis curiosos, a origem de seu nome e, pior de tudo, era obrigado a soletrá-lo em lojas, em repartições, em vários lugares. Carga pesada, portanto. Razão pela qual pedia à namorada que não fizesse tal tatuagem.

Julieta não acreditou no que ele estava dizendo. Achou até que aquilo era uma encenação, uma espécie de teste. Todas as garotas que conhecia demonstravam seu amor tatuando no braço o nome do amado. Ela não seria diferente. De modo que não hesitou: foi a um tatuador conhecido e encomendou o serviço, que ficou muito bom.

Mas foi um desastre. Furioso, Shakespeare disse que não admitia ser contrariado e de imediato terminou o namoro.

Julieta sofreu muito com aquilo. Passava os dias em casa, chorando. Quando finalmente saiu foi para fazer aquilo que todas as ex-namoradas fazem nessa situação: queria remover a tatuagem. Desta vez não procurou o tatuador conhecido; dirigiu-se a um grande estúdio onde foi atendida por um rapaz simpático e sorridente. Quando ela disse ao que vinha e mostrou a tatuagem, ele arregalou os olhos, incrédulo: Shakespeare também era o nome dele, dado pelo pai, professor de literatura inglesa.

Estão namorando, claro. Shakespeare está muito orgulhoso por ter o nome tatuado no antebraço de Julieta. Não é o autor da obra, mas isso não impede que se sinta consagrado.

FONTE: Folha de São Paulo, Cotidiano; 8 de junho de 2009.

Texto 01**Soninha negocia com assaltante e fica com celular; ladrão foge com R\$ 35**

A subprefeita da Lapa, Soninha Francine, foi assaltada na noite de segunda-feira na rua Caio Graco, nas proximidades da subprefeitura, na zona oeste de São Paulo. Armado com uma faca, o assaltante queria o celular de Soninha, que negociou e entregou os R\$ 35 que carregava na ocasião.

Soninha disse ter negociado com o rapaz, que estava armado com uma faca, porque não queria perder a agenda do telefone. "Quando me queixei que ia ficar sem agenda, ele disse: 'e se você tirar o chip'", afirmou a subprefeitura em sua página no Twitter.

Um amigo de Soninha ouviu parte da negociação. "Um amigo ligou na hora do assalto, atendi e ele ficou ouvindo os cinco minutos de negociação ao vivo", escreveu a subprefeita no serviço de microblogs.

Ainda de acordo com ela, o rapaz disse que devia para traficantes e que tem filha pequena. Soninha foi ao 7º DP (Lapa) na manhã desta terça-feira para registrar o boletim de ocorrência.

FONTE: FolhaOnline; 11 de agosto de 2009.

Texto 02**'Brüno', comédia-verdade**

Brüno, o fashionista gay interpretado por Sacha Baron Cohen, de Borat, é estúpido e abusivo. Mas nunca deixa de encontrar gente pior do que ele. Em *Brüno - O Filme*, que estreia nesta sexta-feira em todo o país, o ator leva o ultraje para além de qualquer distância até aqui conhecida.

Despedido de seu programa de TV por causa de uma confusão com uma roupa de velcro em um desfile em Milão, Brüno vai para os Estados Unidos com a missão de se tornar o maior superstar austríaco desde Adolf Hitler (suas palavras, sem aspas).

Seguem-se, então, inúmeras demonstrações daqueles dois efeitos em que Baron Cohen é mestre: o primeiro, o de aflorar, nas pessoas que encontra, aquilo que elas comumente tentam ocultar para fins de convívio social; segundo, o de fazer rir enquanto ódios, preconceito, ganância e ignorância são flagrados assim nus e em estado bruto.

FONTE: veja.abril.com.br; 10 de agosto de 2009.

Texto 03**Além do nariz**

Certa vez fizeram uma homenagem ao boxeador Joe Louis, na época o negro mais famoso do mundo, e alguém terminou um discurso dizendo que ele era um orgulho para sua raça – a raça humana. Muitos anos depois um cômico diria a mesma coisa de Michael Jackson, mas com uma maldade final. Ele era um orgulho para sua raça – fosse ela qual fosse!

Michael apagara todos os traços da sua raça original do rosto e o resultado não se parecia com nenhum grupo étnico conhecido. Nunca ficou muito claro, sem trocadilho, que rosto ele queria ter. Diziam que seu ideal de beleza era a Diana Ross, uma protípica negra com feições brancas, mas ele não se contentou em ter seu nariz afilado e seus lábios finos. Continuou branqueando e esculpindo seu próprio rosto até transformá-lo na máscara grotesca de um ser indefinível. Talvez procurasse ser de uma raça além da humana.

O dinheiro não traz a felicidade (manda buscar, disse um cínico). Mas há séculos usa-se a riqueza para tentar vencer tudo que traz a infelicidade: a feiura, a raça indesejada e outras consequências da fatalidade genética, e o maior inimigo da nossa vaidade, a passagem do tempo. As múmias e todos os elaborados arranjos fúnebres para garantir a eternidade dos faraós existiam para combater esta grande injustiça: de nada adiantavam seu poder e sua fortuna se os faraós se degradavam e acabavam como qualquer servo. Não houve nenhum rei ou rico na Idade Média que não investisse na alquimia, que era a ciência de alterar a Natureza das pedras e dos homens, ou pelo menos dos homens que podiam pagar. Hoje existe uma indústria de cosméticos e mágicas rejuvenescedoras que movimentam bilhões e cujo objetivo final é o mesmo dos sacerdotes de Antigo Egito, nos embalsamar contra os estragos do tempo e nos garantir a vida eterna – enquanto dure. Michael Jackson também não achou justo ser rico e poderoso como um faraó e não poder alterar não apenas seu nariz como seu destino.

Martin Luther King resgatou a autoestima dos negros americanos com uma frase, mas Michael Jackson não concordou que black era beautiful. No fim nem se contentou em ser branco, como não se conformou em envelhecer como qualquer um. Foi um grande artista e a comoção causada pela sua morte prematura é compreensível. Mas Michael Jackson foi, antes de mais nada, um trágico herói da insubmissão à vida.

FONTE: Gazeta do Povo, Pontos de Vista; 2 de julho de 2009.

Bloco de textos 2

Vacina contra gripe suína começa a ser produzida no Brasil em outubro

A matéria-prima para produção de vacinas contra a gripe suína --influenza A (H1N1)-- acaba de chegar ao Brasil, e a vacina deve ser produzida a partir de outubro. Segundo o presidente da Fundação Butantan, Isaias Raw, responsável pela produção, o processo para produção da vacina para gripe comum é o mesmo, e será apenas preciso adaptá-la ao novo vírus. Ele avalia que o Brasil será pressionado para atender também os países vizinhos, pois não há outra fábrica de vacinas na América Latina.

O Ministério da Saúde está negociando a importação de 17 milhões de doses da vacina, além do que poderá ser produzido no Butantan. "Mas não podemos descuidar de nenhuma das gripes, ou teremos aumento da mortalidade com a gripe sazonal, e o problema não será este ano, mas nos próximos anos", disse Raw nesta terça-feira na comissão geral na Câmara para discutir as medidas de combate à doença.

FONTE: FolhaOnline; 11 de agosto de 2009.

Texto 02

"Se Beber, Não Case!" provoca risos ao falar de bebedeira

"Se Beber, Não Case!" é uma daquelas comédias em que o espectador sente que a história poderia, em certa medida, ter acontecido com ele: quatro amigos em uma despedida de solteiro bebem demais, tomam um "boa noite cinderela" e não se lembram de nada que aconteceu. Até aí tudo bem. A diferença está no resultado: um noivo desaparecido, um tigre no banheiro, um bebê no quarto do hotel e uma galinha sobre o piano.[...]

O longa desbancou clássicos da comédia americana. "Se Beber, Não Case!" bateu o recorde dos filmes de humor classificados nos EUA para maiores de 17 anos. Com US\$ 262 milhões de bilheteria, a produção ultrapassou em US\$ 28 milhões "Um Tira da Pesada", estrelado por Eddie Murphy em 1984. A classificação é necessária por conta das inúmeras piadas com conteúdo sexual, mas no fim alertam sobre o que se é possível fazer bêbado. A sorte dos personagens é que "o que acontece em Las Vegas, fica em Las Vegas".

"Se Beber, Não Case!" chega dia 28 de agosto aos cinemas brasileiros.

FONTE: veja.abril.com.br; 10 de agosto de 2009.

Texto 03

Bilhete premiado. Premiado?

Idosa encontra bilhete premiado depois de quatro anos. Uma australiana de 73 anos recebeu agora o equivalente R\$ 3,1 milhões como prêmio de jogo de loteria realizado há pouco mais de quatro anos. A mulher, uma fazendeira, tinha esquecido de conferir o bilhete, comprado em 2004. Apenas recentemente, ela o encontrara numa gaveta, num envelope cheio de bilhetes antigos. O marido ponderou que os bilhetes provavelmente não tinham validade, mas, mesmo assim, ela resolveu ir a uma casa lotérica para conferir. E aí a surpresa: um dos bilhetes estava premiado com 2 milhões de dólares australianos.

Sua primeira reação diante da notícia do bilhete premiado foi, naturalmente, de alegria. Tratava-se de algo totalmente inesperado, um verdadeiro presente dos deuses. E não era pouco dinheiro, sobretudo para quem, como ela, estava acostumada a uma vida simples, sem luxos. Saiu da lotérica excitada, já pensando na festa que daria naquela mesma noite, para o marido, os filhos, os netos, os vizinhos.

Mal, porém, deu alguns passos, começou a pensar sobre o que fazer com aquela dinheirama toda. A rigor, ela e o marido não precisavam de nada. Viviam modestamente, em sua pequena fazenda, criando ovelhas. Tudo conquistado com esforço, pois eram, ambos, de origem humilde. Mas se orgulhavam de nunca ter pedido favores a ninguém. O que possuíam era resultado de seu trabalho. Agora ela estava ali, com um bilhete na mão que representava milhões de dólares. Como usar aquele dinheiro? Para comprar mais terras? Mas a fazenda tinha o tamanho que eles consideravam ideal, era uma propriedade que podiam administrar. Carro, móveis, eletrodomésticos? Não precisavam disso. Outra casa? De maneira alguma. Adoravam a casinha em que viviam.

Poderia, claro, distribuir o prêmio entre os filhos e netos, quem sabe entre os vizinhos. Mas isso também seria um problema difícil de resolver. Como fazer este complicado cálculo? O filho mais velho tinha uma família grande, mas o filho mais jovem estava recém começando uma carreira como dentista e talvez precisasse de auxílio. E os vizinhos? Como selecionar, entre eles, aqueles a quem presentear com uma quantia, grande ou pequena? Como fazê-lo sem descontentar muita gente? E as instituições de caridade? Não deveriam ser contempladas também?

De repente ela estava angustiada. E de repente dava-se conta de que o bilhete premiado não era uma solução, era um problema, que sabe até uma maldição.

Poderia, claro, jogar o bilhete fora. Mas, e os outros bilhetes? Os bilhetes que estavam ali, no envelopo? Representavam um mudo questionamento, quem sabe uma acusação: por que, afinal, comprara tantos bilhetes? Que impulso, que ambição, que mágica ou supersticiosa crença a animara? "Quem sou eu, afinal?"

Chegou em casa e, sem falar com o marido, guardou os bilhetes numa gaveta. Que só abriria quando tivesse uma resposta. Resposta que, esta sim, seria para ela um verdadeiro prêmio.

FONTE: Folha de São Paulo, Cotidiano; 1º de junho de 2009.

Bloco de textos 3

APÊNDICE G 1ª ATIVIDADE: RECONHECENDO O GÊNERO

1ª) Reconhecimento de gênero (2h/a)			
Aulas de reconhecimento do gênero, por meio de leitura comparativa entre textos de gêneros diferentes, no caso dos 1ºs anos, crônica, notícia e resenha de filmes, e no caso dos 2ºs anos, crônica, notícia e conto. Os alunos devem preencher um quadro comparativo à medida que os textos forem lidos e discutidos.			
PERGUNTAS	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
1) Qual é o tema desses textos?			
2) Onde esses textos podem circular? (ser publicado) Qual camada social tem acesso mais fácil a esses textos? Para quem esses textos são produzidos (pense no papel social e não na pessoa física)			
3) Quais os objetivos da interação estabelecida por cada texto?(pode ser mais de um: informar, entreter, comentar, refletir, avaliar...)			
4) Para que uma pessoa pode querer ler esses textos?			
5) Quais desses textos tem um tom mais sério, e quais deles tem um tom mais descontraído, divertido?			
6) Quem pode escrever esse tipo de gênero? (pense no papel social assumido para isso)			
7) Classifique os textos em crônica, resenha de filmes ou notícia			

APÊNDICE H CRÔNICA “BASTIDORES”, DE LUIS FERNANDO VERISSIMO,
PUBLICADA EM 10/09/2009

BASTIDORES

Especula-se que a vinda do Sarkozy ao Brasil foi precedida de uma intensa negociação diplomática entre Brasil e França em torno de uma única dúvida: se a Carla Bruni viria ou não viria junto. Quando o governo francês anunciou que ela definitivamente não viria, teria havido uma reunião de emergência no Planalto, com a participação do Itamaraty e dos ministros da Defesa e da Fazenda, quando ficara decidido que o Brasil concordaria em comprar helicópteros franceses, com a condição de que a Carla Bruni acompanhasse o marido. O Sarkozy teria dito que infelizmente ela tinha um compromisso previamente marcado e não poderia vir. O governo brasileiro insistira: compraria, além dos helicópteros, 18 aviões, se a Carla Bruni também viesse. A chancelaria francesa se desculpara: a senhora Sarkozy, infelizmente, não poderia atender ao convite. O Brasil então teria feito outra proposta: os helicópteros e mais 36 aviões. A própria Carla Bruni escrevera um bilhete muito gentil ao Lula, agradecendo o carinho dos brasileiros etc. mas reafirmando que, infelizmente, não poderia vir. Nova reunião de emergência e nova oferta brasileira: os helicópteros, os 36 aviões e mais dois submarinos. Nova resposta francesa: infelizmente... Então Lula autorizara a proposta final. O Brasil compraria os helicópteros, os 36 aviões e TRÊS submarinos, sendo um nuclear, e a França ainda poderia levar o que quisesse do pré-sal, com desconto, se a Carla Bruni viesse junto. Aliás, se viesse a Carla Bruni, o Sarkozy nem precisava vir. O negócio estava fechado.

Os franceses aceitaram. Por isso grande foi a decepção quando a porta do avião se abriu e o Sarkozy apareceu sozinho. Depois ele explicou por que, à última hora, a mulher não pudera vir:

– Enxaqueca.

Mas aí ficaria chato o Brasil retirar sua oferta.

Claro que esta é apenas uma versão do que teria havido nos bastidores do grande negócio. Outra, menos verossímil, é que o Sarkozy é apenas um vendedor com muita sorte.

ANEXOS

DIA CULTURA DOMINGO, 15 DE JUNHO DE 2008
O ESTADO DE SÃO PAULO

VERÍSSIMO



Ele ficava todo arrepiado. As vezes fazia 'rrm, rmm' e grunhia como um cachorrinho⁹⁹

Eu vou levar pontos! Se não tivesse dado a cotovelada, ela tinha arrancado a minha orelha!⁹⁹

Mordiscar não é morder

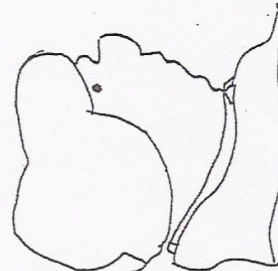
O amor, sabem todos, tem muitos inimigos. O meu hábito, por exemplo. A maior história de amor de todos os tempos ter sido outra se Roméu tivesse meu hábito, e nem toda a poesia de Shakespeare o ajudaria. — Meus lábios são dois perseguidores rubicundos que buscam o santuário dos seus... — Então eles queixam-se e lhes oferecer, em troca... — O quê? — Uma bochecha? — Pô, Julieto!

O amor também requer, para ser perfeito, um senso de proporção. Pouco amor não é amor; é simpatia ou apego. O verdadeiro amor está no equilíbrio. Mas como reconhecer esse equilíbrio ideal? Como mantê-lo, através dos anos, evitando que despenque para um simples convívio resignado ou evolua para a loucura e o crime passionais? O descontrolo também é um dos inimigos do amor.

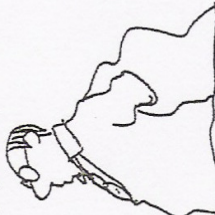
Tomemos o caso do Odivar e da Leonor. Ele representava o funcionalismo, ela funcionária pública. Uma coisa que a Leonor fazia e que deixava o Odivar todo arrepiado era morder a sua orelha. Começava durante o namoro. Primeiro com o namoro assumido, em qualquer lugar. Volta e meia a Leonor mordiscava a orelha

TRUÍSSIMO

TENHO UMA BOA E UMA MÁ NOTÍCIA



O AMOR VENCEU, ELA E O BOCA SE RECONCILIARAM NO DIA DOS NAMORADOS E A PAZ VOLTOU A REINAR ENTRE OS DOIS



QUAL É A BOA?

de Odivar. As vezes fazia "rrm, rmm", grunhia como um cachorrinho, para recompensar a mordiscada, mas quase sempre em silêncio. Leonor não puxava o lóbulo da orelha do Odivar com os dentes e Odivar ficava todo arrepiado. Mesmo depois de casado, ficava arrepiado. Até que — o tempo sendo, também, um terrível inimigo do amor — começou a não ficar. E um dia...

Quando entraram na delegacia,

rar sua vez. E mandou Leonor continuar. — Eu estava mordiscando a orelha dele, doutor, como sempre faço, e ele me acertou uma cotovelada. É uma coisa engraçada que eu faço doutor, e que ele sempre gostou. Mas desta vez me deu uma cotovelada. Odivar começou seu depoimento dramaticamente. Mostrando a orelha ensanguentada. — Eu vou levar pontos! Isto aqui é uma mordiscada? É uma coisa engraçada? Mordiscar

não é morder! Se eu não tivesse dado a cotovelada ela tinha arrancado a minha orelha!

O delegado flossofou. Mordiscar não é morder, e é. É uma mordida metafórica. O delegado gostava de "mitigada". A fronteira entre a mordida mitigada e a mordida real era a fronteira entre o amor e as suas deformações pelo tempo; o ódio, o tédio, o desequilíbrio. A Leonor tinha alguma mántica. o

razão para morder a orelha do Odivar até sangrar? — Nenhum! Nenhum! — gritou Odivar. — Tinha um... ele não ficava mais todo arrepiado, como antes. Mas isso Odivar não disse. — E então, dona Leonor? — Não mordi. Mordisquei. E, só lá, me descontrolou. — Não mordisquei mais, dona Leonor. — Nunca mais. — Outro inimigo do amor é a mántica. o

Pontos de vista

Veríssimo



O meu barato era ver computador ridicularizado. Uma implicância mesquinha, reconhecço. Eu a via como um último gesto de resistência à beira da obsolescência

Agência O Globo

Segunda
Friedmann Wandpap

Terça
Cristovão Tezza

Quarta
Elio Gaspari

Quinta
Luís Fernando Veríssimo

Sexta
José Carlos Fernandes

Sábado
Marleth Silva

Domingo
Luís Fernando Veríssimo

Arrá!

Já contei que uma vez o Jorge Furtado comprou um programa de traduções para o seu computador e fez uma experiência. Digitou toda a letra do nosso Hino Nacional em português e pediu para o computador traduzi-la sucessivamente em inglês, francês, alemão, holandês, etc. Do português para o inglês, do inglês para o francês e assim por diante até ser traduzida a última língua do programa de volta para o português. Segundo o Jorge, a única palavra que fez todo o circuito e voltou intacta foi "fúlgidos". Em inglês, "salve, salve" ficou "hurrray,

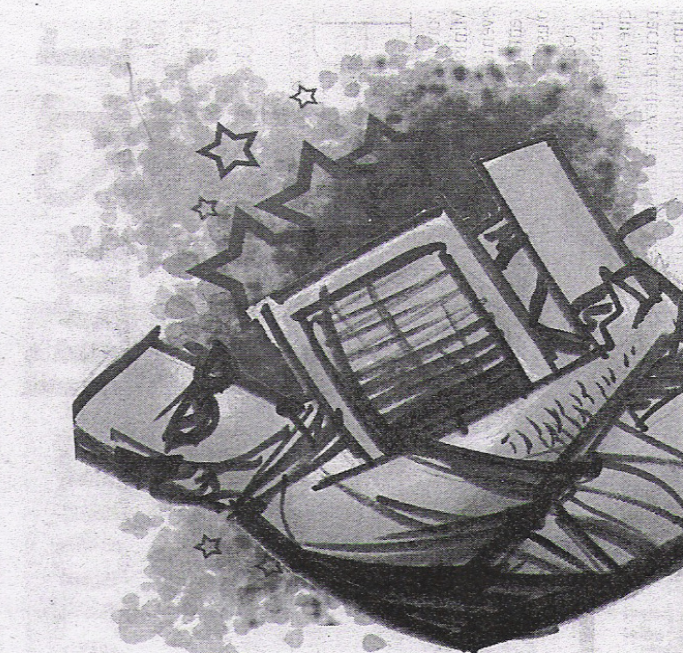
really hurrray" e parece que em alemão o texto ficou irreconhecível como hino, mas, em compen-sação, reformulou todo o conceito kantiano do "ser enquanto categoria transcendental imamente em si.

Gostei de saber do fracasso do computador: O meu barato era ver computador ridicularizado. Uma implicância mesquinha, reconhecço. Eu a via como um último gesto de resistência à beira da obsolescência. Não podia viver sem o computador, mas minha antipatia crescia com o convívio. O programa de texto que eu usava era à prova de erro ortográfico.

O computador não me deixava errar, por mais que eu tentasse. Subvertia o que eu tinha de mais pessoal e enternecedor e sublinhava meus erros com vermelho insolente.

Não era raro eu repetir o erro, para desafiá-lo e mostrar que ali-guns dos nossos ainda não tinham se intimidado, na esperança de que ele desconfiasse que eu estivesse certo - ou fosse um caso perdido - e retirasse a correção. Nunca aconteceu. Ele não tinha dúvidas da sua superioridade. Ele não tinha nenhum senso de humor: Daí minha alegria ao saber do seu fracasso como tradutor.

Mas agora - arrá! - somos iguais. Com a reforma ortográfica ele se tornou tão obsoleto quanto eu. Ficou ridículo, insistindo em tremas e hifens que não existem mais. Acabou a sua empáfia! E eu serei implacável. Sei que é fácil atualizar o programa de acordo com as novas regras, mas não farei isto imediatamente. Antes quero saborear a minha vingança. E a cada vez que ele sublinhar em vermelho uma palavra minha, direi: "Burro é você! Burro é você!"



Pontos de vista

Verissimo



Depois de algumas semanas, em que tinham descoberto, pela internet, alguns gostos e desgostos em comum, marcaram um encontro num bar. E trocaram fotografias

Agência O Globo

Segunda
Friedmann Wendpaip

Terça
Cristóvão Terza

Quarta
Elio Gaspari

Quinta
Luis Fernando Verissimo

Sexta
José Carlos Fernandes

Sábado
Marleth Silva

Domingo
Luis Fernando Verissimo

O da foto



Hla com 18 anos, ele bem mais velho. Mas no seu chat pela internet os dois tinham mentido. Ela disse "mais de 20", ele "menos de 35". Ela se descrevera como romântica, carinhosa e um pouco teimosa. Ou, como dizia a sua mãe, "cabeça dura". Ele fora mais vago: era sincero, amigo dos amigos, talvez um pouco obsessivo. Ela gostava de frutos do mar, rock e algumas novelas. Ele de Chico e Caetano, esó ligava a tevê para ver as notícias e o futebol.

Depois de algumas semanas, em que tinham descoberto alguns gostos e desgostos em comum, marcaram um encontro num bar. E trocaram fotografias. Ela chegou no bar primeiro.

Olhou em volta, procurando um rosto que correspondesse ao da fotografia que ele mandara. Ele ainda não estava lá. Ela pediu uma Coca Diet e ficou olhando para a fotografia. Pensando: terei a sorte grande. Gostamos das mesmas coisas. Rimos das mesmas coisas. E ele, ainda por cima, tem esses olhos azuis.

Um homem parou ao lado da mesa e disse:

— Olá.
Ela levantou os olhos. Não era ele. Disse:

— Alô...
— Sou eu — disse o homem. Não era ele. Ou não era o da fotografia.

— Desculpe — disse ela. — Estou esperando alguém que...

— Sou eu — repetiu o homem. E disse seu nome.

— Mas esta fotografia... — mostrou ela.

— É do James Dean.

— Quem?

— James Dean. O ator.

O homem não era feio. Ou pelo menos não era repugnante.

Mas era mais velho do que o da foto. E não tinha olhos azuis.

— Pensei que você fosse achar engraçado — disse ele.

— Achar o que engraçado?

— Eu mandar uma foto do James Dean em vez da minha.

— Por que eu acharia engraçado?

— Era uma brincadeira. Você logo ia ver que não era eu, que eu estava me autoironizando e...

O homem desistiu no meio da frase. Viu pela expressão no rosto dela que ela não estava entendendo nada. Perguntou:

— Você não reconheceu o James Dean, é isso?

— Eu não sei quem é o James Dean.

— Tá — disse o homem.

E sentou-se. Ainda conversaram um pouco, sem muito entusiasmo. Ela tentando esconder a decepção porque ele nem se parecia com o da foto. Ele pensando: que futuro eu posso ter com alguém que não sabe quem foi o James Dean? Com alguém do outro lado do abismo?

Ele pagou pela Coca, apesar dos protestos dela, se despediram e nunca mais se viram.

Pontos de vista

Veríssimo



Mal sabíamos nós que, ao ver aqueles primeiros computadores portáteis na Copa do México, em 1986, estávamos vendo o raiar da nossa obsolescência

Agência O Globo

Segunda
Friedemann Wenzelpp

Terça
Cristovão Tezza

Quarta
Elio Gaspari

Quinta
Luís Fernando Veríssimo

Sexta
José Carlos Fernandes

Sábado
Marceli Silva

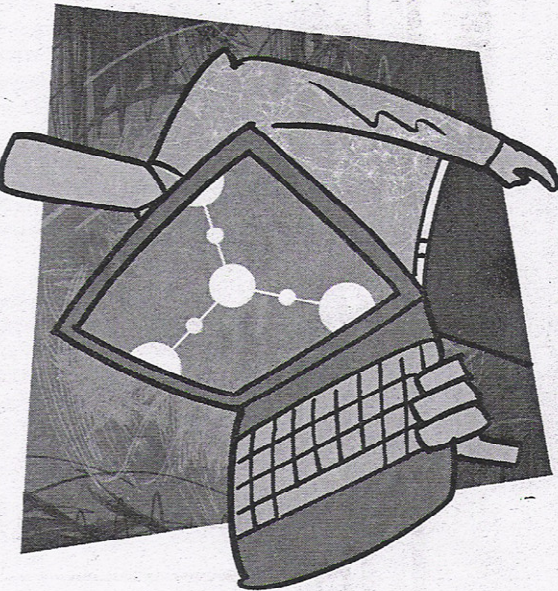
Domingo
Luís Fernando Veríssimo

O raiar da nossa obsolescência

Já contei que fui cobrir minha primeira Copa do Mundo em 1986, no México. Aquela em que a França nos eliminou nos pênaltis. Fui como correspondente da revista Playboy, o que me valeu dois problemas: 1) explicar para quem olhava o meu crachá o que, exatamente, um correspondente da Playboy fazia numa Copa do Mundo, onde sexo e mulheres nuas sem dúvida faziam parte mas não eram o assunto principal, e 2) como escrever para uma revista mensal sobre um evento que ia se redefinindo quase que dia a dia, obrigado a ter a matéria pronta antes de saber como o evento acabava. Não consegui convencer ninguém que a Playboy não é só sexo e mulheres e que eu estava lá

para ver futebol, com todo o respeito, e tive que fazer uma ginástica estilística para que a matéria da revista tivesse ao menos algum mérito literário, já que não teria nenhum como reportagem. Isso depois de resistir à tentação, que seria desastrosa, de adivinhar o resultado — uma final, claro, com a presença do Brasil — e reportá-lo como aconteceu. No fim a matéria falava mais sobre o México do que sobre futebol, mais sobre astecas e melecãs e os murais do Orozco em Guadalajara do que sobre Zico, Platini e Maradona. Ou sobre sexo e mulheres nuas.

Lembro como tínhamos inveja dos jornalistas europeus e americanos, que já então usavam laptops, ou coisa parecida, enquan-



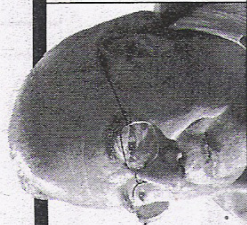
perfurar fitas de telex e esperar vagas em barulhentos aparelhos medievais para transmiti-las. Eu também, pois além da matéria única para a Playboy fazia colunas diárias para jornais no Brasil. Enquanto nosso futebol era derrotado em campo nossa imprensa era humilhada pela tecnologia adversária. Em técnica jornalística, os cinturas-duras éramos nós. Na Copa seguinte, no entanto, em Roma, já estávamos empatando. E na última copa ninguém nos humilhou — pelos menos fora de campo. O vexame na Alemanha teve cobertura tecnicamente perfeita da imprensa brasileira, igual a de qualquer superdesenvolvido. Entramos na zona VIP do silêncio, e hoje só ouvimos o martelar dos aparelhos de telex em pesadelos.

Não tenho a menor ideia de como funciona o "uai-fai", nem a menor ideia de como consegui viver por tanto tempo sem ele.

Mas mal sabíamos nós que, ao ver aqueles primeiros computadores portáteis no México, estávamos vendo o raiar da nossa obsolescência. O que era para ser instrumento do jornalismo impresso está substituindo o jornalismo impresso. As maiores empresas jornalísticas do mundo sentem a competição da internet e de outros derivados daquelas máquinas primitivas e contemplam um futuro sem papel, ou a morte. A notícia do futuro irá da máquina para a máquina, sem necessidade do jornal como nós o conhecemos, e amamos. Talvez já na Copa de 14.

Pontos de vista

Veríssimo



O dinheiro não traz a felicidade (manda buscar, disse um cômico). Mas há séculos se usa a riqueza para tentar vencer tudo que traz a infelicidade: a feiura, a raça indesejada e outras consequências da fatalidade genética, e o maior inimigo da nossa vaidade, a passagem do tempo

Agência O Globo

Segunda
Friedmann Wandjap

Terça
Cristovão Tezza

Quarta
Ello Gaspari

Quinta
Luis Fernando Veríssimo

Sexta
José Carlos Fernandes

Sábado
Marleth Silva

Domingo
Luis Fernando Veríssimo

Além do nariz

Certa vez fizeram uma homenagem ao boxeador Joe Louis, na época o negro mais famoso do mundo, e alguém terminou um discurso dizendo que ele era um orgulho para sua raça humana. Muitos anos depois um cômico diria a mesma coisa de Michael Jackson, mas com uma maldade final. Ele era um orgulho para sua raça - fosse ela qual fosse!

Michael apagara todos os traços da sua raça original do rosto e o resultado não se parecia com nenhum grupo étnico conhecido. Nunca ficou muito claro, sem trocadilho, que rosto ele queria ter. Diziam que seu ideal de beleza

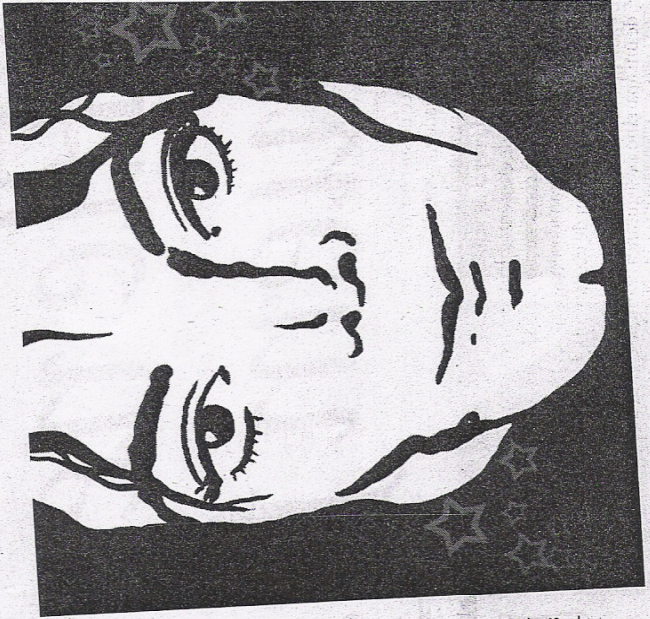
era a Diana Ross, uma protótipa negra com feições brancas, mas ele não se contentou em ter seu nariz afilado e seus lábios finos. Continuou branqueando e esculpindo o próprio rosto até transformá-lo na máscara grotesca de um ser indefinível. Talvez procurasse ser de uma raça além da humana.

O dinheiro não traz a felicidade (manda buscar, disse um cômico). Mas há séculos se usa a riqueza para tentar vencer tudo que traz a infelicidade: a feiura, a raça indesejada e outras consequências da fatalidade genética, e o maior inimigo da nossa vaidade, a passagem do tempo. As múmias e todos os elaborados arranjos

fiáveis para garantir a eternidade dos faraós existiam para combater esta grande injustiça: de nada adiantavam seu poder e sua fortuna se os faraós se degradavam e acabavam como qualquer servo. Não houve rei ou rico da Idade Média que não investisse na alquimia, que era a ciência de alterar a Natureza das pedras e dos homens, ou pelo menos dos homens que podiam pagar. Hoje existe uma indústria de cosméticos e mágicas rejuvenescedoras que movimentam bilhões e cujo objetivo final é o mesmo dos sacerdotes do Antigo Egito, nos embalsamar contra os estragos do tempo e nos garantir a vida eterna - enquanto dure. Michael

Jackson também não achou justo ser rico e poderoso como um faraó e não poder alterar não apenas seu nariz como seu destino.

Martin Luther King resgatou a autoestima dos negros americanos com uma frase, mas Michael Jackson não concordou que black era bonito. No fim nem se contentou em ser branco, como não se conformou em envelhecer como qualquer um. Foi um grande artista e a comoção causada pela sua morte prematuro é compreensível. Mas Michael Jackson foi, antes de mais nada, um trágico herói da insubmissão à vida.



Britânicos fazem carro de corrida com chassi de batata e movido a chocolate. O carro, batizado de "WorldFirst" (O mundo em primeiro lugar, em tradução livre), tem parte do chassi feito a partir de amido de batata, usa biocombustível produzido à base de restos de chocolate e um volante feito com cenouras e outros vegetais. O carro é capaz de atingir uma velocidade de 200 km/h. "O WorldFirst descarta o mito de que a performance do carro é comprometida com o desenvolvimento de motores sustentáveis", afirma o coordenador do projeto, James Meredith. Folha Online

PRESENTADO ao público inglês, o "WorldFirst" fez enorme sucesso. A mídia falava numa vitória da ecologia; e, como disse um líder do movimento ambiental, a partir de agora seria possível esperar uma verdadeira revolução na indústria automobilística, sabidamente uma das mais

MOACYR SCLUAR

O carro comestível

Nome da noite, as crianças da aldeia, esfomeadas, tinham comido todo o chassi e volante do veículo

a um grande caminhão para isso. Uma noite, ao transitar por uma estrada, o veículo enguiçou. Muito preocupada, a equipe encarregada do "WorldFirst" tratou de procurar socorro.

A pouca distância dali havia uma aldeia, um lugar paupérrimo, situado no meio de uma zona desértica, na qual a fome era constante. Aos poucos os aldeões, figuras esqueléticas, foram se aproximando.

O intérprete explicou-lhes o que tinha acontecido, contou sobre o "WorldFirst", o carro feito de batata e legumes, e movido a chocolate; perguntou por um lugar em que pudessem guardá-lo.

Os habitantes da aldeia mostraram uma grande choça, vazia. Para lá foi levado o original veículo. Cansada, a equipe acomodou-se no próprio caminhão e ali dormiu.

De manhã, quando foram retirar o "WorldFirst" tiveram uma surpresa: o chassi e o volante tinham sumido por completo, o tanque de combustível estava vazio. Perguntaram aos aldeões; ninguém soube ou quis informar. Quando estavam indo embora, levando o que sobrava do carro, uma mulher contou-lhes: no meio da noite, as crianças da aldeia, esfomeadas, tinham comido todo o chassi e o volante. Como sobremesa, haviam saboreado o chocolate do tanque. Nunca a nossa gente passou tão bem, disse, com um sorriso.

O mundo avança. Mas não em velocidade de carro de corrida.

MOACYR SCLUAR escreve, às segundas-feiras, um texto de ficção baseado em notícias publicadas na Folha

A partir de julho, uma nova companhia aérea dos EUA vai oferecer voos confortáveis para animais de estimação. A Pet Airways, cujo autoproclamado objetivo é "oferecer uma solução segura e confortável para o transporte aéreo de animais domésticos", vai inaugurar seus serviços com um Beechcraft 1900 totalmente transformado.

O avião poderá transportar 50 cachorros e gatos. Os assentos foram substituídos por prateleiras com compartimentos especiais. A bordo um assistente faz ronda a cada 15 minutos para ver se tudo está bem. Segundo estudos feitos nos EUA, existe um verdadeiro culto aos animais de estimação, cerca de 76 milhões de cães de gatos viajam por ano, dos quais 2 milhões em avião. Folha Online

A GUARDADO com muita expectativa, o primeiro voo da Pet Airways, empresa aérea especializada no transporte de animais de estimação, começou com otimismo e entusiasmo. Na sala de espera,

dezenas de pessoas que haviam trazido seus cães e gatos para inaugurarem a nova linha aérea, conversavam animadamente.

No horário previsto, foi feita, através do alto-falante, uma chamada para o embarque dos passageiros. Prioridade foi concedida, naturalmente, aos bichos da melhor idade e aos portadores do cartão-fidelidade Pet-Airways.

Bem disciplinados, os animais dirigiram-se ao avião onde um atendente (humano) aguardava-os para acomodá-los nos lugares indicados.

Tudo isso foi feito sem nenhum problema. Uma sorridente aeromoça então distribuiu aos passageiros

MOACYR SCLAR

O inusitado sequestro

O pitbull postou-se diante da porta, que foi aberta. Saltou para fora e desapareceu na floresta próxima

à diversão, mas que em realidade continha mensagem subliminar acerca de como cães e gatos deveriam se portar a bordo.

Em seguida a aeronave decolou. O tempo estava ótimo, e tudo indicava que o voo, aliás curto, seria absolutamente normal. Mas não foi.

Cerca de meia hora após a decolagem um cão saltou de seu compartimento. Era um pitbull de aparência feroz e ameaçadora. Pulou sobre o comissário, derrubou-o, e ali ficou sobre o pobre homem, rosnando.

Felizmente não foi difícil resolver o dilema. No momento, passavam por um pequeno aeroporto, e o pitbull latiu, autoritário, para o comandante, que, de sua cabine, controlava o que estava se passando. O experiente aeronauta compreendeu a mensagem: tinha de pousar, e ele pousou.

O pitbull postou-se diante da porta, que foi aberta. Saltou para fora e desapareceu na floresta próxima para, obviamente, nunca mais ser encontrado. Depois se soube que o dono do bicho, cansado de seu mau humor, vendera-o a outra pessoa, que estaria esperando no aeroporto de destino. O cão tinha, contudo, outros planos, e para isso recorrera ao sequestro. Medidas extremas também fazem parte da vida canina, mesmo entre as nuvens.

MOACYR SCLAR escreve, às segundas-feiras, um texto de ficção baseado em notícias publicadas na Folha

ela encontra bilhete premiado depois quatro anos. Uma australiana de 73 recebeu agora o equivalente a R\$ 8,1 milhões como prêmio de um jogo de loteria realizado há pouco mais de quatro anos. A mulher, uma fazendeira, tinha decidido de conferir o bilhete, comprando em 2004. Apenas recentemente, ela o encontrou em uma gaveta, num envelope cheio de bilhetes antigos. O marido deu que os bilhetes provavelmente tinham validade, mas, mesmo assim, resolveu ir a uma casa lotérica para conferir. E aí a surpresa: um dos bilhetes era premiado com 2 milhões de dólares australianos.

Surpresa, a vencedora não tem nada para o prêmio. "Na minha idade há muito mais o que fazer, queremos nos desfazer das coisas", disse ela. "O prêmio teria sido mais útil há alguns anos." Folha Online

UA PRIMEIRA reação diante da notícia do bilhete premiado

MOACYR SCLiar

Bilhete premiado. Premiado?

Ganhar milhões de dólares na loteria não era uma solução, era um problema, quem sabe até uma maldição na Austrália

casas? De maneira alguma. Adoravam a casinha em que viviam.

Poderia, claro, distribuir o prêmio entre os filhos e netos, quem sabe entre os vizinhos. Mas isso também seria um problema difícil de resolver. Como fazer este complicado cálculo? O filho mais velho tinha uma família grande, mas o filho mais jovem estava recém começando uma carreira como dentista e talvez precisasse de auxílio. E os vizinhos? Como selecionar, entre eles, aqueles a quem presentear com uma quantia, grande ou pequena? Como fazê-lo sem descontentar muita gente? E as instituições de caridade? Não de-

De repente ela estava angustiada. E de repente dava-se conta de que o bilhete premiado não era uma solução, era um problema, quem sabe até uma maldição.

Poderia, claro, jogar o bilhete fora. Mas, e os outros bilhetes? Os bilhetes que estavam ali, no envelope? Representavam um mudo questionamento, quem sabe uma acusação: por que, afinal, comprara tantos bilhetes? Que impulso, que ambição, que mágica ou supersticiosa crença a animara? "Quem sou eu, afinal?"

Chegou em casa e, sem falar com o marido, guardou os bilhetes numa gaveta. Que só abriria quando tivesse uma resposta. Resposta que, esta sim, seria para ela um verdadeiro prêmio.

MOACYR SCLiar escreve, às segundas-feiras, um texto de ficção baseado em notícias publicadas na Folha

Um gene que cientistas suspeitam que esteja envolvido no desenvolvimento da linguagem humana foi inserido em camundongos na Alemanha. Como resultado, os roedores demonstraram uma série de alterações vocais e de comportamento. Ciência, 1º de junho de 2009

ASPRIMEIRAS mudanças ocorridas no camundongo que tinha recebido o gene com características da linguagem humana foram surpreendentes. O bicho já não emitia os fracos guinchos característicos de sua espécie; pelo contrário, os sons que emitia eram altos e fortes, tão altos e tão fortes que faziam tremer os outros roedores. E isso ainda não era nada comparado com o que estava por vir.

Aos poucos, os pesquisadores começaram a notar que as mudanças não se restringiam a isso, que o camundongo não apenas guinchava: ele agora tinha uma voz indiscutivelmente humana. Falava como uma pessoa do sexo masculino. Falava, não. Na verdade, cantava. E cantava

muito bem, com uma excelente voz de tenor. Arias como "Nessun Dorma", da ópera "Turandot", de Giacomo Puccini saíam de sua garganta com a maior facilidade: "Nessun dorma!... Tu pure, o Principessa, nella tua fredda stanza/ guardi le stelle". Mas como teria sido isso possível?

O mistério foi esclarecido quando se soube que o anônimo doador — um humilde funcionário do laboratório — era cantor nas horas vagas. Mas cantor apenas razoável. A mudança genética ocorrida no camundongo acompanhara-se de um verdadeiro milagre. Ele cantava todo o repertório do funcionário com voz excepcional. Perto dele, Susan Boyle, a escocesa que um programa de amadores tinha revelado como grande

MOACYR SCLiar

O camundongo tenor

Perto dele, Susan Boyle, a escocesa que um programa tinha revelado como grande cantora, era fíchinha

dava com enormes dificuldades. Ainda assim o diretor estava indeciso. Tinha ser acusado de mercenário, de ter utilizado uma originalíssima pesquisa como forma de ganhar dinheiro, mesmo que a grana fosse para finalidades nobres. Reuniu a equipe, discutiram longamente e depois de uma apertada votação decidiram assinar o contrato que lhes era apresentado pelo empresário. Uma cláusula desse contrato dizia que o roedor ficaria sob a guarda do próprio empresário.

[Infausto dispositivo]

Assinado o contrato, o empresário foi para sua casa, levando a gaiola com o camundongo tenor. Colocou-a na sala de visitas e, depois de deixar bastante queijo (da melhor qualidade)

para o contratado, foi dormir, feliz. Esperava acordar de manhã com o "Nessun Dorma". Mas isto não aconteceu. Reinava o maior silêncio no apartamento. Tomado por maus pressentimentos, o homem correu até a sala de visitas.

A gaiola estava vazia. Sua frágil portinhola tinha sido arrombada. Por quem? Por algum empresário-ri-val? Não. A resposta encontrava-se ali mesmo.

Diante da gaiola, com ar satisfeito, estava o gato do empresário. Que, evidentemente, tinha feito uma lauta refeição. E acabara com os planos de seu dono.

O empresário espera que o gato, tendo incorporado o material genético do camundongo, transforme-se também num tenor. Mas isso, pelo jeito, não vai acontecer. O gato continua miando como todos os outros gatos. Um miado muito desagradável.

MOACYR SCLiar escreve às segundas-feiras, um texto de ficção baseado em notícias publicadas na Folha

Em tempos de relacionamentos fugazes, uma aliança no dedo já não tem os efeitos de antigamente, e a tatuagem surge como alternativa para selar definitivamente a união. O que nem sempre funciona. Não faltam exemplos de tatuados apaixonados que depois tiveram de apagar ou cobrir as declarações; por isso, tatuar nomes de namorados costuma ser tarefa ingrata para os tatuadores. Sérgio Maciel, o Leds, do estúdio Leds Tattoo, conta que tenta demover essa ideia dos clientes. Em seu estúdio, na zona sul de SP, ele oferece o serviço de remoção e clareamento de tatuagens, solicitado por muitos ex-casais arrependidos. O preço para remover nome ou desenho que expresse o tal "amor eterno" é 50% mais alto do que o cobrado pela tatuagem.

Cotidiano, 7 de junho de 2009

QUANDO foram apresentados, e o rapaz disse seu nome, Julieta quase desmaiou de enoção: ele se chamava Shakespeare, Shakespeare da Silva Barros.

MOACYR SCLLAR

Amor e tatuagem

Todas as garotas que conhecia demonstravam seu amor tatuando no braço o nome do amado. Ela não seria diferente

peça do cara. Mais que isso, tinha de explicar, aos inevitáveis curiosos, a origem de seu nome e, pior de tudo, era obrigado a soeá-lo em lojas, em repartições, em vários lugares. Carga pesada, portanto. Razão pela qual pedia à namorada que não fizesse tal tatuagem.

o motivo desta paradoxal atitude: odiava o próprio nome, escolhido pelo pai, diretor de teatro, um pilar-tra (segundo o rapaz) que abandonara a família e sumira por completo depois do fracasso de uma montagem de "Hamlet". Deixara aquela herança que Shakespeare da Silva Barros abominava. Sim, ele sabia que se tratava de um grande dramaturgo inglês, mas jamais lera uma

Para sua surpresa, Shakespeare não mostrou-se entusiasmado, ao contrário, parecia bem contrariado. Depois de muita vacilação, explicou

Shakespeare disse que não admitia ser contrariado e de imediato terminou o namoro.

Julieta sofreu muito com aquilo. Passava os dias em casa, chorando. Quando finalmente saiu foi para fazer aquilo que todas as ex-namoradas fazem nessa situação: queria remover a tatuagem. Desta vez não procurou o tatuador conhecido; dirigiu-se a um grande estúdio onde foi atendida por um rapaz simpático, sorridente. Quando ela disse ao que vinha e quando mostrou a tatuagem, ele arregalou os olhos, incrédulo: Shakespeare também era o nome dele, dado pelo pai, professor de literatura inglesa.

Estão namorando, claro? Shakespeare está muito orgulhoso por ter o nome tatuado no antebraço de Julieta. Não é o autor da obra, mas isso não impede que se sinta consagrado.

MOACYR SCLLAR escreve, às segundas-feiras, um texto de ficção baseado em notícias publicadas na Folha

ANEXO B EXERCÍCIO COM CRÔNICA

3

Da notícia à crônica

“Cobrador usa intimidação como estratégia. Empresas de cobrança usam técnicas abusivas, como tornar pública a dívida.”

Cotidiano, 10 setembro de 2001

Mostre para o grupo trecho da notícia publicada no caderno Cotidiano, do jornal *Folha de S. Paulo*, em 10 de setembro de 2001. Retome com os alunos o principal objetivo da notícia: relatar o fato ocorrido de maneira o

mais impessoal possível, evitando ambigüidade. Esclareça que o escritor Moacyr Scliar publica semanalmente uma crônica, com base numa notícia veiculada no jornal. Faça uma leitura dramatizada, usando a entonação (voz, pausa, gestos, mímica...) para expressar o diálogo estabelecido entre o marido e a mulher. Em uma roda de conversa, explore com os alunos a sensibilidade do escritor Moacyr Scliar em construir, com base na notícia, uma crônica bem humorada. O autor usa um tom irônico, expressões típicas do discurso familiar para revelar as desavenças na vida do casal. Aproveite e analise junto com os alunos os recursos utilizados pelo cronista:



Na Ponta do Lápis

Cobrança

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 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, ouviu? 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 o outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

(Moacyr Scliar. *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001.)

• Usa 1ª pessoa do verbo, singular e plural.

• Usa discurso direto no diálogo, verbos de dizer.

• Traz aspectos de oralidade para a escrita: expressões de conversa familiar/intima, repetições, pronome você.

• Partilha fatos cotidianos com seu leitor, dando singularidade a eles.

• Usa marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos.

Moacyr Scliar nasceu em Porto Alegre em 23/3/1937. É membro da Academia Brasileira de Letras, autor de 55 livros, em vários gêneros: conto, romance, crônica, ensaios. Recebeu vários prêmios e tem trabalhos adaptados para cinema, televisão, teatro e rádio.