



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

VALDINEIA APARECIDA DOS SANTOS OLIVEIRA

**USO DE ENUNCIADOS PROVERBIAIS EM CRÔNICAS NA
OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Londrina
2015

VALDINEIA APARECIDA DOS SANTOS OLIVEIRA

**USO DE ENUNCIADOS PROVERBIAIS EM CRÔNICAS NA
OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Departamento de
Mestrado da Universidade Estadual de Londrina,
PROFLETRAS. Área de Linguística Textual.
Produção de texto.

Orientadora: Profa. Dra. Suzete Silva.

Londrina
2015

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O48u Oliveira, Valdineia Aparecida dos Santos.

Uso de enunciados proverbiais em crônicas na Olimpíada de Língua Portuguesa / Valdineia Aparecida dos Santos Oliveira. – Londrina, 2015.
370 f. : il.

Orientador: Suzete Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Provérbios – Teses. 2. Crônicas – Teses. 3. Linguística textual – Teses. 4. Produção textual – Teses. I. Silva, Suzete. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 801

VALDINEIA APARECIDA DOS SANTOS OLIVEIRA

**USO DE ENUNCIADOS PROVERBIAIS EM CRÔNICAS NA
OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Departamento de
Mestrado da Universidade Estadual de Londrina,
PROFLETRAS. Área de Linguística Textual.
Produção de texto.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Suzete Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Maria Carolina de Godoy
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de agosto de 2015.

Dedico este trabalho ao meu querido esposo Cezar, que fez-se presente compreendendo minhas ausências durante toda essa jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, pelos presentes oferecidos em forma das pessoas que de mim se aproximaram, por todas as experiências que contribuíram no sentido de tentar tornar-me uma pessoa melhor.

À minha querida orientadora, Suzete Silva, pessoa maravilhosa, abençoada por Deus com o dom de ensinar e contagiar com a sua busca por novos conhecimentos, pelo presente das sábias, iluminadas e organizadas orientações que contribuíram significativamente para os resultados desta pesquisa.

Ao meu amado esposo Cezar, pelo incentivo, companheirismo, por acreditar em mim e fazer-se presente compreendendo as minhas longas e cansativas ausências, lembrando-me que alimentação é preciso.

Aos meus pais, por me ensinarem a “amar as pessoas como se não houvesse o amanhã”, aos meus irmãos (e a Paulo Rogério *in memoriam*) e a todos os meus familiares pela compreensão, amor e carinho.

Aos meus amigos por compreenderem as minhas ausências.

Aos componentes da Banca de Qualificação, prof^ª Dr^ª Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira e prof^ª Dr^ª Maria Carolina de Godoy pela leitura, comentários, apoio ao meu projeto, contribuições com literaturas específicas e orientações preciosas para a concretização deste trabalho.

Às amigas: Marcia, minha amiga de horas boas e ruins, amizade conquistada nessa trajetória; Jurainne, amiga desde a época da graduação, pela compreensão dispensada durante a realização deste curso; ao meu primo Juninho por todo o apoio, amizade e por acolher-me em sua casa.

Às diretoras dos colégios onde trabalho, Damaris e Osmarilda, pela organização nos horários das aulas, em especial à Osmarilda pelo apoio e pelo incentivo desde o início dessa caminhada;

A todos os professores do ProfLetras;

Aos colegas de curso...pelos bons e maus momentos compartilhados, em especial as amigas Marcia e Fernanda, minhas companheiras de viagem para Londrina...Silvia e Araceli, companheiras de pesquisa sobre enunciados proverbiais...Sentirei saudades de todos: Aparecido, Josi, Silviane, Neide, Adriana, Janaína, Andréia, Roberto, Ivone, Fernanda, Angélica, Cecília, Márcia, Marcos, Helaine, Wérica, Luceli... levarei vida afora as lembranças dessa maravilhosa etapa da vida.

Aos funcionários da secretaria de pós pela atenção, pela disposição e pela capacidade profissional.

Aos educandos do 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Leão Schulmann, produtores das crônicas com enunciados proverbiais, *corpus* desta pesquisa, por reforçarem-me o valor da docência e contribuírem para a concretização desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A Leandro, Aline e a todos os aqui não nomeados, mas que, de alguma forma, contribuíram com os construtos desta pesquisa, muito obrigada!

Cada vez que falamos, criamos de novo, e o que criamos é uma função da nossa linguagem e da nossa personalidade.

(John Firth apud Geraldi, 2014, p.26).

OLIVEIRA, Valdineia Aparecida dos Santos. **Uso de enunciados proverbiais em crônicas na Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2015. 370 Fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

As (DCEs) Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) orientam que no processo de ensino da Língua Materna o aluno seja levado a refletir sobre o uso da linguagem em situações reais, uso que se materializa nos diversos textos que circulam socialmente, nos quais a leitura e a escrita não estão baseadas apenas em tipologias textuais, mas na noção de Gêneros. Assim, com o apoio dos pressupostos bakhtinianos e do Interacionismo Sociodiscursivo, este trabalho traz os resultados de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) realizado por meio de uma sequência didática, com o intuito de contribuir para o processo do ensino, da aprendizagem e da construção de estratégias de leitura e de escrita, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por intermédio do gênero textual crônica e provérbios. Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação, na qual foi realizada um estudo sobre o efeito de sentido provocado pelas sentenças proverbiais nas produções textuais (crônicas) de alunos de uma escola pública da cidade de Figueira-PR, produzidas em 2014, conforme as orientações do Caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. A análise das produções apoiou-se nos pressupostos teóricos relacionados à coerência e coesão de Koch (2003-2014). A sequência didática realizada privilegiou o diálogo entre a tradição oral e escrita, fornecendo subsídios para compreensão da cultura e o aperfeiçoamento da produção textual mediante o estudo das características próprias do gênero oral e narrativo comuns ao provérbio e à crônica. As contribuições da Linguística Textual expostas neste trabalho permitem uma reflexão sobre o trabalho de produção de textos. A partir dessas considerações, busca-se abordar o ensino de Língua de Língua Materna, especialmente a produção textual, sob um novo paradigma, de forma a contribuir para a reflexão de uma nova prática pedagógica.

Palavras-chave: Produção textual. Provérbios. Crônica. Linguística Textual.

OLIVEIRA, Valdineia Aparecida dos Santos. **Use of proverbial statements in chronic in Portuguese Language Olympics**. 2015. 370 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

The (DCEs) Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) guides that in the native language teaching process the student is led to reflect about the use of language on real situations, use that is embodied in the various texts circulating socially, wherein the reading and writing aren't based only on textual typologies, but in the Genre notion. So, with the aid of Bakhtin's assumptions and the Social-discursive Interactionism, this work bring the results of a Pedagogical Intervention Project (PIP) accomplished by a didactic sequence, in order to contribute to the education process, the learning process and the construction of reading and writing strategies, with 9th grade Elementary Education students, through textual chronicles and proverbs. This work shows the results of a action research, in which was held a study of the felt effect of proverbial sentences in text productions (chronicles) of Figueira-PR public school students, made in 2014, according to Caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* instructions. The production review leaned upon the theoretical assumptions related to coherence and cohesion of Koch (2003-2014). The didactic sequence held granted the dialog between the oral and writing traditions, providing subsidies to the culture comprehension and the improvement of text production by the study of oral and narrative genres features, common to proverb and chronicles. The Textual Linguistics contributions exposed in this work allow for a reflection on the textual production work. From these considerations, seeks to address the Portuguese Language education, specially the text production, under a new paradigm, in order to contribute to the reflection of a new pedagogical practice.

Key Words: Text productions. Proverbs. Chronicles. Textual Linguistics.

LISTA DE ABREVIATURAS

AL	Análise Linguística
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
C C	Competência Comunicativa
UFs	Unidades Fraseológicas
OLPEF	Olimpíada de Língua Portuguesa <i>Escrevendo o Futuro</i>

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	12
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 METODOLOGIA	14
1.2 OBJETIVOS.....	16
1.2.1 Geral	16
1.2.2 Específicos.....	17
1.3 JUSTIFICATIVA	17
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	20
1.5 BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
CAPÍTULO II	27
2 LINGUÍSTICA TEXTUAL	27
2.1 COESÃO E COERÊNCIA	29
2.1.1 Coerência	33
2.2.1 Coesão.....	36
CAPÍTULO III	51
3 LEITURA E ESCRITA	51
3.1 LEITURA	51
3.2 ESCRITA.....	55
3.3 REFACÇÃO TEXTUAL	67
CAPÍTULO IV	79
4 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS	79
4.1 O Gênero Provérbio	94
4.2 A Competência Formulaica	114
4.3 O Gênero Crônica	117
4.4 A CRÔNICA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	131
4.5 MODELO DIDÁTICO	137
4.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	143

CAPÍTULO V	150
5 A PESQUISA-AÇÃO	150
CAPÍTULO VI	156
6 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	190
ANEXOS	196
ANEXO A – Produções Do 9º Ano.....	197
ANEXO B – Sequência De Atividades (Provérbios)	232
ANEXO C – Caderno de Orientações – SD (Crônica)	246

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

A leitura está sempre vinculada à produção textual e por meio dela o indivíduo entra em contato com outros modos de pensar e agir modificando as suas concepções de forma interativa, além de permitir o contato com a modalidade escrita. Ler e escrever são atividades imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania. A escrita perpassa nossas atividades diárias e afeta a vida até mesmo daqueles que têm pouca escolaridade; basta observarmos fatos como contas a fazer, cheques para assinar, recados a transmitir, listas de compras a organizar, etc.

A escrita é um meio de que o homem dispõe para a comunicação e para ser eficiente, a mensagem deve ser compreensiva para que o destinatário a entenda. No entanto, verifica-se, muitas vezes, que uma mensagem escrita não cumpre de forma efetiva essa função comunicativa e quando transmitida oralmente não apresenta tantos problemas. A aquisição da escrita ocorre no ambiente escolar, porém este não está cumprindo inteiramente a sua função, uma vez que as produções de texto não satisfazem plenamente o ato comunicativo discursivo.

As relações travadas entre escrita e contexto fazem com que surjam os gêneros textuais, as terminologias e as expressões típicas, levadas ao âmbito escolar e “seria interessante que a escola soubesse algo a mais sobre esta questão para enfrentar a sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar” (MARCUSCHI, 2007, p.19).

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Paraná (PARANÁ, 2008) trazem uma interessante abordagem da escrita, na qual consideram a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto constitui um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. O texto é entendido como uma forma de atuar, de agir no mundo. Na escrita, há um objetivo: escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc.

Os provérbios podem ser flagrados nos mais diversos gêneros textuais e nas mais variadas situações comunicativas. A crônica é o gênero selecionado para a ocorrência dos enunciados proverbiais. O primeiro, tem sua tradição na oralidade ao passo que o segundo, encontra seu lugar no universo da escrita.

Conforme Maurice Houais (apud CALVET, 2011, p.10), a oralidade e a escrita têm a seguinte definição:

A *oralidade* é propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção auditiva. A *escrituralidade* é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção visual da mensagem.

Nas sociedades ocidentais, o saber sobre a língua encontra-se nas gramáticas, nos tratados de estilísticas e nos dicionários, e constitui-se como resultado de uma pesquisa. A oralidade não exclui a escrituralidade, ambas são formas de comunicação que definem duas formas de sociedade. O saber das sociedades de tradição oral são igualmente elaborados como o das sociedades escritas. A diferença é que não encontra-se nos tratados de estilística ou de gramática.

Por essa razão, em sociedades como a nossa, o saber advindo da oralidade não tem o mesmo prestígio da escrita. O provérbio “as palavras voam, a escrita permanece” atesta essa visão preconceituosa que privilegia e sacraliza a escrita. Esse provérbio latino “*verba volant, scripta manent*” nasceu, não por mera coincidência, em meio a uma sociedade de tradição escrita, cuja defesa é o saber contido nos livros.

O valor atribuído ao tesouro da oralidade nas sociedades de tradição oral é o mesmo da escrita nas sociedades de tradição escrita. O que equivale a dizer que a fala dos griôs (contadores da tradição) tem o mesmo valor de uma tese de história para um pesquisador ocidental. Eles provam ter direito à fala justificando de alguma maneira as suas competências consideradas tão relevantes quanto às extensas bibliografias.

De acordo com Padilha (2007), os griôs são contadores de histórias populares denominadas de missossos. Estas histórias fazem parte do universo social da Angola – quimbos, aldeias e/ou cidades. Trata-se de “uma prática ritualística e gozosa pela qual os imaginários do contador e de seu (s) ouvinte (s) entram em uma interação prazerosa. Então, é a soberania da voz que comanda a festa do prazer do texto” (PADILHA, 2007, p.21).

O autor de *Tradição oral e tradição escrita* afirma que a visão sobre as relações dos dois termos (oralidade e escrita) é puramente ideológica e fornecem informações, se considerarmos que:

- 1) Longe de significar apenas o que eles pretendem significar etimologicamente (o desconhecimento da escrita), eles conotam, segundo os casos, a estupidez, a grosseria, a vulgaridade, a incultura etc.
- 2) O saber constituído pelo conhecimento do alfabeto é dado como pré-requisito para todos os outros saberes. Assim será batizada de campanha de alfabetização uma campanha que ultrapasse amplamente o mero ensino do alfabeto, como se todo o conhecimento passasse necessariamente pela escrita; aliás isso é testemunho em outros lugares por muitas metáforas: “saber algo de A a Z” e “não conhecer o ABC...” (CALVET, 2011, p.9).

A visão ideológica das relações entre o conhecimento e a escrita é uma visão simplificadora a qual deve ser afastada. Por isso, o autor prefere adotar a expressão sociedades de tradição oral na tentativa de esvaziar as conotações negativas de “sociedades sem escrita”. A introdução da escrita nas sociedades de tradição oral não podem configurar um fator de destruição dos saberes acumulados pela tradição oral.

Por essa razão, o resgate dos provérbios, cuja origem está na tradição oral, é um importante tesouro tradicional para a manutenção e valorização dos saberes acumulados ao longo da história da humanidade. E encontrar um espaço para esse gênero dentro de um texto escrito é unir a tradição oral à tradição escrita. A. J. Greimas (apud FIORIO, 1995, p.48) “observa que, quando se lê ou se ouve um provérbio, é notado como algo especial dentro do texto.”

A ocorrência dos provérbios em um texto escrito ocupa um lugar de um destaque que o sobreleva em relação ao restante do texto e desfruta de uma forma mais sublime que o discurso comum. A que se deve o relevo que o provérbio adquire no todo do texto escrito?

Fiorio (1995, p. 48) observa o seguinte:

Sabe-se que Homero, a Bíblia, o Pnatchatantra, o Corão, o livro dos Vedas, Cervantes e muitas outras fontes empregaram o adágio popular e literário em suas obras. Ao lê-las, percebe-se que as formas proverbiais se destacam do restante, mesmo sem referência a seu caráter específico. Por quê? Seria o ritmo, a rima, a metáfora, o clichê, a disposição paralela, o estereótipo, a sua mais íntima literatura? Talvez... O que Greimas observa é que o provérbio tem seu realce peculiar, “forma e/ou tom mais elevados”, na expressão de Seiller.

A oralidade é anterior à escrita. As crianças do mundo todo tiveram, têm e terão o primeiro contato com o fundo cultural de seu grupo linguístico por meio de parlendas, canções, contos, provérbios, as fórmulas cristalizadas, todos enunciados pela boca dos seus pais e parentes. Por isso, optamos por trabalhar o ensino/aprendizagem do 9º Ano do Colégio Estadual Leão Schulmann no sentido de resgatar toda a beleza e riqueza do provérbio dentro de um outro gênero: a crônica.

1.1 METODOLOGIA

A pesquisa focalizou a produção textual de crônicas com enunciados proverbiais, nas quais foram analisadas os efeitos de sentido provocados pelo emprego de provérbios conforme os mecanismos de coerência de Koch e Elias (2014) e Koch e Travaglia

(2014) referentes à Intertextualidade de conteúdo explícito. A intenção foi avaliar a contribuição dos provérbios na produção de crônicas, dentro da linguagem formulaica, para a construção da coerência textual. Além disso, fizeram parte da análise, outros fatores de coerência, essenciais para a narrativa, como Continuidade Temática e Progressão Temática. Também foram observados os elementos de coesão textual de Koch (2003) referentes ao emprego de operadores anafóricos e catafóricos. A análise realizada não esgotou as inúmeras possibilidades de avaliação dos textos.

O *corpus* teve origem em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Leão Schulmann – Figueira PR – cuja produção de crônicas com enunciados proverbiais foi orientada por uma sequência didática (SD). Durante as oficinas, os educandos tiveram contato com os gêneros, realizaram diversas atividades (as atividades constam no anexo deste trabalho), interpretações, análises das características, atividades gramaticais etc., até chegar a concretização da versão final do texto. O tema proposto foi “O lugar onde vivo”, conforme recomenda o Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor* desenvolvido pela equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF) como suporte para o trabalho com crônicas.

A produção do material constituinte do *corpus* desta pesquisa seguiu as seguintes etapas: apresentação do gênero provérbios numa sequência de atividades: pesquisa e análise de provérbios como gênero discursivo, realização de atividades oral e escrita envolvendo provérbios, dramatização e mímicas com provérbios, apresentação teatral com enunciados proverbiais, compreensão do emprego dos provérbios em textos (crônica); apresentação do gênero crônicas organizado de acordo com uma SD composta de várias oficinas: introdução ao gênero, escrita inicial, análise da estrutura, da situação discursiva e elementos característicos, figuras de linguagem, pontuação, paragrafação e reescrita da primeira versão inserindo também os provérbios.

A primeira versão da crônica foi produzida de acordo com a SD do Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor* logo no início das oficinas para diagnosticar o que deveria ser explorado nas aulas subsequentes – tema, composição e estilo - para avançar em direção à versão final. Depois disso, trabalhou-se as atividades de cada oficina até chegar o momento da refacção na qual os alunos tiveram acesso a um quadro com critérios para realizarem uma autoavaliação.

Logo após a situação inicial, um texto foi revisado e aprimorado coletivamente. Posteriormente, voltou-se a versão inicial dos textos para os procedimentos de revisão e reescrita. Em seguida, foram encaminhados à comissão julgadora escolar para a

seleção do melhor produção. O texto escolhido foi encaminhado à comissão municipal que também recebeu crônicas de outras escolas para apreciação e julgamento. Outras informações sobre o concurso da OLPEF serão apresentadas no decorrer deste trabalho.

O *corpus* deste trabalho, constituído de crônicas com enunciados proverbiais em sua versão inicial e final, produzidos por alunos 9º ano do Ensino Fundamental, foram enumerados e anexados na parte final do trabalho. As sequências linguísticas extraídas dos textos em análise estão em itálico e entre aspas. A análise do *corpus* relacionou-se com os pressupostos teóricos subjacentes as teorias referentes aos mecanismos de Koch e Travaglia (2014) e Koch (2003), as do campo proverbial a partir dos estudos, por exemplo, de Silva e Oliveira (2011, p.16) cujo entendimento

Ao reconhecer como funciona um ditado, contextualizado no discurso oral/escrito, o locutor que o enuncia aposta na frase carregada de estereótipo socialmente produzido, objetivando expor seu próprio conhecimento enciclopédico e de mundo e de seu leitor/ouvinte, deixando implícito que, de igual modo, reconhece a capacidade de seu interlocutor em identificar a citação proverbial verbalizada. Tal fato predispõe a seu favor, porque corresponde a uma forma arguciosa e cuidadosa de o locutor pôr em circulação a força persuasiva da linguagem proverbial, considerada a “voz do povo” – a voz da sabedoria.

A metodologia de pesquisa que norteou o trabalho foi a da pesquisa-ação, por ser aquela que além de compreender, visa intervir e modificar uma situação, no caso, a valorização da vivência local e do tesouro tradicional de origem popular na composição textual (a crônica) de alunos de uma escola pública. Além disso, buscou-se não somente averiguar erros e/ou acertos dos educandos em suas produções textuais para elaborar estratégias adequadas de ensino/aprendizagem, mas também contribuir de algum modo, para a reflexão de um assunto importante tanto para o alunos quanto para o domínio do professor de Língua Materna.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Geral

Verificar e analisar os mecanismos de coesão e coerência elaborados por Koch e Elias (2014), Koch e Travaglia (2014) e Koch (2003), e os efeitos de sentido decorrentes do emprego dos provérbios nas crônicas produzidas para a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* por alunos do 9º Ano – Ensino Fundamental – do Colégio Estadual Leão Schulmann, Figueira-PR.

1.2.2 Específicos

- a) Reconhecer e identificar as dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da língua escrita quanto aos mecanismos de coesão e coerência.
- b) Valorizar os provérbios, descoberta que o espírito do povo fez no sofrimento, na luta, na vitória, no fracasso, enfim, em todas as suas experiências vividas;
- c) Redescobrir o valor dos provérbios no que tange à sua tradição nos dias atuais e sua importância na cultura popular;
- d) Conhecer um pouco da diversidade de provérbios do município de Figueira-PR, contribuindo para o resgate, manutenção e disseminação do tesouro tradicional (provérbios, raízes culturais da nossa gente);
- e) Produzir crônica empregando provérbios em sua construção;
- f) Analisar o efeito de sentido produzido pelos provérbios nas crônicas, no qual a oralidade e escrita podem “dar-se as mãos” resultando num texto especial (crônicas com enunciados proverbiais);
- g) Explorar as ideias sobre o texto e discurso, texto e coerência, a coesão e a coerência (elementos indispensáveis na produção textual), e a importância da Linguística Textual no ensino de línguas.
- h) Analisar a intertextualidade provocada pela utilização de provérbios na produção de crônica;
- i) Analisar a Continuidade Temática e a Progressão Temática, além dos operadores argumentativos anafóricos e catafóricos;
- j) Tornar o aluno mais eficiente no emprego da expressividade dos provérbios no processo de escrita.

1.3 JUSTIFICATIVA

Os resultados divulgados por exames, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Prova Brasil, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná) e o baixo número de aprovação dos estudantes de direito nos exames da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), a compra de trabalhos acadêmicos etc. revelam dados preocupantes quanto ao ensino. Em Língua Portuguesa, são imensas as dificuldades em leitura e escrita. Quanto à “redação”, notamos um

despreparo do aluno frente a tarefa de produzir um texto eficiente que atenda aos propósitos comunicativos exigidos.

De acordo com Nantes (2009), essas situações não podem ter apenas uma leitura. Não basta olhar apenas para os que saem da faculdade, mas, sobretudo, para os que entram e como entram. A tragédia educacional brasileira tem início logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental quando as crianças ainda estão em fase de alfabetização. Nessa fase, a má alfabetização desvincula-se das atividades de leitura impedindo a formação do hábito. Dessa forma, os números revelam que não são poucos os que têm dificuldades em compreender um texto e expressar as ideias.

A dificuldade para produzir texto escrito remonta a tempos antigos, é um problema comum que afeta desde crianças iniciantes do processo de alfabetização até adultos com formação em cursos superiores. Os alunos estudam gramática, fazem ‘redação’ durante anos na tentativa aprender a escrever e a maioria sai da escola sem ter adquirido proficiência. Até mesmo os professores ministrantes dessas aulas encontram dificuldade na escrita. Tudo isso leva ao despreparo do jovem para exercitar a cidadania de forma plena, ter sucesso em exames, vestibulares, concursos, emprego e gera a sensação de fracasso por parte do educador.

A partir da constatação desta realidade escolar, tornou-se relevante pesquisar sobre a produção de textos na escola para que se possam desenvolver práticas de ensino que sejam mais significativas e motivadoras tanto para alunos quanto para professores, particularmente quando se trata da produção de bons textos. A pesquisa não tem a intenção de encontrar culpados para os problemas apontados, mas buscar possíveis soluções que sejam capazes de contribuir para um aprendizado efetivo da escrita não apenas do gênero crônica com enunciados proverbiais, mas também de outros gêneros não analisados neste trabalho.

Os provérbios, sabedoria do povo, contribuem como ponto de partida do trabalho pedagógico, pois contêm e valorizam a riqueza cultural acumulada ao longo da história da humanidade e estão enraizados na realidade de nossos educandos. Em consonância com Sacristan (1999), acreditamos que a cultura também deva embasar os currículos. Trata-se de uma riqueza em potencial na qual podemos estabelecer diálogo, relacionando o ensino a esse material. O autor entende que

a prática educativa – cultura sobre a educação – é formada por toda gama da “informação educativa” que diz como a educação é e foi em diferentes modelos e circunstâncias, como se sabe, como se fez; consta da informação histórica recebida sobre fatos, pessoas, idéias, orientações de valor e técnicas; é composta pelas

sentenças populares, por estruturas que nos levam a pensar de determinada forma, por sistemas teóricos e por grandes filosóficas educativas; é nutrida por modelos de funcionamentos nas instituições e nas organizações, estilos de comportamento ligados a especialidades e níveis no sistema educativo e contém, além disso, valores herdados, assumidos ou não por cada um de nós. Todo esse conhecimento compõe um acervo cultural variado, virtualmente disponível – a biodiversidade cultural pedagógica – que é parte do legado cultural geral e está inter-relacionado com outras facetas do mesmo (SACRISTAN 1999, p.80).

Partindo de valores cultivados culturalmente, como as sentenças populares, por exemplo, a prática de produção textual torna-se significativa, pois o estudante desenvolve a motivação para escrever neste sentimento de pertença. Autores renomados como Geraldi (1993, 2014), Marcushi (2003, 2007, 2008, 2011), Costa Val (1991, 2000), Koch (2003), Koch e Elias (2014) e Koch e Travaglia (2014) e outros, discutem sobre a importância de se trabalhar a leitura para a obtenção de êxito na produção de texto. A prática de leitura amplia o conhecimento de mundo do leitor e o faz entrar em contato com a escrita, a qual poderá auxiliar, posteriormente, uma produção de texto. Assim, os provérbios tornam-se um material de leitura e releitura para diversas práticas de produção textual, por exemplo, a crônica.

Sabemos que a prática de leitura na escola é pouca desenvolvida tendo as mais diversas justificativas que vão desde a ausência ou se existem, bibliotecas precárias, rejeição pela leitura por parte dos alunos e também falta de interesse pela leitura por parte de professores, inclusive os de Língua Portuguesa, entre outras. Ainda há uma visão cultural das classes populares de que a leitura é uma tarefa somente da escola, mais especificamente dos professores de Língua Portuguesa. Constata-se a necessidade de alterar esse quadro.

Para isso, alguns movimentos, ainda que tímidos, têm buscado incentivar a leitura. De acordo com Nantes (2009), o Brasil, em parceria com Unesco, participa com alguns projetos como o Proler, Leituração, Fome de Livro, Programa Letramentos Múltiplos para Itapajé, entre outros. O concurso promovido pela OLPEF também busca incentivar a leitura e, especialmente, a produção textual de estudantes de escolas públicas de todo o Brasil.

O concurso da OLPEF propõe resgatar os valores culturais da comunidade ao propor o tema “O lugar onde vivo”. Ao escrever, o aluno revela como é seu mundo, seus valores, seus costumes, expõe seu entendimento sobre os comportamentos, as crenças, os enunciados proverbiais utilizáveis em diversas situações, os problemas de ordem política, social, econômica, educacional etc. Trata-se de uma forma de recuperar a cultura popular, que de acordo com Sacristan (1999, p.175) é “ato de justa restituição e recuperação de uma parte mutilada do acervo cultural”.

Assim, embarcamos na proposta da OLPEF e acrescentamos a ela o tesouro dos enunciados proverbiais. O tema “O lugar onde vivo” foi complementado com provérbios recolhidos também do lugar os estudantes vivem, além de outros, no sentido de valorizar a sabedoria das sentenças proverbiais e a cultura local. A escrita adquire significado inserida nas situações reais de vivência dos educandos e produz material de leitura para outros. Trata-se apenas de um começo, mas como diz o provérbio: “de grão em grão a galinha enche o papo”.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho configura-se em seis capítulos. Primeiramente, apresentamos uma introdução com descrições referentes à organização deste trabalho: metodologia, objetivos (geral e específicos), justificativa, organização dos capítulos do trabalho e uma sucinta fundamentação teórica da pesquisa realizada.

O segundo capítulo aborda questões relacionadas ao ensino tradicional de línguas no Brasil, o caminho percorrido nas diferentes concepções de ensino e as contribuições da Linguística Textual para as transformações de paradigma em relação à concepção do ensino de Língua Materna. Os mecanismos de coesão e coerência de Koch (2003), Koch e Elias (2014) e Koch e Travaglia (2014) integram parte do capítulo.

O terceiro capítulo trata da importância da leitura no processo da escrita na perspectiva dos gêneros discursivos/textuais, no sentido de superar dificuldades. O texto deve ser o ponto de partida e chegada para garantir a participação ativa dos alunos em diferentes práticas sociais para que os sujeitos não fiquem à margem dos novos letramentos. Outra seção deste capítulo é a refação textual, momento em que o estudante volta à sua primeira escrita para realizar reformulações do seu texto conforme os apontamentos do docente.

O quarto capítulo dedica-se as implicações da noção de gênero para o ensino-aprendizagem da língua, a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). As discussões apontam o ensino por meio de gêneros para superar as dificuldades em leitura e escrita. Há também um olhar mais atento aos gêneros crônica e provérbios na perspectiva de renomados estudiosos do assunto.

Ocupamo-nos, no capítulo citado acima, em discorrer sobre a competência formulaica, que de acordo com Moura (2005), refere-se à capacidade de usar padrões de sentenças, palavras ou de estruturas discretas, como provérbios. As expressões formulaicas

contêm traços da heterogeneidade enunciativa e a sua inserção no ensino da escrita mostra tal heterogeneidade numa relação dialógica, pois os provérbios, gênero oral, dialogam com um gênero de tradição escrita, a crônica.

Como a produção do *corpus* está relacionada ao concurso de crônicas promovido pela equipe da OLPEF, neste capítulo, procedemos a um detalhamento do desenvolvimento do programa, cujo objetivo principal é aprimorar a escrita do educando e torná-lo um produtor competente do gênero, neste caso, a crônica. O programa não visa apenas premiar o melhor texto, mas promover o letramento e o desenvolvimento da proficiência da escrita em diversos estágios.

A SD é a ferramenta adotada para desenvolver a proficiência em leitura e escrita dos educandos. Por isso, ainda no terceiro capítulo, uma seção destina-se ao modelo didático e outra, para a sequência didática, explicitados a partir dos pressupostos teóricos da escola genebrina. Analisa-se seus procedimentos e sua importância para o ensino/aprendizagem, pois o Caderno *A ocasião faz o escritor* foi elaborado a partir dessas teorias.

Posteriormente, no quinto capítulo, buscamos expor alguns tipos de pesquisa, em especial a pesquisa-ação, perspectiva adotada neste trabalho, pois a docente-pesquisadora participa do processo como professora buscando compreender e intervir na situação com a finalidade de modificá-la.

O último capítulo, traz a análise do *corpus* constituído pelo embricamento do gênero crônica e provérbios à luz da teoria dos mecanismos de coesão e coerência propostos por Koch (2003), Koch e Elias (2014) e Koch e Travaglia (2014): intertextualidade explícita caracterizada pela endossamento do provérbio na crônica, manutenção e progressão temática, além dos operadores anafóricos e catafóricos. Esses mecanismos, além de outros não citados neste trabalho, são ferramentas reflexivas para produção da textualidade narrativa, pois atuam na organização textual.

As contribuições da Linguística Textual expostas neste trabalho permitem uma reflexão sobre o trabalho de produção textual. A partir dessas considerações, busca-se abordar o ensino de Língua de Língua Portuguesa, especialmente a produção textual, sob um novo paradigma, de forma a contribuir para a reflexão de uma nova prática pedagógica. Abaixo, os tópicos de cada capítulo.

Capítulo I – Introdução

Introdução

Metodologia

Objetivos

Justificativa

Organização do trabalho

Breve Fundamentação Teórica

Capítulo II – Linguística Textual

Linguística Textual

Coesão e Coerência

Coerência

Coesão

Capítulo III – Leitura e escrita

Leitura

Escrita

Refacção Textual

Capítulo IV – Gêneros Discursivos

Gêneros Discursivos/Textuais

O Gênero Provérbio

A Competência Formulaica

O Gênero Crônica

A Crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa

Modelo Didático

Sequência Didática

Capítulo V – A pesquisa-ação

Capítulo VI – Análise do *corpus*

Considerações Finais

Referências

Anexos

1.5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Docentes de Língua Portuguesa atuantes na educação básica sempre comentam as dificuldades de seus alunos em produzir bons textos. A preocupação do estudante geralmente se restringe ao número de linhas a ser preenchida na folha. Ainda podemos observar práticas de ensino em que a produção de um texto parte do nada. Sem uma

motivação para escrever, o aluno, num faz-de-conta produz o que Geraldi (1993) chama de redação.

Imbuídos de uma visão tradicionalista e reducionista de linguagem alguns docentes de Língua Portuguesa, pedem, aleatoriamente, a seus alunos a produção qualquer de um texto sobre um determinado assunto sem antes ter feito uma preparação para tal produção. O aluno, por sua vez, não se preocupa com o que vai escrever, como vai escrever, para quem vai escrever, pois não consegue relacionar a produção de texto a sua realidade, de forma que essa prática acaba caindo na artificialidade.

A artificialidade do trabalho com a produção textual, às vezes, chega ao ponto de um texto produzido pelo estudante no ano anterior ser apresentado em outros seguintes. Nesses casos, fica a impressão de que a produção exigida ao aluno pelo docente também é um faz-de-conta, um documento comprobatório dessa modalidade da língua no ensino-aprendizagem para atender, por exemplo, solicitações da equipe pedagógica da escola. O fato aponta para a constatação de uma ausência de progressão da aprendizagem das habilidades com a palavra escrita.

De acordo com Nantes (2009), a aprendizagem precisa ocorrer de forma contínua. A criança não chega na escola desprovida de conhecimento, pelo contrário, traz o seu conhecimento de mundo para somar aos conhecimentos próprios do ambiente escolar. Desse modo, o aprendizado é contínuo, no sentido de constante, pois no ambiente escolar outros conhecimentos são acrescidos ao conhecimento de mundo adquirido fora dos muros da escola. Os dois conhecimentos devem dialogar em uma metodologia adequada para garantir a aprendizagem contínua e significativa do estudante.

Conforme orientam as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) e em consonância com a proposta da OLPEF, realizamos as atividades de leitura e escrita no 9º Ano do Colégio Estadual Leão Schulmann na perspectiva do ensino com gêneros, vistos por Schneuwly, Dolz e Haller (2004, p.171) como

Instrumento semiótico, constituído de signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis; Eis por que, às vezes, o chamamos de ‘megainstrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente, se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações de linguagens diversas, isto é, apropriar-se de gêneros.

Muitas vezes, o fracasso escolar é atribuído às dificuldades de interpretação de textos provocados pela ausência de leitura. O trabalho com os gêneros textuais constitui o

ponto de partida para um ensino-aprendizagem de qualidade, pois possibilita o desenvolvimento cognitivo do educando, além de estimular o hábito à leitura. Apesar do ensino de leitura estar longe daquilo que seria o ideal este ainda se sobrepõe ao ensino da escrita. Marcuschi (2008), ao proceder uma análise dos gêneros nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), observa que a produção de textos é menos frequente comparada às de compreensão.

O trabalho de ensino-aprendizagem a partir dos pressupostos teórico-metodológicos referentes ao gênero concorrem para superar as dificuldades em leitura e escrita tão notável em nosso cotidiano nas aflições de professores, alunos e sociedade. A SD constitui-se como uma preciosa ferramenta para um ensino na perspectiva dos gêneros, pois tem a finalidade de “proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.214).

Nantes (2009) também defende o ensino de produção textual na perspectiva dos gêneros e acredita que o resultado é mais satisfatório quando o aluno, desde cedo, entra em contato com a diversidade textual, ou seja, com a variedade de gêneros textuais que circulam socialmente. A aprendizagem deve ser em espiral, ou seja, os gêneros devem ser “periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área de seu interesse” (NANTES, 2009, p.41).

Os aspectos acima apontados por Nantes (2009) contribuem no sentido de auxiliar o docente no desenvolvimento de atividades da produção textual. Assim, o professor terá condições de refletir sobre o melhor conjunto de ações capaz de superar as dificuldades encontradas pelos alunos com vistas a uma leitura e produção textual apropriadas para atender aos anseios de toda a comunidade escolar. Não é o domínio de regras gramaticais, como ainda pensam alguns, o ponto de partida para a proficiência de leitura e escrita.

O discurso sobre a necessidade de uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja, de fato, garantida não é mais novidade para ninguém, entretanto é comum dúvidas quanto aos procedimentos metodológicos. Os professores necessitam de critérios bem definidos para a correção e a avaliação da produção textual que não considerem apenas os elementos gramaticais. As teorias linguísticas atuais, como as de Geraldi (1993), defendem um ensino gramatical contextualizado, sem artificialidade, no qual integram-se as práticas de leitura e produção textual.

Com a produção textual dos estudantes em mãos, critérios deverão nortear os passos do professor. Esses critérios, não apenas os gramaticais, devem levar em conta o texto como uma textualidade em planos, envolvendo o conceitual e o linguístico e aliado aos aspectos cognitivos. De acordo com Costa Val (2000), a textualidade, conceito advindo de estudos do campo da Linguística Textual, é o conjunto de características que faz com um texto seja um texto e não um amontoado de frases.

São sete os fatores que constituem a textualidade: coerência e coesão (relacionada aos elementos conceituais e linguísticos do texto); intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (relacionadas aos fatores pragmáticos do texto). Entre esses, estão na produção textual a coesão e a coerência que, ligados à Linguística Textual, se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto.

As propostas de trabalho com o texto, nos últimos anos, como já mencionado anteriormente, convergem para um conceito: os gêneros, que, para Bakhtin (2003), compreendem as esferas tanto das atividades orais quanto das escritas.

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e conseqüentemente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante todo o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 2003, p.281).

Este trabalho contempla os gêneros crônica e provérbios. Embora a crônica tenha um pé na oralidade, suas marcas constituintes relacionam-se com muitos aspectos da escrita. É interessante observar a linguagem metafórica dos provérbios que podem apresentar sentidos distintos de acordo com as diferentes situações discursivas. Verificamos na análise do *corpus* deste trabalho esses diferentes sentidos de um mesmo provérbio.

De acordo com Santos (2004), o provérbio, mesmo tendo um conteúdo inerente a sua forma proverbial, recupera esse sentido dentro da situação enunciativa, mas não diz respeito ao conteúdo do provérbio, e sim a uma nova direção apontada pelo texto, no caso do nossa pesquisa, a crônica. “Um provérbio como ‘Uma andorinha só não faz verão’ ou ‘É dando que se recebe’ pode fazer sentido diferentemente em relação a diversas situações discursivas” (SANTOS, 2004, p.11).

A produção de crônicas com enunciados proverbiais está ancorada nas teorias referentes aos pressupostos bakhtinianos e ao ISD de Bronckart dentro do contexto sociocomunicativo e discursivo-interativo da comunidade local com objetivo de relacionar tais teorias à prática pedagógica e contribuir para uma melhora significativa do processo de desenvolvimento da produção/refacção textual e de valorização da cultura por meio das sentenças proverbiais. Os enunciados proverbiais aproximam valores do passado aos do presente, aproxima os jovens de hoje a um passado distante, no trabalho com a produção textual.

CAPÍTULO II

2 LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual é um ramo da Linguística que se desenvolveu na Europa, mais especialmente na Alemanha, a partir do final dos anos 1960. Seu surgimento marca o início de uma nova perspectiva para os estudos linguísticos: o texto passa ser a unidade básica de investigação em oposição a Linguística Estrutural que considerava a frase isolada.

Os estudos anteriores à Linguística Textual não estavam conseguindo dar conta do fenômeno da língua baseados somente na frase, muitas lacunas e fenômenos como a correferência, as pronominalizações, a ordem das palavras no enunciado, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a topicalização etc., não se podiam explicar, uma vez que esses aspectos apenas podem ser esclarecidos no decorrer do texto.

A concepção era de que a pesquisa histórica e comparativa de diferentes línguas e a produção de manuais de cunho descritivo/normativo fosse suficiente no ensino/aprendizagem de línguas. Concebia-se a linguagem como expressão do pensamento e sua exteriorização era vista apenas como uma tradução, a qual se construía no interior da mente. A enunciação, ato monológico e individual, em nada se relacionava com a situação social nem com outro indivíduo.

Acreditava-se que havia regras para organização lógica do pensamento e da linguagem. Dessa forma, o ensino era regido por essas normas do falar e escrever corretamente, que deu origem a gramática normativa ou tradicional. Segundo Matencio (1994), foram os estudos linguísticos de Saussure que contribuíram para a ruptura de tradição linguística de pesquisa predominante até então. Esses estudos foram editados por alunos de Saussure em 1916 e trouxeram um novo ponto de vista epistemológico em relação à linguagem.

Ao longo dos estudos da Linguística Textual houve mudanças quanto às concepções de textos. Cavalcante (2013) aponta, de modo panorâmico, as três concepções básicas:

- *Artefato lógico do pensamento* – o texto era visto como artefato lógico do pensamento do autor. Ao leitor caberia apenas captar a representação mental e as intenções do produtor.

- *Decodificação das ideias* – o texto era um produto da codificação do emissor a ser decodificado pelo receptor. Para compreendê-lo bastava apenas o domínio do código linguístico. Predominava a concepção de um interlocutor passivo diante do texto cuja função seria apenas transmitir informações.
- *Processo de interação* – conceito atual baseado na noção de interação. O texto passou a ser visto como um evento, no qual os sujeitos são agentes sociais que consideram o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para construir os sentidos e as referências dos textos.

Para a Linguística Textual,

texto é uma unidade de linguagem dotada de sentido que cumpre um propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso, inserido em uma determinada época, em uma cultura em que encontram-se os participantes desta enunciação (CAVALCANTE, 2013, p.17).

Para a compreensão e produção de qualquer texto mobilizamos conhecimentos não apenas linguísticos, mas também aqueles adquiridos com a convivência social que guiam nossas ações nas diversas situações e eventos do cotidiano. A concepção de texto discutida pela autora tem origem em Beaugrand, que considera o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas” (CAVALCANTE, 2013, p.18).

O texto, evento comunicativo, traz elementos linguísticos, visuais e sonoros, fatores cognitivos e outros aspectos. Também é um evento de interação entre locutor e interlocutor, num diálogo constante. Como podemos notar, o foco de interesse mudou em cada concepção: na primeira, predominavam os componentes sintáticos do texto referentes à coesão, substituídos na segunda pela estruturação semântica, constitutiva da coerência, que por sua vez, mudou, na terceira, para o funcionamento sociocomunicativo.

É nessa última concepção que deve residir o trabalho de produção textual na escola, pois essa teoria considera a dimensão sociocomunicativa, sem excluir o aspecto linguístico (sintático e semântico) e o aspecto social. Para se analisar a textualidade, todos esses aspectos ligados à Linguística Textual devem ser observados, inclusive a coesão e a coerência. Koch (2003, p.10-11) recorre a Marcuschi (1983) para apresentar uma definição de Linguística Textual:

Proponho que se veja a Linguística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o *estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais*. Seu tema abrange a *coesão superficial* ao nível dos constituintes lingüísticos, a *coerência conceitual* ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por outro lado, deve preservar a *organização linear* que é o tratamento estritamente lingüístico, abordado no aspecto da coesão, e por outro, deve considerar a *organização reticulada* ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Nesse sentido, o texto passa a ser um objeto de investigação da Linguística Textual dotado de elementos constitutivos da textualidade. Com essa definição, passa-se a uma descrição da coesão e coerência cujos mecanismos referentes à intertextualidade, progressão e manutenção temática e os operadores argumentativos anafóricos e catafóricos orientaram a análise do *corpus* da presente pesquisa.

2.1 COESÃO E COERÊNCIA

A textualidade é o conjunto de características que faz com um texto seja um texto e não um amontoado de frases. Entre esses fatores de textualidade presentes na produção textual estão, a coesão e a coerência que, ligados à Linguística Textual, se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto. A coerência, considerada como o principal fator da textualidade, garante o sentido ao texto. Sem ela, o texto perde o princípio da interpretabilidade e de sentido. Envolve aspectos lógicos, semânticos, além dos cognitivos que partilham o conhecimento entre os interlocutores.

O princípio de interpretabilidade é visto por Koch e Travaglia (2014, p.36) como

[...] dependente da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto pelo qual interagem, capacidade essa que pode ter limites variáveis para o mesmo dependendo da situação e para usuários diversos, dependendo de fatores vários (como grau de conhecimento sobre o assunto, grau de conhecimento de um usuário pelo outro, conhecimento dos recursos lingüísticos utilizados, grau de integração dos usuários entre si e/ou com o assunto, etc.)

Para Costa Val (2000), a coesão é o princípio que diz respeito aos modos como os componentes da superfície textual se conectam mutuamente, de tal forma que todas as funções que podem ser usadas para sinalizar relações entre elementos da superfície se incluem na noção de coesão. Esse conceito permitiu ampliar os limites sobre quais seriam e

como funcionariam os mecanismos de coesão, entendidos como uma lista finita de recursos linguísticos responsáveis pela coesão do texto.

Beaugrande & Dressler (1981 apud COSTA VAL, 2000) entendem que esses recursos são sinalizadores de conexão entre elementos textuais (e não garantidores) e consideram as ambiguidades potenciais nas inter-relações de superfície, concluem que a coesão não é decisiva por si mesma e que a eficiência da comunicação vai depender da interação entre estes e os outros fatores de textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade), os quais estão centrados nos usuários e dizem respeito à atividade de comunicação textual referentes ao produtor e ao receptor do texto.

A coerência para Koch e Travaglia (2014), é o mecanismo que dá textura ou textualidade à sequência linguística, entendendo-se por textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto. Portanto, a coerência é um fator de textualidade entre os demais apontados por Beaugrande e Dressler (1981). Já a coesão, no entendimento de Koch (2003), é o fenômeno que diz respeito a todos os processos de sequencialização entre elementos linguísticos interligados presentes na superfície textual que formam sequências significativas, veiculadoras de sentido.

Costa Val (1991) expõe a concepção de Charolles (1997) cujo entendimento apoia-se no pressuposto de não haver uma linha de demarcação entre a coesão e a coerência e o autor não faz uso do termo coesão isoladamente. O texto para ser coerente depende da associação de micro e macro estruturas coerentes. A coerência microestrutural está relacionada às frases da sequência textual, enquanto a coerência macroestrutural vincula-se em nível global, nas relações entre as sequências construtivas.

Mussalin e Bentes (2001) salientam que para Charolles (1987), os textos não são coerentes ou incoerentes em si mesmos, pois a partir dos estudos da década de 1970 com a revisão das gramáticas de texto, observou-se que a coerência ou incoerência é dependente da situação em que as sequências são enunciadas e da capacidade do receptor de calcular o sentido. A coerência sempre depende dos usuários - produtores e receptores - do texto e da situação. Um mesmo texto pode parecer incoerente a uns e totalmente coerente a outros.

Conforme Mussalin e Bentes (2001), a atitude dos leitores diante do texto é cooperativa, isto é, os leitores sempre agem de modo que o texto seja coerente e fazem de tudo para a sua compreensão. No entanto, nem todos são destinatários ou leitores que cooperam para a construção de sentido do texto. Descrevem que

Charolles, a partir da década de oitenta, defende a idéia de que a coerência de um texto é um “princípio de interpretabilidade”, ou seja, todos os textos seriam, em princípio, aceitáveis. No entanto, admite-se que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa. Em outras palavras, o texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-la à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos linguísticos etc. Caso contrário será coerente (MUSSALIN; BENTES, 2001 p. 258).

Na concepção de Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2003), a coesão estabelece uma conexão entre os componentes da superfície textual - palavras e frases- de forma linear e dependente gramaticalmente. Já para Marcuschi (1983), os fatores de coesão são os que estruturam a sequência da superfície textual, não com princípios meramente sintáticos, mas de semântica da sintaxe textual vista como os mecanismos formais da língua capazes de criar sentido por meio dos elementos linguísticos do texto.

Conforme Koch (2003), Marcuschi não concebe a coesão como condição necessária para criação do texto como o fazem Halliday e Hasan. O autor compartilha da mesma opinião daqueles que vislumbram a coesão como uma condição não necessária, não suficiente para a construção de texto, pois há textos sem elementos coesivos em que a continuidade é guiada pelo sentido e não pelos constituintes linguísticos. Os textos sem elementos coesivos podem ter sentido se houver a coerência mediada pela textualidade.

A coesão não é uma condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, no entanto, confere mais legibilidade entre os elementos linguísticos que o constitui. Em textos científicos, didáticos, expositivos, opinativos entre outros, a coesão se manifesta como elemento desejável e constituinte superficial da coerência. Koch e Travaglia (2014) estabelecem uma relação entre coerência e coesão, já que por coesão se compreende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos constituintes da superfície textual.

A coesão revela-se por meio de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe garante um caráter linear, uma vez que surge na organização sequencial do texto. A coesão pode ser sintática e gramatical, quando assinala a conexão entre as diferentes partes do texto, e/ou semântica, quando os mecanismos coesivos relacionam-se com os elementos pertencentes à superfície do texto, como ocorre na coesão referencial.

A coesão tem fronteiras muito próximas com a coerência, pois a última é vista a partir da sequência linguística constituinte do texto, ou seja, dos elementos da superfície linguística que se configuram como pistas, ponto de partida para a coerência.

Contribui para a interpretação de textos na medida em que surge como uma manifestação superficial da coerência na elaboração desses mesmos textos, pois

o texto não é coerente porque as frases o compõem guardam entre si determinadas relações, mas estas relações existem precisamente devido à coerência do texto. A relação entre coesão e coerência é um processo de mão dupla: na produção do texto se vai da coerência (profunda), a partir da intenção comunicativa, do pragmático até o sintático, ao superficial e linear da coesão e na compreensão do texto se percorre o caminho inverso das pistas linguísticas na superfície do texto à coerência profunda (BERNÁDEZ, 1982 apud KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p.49).

A coesão apenas auxilia no cálculo da coerência, no entanto, não se pode garantir que a partir dela o texto seja coerente, pois é possível construí-lo empregando elementos coesivos que em nada contribuem para a coerência das sequências linguísticas. Por outro lado, há textos com poucos elementos ou nenhum elemento coesivo que são coerentes devido ao que caracteriza-se por textualidade, conforme apontado por Costa Val (1991). O fundamental para o estabelecimento da coerência é a relação semântica e/ou pragmática entre os elementos da sequência linguística.

Os elementos que estabelecem a coerência podem ser violados sem criar, no entanto, a incoerência. Tudo vai depender da situação, dos usuários (receptor e produtor) do texto, da intenção comunicativa, de normas sociais, etc. Esse entendimento revela que a coerência/incoerência vai além das sequências linguísticas. Para Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p.57) um texto incoerente é “aquele em que o receptor não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido”.

A chamada incoerência local provocada pelo mau uso dos elementos de coesão pode não ou minimamente interferir no cálculo da coerência global do texto. A violação da especificidade de mau uso e função dos elementos coesivos pode ocorrer, por exemplo, devido à aproximação de formas verbais incompatíveis, uso de conector que marca oposição no lugar de um que agrega justificativa, emprego inadequado de anafóricos e catafóricos etc.

Koch e Travaglia (2014, p. 52) entendem que a separação entre coesão e coerência não é tão nítida quanto se pode imaginar. A coesão relaciona-se com a coerência “na medida em que é um dos fatores que permite calculá-la e, embora do ponto de vista analítico seja interessante separá-las, distingui-las, cumpre não esquecer que são duas faces do mesmo fenômeno”.

2.1.1 Coerência

Koch (2002) relaciona a coerência de um texto ao modo como os elementos presentes na superfície textual aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vem a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p.21).

O estabelecimento de sentido de uma mesma sequência linguística não depende apenas do receptor, mas sim da interação. A construção do sentido deve ser estabelecida por uma relação semântica (entre conteúdos) e uma relação pragmática (entre atos de fala). Segundo Koch e Travaglia (2014), esta constatação levou Widdowson (1978) a entender que a coerência tem a ver com a relação entre os atos de fala que as proposições realizam (uma proposição pode ser descrita como a representação linguística de um estado de coisas por meio de um ato de referência e um ato de predicação, por isso, a expressão conteúdo proposicional).

Autores como Beaugrand e Dressler (1981) e Marcuschi (1983) também são citados por Koch e Travaglia (2014, p.26) por entenderem que a unidade de sentido no todo do texto coerente tem como base a “*continuidade de sentidos*” estabelecida entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto. Nessa continuidade, os componentes do mundo textual, isto é, “o conjunto de conceitos e relações subjacentes à superfície linguística do texto são mutuamente acessíveis e relevantes”. Esses elementos relacionam-se de modo não linear e a coerência surge como uma organização reticulada, tentacular e hierarquizada do texto.

A continuidade permite estabelecer a chamada coesão conceitual cognitiva entre os elementos do texto que operam entre os usuários (produtor e receptor) do texto através de processos cognitivos. Esses processos cognitivos não são do tipo lógico, porém dependem de fatores socioculturais diversos e de fatores interpessoais, entre os quais destacam-se:

- a) As intenções comunicativas dos participantes da ocorrência comunicativa de que o texto é instrumento;
- b) As formas de influência do falante na situação de fala;
- c) As regras sociais que regem o relacionamento entre pessoas ocupando determinados “lugares sociais” pais/filhos, professor/aluno, patrão/empregado, marido/mulher, vendedor/comprado, etc. (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p.26).

O tópico discursivo é constituído pela continuidade dos conhecimentos ativados pelas expressões linguísticas, isto é, aquilo sobre o que se fala no texto, podendo ser oral (resultado de um diálogo ou não) ou escrito. Um texto sem continuidade não pode ser considerado um texto, pois desprovido de coerência é apenas um amontoado aleatório de elementos (frases) sem um sentido global. Cabe destacar, no entanto, que a descontinuidade nem sempre é sinônimo de incoerência e pode surgir, por exemplo, num texto de humor, com o objetivo de levar o receptor ao riso.

Van Dijk e Kintsch (1983) são citados por Koch e Travaglia (2014) por discutirem o conceito de *coerência local* que diz respeito à parte do texto ou à frases ou à sequências de frases dentro do texto; e em *coerência global*, referente ao texto em sua totalidade. A coerência do texto é global. Falar de coerência local é lembrar do bom uso dos elementos da língua em sequência menores que concorrem para expressar sentidos que tornam real uma intenção comunicativa. As incoerências locais resultam do mau uso desses mesmos elementos linguísticos para o mesmo fim.

A incoerência local não inviabiliza totalmente a construção do sentido, porém é importante observar que o acúmulo de incoerências locais pode tornar o todo do texto incoerente. Koch e Travaglia (2014, p.42-46) valendo-se dos conceitos mencionados por Van Dijk e Kintsch, lembram-nos os tipos de coerência:

- a) *Coerência semântica*, que se refere à relação entre significados das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo.
- b) *Coerência sintática*, que se refere aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos. [...] A coerência sintática nada mais é do que um aspecto da coesão que pode auxiliar no estabelecimento da coerência.
- c) *Coerência estilística*, pela qual um usuário deveria usar em seu texto elementos linguísticos (léxico, tipos de estruturas, frases, etc.) pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro linguístico. Embora essa possa ser uma exigência plausível dentro de um contexto normativo do uso da língua, o uso de estilos diversos parece não criar problemas maiores para a coerência entendida como princípio de interpretabilidade.
- d) *Coerência pragmática*, que tem a ver com o texto visto como uma sequência de atos de fala. Estes são relacionados de modo que, para a sequência de atos ser percebida como apropriada, os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa. Caso contrário temos incoerência.

Koch e Travaglia (2014) consideram importantes a divisão da coerência em tipos e chamam a atenção para diferentes aspectos da coerência: o semântico, o pragmático, o estilístico e o sintático (ou gramatical, ou da superfície linguística). No entanto, observam que a coerência resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência em tentar estabelecer o sentido do texto, pois a coerência, princípio de interpretabilidade do texto, caracteriza-se por tudo de que o processo possa depender, até mesmo a própria produção do texto, na medida em que o produtor do texto quer que seja entendido e o constitui para isso. São fatores de coerência:

- ✓ Elementos linguísticos;
- ✓ Conhecimento de mundo;
- ✓ Conhecimento compartilhado;
- ✓ Inferências;
- ✓ Fatores de contextualização;
- ✓ Situacionalidade;
- ✓ Informatividade;
- ✓ Focalização;
- ✓ Intertextualidade;
- ✓ Intencionalidade e aceitabilidade;
- ✓ Consistência e relevância.

Dos fatores elencados acima, a intertextualidade constituiu-se como um mecanismo para a análise do *corpus* deste trabalho. Todos os mecanismos são importantes, porém entendemos que para este trabalho o detalhamento apenas da intertextualidade seja suficiente. A intertextualidade caracteriza-se como o processamento cognitivo de um texto relacionado ao conhecimento prévio de outros textos. Apresenta dois modos de ocorrência: de forma e de conteúdo.

- a) Intertextualidade de forma: o estilo de determinado autor e/ou gênero, as expressões, enunciados ou trechos de outros textos são retomados por outro produtor de texto.
- b) Intertextualidade de conteúdo: diálogos entre textos de uma mesma época, de uma mesma área do conhecimento, de uma mesma cultura, etc. Essa modalidade pode ser explícita – com indicação da fonte do primeiro texto; ou implícita – sem indicação da fonte, o que exige do receptor o acionamento do seu conhecimento de mundo para construir o sentido. Os

provérbios e ditos populares constituem um exemplo de intertextualidade de conteúdo nas conversas e/ou textos escritos “endossando-os ou revertendo a sua forma e/ou seu sentido”, conforme Kock e Travaglia (2014, p.97).

Costa (2008) observa que a intertextualidade, o dialogismo de Bakhtin, a polifonia de Ducrot relacionam-se com os modos pelos quais a produção e recepção de um texto está condicionado aos conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores. A construção ou a percepção de um discurso como tal se faz em relação a um já-dito do qual faz parte, o sentido constrói-se, muitas vezes, na relação com outros textos, como um discurso anônimo do senso comum.

2.1.2 Coesão

O conceito de coesão é apontado por Halliday e Hasan (1976 apud KOCH (2003) como semântico, pois diz respeito às relações de sentido presentes no interior do texto e que o define como um texto. Entendem que a coesão advém da interpretação de algum elemento no discurso relacionada a outro. Um pressupõe o outro, de modo que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.

A relação semântica da coesão se estabelece mediante o sistema da língua: o sistema léxico-gramatical. Algumas são estabelecidas por meio do léxico, outras pela gramática. A relação semântica que se realiza entre um elemento do texto e outro elemento é fundamental para a interpretação. A coesão estabelece relações de sentido e, por isso, o conjunto de recursos semânticos é o meio pelo qual uma sentença se liga a outra que veio antes no processo de produção de textos. Essa ocorrência é chamada de “laço”, “elo coesivo”.

Os fatores de coesão mencionados por Halliday e Hasan (1976 apud KOCH, (2003) são:

- ✓ referência (pessoal, demonstrativa, comparativa);
- ✓ substituição (nominal, verbal, frasal);
- ✓ elipse (nominal, verbal, frasal);
- ✓ conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa);
- ✓ coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Abaixo um resumo de cada um desses mecanismos conforme Koch (2003).

Referência: os elementos de referência não admitem interpretações por si mesmos. A referência pode ser: situacional (exofórica) – quando faz referência a algum elemento pertencente à situação comunicativa, ou textual (endofórica) quando o referente está presente no interior do próprio texto. Caso o referente esteja antes do elemento coesivo recebe o nome de anáfora, e se for depois, catáfora. O quadro abaixo resume isso:

Figura 1 - Referência



Fonte: Koch (2003, p.19)

A referência poder ser:

- pessoal: destaca-se os pronomes pessoais e possessivos;
- demonstrativa: presentifica-se nos pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar; e
- comparativa se faz por via indireta, por meio de identidades e similaridades.

Substituição: consiste na troca de um item do texto por outro podendo ser substituída uma oração inteira. A substituição tem uma relação interna no texto. Substituição e referência são diferentes, pois na primeira a identidade referencial identifica-se com o item pressuposto, o que não acontece na substituição por haver sempre alguma redefinição contrastiva em relação à definição original.

- ✓ **Elipse:** o item lexical, o sintagma, a oração ou todo enunciado substituído por zero recupera-se facilmente pelo contexto.
- ✓ **Conjunção:** estabelece relações entre os elementos ou orações do texto por meio de marcadores formais capazes de ligar o que será dito ao que já foi dito. Cumprem essa função conectores e partículas de ligação (e, mas, depois, assim etc.). Compõe o rol das principais conjunções as seguintes:

aditiva, adversativa, causal, temporal e continuativa. Várias estruturas se equivalem semanticamente podendo expressar um mesmo tipo de relação.

✓ **Coesão lexical:** a reiteração e a colocação são dois mecanismos de coesão lexical. A reiteração corresponde a repetição do mesmo item lexical ou sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos. Na colocação ou contiguidade os termos empregados pertencem a um mesmo campo de significação.

➤ **A Coesão Remissiva (referencial) e a coesão sequencial na visão de Koch (2003)**

Para Koch (2003), há duas modalidades de coesão para a construção da textualidade:

- ✓ a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e
- ✓ a coesão sequencial (sequenciação).

➤ **A Coesão Referencial**

Coesão referencial é aquela estabelecida entre dois ou mais componentes da superfície textual que fazem remissão a (ou permitem recuperar) um mesmo referente (que pode ser acrescido de outros traços que vão sendo agregados textualmente). Sua obtenção ocorre por meio de dois mecanismos básicos:

- a) Substituição: quando um componente da superfície textual é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma pró-forma (pronome, verbo, advérbio, quantificadores que substituem outros elementos do texto). Há também a substituição por zero (Ø) que é a elipse;
- b) Reiteração: que se faz através de sinônimos, de hiperônimos, de nomes genéricos, de expressões nominais definidas, de repetição do mesmo item lexical, de nominalizações (Koch; Travaglia, 2014, p.48).

Na coesão remissiva ou referencial um componente da superfície do texto remete a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do mundo textual. A autora chama o primeiro de forma referencial ou remissiva e o segundo, elemento de referência ou referente textual. Este elemento de referência apresenta uma noção bastante ampla podendo representar um nome, um sintagma, um fragmento de oração, ou uma oração ou todo um enunciado. A remissão poder pode ser realizada *para trás* e *para frente*, constituindo uma *anáfora* ou uma *catáfora*.

As principais formas remissivas ou referenciais podem ser:

- ✓ formas gramaticais (presas ou livres);
- ✓ formas lexicais (sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc.).

Formas gramaticais

As formas gramaticais não trazem ao leitor/ouvinte quaisquer instruções de sentido, somente instruções de conexão (por ex., concordância de gênero e número). Essas formas podem ser presas ou livres.

As formas remissivas gramaticais presas são as que acompanham um nome, antecedendo-o e também ao(s) modificador(es) anteposto(s) ao nome dentro do grupo nominal. Exercem, portanto, a função das determinantes da gramática estrutural e gerativa. Seriam, em termos de nossas gramáticas tradicionais, os artigos, os pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e os numerais cardinais e ordinais, quando acompanhados de nomes.

São formas gramaticais remissivas livres os pronomes pessoais de 3ª pessoa (ele, ela, eles, elas) e os pronomes substantivos em geral (demonstrativos, possessivos etc.) que têm função pronominal propriamente dita, bem como advérbios pronominais do tipo lá, aí, ali, acima etc. (KOCH, 2003, p.35).

As *formas remissivas gramaticais presas* relacionam-se a um nome com o qual fazem concordância em gênero e/ou número antecedendo-o ao(s) possível(is) modificador(es) do nome pertencente ao grupo nominal e mesmo que não sejam (*a priori* e sempre) artigos, desempenham, nessas condições, a “função-artigo”, ou seja, fazem parte do paradigma dos determinantes. Fazem parte deste quadro:

- os artigos definidos (o, a, os, as) que funcionam como anafórico, pois remetem à informação que o precedem no texto; e os artigos indefinidos: (um, uma, uns, umas) como catafórico, visto que fazem remissão à informação subsequente .
- os pronomes adjetivos que exercem a função-artigo são: Demonstrativos: este, esse, aquele, tal; Possessivos: meu, teu, seu, nosso, vosso, dele; Indefinidos: algum, todo, outro, vários, diversos etc.; Interrogativos: quê? qual?; Relativo: cujo. Os numerais cardinais e ordinais que também podem ter a “função-artigo” quando acompanham um nome dentro do sintagma nominal.

As *formas gramaticais livres* não acompanham um nome dentro do grupo nominal, no entanto, isso não impede que sejam empregadas para fazer remissão anafórica ou cataforicamente a um ou mais itens do texto. A estes reserva-se a denominação genérica de “pronomes” ou de “pro-formas”. Fazem parte deste quadro:

- **Pronomes pessoais de 3ª pessoa** (ele, ela, eles, elas). Por meio deles, o leitor/ouvinte encontra instruções de conexão sobre o elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida. Quando anafóricos sinalizam que “as indicações referenciais das predicções sobre o pronome devem ser colocadas em relação com as indicações referenciais de um determinado grupo nominal do contexto precedente” (KOCH, 2003, p.39). Caso haja mais de um grupo nominal, as indicações referenciais das predicções realizadas sobre cada elemento irão desempenhar papel essencial na decisão do leitor/ouvinte sobre qual seria os possíveis elementos para a seleção.

- **Elipse**: a remissão também poderia ser realizada pela elipse.

- **Pronomes substantivos** representados por:

Demonstrativos - Grupo 1: este, esse, aquele, tal, o mesmo (concordam em gênero e número com o elemento de referência). Grupo 2: isto, isso, aquilo, o (fazem remissão a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto anterior). Podem apresentar, ainda, função localizadora os pronomes este, aquele, isto, aquilo ao instruir o leitor/ouvinte sobre a localização dos respectivos referentes no texto. As formas remissivas demonstrativas de ambos os grupos podem ser anafórica ou catafórica.

- Possessivos - (o) meu, (o) teu, (o) seu, (o) nosso, (o) vosso, (o) dele.

- Indefinidos - tudo, todos, nenhum, vários, cada um, cada qual etc.

- Interrogativos - que? qual? quanto?

- Relativos - que, o qual, quem.

- **Numerais**

- cardinais;

- ordinais (podem desempenhar função localizadora);

- multiplicativos;

- fracionários.

- **Advérbios “pronominais”**: exemplo de um sistema de instruções: pertencem a esse grupo as formas remissivas do tipo: lá, aí, ali, aqui, onde.

Essas formas remetem a grupos nominais dotados, via de regra, do traço semântico.

- **Expressões adverbiais do tipo: acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo etc.**, constituem formas remissivas dêiticas cuja atuação pode ser anafórica ou catafórica e apontam, de modo geral, para partes maiores do texto como predicado, orações e enunciados inteiros.

- **Formas verbais remissivas (pro-formas verbais):** são formas de uso bastante restrito em língua portuguesa, diferente do que se constata, por exemplo, no inglês.

Formas Remissivas Lexicais

As formas remissivas lexicais trazem instruções de conexão além de possuírem um significado extensional, isto é, remetem a referentes extralinguísticos. Em outras palavras, as *formas remissivas lexicais* poderiam ser exemplificadas com os grupos nominais definidos como fornecedores de um grande número de casos, instruções de concordância além de instruções de sentido, ou seja, “fazem referência a algo do mundo extralinguístico” (KOCH, 2003, p.35). Os sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc., também podem fazer deste quadro. Ocorrem em:

- **Expressões ou grupos nominais definidos:** os grupos nominais são introduzidos pelo artigo definido ou pelo demonstrativo com função remissiva.
- **Nominalizações:** as formas nominalizadas (nomes deverbiais) remetem ao verbo e argumentos da oração anterior. Quando não há léxico verbal correspondentes são utilizadas as formas supletivas. Assim, ocorre um encapsulamento das predicacões antecedentes ou subsequentes, as quais recebem um rótulo nominal.
- **Expressões sinônimas ou quase sinônimas:** a forma remissiva é um sinônimo ou transmite essa ideia.
- **Nomes genéricos** como coisa, pessoa, fato, fenômeno etc., desempenham a função remissiva.
- **Hiperônimos ou indicadores de classe** podem atuar como formas remissivas.

- **Formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do sintagma antecedente, com ou sem mudança de determinante** podem constituir formas remissivas.

Koch (2003, p.52) entende que a referência ou remissão “nem sempre se estabelece sem ambiguidade”. A existência, no contexto, de mais um referente potencial para uma mesma forma remissiva exigirá do leitor/ouvinte uma decisão a partir das predicções feitas sobre elas considerando o universo textual na qual estão inseridas. Ao produtor do texto cabe o papel de evitar, quando possível, a ambiguidade potencial de referência.

➤ **Coesão Sequencial**

Outra grande modalidade de coesão textual é a coesão sequencial ou sequenciação. Refere-se

aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. [...] O texto é, como diz Weinrich (1964), uma “estrutura determinativa” cujas partes são interdependentes, sendo cada uma necessária para a compreensão das demais. Esta interdependência é devida, em parte, aos diversos mecanismos de sequenciação existentes na língua (KOCH, 2003, p.53).

Na progressão textual, os elementos recorrentes podem ou não estarem presentes. Há dois tipos de sequenciação:

- ✓ a sequenciação frástica – sem procedimentos de recorrência estrita; e
- ✓ sequenciação parafrástica – com procedimentos de recorrência.

Sequenciação Parafrástica

A sequenciação parafrástica ou por recorrência pode ser realizada pelos mecanismos: “recorrência de termos, de estruturas (o chamado paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (ritmo, rima, aliteração, eco, etc.), de aspectos e tempos verbais” (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p.48). Abaixo, segue um detalhamento de cada um desses procedimentos:

- **Recorrência de termos** (reiteração de um mesmo item lexical). Não há, porém, uma identidade total de sentido entre os elementos recorrentes, isto

é, “cada um deles traz consigo novas instruções de sentido que são acrescentadas às do termo anterior” (KOCH, 2003, p.55).

- **Recorrência de estruturas** – paralelismo sintático: a progressão se desenvolve apoiando-se nas mesmas estruturas sintáticas que são preenchidas com itens lexicais diferentes.
- **Recorrência de conteúdos semânticos – paráfrase**: o mesmo conteúdo semântico é retomado sob formas estruturais diferentes, podendo haver alteração como ajustamento, reformulação, desenvolvimento, síntese ou previsão maior do primeiro sentido. Algumas expressões linguísticas são introdutoras de paráfrase: isto é, ou seja, quer dizer, ou melhor, em outras palavras, em síntese, em resumo etc.
- **Recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais**: “Tem-se, no caso, a existência de uma invariante, como igualdade de metro, ritmo, rima, assonâncias, aliterações etc. (KOCH, 2003, p.57).
- **Recorrência de tempo e aspecto verbal**: tem função coesiva ao indicar ao leitor/ouvinte se se trata de uma sequência de comentário ou de relato, de perspectiva retrospectiva, prospectiva ou zero, ou se é de primeiro ou segundo plano. Os tempos verbais são vistos conforme três características constitutivas do sistema temporal, a saber: atitude comunicativa, perspectiva e relevo.

Sequenciação Frástica

É aquela na qual a progressão textual se realiza por meio de sucessivos encadeamentos, caracterizados por uma série de marcas linguísticas constituintes dos enunciados que compõem o texto, entre determinados tipos de relação (KOCH, 2003). Não há rodeios ou retornos no desenrolar do texto capazes de provocar um “ralentamento” do fluxo informacional. Os mecanismos da coesão sequencial por progressão ou frástica possibilitam:

- a) a *manutenção temática*, pelo uso de termos de um mesmo campo lexical;
- b) os *encadeamentos*, que podem se dar por *justaposição ou conexão*. Na *justaposição*, usam-se partículas sequenciadoras que podem ser temporais (referindo-se ao tempo do “mundo real”) ou ordenadoras ou continuativas de enunciados ou sequências textuais, quando dizem respeito à linearidade e a ordenação de partes do texto. O *encadeamento por conexão* é feito através de

conectores de tipo lógico (estabelecem relações de conjunções, disjunção, implicação lógica, etc.) ou através de operadores de discurso (estabelecem relações discursivas ou argumentativas entre enunciados do texto, operando a conjunção, disjunção ou contrajunção de argumentos ou acrescentando a enunciados atos de justificação, explicação, conclusão, especificação, generalização, etc.) (KOCH; TRAVAGLIA, 2014, p.48-49).

Os mecanismos de sequenciação frástica constituem fatores de coesão textual ao garantirem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais. Destacam-se:

- **Procedimentos de manutenção temática:** a continuidade de sentidos do texto é, em grande parte, mantida pela presença de termos pertencentes a um mesmo campo lexical denominada de contiguidade semântica ou colocação.

- **Progressão temática:** o modo como se opera a progressão temática é de suma importância na sequenciação do texto. Koch (2003) enfatiza a questão da articulação tema/rema desenvolvida por linguistas como Danes, Firbas, Mathesius, Sgall, da Escola Funcionalista de Praga, os quais tiveram a preocupação em organizar e hierarquizar as unidades semânticas conforme o valor comunicativo delas. A concretização de tal hierarquia ocorre através de blocos: *tema* (tópico, dado) e *rema* (foco, comentário, novo). As concepções sobre isso variam conforme duas perspectivas:

- a perspectiva oracional, que considera tema aquilo que se toma como base da comunicação, aquilo do que se fala, e rema, o cerne da contribuição, aquilo que se diz sobre o tema, não havendo, aqui, coincidência necessária entre tema e dado, rema e novo;

- a perspectiva contextual, que vê no tema a informação contextualmente deduzível e, no rema, a informação nova, desconhecida, não deduzível. A esta última interessa, pois, a estrutura informacional do texto, particularmente, os meios linguísticos para a caracterização sintática superficial sob a perspectiva funcional da sentença.

De acordo com Koch (2003), Danes (1970) combina as duas perspectivas conforme a sua concepção de progressão temática, o que ele chama de “esqueleto” da estrutura textual. Essa combinação pode ser de cinco tipos:

- *Progressão temática linear* – ocorre com a passagem de um rema de enunciado a tema do próximo enunciado, “o rema deste passa a tema do seguinte, e assim sucessivamente” (KOCH, 2003, p.63).

- *Progressão temática com um tema constante* – um mesmo tema recebe em cada enunciado o acréscimo de novas informações remáticas.

- *Progressão com tema derivado* – temas parciais derivam de um “hipertema”.

- *Progressão por desenvolvimento de um rema subdividido*: as partes de um rema superordenado é desenvolvida.

- *Progressão com salto temático*: a omissão de segmento intermediário da cadeia de progressão temática linear é deduzível dentro do contexto.

• **encadeamento** – por meio desse mecanismo se estabelece relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto. Há duas maneiras de se obter: por justaposição ou por conexão.

► **Justaposição** – sua ocorrência pode ser acompanhada ou não pelo uso de elementos sequenciadores.

A justaposição sem partículas, particularmente no texto escrito, extrapola o âmbito da coesão textual, que, como se viu, diz respeito ao modo como os componentes da superfície textual se encontram conectados entre si através de elementos linguísticos. Inexistindo tais elementos, cabe ao leitor construir a coerência do texto, estabelecendo mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas. Nesses casos, o lugar do conector ou partícula é marcado, na escrita, por sinais de pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto) e, na fala, pelas pausas (KOCH, 2003, p.66).

• *Justaposição com elementos sequenciadores* – sua ocorrência institui um sequenciamento coesivo entre porções maiores ou menores da superfície textual. Tais elementos, os sinais de articulação, operam em níveis hierarquizados:

✓ **metanível** ou nível metacomunicativo – tem a função de sinais demarcatórios e/ou sumarizadores de partes ou sequências textuais. Por exemplo: por consequência, em virtude do exposto, dessa maneira, em resumo, essa posição etc.

✓ **nível intersequencial** (entre sequências textuais ou episódios narrativos) – os marcadores de situação ou ordenação no tempo-espço, podem funcionar,

por exemplo, como demarcadores de episódios na narrativa (ordenadores temporais), de segmentos de uma descrição (ordenadores espaciais), ou como indicadores de ordenação textual.

✓ nível conversacional (inter ou intraturnos) – pertencem a esse nível variados marcadores conversacionais como os que marcam a introdução, a mudança ou quebra do tópico.

► **Conexão ou junção** – os sinais de articulação, os conectores interfrásticos, são responsáveis para estabelecer esse tipo de encadeamento. As conjunções, advérbios sentenciais (também chamados advérbios de texto) e outras palavras (expressões) de ligação são responsáveis por estabelecer entre orações, enunciados ou partes do texto, diferentes tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas.

✓ **Relações lógico-semânticas** – os conectores ou juntores são os elementos que estabelecem as relações entre orações presentes em um enunciado. O emprego da expressão conectores relaciona-se ao fato de que tais conectores apresentam relações com os operadores lógicos propriamente ditos, não se confundindo, porém, com estes, já que a “lógica” das línguas naturais difere, em muitos aspectos, da lógica formal. Pertencem a esse grupo as relações de tipo:

- *Relação de condicionalidade* – é estabelecida pela conexão entre duas orações, uma introduzida pelo conector *se* ou similar (oração antecedente) e outra, pelo operador *então*, que geralmente vem implícito (oração consequente). Nesse tipo de relação, um antecedente verdadeiro fará com que o consequente também seja.

- *Relação de causalidade* – na conexão de duas orações, uma “encerra a causa que acarreta a consequência contida na outra”, afirma Koch (2003, p.69). Diversas formas estruturais podem veicular essa relação.

- *Relação de mediação* – é expressa por meio de duas orações, uma explícita o meio para atingir o fim expresso na outra.

- *Relação de disjunção* – pode ser de tipo lógico ou de tipo discursivo e expressas por meio do conectivo *ou*. Koch (2003) comenta sobre a ambiguidade desse conector que ora remete “à forma latina *aut*, com valor exclusivo (isto é, um ou outro, mas não ambos), ora à forma *vel*, com valor inclusivo (ou seja, um ou outro, possivelmente ambos)”.

- *Relação de temporalidade* – a conexão que se estabelece por meio de duas orações localizam-se no tempo relacionando-os uns aos outros, ações, eventos, estados de coisas do “mundo real” ou a ordem em que aconteceu a percepção ou conhecimento deles. Pode ser de diversos tipos: a) tempo simultâneo (exato, pontual); b) tempo anterior/tempo posterior; c) tempo contínuo ou progressivo.

- *Relação de conformidade* – trata-se da conexão expressa por duas orações na qual a conformidade do conteúdo de uma está asseverado com algo da outra.

- *Relação de modo* – uma das orações expressa o modo como se realizou a ação ou evento da outra.

✓ **Relações discursivas ou argumentativas** – traz os encadeadores de tipo discursivo que estruturam os enunciados em textos por meio de encadeamentos sucessivos. Cada enunciado resulta de um ato de fala distinto. Os enunciados distintos são produzidos de forma que o segundo encadeia-se sobre o primeiro, sendo o último tomado como tema. Os encadeamentos podem surgir entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e, também, entre parágrafos de um texto: disso resulta a denominação dada aos conectores por eles responsáveis de operadores ou encadeadores de discurso. A presença desses conectores nos enunciados introduzem uma orientação argumentativa. Por isso, também são conhecidos como operadores argumentativos capazes de estabelecer relações pragmáticas ou argumentativas. As principais relações são:

- *conjunção* – realiza-se por meio de operadores (e, também, não só...mas também, tanto... como, além de, além disso, ainda, nem = e não) ligando enunciados cujos argumentos apontam para uma mesma direção.

- *disjunção argumentativa* – a disjunção de enunciados possui orientações discursivas diferentes resultantes de dois atos de fala distintos, “em que, por meio do segundo, procura-se provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou, simplesmente, aceitar a opinião expressa no primeiro” (KOCH, 2003, p.72).

- *Contrajunção* – é um recurso que permite contrapor enunciados de orientações argumentativas diferentes para que prevaleça o enunciado introduzido pelo operador mas (porém, contudo, todavia etc.).

- *Explicação ou justificativa* – no primeiro ato de fala encadeia-se outro a fim de justificar ou explicar o anterior.
- *Comprovação* – por meio de um novo ato de fala é introduzido uma possível comprovação daquilo que foi dito no primeiro.
- *Conclusão* – os operadores como *portanto, logo, por conseguinte, pois* etc., possibilitam a introdução de enunciado com valor conclusivo relacionado a dois ou mais “atos de fala anteriores que contêm as premissas, uma das quais, geralmente, permanece implícita, por tratar-se de algo que é voz geral, de consenso em dada cultura, ou, então, verdade universalmente aceita” (KOCH, 2003, p.74).
- *Comparação* – os operadores (tanto, tal) ... como (quanto), mais... (do) que, menos... (do) que, estabelecem “entre um termo comparante e um termo comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade” (KOCH, 2003, p.74). Vogt (1977-1980 apud KOCH, 2003), observa na relação comparativa um caráter eminentemente argumentativo: faz-se uma comparação vislumbrando uma dada conclusão favorável ou contrária a qual se pretende argumentar.
- *Generalização/extensão* – no segundo enunciado há uma generalização do presente no primeiro ou uma ampliação da ideia expressa por ele.
- *Especificação/exemplificação* – o segundo enunciado traz uma particularização e/ou especificação a respeito de uma declaração de ordem mais geral expressa no primeiro.
- *Contraste* – a declaração expressa no segundo enunciado contrasta com a do primeiro e produz um efeito retórico.
- *Correção/redefinição* – no segundo enunciado procede-se a uma suspensão ou redefinição do conteúdo do primeiro, atenuando ou reforçando o comprometimento com a verdade veiculada no enunciado anterior. Pode-se ainda, questionar a própria legitimidade da enunciação do primeiro.

Segue abaixo o quadro que resume os fatores de coesão e coerência:

Quadro 1 - coesão e coerência

Fatores de coesão	Fatores de coerência
<p>❖ COESÃO REFERENCIAL</p> <p>➤ Formas remissivas presas</p> <ul style="list-style-type: none"> • artigos definidos e indefinidos • pronomes adjetivos • numerais cardinais e ordinais <p>➤ Formas remissivas livres</p> <ul style="list-style-type: none"> • pronomes pessoais • pronomes substantivos • advérbios pronominais • formas verbais remissivas (pro-formas verbais) <p>➤ Formas remissivas lexicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • expressões ou grupos nominais definidos • nominalizações • expressões sinônimas ou quase-sinônimas • nomes genéricos • hiperônimos ou indicadores de classe • formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do SN antecedente, com ou sem mudança determinante • formas referenciais cujo lexema fornece instruções de sentido que representam uma “categorização” das instruções de sentido de partes antecedentes do texto • formas referenciais em que as instruções de sentido do lexema constituem uma “classificação” de partes anteriores ou seguintes do texto no nível metalinguístico <p>❖ COESÃO SEQUENCIAL</p> <p>➤ Sequenciação parafrástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • recorrência de termos • recorrência de conteúdos semânticos – paráfrase • recorrência de tempo e aspecto verbal <p>➤ Sequenciação frástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • procedimento de manutenção temática • progressão temática • encadeamento 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elementos linguísticos ➤ Conhecimento de mundo ➤ Conhecimento compartilhado ➤ Inferências ➤ Fatores de contextualização ➤ Situacionalidade ➤ Informatividade ➤ Focalização ➤ Intertextualidade ➤ Intencionalidade e aceitabilidade ➤ Consistência e relevância

Fonte: Koch (2003) Koch e Elias (2014) e Koch e Travaglia (2014)

Os aspectos de coesão e coerência mais explorados e analisados nas crônicas produzidas para a OLPEF foram: Intertextualidade, tendo em vista o efeito de sentido provocado pela inserção de provérbios nas sequências linguísticas, a contribuição dos operadores anafóricos e catafóricos para a manutenção temática e a progressão temática, além dos operadores argumentativos empregados para a introdução dos enunciados proverbiais.

CAPÍTULO III

3 LEITURA E ESCRITA

3.1 LEITURA

A escola é uma instituição, não a única, responsável pela educação e formação plena do cidadão. É por intermédio dela, além de outros meios, que o indivíduo se desenvolve cognitivamente para exercitar sua cidadania. De acordo com Matencio (1994):

A função primeira (e esperada) da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendessem, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, assim como a de possibilitar que os alunos atuassem criticamente em seu espaço social (MATENCIO, 1994, p.15).

No entanto, as pesquisas sobre a qualidade do ensino público apontam uma série de problemas, como dificuldades em resolver problemas de raciocínio lógico, analfabetismo funcional, dificuldades na leitura, na interpretação e conseqüentemente na escrita etc. A palavra é o instrumento mais eficiente de que o ser humano dispõe para se comunicar e expressar suas emoções, ideias e atitudes. Também é por meio da palavra, e principalmente a palavra escrita, que se torna possível a aquisição de saberes socialmente construídos pela humanidade.

Meurer (1997) observa que o ser humano vive envolto em uma rede de relações sociais, num momento específico, cujos agrupamentos revelam aspectos sócio-culturais específicos. Um conjunto de instituições controla as práticas, os valores, os significados, as demandas, as proibições, as permissões de cada agrupamento social. Por sua vez, os agrupamentos sociais exercem influência direta sobre os indivíduos pertencentes em cada grupo. Grande parte dessas práticas e valores são expressos por intermédio da linguagem. A partir dessas considerações Meurer (1997, p.16) define texto e discurso:

Discurso é o conjunto de afirmações que, articulados através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; texto é a realização lingüística na qual se manifesta o discurso. Enquanto o texto é uma entidade física, a produção lingüística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados 'por trás' do texto. Todo discurso é investido de ideologia, isto, é de maneiras específicas de conceber a realidade. Além disso, todo discurso é reflexo de uma certa hegemonia, isto é, exercício de poder e domínio de uns sobre outros.

Kress (1989 apud MEURER, 1997) destaca que essas características incidem sobre a organização do texto apontando como esse (o texto) deve ser, quais os tópicos ou processos a serem seguidos e a maneira como deverá ser organizado. Dessa forma, terão muitas diferenças os textos criados dentro do discurso da igreja, da escola, da indústria, da ciência, dos diferentes partidos políticos, da prostituição, etc. Os textos, pelos quais nos comunicamos e executamos ações sociais, são divulgados pelas instituições cujos discursos são revestidos de ideologia e de uma visão específica de mundo, como um modo de ver, definir e lidar com a realidade.

A escola vale-se do discurso no processo de ensino dos saberes historicamente construídos. Para esta aquisição de saberes é imprescindível saber ler. O ato de ler vai muito além de uma simples decifração de caracteres e exige que o leitor tenha uma postura ativa, colaborando na construção do sentido do mesmo. Leitor é o sujeito que lê e compreende qualquer gênero textual e em qualquer circunstância. A leitura tem por finalidade primordial: “formar alunos capazes de exercer a sua cidadania, compreendendo criticamente as realidades sociais de tal forma que possam interagir nas diversificadas situações comunicativas” (NANTES, 2009, p.3).

Para Foucambert (1994, p.70):

Aprender a ler é entrar na funcionalidade de um modo de comunicação escrita; é entrar, portanto, nas razões e redes dessa comunicação. As aquisições técnicas são consequências dessa entrada, não sua causa; não podem, pois, ser separadas dela. Para aprender a ler, é preciso estar integrado a um grupo heterogêneo que realmente utiliza a escrita (ou seja, aprender a lendo): a leitura é uma função social.

Numa sociedade letrada, na qual o domínio da leitura e da escrita é sinônimo de poder, a escola adquire uma responsabilidade imensa. Gnerre (2003, p.22) lembra-nos que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Isso pode ser comprovado, por exemplo, nas linguagens especiais como a jurídica, que ao excluir as pessoas da comunidade linguística externa, reafirma a identidade do grupo reduzido que tem acesso a tal linguagem.

Para redigir um documento qualquer de algum valor jurídico é realmente necessário não somente conhecer a língua e saber redigir frases inteligíveis, mas conhecer também toda uma fraseologia complexa e arcaizante que é de praxe. Se não é necessário redigir, é necessário pelo menos entender tal fraseologia por trás do complexo sistema de clichês e frases feitas (GNERRE, 2003, p.22).

Diante dos resultados divulgados pelos indicadores de qualidade do ensino de leitura e escrita constata-se que a escola não cumpre ou cumpre parcialmente a sua função social quando deixa de formar leitores críticos e ativos, os quais deveriam adquirir a capacidade leitora, pois esta influencia na forma de aquisição dos conhecimentos universais, ajuda a desenvolver o senso crítico e o raciocínio abstrato. Para os PCNs (BRASIL, 1998, p.69-70) a leitura

é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

A responsabilidade de formar leitores cabe a todos, defende Nantes (2009). Constitui-se tarefa, da família, da sociedade e, especialmente, da escola. “Mesmo que, porventura, a sociedade não o faça, a família falhe, é muito difícil entendermos que a escola também irá deixar essa lacuna” (NANTES, 2009, p.2). No entanto, os dados divulgados sobre a proficiência de leitura apontam para um defasagem no ensino dessa modalidade da língua, o que nos leva a constatar a dificuldade que a instituição escolar tem em gerenciar o processo de ensino/aprendizagem para garantir a proficiência.

Ao longo da história, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por algumas mudanças na tentativa de melhorar a sua qualidade. A partir de 1980, os estudos realizados por teóricos, como Bakhtin, trouxeram importantes reflexões sobre as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Porém, algumas escolas e professores ainda não sabem como aplicar ou não aplicam adequadamente as novas teorias e no caso da Língua Portuguesa é bastante questionável a forma como os conteúdos da Língua Materna são ensinados. Mas qual seria a forma mais adequada para se trabalhar a leitura? Geraldi (2014, p.92) diz que não é tão simples encontrar respostas.

Se fosse assim, não haveria razão para tantos encontros de professores, tantos textos que tematizam a própria leitura. Qualquer que seja a resposta, no entanto, estará lastreada numa concepção de linguagem, já que toda a metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade.

Geraldi (2014) postula a necessidade de se buscar respostas e a maneira como defende o ensino de leitura é apenas uma de outras possíveis, segundo o próprio autor. As suas sugestões metodológicas para que possamos desenvolver atitudes positivas na leitura incluem as seguintes posturas diante do texto: a leitura - busca de informação (o leitor mergulha no texto em busca de informação); a leitura - estudo do texto (valoriza-se as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor e a busca de tudo o que ele possa oferecer); a leitura do texto - pretexto (a prioridade é auxiliar nas atividades pedagógicas seguintes, por exemplo, uma produção); a leitura - fruição (exclui qualquer atividade “não-rendosa”, vale o prazer da leitura).

As evidências apontam para a necessidade de uma reestruturação do ensino de Língua Portuguesa para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja, de fato, garantida. A formação de leitores proficientes exige investimentos, ou seja, condições favoráveis. Para isso, além de recursos materiais é necessário saber utilizar esses materiais. Os PCNs (BRASIL, 1998, p.71-72) apontam algumas sugestões:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros;
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos;
- O professor deve organizar momentos de leituras livres em que ele próprio leia, criando um círculo de leitura em que se fala sobre o que leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro;
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais;
- Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas;
- O professor deve permitir também que os alunos escolham as suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás;
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação de todo trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de língua portuguesa, é também professor de leitura.

As pesquisas bakhtinianas trouxeram contribuições para uma nova e ampla abordagem discursiva da leitura. Nessa perspectiva, “o leitor é um sujeito sócio-historicamente constituído, o que torna um leitor único em suas possibilidades de construção de sentidos” (NANTES, 2009, p.7). Tanto a prática de leitura quanto a produção de texto estão condicionadas por diversos fatores sócio-histórico-ideológicos. Assim, o leitor assume o papel de um sujeito sócio-historicamente constituído. O texto não pode ser lido de forma

desvinculada de um contexto, do seu momento sócio-histórico no qual foi produzido, pois as condições sócio históricas de produção são constitutivas de significações.

Hila (2014, p.179) acredita que a formação efetiva de leitores depende dos objetivos da escola, de um lado, inserindo nossos educandos nas atividades de linguagem que envolvam práticas sociais de sua comunidade; de outro, mediando os “processos de formação para que possamos integrar os aprendizes às diversas categorias de textos em que se materializam as práticas sociais”. Desse modo, as propostas das Diretrizes Curriculares Estaduais e Olimpíada de Língua Portuguesa vão ao encontro desse objetivo ao proporem ao trabalho pedagógico a leitura de textos variados como ponto de partida do ensino/aprendizagem.

3.2 ESCRITA

Antes do lançamento dos PCNs, autores como Geraldi (1993) já preconizava ser o texto o ponto de chegada e partida para todo o processo de ensino-aprendizagem. Para esse autor, a língua se revela-se em sua totalidade no texto escrito e oral. Texto é para Koch e Elias (2014, p.13) “um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional”. Nele, o sujeito produtor do discurso reflete em seu texto a sua visão de mundo. Isso constitui a chamada formação discursiva, na qual há diferenças entre produção de texto e redação.

A produção de texto ocorre na escola ao passo que a redação é produzida para a escola, o que leva (NANTES, 2009, p.9) a seguinte constatação: “na escola há muita escrita, mas pouco texto ou discurso”. Seguindo a mesma linha, Leite (2014, p.24) comenta que na escola, cuja concepção de linguagem baseia-se em uma máscara do pensamento, “os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida”. A produção de texto orais ou escrito deve ser

o ponto de partida e (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1993, p.135).

Como podemos observar, os pressupostos de Geraldi são anteriores aos PCNs, datam de década de 1980, época em que o autor já defende o ensino pautado na produção de texto. As DCEs (PARANÁ, 2008), documento oficial que norteia o ensino no Estado do Paraná, também atentam para essa concepção ao proporem que a ação pedagógica referente à linguagem, seja pautada na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, além de uma reflexão sobre o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugerem um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais.

É tarefa da escola possibilitar a participação dos alunos nas mais diversas práticas sociais que empregam a leitura, a escrita e a oralidade objetivando a inserção deles nas diferentes esferas de interação. Se a escola deixar de cumprir essa função, “o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada” (PARANÁ, 2008, p.48). Nesta perspectiva, o ensino/aprendizagem, exclui a tão criticada e nefasta artificialidade, possibilitando ao educando estabelecer um elo entre os eventos ocorridos no espaço dentro e fora da sala de aula.

Segundo Koch e Elias (2014), definir o ato de escrever é uma tarefa muito difícil, pois a atividade da escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, sócio-histórica e cultural). As autoras comentam que, na concepção interativa (dialógica), a atividade de escrever deve ser vista como produção textual cuja realização depende da forma como o produtor ativa seus conhecimentos e mobiliza suas estratégias cognitivas.

Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (KOCH; ELIAS, 2014, p.34).

Na perspectiva interacional, a escrita deixa de ser vista como atividade para apropriação das regras da língua e desvincula-se da concepção que valoriza o pensamento e intenções do escritor. O foco passa a ser a relação escritor-leitor, num processo além das intenções do produtor. Para Antunes (2007, p.157), a produção de texto ancora-se na linguagem concebida “como atividade funcional, interativa, discursiva e interdiscursiva, como prática social situada e imersa na realidade cultural e histórica da comunidade”.

Segundo Bakhtin (2003), a construção de textos depende não apenas do uso da língua, mas da internalização de outros tipos de textos existentes. Em toda produção há um grau de intertextualidade, ou seja, a presença de outros textos produzidos anteriormente. “A

importância desse fato para a produção de textos é que o potencial de opções oferecidos pela língua e, mais especificamente, pelos diferentes gêneros de textos existentes, não pode ser usado livremente.” (MEURER, 1997, p.17). Na produção de um texto, oral ou escrito, sempre há uma expectativa de que ele

seja o reflexo de determinados discursos e que, portanto, espelhe as maneiras de falar ou escrever das diferentes instituições que regulam a comunidade onde o indivíduo está inserido. Por isso, há também uma expectativa de que todos os textos tenham formas, funções e conteúdo específicos. E é esta expectativa que impõe ao escritor um conjunto de exigências de caráter psicolinguístico que precisam ser contemplados durante o processo de composição (MEURER, 1997, p.17).

O uso da língua constitui mais que um fato isolado, vai além do linguístico, vocal ou gráfico, ultrapassa o exercício de emissão de sinais. “É um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, o sentido de tudo” (ANTUNES, 2007, p. 21). É um equívoco pensar que estudar gramática equivale estudar a língua. O domínio da gramática é insuficiente para uma atuação verbal eficiente.

Leite (2014, p.22) afirma que não se pode dizer que “há um texto prévio que a linguagem simplesmente traduz, mas sentidos se produzindo no corpo da linguagem”. Em consonância com Antunes (2007), Leite (2014, p.22-23) também entende que a linguagem não pode ser vista como simples emissão de sons ou como sistema convencional como imagina o positivismo, ou ainda como tradução imperfeita do pensamento, “vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como a concebe um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação, e como tal, ela dá origem à comunicação”.

As concepções anteriores à visão interacional da língua compreendiam a escrita considerando apenas a apropriação das regras da língua, ao pensamento e as intenções do escritor. Na abordagem interacional (dialógica da língua) Koch e Elias (2014, p.34) analisam o produtor/leitor como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos, que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. Seguindo o conceito de Beaugrand (1997), as autoras entendem o texto como “um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais” (BEAUGRAND apud KOCH; ELIAS, 2014, p.34).

Antunes (2007, p.44) afirma que “língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática”. A língua, atividade interativa que se direciona para a comunicação social, supõe outros componentes que ultrapassam as fronteiras da gramática, todos relevantes, cada um se constitui a seu modo

e interagem uns com os outros. De modo que a língua se institui como entidade complexa, como um conjunto de subsistemas integrados e interdependentes (face da potencialidade/disponibilidade). Os dois componentes, subsistemas integracionais e interdependentes da língua são:

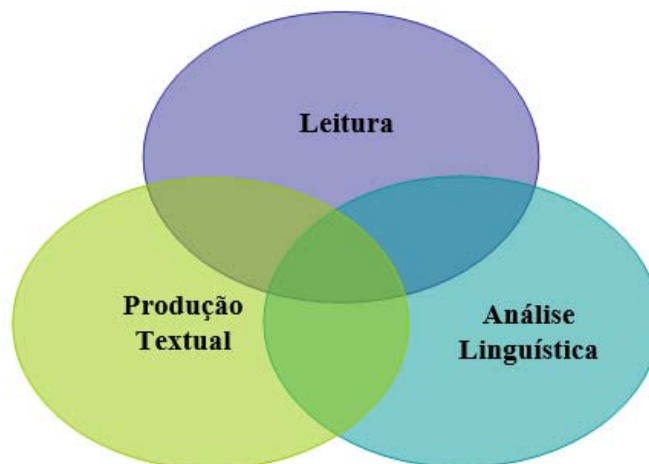
1. um léxico – que abarca o conjunto de palavras, o vocabulário da língua;
2. uma gramática – que contém as regras para a construção de palavras e sentenças da língua.

Mas como a língua é mais que um sistema em potencial, em disponibilidade, supõe um uso (face da atualização concreta) – datada e situada – em interações complexas que incluem:

3. a composição de textos – que compreende recursos de textualização;
4. uma situação de interação – que compreende normas sociais de atuação.

Desse modo, na língua há mais de um componente (léxico e gramática), temos o uso que está condicionado a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação). A gramática é apenas um dos componentes da língua e limitar-se apenas a ela é desconsiderar a sua totalidade e falsear a compreensão das múltiplas determinações próprias da língua. O quadro proposto por Nantes (2009, p.8) resume essa concepção integrando leitura, produção textual e análise linguística (AL):

Figura 2 - Integração - leitura, produção textual e análise linguística



Fonte: Nantes (2009, p.8)

O ensino de línguas – materna e estrangeira – deve ir além do ensino de gramática, deve considerar o conjunto de normas textuais e sociais de uso da língua. Esse conjunto de normas e regras é complexo e heterogêneo, contendo toda uma flexibilidade característica da natureza funcional da língua. Por isso, o falante não aprenderá sozinho, a

escola irá oportunizar tal conhecimento. Desse modo, é necessário ir além da gramática para que o aluno aprenda a ler e escrever com sucesso os mais variados gêneros textuais, de acordo com exigências da escrita de prestígio social e formal.

Para Antunes (2007), o modo de falar deve estar de acordo com a situação, ou seja, não é qualquer jeito de falar que serve para qualquer situação. Nem sempre apenas a comunicação é suficiente, ser eficiente vai além de se fazer entender. Para qualquer situação, é válido o modo de falar adequado a tal situação. O ensino na perspectiva de promover a inclusão social dos nossos educandos deve objetivar levá-los ao “mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora; da posse da palavra, enfim!” (ANTUNES, 2007, p.152).

A abordagem contextualizada não levará, como alguns pensam, à frouxidão, ao relaxamento, ao descuido do ensino de língua. Pelo contrário, quanto mais contato com diferentes normas e diferentes registros o aluno tiver, maior será sua competência linguística. A linguagem adequada é aquela que se adapta as especificidades do contexto de produção, podendo ou não ser a norma culta. A variação é inerente a língua. “O desafio é ter a competência suficiente para *variar conforme as condições de realização da atividade verbal*” (ANTUNES, 2007, p. 106).

Costa-Hübes (2005, p.17) comenta a concepção teórica orientadora do ensino de produção textual, o sociointeracionismo, “sócio=social; interacionismo=interação; interação=ação mútua, interlocução, troca de falas”. Tal concepção entende “o ato de comunicação como uma relação de troca entre falantes dentro de uma prática social”. Essa orientação deve nortear o trabalho de produção textual para garantir uma aprendizagem e apropriação efetiva dos recursos da escrita.

Como já foi mencionado, há no texto uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, perceptíveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nesse sentido, o produtor deve ter mente, no ato da escrita, a utilização de muitas estratégias, como:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informação “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações como leitor e o objetivo da escrita;

- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2014, p.34).

Conforme GERALDI (1993), o docente e o discente constituem os sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer, por meio de contribuições exploratórias, compartilham no discurso de sala de aula a construção do conhecimento. Produzir um texto demanda conhecimentos e estratégias por parte do professor e do aluno. Pode até parecer ingênuo, mas para qualquer produção textual, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implicar responsabilizar-se, no processo, por suas falas
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1993, p.160).

O professor, nessa perspectiva, assume o papel de mediador do conhecimento que possui devido à sua formação. As suas contribuições e as do aluno, enquanto sujeitos do processo ensino-aprendizagem, têm a mesma relevância, podendo ser maior ou menor, conforme o tópico abordado. Ele não é um detentor de verdades, “as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas está sempre se dando na vida que se leva), são respostas e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos e por ele próprio (GERALDI, 1993, p.160).

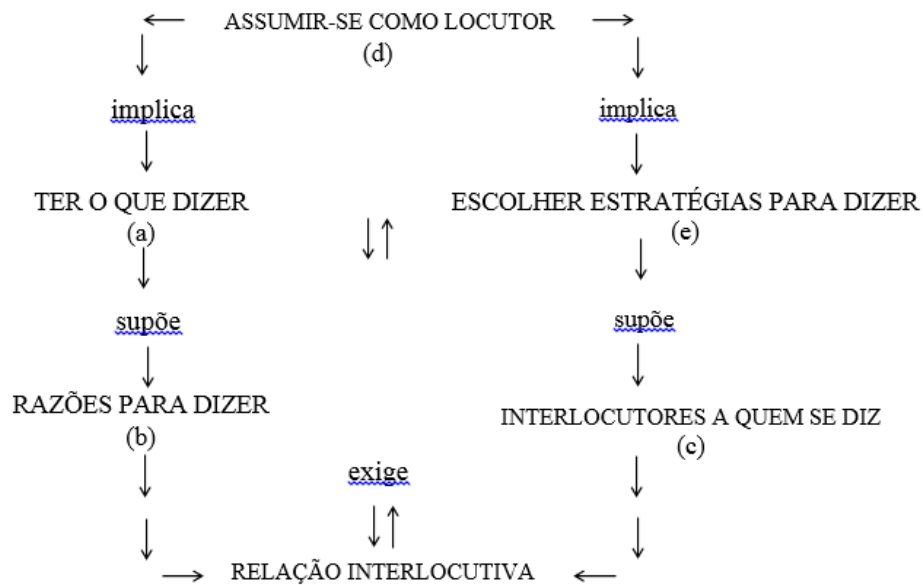
Sacristan e Pérez Gómez (1998, p.64) propõem a criação de um espaço de conhecimento compartilhado, no qual

A função do professor/a será de facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum. Quando se substitui ou se restringe a negociação, se impõe a aprendizagem acadêmica à margem das exigências experienciais dos estudantes e se justapõe uma estrutura de aprendizagem, a acadêmica, que embora sirva para resolver os problemas da aula, não está conectada com os esquemas prévios dos alunos/as e nada pode na hora de provocar a reconstrução do conhecimento.

A função do professor é a de facilitador, num processo dialógico. Devolver a palavra ao aluno não significa deixá-lo sem “um nada a fazer ou a declarar”, afirma GERALDI (1993, p.160). “A devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de

aprendizagem, assumindo-se como tal” (GERALDI, 1993, p.160). O monologismo instala-se no ambiente pedagógico se o professor desconsidera o aluno como locutor. O esquema abaixo, elaborado por Geraldi (1993, p.161), destaca o princípio do aluno como locutor efetivo, no âmbito da relação interlocutiva:

Figura 3- Locutor efetivo



Fonte: Geraldi (1993, p.161)

Geraldi (1993, p.164) destaca, a partir dessas considerações, algumas práticas possíveis:

- 1) Definição de interlocutores: o projeto de produção deve considerar interlocutores reais ou possíveis, de modo que as produções não tenha apenas o professor como o leitor desses textos.
- 2) Razões para dizer: são os motivos internos ao próprio trabalho a ser executado. Vale lembrar que nessa perspectiva, trabalho não é sinônimo de tarefa.
- 3) Ter o que dizer: trata-se de levar para a escola aquilo que ela desconhece, isto é, a experiência do vivido particular que passará a objeto de reflexão geral.
- 4) A escolha de estratégias: dependerá “do que se tem a dizer e das razões para dizer a quem se diz”.

O autor entende que o texto produzido pelo aluno constitui para o ensino o melhor indicador dos caminhos que essencialmente deverão ser percorridos no aprofundamento tanto da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quanto dos

modos (estratégias) pelos quais se fala. A integração entre leitura e produção de texto tem dois sentidos: de um lado, incide sobre o que se tem dizer, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro, incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe-se um locutor/autor.

O trabalho de produção de texto pode ser comparado a um bordado. Geraldi (1993, p.166) entende que

o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

O sentido de um texto constrói-se no encontro desses fios que produz a cadeia de leitura, na qual, os elos formados pelos fios se cruzam, isto é, as estratégias selecionadas pela experiência do produtor do texto encontra-se com a experiência do leitor na relação interlocutiva de leitura. “A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda” (GERALDI, 1993, p.166-167).

Podemos falar em interlocução nessas condições, caso contrário, seriam passagens de palavras paralelas, com ausência de escuta e contrapalavras, o que poderia ser chamado de reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. No texto está o lugar do encontro entre produtor/autor, da (re)construção de sentidos. O leitor reconstrói o dito a partir do que se disse e das suas próprias contrapalavras. Geraldi (1993, p. 167) cita o comentário de Proust (1905):

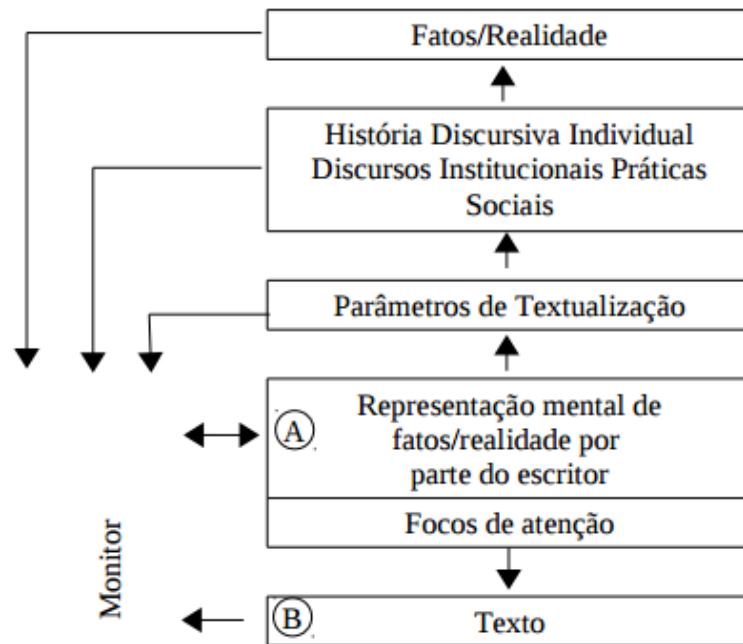
Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Esses desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema a qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez significasse que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como um começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo o que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram.

Diante do exposto, Geraldi (1993) comenta sobre a noção de trabalho presente tanto no processo de construção da obra quanto na construção da “sabedoria” do leitor empregada para interagir com o trabalho do outro (autor). Essa noção de trabalho é defendida também por Leite (2014, p.23) ao dizer que “o homem não é só *cogitatio*, a linguagem não é só pensamento. A linguagem [...] não é automática, mas intencional, não mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um *trabalho*”.

Quanto ao estudo das regras, Possenti (2014, p. 38) entende que a metalinguagem, o conhecimentos dos termos técnicos de uma língua com os quais ela é analisada não constituem uma condição necessária para o aprendizado de uma língua. “A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas”. Os gregos, por exemplo, escreveram muito antes da existência da primeira gramática grega, assim como ocorreu com o latim, o português, espanhol, etc.

Para Meurer (1997, p.18), o texto produzido a partir de um conjunto de parâmetros de textualização é fruto da história discursiva individual do escritor, dos discursos institucionais e das práticas sociais nas quais o texto será produzido e utilizado. Todo o processo é gerenciado pela atuação do monitor, ou seja, do “aparato mental que, consciente e/ou inconscientemente, ‘controla’ o fluxo de operações mentais que levam à criação e reelaboração do texto escrito”.

A seguir, será descrito um modelo elaborado por Meurer (1997) para a produção de texto, nomeado por ele de módulos. Esses módulos constituem-se de: 1) fatos/realidade; 2) história discursiva individual, discursos institucionais e práticas sociais; parâmetros de textualização; 4 monitor; 5) representação mental de fatos/realidade por parte do escritor. A figura abaixo, “Rota inicial da produção de textos escritos”, ilustra a proposta do autor.

Figura 4 - Rota inicial da produção de textos escritos

Fonte: Meurer (1997, p.19)

Para pôr em prática o roteiro hipotético proposto por Meurer (1997, p.17), o primeiro passo é a motivação (espontânea ou imposta) que resulta da interação dos seguintes componentes: “1) desejos, necessidades ou conflitos gerados a partir da história discursiva individual de cada pessoa e 2) necessidades, conflitos ou diferenças gerados dentro dos diferentes discursos institucionais”.

O percurso da produção textual inicia-se com a motivação. No passo seguinte, o escritor/produtor aciona a “*representação mental* do (s) aspecto (s) dos *fatos/realidade* a que quer se referir” (MEURER, 1997, p.19). O autor entende fatos/realidade como aspectos (reais ou imaginários) que cercam o universo, interior/exterior, do produtor de texto.

A representação mental seria a imagem que se forma na mente do escritor antes de iniciar o ato da escrita. A representação mental de fatos/realidade é “mediada por formações ideológicas, interligadas à história do escritor/leitor, a discursos institucionais e a práticas sociais onde o texto se insere” (MEURER, 1997, p.19-20). O autor chama de “monitor” o aparato que controla a representação mental criada pelo escritor.

O monitor é um aparato mental complexo com funcionamento em parte consciente e em parte não consciente, que planeja e executa o processo de escrever como um todo, permitindo - ou não - a criação de determinada representação mental, a seleção de focos de atenção e a transformação de tais representações em textualizações específicas (MEURER, 1997, p.20).

Os conhecimentos, explícitos e procedimentais, que o escritor tem de fatos/realidade, de discursos institucionais, e práticas sociais e dos “parâmetros de textualização”, atuam no funcionamento do monitor. Nesses parâmetros de textualização, Meurer (1997, p.20) inclui a motivação e outros como:

- ✓ objetivo do texto;
- ✓ identidade do escritor e da audiência, bem com as implicações relativas a questões de ideologia e poder e à noção de face (Goffman, 1967), isto é, imagem própria e de outros;
- ✓ tipo ou gênero textual e suas implicações, como, por exemplo, a organização retórica típica da cada texto e o contexto sociocultural onde é usado como forma de ação social;
- ✓ o contrato de cooperação (Grice, 1975) e as máximas de quantidade, qualidade, relevância e modo, bem como a noção de implicatura [...];
- ✓ relações oracionais e organização coesiva do texto como um todo;
- ✓ coerência;
- ✓ consciência do que implica o ato de ler (MEURER, 1979, p.20).

Assim como em Koch e Travaglia (2014) e Koch (2003), notamos que Meurer (1997) também considera a coesão e coerência no processo de textualização. Nesse trabalho, os parâmetros de textualização referentes aos mecanismos de coesão e coerência constituem as ferramentas para a análise do *corpus*, as crônicas produzidas para Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Meurer (1997, p.21) esclarece que todos “esses parâmetros de textualização, em maior ou menor grau de consciência, são monitorados pelo escritor durante o percurso de composição”. Também observa que

a motivação para o surgimento de textos se dá a partir da interação entre a história discursiva do escritor e de discursos institucionais. Assim sendo, além de ser alimentado por *fatos/realidade* e por um conjunto de *parâmetros de textualização*, o monitor é igualmente alimentado pela *história discursiva de cada escritor e por discursos institucionais*. A história discursiva do escritor e os discursos institucionais, por sua vez, estão diretamente ligados a um conjunto de práticas sociais. As práticas sociais dizem respeito ao que as pessoas fazem ou realizam na vida real. Os discursos institucionais dizem respeito a um conjunto de princípios – expressos através de textos – que indicam ou regulam o que é aceito (ou não) pelas diferentes instituições (MEURER, 1997, p.21).

Meurer (1997, p.22) ressalta que a representação mental formada a partir de fatos/realidade é sempre uma criação, “não é a própria realidade. Conseqüentemente, fatos/realidades idênticos no mundo real ou imaginários podem ser vistos de maneiras antagônicas dentro dos discursos de diferentes instituições ou de diferentes indivíduos.” Para produzir o texto, o produtor seleciona um enfoque, concentra-se um ponto e parte para a

escrita. A sua mentalização é traduzida pelas representações linguísticas, ferramenta que concretiza as representações mentais.

Meurer (1997) tece alguns comentários importantes. O primeiro consiste na ativação simultânea dos módulos que compõem o roteiro. O processo de escrita é interativo, num movimento que vai das representações mentais ao texto escrito, sendo um estágio alimentado pelo outro. No segundo, o autor afirma que juntamente com o processo de representação mental de fatos/realidade há o que ele chama de *focos de atenção*, pois os escritores oscilam “entre uma representação mental mais global e a concentração sobre o que especificamente” pretendem escrever. Nesse processo

o texto vai surgindo a partir da realização linguística de focos de atenção específicos, sendo que ‘por trás’ de cada ponto focal pode haver, e geralmente há, uma imagem mental mais abrangente, dentro do qual o ponto focal se encaixa (MEURER, 1997, p.22).

O terceiro ponto destacado diz respeito à maneira como surge o texto, sempre por partes, a partir dos focos de atenção ativados por aquele que escreve. Durante a escrita, o produtor pode realizar diversos retornos, de maneira cíclica para rever pontos já escritos e assim avaliar os próximos passos. “Esse processo pode conservar, aprofundar ou mudar o foco de atenção levando tanto à continuação/conclusão como a mudanças no texto produzido até então” (MEURER, 1997, p.23).

Na quarta observação notamos que a produção de um texto também podem surgir, em conjunto ou separadamente, vários inibidores capazes de dificultar ou impossibilitar a criação. Esses inibidores podem ser: falta de representação mental clara dos fatos/realidade; falta de habilidade para determinar pontos de focalização e/ ou interligar pontos; falta de habilidade para planejar e interligar vários pontos de focalização antes do início do texto. Pode ainda ocorrer dificuldades para subordinar todo o processo de produção ao objetivo do texto, à prática social onde irá circular, entre outras. Nesse momento, o conhecimento do professor, como mediador, ajuda a suprir essas dificuldades.

A quinta questão, trata da possibilidade potencial de erro, pois a realização linguística não é uma representação da realidade. Assim, existe a possibilidade tanto do produtor do texto quanto do leitor em expressarem de modo insatisfatório, levando a um entendimento não pretendido por ambos. Uma maneira de tentar evitar essa situação é submeter o texto ao julgamento de outros leitores, pois só a leitura do produtor não é suficiente. Por essa razão, durante a produção de crônicas, *corpus* desse trabalho, um aluno

realizou a leitura do texto do outro sempre buscando um aprimoramento das sequências textuais.

É pertinente observar a história discursiva de cada escritor, ou seja, as suas experiências individuais, que mesmo diante dos mesmo fatos/realidade e dos mesmos discursos serão diferentes. Os alunos do Colégio Leão Schulman compartilham em comum as mesmas aulas, lugar, crenças, ideologias, hábitos etc., e naturalmente, há diferenças discursivas, pois cada um seleciona diferentes aspectos e processam de modos diferentes resultando em diferentes histórias discursivas.

A sexta e última observação refere-se ao efeito ou mudança que o texto provoca dentro da prática social do produtor e leitor dessa produção textual. Nesse ponto, Meurer (1997, p.24) também ressalta a necessidade de produzir textos que tenham relações autênticas com a realidade psicossocial dos estudantes para que “os textos sejam mais do que meras tarefas” ou como afirma Geraldi (1993), seja produção e não redação. Para uma formação mais significativa é imprescindível que os textos “tenham efetivamente alguma função real dentro ou fora da escola e que os alunos possam perceber o (s) efeito (s) de seus textos como partes de suas práticas sociais” (MEURER, 1997, p. 24).

A escolha do desenvolvimento do trabalho com a turma de 9º do Colégio Estadual Leão Schulmann deve-se aos pressupostos teóricos metodológicos que embasam as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, documento norteador da prática pedagógica das escolas públicas do Estado do Paraná, e as contribuições dos arcabouços teóricos discutidos ao longo dessa pesquisa. Assim, o ensino de Língua Portuguesa é entendido na perspectiva sociodiscursiva interacionista com o estudo do gêneros provérbio e crônica contextualizados à experiência local. O trabalho de forma integrada, isto é, leitura, escrita e análise linguística, nessa concepção, oportuniza um ensino-aprendizagem mais significativo para os sujeitos do processo educativo: professor e aluno.

3.3 REFACÇÃO TEXTUAL

A produção escrita exige do sujeito escritor a observação de diversos fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização das ideias de acordo com o tema e objetivo. Outros aspectos também devem ser considerados:

Aspectos composicionais e estilísticos do gênero textual a ser produzido, pressuposição do conhecimento partilhados com o leitor, a fim de garantir o equilíbrio entre as informações novas e dadas, revisão da escrita durante e após a sua

constituição para cortes, ajustes ou complementações, visto que o texto escrito, uma vez finalizado, ganha “independência” do seu autor/escritor (KOCH; ELIAS, 2014, p.77).

Assim, a refação textual representa uma etapa no processo. Na prática pedagógica, observamos que essa não é uma etapa recorrente das experiências de escrita dos alunos, pois ao chegar neste momento é comum ouvirmos expressões como “é para escrever outro texto?”, “em meu texto não há erros ortográficos, gramaticais”, entre outras, sugerindo uma ausência de motivação em rever aquilo que se disse, pois já está arraigada a ideia de artificialidade do processo de escrita.

Este fato talvez possa ser explicado pela insistência em um ensino com viés puramente gramatical que acaba levando o produtor de texto a posicionar-se diante da sua reescrita também com a mesma visão gramatical do momento da produção inicial. E conseqüentemente, entre outros fatores, vem a indisposição, por parte de alguns, em envolver-se neste trabalho. Uns até insistem em manter a mesma versão e apenas transcrevem o texto de uma folha para a outra.

A AL não se dissocia das atividades de leitura e escrita, mas também não pode constituir o único eixo de ensino das aulas de Língua Materna. A concepção de ensino deve apoiar-se na tríade: leitura, escrita e análise linguística como processos complementares capazes de levar a competência linguística de todos os estudantes. Na revisão e reescrita, a AL torna-se relevante. Gasparotto e Menegassi (2012, p.3) pronunciam-se a esse respeito da seguinte forma:

Para Garcez (1998), a revisão e a reescrita, além de serem oportunidades de auto-reflexão do sujeito-autor, ajudam na internalização do processo de escrita por meio da verbalização. Ao tomarmos a revisão e a reescrita como esse processo dialógico de observação, negociação e reflexão sobre o que foi produzido, não há como separá-las do trabalho de AL. Na verdade, para que a reescrita seja, de fato, uma forma de levar o aluno a pensar sobre o seu texto e adquirir autonomia para revisá-lo, ela deve, necessariamente, acontecer por meio da AL. Por essa razão, Geraldi (2011), ao mostrar que a AL deve partir do texto, e não de frases soltas, esclarece que não se deve ao texto gramaticalmente correto, mas do próprio texto do aluno, pois o ensino da língua precisa ser significativo e partir das necessidades do aluno. Assim, o autor explica que os textos produzidos em sala devem fundamentar a prática de AL e sua reescrita podem se desenvolver a partir dos aspectos discutidos na aula de análise.

Na perspectiva discursiva da língua, Nantes (2009) afirma haver dois momentos nos quais a gramática deva ser trabalhada:

- 1) no processo de leitura, mobilizando recursos linguístico-expressivos para a co-produção de sentidos; e

- 2) no momento de reescrita ou refacção do texto, momento propício à análise da produção de sentidos e de uma abordagem mais ampla dos aspectos formais e da coerência.

Além disso, a autora ainda aponta mais duas situações a serem observadas nesses dois momentos:

- 1) as marcas linguísticas do gênero trabalhado; e
- 2) as marcas enunciativas (do sujeito-autor), conforme o arranjo composicional e o contexto de produção.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) apontam no trabalho de produção textual três etapas interdependentes e intercomplementares a partir de sugestões de Antunes (2005) e adaptadas para o ensino da rede estadual e que ainda podem ser adequadas e adaptadas de acordo com o contexto de ensino. A primeira etapa consiste no planejamento do que será escrito; a segunda, trata da escrita da primeira versão. Vejamos:

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto) (PARANÁ, 2008, p.69).

Na terceira etapa, Paraná (2008) recomenda que, após a primeira versão, a ênfase seja na reescrita do texto, considerando a intenção que se teve ao produzi-lo: é a etapa em que o aluno revê o que escreveu, reflete sobre as ideias e os argumentos empregados, verifica se os objetivos foram alcançados; observa a continuidade temática, analisa a clareza e a finalidade conforme o gênero e o contexto de circulação, avalia a linguagem de acordo com as condições de produção, a sintaxe, a pontuação, a ortografia e a paragrafação.

Meurer (1997) elabora um esboço de modelo de produção de textos no qual sugere ao professor e ao estudioso da linguagem a visão de que o seu trabalho e o de quem está aprendendo a escrever deve estar em conexão com um contexto mais amplo, diferente da perspectiva “artificial” ainda adotada tradicionalmente na maioria das nossas escolas que

insistem em levar adiante um modelo fracassado. O esboço organizado pelo autor pode levar professor e aprendiz a pensarem em que

textos autênticos são sempre uma *prática social* onde um determinado autor se dirige a audiências específicas com o *objetivo* de produzir *efeitos específicos*, fazendo uso de *parâmetros de textualização*, expandindo de alguma forma – reforçando ou desafiando – determinados *discursos institucionais*. Todas essas perspectivas precisam, de uma forma ou de outra, ser consideradas no ato de escrever (MEURER, 1997, p.27).

O ideal seria que desde as séries iniciais o professor inserisse, no trabalho com a produção textual, o “polimento do texto”, como diz Meurer (1997, p.18), para que o aluno internalizasse a reescrita do texto como parte do processo. Para isso, a formação do docente sobre o assunto é imprescindível. De acordo com Antunes (2005, p.37), a visão “de que escrever se faz numa primeira e única versão” é um grande equívoco aceito e alimentado pela concepção dos professores e de toda a escola. Os resultados dessa concepção apontam para uma reestruturação urgente desse modelo.

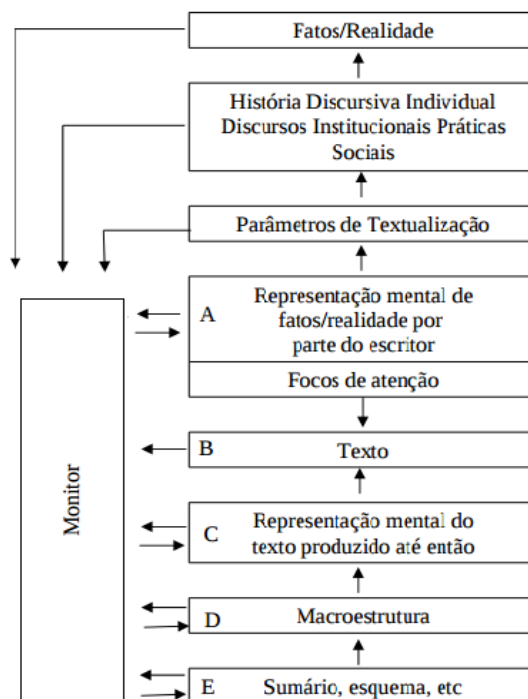
Costa-Hübes (2005) considera importante o diálogo entre o professor e o aluno durante a refacção textual a fim de rever as construções de sentido que desejou representar no ato da escrita. Segundo a autora, antes de qualquer encaminhamento metodológico de reescrita é preciso que esteja bem claro para o professor o problema a ser resolvido no texto do aluno e aponte isso da forma mais didática possível para que o estudante tenha condições de realizar as modificações. Amparada pelas ideias de Ruiz (2001), Costa-Hübes (2005, p.52) afirma:

Assim, parece-me que pode ser considerado problema de produção textual toda e qualquer sequência linguística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto.

A primeira versão do texto constitui apenas uma etapa do processo de escrita, mas no exercício das salas de aula essa não é uma situação recorrente. A docente-pesquisadora deste trabalho verificou em sua prática pedagógica a constatação de Meurer (1997, p.24) que “em muitas situações escolares, a tendência parece ser a de terminar o trabalho de ‘redação’ nesse estágio.” Segundo o autor, para muitos escritores esse constitui apenas o começo do trabalho de composição. E assim também deveria ser em todas as escolas.

Parar dar continuidade ao trabalho de composição, Meurer (1997) aponta um conjunto de operações recursivas que visam à recomposição e ao polimento do texto. A característica mais importante, nesse momento da produção textual, é que o escritor assume o papel de compositor e também de leitor de seu próprio texto. Essa situação é apresentada em forma de figura, logo abaixo. Os módulos C, D e E representam a teoria do processo de compreensão por meio da leitura. Há também a inclusão de resumos escritos ou esquemas mentais do texto lido. O diagrama do modelo de produção de textos ilustra isso:

Figura 5 - Modelo de produção de textos



Fonte: Meurer (1997, p.25)

Após a escrita da primeira versão do texto, o escritor assume a função de leitor de seu próprio texto. Nessa função, o escritor lê seu texto, buscando

trazer para o ato da leitura um aparato mental monitorado enriquecido pela consciência de parâmetros de textualização apropriados e pela consciência das práticas sociais e dos discursos institucionais relevantes para a situação de produção e consumo da cada texto específico (MEURER, 1997, p.25-26).

Na SD proposta por Schneuwly e Dolz (2004), após a escrita da primeira versão, o professor em posse dos textos observa as dificuldades dos estudantes para elaborar oficinas com os conteúdos a serem assimilados. Há um momento de escrita coletiva para posteriormente retomar e refazer a primeira versão. A SD da OLPEF segue essa orientação. A docente-pesquisadora realizou algumas adaptações na SD como a análise de crônicas que não constavam no exemplar da coletânea de textos e a inserção dos provérbios, como recurso enriquecedor das produções textuais.

Meurer (1997) entende que o aparato mental mobilizado para a refacção textual constitui uma simbiose entre leitura e escrita, na qual o escritor examina o seu texto integrando os módulos A, B, C, D e E aos outros módulos, conforme a figura 5. Para o autor, esse processo é descrito como exame o qual se realiza do seguinte modo:

em C D – *representação mental do texto produzido até então/macroestrutura* – o escritor analisa e/ou reanalisa a forma, função e conteúdo do que escreveu. Em seguida, ele pode ir para E – *sumário, esquema* – e criar, para seu texto, um esboço, resumo, esquema, etc., em forma escrita ou, mais comumente, apenas mental. À medida que faz isso, o escritor pode verificar se B – *o texto* – coincide com a representação que ele pretendeu criar em A – *representação mental de fatos/realidade*; se B realmente leva à reconstituição dos fatos/realidade dos quais o escritor quer tratar e se B está adequado aos *parâmetros de textualização, práticas sociais e discursos institucionais* recomendados, ou seja, exigidos para aquele tipo de texto. De posse desse sofisticado conjunto de informações, o escritor pode voltar ao módulo B para reelaborar o seu texto, reciclando os módulos C, D e E (como leitor e revisor do que ele mesmo escreveu) quantas vezes o seu monitor e/ou revisores externos lhe indicarem. Executará essa reciclagem até que B, o texto, atinja um estado satisfatório, em harmonia – na medida do possível – com todos os aspectos linguísticos e sociocognitivos representados pelos módulos da Figura 5 (MEURER, 1997, p.26).

O autor faz uma observação quanto ao procedimento de escritores proficientes que solicitam a revisão de seus textos a outros leitores e revisores externos. E considera lamentável o fato dessa prática de recompor e enriquecer as produções não ser incentivada também na escola, pois a revisão feita por terceiros é, normalmente, um procedimento obrigatório com vistas à melhoria da qualidade dos textos. Este procedimento foi realizado durante a produção textual do concurso de crônicas da OLPEF. Os produtores do

9º Ano assumiram o papel de leitores de crônicas de seus colegas de classe e do 1º Ano e vice-versa.

Em qualquer momento, o escritor pode tornar-se também leitor de seu próprio texto. A integração de todos módulos pode ser guiada pelo monitor, conforme a figura 5, o que também ocorreu durante a realização das oficinas no 9º Ano. A atenção do escritor pode deter-se em *fatos/realidade*, em *parâmetros* específicos de *textualização*, em questões relativas a propriedades específicas relacionadas aos *discursos institucionais* relevantes ao texto em construção, “tudo isso no nível da microestrutura e no nível da organização do texto como um todo, considerando o texto como parte de práticas sociais específicas” (MEURER, 1997, p.27).

Ao tornar-se leitor de seu texto, o estudante desempenha a função de revisor de seu próprio texto, o que também pode ser exercida pelo professor ou por um colega do ambiente escolar. Trata-se de uma atividade “real”, na qual o aluno assume-se verdadeiramente como produtor/leitor. Gasporotto e Menegassi (2012, p.3) recorrem a Antunes (2003) para defenderem a necessidade do aluno em conhecer o processo de produção escrita com “momentos de revisão para que ele se habitue a olhar a primeira versão de seu texto como um produto inacabado, provisório, que pode ser revisado e reescrito quantas vezes forem necessárias”.

Costa-Hübes (2005) destaca a importância da reescrita coletiva, processo também apontado no Caderno de Orientações da OLPEF. Costa-Hübes (2005), assim como Meurer (1997), recomenda a leitura do texto pelo próprio autor depois de um distanciamento de ambos, pois se o fizer após o término da primeira versão dificilmente perceberá falhas. O desenvolvimento da reescrita coletiva deve ocorrer após a leitura e revisão realizada pelo autor e pelo professor que deverá selecionar para análise um texto representativo dos problemas da turma. Além disso, o ‘dono’ do texto deve conceder permissão para a realização dessa análise.

Gasparotto e Menegassi (2012, p.2) recomendam a reescrita pelo viés da AL e a consideram “fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois, sua materialização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor”. Assim como Geraldi (1993), os autores entendem a AL “numa perspectiva interacionista de linguagem, concepção adotada a partir das teorias da enunciação, em que as condições de produção do texto recebem especial atenção no momento de sua compreensão” (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2012, p.2). Assim, compreende-se uma relação dialógica entre sujeito-autor, texto e interlocutor.

Antunes (2005, p.37) nomeia o processo de reescrita como “as idas e vindas da atividade de escrever”. E acrescenta:

A escola favorece a aceitação de um grande equívoco: o de que escrever um texto se faz numa primeira e única versão. Nos exercícios de redação, normalmente, o tempo não chega para se refletir, para se levantar ou testar hipóteses, para encontrar a palavra certa, para se voltar e avaliar a pertinência das escolhas feitas. Tudo fica conforme apareceu na primeira escrita. Sem mais nem menos. Sem grandes exigências. De qualquer jeito. Tanto faz dizer isso ou aquilo, deste ou daquele jeito. Sem tentativas para se dizer melhor. Como se não houvesse regularidades, normas (ANTUNES, 2005, p37).

A autora comenta imaginar a reação dos alunos diante dos borrões dos grandes escritores revelando a eles os cortes, os acréscimos, as substituições, os deslocamentos necessários, pois o texto final, impresso, não traz as marcas dos reparos realizados, o que não significa que não tenha acontecido, eles aconteceram para deixar o texto “no ponto”, de acordo com a situação. Por isso, o docente deve sempre frisar sempre a importância da reescrita enfatizando o quanto é necessária para essa modalidade da língua. Dominar a escrita não significa produzir um bom texto com apenas uma ida à escrita.

Gasparotto e Menegassi (2012) citam o estudo de Antunes (2003) e apoiam-se na concepção de escrita como trabalho no qual se adquire a habilidade de escrever textos adequados e pertinentes pelo esforço, orientação e prática, o que demanda tempo de aprendizagem. De acordo com Antunes (2005), há três grandes momentos para a atividade de escrever: planejamento (remoto e próximo), a escrita propriamente dita e a revisão. A autora faz algumas observações sobre a tarefa de se escrever um texto:

- primeiro, é uma atividade que tem início antes da tarefa mecânica de grafar;
- segundo, inclui essa tarefa de grafar, de colocar no papel;
- terceiro, é uma atividade que vai além da primeira versão.

Para Antunes (2005, p.37-38):

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias e informações através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

Seguindo a mesma linha, Gasparotto e Menegassi (2012) comentam as três etapas da produção: planejamento, escrita e revisão. A noção de trabalho do ato de produção

textual também está presente nesses autores que acreditam que tal concepção de escrita exige do professor o planejamento cuidadoso de uma prática pedagógica capaz de aumentar as competências e as habilidades linguísticas do aluno. Uma elaboração eficiente de texto deve passar pelas três etapas apontadas e a partir da revisão, o produtor deve perceber que as necessidades de reescrita do texto servem para adequá-lo conforme os objetivos e padrões pretendidos.

Para os autores, a revisão textual consiste em um produto que dá origem a um novo tipo de processo, comportando uma nova fase na construção do texto, pois é a partir das revisões executadas durante a leitura que a reescrita está condicionada. Os procedimentos eficientes de leitura possibilitam revisão e reescrita eficientes. Portanto, a revisão textual caracteriza-se como uma condição para a reescrita. Este pressuposto é básico à instauração do diálogo entre professor e estudante por meio do texto.

Também enfatizam e buscam compreender os aspectos relevantes ao longo do processo de produção textual: a) a metodologia do professor ao corrigir textos influencia nas escolhas e compreensão dos alunos no momento da escrita; b) o caráter dialógico utilizado nas formas de revisão textual empregadas pelo docente; c) as contribuições advindas da AL para o trabalho de revisão e reescrita; d) a relação das operações linguístico-discursivas concretizadas pelo aluno com as maneiras de participação do professor por meio da revisão.

As atividades gramaticais são ressignificadas na perspectiva apontada acima. De acordo com Gasparotto e Menegassi (2012), a expressão Análise Linguística, empregada por João Wanderley Geralid em 1981, visava esclarecer que as aulas de Língua Materna não deveriam pautar-se exclusivamente às nomenclaturas gramaticais, mas em uma visão de que a gramática significa um conjunto de normas orientadoras sobre o modo de usar e combinar as unidades linguísticas com a finalidade de produzir os efeitos pretendidos na interação.

Na concepção de Geraldi (1993, p. 189-190), a AL é definida como

o conjunto de atividade que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Para Gasparotto e Menegassi (2012), tais atividades destinam-se à reflexão dos diferentes recursos expressivos da língua e sua relação no uso e compreensão da linguagem. E apoiando-se nas ideias de Geraldi entendem que as atividades de AL podem ser categorizadas em epilinguísticas e metalinguísticas, em que aquelas antecedem estas. Desse

modo, as epilinguísticas dizem respeito às atividades de análise discursiva e pragmática, e as metalinguísticas abarcam níveis ortográficos e estruturais/gramaticais, por exemplo.

Tal concepção também é postulada pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) ao defenderem a análise da língua em uso como decorrência da compreensão da articulação de elementos verbais e extraverbais na construção de sentido da tessitura textual. Nesse sentido, o texto deixa de ser pretexto para o estudo da nomenclatura gramatical e a sua construção/produção passa a ser objeto de ensino. A reflexão sobre os aspectos linguísticos/gramaticais devem partir do texto produzido pelo aluno.

Costa-Hübes (2011) assegura que a leitura, a produção textual e a AL constituem, nessa perspectiva, eixos indissociáveis no ensino da Língua Portuguesa e encontra em Neves (2003, p.89) a justificativa de que são “[...] todas elas práticas discursivas, todas elas usos das da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão”.

Como já mencionado em linhas anteriores, leitura, escrita e produção textual são os pilares sobre o qual deve apoiar-se o ensino de Língua Materna. Gasparotto e Menegassi (2012, p.4) assim se pronunciam sobre esse tema:

Por considerar essa necessidade de entrelaçamento entre os recursos da língua, os PCN do 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998), após discutirem a significância da AL, sugerem sua abordagem por meio da refacção textual, pontuando que o professor pode desenvolver atividades que foquem tanto características da estrutura textual, quanto aspectos gramaticais que contribuam para o domínio da modalidade escrita da língua. Ao considerar que é exatamente o cumprimento eficaz de todas as etapas de produção que culminam num texto bem elaborado, Menegassi (1998) completa que estão inseridas na etapa da revisão a correção e a avaliação do texto, que permitem uma reescrita adequada com as devidas reformulações. Sustentamos, dessa forma, que o modo como o professor dialoga com seu aluno, por meio de seus apontamentos no texto a ser reescrito, configura-se como uma autêntica abordagem de AL, tendo que seu objetivo único é fazer o aluno refletir sobre a linguagem escrita por ele mesmo apresentada.

Quanto às formas de correção, Costa-Hübes (2005, p. 52) cita Serafini (1989) e aponta três dessas propostas como alternativas que seriam capazes de conduzir o estudante a uma reescrita adequada:

- Correção indicativa: consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são poucos claros. O professor freqüentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e os lexicais.
- Correção resolutiva: consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e

interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve tais partes, fornecendo um texto correto. Nesse caso, o texto é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

- Correção classificatória: consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.

Gasparotto e Menegassi (2012) comentam que para Serafini (2004) os dois primeiros procedimentos não são modos eficazes na correção textual. Há porém, de acordo com os autores, a concepção de Ruiz (2010) que ressalta como viável uma combinação entre esses procedimentos, por exemplo, a indicação de uma palavra ou oração com problemas seguida de uma classificação de sua natureza. No intuito de contribuir para o processo de reescrita, Ruiz (2001) citada por Costa-Hübes (2005, p.52) apresenta mais uma forma de correção, a chamada

- Correção textual-interativa: trata-se de comentários mais longos dos que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes, que muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temáticas mais parecem verdadeiras cartas.

Os bilhetes textuais são entendidos por Gasparotto e Menegassi (2012) como um meio de interagir com o aluno de maneira mais particular apontando erros e incentivando no trabalho da reescrita, com destaque, por exemplo, aos possíveis avanços no trabalho de produção observados ao longo das aulas. Este modelo de intervenção consta no Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor*, no tópico referente à reescrita individual: “prepare um bilhete com observações individualizadas, que orientem os alunos a rever e aperfeiçoar o texto” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2014, p.123).

Para Costa-Hübes (2005), as correções mais indicadas são as indicativas, classificatórias, ou textuais-interativas, pois diante do diálogo entre professor e aluno mediado pelas observações realizadas pelo professor na margem ou final do texto, acabam dando origem a outro tipo de revisão: alterações bem ou mal sucedidas que revelam, contudo, uma tentativa do sujeito em revisar o seu discurso, assumindo-se com autor. Portanto, essa prática constitui-se como um convite para as reflexões por meio da análise dos problemas e acertos realizados no texto.

Partindo de tais pressupostos, assim como Gasparotto e Menegassi (2012), também acreditamos no estudo da língua a partir do texto (produções de crônicas com enunciados proverbiais), direcionando a discussão da AL apoiada em aspectos da coesão e coerência teorizadas por Koch (2003), Koch e Elias (2014), Koch e Travaglia (2014) e

Antunes (2005) para uma revisão e reescrita dos textos. O foco da produção textual não exclui aspectos linguísticos, apenas deixam de ser pretexto para o estudo exclusivo das regras gramaticais.

Também entendemos ser importantes ferramentas as teorias de Meurer (1997), Antunes (2005), Costa-Hübes (2005) e Geraldi e outros renomados teóricos apontados ao longo deste trabalho para a pretendida análise de *corpus* produzido pelos estudantes do 9º Ano do Colégio Estadual Leão Schulman. As intervenções de correção utilizadas no processo de revisão dos textos dos alunos 9º Ano foram tipo: indicativa, classificatória e a textual-interativa. É importante frisar que a correção textual-interativa é a recomendada pela equipe da OLPEF.

O advento dos pressupostos bakhtinianos, incorporados por teóricos e mencionados neste trabalho trouxe uma outra perspectiva da prática de leitura e escrita. Nessa ampliação, agora são consideradas questões relativas às condições de produção, circulação e recepção dos gêneros, ou seja, toda sua dimensão discursiva é valorizada. Além disso, também foi valiosa a contribuição de conceitos de teóricos sobre a refacção textual do gênero textual. As questões referentes aos gêneros serão desenvolvidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

4 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Por meio da linguagem o eu exterioriza-se para o outro. De acordo com Costa-Hübes (2011), os teóricos Bakhtin e Vygotsky compreendem o sentido das coisas por meio da linguagem: “no diálogo, na interação estão o sujeito e o outro, o tempo todo” (COSTA-HÜBES, 2011, p.171). A linguagem constitui-se veículo de interação cujo reflexo recai sobre as relações sociais estáveis dos falantes que,

na perspectiva de apreender a enunciação do outro e de se fazer entender, torna-se um ser cheio de palavras interiores. Como explica Bakhtin (2004), toda a sua atividade mental é mediatizada por meio de um discurso interior que também opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra e, no quadro do discurso interior, efetua-se a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação à orientação ativa do falante (COSTA-HÜBES, 2011, p.171).

A concretização da linguagem é instituída pelos gêneros discursivos, os quais determinam-se na esfera social como instrumento mediador desse processo. A autora comenta que se o instrumento pode ser considerado lugar adequado de transformação de comportamentos, então, entende-se que por meio dos gêneros é possível ver o outro e adquirir conhecimentos particulares desse outro e desse mundo. De acordo com Marcuschi (2008, p.212) o sujeito usa o gênero como um “instrumento para agir discursivamente”.

Quanto à definição, Nantes (2009) entende gêneros discursivos e gêneros textuais como sinônimos e assim também o faremos. A nomenclatura estaria relacionada à questão teórica de cada um. Assim, pesquisadores ligados aos pressupostos teóricos da Linguística Textual empregam a nomenclatura “gênero textual” e aqueles ligados à linha francesa, “gêneros discursivos”. A nomenclatura de cada um implica uma série de questões não pertinentes neste trabalho, pois qualquer uma das noções é suficiente ao nosso propósito.

De acordo com Costa-Hübes (2011, p.172), a concretização de um gênero realiza-se por meio dos enunciados que por sua vez dependem do processo de interação social dos participantes, cuja significação e forma são apontadas pelo caráter dessa interação. E acrescenta que todo

gênero discursivo é reconhecido, pelo sociointeracionismo, como um instrumento mediado por ações socialmente elaboradas pelos sujeitos ativos e participantes do mundo da interação social em curso. Sujeitos esses que manipulam a linguagem, por meio da qual ampliam suas experiências e transformam seus comportamentos (COSTA-HÜBES, 2011, p.172).

Conforme Costa-Hübes (2011), o conceito de enunciado para Bakhtin refere-se as formas reais de interação, concretizadas pela oralidade ou escrita, pela forma verbal ou não verbal para estabelecer o elo comunicativo entre os sujeitos socialmente constituídos. De acordo com a visão bakhtiniana, a “utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p.279).

Assim, as interações efetuadas por meio da língua são organizadas pelos enunciados, ficando disponíveis na sociedade, “constituídos pelas diferentes esferas de utilização da língua, organizando o que Bakhtin (2003, p.279) chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados” determinando, assim, os gêneros do discurso. Nantes (2009) apoia-se em Bakhtin para referir-se à enunciação dialógica:

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de o locutor terminou (BAKHTIN, 2003, p.294).

A citação elucidada o que são vozes da enunciação dialógica. Essas “vozes” bakhtianas estão presentes nos gêneros. Por isso, o ensino, nesse sentido, põe o estudante em contato com tais vozes num processo interativo. Os provérbios, por exemplo, materializam as vozes históricas e sociais de um passado distante e ao mesmo são lançados para frente, ou seja, o enunciado não está solto no tempo, ao contrário, há “elos imaginários” que relacionam o enunciado anterior a um posterior, dito em outro momento, situação e contexto. Ainda que o provérbio seja o mesmo, a situação interativa não será, portanto, terá outro significado.

Na concepção de Marcuschi (2008), os gêneros são unidades concretas pelas quais o ensino deve se desenvolver. Na mesma direção, Cristovão e Nascimento (2011) discutem gêneros textuais e ensino a partir dos pressupostos do ISD proposto por Bronckart (2003) na tentativa de esclarecer as suas contribuições para a noção de gênero e ensino. O cerne da noção de gênero a ser aplicado no ensino está nas proposições teóricas do ISD capazes de deslocar o foco da cognição individual para a interação social. Segundo as autoras,

das posturas construtivistas piagetinas vimos emergir uma postura sócio-histórica vygostskiana, em que o foco passou a ser o lugar do outro e a linguagem concebida como interação no processo de construção do sujeito. Questões referentes à socioconstituição da escrita pelo letramento, às atividades de linguagem, textos e discursos enfocadas pela perspectiva sócio-histórica levaram a uma revisão dos enfoques sobre a linguagem e a cognição nas chamadas teorias de “processamento textual” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.35).

O entendimento da linguagem como instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age exige a interpretação dos fatos de linguagem como “traços das condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 2003, p.101). É nas abordagens que compõem

as dimensões psicossociais que o interacionismo sociodiscursivo se insere ao admitir que é pela “reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio-histórico” (BRONCKART, 1999, p.27) que se dá a emergência de capacidades conscientes que levam a uma ação de linguagem que se apresenta, externamente, como resultante da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como o produto da apropriação – pelo agente produtor – dos critérios dessa avaliação (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 35).

De acordo com Cristovão e Nascimento (2011), no ISD parte-se, inicialmente, do exame das relações postas entre as ações de linguagem e os parâmetros do contexto social em que inscrevem, seguidos das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, principalmente, as condições de construção dessas capacidades. A proposta é que se faça primeiro uma análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. Em seguida, parte-se para a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que desempenham os elementos da língua.

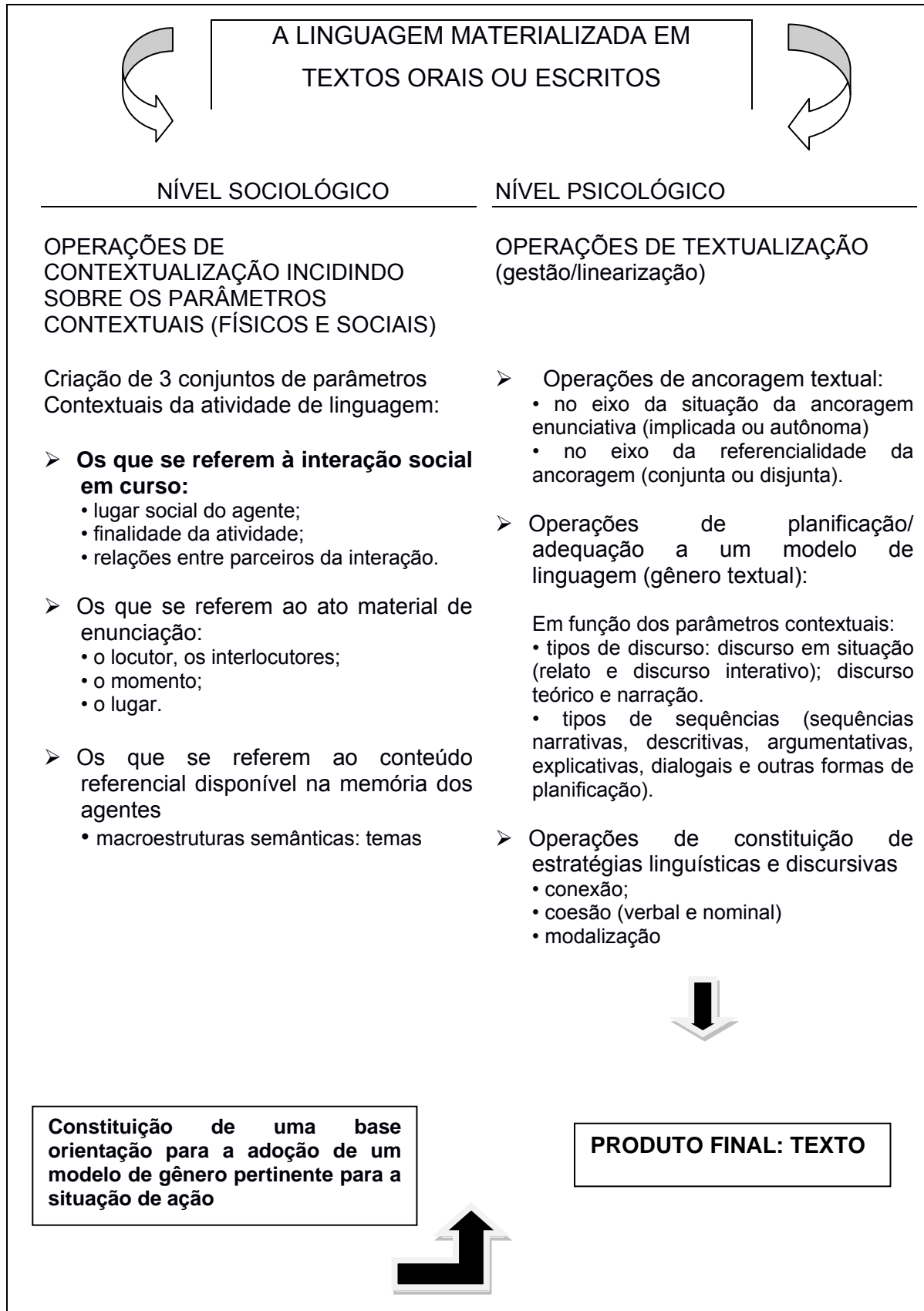
Os autores do grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Schneuwly, 2004) ampliam a noção de contexto da perspectiva cognitiva e vão além da cognição individual em direção da social para centralizar a questão das condições externas de produção textual e desenvolver a concepção das ações de linguagem e seu contexto. A noção “tipo de texto” entra em declínio, ou seja, cede espaço à noção de gênero de texto, pois são os gêneros que correspondem às unidades psicológicas compostas pelas ações de linguagem.

Bronckart (2003) filia-se ao quadro epistemológico de Vygotsky ao propor o “modelo psicológico” da aprendizagem das línguas referindo-se à fusão dos ‘esquemas representativos’ (na interação com o contexto físico e social) e aos “esquemas comunicativos” (na interação verbal), interiorizados progressivamente pela criança, a partir dos quais a linguagem detém o controle de todas as faculdades mentais se transformando no pensamento.

Entende o *corpus* dos linguistas e sociólogos como unidades linguísticas que funcionam de forma interativa com o contexto extralinguístico.

Do contexto (teoricamente infinito) se extraem os parâmetros que exercem influência sobre os textos e nele se distinguem três conjuntos de parâmetros contextuais: os que se referem à interação, ao ato material de enunciação e ao contexto referencial (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.36).

As ações de linguagem de Bronckart (2003) são definidas em nível sociológico e nível psicológico. O esquema abaixo reproduz o modelo idealizado por Bronckart para o ISD.

Quadro 2 - Esquema delineado por Bronckart para a ISD

Fonte: Cristovão e Nascimento (2011, p.37)

O nível sociológico é definido pelas ações de linguagens como “uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular” (BRONCKART, 2003, p.99) que na constituição das operações de contextualização, “organizam o trabalho representativo” incidindo sobre os parâmetros contextuais das operações para a construção do texto. Cristovão e Nascimento (2011, p. 36) asseguram que para o autor,

os parâmetros contextuais (físicos ou sociais) constituem o sistema de valores disponíveis na língua natural utilizada para a produção de um texto. Essa operação de contextualização é responsável pela produção dos *valores referenciais* dos signos, pelos *valores situacionais* (representações dos parâmetros físicos do contexto) e pelos *valores interacionais* (representações dos parâmetros sociais).

A ação humana é entendida por Bronckart (2003) no nível sociológico, conforme se observa no esquema, o qual define uma atividade de linguagem a partir da “situação social de produção do enunciado/texto que determina a base de orientação para a ação de linguagem materializada na produção do texto (oral ou escrito)” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.37). Essa operação, ao incidir sobre o contexto, será traduzida por meio das escolhas de unidades semânticas e sintáticas de uma língua que irão constituir as “marcas” da construção pelo enunciador dessa base de orientação.

No nível psicológico, Bronckart (2003) destaca a ação da linguagem como o conhecimento disponível em um organismo vivo sobre as diversas facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. A noção de *ação de linguagem* compõe os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, na forma como o indivíduo os emprega na sua ação verbal. A incidência das operações psicológicas sobre os parâmetros de textualização produz as formas de *gestão do texto* e sua *linearização*, para os quais há as distinções de três subconjuntos de operações de cálculo sobre os valores contextuais:

- a) Operações de ancoragem textual (conjunta, disjunta; implicada ou autônoma) que fundam os três tipos de textualização (discurso em situação, discurso teórico, narração);
- b) Operações de planejamento da macroestrutura semântica do texto (a sequencialização dos conteúdos e a estruturação discursiva que seja adequada a um modelo de linguagem [gênero textual] em função da interação social em curso);
- c) Operações de constituição de estratégias linguísticas e discursivas para a marcação das fases do plano do texto, para a coesão e para a modalização dos enunciados (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.38).

Trata-se de um processo dialético que envolve as representações do agente produtor sobre um contexto específico de ação e de conhecimento sobre o gênero e língua, os quais se materializam em um texto empírico com as características do gênero (*estilo de gênero*) e as características singulares (*estilo de autor*) – decorrentes das decisões do agente produtor conforme as suas representações internalizadas sobre a situação de ação de linguagem em que ele se depara.

As autoras explicam que para Bronckart as ações e o texto configuram-se como as duas unidades maiores de análise. A relação entre ação e texto é entendida como uma “relação de mediação” e o texto como sendo o “mediador da ação”. Na proposta do ISD, os elementos que constituem os *corpora* verbais (textos) não são analisados apenas como unidades do sistema da língua conforme propõe a abordagem estruturalista,

mas também como marcas das operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas, e essas representações, mesmo sendo sócio-históricas, são “uma escolha efetuada sobre os valões dos parâmetros contextuais” (Bronckart, 1996:17), que o agente produtor textualiza (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.39-40).

O foco de estudo de linguistas e professores deve recair sobre essas construções. Para Cristovão e Nascimento (2011), essa proposta desloca a perspectiva referente às operações de gestão e linearização do texto, pois a ênfase repousa nas formas do enunciado (gênero), levando em conta as determinações da interação e da enunciação nas diferentes situações de produção de textos e as operações de nível sociológico e psicológico exigidas para a ação de linguagem presentes nos textos.

O material empírico do produto da atividade de linguagem de um grupo é constituído pelos “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. (BAKHTIN, 2003, p.279). Desse ponto de vista, o texto é visto como unidade comunicativa, pois sua determinação decorre da atividade que o engendra e não por suas unidades linguísticas constituintes.

Segundo Cristovão e Nascimento (2011), os estudiosos dessa abordagem extraem os fenômenos da linguagem visando esse funcionamento: as formas composicionais, a expressividade, a seleção dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e enunciação, em um enfoque que abarca diversas situações de produção textual, incluindo também a situação escolar. No processo de produção de texto, o agente ao mobilizar a “reflexividade” acaba adotando e adaptando um determinado gênero.

As autoras apontam quatro aspectos de mediação propostos por Bronckart referentes ao aspecto de desenvolvimento social mediado pelos gêneros. São eles:

- (1) Adaptação a uma situação tendo em vista as coerções linguísticas que lhe são próprias e as indexações sociais que o gênero traz consigo;
- (2) Mediação pelos signos linguísticos;
- (3) Mediação pelos tipos de discurso;
- (4) Mediação pelos mecanismos de textualização (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.40).

Os processos de adoção e adaptação resultam das variantes dos gêneros, dos tipos de discurso e das operações de textualização vistos por Bronckart como mediação linguageira constituindo o trabalho habitual sobre a língua, o que implica a dialética permanente que se instaura entre os movimentos de adoção e adaptação, induzindo ao enfoque da análise do agir não verbal e verbal nas ações linguageiras efetivas.

Cristovão e Nascimento (2011, p.41) entendem que Bronckart ao enfatizar as capacidades reflexivas dos atores humanos ou as capacidades para perceber as ações da vida social combinadas com as propostas do ISD apontam “para um trabalho formativo fundado na consciência prática dos atores” com vistas ao desenvolvimento da consciência ou competência discursiva desse ator, “que é também uma competência reflexiva e crítica”. O idealizador do ISD acredita que

o ensino voltado para a análise das ações em contextos nos quais se manifestam problemas de “integração e cidadania” desenvolveria a consciência prática dos aprendizes em duas direções: uma que levaria a detectar as características das ações; outra que consistiria em fazer os alunos produzirem em variados contextos de ação e com diferentes gêneros, textos que tem a ver com esses problemas (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.41).

As autoras defendem que a teoria do ISD contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e para o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre as coerções e sobre os pré-construtos sociais, o que implica o despertar da consciência prática a partir de situações concretas. Esse entendimento evidencia a importância de desenvolver as capacidades reflexivas dos estudantes sobre as coerções e restrições atuantes nos pré-construtos sociais, entre eles, os gêneros textuais.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), orientam que no processo de ensino da Língua Materna, o aluno seja levado a refletir sobre o uso da linguagem em situações reais, uso que se materializa nos diversos textos que circulam socialmente, em que a leitura e a escrita não são apenas baseadas em tipologias textuais, mas na noção de Gêneros, denominado por Bakhtin (2003). Segundo o autor,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKTIN, 2003, p. 285).

Os gêneros constituem um material dotado de grande valor, pois proporcionam aos alunos a possibilidade de participar de situações comunicativas reais. Assim, os gêneros textuais que estão presentes no dia a dia dos estudantes podem e devem ser reconhecidos, pois a “a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos” (PARANÁ, 2008, p. 53).

Bakhtin (2003, p.279-281) afirma que

A riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizada), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as várias formas de exposição científica e de todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). [...] Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado.

Bentes (2011) comenta a posição de Bakhtin quanto à diversidade e a heterogeneidade dos gêneros vistas por ele como uma questão fundamental, dada à complexidade da vida social contemporânea. O *corpus* deste trabalho exemplifica essa heterogeneidade, pois há um embricamento do gênero provérbio na crônica, uma combinação de dois gêneros para uma dada situação discursiva. Esse aspecto revela que os gêneros resultam de um trabalho coletivo e historicamente situado, e por isso não podem ser considerados como produtos acabados e prontos à disposição dos falantes.

A prescrição dos gêneros como objetos de ensino surge com a criação dos PCNs (BRASIL, 1998), orientando o ensino de Língua Materna. De acordo com Hila (2014), os gêneros textuais, especialmente os literários (líricos, épicos e dramáticos) e retóricos já estavam presentes em sala de aula do século XIX até meados do século XX. Mas adquiriu a dimensão que temos hoje depois da implantação dos PCNs, isto é, a noção de gênero adquiriu uma ampliação apontando novos caminhos para o ensino de Língua Portuguesa.

As razões para se trabalhar com gêneros são muitas. Barbosa (2000 apud HILA, 2014) descreve-as. Os gêneros

- a) abrem possibilidade de se integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
- b) permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania (já que se utilizam de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais);
- c) possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais;
- d) conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantêm noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero;
- e) fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular (HILA, 2014, p.177-178).

Paraná (2008, p.53) também postula um ensino-aprendizagem pautado em gêneros, pois

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido.

Sobre os gêneros textuais, Marcuschi (2007) assegura que eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, pois são fenômenos históricos, intensamente vinculados à vida cultural e social, portanto práticas sócio-discursivas. A expressão gênero textual não é sinônimo de tipo textual, portanto não pode ser confundida.

- a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

A apropriação dos gêneros para Bronckart (2003, p.103) “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Segundo Hila (2014), valendo-se das ideias de Dolz e Schneuwly (2004), esclarece que o desenvolvimento da autonomia do aluno no campo da leitura e da produção textual decorre

diretamente do domínio do funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação, presentificadas pelos gêneros textuais, pois são por meio deles que as práticas sociais tornam-se concretas.

De acordo com Marcuschi (2007), há uma abrangência interdisciplinar no estudo dos gêneros com ênfase para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. No entanto, não se pode idealizar os gêneros como modelos estanques ou como estruturas rígidas, pois são formas culturais e cognitivas de ação social. “São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de ação social e de produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Marcuschi (2011) comenta a dificuldade em tentar identificar e classificar os gêneros, pois considera impossível estabelecer taxonomias e classificações duradouras, a não ser que não haja preocupação em cair em um formalismo reducionista. As identificações de formas genéricas são passageiras, com curta duração, pois os gêneros sofrem alterações. As classificações pode ser vistas sempre como recortes do objeto e não agrupamentos naturais, por isso são sempre de base teórica.

Os gêneros, na visão de Marcuschi (2011, p.19) “devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura” para superar a constatação realizada por Sacristan e Pérez Gómez (1998, p.55) de que os “processos de ensino e aprendizagem na escola se produzem fora de contexto, sem referenciais concretos e à margem do cenário onde ocorrem os fenômenos que se trata na aula”.

Marcuschi (2008) ressalta que a seleção dos gêneros para o ensino devem estar de acordo com as necessidades da sociedade em que esse ensino deve dar-se. Em geral, todas as culturas contêm situações básicas da vida diária. A escola necessita resgatar os valores dessas culturas e trazer para dentro dos muros da escola tais valores como conteúdos de ensino, mas sem o viés tradicional. Sacristan e Pérez Gómez (1998, p.56) entendem que

Ao fugir da transmissão mecânica, linear e memorialista da cultura, própria do modelo pedagógico tradicional, o movimento progressista centrou-se no estudo e na promoção das habilidades formais que constituem o raciocínio. Agora, o raciocínio e a capacidade de pensar não são atividades formais e independentes dos conteúdos que medeiam os intercâmbios culturais. O problema que se coloca para a educação não é prescindir da cultura, mas sim provocar que o aluno/a participe de forma ativa e crítica na reelaboração pessoal e grupal de sua comunidade.

Para que o estudante tenha a participação ativa e crítica de acordo com a concepção de Sacristan e Pérez Gómez (1998) os gêneros discursivos/textuais concorrem de

forma decisiva para a reelaboração da cultura pessoal e grupal de sua comunidade. O provérbio, por exemplo, é um gênero com raízes na tradição cultural. De acordo com Bentes (2011), a compreensão da noção de gênero textual está relacionada ao entendimento de domínio social de produção, circulação e recepção dos gêneros textuais. É necessário dar condições aos estudantes para que eles compreendam os gêneros textuais como:

- a) produtos coletivos e em constante processo de reelaboração, que resultam de um trabalho sócio-histórico sobre/com a linguagem, trabalho produzido por determinados agentes sociais no interior de esferas comunicativas específicas;
- b) produzidos em função de determinado intuito discursivo (um projeto de dizer);
- c) produzidos para certos interlocutores e/ou para uma comunidade de interlocutores (BENTES, 2011, p.101).

O trabalho em sala de aula com o gênero não pode reduzir-se a análise de suas características linguísticas e composicionais. Deve focar também o domínio social ou esfera comunicativa na qual o gênero é produzido e compreendido, o espaço de circulação e os sujeitos aos quais ele é destinado. Quanto à caracterização dos gêneros textuais, Marcuschi (2007, p.21) afirma ser

bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

Dolz e Schneuwly (2004) comentam sobre a dificuldade em selecionar os gêneros para o ensino, em meio a enorme quantidade e relevância. Buscando facilitar a escolha para o docente desenvolver suas atividades, propõem um agrupamento didático de gêneros. Conforme Marcuschi (2008), os agrupamentos dos gêneros são importantes, pois dizem respeito à seleção dos gêneros a serem tratados na SD elaborada pelo professor.

O domínio de um gênero não implica o domínio de outros. Assim, cada gênero necessita de um ensino adaptado devido às características distintas: tempos verbais variam, por exemplo, na escrita de um relato de uma experiência vivida ou na produção de instruções para a fabricação de um objeto. Porém, isso não impede que os gêneros sejam agrupados de acordo com certo número de regularidades linguísticas e transferenciais possíveis.

Do ponto de vista de progressões, os agrupamentos respondem a três critérios essenciais constituindo um instrumento indispensável. Ocupando lugar na tradição didática da escola, é necessário que esses agrupamentos:

- 1) correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
- 2) retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
- 3) sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicada no domínio dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.120).

O quadro a seguir, construído por Dolz e Schneuwly (2004, p.60-61), apresenta os agrupamentos em conformidade com os três critérios citados acima.

Quadro 3 – Agrupamentos - Gêneros Orais e Escritos

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio verossímil	Conto Maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada
Documentação e memorização das ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência
Instrução e prescrições/Descrever ações	Regulação mútua de comportamento	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 51-52)

Os autores ressaltam que os agrupamentos não são estanques uns com relação aos outros e a classificação de cada gênero não é absoluta em cada agrupamento. Acreditam que o máximo que se pode fazer é determinar certos gêneros como protótipos para cada agrupamento para talvez indicá-los a um trabalho didático e propõem que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade, apontando as razões para tal encaminhamento:

- ele oferece aos alunos vias diferentes de acesso à escrita e, assim, realiza o princípio *pedagógico* de diferenciação (Schneuwly, Rosat, Pasquiet e Dolz 1993). Podemos, com efeito, supor que as capacidades de escrita de cada aluno não se distribuem uniformemente nos diferentes agrupamentos, determinado aluno terá mais facilidade para argumentar, um outro para narrar e assim por diante. A escrita não aparece como um único obstáculo, difícil de transpor, mas como um domínio que se pode abordar por diversos caminhos, mais ou menos fáceis.
- de um ponto de vista *didático*, a diversificação dos gêneros trabalhados, regulada pelos agrupamentos, oferece a possibilidade de definirmos especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos. Trata-se de um princípio elementar de construção por confronto com o mesmo e o diferente;
- *psicologicamente*, numerosas operações de linguagem, necessárias, por exemplo, para dominar a narração no sentido em que definimos estão intimamente ligadas a um agrupamento de gêneros e exigem um ensino-aprendizagem direcionado que, além disso, é necessário que se faça diferentes níveis de mestria. Isso não exclui transferências de um agrupamento a outro ou a transformação mais global da relação do aluno com sua própria linguagem;
- finalmente, as *finalidades sociais* do ensino da expressão impõem um trabalho específico para desenvolver as capacidades dos alunos em domínios diversos quanto à linguagem como instrumento de aprendizagem ou como mimeses da ação a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.62-63).

Produzir texto na escola a partir da compreensão dos gêneros significa tentar reproduzir situações reais de uso da linguagem, num processo interativo em que o interlocutor atua por meio do discurso e torna-se um autor comprometido com o que diz. “Isso pressupõe um autor preocupado com o (s) outro (s), com a temática, com a organização do discurso e com o gênero selecionado para aquela situação de interação” (COSTA-HÜBES, 2011, p.174).

Assim, o ensino da língua por meio dos gêneros, implica um rompimento com os paradigmas tradicionais que configuram o ensino na perspectiva puramente gramatical com uma produção textual do mundo “faz-de-conta”. Acreditamos que as teorias expostas ao longo deste trabalho sejam capazes de superar essa concepção. A crônica é o gênero escrito selecionado pela equipe da OLPEF para as turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio.

Além da crônica, optamos por trabalhar no 9º Ano com um gênero oral, o provérbio, e assim a união dos dois gêneros concorrem no sentido de enriquecer as produções

textuais. O desenvolvimento das atividades referentes aos dois gêneros segue a proposta dos PCNs e das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa que direcionam o ensino na perspectiva dos gêneros orais e escritos. É interessante destacar a possibilidade do trabalho com dois gêneros diferentes numa mesma proposta de produção. Isso evidencia o caráter heterogêneo e dinâmico dos gêneros.

4.1 O GÊNERO PROVÉRBIO

Os provérbios constituem objeto de estudo da Fraseologia, termo utilizado tanto para o conjunto dos fenômenos fraseológicos quanto para a disciplina que os estuda. Para Monteiro-Plantin (2011, p.250), as unidades fraseológicas (UFs) designam as unidades linguísticas que constituem o objeto de estudo da Fraseologia e considera como hiperônimo capaz de abarcar: “provérbios, ditos populares, expressões idiomáticas, fórmulas de rotina ou cristalizadas, locuções fixas, frases feitas, clichês, chavões e colocações”.

Sobre a fraseologia, Ortíz Alvarez e Unternbäumen (2011, p.17) manifestam-se reforçando a ideia de que tanto na língua portuguesa quanto em outras línguas, ela (fraseologia, representativa de tais línguas-culturas) é

dotada de uma grande variedade de processos de imaginação. São muitos os valores figurativos, pois em todos os aspectos da vida o gênio expressivo do povo foi buscar inspiração. Expressões e provérbios foram inspirados na observação da natureza, do meio ou do contexto de uso, dos hábitos e costumes, em filosofias práticas da vida, em todos os fatos e ambientes que prendem a imaginação e a atenção e que traduzem a experiência do viver. O povo sabe e consegue descobrir valores entre o físico e o moral, o concreto e o abstrato e sempre os sabe traduzir por meio de imagens, símbolos e de comparações. Portanto, a fraseologia é uma grandiosa e bela construção desenhada pela imaginação genial do povo anônimo e que temos que conservar como um tesouro inigualável.

No Brasil, há consistentes estudos contrastivos dedicados às UFs, embora pouco numerosos. Essas expressões são mais frequentes no ensino de línguas estrangeiras quando comparado ao ensino de Língua Materna. Monteiro-Plantin (2011, p.250) aponta a necessidade de obras de referência teórica e metodológica para auxiliar “no ensino/aprendizagem de Língua Materna, na promoção de uma competência discursiva suficiente para dar conta do nível fraseológico, na recepção e na produção dos mais diferentes discursos”.

As UFs são carregadas de sentido metafórico dificultando o entendimento aos aprendizes de uma língua que tendem a realizar a leitura no sentido literal, ou seja, a dificuldade de compreensão direta dessas unidades aos falantes não nativos deriva do fato de

que o sentido da expressão não provém da soma do sentido de cada uma das palavras que a constituem, mas de sua composicionalidade semântica. A expressão “tomar um chá de cadeira”, por exemplo, não está relacionada ao sentido literal referente ao universo gastronômico brasileiro, mas ao sentido metafórico de “esperar em vão”.

Se o ensino de UFs é importante na aquisição de uma segunda língua, também deveria ser na Língua Materna. No entanto, notamos que “o uso, ou tratamento didático, de frases feitas, provérbios, expressões idiomáticas e demais UFs tem sido marginalizado, tanto na tradição literária brasileira, quanto em nosso ensino de Língua Materna” (MONTEIRO-PLANTIN, 2011, p.251). Uma das evidências de tal marginalização pode ser notada nas recomendações expressas para a sua não utilização em materiais didáticos com a justificativa de que evidenciariam falta de criatividade e pobreza de vocabulário.

Assim como ocorre com a crônica, o gênero provérbio também sofre uma certa marginalização no âmbito escolar. Entretanto, diante do imenso tesouro de conhecimento acumulado ao longo da humanidade, como justificar o não ensino alegando falta de criatividade ou pobreza de vocabulário dessa unidade fraseológica, o gênero provérbio? Acreditando na riqueza metafórica do provérbio optamos por sua inserção nas produções de crônica para a OLPEF.

Quanto à utilização das UFs no ensino, não se trata simplesmente de incentivar o uso das UFs na produção dos textos, mas é necessário analisá-las como parte integrante e importante das línguas naturais e também estabelecer relações entre seus usos e a nossa identidade cultural. Diante disso, a marginalização não se justifica, pois as UFs constituem um espaço privilegiado para a reflexão sobre o processamento da linguagem verbal, porque são portadoras da cultura e também são propícias à desautomatização dos mais diferentes usos linguísticos.

O ensino do provérbio constitui-se como uma preciosa ferramenta e insere-se dentro daquilo que Sacristan e Pérez Gómez (1998, p.92) chamam de “cultura viva, que induz à transformação do pensamento comum e cotidiano do aluno” instrumentalizando-o para um novo agir na sociedade. A atividade educativa deve favorecer a aquisição, a reconstrução do conhecimento e o significado próprios da vivência do estudante. Nesse sentido, a cultura é definida pelos autores como

o conjunto de significados e condutas compartilhados, desenvolvidos através do tempo por diferentes grupos de pessoas como consequência de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo. Para Geertz (1983), a cultura está formada pelos padrões de significados, codificados em

símbolos e transmitidos historicamente, etc., mediante os quais as pessoas se comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e atitudes sobre a vida. Assim entendida, a cultura se constrói, transforma o fio dos acontecimentos e fluxos que caracterizam a vida da comunidade ao longo dos tempos. Os indivíduos e os grupos que constituem as novas gerações apreendem a cultura, reproduzem-na tanto quanto a transformam (SACRISTAN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.92).

Assim são os provérbios, UFs, constituem um recorte desse universo cultural e favorecem a construção e reconstrução de significados de nossa cultura. Mesmo negligenciadas no ensino de Língua Materna ou até mesmo evitadas, as UFs, portadoras de cultura de uma coletividade, constituem grande parte do repertório linguísticos dos falantes, bastando uma pergunta sobre o assunto em sala de aula para que os estudantes “disparem” uma grande de variedades de provérbios, por exemplo. De tão conhecidas, basta que se pronuncie o seu início para o ouvinte completá-las.

Mas se não há ensino formal para as UFs, por exemplo, o provérbio, como é que os estudantes sabem, (re)conhecem tais sentenças? A resposta vem da sabedoria do povo, que os repassam de geração em geração, por meio da oralidade. Os provérbios, gênero textual de origem popular,

são conhecidos como frases sentenciosas, independentes, de sentido completo e validade universal, baseados na experiência do povo, expõem, de forma concisa, um ensinamento, uma regra, uma norma de conduta. Esta sabedoria popular é comum a vários povos o que dificulta, muitas vezes, saber onde um determinado provérbio surgiu (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.23).

De acordo com Silva e Oliveira (2011, p.23), os provérbios têm como sinônimos vários termos:

Adágio	Citação	Parêmia
Aforismo	Ditado	Pensamento
Anexim	Dito	Preceito
Apotegma	Dizer	Prolóquio
Axioma	Frase feita	Rifão ou Refrão
Brocardo	Máxima	Sentença

Considero neste trabalho que os provérbios, objeto de estudo da paremiologia, têm sua origem na mesma medida e ritmo da evolução da história da humanidade. Sua importância na vida tribal era semelhante a comida, a flecha, ao fogo, ao peixe etc. O ancião, à noite, contava histórias fazendo uso dos provérbios e todos ouviam atentamente. As narrativas, em forma de legenda, fábula, parábola, chistes visavam moldar o comportamento de acordo com as prescrições vigentes. Isso evidencia o caráter ideológico do provérbios, pois

[...] apresenta uma transparência que de fato não tem, dissimula as figuras que o tornam persuasivo colocando sua mensagem como verdade. A ideologia dos provérbios tem um certo caráter maniqueísta, faz a oposição entre o bem e o mal, o certo e o errado. Assim, no lugar de explicar, a ideologia julga e moraliza (XATARA; SUCCI, 2008, p.40).

As narrativas daquela época eram cheias de mensagens para serem ouvidas por cada membro da comunidade. Aos ouvintes era destinado a missão de levar as gerações vindouras a transmissão daqueles ensinamentos. “Os olhos e os ouvidos atentos dos menores da comunidade absorviam respeitosos essa mensagem que chegava até eles como um mistério parcamente traduzido por um ritual respeitado pela tradição” (FIORIO, 1995, p.41). E assim, de boca em boca, as narrativas atravessaram os séculos.

O alvo era sempre ou quase sempre a moralização dos costumes, revelando às crianças o caminho a seguir para que futuramente honrassem as tradições. As narrativas ordinariamente fantásticas tinham por finalidade mostrar como deveria ser o comportamento no relacionamento com os mais velhos; refrear os ímpetos da natureza rebelde; medir as atitudes daqueles sujeitos quando estivessem só ou acompanhado. Enfim, visavam mesmo o controle do comportamento de acordo com as prescrições vigentes.

Mas não foi somente na vida tribal que os provérbios presentificaram-se em seu aspecto histórico-ideológico. Foram utilizados pela sociedade de forma intensa desde tempos imemoriais e continuam sendo empregados na contemporaneidade nas mais variadas situações linguísticas/discursivas. Os provérbios desempenham um poder extraordinário de persuasão discursiva nas falas cotidianas de todas as pessoas, e “exercem também função social, pois, diariamente, enquanto fenômeno global onisciente e onipresente, as frases proverbiais refletem a expressão das épocas e do modo de viver das pessoas” (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.15).

Para que as narrativas ecoassem no espírito da vida tribal e deixassem bem explícito o objetivo, o contador de histórias sempre as arrematava com um dito lapidar, hoje

denominado de provérbio. As narrativas perderam-se no tempo restando apenas o provérbio ou a moral da fábula. Se no início era possível identificar o autor da narrativa e do seu respectivo dito popular com o passar dos anos foi se diluindo até cair no anonimato. Fiorio (1995, p.41-42) ainda ressalta que até mesmo a estória

que deu origem ao dito popular também com o tempo ficou esquecida, permanecendo tão-somente a moral da fábula ou parábola em forma proverbial ou de máxima, ordinariamente implícita na parábola. Muitos autores, num esforço notável, procuraram, então, refazer o caminho. A partir de qualquer provérbio imaginaram a narrativa ou certa narrativa que o pudesse ter originado. Assim é que até hoje existem tais invenções, seja sobre provérbios europeus, negros-africanos, árabes e outros.

Ainda sobre a invenção da origem dos provérbios é interessante observar o trabalho de Mário Prata “*Mas será o Benedito?*”, no qual o autor dedica-se a essa missão. Nessa obra, o autor inventa uma origem para vários enunciados proverbiais. Na sequência de atividades desenvolvidas para o 9º Ano do Colégio Leão, uma delas foi a leitura da origem de alguns provérbios do livro como incentivo para que no momento seguinte os próprios alunos produzissem/inventassem também uma origem aos provérbios em estudo. Das invenções, alguns tiveram origem na cidade de Figueira-PR.

Das estórias antigas surgiram as “locuções proverbiais” que foi ganhando contornos mais definidos até chegar à forma proverbial. Fiorio (1995) aponta nessa metamorfose, o desaparecimento dos elementos dissertativos, a queda das palavras dispensáveis restando finalmente apenas o núcleo ou essência. A locução popular apresentaria mais o aspecto de ‘moral da história’. A locução proverbial é mais extensa que o provérbio e com autoria identificável. Caracteriza-se: pela possibilidade de situar a sua origem literária ou seu autor; pelo alcance universal além de uso corrente emprego universal; pelo emprego relativamente duradouro.

Para Seiler, todos os provérbios tiveram que sair de um autor ou escritor determinado [...], caindo posteriormente no esquecimento, além de serem arrebatados pela alma popular e por ela burilados, pouco a pouco, até tomar a forma atual. Por isso, na origem, todos os provérbios eram locuções proverbiais (FIORIO, 1995, p.43).

A fase oral é anterior à escrita e por isso os provérbios enquadram-se dentro da oralidade. No entanto, muitos dos provérbios conhecidos como tal deveriam ser considerados como “locuções” ou “máximas” ou sentenças, pois tiveram apenas a fase escrita, com definição de autor. Marquês de Maricá é citado por Fiorio (1995) como exemplo de autor de máximas brasileiras. Os provérbios que perderam a paternidade adquiriram a chancela da

coletividade. Os elementos que poderiam ser chamados de acadêmicos ou decorativos foram suprimidos e compensados com outras riquezas.

No entendimento de Fiorio (1995, p.44), a “locução proverbial tem como apanágio ser o resultado de uma experiência personalista; o provérbio, por outro lado, resplandece por ser a síntese mínima e sábia de uma experiência coletiva.” Os elementos que não constavam na locução surgiram no processo de metamorfose. O povo burilou-os eliminando a dificuldade de memorização ao adicionar nuances melódicas e rítmicas. Os novos recursos, também retóricos e metafóricos, ajudaram a preservar o provérbio e acrescentaram-lhe o tempero indispensável para que fosse “saboreado” com mais prazer.

Sobre a discussão referente à autoria dos provérbios constata-se que não há uniformidade de interpretação. Para alguns, existe o provérbio que o povo adotou após uma origem individual, ao passo que para outros, o provérbio surgiu das profundezas misteriosas da alma popular, conforme expressava certa ‘ideia romântica’.” No entanto, é na teoria de Seiler que Fiorio (1995) apoia-se para defender a ideia de que os provérbios não brotam de forma misteriosa da alma do povo:

Como totalidade, [...] o povo nada cria. Toda criação, toda invenção, toda descoberta promana sempre de uma personalidade individual. É preciso forçosamente, que qualquer provérbio, qualquer dito tenha sido primeiro enunciado por alguém, num certo dia e nalgum lugar. Se agradar aos que o ouvirem, será propagado como locução proverbial; é então provável que o retalhem e retoquem até dar-lhe uma forma prática para todo mundo, convertendo-o, dessarte, num provérbio ou ditado universalmente conhecido” (FIORIO, 1995, p.42).

Fiorio (1995) embasa-se na teoria de que o provérbio teve origem em algum autor profundamente vinculado às raízes populares. A autoria individual foi, em etapas sucessivas, se extinguindo até cair de vez na boca do povo e dela sair, caso tenha agradado a nova forma de expressar o real. Isso configura uma das leis da literatura oral: a aceitação coletiva. O povo passou a ser o dono e autor do provérbio que outrora pertenceu a um indivíduo. E assim, o povo o colocou em uso, nas trocas conversacionais cotidianas, as UFs representadas pelos enunciados proverbiais.

O provérbio, nesse sentido, reveste-se de caráter polifônico, este último entendido por Bakhtin dentro das relações que ligam um indivíduo ao outro, numa concepção em que se considera o sujeito como inconcebível fora dessas relações. Xatara e Succi (2008) afirmam que para Bakhtin o discurso é polifônico, em permanente diálogo, e pressupõe uma pluralidade de vozes presentes no discurso. O enunciado proverbial é polifônico, pois sua

constituição relaciona-se diretamente com as diversas vozes da coletividade. As autoras esclarecem que

o provérbio, por sua vez, como enunciado discursivo e persuasivo por excelência, é constituído por fios de vários discursos e reveste-se na voz da coletividade, podendo falar pelas instituições, pelos grupos sociais. Desse modo, o indivíduo, por meio do provérbio, também sente-se representado por uma instituição, tornando-se membro dela, sentindo-se inteirado com a sociedade (XATARA; SUCCI, 2008, p.40).

Ao mencionar as palavras povo/popular, Fiorio (1995) recorre novamente a dissertação de Seiler para tratar de uma outra questão: os doutores e sábios não pertenceriam também ao nível do povo? Quantas vezes não se valem eles das criações populares, quando não as criam, passando-as ao domínio das classes menos informadas ou analfabetas? E cita a explicação de Seiler, que divide a população em três camadas: inferior, intermediária e superior.

A camada superior só usaria a “sentença” e o “pensamento”, ficando para outras duas o emprego dos “provérbios”, “ditados” e “máximas”. Assim, primeiro existe o provérbio nas classes menos intelectualizadas, para depois ser uma propriedade também das mais elevadas intelectualmente. Há casos inversos. Tanto isso é verdade que muitos aforismos, hoje tão populares, tiveram origem em personalidades que frequentavam as academias, as universidades e grandes centros de estudos (FIORIO, 1995, p.43).

Hoje, os enunciados proverbiais estão presentes em muitos ambientes, fazem parte do cotidiano de muitas pessoas: crianças, jovens, adultos, idosos, ricos, pobres, instruídos e analfabetos, homens e mulheres. Encontramos em todas as línguas e dialetos, em todas as partes do mundo, em todas as manifestações discursivas desde as informais até as formais. Em cada situação discursiva-comunicativa, os provérbios são ressignificados, assim o foi na produção de crônicas do 9º Ano. Observamos que a ocorrência de um mesmo provérbio em textos diferentes produzem sentidos distintos.

Alguns consideram os provérbios como gênero menor por estar na boca daqueles que não tiveram acesso à alfabetização, o que equivale, no mínimo, a um conceito equivocado. As noções de analfabeto ou iletrado presentes nos dicionários: Aquele que não sabe ler nem escrever, são noções negativas e privativas em nossas sociedades. “[...] elas situam, de um lado, a existência de um saber (o manejo da leitura e escrita) e, de outro, a das pessoas que não tem esse saber (os analfabetos ou os iletrados)” (CALVET, 2011, p.8). Essa visão negativa multiplica-se até tomar a dimensão social, quando se fala em taxa de analfabetismo.

Para Calvet (2011), as relações entre conhecimento e escrita constituem uma visão puramente ideológica. Basta observamos a sabedoria dos provérbios para afastar a ideia

de que a escrita é a única fonte portadora de conhecimentos. Com sua origem na tradição oral, são caracterizados como manifestações simples do povo, “aliás, uma das mais simples, com finalidades bem claras, algumas; presumíveis, outras” (FIORIO, 1995, p.31). Segundo Silva e Oliveira (2011), ainda não temos uma definição perfeita para o vocábulo. A tentativa de definição remonta a Antiguidade com filósofos como Pitágoras, Sócrates, Platão, Aristóteles, Teofasto e Crísipo.

A definição apresentada por Silva e Oliveira (2011) é encontrada na concepção de Mieder (1999) citado pelas autoras. Ele realizou uma pesquisa com 55 pessoas pedindo a elas que definissem o provérbio. Com as palavras mais empregadas, a definição ficou assim: o provérbio apresenta-se em uma frase curta, “geralmente conhecida do folclore que contém sabedoria, verdade, moral, pontos de vista tradicionais expressos de maneira metafórica, fixa e de fácil memorização e que é passado de geração para geração” (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.29).

São conhecidos como textos sem autoria e encontrados em jornais, revistas, *outdoors*, propaganda publicitária, na literatura etc. Paremiologistas buscaram e encontraram formas proverbiais na prosa, poesia, política, romance e teatro de renomados escritores e em importantes nomes históricos, comenta Silva e Oliveira (2011). Além dos textos literários, também são encontrados em diversas coleções e em qualquer livraria moderna. As coleções são geralmente bem ilustradas, refletem a vida de habitantes de uma região ou país e tratam de vários temas: provérbios sobre a vida, amor, mulher, animais e outros.

Os provérbios atravessaram os séculos por meio da boca do povo e eternizaram-se graças ao burilamento popular. A disponibilidade de coleções em livrarias reflete o interesse do mundo moderno por essa sabedoria. Fiorio (1995, p.44) assegura que a locução proverbial “tem como apanágio ser resultado de uma experiência personalista; o provérbio, por outro lado, resplandece por ser a síntese mínima e sábia de uma experiência coletiva.” Ao ganhar a forma de provérbio, o povo adicionou-lhe uma série de elementos que não constavam da locução,

Ao chegar ao provérbio, popularmente se procurou adicionar-lhe uma série de elementos que não constavam da locução, mas que fariam dele uma realidade imperecível. Sempre existiria o perigo de a locução oral desaparecer, a não ser que fosse codificada graficamente. A dificuldade em memorizar a locução desapareceu no momento em que o povo emprestou-lhe nuanças melódicas e rítmicas. Esses recursos, também retóricos e estilísticos, além de ajudarem a preservar o provérbio, acrescentaram-lhe o tempero indispensável para que fosse saboreado com mais prazer. Se por um lado, a criação da locução é tão antiga quanto à existência da estória, de outro o burilamento da expressão, para que se tornasse provérbio, eternizou-o (FIORIO, 1995, p.44).

Diante do exposto, Fiorio (1995, p.44-45) aponta uma série de considerações sobre o provérbio:

- *Por ser resultado de uma experiência, o ditado popular acompanha o homem comunitário.* Essa forma simples é tão antiga quanto a época em que o homem começou a se organizar socialmente. A comprovação disso relaciona-se aos seus elementos básicos que apelam constantemente para instrumentos primitivos, empregados pelo homem na caça, na pesca, na lavoura etc. O acervo de que se dispõe faz referência ao elemento rústico, próprio da era cristã, mais especificamente medieval. O autor, no entanto, supõe a existência de provérbios anteriores a essa época, os quais perderam-se no tempo devido a variados fatores históricos, linguísticos e sociais. Os provérbios suprimidos cederam espaço a provérbios de conteúdo semelhante, com a adaptação aos elementos mais recentes. “A atualização do provérbio é constante. Os elementos não mais capazes de transmitir determinado referente são simplesmente obliterados, supressos ou substituídos” (FIORIO, 1995, p.45). Os animais de outros países referenciados nos provérbios, por exemplo, são substituídos por equivalentes no Brasil.

- *A ancianidade também é outra característica* e tem três vestígios nas marcas linguísticas. O primeiro deles marca a “velhice”, a ancianidade do provérbio com a ausência de artigo definido ou indefinido como em “Cão que ladra não morde”. De acordo com o estudo da Gramática Histórica, o emprego desses artigos surgem tardiamente nas línguas neolatinas. O segundo vestígio aponta para a ausência de antecedente exemplificado por “Quem não tem cão caça com gato”. “No latim também era assim (Quis), ao passo que nas línguas romanas aparece explícito o antecedente: ‘todo aquele que’, ‘aquele que’, ‘a pessoa’. No último, notamos a não observância da ordem direta da oração – sujeito, verbo, complementos – como em “Pelo fruto conhecereis a árvore”. Isso lembra a ordem inversa latina.

- *O provérbio é popular, antes de tudo.* O termo “popular” leva Fiorio (1995) a traçar algumas observações. O autor assegura que para Seiler esse termo parece embaraçoso, pois mesmo admitindo-se a popularidade do provérbio, nem sempre é veiculado em toda a população, por exemplo, os refrões são empregados em apenas alguns meios, dialetos, regiões ou profissões. A solução encontrada por Fiorio (1995, p.45) pauta-se na definição do que seria “popular” e acrescenta que

quando se fala da popularidade do provérbio, pretende-se abordar seu aspecto mais frequente, primeiro. De fato, foi vinculado à oralidade de um povo ágrafo, conseqüentemente sem dirigismo ou formalismo, desconhecedor que era das

sutilezas acadêmicas. Nesse aspecto, o provérbio é sumamente “popular”. Em segundo lugar, poder-se-ia elucidar melhor o tema, deixando-se a terminologia “provérbio popular” para os ditados, adágios, refrões, rifões, e “provérbio literário” para as máximas, sentenças, pensamentos, apotegmas, brocardos, prolóquios, aforismos, dísticos, parêmiias, axiomas.

O autor entende que a diferença entre “popular” e “literário” reside na origem: o primeiro teria como autor um elemento do povo que guardaria e passaria adiante o tesouro do provérbio, ainda que fosse documentalmente grafado tempos depois; já no segundo, teria como autor um escritor ou pensador e o provérbio seria gráfico, para posteriormente passar ao domínio público. Em ambos os casos, presentifica-se a “popularidade do provérbio” num movimento que vai da camada menos intelectualizada para a mais e vice-versa. O que realmente importa é adoção da riqueza proverbial como elemento cultural sem distinção do aspecto folclórico ou literário.

- *O povo viveu da tradição oral, até que escribas, numa evolução necessária e natural, colocaram por escrito a reflexão falada.* A oralidade do provérbio sempre foi uma constante com a ressalva de que atualmente o ditado utilizado na fala cotidiana, normalmente, já consta em livros, pois alguns estudiosos e pesquisadores do assunto colecionaram e catalogaram o acervo dos ditos populares. No Brasil, compõe o quadro da paremiologia nacional as obras: Afrânio Peixoto, Sebastião Almeida Oliveira, Pereira da Costa, Luís da Câmara Cascudo, Leonardo da Mota.

- *Consequência da oralidade foi o fato de o provérbio assumir mutações formais e até de conteúdo.* Nesse processo permaneceram apenas os elementos fundamentais: em se tratando da metáfora pura, em sentido estrito, permaneceram os elementos relacionados à metáfora, num desenvolvimento coerente; em sentido amplo ficaram somente o termo comparado (alvo do referente e da metáfora), o termo a que se compara (meio de compreensão maior, já conhecido do ouvinte e leitor) e termo que sugere a ação ou qualificação almejadas no sentido da metáfora. Para exemplificar essa situação, o autor cita o caso do cachorro feito para caçar (e não morder), servindo-se de uma trinca deles nas caçadas. Se dois que caçam juntos não se entendem, é inútil colocá-los atrelados.

E assim a associação coerente desses elementos pode dar origem ao provérbio “Nossos cachorros não caçam juntos”. Uma leitura possível dessa sequência que constitui exemplo de uma metáfora estrita seria a tentativa de estabelecer o diálogo entre dois gênios incompatíveis. A metáfora em sentido largo poderia ser “Primo e criação é que sujam o chão”. Nessa sequência, o termo a que se refere é explícito: primo. Sugere o papel de parente na casa de outro, dando a ideia de comparação com os animais que se cria (galinha,

porco, cachorro...) os quais emporcalham e atrapalham os moradores da casa. A mensagem que se pode extrair: cuidado com parentes (primo). Constituem palavras-chave os elementos que permanecem no provérbio após todas as evoluções e transformações.

- *Todo provérbio quer ensinar alguma coisa?* O autor assegura que para Seiler o provérbio contém características didáticas ou pelos menos pretensões didáticas. Seguindo a mesma linha, cita as contribuições de Ático Vilas Boas da Mota, com os *Provérbios em Goiás* e a partir disso entende ser indubitável que o provérbio esteja carregado de inspiração didática, mesmo quando parece ser de humor, diversão ou mera combinação de palavras. O aspecto docente do provérbio pode ter tido origem numa experiência pessoal do autor antes da criação da estória ou talvez numa experiência alheia captada pelo autor para construir a mensagem. Esse contato com a realidade trouxe consequências marcantes para os membros pertencentes de uma determinada comunidade: aconselhar, advertir, instruir, ameaçar.

- *A. J. Greimas observa que, quando se lê ou se ouve um provérbio, é notado como algo especial dentro do texto.* Fiorio (1995) comenta o relevo do provérbio dentro do todo textual, isto é, o seu destaque em relação ao restante do texto desfrutando de um formato mais sublime que o discurso comum. Para o autor, isso talvez se deva ao ritmo, a rima, a metáfora, ao clichê, a disposição paralela, ao estereótipo, a sua mais íntima literatura. Em consonância com Greimas observa que o provérbio tem um realce peculiar ou uma “forma e/ou tom mais elevados” conforme Seiler (apud FIORIO, 1995, p.48).

- *Se a oralidade foi bastante responsável pela perda de muitos elementos dispensáveis na locução proverbial, outros foram adquiridos, vindo a enriquecer sobremaneira o provérbio.* Há uma possibilidade desses novos elementos terem sido assimilados e incorporados ao adágio, com o objetivo de auxiliar o povo a memorizá-lo numa forma estável. Esses novos recursos pertencem a formulação estética, como ritmo, rima, aliteração, cadência, disposição em versos, normalmente dois, como se fossem uma estrofe. Esses recursos deram ao provérbio aspecto poético, com o texto valorizado em si mesmo, na disposição agradável de suas partes, além dos demais valores intrínsecos. Os versos brotam da ingênua alma popular e são sempre cheios de candura. Todos os recursos visam a uma retenção mais fácil e perenidade.

- *Após a eliminação de certos elementos considerados dispensáveis, o provérbio chegou à cristalização.* Trata-se da forma a qual o conhecemos. Nessa forma, se assenta sobre duas ou três palavras básicas como se fossem as colunas do edifício proverbial. Constituem as palavras-chave. Variam segundo a índole do provérbio. As palavras-chave, por

exemplo, do mundo campestre traduzem aspectos desse meio. Às vezes, verbos, adjetivos, locuções específicas do ambiente rural traduzem as palavras-chave. Por exemplo, “panela”, e “tampa” constituem as palavras-chave do provérbio “O diabo faz a panela, mas esquece a tampa”.

Ainda sobre a metáfora, é evidente a sua presença nos enunciados proverbiais utilizados no linguajar cotidiano. Tchobánova (2011) comenta que durante muitos séculos, as metáforas significaram um ornato da linguagem próprias do discurso retórico e restritas ao âmbito literário. Ao final de 1970, os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980, 1986) sugeriram uma mudança de paradigma: para estes autores, a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas também no pensamento e na ação.

Na busca por uma definição de provérbio, Fiorio (1995, p.49) adota para si aquela encontrada em Seiler: “uma locução corrente na linguagem popular, fechada sobre si mesma (sob os aspectos morfossintáticos) e com uma tendência para o didatismo e a forma elevada”. A tendência para o didatismo do provérbio também é encontrada em Xatara e Parreira (2011, p.80) com a seguinte redação:

Provérbio = uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar.

De acordo com Fiorio (1995), alguns estudiosos como Greimas fazem uma distinção entre provérbio e ditado (*diction*). O provérbio seria destinado às camadas mais intelectualizadas e o ditado, às camadas mais ingênuas, menos letradas por não exigir um labor especial do receptor no que tange à interpretação. Na mesma linha, Silva e Oliveira (2011, p.24) recorrem a definição proposta por Lima & Andrade cujo entendimento apoia-se na ideia de que a expressão folclórica é sempre *ditado* enquanto o *provérbio* designa a forma erudita direcionada aos mais intelectualizados.

Para Fiorio (1995), não há distinção entre um termo e outro e o autor engloba sob mesma nomenclatura os dois conceitos de Greimas, ou seja, compreende o ditado como sinônimo de provérbio e assim pretende atingir três objetivos: simplificação, fidelidade (no Brasil e de acordo com a maioria dos tratadistas do folclore não há espaço para essa distinção) e manutenção de um tesouro inestimável de provérbios que se oferecem sob a estrutura formal de metáfora em sentido amplo (*diction*). Quanto à estrutura, Silva e Oliveira

(2011) citam os estudos de Xatara (1994) nos quais o provérbio apresenta vários recursos de construção:

- Rima: *Quem se desculpa reconhece sua culpa.*
- Aliteração: *Quem com ferro fere, com ferro será ferido.*
- Assonância: *A gato malhado não se confia guarda do assado.*
- Elipse de artigo: *Cão de raça caça.*
- Elipse do antecedente: *Quem cala consente.*
- Repetição de palavras: *Cada cabeça, cada sentença.*
- Oposição de palavras: *Virtudes a pé, vício a cavalo.*
- Paralelismo fônico: *Ladrão de tostão, ladrão de milhão.*
- Paralelismo morfossintático: *Olho por olho, dente por dente.*
- Dialogismo: *Diga-me com tu andas e eu direi quem tu és.*
- Deformação intencional de palavras: *Quem foi a Portugal, perdeu o lugal.*
- Unidades completas e independentes (enunciados fechados) realizadas nas dimensões do período: *A amizade só é possível porque as pessoas não dizem umas às outras o que acham uma das outras.*
- Nas dimensões da oração: *Na necessidade se prova a amizade.*
- Nas dimensões da oração sem verbo: *Amizade reconciliada, café requeitado.*
- Lexias pouco frequente: *Mulher que bem se arreia, nunca é feia.*
- Ordem não convencional das palavras: *Pra quem é, bacalhau basta.*
- Preferência pelo presente do indicativo ou imperativo: *Em briga de mulher, não meta a colher.*
- Formulação abstrata, figurada ou plena de imagens: *Sua alma, sua palma.*
- Formas impessoais ou indefinidas: *Quanto mais se tem, mais se quer* (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.67-68).

As autoras também apontam Cohen (1991 apud SILVA; OLIVEIRA, 2011) nas três figuras linguísticas capazes de estruturalmente, aumentar a eficácia dos sentidos proverbiais:

- A metáfora: *Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.*
- A hipérbole: *Joga-o no Nilo e subirá com um peixe na boca.*
- O paradoxo: *Nenhuma resposta é também uma resposta* (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.68).

Referente ao conteúdo, Silva e Oliveira (2011, p.68) citam os estudos de Xatara (1994) que compreendem os provérbios como demonstradores de validade universal, com supressão a referências de tempo ou lugar como em “Contra fatos não há argumentos”. Além disso referem a:

- Animais: *Papagaio velho não aprende a falar.*
- Condições climáticas: *Muito trovão, pouca chuva.*
- Fases da vida: *É de menino que se torce o pepino.*
- Costumes corriqueiros: *Quem casa quer casa.*
- Profissões: *Praticas e serás mestre.*
- Comportamentos diversos frente às mais variadas situações: *Não há maior cego do que aquele que não quer ver* (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.68).

As autoras citam os estudos de Amaral (1976) para quem a classificação racional dos dizeres proverbiais constitui uma tarefa muito penosa, pois é tão vasta a quantidade deles, com tantas variedades, e com oscilações frequentes entre tipos diversos, que talvez seja impossível distribuí-los com exatidão em diferentes compartimentos. A classificação acontece, ordinariamente, por assuntos ou ideias. A enumeração da classificação mais comum, sugere ‘reparos’, como a redução a um número menor de divisões gerais, entre outros. Comentam, a categorização do paremiólogo francês Leroux de Lincy que abriga quatorze tipos de dizeres proverbiais. São os seguintes:

1. sagrados (religião, mitologia);
2. relativos à natureza física;
3. relativos ao tempo, astros, ano, estações, dias, horas;
4. relativos aos animais;
5. relativos ao homem;
6. históricos: países, povos antigos e modernos;
7. históricos: províncias, cidades, aldeias, rios, ribeiros de França;
8. históricos: brasões, divisas, alcunhas;
9. históricos: nomes próprios em geral;
10. relativos à condição, posição, dignidade, cavalaria, nobreza, títulos, guerra, caça, jogos, divertimentos;
11. relativos à política: legislação, jurisprudência, ciências, letras, artes, comércio, navegação, profissões diversas, ofícios;
12. relativos aos costumes, usos antigos e modernos, vestuários, móveis;
13. relativos à alimentação, refeições;
14. relativos à moral (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.68-69).

Silva e Oliveira (2011, p.69) afirmam que para Amaral (1976, p.219) as noções de concisão e elegância do provérbio, “pois não há palavras inúteis, a frase é cadenciada” e se distingue: “a) pelo seu caráter de unidades completas e independentes; b) pelo seu fundo de generalidade e de saber experiencial; c) pela sua forma sentenciosa, concisa e pitoresca”. Quanto à forma dos provérbios, Fiorio (1995) observa que há alguns com referentes iguais, com alteração de elementos e muitos deles com pequenas mudanças como artigo, tempo ou modo do verbo, gênero e números dos nomes etc. Apesar dessas mudanças não se pode dizer que são outros provérbios. O autor divide os provérbios em:

➤ *Formas matrizes*: são as formas genuínas, as primeiras elaboradas pelo povo, fonte de imitação posterior. Porém, identificar a forma matriz de uma série de provérbios com mensagens idênticas é uma tarefa difícil, na qual não pode contar com a argumentação científica. A análise de fatores sociolinguísticos pode colaborar para apontar probalidades, no sentido de “aproximar de uma resposta plausível e provável, mas nunca taxativa. Conjecturas, conjecturas...” (FIORIO, 1995, p.51).

➤ *Formas equivalentes*: também denominadas como sinônimas, constituem-se de elementos distintos, porém com tradução da mesma metáfora. Uma mensagem igual pode ser encontrada em provérbios de diferentes regiões e países. Muda apenas a roupagem de acordo com aplicação própria da região de origem. Forma equivalente ou sinônima é toda aquela que emite a mesma mensagem da forma matriz com diversos elementos. Também vale lembrar aqui, as dificuldades em estabelecer a forma matriz com precisão, porém, Fiorio (1995) encara as formas equivalentes como formas matrizes por serem criações típicas de um determinado ambiente.

➤ *Formas paralelas*: admitem pequenas variações em relação ao outro provérbio seja em relação aos aspectos gramaticais, as variações morfológicas de gênero, número, grau, pessoa, tempo, modo, metaplasmos, seja no que tange à presença ou à ausência de certas palavras, seja quanto à forma das palavras pertencentes a um mesmo campo etimológico.

Quanto ao estilo e ao conteúdo das fórmulas coletivas, Silva e Oliveira (2011) afirmam que o século XVIII viu nascer algo diferente, o surgimento de um novo gênero

– os *aforismos* – que conquistaram espaço, com seu estilo correto, clássico, capsular e depurado, refletindo a perspectiva de seus criadores e uma sabedoria mais abstrata. Os provérbios passaram a ser preenchidos com um conteúdo novo, mais pessoal. Obelkevich (1998, p.64) cita como exemplo William Blake (1757-1827) e o seu *O Casamento do inferno* (1790), uma obra que apresenta em um dos textos, *Provérbios do Inferno*, uma coleção de aforismos mordazes e críticos (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.41).

Conforme as autoras, destacaram-se nessa modalidade proverbial: o francês Le Rochefoucauld (1613-1680); o alemão Schopenhauer (1788-1860); o irlandês Oscar Wilde, autor de *O retrato de Dorian Gray* cuja obra possui um personagem que utiliza os aforismos; o português Fernando Pessoa (1888-1935); os brasileiros Marquês de Maricá (1773-1848) e o gaúcho Apparício FB Torelly, mais conhecido com Barão de Itararé, criador de irônicos e irreverentes aforismos. A partir dessa época, surgiram provérbios reinventados e ressignificados com o objetivo de despertar os poderes dormentes da consciência do leitor.

Esses enunciados foram aceitos pelos intelectuais por darem a impressão de maior discursividade, mas nem por isso deixaram de ser provérbios, isto é, o desprezo dos círculos literários não foi suficientemente capaz de impedir os intelectuais de continuar

empregando-os em suas produções linguístico-comunicativas. Observamos que a classe culta rejeitou-os, mas não conseguiu bani-los da sociedade. O Barão de Itararé, representante dessa modalidade, também é citado por Fiorio (1995) assim como em Silva e Oliveira (2011). Os seguintes aforismos irônicos são de sua autoria:

Viúva rica com um olho chora e com o outro se explica;
 Cleptomaniaco: ladrão rico. Gatuno: ladrão pobre;
 Os juro são o perfume do capital;
 Este mundo é redondo mas está ficando chato;
 A força é o mais desagradável dos instrumentos de corda;
 Eu cavo, Tu cavas, Ele cava, Nós cavamos, Vós cavais, Eles cavam: não é bonito,
 nem rima, mas é profundo (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.41).

Outro aspecto destacado por Fiorio (1995), semelhante ao fenômeno apontado por Silva e Oliveira (2011), versa sobre a desproverbialização representada pela paródia. O autor observa que de uns tempos para cá surgiu uma vontade de brincar (?) com o provérbio, secularmente respeitado e venerado com sacrário de uma verdade. Trata-se da desproverbialização. Entre as muitas razões, o autor destaca três:

- *Provocar o riso descontraído do leitor ou ouvinte*: usando a chacota, o “desproverbializador” busca surpreender o leitor ou ouvinte com a alteração sensível da direção do provérbio original. Por exemplo: “Quem ri por último ri melhor, mas demorou a entender” (Mauro Chaves). O humor está sempre presente.
- *Sátira aos costumes e hábitos de determinada classe ou faixa da população*. O provérbio é o meio pelo qual aproveita-se para dirigir a esses destinatários trocando-se algumas de suas partes por outras especificamente mais adequadas ao novo objetivo. Por exemplo: “A ociosidade é a mãe de todos os vices” (Millôr).
- *Questionamentos a verdades tidas como infalíveis e imutáveis*. Aqui busca-se derrubar preconceitos solidamente postos por uma tradição e por uma sociedade conservadora. Por meio da paródia realiza-se essa intenção ao desmoralizar aquilo que era visto como inquestionável, tirar a máscara e fazer cair as aparências, revelando que o sábio também vive cheio de dúvidas e fazendo perguntas, em vez de repousar em dogmas conformistas. O primeiro momento é o do riso seguido pelo próximo em tom de seriedade.

Fiorio (1995) observa que não se pode confundir desproverbialização com degradação dos enunciados proverbiais. A primeira forma, a desproverbialização, apresenta uma visão inteligente, sutil, questionadora, construtiva, o riso serve apenas como um meio. Já na segunda (degradação do provérbio), a mudança é ridícula, interesseira, burlesca, negativista, tem o riso como fim. Tudo depende das intenções daqueles que buscam provocar mudanças de sentido das sentenças proverbiais.

Os provérbios atravessam fronteiras geográficas históricas e acomodam-se em cada região conforme as peculiaridades de cada uma delas. De acordo como Silva e Oliveira (2011), o fato de ser o provérbio uma sabedoria comum a vários povos dificulta, muitas vezes, saber onde um determinado provérbio surgiu. Portanto, determinar com precisão a identidade, ou seja, o nascimento da maioria dos provérbios constitui uma tarefa quase impossível. Fiorio (1995, p.62) entende que

pode-se assegurar que os provérbios são muito apátridas, principalmente pela dificuldade em se documentar ou comprovar sua nacionalidade. Nos rincões mais afastados do universo, colhe-se o fruto da experiência da humanidade mediante máximas e apotegmas, ao mesmo tempo que essas longínquas regiões exportam a expressão de sua cultura em forma de ríthões e aforismo. É um intercâmbio universal.

Como podemos observar, determinar a origem precisa de um provérbio não é tarefa fácil. No entanto, quando se fala de influência de determinada cultura, é mais seguro asseverá-la estribando-se em termos presentes, próprios dessa cultura, do que buscar a proveniência histórica de um provérbio em seu todo, defende Fiorio (1995). Para o autor, há sempre a possibilidade de engano ao determinar, por exemplo, a origem de um refrão específico, pois a análise pode estar pautada em elementos aparentes, traduzidos ou adaptados. Para Silva e Oliveira (2011, p.33):

A prova da existência dos provérbios tem sido, obstinadamente, motivo de análise de paremiologistas, pois para comprovarem sua origem e evolução, verificam todos os aspectos possíveis: culturais, sintáticos, métricos, semânticos, lexicográficos e, no entanto, muitos são unânimes em responder que é praticamente impossível chegar à origem dos provérbios e suas raízes, pois remontam a tradição oral da pré-história humana.

As autoras apresentam um panorama histórico do uso das sentenças proverbiais encontradas entre os sumérios que viveram por volta de 4500 e 1750 a.C. Foram descobertos um vasto número de provérbios em cerca de 700 tábuas de barro grafadas em escrita cuneiforme. Apontam os notáveis estudos de pesquisadores da Universidade de

Oxford, na Inglaterra, que num período de quase dez anos, envolveram-se num projeto com o objetivo de traduzir as tabuletas encontradas na região da Mesopotâmia, hoje Iraque.

Os hebreus e arameus entendiam os provérbios como a “palavra” de um sábio. A Bíblia Sagrada, “um dos códigos modeladores da cultura ocidental” (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.34), traz “O Livro dos Provérbios” datado do século X a.C. com uma estrutura organizada em torno de uma coleção de máximas e preceitos morais escritas em tom proverbial e atribuídas ao rei Salomão a quem seria dado a função de compilador.

Os romanos também possuíam uma especial afeição pelas sentenças proverbiais e empregavam-nas frequentemente nas mais diversas situações discursivas-comunicativas. “Na Roma Antiga, os autores Catão, Lucrécio, Cícero, Virgílio, Sêneca, Plauto, Quintiliano, Horácio e outros também usavam sentenças de sua autoria ou não, com finalidade instrutiva” (SILVA; OLIVEIRA, 2011, p.34). O termo empregado inicialmente por eles foi nomeado de *proverbium* e posteriormente, *adágio* ou *adagium*.

Fiorio (1995) lembra-nos que no caso do Brasil, devido à sua relação com o país colonizador, muitos provérbios foram importados dando origem a outros. Os adágios vindos da pátria-mãe foram sendo traduzidos naturalmente, e paralelamente a eles foram surgindo outros, à medida que outros foram inventados a partir da nova realidade. A intromissão da cultura lusitana a partir do descobrimento trouxe o mestre-escola, o livro, a ideia, a experiência de vida, a mentalidade, somada aos elementos naturais daqui que iriam permear e enriquecer de maneira notável a mesma cultura dos curiosos imigrantes.

Xatara e Succi (2008) citando Steinberg (1985) entendem que o anonimato cria dificuldades para o reconhecimento exato da origem do provérbio, sendo essa dificuldade ainda maior em países de imigração como o nosso. Alguns provérbios podem ter originado em outros países e, com a miscigenação de raças, enraizaram-se e naturalizaram-se em outra língua, tornando o reconhecimento de sua origem quase impossível. No Brasil, a chegada do negro trazido como escravo da África e a sua cultura exemplifica bem esse quadro.

De acordo com Fiorio (1995), o processo de miscigenação euro-afro-americano contribuiu para uma mistura de valores, crenças, praxes, folclore, língua, costumes, dança e música etc. dando origem ao que veio ser chamado posteriormente de brasilidade. Observamos essas presenças explícitas nos provérbios: num rito (“Quem não pode com mandinga não carrega patuá”); em elementos da fauna (“Macaco velho não mete a mão em cumbuca”); em elementos da vida rural, bem roceira (“Toucinho podre apodrece o jacá”, “O coice da égua não faz mal ao potro”) e assim por diante.

As influências sofridas pelo provérbio em contato com outras culturas não eliminam do seu bojo a característica genealógica fundamental durante o curso de peregrinação. O contato com várias culturas não é suficiente para deixá-lo totalmente desfigurado. As ‘traduções’ pelas quais o enunciado proverbial passou atingiram quando muito aspectos formais e não de conteúdo. Os provérbios podem sofrer influências bíblicas, religiosas, estrangeiras, culturais etc. Surgido dentro de uma sociedade com um quadro de referência, o provérbio ajuda a propagar ideologias, serve como

instrumento para domesticar e enquadrar os membros da comunidade nos limites sociais. O governador, o prefeito, o padre, o juiz, o mestre-escola, o médico, o delegado, o pai de família zelam pela manutenção de uma ordem política, religiosa e educacional. Fazem a legislação com ou sem consentimento, com ou sem consulta aos mais interessados, virtualmente falando: os membros da comunidade. Para corroborar a execução das leis e prescrições, há persuasões suaves como o conselho, a advertência, a analogia, o exemplo, a fábula, o acontecimento, o episódio, assim com as mais severas: ameaças e anátemas. De todos os recursos estimulantes de bom comportamento, porém, destaco o provérbio. [...] Como tal, o provérbio desempenha aquele papel a que foi chamado: corrigir desvios, advertir, ensinar, admoestar, lembrar, coagir, reprimir, tudo canalizado para um ponto de fuga que coincide exatamente com o ponto de vista da ideologia dominante. O provérbio chega como reforço de um pensamento coletivo que os mais fortes assumem como próprios na manipulação da sociedade que dirigem (FIORIO, 1995, p.79).

Por “mais fortes” deve-se compreender aqueles que detêm poder ou domínios sobre outros. Dessa forma, a ideologia constitui patrimônio da autoridade oficial ou competente e de todos os que com ela comungam e ajudam na manutenção do estado de fato. Nesse caso, há uma hierarquização entre o mais alto mandatário ao menor dos subordinados considerando o provérbio como instrumento daqueles que na comunidade aceitam princípios similares de comportamento, nos limites regulamentares que as autoridades propuseram ou impuseram. Do aspecto didático-moral dos provérbios alguns são considerados importantes por Fiorio (1995, p. 80):

- um mesmo provérbio pode ter várias aplicações morais, na dependência sempre do emissor e/ou recebedor;
- a moralização fica sempre nas mãos dos mais poderosos, só que considerado relativamente, como já foi exposto acima;
- não há consciência dominadora na utilização do provérbio como instrumento de convencer, mas é empregado espontaneamente ou, se se quiser, inconscientemente, como parte do processo em que superiores e subalternos estão inseridos;
- há uma seleção natural de aspectos morais, de acordo com o sistema ou sistemas de que faz parte aquele que prescreve, havendo os de ordem política, jurídica, eclesiástica, ética, policial-militar...

Silva e Oliveira (2011, p.41) asseguram que o “consenso moderno culto ainda vê o provérbio com certas reservas, porém, a queda de sua popularidade já foi bem maior”. E acrescentam que nos dias de hoje podemos observar

uma onda crescente de interesse pelas formas proverbiais e este fato deve-se, principalmente, por dois fatores, o primeiro, pelo contato que o Ocidente passou a ter com os provérbios orientais, considerados, segundo o pesquisador francês Maurice Maloux (apud Buosi, 1997, p.38), “de inspiração mais elevada e de estilo bem mais aguçado, refinado e profundo” e, segundo, pelo mérito que eles conquistaram no meio acadêmico (SILVA; OLIVEIRA (2011, p.42).

Cabe destacar o interesse de pesquisadores no campo da Arte, Religião, Tradução, Sociologia, Comunicação e Cultura, linguistas, folcloristas, historiadores literários, semanticistas, antropólogos, etnólogos, filólogos, semioticistas, todos comprometidos em demonstrar o valor cultural das formas proverbiais e oferecer-lhes uma história intelectual dignificante. Na medicina, os psicólogos e psicanalistas estão empregando as sentenças proverbiais, que também fazem parte da base de pesquisa de psicolinguistas. As descobertas e os avanços são apresentados em artigos, ensaios, livros, apresentações em congressos, seminários e outros meios.

Gênero expressivo, de valor universal, baseado na experiência do povo não poderia ser excluído do contexto de sala de aula. Basta um comentário sobre o assunto para que muitos alunos imediatamente pronunciem vários e usem o mesmo em situações bem diferentes. Sua linguagem metafórica contendo elementos concretos do dia a dia possibilita essa adequação. As crônicas produzidas para OLPEF não teriam o mesmo relevo se os provérbios não estivessem presentes em suas linhas.

Silva e Oliveira (2011, p.89) lembram-nos que os provérbios são constituídos por fórmulas fixas, apesar disso “são situados no universo do discurso como referências intertextuais acessíveis, por fazerem parte de um saber coletivo”. Possuem ao mesmo tempo estruturas seculares cristalizadas ao lado de sentido permanente de revitalização, pois, em cada citação, os sujeitos dos enunciados proverbiais colaboram para a manutenção de seu uso. Assim fizeram produtores de crônicas para OLPEF: os provérbios em seus textos foram revitalizados dentro de um novo contexto, passando adiante toda a riqueza deste precioso tesouro.

Desse modo, notamos como os provérbios têm a capacidade de se adequar “aos mais variados contextos, cabendo ao locutor apenas um determinado conhecimento de mundo para que possa operá-los com efetiva relevância pragmática” (SILVA; OLIVEIRA,

2011, p.97). O ensino de provérbios, sabedoria popular, reforça a posição defendida por Sacristan (1998) de que toda atividade educativa deve favorecer a elaboração pessoal do conhecimento e o significado a partir da experiência vital com a realidade para que os estudantes (do 9º Ano) reconstruam a cultura e não simplesmente a adquiram.

4.2 A COMPETÊNCIA FORMULAICA

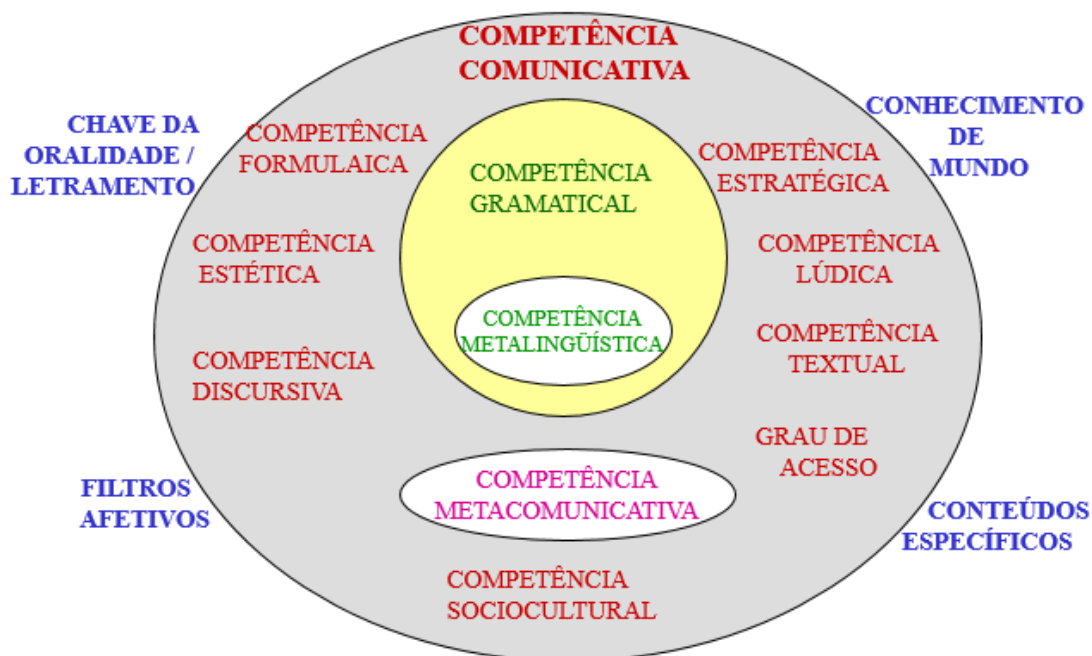
A abordagem comunicativa pode estar presente nos contextos de ensino comunicativo. Em uma abordagem filosófica, observa-se o ensino e aprendizagem de línguas numa concepção que dispõe a organização estrutural da língua a serviço da comunicação, do desenvolvimento de uma competência comunicativa (CC) naqueles que estão aprendendo uma língua.

A competência linguístico comunicativa (CC) está presente como um dos elementos no ensino-aprendizagem de línguas. Definida pelo Glossário de Termos da Linguística Aplicada “como a capacidade de interação social propositada numa (nova) língua presidida por dadas atitudes e materializadas por um conjunto de habilidades que colaboram para o uso real correto e adequado da língua” (ZOCARATTO et al. 2009, p.24).

Conforme Zocaratto et al. (2009), a CC é um constructo com vários componentes que gerou muitas polêmicas e discussões resultando em diversos arcabouços. Vários arcabouços foram desenvolvidos até chegar ao de Almeida Filho (2006). Nesse arcabouço, encontramos a competência formulaica.

Figura 6 - Arcabouço de Almeida Filho

REPRESENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA



Fonte: Zocaratto et al. (2009, p.27)

De acordo com Moura (2005), a competência formulaica refere-se à capacidade de usar padrões de sentenças, palavras ou de estruturas discretas. A habilidade de utilizar clichês, palavras multifuncionais, provérbios, frases lexicais associadas a atos de fala encontra-se nessa competência. Nela, o uso da língua é concebido como a ativação de conjuntos lexicais, rotinas pré-fabricadas, estruturas e palavras ligadas a funções pragmáticas.

Moura (2005) comenta que Almeida Filho, linguista aplicado brasileiro, tem dedicado seus estudos de linguística aplicada ao processo de ensino de línguas em variadas linhas de pesquisa, como a do ensino por competência, por exemplo. Acrescenta que a noção de competência linguístico-comunicativa proposta pelo linguista é a única com enfoque no ensino/aprendizagem de uma língua.

Almeida Filho (apud MOURA, 2005, p.70) apresenta a definição do termo competência linguístico-comunicativa como “[...] a capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos”. O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na perspectiva de Almeida Filho,

oportuniza uma formação por competências que compreende o sujeito, o contexto e a linguagem como um todo harmônico, dinâmico, complexo e histórico e não apenas como um fragmento (Morin, 2003), pois o foco de ensino não está no treinamento do falante ideal, ou em uma formação que busca satisfazer necessidades funcionalistas, de demandas do mercado de trabalho ou da sociedade, mas considera também os interesses do indivíduo (ALMEIDA FILHO apud MOURA, 2005, p.75).

Moura (2005) assegura que a noção de competência linguístico-comunicativa de Almeida Filho referente à sua configuração e à sua definição, compõe-se por noções que propiciam a mobilização de outros elementos que comportam uma compreensão dialógica e dialética de produção/compreensão do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Beloti (2014, p.6) comenta que para Corrêa (2004) as expressões formulaicas “fossilizadas na fala informal” começam a fazer parte da escrita. Ao tratar da linguagem dos idosos, Corrêa (2004) observou que eles têm facilidade em conservar na memória, com uma perfeição admirável, frases-feitas, provérbios, refrões, expressões que, muitas vezes, remontam à sua infância. A melodia e a rima são recursos que favorecem o armazenamento na memória dessas expressões formulaicas.

Cazelato (2006, p.2) compreende as expressões formulaicas (idiomatismos e enunciados proverbiais) com traços da heterogeneidade enunciativa e apresenta a seguinte definição

Em termos gerais as expressões formulaicas podem ser entendidas como expressões cristalizadas com sentidos metafóricos ou implicados que exigem conhecimento de mundo, levam em conta processos intertextuais e convoca os interlocutores às atividades inferenciais específicas para a sua interpretação e manipulação. Na interpretação de um enunciado qualquer, há processos lingüísticos, cognitivos, discursivos, socioculturais que participam da construção da significação; na interpretação de um enunciado metafórico são exigidas estratégias e operações que têm suas características na língua voltadas para o reconhecimento do sentido implicado.

Em consonância com Cazelato (2006), referente ao aspecto heterogêneo da escrita, Beloti (2014, p.2) assim se pronuncia:

Fala e escrita não podem ser dicotomizadas, mas pensadas sempre juntas, enquanto fatos lingüísticos ligados às práticas de oralidade/letramento, que são práticas sociais. Os indícios de oralidade na escrita funcionam como pistas do seu modo heterogêneo de constituição. Ao tomarmos a escrita como processo, analisamos a heterogeneidade até em sua base significativa e consideramos o que no produto mostra a constituição do processo.

A heterogeneidade da escrita para Corrêa (2004) pauta-se no encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerando a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Considera como elementos centrais dessa concepção, a

circulação dialógica do escrevente – pressuposto bakhtiniano do princípio dialógico da linguagem – e a imagem que o escrevente realiza da escrita, adotada como parte de um imaginário socialmente partilhado, modo de recuperar a presença das práticas sociais na produção discursiva dos seus agentes.

Portanto, lançar mão dos provérbios no espaço da sala de aula é uma forma de aprimorar a competência formulaica dos estudantes na concepção de um ensino/aprendizagem pautado na CC linguístico-comunicativa. Além disso, é uma forma de mostrar a heterogeneidade da escrita numa relação dialógica, pois os provérbios, gênero oral, dialogam com um gênero de tradição escrita, a crônica.

4.3 O GÊNERO CRÔNICA

A palavra “crônica” vem do vocábulo grego “*khronos*” ou do latim “*chronos*” e significa “tempo”. Os antigos romanos utilizavam a palavra “*chronica*” para o registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem dos acontecimentos sem a pretensão de aprofundamento ou interpretação. Nessa acepção também foi usada nos países europeus. Para Coutinho (1964 apud PERFEITO; NANTES; FERRAGINI, 2011), a crônica designava um relato cronológico dos fatos ocorridos em qualquer lugar. As origens da crônica remonta a época em que destinava-se a relatar em ordem cronológica fatos verídicos e nobres.

O advento da imprensa e do jornal contribuiu para que ela se afastasse da História tornando-se Folhetim. Sobre a origem da crônica, Colombo (2013) menciona que nasceu dentro do jornal na França. Com o desenvolvimento da imprensa, o gênero passou a fazer parte das publicações e sua primeira aparição data de 1799, no *Journal de Débats*, em Paris. Em suas origens, era uma miscelânea de ninharias publicada na parte baixa da página do jornal. Logo na segunda metade do XIX, o folhetim deixa de ter essa cara e recebe a denominação de crônica.

A chegada da crônica ao Brasil remonta a época de surgimento da imprensa brasileira, implantada em 1808, pela necessidade da Corte, família real portuguesa instalada em terras brasileiras, em comunicar-se com seus súditos. Mas tardiamente, só em 1852, a crônica chega de fato aos jornais brasileiros, mais especificamente ao *Jornal do Comércio*, com a contribuição de Francisco Otaviano em uma seção chamada Folhetim e desde então caiu no gosto dos brasileiros cronistas e leitores.

Colombo (2013) lembra-nos que a crônica da segunda metade do século XIX era bastante semelhante àquela publicada nos jornais franceses. No entanto, com o passar

do tempo, o ambiente brasileiro imprime a crônica características próprias que gradualmente foi afastando o caráter de documentário como era comum na França. A autora ressalta que o gênero adquiriu no Brasil caráter literário utilizando-se de linguagem mais leve e envolvendo poesia, lirismo e fantasia por meio da pena de autores como Machado de Assis e José de Alencar, entre outros. E acrescenta:

Hoje os textos de Machado, por exemplo, nos parecem grandes demais para serem classificados como crônicas, o que justifica-se pelos espaços ociosos nos jornais da época, no entanto, é uma situação muito distante de nossa atual realidade jornalística (COLOMBO, 2013, p.9).

Há uma multiplicidade de textos que acabam recebendo a designação de “crônica”. Simon (2011) explica que são comuns expressões como crônicas policiais, políticas e esportivas nos meios jornalísticos, porém suas afinidades com a qualificação literária são mínimas, o que exige ainda distinções mais apuradas. E aponta divergências até mesmo naquelas em há um maior vínculo de identificação com a literatura: “há crônicas que são narrativas, estruturalmente semelhantes ou idênticas a contos; há outras que são comentários, com ou sem teor lírico; e há, ainda, aquelas que mesclam esses procedimentos” (SIMON, 2011, p.24).

Surgida no Brasil por volta do século XIX, com a expansão dos jornais no país, a crônica também se ocupava do registro jornalístico de situações cotidianas. Escritores como José de Alencar e Machado de Assis se apossaram do gênero ora de modo mais literário, ora de modo mais jornalísticos e registravam os acontecimentos corriqueiros da época. As primeiras crônicas produzidas aqui foram dirigidas às mulheres, publicadas em folhetins e geralmente na parte inferior da página de jornal.

O século XXI tem presenciado um volume considerável de publicações dirigidas à crônica e seus autores. Surgiram antologias, cronistas de diferentes épocas, biografias de cronistas e coleções para atender um público que antes só tinha acesso por meio de jornais publicados há muito tempo. Simon (2011) entende que se a crônica é importante e atraente então ela deve ser estudada. O apreciador da gênero: estudante, professor, pesquisador, leitor por diletantismo podem

querer se defrontar com uma modalidade de texto que lhe ofereça a oportunidade de verificar outras trajetórias de leitura. Afinal, embora tenha como suas marcas a leveza, a informalidade e a irreverência, a crônica também instiga. De qualquer modo, é preciso libertar-se do velho equívoco de que estudar algo é incompatível com o prazer proporcionado antes da sua sistematização. Longe disso, o estudo deve ser encarado como o meio para descobertas, como instrumento para ampliar nossa consistência diante das coisas que nos interessam (SIMON, 2011, p.19-20).

A crônica é considerada híbrida por apresentar as características dos gêneros narrativos e expositivos. Texto facilmente encontrado em sala de aula devido à natureza da reflexão e por se materializar em um texto breve. Ocupa o espaço do entretenimento e da reflexão mais leve. É na leitura desse texto que o leitor fatigado de textos mais densos faz uma pausa e grandes reflexões, pois não é porque trata com leveza de assuntos cotidianos que não haja espaço para a reflexão. Nas revistas, geralmente, aparece na última página.

Breve, atual, marcada pela objetividade ao comentar um fato real, trivial e marcada pela subjetividade, ao apresentar uma recriação da realidade, parte muitas vezes, de um relato ou notícia de jornal, mas não se confunde com eles, pois o acontecimento serve apenas como pano de fundo para reflexões de cunho mais universal e filosófico. Sua finalidade é: “analisar uma experiência particular para revelar seu significado mais geral com relação ao comportamento humano” (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p.39).

Pode ser descrita como uma espécie de “avesso” da notícia: a objetividade e a imparcialidade cedem espaço para a subjetividade, a opinião e a pessoalidade. De acordo com Simon (2011), Marcelo Coelho (2002) atesta essa visão ao dizer que a crônica se apresenta como um texto literário no espaço do jornal e que sua função é a de ser uma espécie de avesso, de negativo da notícia. Pode até parecer tarefa simples, mas representa um desafio, pois para produzi-la é necessária certa maturidade para realizar a análise do evento e domínio da estrutura para que o texto não se torne um relato do acontecimento.

O cronista busca envolver e emocionar os leitores instigando-os de forma sutil à reflexão de acontecimentos do cotidiano numa visão irônica, séria ou poética, mas sempre aguda e atenta. Os acontecimentos tratados em tom despretensioso, ora são mais poéticos, ora mais filosóficos, muitas vezes divertido. No Brasil, os cronistas expressam vivências e sentimentos próprios da cultura do nosso país, diferente de outros países que oferecem um tratamento mais objetivo e sintético aos relatos e comentários dos pequenos acontecimentos sem expressar sentimentos pessoais do autor.

Algumas aproximam-se do ensaio, como as de Lima Barreto. Outras, num tom da poesia, caracterizam-se como prosa poética, por exemplo, as de Paulo Mendes Campos, ou narrativas, como as de Fernando Sabino. Podem ter um tom sério ou engraçado, como as de Moacyr Scliar que levam o leitor a reflexão pelo jeito humorístico. Algumas estão próximas de comentários, como as crônicas esportivas ou políticas. Muitas delas não resistem ao tempo. Publicadas em revistas e jornais, são esquecidas após a leitura.

No entanto, as literárias permanecem sendo apreciadas pelo estilo de quem escreve e pelo tema abordado. Geralmente, são “encomendadas” a escritores já reconhecidos

pela publicação de obras como contos e romances. São o estilo pessoal e os recursos literários que fazem o gênero transpor o tempo. Esse efeito ocorre devido à interpretação dada aos fatos atribuindo características de “retrato” de situações humanas atemporais. Os temas geralmente estão ligados à questões éticas, de relacionamento humano, de relações entre grupos econômicos, sociais e políticos.

A condição literária da crônica gera controvérsias devido a sua relação com o jornal. O estudo da crônica na condição de um texto literário esbarra, de início nas páginas iniciais de qualquer ensaio sobre o assunto, na controvérsia causada por seu veículo de origem: o jornal. Isso não significa que professores de literatura, jornalistas, críticos literários e teóricos vejam-na desprovida de valor artístico pelo fato de passarem primeiro pelo jornal, porém esta peculiaridade no percurso da crônica parece exigir dos estudiosos a lembrança inevitável desse vínculo que a situa num espaço intermediário, de caracterização diferenciada.

Simon (2011) considera natural este cuidado, pois os cronistas criam uma relação particularizada com as empresas jornalísticas. “Estão em jogo contratos, cláusulas, prazos que não devem ser confundidos com o que rege o envolvimento dos escritores com as editoras” (SIMON, 2011, p.23). Além disso, os textos são menos extensos e o tempo mais curto em comparação com um livro de contos ou romance em que o escritor demora mais no trabalho para escrevê-los e encaminhá-los. O autor cita o caso de Luis Fernando Veríssimo que chegou a ter seis textos diferentes publicados em jornais em uma mesma semana.

Nas últimas décadas, o espaço destinado a contos, romances e poemas é menor do que aquele desfrutado pela crônica. Outro aspecto a ser destacado consiste em ressaltar o conjunto de textos publicados em uma edição de jornal e confrontá-lo com o que normalmente se considera ‘literatura’. É fácil apontar muitas diferenças, mas, nesse caso, também cabe registrar uma espécie de ambivalência da crônica que se distingue das notícias jornalísticas mais convencionais, porém não consegue se desvencilhar inteiramente da matéria cotidiana, responsável pelo impulso das manifestações da imprensa.

No entendimento de Simon (2011), Antonio Candido (1992) observa um nó entre a crônica e seu veículo (o jornal) de modo que ela não foi feita originariamente para o livro, mas para essa publicação efêmera que compra num dia e no outro, é utilizada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Simon (2011) assegura que a imagem utilizada por Antonio Candido

ressalta as características do jornal certamente reconhecidas pelos cronistas, o que equivale a dizer que a transitoriedade do veículo seria incorporada pela própria crônica, revelando, portanto, o que pode ser considerado uma ausência de pretensões do gênero. A ressalva a respeito de um vínculo a ser cultivado também com o livro, como um canal secundário, já antecipa, contudo, alguns desdobramentos sobre a natureza da crônica. Esta possibilidade revela que os cronistas podem desejar outro destino, outro endereço para seus textos (SIMON, 2011, p.25).

Sobre as divergências da crônica quanto ao seu espaço, na literatura e/ou no jornal, Davi Arrigucci Jr (1987) menciona o profissional ligado à literatura, que adverte sobre tais divergências: “À primeira vista, como parte de um veículo como o jornal, ela parece destinada à pura contingência, mas acaba travando com esta um arriscado duelo, de que, às vezes, por mérito literário intrínseco, sai vitoriosa” (ARRIGUCCI JR., 1987, p.53). Também cita Marcelo Coelho, profissional da área do jornalismo, para quem a crônica é vista como um texto literário dentro do jornal, numa espécie de avesso da notícia.

Os dois pontos de vista apontam para uma relação pouco estável entre crônica e jornal, o que leva Simon (2011) a pressupor a viabilidade de outro espaço para que os textos circulem com mais desenvoltura. Em ambos, percebe-se que a crônica em sua composição jornalística acrescenta um componente artístico, literário, que a distingue de outras práticas textuais de imprensa. Esse diferencial possibilita a sobrevivência da crônica em outro espaço: o livro. Esse suporte alternativo revela um questionamento muito pertinente de Afrânio Coutinho (1986, p.135) “Não será antes [a crônica] um gênero anfíbio que tanto pode viver na coluna de um jornal como na página de um livro?”

O crescimento da importância da crônica publicada em livro justifica-se pela ampliação editorial com edições, reedições e coleções de livros do gênero. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, Antonio Candido se manifesta da seguinte forma: “quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria esperava” (CANDIDO, 1992, p.14-15). As edições, reedições e coleções de livros fundamentam a importância desse modo de veiculação do gênero.

Casos como os de Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Luis Fernando Veríssimo e Martha Medeiros com características e trajetórias diferentes assinalam a importância da crônica nesse suporte alternativo (o livro) alavancando a produção editorial do gênero. A reedição de crônicas evidencia o prestígio editorial da crônica, haja vista, por exemplo, os projetos de reedição das produções de Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Antonio Maria, Manuel Bandeira, entre outros importantes nomes.

Mas não são apenas as edições mais contemporâneas que assinalam esse prestígio, pois outros períodos da história literária também demonstram o papel relevante da

crônica publicada em livros. Há uma lista enorme de escritores que obtiveram reconhecimento crítico algum tempo depois de suas produções, com publicações e reedições em livro. São exemplos: José de Alencar, Machado de Assis, Raul Pompéia, Olavo Bilac, Lima Barreto, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes e Nelson Rodrigues.

O parentesco da crônica com o jornal ou outras publicações da imprensa tem sido objeto de recentes estudos. A crônica tem uma estreita relação com a mídia, e a “ligação é tão íntima que pode ser percebida em textos teóricos sobre o gênero uma preocupação com o problemático reconhecimento da literariedade na crônica” (SIMON, 2011, p.129). Os estudo sobre a cultura de mídia de Douglas Kellner (2001 apud SIMON, 2011) atesta a relação da crônica com a mídia sem acarretar a suposta perda de prestígio literário por isso. Simon (2011, p.129-130) afirma que

o estatuto artístico da crônica não deve ser desprezado, o que se deve, entre outras razões, ao fato de diversos cronistas serem também adeptos de outros gêneros, autores de obras que gozam de grande valorização estética e de apreço por parte da crítica literária. Situação semelhante verifica-se quanto à análise das referências de Umberto Eco (2003, p.II) ao leitor e seu comportamento diante das variadas oportunidades e experiências a que é exposto na contemporaneidade: a correspondência eletrônica e as grandes livrarias são algumas das situações referidas pelo autor. Em outras palavras, a qual leitor se dirige o cronista: àquele que abrevia tudo em mensagens eletrônicas ou àquele que frequenta livrarias em busca de produções literárias inquietantes? E se este leitor for a mesma pessoa, como se dirigir a ele? Além disso, é fundamental que se verifiquem os modos diversificados de aproximação entre o cronista e a mídia, isto é, examinar como determinadas estratégias podem ser perseguidas pelos autores e incorporadas em seus textos.

A crônica capta um momento, um fato cotidiano, um flagrante do dia a dia que pode ou não ter sido notícia e servir como mote ou como pretexto para divagações, às vezes lírica, do cronista. Segundo Candido (1992, p.20) “a crônica pode dizer as coisas mais sérias e mais empenhadas por meio de um ziguezague de uma aparente conversa fiada”. O desfecho mesmo sendo conclusivo nem sempre traz a resolução do conflito levando o leitor a usar a imaginação e a tirar suas próprias conclusões. Podem ser reais ou fictícios os fatos cotidianos e os personagens, mas sempre tratados de forma subjetiva.

Simon (2011, p.33) comenta o lugar dos fatos cotidianos na crônica usando uma citação de Margarida Souza Neves que diz o seguinte: “Em que outro documento será possível encontrar o cotidiano monumentalizado como na crônica? Para ele, no material publicado na crônica há um diálogo entre a época em que os textos foram escritos e o restante da obra de cada autor, proporcionando inestimáveis objetos de pesquisa para diferentes áreas do conhecimento. A crônica vai muito além de uma conversa aparentemente fiada.

Vale lembrar que o respeito pelos livros de crônica também passa por uma espécie de reconhecimento oficial. O exame Nacional de Cursos também conhecido como “Provão” de 2002 trouxe uma lista de obras literárias com diversos autores como: Machado de Assis, Mário de Andrade e Guimarães Rosa, Gil Vicente, Camilo Castelo Branco, Shakespeare, Goethe, Mallarmé e também Rubem Braga com seu *Ai de ti, Copacabana*. Tratava-se da canonização ou da “elasticidade” de seus parâmetros, pois afinal também agregava a lista o poeta Patativa do Assaré.

O entusiasmo do mercado editorial evidencia o interesse do público leitor pelo gênero também em livros. Se há publicações é porque há uma existência concreta de um público leitor e consumidor dessas obras, o que garante retorno financeiro satisfatório as editoras e prazer estético ao leitor. Isso desqualifica, isto é, põe por terra a ideia de que o lugar da crônica seja apenas no jornal. A combinação desses elementos, retorno financeiro e interesse do leitor, contribuem para reafirmar e legitimar o seu valor.

A crônica ainda não desfruta do mesmo prestígio do poema, conto, romance nos cursos de Letras, embora apareça com frequência nos livros didáticos, principalmente nos anos do Ensino Fundamental. Nos estudos literários também há uma escassez de análise desses textos. No entanto, no âmbito da teorização, há nomes de grande projeção como Afrânio Coutinho, Antonio Candido, Eduardo Portella, Massaud Moisés e Davi Arrigucci Jr, além de outros estudiosos que tem se ocupado dos estudos desse gênero. Esse descompasso afeta a prática científica e pedagógica.

A proposta de produção de crônica elaborada pela equipe da OLPEF contribui para a valorização deste gênero no ensino, da mesma forma, as produções dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, como objeto de pesquisa, também colaboram nesse sentido. Não se pode esquecer que o estudo dos provérbios também compartilha de peculiaridades semelhantes às discutidas, pois muitos entendem, de forma equivocada, não haver espaço na escrita para essa sabedoria.

Há questionamentos a respeito de particularidades da crônica, de suas articulações com o conjunto de manifestações literárias em geral e as suas semelhanças com o conto. Também há dificuldades e dúvidas em atribuir literariedade a determinadas crônicas, quanto aos critérios para reconhecermos um texto como crônica, quanto à adequação de uma definição geral para o gênero, quanto ao estabelecimento de fronteiras entre o conto e a crônica (afinal, por que um determinado texto era chamado de crônica e não de conto?) e quanto ao uso da terminologia dos estudos literários e narrativos.

As dúvidas podem ser frutos do desejo de aprender mais, de curiosidades, mas por outro lado, podem estar relacionadas a uma tendência do ensino que insiste nas classificações, nomenclaturas e estabelecimento de fronteiras rígidas entre coisas visivelmente muito diferentes, que, no entanto, não o são. De acordo com Simon (2011), devemos nos libertarmos de experiências de aprendizagem que tem a terminologia correta como a grande meta. A pesquisa contribui para um enfrentamento do desafio de trabalhar com a crônica com rigor.

É comum o pressuposto de que a notícia é o mote indiscutível para produzir a crônica. Trata-se de um pressuposto tácito, porém não é o único ponto de partida que impulsiona o cronista. A proposta de produção do gênero na OLPEF deixa isso bem claro, pois o ponto de partida relaciona-se com as experiências marcadas pelo lugar onde o estudante vive e não com uma notícia. A familiaridade entre a crônica e seu veículo não deve ser a causa de estranheza. Mesmo assim, a diversidade dos textos nominados “crônica” exige esclarecimentos sobre a ocorrência de outros motes além da notícia.

Muitas crônicas ficam distante da estrutura representativa do gênero, ou seja, a sua ligação com a notícia. Às vezes, caracteriza-se pelo comentário de fatos ou pela exposição de ideias e/ou sentimentos. Trata-se de textos que se identificam com a ênfase narrativa de contos, por exemplo, a produção de Fernando Sabino. Nestas situações é preferível não se falar em motes, pois há dificuldades em localizar o ponto de partida explícito para a produção devido ao predomínio do caráter ficcional que por vezes impossibilita correlações com a realidade. A tentativa de estabelecer tais correlações pode levar a equívocos como o de intenção de autor.

A crônica que recorre com intensidade ou exclusividade ao componente ficcional se diferencia daquela em que sobressai um eu disposto a confessar suas motivações. Não se trata de confundir esta primeira pessoa que se manifesta no texto – quem nos referimos como eu do cronista – com a figura real do autor, embora esta associação seja até possível por algumas marcas textuais; nem é o caso de interpretar as motivações expressas como experiências autênticas. De qualquer modo, as notícias e demais eventos ou situações que identificamos como motes de crônicas são referidos naquelas modalidades mais próximas dos comentários e estão ausentes das crônicas inclinadas para a narrativa ficcional (SIMON, 2011, p.40).

A crônica dos anos de 1950 e 1980 desfrutou de êxito com as produções de Carlos Drummond de Andrade, Sabino, Paulo Mendes Campos, Antônio Maria, Stanislaw Ponte Preta, Rubem Braga, o cronista mais significativo, entre outros. Tudo isso graças a sensibilidade destes em imprimir lirismo ao gênero. O “lirismo era aspecto altamente valorizado na crônicas de 1950 aos 1980” (SIMON, 2011, p.42) e depois disso, com a morte

desses cronistas, o lirismo entrou em queda enquanto marca do gênero, além disso, a própria crônica perdeu projeção na imprensa e parte do estatuto literário.

Há muitas discussões em torno do estabelecimento de divergências estruturais e funcionais entre crônica e notícia. Os estudos literários e os estudos jornalísticos buscam um olhar que considere a relação mais entrançada da crônica com a literatura e com o jornalismo”. A intimidade entre literatura e jornalismo é analisada por Afrânio Coutinho (1986, p.134) da seguinte maneira: “A crônica será tanto mais literária quanto mais fugir às exigências do espírito de reportagem, atingindo o melhor de sua realização formal quando consegue fundir os supostos contrários – a literatura e o jornalismo [...]”.

Embora o ponto de partida para a produção de crônica para a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* não seja um fato noticiado em uma coluna de jornal de grande circulação, o assunto tratado em algumas delas não deixa de ser uma espécie de “notícia” informal de circulação local. Afinal, a maioria dos acontecimentos retratados nas produções textuais teve repercussão na comunidade figueirense e alguns deles até desfilaram nas páginas jornalísticas da imprensa da cidade vizinha (Ibaiti), como a festa em comemoração ao aniversário da cidade.

A crônica para alguns tem valor depreciativo quando comparada ao conto. Em linhas gerais, Simon (2011) verifica que a crônica tem valor depreciativo para alguns, como Fábio Lucas (1983) que, ao proceder a uma análise comparativa com o conto, atribui valor depreciativo classificando-a como subgênero do jornal. O questionamento da literariedade do gênero acaba tornando-se um dos maiores indícios de que no confronto com outros gêneros (poema, conto etc.) algumas vezes ela leva desvantagem. A fronteira, desse modo, estaria não entre a crônica e o conto, ou a crônica e a poesia, mas entre a crônica e a própria literatura.

Simon (2011), em consonância com a definição de Afrânio Coutinho (1986, p.135) quanto à crônica ser “um gênero anfíbio”, afirma que “esta prerrogativa torna esse tipo de texto apto a circular com grande fluidez não só pelo jornalismo, mas também pela literatura”. Antonio Candido (1993, p.19) também não atribui à crônica o papel de um gênero menor, pelo contrário “estabelece um quadro de equivalência entre os escritos de Drummond: “[...] na sua poesia há ficção e crônica; na sua crônica, poesia e ficção; na sua ficção, crônica e poesia [...]”.

Quanto à relação da crônica com o conto, Simon (2011) observa que há estudos no sentido de diminuir a repercussão da polêmica provocada pela confusão entre os dois gêneros. As contribuições de Angélica Soares concorrem para elucidar tal polêmica: a

partir do século XIX, a crônica começa apresentar um trabalho literário aproximando-se do conto e do poema e impõe-se, como uma forma especial, pois não permite ser classificada como aqueles. Há uma diversidade enorme de crônicas, algumas aproximam-se das narrativas como o conto e há outras que passam longe elegendo o comentário ou a digressão lírica.

A tensão, apontada por alguns como elemento diferenciador entre a crônica e o conto, foi uma característica mais acentuada em contos do passado, pois alguns contemporâneos não trazem mais esse elemento de forma tão intensa. Desse modo, é importante distinguir o acentuado grau de semelhança na composição estrutural entre textos vistos como crônicas e textos identificados como contos, sem criar uma falsa diferença entre eles. Nas crônicas mais narrativas, a ênfase recai sobre o cotidiano que, apesar de não ser exclusivo da crônica, sustenta um aspecto comum a tantos textos diferentes entre si que recebem esta denominação.

A crônica-conto, haja visto a vasta publicação de Braga, Verissimo e a antologia *Os cem melhores contos brasileiros do século*, organizado por Ítalo Moriconi (2001), com textos de Fernando Sabino e outros cronistas reforçam a tese de que as crônicas narrativas são apreciadas tanto pelos leitores quanto pelos críticos. A consagração do gênero crônica se deve a reunião da narrativa com o comentário lírico. Foi essa reunião que atraiu o interesse da crítica pelas particularidades literárias presentes no gênero levando-a ao auge entre as décadas de 1950 e 1970. Esse tipo de crônica chama a atenção pelo uso da primeira pessoa.

Para o ensino em seus diversos níveis (fundamental, médio e superior) a crônica constitui um recurso preciosíssimo. O fato de ser um texto curto já é uma trunfo para a prática pedagógica que, por vezes, tem no trabalho de um texto mais longo a barreira da escassez de tempo. Simon (2011) julga que a questão não gira em torno apenas e meramente de um texto curto, mas por abordar assuntos variados: mulher, amor, cidade, infância, política entre tantos outros. A combinação de um texto curto com temas variados possibilita longas discussões num curto de tempo da sala de aula.

Além disso, há uma farta produção de textos que abordam o próprio fazer poético, o cotidiano do escritor e a ambiguidade experimentada pelo cronista entre o meio jornalístico e o universo literário. Vale lembrar que, na primeira oficina da SD proposta pela equipe da OLPEF, os sujeitos da prática pedagógica, professora e estudantes, já se deparam com uma crônica de Ivan Ângelo, intitulada *Sobre a crônica*, na qual discute-se peculiaridades do gênero numa linguagem metalinguística. Definir crônica não é uma tarefa nada fácil.

Uma outra vantagem apontada por Simon (2011) referente à inserção de crônicas no ensino diz respeito ao emprego da diversidade de recursos linguísticos e literários que proporcionam aos leitores contato com formas ricas e múltiplas de elaboração da linguagem. Cabe destacar a liberdade que o cronista dispõe e que materializa-se, muitas vezes, por meio da concisão conduzindo a um desfecho inesperado. Uma cena com pouca descrição ou algo que fica por dizer pode ser completado pela imaginação e perspicácia do leitor. Outras vezes, é o lirismo que vem à tona por meio das escolhas linguísticas do escritor.

Para uma maior produtividade com o gênero, o professor deve aproximar-se da pesquisa para promover uma melhor articulação a fim de compreender, por exemplo, a heterogeneidade discursiva das crônicas, “a condição de que se atribui o mesmo nome para textos muito diferentes entre si” (SIMON, 2011, p.54): textos narrativos, comentários de acontecimentos, exposições líricas, diálogos e crônicas cuja fusão incorpora várias dessas características ou todas elas em um espaço limitado geralmente a duas páginas. Por essa razão, impera uma dificuldade em construir uma definição sucinta para o termo “crônica”.

No entanto, isso não impede que o cotidiano seja um referencial geral deste gênero e um elemento auxiliar para a comparação entre crônicas narrativas e contos. O contato com a pesquisa instrumentaliza o professor a localizar o gênero no conjunto das produções literárias desfazendo possíveis equívocos. O reconhecimento de autores contemporâneos deve ser diferente daqueles de outras épocas. A assinatura que se segue à crônica não é o único elemento em jogo, mas a concepção do texto, a realização com a linguagem que se constrói no texto.

Os títulos que compõe a coletânea de crônicas da OLPEF contemplam as peculiaridades comentadas por Simon: há crônicas mais narrativas, outras mais próximas do lirismo, outras do comentário. É importante frisar que a maioria delas pertencem a esfera literária. Todas elas assinadas por cronistas reconhecidos no meio literário. Uma proposta como a da OLPEF reafirma e contribui para o que Simon (2011) chama de reconhecimento oficial do gênero.

A mudança de paradigmas orientadores do cânone literário ocorrido nos últimos tempos trouxe notórias contribuições para um revigoramento dos estudos sobre a crônica da contemporaneidade. Jonathan Culler (apud SIMON, 2011) vê tais modificações em sintonia com o desenvolvimento dos Estudos Culturais. Observa-se que os Estudos Culturais acompanhou uma expansão do cânone literário. Entrou para a literatura temas referentes às mulheres e membros de grupos historicamente marginalizados.

É importante ressaltar a inclusão desses grupos marginalizados na temática da coletânea de textos da OLPEF: a mulher, a criança, os pobres, família, classe social (em a *Última crônica*, de Fernando Sabino) a infância, as brincadeiras (em *Peladas*, de Armando Nogueira, *A bola*, de Luis Fernando Verissimo). Além disso, há a temática amorosa (em *O amor acaba*, de Paulo Mendes Campos), a ignorância e o descaso com o outro (em *Um caso de burro*, de Machado de Assis), a inadimplência gerada pelo consumismo irracional (em *Cobrança*, de Moacyr Scliar). Isso só para citar algumas temáticas.

O estudo da crônica na perspectiva dos Estudos Culturais vai ao encontro da valorização dos grupos marginalizados historicamente, num processo inclusivo, que exige a busca de novas ferramentas para evitar equívocos analíticos. Simon (2011, p.62) menciona a necessidade em

dar atenção às novidades e às diferenças reveladas nas produções mais recentes. Mas essa prática de adequação não se esgota aí, apenas com o advento do novo. Abre-se espaço para releituras. O uso das novas ferramentas desperta para a importância de reavaliar ou mesmo de descobrir manifestações de um passado longínquo ou próximo. Onde estavam os autores negros do século XIX? E a literatura homoerótica, qual foi seu percurso?

A busca de respostas para essas indagações constitui um desafio: contrariar certas tradições fortemente consolidadas e firmes há muito tempo. A busca de respostas exige o compromisso de rever como determinadas manifestações literárias exigem um novo olhar. É aí que a crônica encontra espaço. O ensaio “A cidade e a letra”, de Eduardo Portella, produzido em 1958, é uma das primeiras contribuições teóricas sobre a crônica no Brasil. As críticas ali apontadas são decisivas para o gênero, pois a concepção é a de que a crônica é um gênero literário que sai do jornal para transformar-se num gênero literário propriamente dito.

A discussão assenta-se em torno da conflituosa relação entre a crônica, literatura e jornalismo, discussão que ainda persiste nos dias atuais. O fato de o jornal ter sido o primeiro suporte da crônica é um entrave que contribui negativamente para o reconhecimento da literariedade do gênero. Um outro ponto de discussão baseia-se na adequação ou inadequação da publicação de crônicas em livros. Muitos críticos incumbem-se de listar as produções dos cronistas dentro e fora dos padrões de literariedade. A própria diversidade dos textos cronísticos e a heterogeneidade da produção dos cronistas contribuem para isso.

Nem mesmo as crônicas de Drummond selecionadas para compor as páginas de livro têm a mesma afinidade com a literatura. Para Simon (2011, p. 65), é “este

conceito subjacente de literatura – um conceito pouco claro, mas carregado do peso da tradição – que se impõe para problematizar a acolhida da crônica como produção literária”. Diante disso, o autor comenta ser natural a relutância em aceitar a crônica como parte integrante daquilo que é considerado literatura inibindo o estudo em círculos acadêmicos durante décadas. Nesse caso, a noção de especificidade e de legitimação nas diretrizes das pesquisas emerge com intensidade dando origem a questionamentos como

por que estudar a crônica, se ela não faz parte da literatura? Ou por que estudar crônica, se ela é um gênero menor? Por que estudá-la, se ela não suporta releitura? Por que estudar Rubem Braga, se ele não é citado uma vez sequer por um respeitado historiador da literatura brasileira como Alfredo Bosi? [...] (SIMON, 2011, p.65).

A situação acima perdurou durante muito tempo e ainda há alguns resquícios dessa visão excludente da crônica no campo da literatura. No entanto, a crônica começa a viver dias mais favoráveis com a flexibilização do conceito de literatura em discussões teóricas mais recentes como os Estudos Culturais, o gradativo reconhecimento da mídia e de suas produções como fenômenos que alcançam cada vez as manifestações eruditas, e a expansão do cânone literário. A partir de então, questionamentos do porquê não estudar crônicas entraram para a lista de discussões e avaliações das elaborações ignoradas e desprivilegiadas.

As iniciativas de vários estudiosos do gênero, realização de eventos para discussão e produção de material crítico colaboraram para uma valorização do estudo da crônica. Porém, isso ainda não é suficiente para dar conta da quantidade e qualidade de crônicas já produzidas à espera de uma produção crítica correspondente. Dos muitos caminhos de pesquisa que podem ser trilhados para uma maior reflexão do gênero, Simon (2011) aprecia três: a linguagem literária empregada pelos cronistas para aproximarem-se do lirismo; o caráter brasileiro do gênero como um meio de ligação com a questão da identidade nacional e a configuração da vida pública e privada presentificada na crônica.

- ✓ O lirismo é visto pelo autor como uma das marcas que serve ou serviria para rever o lugar da crônica nos estudos literários e para compreender as variações de linguagem nos textos que nomeiam o gênero. Também colaboraria para a análise de produções mais recentes do gênero acusadas de terem excluído essa marca (lirismo) de sua composição.
- ✓ Alguns críticos manifestam-se sobre o caráter brasileiro do gênero, ou seja, a transformação, adaptação e apropriação dessa modalidade adotada

pelos cronistas brasileiros. Afrânio Coutinho, por exemplo, comenta que a crônica “é dos gêneros que mais se abasileiram, no estilo, na língua, nos assuntos, na técnica, ganhando proporções inéditas na literatura brasileira” (COUTINHO, 1986, p.135). Antonio Candido também se pronuncia: “No Brasil ela tem uma boa história, e até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu” (CANDIDO, 1992, p.15). Em consonância com Candido, Arrigucci Jr. comenta da naturalidade e da aclimação do gênero no Brasil como se o gênero fosse nosso.

Simon (2011), sugere como possibilidade de pesquisa, um estudo comparativo entre a produção brasileira e a de outros países, por exemplo, um confronto entre as produções brasileiras e portuguesa. Insiste que a ideia de aclimação deveria despertar a necessidade ou conveniência mais aprofundada e sistematizada de um “estudo sobre algo que nós temos e que os outros não têm” (SIMON, 2011, p.69). E vai além, comentando possíveis e interessantes caminhos de pesquisa:

não seria o caso de valorizarmos mais uma modalidade de textos que nos é autêntica, ou até, com certo exagero, exclusiva? E, nesse sentido, verificarmos mais amiúde como são esses recursos utilizados pelos cronistas para transformar seus textos em produções mais próximas de nossa feição? Ou ainda vale imaginar como pode ser frutífero estabelecer confrontos entre a crônica e outras manifestações culturais muito identificadas também com a identidade nacional, como as letras de canção popular, o samba e a telenovela (SIMON, 2011, p.69).

✓ O terceiro caminho destacado por Simon (2011) trata da configuração da vida pública e privada presentificada na crônica. O cronista sabe que a sua produção ocupará um espaço no jornal ao lado de outras preocupações como a notícia que trata de assuntos e acontecimentos significativos para a vida pública em geral. Muitas vezes, o cronista desvia sua atenção desses fatos no sentido de captar o que críticos nomeiam de fato miúdo ou experiência pessoal. O desafio consiste em examinar em que medida esses assuntos supostamente menores colocados em evidência adquirem certa relevância servindo de ponte entre questões da vida pública e da vida privada.

Em consonância com Simon (2011, p.70-71), concordamos que o estudo da crônica “pode humanizar nossas práticas de estudo [...] nos levar a mais bem canalizar nosso

descontentamento com o mundo, pode conduzir a um melhor aparelhamento para viver e para conviver com nossas experiências”. Assim, acreditamos que a proposta de trabalho pedagógico desenvolvida pela equipe da OLPEF e a aplicação na turma 9º Ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Leão Schulmann cumpra essa função humanizadora e também emancipadora mediada pela reflexão de aspectos locais da comunidade figueirense.

4.4 A CRÔNICA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A OLPEF, programa criado em 2002, é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS) com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). São parceiros na execução das ações: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Canal Futura. O poder público, a iniciativa privada e a sociedade civil somaram esforços para proporcionar ensino de qualidade para todos e contribuir para a melhoria da escrita.

Uma parceria firmada em 2007, com o Ministério da Educação, ampliou a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares, mediante a participação de professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM). A partir de então, passou a ser denominada OLPEF e foi incluída como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação. O programa busca a participação de todas as escolas públicas do país.

A OLPEF objetiva a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas e para isso desenvolve ações de formação para educadores por meio de materiais orientadores, cursos presenciais e a distância, ambiente virtual de aprendizagem. Também oferece recursos didáticos para o trabalho em sala de aula. O concurso de textos ocorre em anos pares e premia as melhores produções dos estudantes das escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. É dividido em quatro categorias, cada uma delas com dois anos escolares:

Poema: 5º e 6º anos do Ensino Fundamental;

Memórias literárias: 7º e 8º anos do Ensino Fundamental;

Crônica: 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio;

Artigo de opinião: 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A produção de textos é motivado pelo tema “O lugar onde vivo”. Tem como ponto de partida entrevistas e conversas com a comunidade de modo que os estudantes

experimentam nesse processo o sentimento de pertença, além do contato e reconhecimento dos saberes e problemas locais. Para isso, fazem leituras, pesquisas e estudam os aspectos propostos no sentido de construir um novo olhar sobre a realidade e abrir perspectivas de transformação social.

Para cada categoria há um Caderno do Professor, 10 exemplares idênticos da coletânea de textos e um CD-ROM com uma proposta metodológica de produção textual baseada na concepção dos gêneros textuais. Apresentada em SD, contempla os conteúdos de Língua Portuguesa previstos nos currículos escolares e favorecem o desenvolvimento de competência de leitura e escrita. O material de crônicas intitulado *A ocasião faz o escritor* é dividido em 11 oficinas para serem desenvolvidas num período de aproximadamente dois meses. O professor também tem à disposição o site do programa como ferramenta adicional.

O Caderno do Professor consiste em um material de apoio para o planejamento e desenvolvimento das aulas. Traz uma SD, organizada em oficinas, para um trabalho de produção escrita de um gênero textual. Todas as atividades colaboram para o desenvolvimento da CC abrangendo leitura e análise de textos publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção, aprimoramento de textos produzidos por alunos da classe e outros etc.

O Caderno de Crônicas *A ocasião faz o escritor* traz atividades como:

- a) Observação de situações cotidianas do lugar onde os estudantes moram;
- b) Uso adequado de marcadores de tempo e espaço para caracterização da situação tratada;
- c) Uso adequado de articuladores textuais;
- d) Emprego de recursos de linguagem em função do tom da crônica escolhido pelo autor;
- e) Leitura da crônicas e reconhecimento de cronistas brasileiros consagrados.

A coletânea de textos composta por 10 exemplares possibilita o contato dos alunos com os textos do Caderno do Professor, porém sem comentários e sem análises. Há ainda a possibilidade de uso de coletâneas de concursos anteriores, pois os textos são geralmente os mesmos. Assim, em uma turma com 34 alunos, como é o caso da turma participante deste trabalho, isso diminui os problemas técnicos em relação à quantidade de alunos e exemplares.

O CD-ROM constitui-se em uma mídia que traz o Caderno Virtual, ou seja, uma versão para *web* da Coleção da OLPEF, com emprego de uma linguagem hipertextual e

recursos multimídia diversos – áudio, vídeos, jogos. Há também os textos da Coletânea e outros complementares, apresentados em duas modalidades: áudio – faixas com alguns textos lidos em voz alta e sonorizados como forma de aproximação dos alunos a obras literárias ou artigos publicados. Podem ser ouvidos em aparelho de som ou computador compatível; projeção – por meio de computador os textos podem ser projetados com o auxílio de um *datashow*. Inclui um aplicativo que possibilita o uso de grifos coloridos para destacar palavras e trechos de textos.

Uma dificuldade encontrada durante o desenvolvimento das oficinas foi em relação à apresentação de jogos, atividade complementar e não obrigatória ao concurso, pois necessita de *internet* e o colégio não disponibiliza desse recurso em sala de aula. Além disso, um outro entrave para o realização de tais atividade foi o espaço reservado ao laboratório de informática e a quantidade de computadores insuficientes para a quantidade de alunos da turma participante da pesquisa. Nenhuma atividade virtual foi realizada em sala de aula. Alguns alunos, com conexão à internet em casa, acessaram as atividades extraclasse.

As atividades, voltadas para a CC, envolvem leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção e aprimoramento dos textos produzidos pelos alunos etc. A equipe da OLPEF afirma não ter a pretensão de buscar talentos, mas de apenas contribuir para a melhoria da escrita de todos os estudantes. Considera importante a aprendizagem do aluno no término da SD cujos domínios devem ser a competência em melhor comunicar-se no gênero em estudo.

A equipe da OLPEF mencionam as contribuições de pesquisadores e teóricos de diferentes campos do conhecimento na elaboração de propostas didáticas para o ensino. Um deles é Joaquim Dolz que ao lado de Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e outros pesquisadores tem influenciado e contribuído para novas práticas de ensino-aprendizagem. A ação do trabalho desses pesquisadores embasa documentos oficiais norteadores do ensino como os PCNs e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008).

O Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor* menciona um texto de autoria de Joaquim Dolz, uma espécie de prefácio, com alguns comentários sobre o projeto (o texto original na íntegra encontra-se no anexo deste trabalho). O ilustre teórico comenta os antigos jogos olímpicos, uma festa cultural em que por meio de uma competição prestava-se homenagem aos deuses gregos. O treinamento dos participantes para poder participar durava anos. O autor cita o caso do barão de Coubertin, na segunda metade do século XIX, cuja

intenção era restaurar os jogos olímpicos resgatando esses mesmos ideais, mas também desejava a igualdade social e a democratização da atividade desportiva. E assim prossegue:

Os organizadores da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, imbuídos desses mesmos ideais desportivos, elaboraram um programa para o enfrentamento do fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil. Ao fazer isso, não imaginaram que, alguns anos depois, a cidade do Rio de Janeiro seria eleita sede das Olimpíadas de 2016. Enquanto se espera que os jogos olímpicos impulsionem a prática dos esportes, a Olimpíada de Língua Portuguesa também tem objetivos ambiciosos.

Quais são esses objetivos? Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o “iletrismo” e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática – proposta nos Cadernos –, que tenho o prazer de apresentar. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente (LAGINESTRA; PEREIRA, 2014, p.9).

A crônica (versão final) na OLPEF é produzida após a realização de várias oficinas de leitura, análise, estudo de aspectos estruturais, linguísticos, gramaticais do gênero e escrita da primeira versão, fase que antecede a revisão e refacção textual. Um texto é escolhido para reescrita coletiva e isto auxilia os estudantes a aperfeiçoarem suas produções, isto é, há uma produção/revisão coletiva de uma crônica para que os alunos voltem para a primeira escrita individual com um olhar crítico. No momento seguinte, a primeira versão é revisada e aprimorada de acordo com um roteiro. Depois de um intenso trabalho, é feita uma avaliação do percurso realizado e discussão da forma como os textos serão apresentados à comunidade escolar.

A SD é mencionada por Dolz como uma ferramenta que propicia uma preparação para o trabalho de produção escrita. Espera-se que, a partir das atividades da SD, os professores comecem a desenvolver um processo de ensino de leitura e escrita mais amplo. A SD constitui um eixo do ensino de escrita. Dolz afirma ser um prazer ver como a SD se adapta à complexa realidade das escolas brasileiras. O autor discorre sobre cinco conselhos aos professores que usam esse dispositivo como modelo para pôr em prática as atividades sugeridas pelo Caderno de Orientações:

- Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais;
- Escolher e adaptar as atividades;
- Trabalhar com outros textos do mesmo gênero;
- Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em Língua Portuguesa.

- Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos.

Os textos produzidos (poemas, memórias, crônicas e artigo de opinião) passam por cinco comissões num processo analítico com critérios definidos pela OLPEF (apresentados na parte final do Caderno do Professor): a escolar, a municipal, a estadual, a regional e a nacional. Todos os textos produzidos em sala de aula são encaminhados para a comissão julgadora escolar que seleciona o melhor de cada categoria e encaminha, junto com outros textos de outras escolas do município, para a comissão municipal.

Essa comissão analisa entre os textos selecionados pela comissão escolar aqueles que irão representar o município e encaminham para a comissão estadual. Assim, chegam à fase regional e passam novamente pelo julgamento da comissão regional. Os 500 semifinalistas (125 por categoria) participam juntos com seus professores dessa fase em uma capital do país. A referida comissão encaminha-os para a fase nacional. Nessa etapa, momento em que são apresentados os vencedores nacionais (cinco por categoria), participam os finalistas, os professores, os diretores e um pai ou responsável do estudante, autor do texto vencedor.

De acordo com Colombo (2013), as décadas de 1950 e 1960 viram aflorar reconhecidos cronistas da literatura brasileira, vistos como grandes escritores. Escreviam publicações para jornais (Correio da Manhã) e revistas (Revista Cruzeiro) autores como Rubem Braga, Raquel de Queiroz, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Carlos Drummond, Nelson Rodrigues e Manuel Bandeira, entre outros. Suas crônicas foram dando aos poucos um teor mais literário em substituição ao tom jornalístico original. Começou haver uma transferência do gênero, reunido em coletâneas, das gráficas para o prelo das editoras. Isso impulsionou o surgimento de coletâneas para a sala de aula.

Algumas dessas coletâneas foram produzidas essencialmente para o ambiente escolar com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura. Mais recentemente, a crônica passou oficialmente de gênero a ser lido para gênero a ser escrito na escola, com a introdução, a partir de 2010, da categoria 'Crônicas' na Olimpíada de Língua Portuguesa (COLOMBO, 2013, p.9).

Colombo (2013, p.7-10) observa a mudança da crônica no âmbito de sala de aula passando de texto para ser lido a texto para ser produzido. Ao considerar a proposta da OLPEF faz um questionamento “É possível ensinar a escrever crônicas? [...] não seria a crônica, com suas tantas peculiaridades disfarçadas em uma aparente simplicidade, um gênero complexo demais para ser produzido com sucesso por adolescentes entre 14 e 15 anos?”

A autora esclarece que para um exercício de escrita em sala de aula, o gênero é perfeitamente viável, mas em se tratando de um concurso, como o da OLPEF, questiona se a única avaliação possível sendo a subjetiva e o ‘melhor texto’ merecendo um prêmio, se essa produção não se tornaria mais significativa ou mais frustrante tanto para alunos quanto para professores. E acrescenta uma avaliação da própria Olimpíada:

Em publicação da própria Olimpíada foi avaliada uma amostra de textos produzidos para a edição 2010, que não chegaram às semifinais do concurso. Entre os principais problemas que distanciaram esses textos das características da crônica foi detectada a dificuldade do aluno/autor no recorte do tema, a aproximação a simples relatos, a predominância de narrativas descritivas, a falta de conflito que leve à reflexão, a ausência de tom que defina a intencionalidade do texto (humorístico, crítico, irônico, etc.) e o olhar amplo demais sobre o fato apresentado (COLOMBO, 2013, p.11).

De acordo com Colombo (2013), a crônica é gênero muito complexo para adquirir proficiência sob pressão em apenas dois meses de preparação. A própria definição do gênero é uma tarefa difícilíssima até para escritores experientes. Haja vista as discussões em torno da dificuldade de vários cronistas e estudiosos do gênero na elaboração de definições. A crônica de Ivan Ângelo *Sobre a crônica* na abertura do Caderno de Orientações *A ocasião faz o escritor* oferece amostras de tamanha complexidade.

A qualidade esperada pelos organizadores do concurso é difícil de ser conseguida porque não há receita para se escrever uma boa crônica, ela surge da originalidade do tema ou do talento do aluno-cronista em recontar, sob uma perspectiva única, uma situação já conhecida e narrada por outros. Dos gêneros propostos pela OLPEF, a crônica é considerada por Colombo (2013) a mais complexa.

É possível ensinar a fazer rimas e organizar o texto em versos e estrofes; mesmo que não tenha qualidade poética, o aluno terá feito um poema. É possível ensinar a construir um texto de memórias a partir da reescrita de uma história contada por outro. É possível ensinar a classificar argumentos e contra argumentar em um artigo de opinião embasado por pesquisas. No entanto, é impossível ensinar a ter olhos de cronista para captar um momento singular e depois elaborar a narrativa sob uma perspectiva original e criativa (COLOMBO, 2013, p.21).

Colombo (2013) menciona que nas crônicas vencedoras de concursos anteriores, os estudantes, numa tentativa de agradar a banca examinadora, tentarem “imitar” os textos vencedores, o que leva a quebra do elemento surpresa desse gênero. Diferentemente do que ocorre com a produção de cronistas proficientes, as crônicas produzidas para a OLPEF seguem determinadas regularidades. Aquelas com tom de prosa poética são as que tem maior chance de agradar a comissão julgadora, porém uma das mais difíceis, pois empregar recursos

em uma conversa entre amigos entrecortada por aliterações, sinestésias e prosopopeias não é uma tarefa comum.

O procedimento de imitação de textos vencedores foi veemente negado no processo ensino-aprendizagem durante as produções do 9º Ano. Em nenhum momento, a docente-pesquisadora incentivou tal prática. A intenção foi deixar os estudantes livres para escreverem de acordo com a imaginação e espontaneidade de cada um, mesmo que para isso produzissem um texto destituído ou com poucas características do gênero. E isso de fato aconteceu com a maioria das produções, como se verá na análise do *corpus*. Um ou outro incorporou algumas especificidades do complexo gênero.

Um aspecto a ser destacado na SD da escola genebrina presente no Caderno do Professor é a defesa da progressão curricular em espiral e a concepção da reescrita como atividade de aprendizagem. Ainda que os alunos não tenham produzido crônicas, isso não invalida o processo de ensino/aprendizagem, pois o desenvolvimento do trabalho em etapas (os conteúdos trabalhados, retomados e sistematizados) possibilita uma reflexão e reavaliação das suas próprias produções. A perspectiva de escrita adotada foi a sociointeracionista como processo de construção de sentidos.

O concurso promovido pela equipe da OLPEF depara-se com alguns problemas de ordem organizacional, metodológica e prática quanto à formação das comissões julgadoras da fase escolar e municipal. A docente-pesquisadora observou que no Colégio Leão Schulmann os textos não foram analisados por uma comissão previamente estabelecida de acordo com os critérios para sua composição. A seleção, realizada por uma equipe improvisada, não foi pautada em critérios estabelecidos pelo concurso, na realidade, as escolhas foram aleatórias e de acordo com o gosto e estilo pessoal de cada membro da comissão.

4.5 MODELO DIDÁTICO

O caderno *A ocasião faz o escritor*, elaborado pela OLEPF, resulta da construção de um modelo didático. Por meio do processo denominado transposição didática, a sequência didática da OLPEF composta por 11 oficinas, foi desenvolvida para ser uma ferramenta de trabalho com os gêneros textuais (poema, memória, crônica e artigo de opinião) no processo ensino-aprendizagem.

O conceito de modelo didático está ligado à origem prática da engenharia didática e “serve para estabilizar essa prática explicitando-a e sistematizando-a. Ao mesmo tempo, de um ponto de vista mais abstrato, o modelo didático passa a ocupar um lugar essencial nos processos de transposição didática” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.51). Os autores comentam que a teoria da prática envolve três dimensões: o modelo didático como produto que possui estrutura; o produto resulta de uma construção; o modelo didático constitui uma ferramenta de sequências de ensino.

Compõem a estrutura ou forma do modelo didático cinco elementos:

1) A definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.58). O produto, modelo didático, resulta de uma construção dependente de pelo menos quatro conjunto de dados: as práticas sociais de referência; a literatura a respeito do gênero; as práticas de linguagem dos alunos; as práticas escolares.

A modelização didática se constrói assim na interseção dessas quatro fontes de dados, dessas quatro dificuldades. É assim que ela pode assegurar ao mesmo tempo sua legitimidade, já que ela se baseia nas práticas sociais de referência e na literatura existente, e sua pertinência, já que leva em consideração as práticas – em desenvolvimento – dos alunos, ao mesmo tempo em que tornam visíveis obstáculos e resistências, e definem barreiras situacionais, e mesmo éticas, que afetam o gênero a *ensinar*. [...] o modelo permite, então, devido a seu caráter gerativo, oferecer objetos potenciais para a elaboração de sequências de ensino/aprendizagem em vários níveis e para públicos diferentes (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.66).

Como ferramenta, o modelo didático do gênero a ensinar oferece, portanto, objetos potenciais para o ensino; de um lado porque se deve realizar uma seleção em função das capacidades reconhecidas dos que aprendem (os alunos – sujeitos do processo ensino/aprendizagem); e por outro lado, porque o que se ensina não é o modelo como tal, mas elementos cuja seleção ocorre por meio de tarefas e diversas atividades num processo chamado por De Pietro e Schneuwly (2014) de transposição didática.

Portanto, há no modelo uma dupla dimensão generativa, horizontal e vertical, ou seja, permite ao mesmo público-alvo a construção de diversas atividades de ensino/aprendizagem; permite a construção das sequências de ensino/aprendizagem com complexidade crescente e de acordo com a evolução dos estudantes. Um mesmo conteúdo de ensino pode ser desenvolvido em diferentes turmas e anos/séries.

Nantes (2009, p.46) compreende os gêneros em constante evolução nas questões comunicativas e discursivas sempre em transformação e apoiada em Schneuwly,

Dolz e Haller (2004) afirma “que uma das formas de controlarmos o melhor possível essa mudança necessária, quando o gênero se transforma em objeto a ser ensinado, é construir um modelo didático que ressalte as suas dimensões ensináveis”. Mas adverte quanto à possibilidade de distorção durante a transposição didática e ressalta a importância de vincular o gênero a prática social.

O modelo didático constitui uma “ferramenta didática para que o professor estude os gêneros textuais, reconhecendo-lhes os elementos estáveis e, a partir daí, organize o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita do gênero modelizado” (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p.211). O modelo didático não é fechado em si e pode ser construído de diversas maneiras de acordo com as necessidades dos educandos.

Há modelos didáticos que apresentam diferenças quanto à extensão ou importância deles. O nível de elaboração situa-se em dois vetores: alguns mais intuitivos, simples ou implícitos e outros com modelos mais explícitos e complexos. As diferenças entre eles resulta da tensão inevitável entre o que é pragmaticamente possível e o que é teoricamente necessário. O resultado dessa tensão é dependente das condições objetivas nas quais se opera o trabalho da engenharia e dos conhecimentos presentes em um determinado momento histórico. Por essa razão, todo modelo didático constitui-se

sempre como provisório, como resultado e como ponto de partida de um trabalho coletivo de atores no campo de uma disciplina escolar; ainda mais porque a estrutura do campo transforma-se à medida que o sistema escolar evolui (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.71).

Gonçalves e Ferraz (2014) observam que para Rojo (2001), o modelo didático constitui-se como ferramenta responsável pela seleção (mais ou menos complexa) de características do objeto a ser ensinado e por sua adequação às possibilidades e necessidades de aprendizagem dos educandos. Na engenharia didática, o modelo didático precede a fase de elaboração da SD. “O modelo didático aparece como uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.57).

Gonçalves e Ferraz (2014) explicam que nas teorias de Dolz e Scheneuwly (2004), o modelo didático tem a função explicitar o conhecimento dos gêneros a ser didatizado na etapa seguinte. Os conhecimentos relevantes são os de natureza científica adquiridos por meio de análises empíricas em *corpus* de texto representativos da prática de linguagem a ser didatizada ou são os provenientes de pesquisas de especialistas daquele gênero.

O docente, ao pensar o ensino da língua a partir da apropriação de um gênero textual, deve primeiramente, basear-se nas dimensões ensináveis do gênero que será retomado como objeto de ensino, explicitadas pelo modelo didático elaborado, realizar um mapeamento das capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursivas e linguístico-discursivas) dos estudantes-alvo do processo de transposição didática. A modelização do gênero configura-se, conseqüentemente, num programa de ensino norteador das ações docentes em sala de aula.

Nantes (2009, p.46) amparada em Cristovão (2002), explica que na construção do modelo didático são necessários seguir alguns passos:

- a) os resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos;
- b) a observação do contexto de ensino-aprendizagem para que se respeite a pertinência da intervenção didática e a construção do modelo, e assim definir os objetivos escolares em função das finalidades e capacidades de linguagem dos alunos para trabalhar com o gênero selecionado;
- c) o conhecimento dos *experts* na produção do gênero em foco e dos conhecimentos linguísticos e textuais já elaborados sobre esse gênero;
- d) com base no modelo de Bronckart (1999) procede-se a análise de um *corpus* de textos pertencentes ao gênero para assinalar suas características principais, considerando categorias específicas do gênero em foco. As análises que se seguirão para a análise do modelo didático deverão indicar as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com textos pertencentes ao gênero enfocado, sempre considerando as representações que seus participantes têm da situação de comunicação e respeitando as especificidades do gênero (NANTES, 2009, p.46).

O modelo didático fornece-nos objetos potenciais para o ensino como o desenvolvimento de capacidades de linguagem, capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. O modelo permite desenvolver diferentes atividades de ensino/aprendizagem para um mesmo público-alvo. Também permite que as atividades sejam organizadas em seqüências didáticas de acordo com a complexidade e desenvolvimento dos estudantes de uma ou várias turmas. O caderno de orientações da OLPEF resulta dessa modelização seguida da didatização da SD composta por 11 oficinas.

Dolz e Scheneuwly (2004, p.80-81) comentam que o modelo didático deve “explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas.” Como são muitos os saberes de referência em jogo na elaboração dos modelos, torna-se importante preconizar na seleção de um gênero a ser modelizado e, posteriormente, didatizado, a compreensão de três movimentos em forte interação e em perpétuo movimento:

- princípio de legitimidade (referência aos outros saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004, p.82).

Segundo os autores, um modelo didático constitui uma síntese com objetivo prático, com o objetivo de orientar as intervenções dos professores; e evidencia as dimensões ensináveis, com base nas sequências didáticas que podem ser concebidas. Concordando com Rojo (2001), encontramos em Gonçalves e Ferraz (2014) a defesa da ideia de que a modelização constitui no processo de transposição didática um dos pontos cruciais. Isso se deve a tradição cristalizada das práticas didáticas. O quadro a seguir constitui um protótipo do modelo didático.

Quadro 4- Esquema geral de construção de um modelo didático

Contexto físico de produção	Momento de produção Local de produção Leitor/receptor Objetivos da interação Qual o suporte do texto
Contexto sociossubjetivo de produção	Em que papel social se encontra o emissor? A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social? Em que instituição social se produz e circula tal gênero? Com que atividade social se relaciona o gênero em questão?
O plano geral/plano textual global	Como costuma ser organizado o conjunto do conteúdo temático? Que tipo de discurso predomina no gênero que pretende ensinar? Quais sequências textuais costumam predominar? Quais são os aspectos visuais do texto? Como o texto se estrutura: lista, prosa, versos/estrofes? O texto apresenta fotos, imagens, gráficos, infográficos, tabelas, colunas? Há título, subtítulos? Como as palavras estão grafadas? Qual o formato da letra? Qual o tamanho? São coloridas? Em se tratando de textos orais, há pausas, silêncios, a manutenção ou alteração no tom ou timbre de voz? Há prolongamentos silábicos? Há repetições?
Mecanismos de textualização	Como se dá a coesão nominal do gênero que pretende ensinar? Há retomadas anafóricas pronominais, muitas elipses? Há utilização de expressões nominais definidas? Qual o tempo e o modo verbais predominantes para o estabelecimento da coesão verbal? Qual a relação do tempo/modo e o gênero? Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero a ser levado para a sala de aula? Qual tipo de organizador é mais frequente? Espacial? Temporal? Lógico-argumentativo?
Mecanismos enunciativos	No gênero a ser didatizado por meio de uma SD, que tipo de vozes aparece/deve aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais? Que tipo de modalização parece com mais frequência?

Fonte: Gonçalves e Ferraz (2014, p.216)

Os autores explicam que nem todas as categorias apresentadas no quadro precisam necessariamente ser trabalhadas, pois a escolha relaciona-se ao contexto de ensino. O desenvolvimento das categorias vai depender da produção inicial de um gênero para poder mapear as capacidades de linguagem já dominadas pelos estudantes e então elaborar a SD capaz de intervir nas dificuldades a serem superadas. Nantes (2009) também ressalta a

importância de selecionar as categorizações de acordo com o contexto de ensino e o bom senso para não tornar um assunto interessante em algo exaustivo.

A observação de Nantes (2009) é pertinente quanto à aplicação da SD produzida pela equipe da OLPEF, pois a docente-pesquisadora constatou um certo cansaço de alguns estudantes ao longo do desenvolvimento da proposta. Isso pode, possivelmente, estar relacionado à quantidade de atividades e ao tempo de duração das oficinas, praticamente um bimestre inteiro. Vale ressaltar a incorporação, pela professora, do estudo de algumas crônicas não pertencentes à coletânea, o que talvez, também, tenha contribuído para a exaustão. No entanto, para a maioria dos alunos a SD foi avaliada como produtiva e agradável. A discussão sobre o fato poderia ser tema para uma outra pesquisa.

4.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD constitui o momento posterior à elaboração do modelo didático. Dolz e Scheneuwly (2004) entendem que por meio da SD, as práticas de comunicação, oral ou escrita, podem e devem ser ensinadas sistematicamente. Uma sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004, p.51).

Em consonância com Dolz e Scheneuwly (2004), em relação ao uso da SD, Gonçalves e Ferraz (2014) acreditam na possibilidade de desenvolver atividades didáticas, de forma sistematizada, para que os estudantes se apropriem de gêneros textuais em situações escolares correspondentes à situações reais. Caso contrário, todo o trabalho pedagógico cairia na artificialidade resultando em um ensino/aprendizagem sem qualidade.

Além disso, salientam que com a SD “é possível criar contextos eficazes de comunicação, a partir de atividades variadas de leitura, escrita, audição, fala” (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p.217). A SD tem a finalidade de contribuir para o domínio do gênero, permitindo ao aluno a adequação do seu discurso a uma determinada situação comunicativa. Para isso, o (a) professor(a) necessita trabalhar os gêneros que os estudantes não dominam ou dominam minimamente.

O trabalho com a SD viabiliza um ensino-aprendizagem a partir do conteúdo estruturante da Língua Portuguesa ancorado nas práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Desse modo, o estudante percebe os saberes escolares como “reais” aumentando o interesse e participação nas atividades escolares e extraescolares. A partir

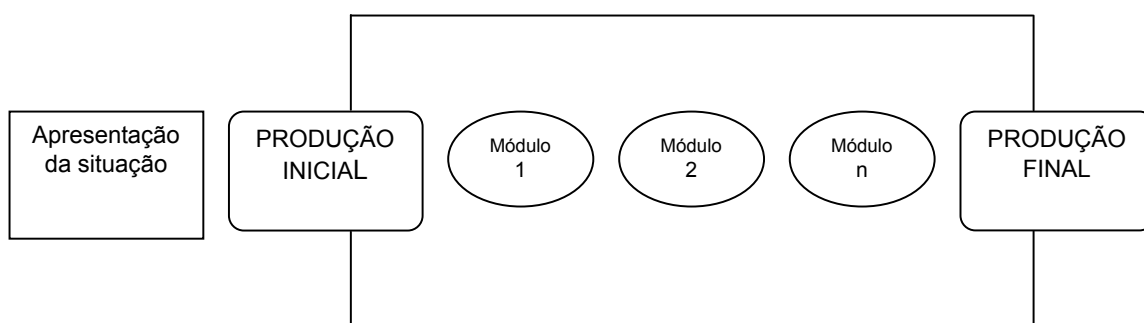
disso, é possível que o processo de ensino/aprendizagem seja motivador para os sujeitos: professores e alunos.

Marcuschi (2008) comenta que o modelo das sequências didáticas segue os princípios da Linguística Textual. Os problemas da textualidade podem ser trabalhadas de forma interligada aos gêneros textuais. O autor cita alguns desses aspectos possíveis de serem trabalhados dentro dos módulos, de forma sistemática:

- a) Questões gramaticais: referem-se ao problema da organização da frase, tempos verbais, coordenação e subordinação; pontuação, paragrafação e assim por diante. Problemas de sintaxe também podem ser explorados, embora não esteja ligada às questões de gênero.
- b) Questões de ortografia: também é outro aspecto não relacionado às questões de gênero, mas que pode ser trabalhado na produção linguística escrita em todos os momentos do processo de produção. Só não se pode usar a revisão ortográfica como centro do trabalho, pois seria uma forma de desvirtuar o trabalho com gêneros.

A sequência didática formulada por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 98) pode ser representada pela figura abaixo:

Figura 7 - Sequência didática



Fonte: Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p.98)

A primeira etapa de aplicação da SD é a apresentação da situação que consiste em expor aos estudantes um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Também é o momento de preparação para a produção inicial, primeira tentativa de produção do gênero que será desenvolvido nos módulos

subsequentes. Nessa etapa, a classe constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser implementada. A linguagem empregada para isso aproxima estudantes e professores, amplia e delimita o arcabouço dos problemas, objeto de trabalho da etapa seguinte.

Para Dolz e Schneuwly (2004), esse é um momento crucial e difícil no qual se distingue duas dimensões:

a) apresentar um problema de comunicação bem definido – *o projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito* deve ser exposto de maneira bem explícita aos estudantes para facilitar a compreensão da maneira como devem agir na situação de comunicação produzindo um texto que resolva o problema de comunicação daquela situação. No caso da OLPEF, foi a apresentação do concurso de crônicas, o gênero crônica, os destinatários da produção final (comunidade escolar, comissões julgadoras); a forma escrita do gênero; os participantes do concurso (estudantes de escola pública do município e de todos os estados brasileiros). Além disso, nesse momento foi reforçado o uso e importância do gênero provérbio, já estudado em um momento anterior, na produção de crônica.

b) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos – constitui a segunda dimensão apontada por Dolz e Schneuwly (2004, p.100): “Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar”. Para a categoria crônica da OLPEF destacam-se o tema e os elementos constitutivos do gênero já dominados pelos estudantes. Nesse momento, alguns textos coletânea de crônicas foram lidos.

O segundo momento da SD é a produção inicial. Por meio dela, os estudantes “revelam para si mesmo e ao professor as representações que têm dessa atividade” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.101). Se a situação inicial for suficientemente bem definida, os estudantes terão mais facilidade para produzir o gênero proposto, ainda que não dominem todas as características. A produção inicial revela ao professor os conhecimentos domináveis pelos estudantes e o caminho a ser percorrido para aquisição de novos conhecimentos. Essa primeira produção dispensa uma avaliação com nota, pois constitui-se como instrumento de observação para construção dos módulos.

A produção inicial possibilita o primeiro contato do estudante com o gênero e o destinatário dessa primeira versão até pode ser fictício ou a própria turma. Trata-se de um projeto em execução que necessita de intervenções para ser apresentado aos destinatários reais. Há um caráter motivador da primeira produção tanto para a sequência quanto para o estudante. Além disso, a SD direciona os passos subsequentes do trabalho. É importante

destacar que o Caderno de Orientações da OLPEF traz toda a SD a partir de generalizações de pressuposições das possíveis dificuldades. Os módulos são pré-concebidos, isto é, são produzidos antes da produção inicial.

A produção inicial é o instrumento que permite traçar o caminho a ser seguido, é o primeiro lugar de aprendizagem da SD. O ato de fazer, produzir uma crônica, por exemplo, contribui para a tomada de consciência do que está em jogo e das dificuldades referentes ao objeto de aprendizagem, principalmente se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. É o momento de evidenciar os pontos fortes e fracos, discutir as técnicas de escrita comuns ao gênero, trocar os textos entre os colegas de classes para leitura e emissão de comentários e sugestões.

Os módulos são elaborados conforme os problemas apontados na produção inicial. Podemos notar na SD um movimento que parte do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um abordando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. Algumas questões se impõem quanto ao encaminhamento de composição e de trabalho sobre os problemas da primeira produção: 1) ênfase em dificuldades da expressão oral ou escrita; 2) o modo de construção de um módulo para o trabalho; 3) e o meio de capitalizar o que será adquirido nos módulos.

Dolz e Schneuwly (2004) respondem esses questionamentos da seguinte forma: para a questão 1 sugerem um trabalho com problemas de níveis diferentes da produção de texto e distinguem quatro níveis oriundos da psicologia da linguagem: representação da situação de comunicação (imagem do destinatário, da finalidade, de sua própria posição como autor ou locutor; e gênero em estudo); elaboração dos conteúdos (técnicas para produção do gênero); planejamento do texto (estruturação do texto de acordo com o gênero); e realização do texto (meios de linguagem mais adequados para cada texto).

Na segunda questão, consideram relevante variar as atividades e exercícios. A diversificação das atividades é indispensável em cada módulo proposto. Distinguem três grandes categorias de atividades e de exercícios: as atividades de observação e análise (evidência de aspectos do funcionamento textual); as tarefas simplificadas de produção de textos (observação e análise de um determinado aspecto de elaboração do texto); a elaboração de uma linguagem comum (a linguagem comum para falar, comentar, criticar os textos de acordo com critérios explícitos elaborados para a produção do gênero).

A capitalização das aquisições diz respeito à criação de uma linguagem técnica adquirida ao longo dos módulos. Trata-se da construção progressiva de conhecimentos sobre o gênero, o vocabulário do gênero comum ao professor e aluno. Em geral, esse vocabulário técnico e as regras elaboradas ao longo das sequências são registrados em uma lista, numa espécie de resumo de tudo o que foi trabalhado nos módulos. O caderno de orientações da OLPEF traz na sua parte final um quadro com os critérios (vocabulário técnico) para revisão do texto.

A finalização da sequência encerra-se com a produção final do estudante ao “pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (Dolz; Schneuwly, 2004, p.106). Portanto, a produção final possibilita ao professor visualizar as aprendizagens e também realizar a avaliação de tipo somativo. Os autores mencionam que na produção final o polo é no aluno, pois o documento síntese:

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta fazer?);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Na avaliação do tipo somativo o professor pode ou não utilizar a lista de constatações construída e utilizada durante a sequência. O importante, nessa fase, é o aluno encontrar, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula que servem de critérios de avaliação de maneira mais objetiva. Dessa forma, o professor diminui os riscos de um suposto julgamento subjetivo e de comentários de alunos com dificuldades em compreender os procedimentos de avaliação. Além disso, permanece a possibilidade de eventuais retornos aos pontos mal assimilados pelos estudantes. A lista de constatações do Caderno de Orientação *A ocasião faz o escritor* encontra-se na página 365 (anexo C).

A SD da OLPEF está organizada em onze oficinas que compreendem 39 atividades. Antes da primeira oficina há uma introdução ao gênero. O quadro abaixo resume cada uma das oficinas e os seus objetivos.

Quadro 5 - Oficinas

Sequência didática do gênero crônica no Caderno <i>A ocasião faz o escritor</i>		
No. Oficinas	Título	Objetivos
01	É hora de combinar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falar sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e a forma de participar dela. ✓ Estabelecer contato com o gênero crônica. ✓ Ler uma crônica de Fernando Sabino.
02	Tempo, tempo, tempo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aproximar os alunos do gênero crônica. ✓ Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e linguagem entre autores de épocas diferentes. ✓ Distinguir o tom de lirismo, ironia, humor. ✓ Crônicas escritas nos séculos XIX, XX e XXI.
03	Primeiras linhas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir a primeira escrita de uma crônica. ✓ Encorajar os alunos a continuar aprendendo a escrever crônicas.
04	Histórias do cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários utilizados pelo autor. ✓ Empregar as figuras de linguagem; ✓ Conhecer expressões próprias do mundo do futebol e também as diferentes formas de se tratar o tema “amor”, tendo como cenário a cidade. ✓ Ler uma crônica de Armando Nogueira e outra de Paulo Mendes Campos.
05	Uma prosa bem afiada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer mais a vida e a obra de Machado de Assis. ✓ Ouvir, ler e analisar uma crônica de Machado de Assis, identificando personagens, cenário, tempo, tom e recursos literários.
06	Trocando em miúdos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre a diferença entre notícias e crônica. ✓ Identificar os recursos de estilo e linguagem numa crônica de Moacyr Scliar.
07	Merece uma crônica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomar as crônicas trabalhadas até o momento e analisar tema, situação escolhida, tom do texto e foco narrativo. ✓ Escolher fatos, situações ou notícias que serão foco da crônica e obter informações sobre eles. ✓ Escrever uma crônica como exercício preparatório à realização do produto final.
08	Olhos atentos no dia a dia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apurar o olhar para o lugar onde se vive. ✓ Esclarecer dúvidas a respeito do foco narrativo e de como iniciar uma crônica. ✓ Apreender as semelhanças entre o ato de escolher um assunto para uma foto e ação de escolher um tema para ser retratado em uma crônica.
09	Muitos olhares, muitas ideias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir coletivamente uma crônica, escolhendo uma situação do cotidiano da cidade. ✓ Confrontar a produção coletiva com os elementos do gênero crônica. ✓ Reescrever, ainda coletivamente, o texto da crônica para aperfeiçoá-lo.
10	Ofício de cronista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Retomar os elementos constitutivos da crônica, com base nas ideias de Ivan Ângelo. ✓ Escrever, individualmente, a primeira versão de uma crônica.
11	Assim fica melhor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer o aprimoramento e a reescrita do texto;

Fonte: Laginestra e Pereira (2014)

A OLPEF fundamenta, de forma dialógica, a SD a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Schneuwly e Dolz. A proposta de trabalho apresentada na SD é nacional, no entanto, o tema proposto “O lugar onde vivo” particulariza o contexto de produção dos textos e, assim como propõe Marcuschi (2008, p.213), as situações são reais num contexto que permite “reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção incluindo-se sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores”.

CAPÍTULO V

5 A PESQUISA-AÇÃO

A ciência é constituída por técnicas, métodos e fundamentos epistemológicos. Toda atividade de pesquisa tem elementos gerais em comum com todos os processos de conhecimento que se pretenda realizar. De acordo com Severino (2007, p. 118), há vários modos de se praticar a investigação científica decorrentes da “diversidade de perspectiva epistemológicas que se podem adotar e de enfoques diferenciados que se podem assumir no trato com os objetos pesquisados e eventuais aspectos que se queira destacar”. Por isso, pode-se praticar várias modalidades, “que implica coerência epistemológica, metodológica e técnica, para o seu adequado desenvolvimento” (SEVERINO, 2007, p.118).

As modalidades e metodologias de pesquisa científica são: pesquisa quantitativa, pesquisa qualitativa; pesquisa etnográfica; pesquisa participante; pesquisa-ação; estudo de caso; análise de conteúdo; pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa de campo; pesquisa exploratória, pesquisa explicativa.

Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa

Cumprе salientar a diferenciação entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. A definição de pesquisa quantitativa ou qualitativa é feita tendo em vista o tipo de dados coletados.

De acordo com Reneker (1993 apud MORESI, 2003, p.72), a pesquisa qualitativa é indutiva, ou seja, o “pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos”. A pesquisa quantitativa é apropriada quando há a “possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população” (MORESI, 2003, p.72). Nesse tipo de pesquisa, as medidas numéricas são usadas para testar constructos científicos e hipóteses, ou buscar padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos.

Portanto, a pesquisa quantitativa ocupa-se de medidas numéricas e análises estatísticas ao passo que a pesquisa qualitativa busca examinar os aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Ambas oferecem perspectivas diferentes, no entanto, não são polos opostos. Os elementos característicos de cada uma delas podem ser usados

conjuntamente em estudos mistos resultando em mais informações ao pesquisador do que se poderia obter empregando apenas um dos métodos. O quadro abaixo esclarece a diferenciação entre cada abordagem de pesquisa.

Quadro 6 - Diferenciação de abordagem

Quantitativa	Qualitativa
Objetivo	Subjetivo
Hard Science	Soft Science
Testa a Teoria	Desenvolve a Teoria
Uma realidade: o foco é conciso e limitado	Múltiplas realidades: o foco é complexo e amplo
Redução, controle, precisão	Descoberta, descrição, compreensão, interpretação partilhada
Mensuração	Interpretação
Mecanicista: partes são iguais ao todo	Organicista: o todo é mais do que as partes
Possibilita análises estatísticas	Possibilita narrativas ricas, interpretações individuais
Os elementos básicos da análise são os números	Os elementos básicos da análise são palavras e ideias
O pesquisador mantém distância do processo	O pesquisador participa do processo
Sujeitos	Participantes
Independente do contexto	Depende do contexto
Teste de hipóteses	Gera ideias e questões para pesquisa
O raciocínio é lógico e dedutivo	O raciocínio é dialético e indutivo
Estabelece relações, causas	Descreve os significados, descobertas
Busca generalizações	Busca particularidades
Preocupa-se com as quantidades	Preocupa-se com a qualidade das informações e respostas
Utiliza instrumentos específicos	Utiliza a comunicação e observação

Fonte: Moresi (2003, p.72)

Pesquisa etnográfica

Busca compreender os processos cotidianos do dia-a-dia em suas modalidades diversas. “Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento” (SEVERINO, 2007, p.119). A utilização de métodos e técnicas é realizada em consonância com a abordagem qualitativa.

Pesquisa participante

O pesquisador participa das atividades desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados compartilhando as mesmas vivências durante o processo de observação dos fenômenos. “O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos” (SEVERINO, 2007, p.120). Por meio das observações das manifestações dos sujeitos e das situações vividas, o pesquisador registra de forma descritiva os elementos observados, as análises e considerações percebidas ao longo do processo.

Pesquisa-ação

O pesquisador além de compreender busca intervir na situação com a finalidade de modificá-la. “O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada” (SEVERINO, 2007, p.120). Dessa forma, um diagnóstico e uma análise de uma situação específica são realizados simultaneamente com a proposição de mudanças aos sujeitos envolvidos. Tudo isso visa um aprimoramento das práticas desenvolvidas em determinada situação.

Estudo de caso

O foco desse tipo de pesquisa é o estudo de um caso em particular, “considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral” (SEVERINO, 2007, p.121). Essa modalidade não seleciona qualquer caso, pois só tem relevância aquele bem significativo e representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, permitindo inferências. O rigor é um elemento imprescindível durante a coleta e registro de dados além da observação de todos os procedimentos da pesquisa de campo.

Análise de conteúdo

A metodologia desse tipo de pesquisa pressupõe um tratamento e análise de informações de um documento, sob forma de discursos proferidos em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Busca-se a compreensão crítica do sentido manifesto ou oculto das comunicações. Analisa-se: conteúdo das mensagens (verbais, gestuais, figurativas, documentais), os enunciados dos discursos, a busca dos significados das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são analisados como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus elementos psicossociais.

Conforme Severino (2007), a perspectiva de abordagem dessa modalidade de pesquisa situa-se na interface da Linguística e da Psicologia Social. No entanto, o autor observa que enquanto a Linguística se debruça sobre a língua, o sistema de linguagem, a Análise de Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. “Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (SEVERINO, 2007, p.122). Não há uma preferência pelas situações nas quais ocorrem os discursos, podendo ser tantos aqueles dados nas diferentes formas de comunicação e interlocução quanto os provenientes de perguntas, entrevistas e depoimentos.

Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental, pesquisa de campo

A pesquisa bibliográfica, de laboratório e de campo constituem fontes para a abordagem e tratamento de um determinado objeto.

Uma pesquisa de cunho bibliográfico se realiza por meio de pesquisas anteriores a partir do registro disponível em documentos impressos: livros, artigos, teses etc. os dados ou as categorias teóricas utilizadas são os já trabalhados por outros pesquisadores e com devido registro. “Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes do texto” (SEVERINO, 2007, p.122).

Na pesquisa documental, tem validade os documentos impressos e outros tipos como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. “Nesses casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p.123).

A pesquisa de caráter experimental “toma o próprio objeto em sua concretude como fonte e o coloca em condições técnicas de observação e manipulação experimental nas bancadas e pranchetas de um laboratório, onde são criadas condições adequadas para seu tratamento”, define Severino (2007, p.123). O pesquisador procede a uma seleção de determinadas variáveis e testa suas relações funcionais, utilizando-se de formas de controle. A aplicabilidade dessa modalidade de pesquisa é mais adequada para as Ciências Naturais do que para as Ciências Humanas, pois não se pode fazer manipulação das pessoas.

Já na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. O pesquisador coleta os dados nas condições naturais de ocorrência dos fenômenos observando-os diretamente, sem seu manuseio e intervenção. “Abrange desde levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos” (SEVERINO, 2007, p.123).

Pesquisa exploratória, pesquisa explicativa

Severino (2007) observa que uma pesquisa quanto aos objetivos pode ser exploratória, descritiva ou explicativa. Na pesquisa exploratória levanta-se informações sobre um determinado objeto, de modo a delimitar um campo de trabalho e mapear as condições de manifestação desse objeto. Para Severino (2007, p.123), essa modalidade de pesquisa é uma preparação para a pesquisa explicativa. Caracterizada pelo registro e análise dos fenômenos em estudo, a pesquisa explicativa busca pela identificação de suas causas, “seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2007, p.123).

Este trabalho resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa, empírica, relacionada à resolução de um problema, na qual a pesquisadora participa de modo cooperativo e interventivo. É o que Severino (2007), Gonçalves e Ferraz (2014, p.210) citando o conceito de Morin (2004) chamam de pesquisa-ação, descrito como “método de pesquisa em que deve haver intervenção, seja no campo educativo, seja no campo social, às vezes de modo sistemático; outras, de modo participativo, e pode comportar métodos de retroação ou de revisão”. O fim específico desse método é mudar uma situação, principalmente em âmbito educacional.

A pesquisa-ação neste trabalho buscou compreender, intervir e modificar uma situação. Um dos aspectos positivos foi a valorização da vivência local e do tesouro tradicional de origem popular na composição textual (a crônica) de alunos de uma escola pública. Por meio da pesquisa-ação foi possível realizar pesquisas sobre os provérbios conhecidos pelos familiares dos estudantes e relatá-los em sala de aula. O emprego dos provérbios nas produções de crônica foi

assimilados pela grande maioria, conforme se verá na análise de *corpus*, alguns alunos tiveram dificuldade em inseri-los adequadamente na situação comunicativa-discursiva.

Outro ponto a ser destacado é o resultado de aprendizagem decorrente do desenvolvimento das atividades a partir da SD, principalmente a fase da refacção textual, na qual a docente-pesquisadora encontrou bastante resistência por parte dos alunos. Entretanto, cabe destacar a tomada de consciência da necessidade dessa atividade pela maioria dos educandos. Acreditamos, que a pesquisa-ação possibilitou rever e modificar o trabalho pedagógico: a docente-pesquisadora, num processo mediador da relação epistemológica do saber, e os estudantes adquiriram uma nova postura diante da riqueza dos enunciados proverbiais no âmbito do ensino/aprendizagem da produção textual.

CAPÍTULO VI

6 ANÁLISE DO CORPUS

Os textos produzidos (*corpus* do presente trabalho) resultam do encontro entre os textos lidos durante a realização das oficinas da SD do caderno *A ocasião faz o escritor* e das próprias contrapalavras dos estudantes a partir do cotidiano de cada um deles. Dos 34 alunos da turma, 29 (vinte e nove) alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, de um colégio estadual do estado do Paraná, constituíram os sujeitos informantes para a realização do trabalho, todos concordaram com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Das vinte e nove produções constituintes do *corpus* dessa pesquisa-ação foram selecionados dez textos escritos para análise, ou seja, dez crônicas com enunciados proverbiais com problemas semelhantes aos demais, isto é, em quase todos os textos com as duas versões repetiram-se as mesmas situações. Os trechos extraídos estarão em itálico e entre aspas, seguidos das observações da docente-pesquisadora.

As produções textuais, *corpus* da pesquisa, e a análise destes textos relacionam-se com o aporte teórico descrito nos capítulos anteriores. Antes de passarmos à análise do efeito de sentido provocado pelos provérbios nas produções e dos mecanismos de coesão e coerência dos textos produzidos para o concurso da OLPEF, faremos um apontamento à respeito do título estampado na capa do Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor*. O título faz um intertexto com o provérbio “A ocasião faz o ladrão”.

O conteúdo do provérbio original sugere que as variáveis de uma situação ou de um ambiente é que levam a pessoa cometer atos ilícitos, infrações, delitos, roubos, ou seja, os fatores pessoais e as disposições mentais do indivíduo não configuram as causas principais de comportamentos delinquentes. No dicionário Refranero multilingüe¹ encontramos, por exemplo, as seguintes definições contextualizadas:

Contexto 1 «Como diz o provérbio popular, a ocasião muitas vezes faz o ladrão. 'Uma pessoa que leve a mala no banco, sem qualquer cuidado, acaba por atrair a atenção de quem se dedica ao crime', exemplifica o subintendente Francisco Fernandes, que aconselha os utentes a tomarem algumas medidas de auto-protecção» (Jornal de Notícias, 21 de abril de 2006). Portugal.

¹ Disponível na página :

<http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Ficha.aspx?Par=58891&Lng=6>

Contexto 2: «Vou começar esta reflexão com um alerta para as pessoas que se descuidam: que deixam portas e janelas abertas; que deixam dinheiro, ou objetos de valor, expostos e sem vigilância... Diz um ditado popular que a ocasião faz o ladrão; então, é necessário todo cuidado para não se “dar chance ao bandido” » (O Liberal Online, 7 de mayo de 2008). Cabo Verde.

A construção do título do Caderno de crônicas *A ocasião faz o escritor* realizada num processo intertextual com o citado provérbio remete-nos à ideia de que o aluno será capaz de produzir uma crônica, pois tem a sua volta todo o “material” necessário (situações cotidianas) para produzir. Assim, com o material, somado ao desenvolvimento de aulas sobre o assunto, a ocasião torna-se propícia para revelar os cronistas (produtores de texto) da escola e da comunidade. A ideia é de que o ato “cronístico” ou pelos menos o ato da produção textual depende apenas da ocasião.

Podemos dizer que a capa do Caderno *A ocasião faz o escritor* é uma espécie de “porta de entrada” para o trabalho com o gênero crônica e um convite para se encontre nos enunciados proverbiais o enriquecimento do texto a ser produzido. Na capa, deparamo-nos com a imagem de um escritor, olhar atento, navegando em seu barco observando situações cotidianas, por exemplo, as casas. As cores vivas e fortes representam a motivação do aluno para escrever e participar do concurso.

Se as situações cotidianas constituem o material do cronistas, podemos dizer o mesmo dos provérbios, pois basta observar poucas dessas situações para percebermos a imensidão deles. Uma combinação cativante para os participantes do programa, pois ainda que os textos não possam receber o status de crônicas são produções nas quais os alunos tiveram a oportunidade de exercer a sua autoria na escrita e (re)descobrir o valor do patrimônio cultural das sentenças proverbiais. A ocasião oportuniza ao aluno o apoderamento da escrita e dos enunciados proverbiais.

A partir de agora, passemos à análise das produções dos textos da turma participante do concurso da OLPEF. Podemos constatar algumas mudanças entre a primeira e última versão dos textos produzidos. Uma delas é a inserção de provérbios, processo denominado por Koch (2002) de intertextualidade explícita de conteúdo, pois os estudantes apropriaram-se do provérbio tal como ele é conhecido para endossar o assunto discutido. Essa constatação em relação à inserção dos provérbios nas produções foi uma prática recorrente em praticamente todos os textos da turma.

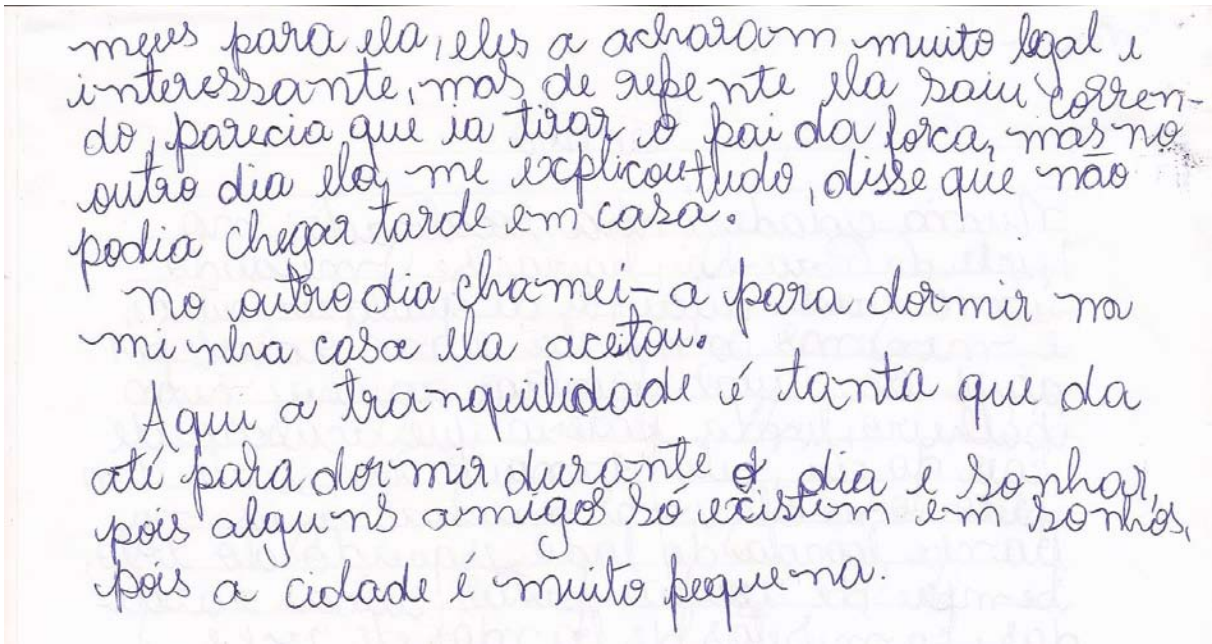
TEXTO 1 - VERSÃO FINAL

Sonho

Numa cidadezinha localizada no Norte do Paraná, havia se mudado uma garota diferente de qualquer outra, e meninas como ela eram raras por aqui era igual procurar agulha num palheiro, linda parecia que acabara de cair do céu, pele branquinha, cabelo bem preto com algumas mechas gris na franja, loçada do lado esquerdo do rosto, sempre de roupas pretas, calças rasgadas, camisetas de bandas de rock e tenis all star. Um dia resolvi comprar um presente de boas vindas para ela, logo vi aquela garota sentada onde vários estudantes se reuniam depois do colégio, então resolvi me aproximar, me sentei ao seu lado, fiquei um pouco nervosa, pensei que era chata, mas as aparências enganam, então perguntei seu nome, e ela respondeu muito envergonhada:

- Aline.

- Oi Aline, tudo bom? Olha, comprei esse presente de boas vindas para tu! - Respondeu bem animada, ela abriu deu um lindo sorriso e agradeceu, ela não disse nada, apenas gesturou para uma camiseta linda, mas ela não disse nada, mas disse ter gostado, aliás capote dado não se dá os dentes. Chamei-as para dar uma volta na cidade, para conhecer-mos melhor, e então fomos a uma festa e lá tinha um karaokê, e fomos cantar, afinal quem canta os males espanta. Aquela noite foi demais, dançamos, cantamos, comemos e bebemos, então apresentei alguns amigos



O texto 1, intitulado *Sonho*, produzido pela aluna do 9º Ano do Colégio Estadual Leão Schulmann, nas duas versões apresentadas, conta um fato em linguagem simples, revelando o tom coloquial de uma conversa do cotidiano. Uma característica da crônica presente na produção da aluna é o elemento-surpresa, pois ela conta todo o acontecimento levando-nos a acreditar que se trata de uma situação experienciada por ela na realidade, no final revela tratar-se de um sonho, afinal em uma cidade tão pequena e pacata, dormir durante o dia é uma forma de ocupar a ociosidade dos adolescentes. O título polissêmico do texto se desfaz apenas no final do texto quando descobrimos tratar-se do conjunto de ideias e imagens apresentadas durante o sono. Pelo contexto, sonho poderia significar a realização de um desejo da narradora por ter conhecido uma amiga diferente.

É importante destacar o papel desempenhado pelos provérbios ao longo da narrativa:

- a primeira ocorrência em “*havia se mudado uma garota diferente de qualquer outra e meninas como ela eram raras por aqui era igual procurar uma agulha no palheiro [...]*” compara a garota diferente a uma agulha no palheiro. A raridade do perfil da garota descrita é tamanha, que no final da narrativa, ela diz que tudo não passou de um sonho. Assim, achar uma garota como a descrita equivaleria “encontrar uma agulha no palheiro”. Podemos inferir que a narradora do texto julga importante o jeito de se vestir e estilo da garota como uma raridade e identifica-se com ela, mas apenas na primeira versão do texto.

➤ “[...] *então resolvi me aproximar, me sentei ao seu lado, fiquei um pouco nervosa, pensei que era chata, mas as aparências enganam, então perguntei seu nome, e ela respondeu meio envergonhada [...]*” fica implícito a ideia de que o silêncio da garota poderia ser sinônimo de isolamento, arrogância, mas tudo se desfaz, pois “as aparências enganam” e descobrimos a timidez dela.

➤ No trecho “[...] *ela abriu deu um lindo sorriso e agradeceu, ela não disse nada, apenas vestiu, era uma camiseta linda, mas ela não disse nada, mas deve ter gostado, aliás cavalo dado não se olha os dentes.*”, a narradora do texto emprega o provérbio “a cavalo dado não se olha os dentes” ao referir-se ao presente dado pela narradora à amiga recém-conhecida. Como elas ainda não se conheciam, apresentar poderia ser um grande risco, mas como se tratava de um presente de boas-vindas, mesmo que não agradasse pelo objeto (a camiseta), ainda assim, não seria inconveniente, pois junto ao presente segue o desejo da amizade, das “boas-vindas”.

➤ “[...] *fomos a uma festa e lá tinha um Karaokê e fomos cantar, afinal quem canta os males espanta [...]*.” O provérbio revela que a amizade entre as duas meninas é reforçada com momentos de música, cantar alimenta a amizade.

Sobre a coesão e coerência cabe destacar:

Dos elementos de coerência, podemos destacar a manutenção temática. Os provérbios são ressignificados a partir de uma situação imaginária narrada na crônica de um sonho ocorrido durante o dia, o que não deixa, porém de revelar características cotidianas da cidade de Figueira: o encontro dos amigos depois da aula e a tranquilidade da cidade. A autora do texto não foge do tema proposto “O lugar onde vivo” ao escrever sobre o sono que teve e, a partir dele, vivencia, em sonho, algumas situações também cotidianas.

Algumas das orientações quanto à revisão/refacção textual foram apontadas no próprio texto do aluno, outras em forma de roteiro para a sala toda. Das apontadas diretamente na produção do aluno, uma delas refere-se à coesão referencial. Comparando a primeira e a última versão do texto, podemos notar que a aluna observou o mecanismo de coesão referencial ao substituir o referente textual *garota* pela forma remissiva anafórica *ela* no trecho. A primeira versão estava assim: “[...] *habitava uma garota diferente de qualquer garota [...]*”; e, na segunda, foi modificada para “[...] *havia se mudado uma garota diferente de qualquer outras e meninas como ela eram raras por aqui [...]*”.

Em “*meninas como ela eram raras por aqui era igual procurar uma agulha no palheiro [...]*”, o termo *igual* exerce a função de operador discursivo comparativo ao introduzir o enunciado proverbial. Em “[...] *pensei que era chata, mas as aparências enganam então perguntei seu nome e ela respondeu meio envergonhada [...]*” o operador contrajuntivo *mas* contrapõe o sentido do primeiro enunciado ao do enunciado proverbial prevalecendo a ideia do provérbio. No terceiro trecho “[...] *fomos a uma festa e lá tinha um Karaokê e fomos cantar, afinal quem canta os males espanta [...]*” o operador conclusivo *afinal* encaminha o leitor no sentido de buscar adesão deste para a conclusão expressa pelo provérbio “quem canta seus males espanta”. Os operadores apontados orientam a progressão textual.

TEXTO 2- VERSÃO FINAL

Uma criança e seu olhar

Lá estava eu, onde fumar pudeu ou botar, com um pouco de frio, mas estava lá. Percorrendo pelas ruas da cidade, vi uma criança com aparente mente 7 ou 8 anos de idade, muito magrinha com os pés descalços e com roupa rasgada olhando para a casa. Tentei aproximar-me para conversar, mas a criança foi andando cada vez mais depressa, como se estivesse atarada.

Continuou meu caminho e alguns minutos depois, vi a mesma criança sentada do lado de uma praça, que tinha uma igreja enorme. Comprei para ela um lanche, pois ela parecia estar com fome. Como não tinha muito dinheiro, comprei para ela um lanche barato, mas em poucos minutos não se viu os dentes, e ela comeu aquele lanche como se fosse um pão que estava com o estômago vazio. Ela me agradeceu e foi para um balcão, próximo da igreja. Vi algumas lágrimas vindo de seus pequenos olhos, fui até ela e perguntei:

— Por que você está chorando garotinha? - perguntei a ela com a esperança de poder ajudar, pois é preciso fazer o bem um olhar a quem.

— É a minha mãe - ela me disse.

— Ela é pobre e a polícia da cidade, a deixou doente - acrescentou.

— Mas e o seu pai? - perguntei novamente.

— Meu pai morreu quando eu tinha 3 anos de idade num desmoronamento na mina de carvão. Ele trabalhava lá e numa explosão uma parede caiu sobre ele.

Olhei para ela e ela estava preocupada como se sentisse que algo ia acontecer.

— Venha comigo - ela me disse.

Tomar coragem até uma casa próxima, feita de madeira e coberto com pedregos. Entramos na casa

e logo vi uma mulher muito magra deitada na cama.
Me aproximei e vi que ela não estava respirando.

— Ela está morta! — disse a criança ao lado da
mãe que acabava de morrer.

Uei aquilo e fiquei emocionado. Vi que lágrimas
escorriam das suas olhos, enquanto ao lado da mãe ela
cantava cantigas de ninar, que sua mãe cantava a ela
quando ela era pequena, um bebê. E então vi que suas lágrimas
se misturavam a um pequeno e acanhado sorriso que parecia
dizer: Obrigado mãe. Permiti ajudar a garotinha de qualquer
jeito.

Os médicos chegaram e confirmaram o que todos nós
já sabíamos: sim, ela tinha latido o dia.

Continuei ao lado da garotinha até a sua mãe ser
enterrada. Acompanhei ela até a casa de seu primo que
morava no bairro Jardim Santa Bárbara, porque ela era
a única família que ela tinha.

Requi um ônibus e voltei para minha casa em São
Paulo. Cheguei em casa e contei o que havia acontecido
para os meus pais, que me disseram na mesma hora
para voltar aquela cidadezinha chamada Figueira e adotar
a criança.

Não esperava que ela dissesse isto, mas voltei a minha
cidade e conversei com a garotinha que ficou extremamente
feliz com a notícia. Alguns parentes se preocuparam e
vermelharam nos meus olhos para Figueira. Nos mudamos e
ali passamos a viver os nossos dias, com aquela garotinha,
que esperei mim como luz no fim do túnel.

O texto 2 *Uma criança e seu olhar*, nas duas versões, narra um episódio vivido por um narrador personagem ao deparar-se na rua com uma garotinha necessitando de ajuda, pois o pai já havia falecido em um desmoronamento ocorrido em uma mina de carvão

da cidade de Figueira e a mãe estava à beira da morte, também devido à poluição da usina. Figueira é uma cidade onde há exploração de carvão mineral para o funcionamento de uma usina termelétrica.

Os provérbios utilizados na segunda versão do texto foram:

- “A cavalo dado não se olha os dentes” aparece em “*Como não tinha muito dinheiro, comprei para ela um lanche barato, mas em cavalo dado não se olha os dentes, e ela comeu aquele lanche como se fizesse anos que estava com o estômago vazio.*” O emprego do provérbio é revelador do valor do lanche, suficientemente capaz de satisfazer a garotinha faminta. Ainda que o lanche não fosse tão saboroso, era um “presente” para saciar a fome e deveria ser aceito de bom grado, como, de fato, aconteceu.
- “Fazer o bem sem olhar a quem” presente em “*Por quê você está chorando garotinha? – perguntei a ela com a esperança de poder ajudar, pois é preciso fazer o bem sem olhar a quem*”, sugere a bondade, a solidariedade do narrador personagem. No contexto, significa a ajuda de um desconhecido oferecida a uma menina prestes a tornar-se órfã.

Ao compararmos a primeira versão com a segunda, observa-se a manutenção e a progressão temática, pois o aluno iniciou o texto a partir do encontro entre o narrador personagem e a menina, narrou as peripécias envolvendo a morte da mãe da criança e finalizou com a adoção dela, solução constituinte do desfecho da narrativa.

Quanto aos mecanismos de referenciação, é importante observar o emprego dos anafóricos *ela, seu, garotinha* retomando o referente textual “[...] uma criança com aparentemente 7 ou 8 anos [...]”. Esses mecanismos repetem-se ao longo do texto contribuindo para a manutenção e a progressão temática. Em alguns trechos poderiam ser suprimidos como o pronome destacado em “*Comprei para ela um lanche, pois ela parecia estar com fome*”, sem causar prejuízo ao sentido global do texto.

O elemento coesivo catafórico *Lá* no primeiro parágrafo faz remissão ao referente *cidade, cidadezinha*, no penúltimo parágrafo, e *Figueira* no último, colaborando para a manutenção e a progressão temática. O anafórico demonstrativo *aquilo*, no décimo segundo parágrafo “[...] Olhei aquilo e fiquei emocionado [...]”, retoma toda a cena retratada nos dois parágrafos anteriores “[...] *vi uma mulher magra deitada na cama. Me aproximei e vi que ela não estava respirando. – Ela está morta! – disse a criança ao lado da mãe que acabava de morrer* [...]”. O anafórico *aquilo* resume a cena na progressão temática da narrativa.

A sentença proverbial em “*Como não tinha muito dinheiro, comprei para ela um lanche barato, mas em cavalo dado não se olha os dentes, e ela comeu aquele lanche como se fizesse anos que estava com o estômago vazio*” é introduzida pela operador contrajuntivo *mas* assinalando a oposição entre o primeiro enunciado e o provérbio, de forma que prevalece a ideia contida no segundo. No fragmento *Por quê você está chorando garotinha? – perguntei a ela com a esperança de poder ajudar, pois é preciso fazer o bem sem olhar a quem*”, a introdução do provérbio é feita pelo operador conclusivo *pois* remetendo a premissa do conteúdo anterior.

O assunto desenvolvido relaciona-se ao tema proposto pela OLPEF ao apontar problemas como a morte de funcionários, mazelas muito comuns até há alguns anos na cidade de Figueira, em decorrência de constantes acidentes devido à ausência de ações em segurança de trabalho. A poluição provocada pela fumaça da usina termelétrica também foi um problema que causou muitos danos à saúde da população. Os procedimentos para a instalação de filtros para minimizar a poluição foram realizados há aproximadamente quinze anos. A maioria dos pais dos alunos conhece bem essa realidade e o assunto está sempre presente nas rodas de conversas. Há quem diga que o problema foi parcialmente resolvido.

TEXTO 3 - VERSÃO FINAL

Cidade atemorizada

Já de acentuar numa pequena cidade no interior do Paraná, enquanto eu voltava para casa. De longe ouvi um som alto e muito bonito. É como se aquele som me chamasse, e alguém me fosse dali. Que lindo! Parecia que o mundo não existia, não cense que se ninguém ao meu redor, somente eu lá naquela cidadezinha. De tanto caminhar nem sabia mais onde estava.

Caminhando e caminhando de longe avistei uma senhora de uma aparência de uns 65 anos, a beira de um rio, tocando de uma bela de uma flauta, foi estava terminando sua linda canção. Eu me aproximei e a aplaudi. Ela me olhou, estendendo um pouco! Então eu tentei explicar o porquê de eu estar ali e dos aplausos.

- Que canção maravilhosa! Disse a ela!

Ela agradeceu num tom de felicidade.

Então eu logo contei a ela toda a história: que sua canção esplendida e isso me levou a beira daquele rio, muito feliz e agradecida me perguntou:

- Não sabe tocar?

- Não. - Respondi, muito calado. Já não consigo mais aprender. Quando eu era mais novo meus pais queriam muito que eu tocasse, mas não consegui.

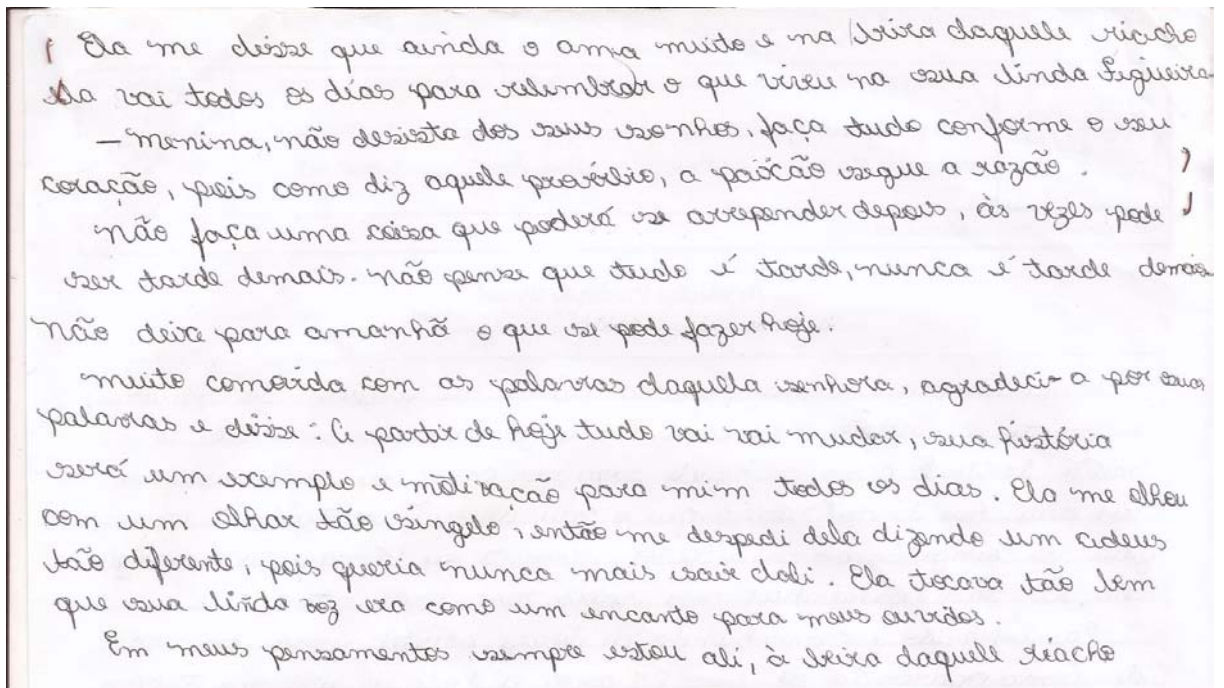
- Então tente agora!

- Como que é muito tarde!

- Tarde? Nunca é tarde para aprender, ensinar, nunca é tarde demais para amar / perder! Seus olhos se encheram de lágrimas, e então decidi perguntar o porquê de estar chorando. Ela me contou que há muitos anos atrás ela teve um grande amor, mas o deixou para tentar ter uma vida melhor.

Hoje ela se arrepende, mas já é tarde demais,

quando a chorar me deu uma tristeza por não poder fazer nada.



O texto 3 *Cidade abençoada* narra um fato vivido pelo narrador personagem à beira de um riacho, cuja aproximação ocorreu ao ouvir o som de uma flauta. A aluna desenvolve sua narrativa tendo em vista o tema da OLPEF, pois faz referência ao riacho que passa ao lado da pacata cidade, mas apenas como um pano de fundo, um cenário para a conversa com a senhora de sessenta e cinco anos.

A ocorrência dos provérbios realiza-se por meio da intertextualidade explícita em:

- “A paixão cega a razão” no trecho “Menina, não desista dos seus sonhos, faça tudo conforme o seu coração, pois como diz aquele provérbio, a paixão segue a razão”. A aluna trocou a palavra *cega* por *segue* alterando o sentido do provérbio. Além disso, mesmo sem a alteração do provérbio permaneceria a contradição da afirmação “faça tudo conforme o seu coração”, pois o coração está relacionado às emoções que nem sempre correspondem à razão.
- “Não deixe para amanhã o que se pode fazer hoje” em “[...] Não faça uma coisa que poderá se arrepender depois, às vezes pode ser tarde demais. Não pense que tudo é tarde, nunca é tarde demais, não deixe para amanhã o que se pode fazer hoje”. A voz que pronuncia isso não está se referindo à execução de um plano no dia seguinte, mas em qualquer fase da vida. Esse provérbio marca uma atemporalidade e sugere a ideia de que não se deve

adiar planos concretizáveis no momento sob o risco de arrependimento ou inviabilidade em outro momento. A senhora de sessenta e cinco anos profere a frase citada baseada em sua própria experiência amorosa vivida na época em que era jovem, com o intuito de aconselhar a sua interlocutora.

A coesão referencial realiza-se pelo emprego dos anafóricos *ela, sua, seus* ao retomar o referente textual “*senhora de uma aparência de 65 anos*”. O segundo parágrafo da versão final traz a mudança proposta pela pesquisadora-docente ao sugerir o apagamento, a elipse do anafórico *ela*. A sequência estava assim “[...] *ela já estava terminando sua linda canção* [...]” e passou a “[...] *já estava terminando sua linda canção* [...]”.

A aluna demonstra uma certa habilidade na manutenção e progressão temática até o momento em que a senhora expõe superficialmente a experiência amorosa vivida por ela em um passado distante. Entendemos que o assunto experiência amorosa não foi devidamente desenvolvido e isso comprometeu o desfecho da narrativa que permaneceu em aberto. Os recursos mobilizados aproximam o texto de um relato ou de uma transcrição da conversa que ela teve com a senhora de sessenta e cinco anos.

No trecho “*Menina, não desista dos seus sonhos, faça tudo conforme o seu coração, pois como diz aquele provérbio, a paixão segue a razão*” o operador explicativo *pois* encadeia um ato de fala ao enunciado proverbial, o qual explica por meio de um argumento proverbial o enunciado anterior. Em “[...] *Não faça uma coisa que poderá se arrepender depois, às vezes pode ser tarde demais. Não pense que tudo é tarde, nunca é tarde demais, não deixe para amanhã o que se pode fazer hoje*”, o provérbio “*Não deixe para amanhã o que se pode fazer hoje*” é introduzido de forma direta, ou seja, sem a presença de um operador argumentativo.

TEXTO 4 - VERSÃO FINAL

meu lugar

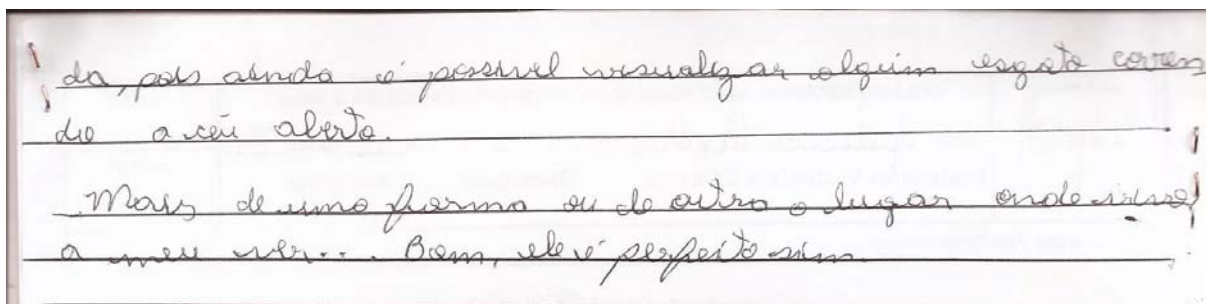
Como falar? O que falar? Porque falar do lugar onde morei. Certamente não terei maiores dificuldades, já que vivo neste terra desde que nasci, e falar especificamente do meu lar não é tão fácil quanto satisfatório, pois só tenho coisas boas a dizer.

A minha escola, que fica bem perto da minha casa. A igreja que eu frequento, lá tem missa todas as semanas do qual eu nunca falto.

A quadra poliesportiva para a prática de esportes fica há alguns metros da minha casa. Há de vez em quando todos os dias, pois a quadra de esportes daqui é um lugar onde várias pessoas se reúnem para jogar, e foi lá que conheci minhas primeiras amigas. Todos elas já são de muito tempo. Logo vem falar da tranquilidade que permeia o nosso dia-a-dia, porém nem todos os dias, pois aqui no lar tem um clube de festas onde tem baile em variados datas, só que lá eu ainda não tenho idade para entrar, mas um dia eu vou ter.

Quando se fala de meu ambiente tenho o maior rio do estado que passa a alguns metros da minha casa.

Pela minha descrição da praça que minha cidade é pequena mas logo se vê que tamanho não é documento. O que mais posso querer? Esta pergunta aparentemente pode ser difícil de responder, porém como nada e ninguém neste mundo é perfeito, diria que para chegar próximo a perfeição, o lugar onde eu more precisaria de uma infraestrutura mais bem elaborada.



A aluna inicia o texto 4 *Meu lugar* com reflexões sobre o que e por que falar do lugar onde ela vive e organiza a escrita em torno do ambiente próximo de sua casa. O texto descreve a paisagem local orientado pelo sentimento nativista, porém sem uma reflexão aprofundada. Numa linguagem simples, coloquial, a narradora vai tecendo, com orgulho e paixão, a descrição desse espaço que mesmo diante do problema do “*esgoto correndo a céu aberto*” não a impede de enxergar a beleza dele.

A intertextualidade explícita presente no texto ressignifica o enunciado proverbial:

➤ No fragmento [...] *Pela minha descrição da pra saber que minha vila é pequena mas logo se vê que tamanho não é documento.*” A autora do texto enaltece as belezas daquele ambiente, embora seja pequeno. O provérbio “tamanho não e documento” sugere, pela descrição da aluna, que o tamanho não é um critério suficientemente capaz de garantir a beleza de um lugar. Se assim o fosse, o julgamento dela seria o oposto do apresentado. O enunciado proverbial reforça a ideia exposta pela estudante nesse processo dialógico.

A manutenção e progressão temática é garantida pela enumeração e descrição dos elementos que compõem a paisagem do lugar: escola, igreja, quadra poliesportiva, clube e rio. Nesse sentido, busca seguir as orientações referentes ao tema proposto pela OLPEF, direcionando o olhar para o lugar próximo à vila onde mora. Em “*Pela minha descrição da pra saber que minha vila é pequena mas logo se vê que tamanho não é documento*”, o provérbio introduz-se por meio do operador contrajuntivo *mas* que contrapõe os enunciados de orientação argumentativa diferentes. Prevalece o enunciado proverbial reforçando a ideia de que o lugar não pode ser desprezado devido a sua pequenez.

A coesão referencial no excerto “[...] *Por que falar do lugar onde moro. Certamente não terei maiores dificuldades, já que vivo nesta terra desde que nasci, e falar especificamente da minha vila é tão fácil [...]*” é realizada pelos anafóricos *terra* e *vila* que

retomam o referente *lugar* fazendo o texto progredir. No terceiro e quarto parágrafos, o anafórico *lá* remete aos referentes *igreja*, *quadra poliesportiva* e *clube de festas* conforme podemos observar em “[...] *A igreja que eu frequento, lá tem missa [...] A quadra poliesportiva...lá eu vou quase todos os dias [...] aqui na vila tem um clube de festas...lá eu ainda não tenho idade para entrar [...]*”. O anafórico *aqui* reativa o referente *lugar* promovendo a manutenção e a progressão do texto.

No quinto parágrafo do texto há uma quebra da continuidade com o abandono dos comentários sobre o referente *clube* e a introdução de um outro: o *meio ambiente*, com apenas duas linhas de comentários “[...] *E quando se fala em meio ambiente tenho o maior rio da cidade que passa a alguns metros da minha casa [...]*”. Os termos *rio*, *que* constituem os anafóricos do referente *meio ambiente*. O último parágrafo busca arrematar tudo o que foi dito nos parágrafos anteriores. E, novamente, ativa outro referente *infraestrutura* seguido do anafórico *esgoto*, mas sem trazer progressão ao texto. No plano global do texto, pode-se dizer a manutenção e a progressão temática foram asseguradas, pois a autora do texto se propôs a falar do lugar e tudo o que foi dito relaciona-se aos elementos presentes nas proximidades de sua casa.

TEXTO 5 – VERSÃO FINAL

Lugar Abençoado

De grão em grão, a galinha enche o papo. De consti-
tuição em constituição, Figueira criou um parque mais di-
guito e pequeno, mas como dizem Tamambo não é dimin-
to, mesmo sendo pequeno, tem bastante coisa para mostrar!
O relógio digital, a academia ao ar livre e o telão, tudo
isso deu para ser construído mas como dizem Rema não
foi feita em um dia, a cidade chama atenção de
todos que passam, por o lugar, é muito bonito.

Mas quis falar mesmo do telão da cidade, que foi
construído para substituir os jogos da copa do mundo.
Achei a ideia muito interessante, por algumas pessoas
não tem televisão em suas casas.

Nos jogos do Brasil, uma imagem fala mais que
mil palavras, a sua grande cidade, todos vestidos com
suas camisetas azuis, amarelas e azul, com vestes pin-
tadas com tintas da cor da bandeira do Brasil. Exum-
ção enorme, para lá, e para cá, fazendo barulho, muita
animação.

É uma hora de jogo, todos na maior animação, com
a coração na mão. Quando o Brasil jogou gol, nessa que
alegria! A cidade inteira comemorava, com foguetes e
com o grito de alegria da galera. Todo mundo na maior
alegria, com alegria. Lá, nos aproximamos e comparti-
lhamos essas emoções.

Depois que acabou a copa, o telão está sendo utilizado
de para mostrar as melhorias da cidade, que a prefeitura
está realizando. Então, acho que a Figueira está mudan-
do para melhor, está evoluindo, crescendo e a população está
se gabelando com isso.

O texto 5 intitulado *Lugar abençoado* narra o episódio do telão instalado ao ar livre, em 2014, na época dos jogos da Copa do Mundo. A narradora introduz o assunto assinalando suas observações a respeito das novidades que considera atraentes na cidade de Figueira: o relógio digital, a academia ao ar livre e o telão.

Num processo intertextual explícito, a aluna realiza a entrada na narrativa por meio um enunciado proverbial seguido de outros ao longo do texto.

➤ “*De grão em grão em grão, a galinha enche o papo. De construção em construção, Figueira cresce um pouquinho mais.*” A estudante estabelece um paralelismo sintático com o provérbio, ao escrever a segunda oração de seu texto. O provérbio “De grão em grão a galinha enche o papo” nessa situação discursiva sugere a ideia do lento progresso da cidade. A aluna procura reforçar a verdade do que diz apoiando-se na sabedoria popular contida no enunciado proverbial. Para ela, crescimento é sinônimo de ter o que mostrar à população: academia ao livre, relógio digital e telão.

➤ “*Figueira é uma cidade pequena, mas como dizem tamanho não é documento, mesmo sendo pequena tem bastante coisa para mostrar!*” Para a aluna, o provérbio “tamanho não é documento” confirma a sua concepção de que as coisas (telão, academia ao ar livre, relógio digital) são as grandiosidades da pequena cidade. Há uma comparação implícita com cidades grandes onde são comuns os elementos citados. O provérbio corrobora com a visão da produtora do texto ao enaltecer seu orgulho pelo seu lugar.

➤ “*O relógio digital, a academia ao livre, o telão, tudo isso demorou para ser construído mas como dizem Roma não foi feita em um dia.*” A citação do provérbio “Roma não foi feita em um dia” endossa a sua compreensão e a sua paciência quanto ao tempo de concretização de fatos e, novamente, concebe os elementos como feitos grandiosos, louváveis e que todo o tempo aguardado pela população foi recompensado. Além disso, supõe, implicitamente, que a cidade está caminhando para a dimensão de uma “Roma”.

O anafóricos *cidade* e *lugar* em “[...] *A cidade chama a atenção de todos que passam, pois o lugar é muito bonito* [...]” retomam o referente textual *Figueira* no início do primeiro parágrafo [...] *Figueira cresce mais um pouquinho* [...] garantindo a progressão temática. O catafórico *construção* no excerto “[...] *De construção em construção* [...]” retoma o referente *telão* que passa a orientar a manutenção e a progressão temática.

A manutenção temática é preservada pela constante alimentação do referente textual *telão*. Em decorrência da instalação do telão, as pessoas foram às ruas para assistir aos jogos do Brasil e, juntas, compartilharam emoções. O primeiro parágrafo introduz as *construções*: academia ao ar livre, relógio digital e o telão. Desses, apenas o último

elemento colabora para a progressão temática dos parágrafos seguintes ao puxar um outro referente *jogos do Brasil* e seus desdobramentos no local de instalação do telão.

Observando as duas versões, notamos uma quebra da progressão temática no quinto parágrafo. Na primeira versão, a docente-pesquisadora sugeriu por escrito um desfecho mencionando o telão. A aluna retomou o referente telão sem fazer relação com o que vinha relatando: o local onde o telão foi instalado como local de encontro da população. A apresentação de uma outra função para o telão quebra também a expectativa do leitor que espera pela continuidade da festa na rua ligada aos fatos narrados e um desfecho relacionado a isso.

O operador contrajuntivo *mas* em “*O relógio digital, a academia ao livre, o telão, tudo isso demorou para ser construído mas como dizem Roma não foi feita em um dia*”, marca a oposição entre os dois enunciados, que parece não ser o caso da situação descrita. Um operador explicativo seria mais adequado para estabelecer a pretendida relação. Já em “*Figueira é uma cidade pequena, mas como dizem tamanho não é documento, mesmo sendo pequena tem bastante coisa para mostrar!*” o operador *mas* foi empregado adequadamente com sentido semelhantes ao do texto 4. O mesmo provérbio foi empregado no texto 4 e 5, em situações diferentes, porém com sentidos muito próximos.

TEXTO 6- VERSÃO FINAL

O Motocross

é a cidade onde moro e é uma cidade pequena mas como tamanho não é documento, ela tem suas belezas e tranquila, bonita, as pessoas são gente boa e solitários e de vez em quando tem alguma festa e diversões e atrai gente.

O motocross é uma diversão ótima e atrai gente das cidades vizinhas. São Paulo, Sorocaba, Araraquã.

as motos são variadas = 125, 250cc, 450cc, 650cc.

num dia de evento estava eu na arquibancada tomando café e conversei com o pai sobre o evento não para em si, quando o show acabou levantei e parei. O motocross foi aquela sensação de supersti. uma moto bate na pista, outra moto bate supersti uma moto bate na pista.

Fiz uma cartilha na moto, quebra o fôlego, peralta, tenta o que, derruba o boneco, as experiências enganam, pois não dá para impedir que o motocross continue. O motocross é uma diversão que dá para se divertir, subir na moto, e acelerar e sair pulando. Recuperei a sua posição pensando que quem tem cartilha se esteta.

O texto 6 *O motocross* descreve um fato ocorrido durante um evento de *motocross* realizado na cidade. Com esse tema, o aluno busca valorizar o lazer do lugar onde vive. Dos textos reescritos foi um dos que mais apresentou mudanças em relação à primeira versão: parágrafos mais ordenados, ideias mais concatenadas, linguagem mais clara etc. Ainda assim é visível a falta de domínio ao descrever os fatos, pois a narração é sucinta e com poucos detalhes. Verifica-se três ocorrências do recurso da intertextualidade com enunciados proverbiais:

- “A cidade onde moro é uma cidade pequena, mas como tamanho não é documento, ela tem suas belezas e tranquila, bonita, as pessoas são gente boa e solitários e de vez em quando tem algumas festas e diversões e atrai gente.” O provérbio “tamanho não é documento” é um discurso no qual o narrador apoia-se para argumentar que o tamanho pequeno da cidade não

impede a existência de coisas consideradas boas por ele: tranquilidade, pessoas acolhedoras e solidárias (o contexto permite inferir que o aluno trocou o *d* pelo *t* em solidárias), as eventuais festas. O provérbio sugere que a existência das qualidades enumeradas no texto não são dependentes do tamanho do cidade.

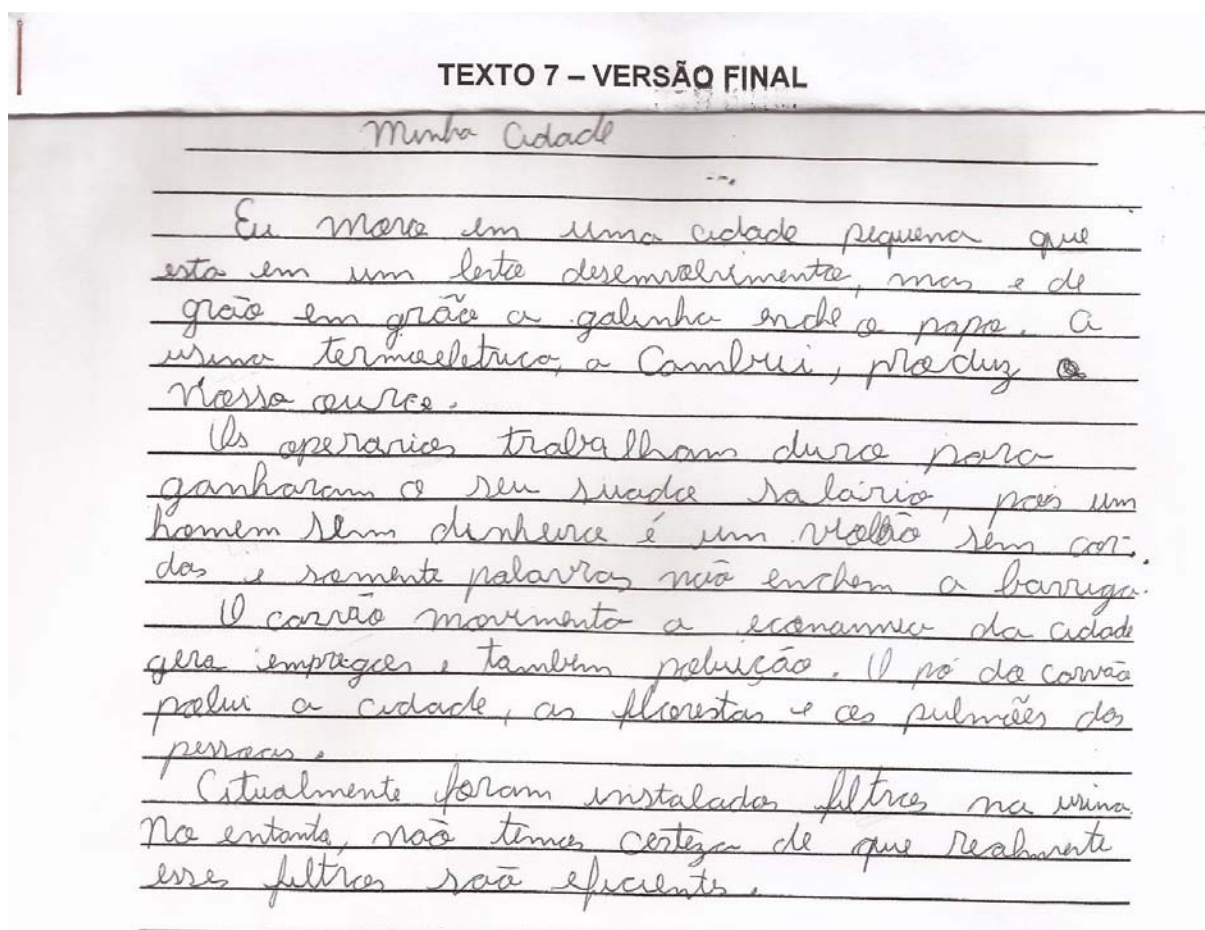
➤ [...] *num desses eventos estava eu na arquibancada tomando refri e comendo pipoca pois saco vazio não para em pé [...]*. O provérbio “saco vazio não para em pé” sugere a necessidade de alimentar-se regularmente para manter uma boa saúde e ter disposição. O narrador personagem entende que alimentar-se durante o evento de *motocross* é uma maneira de continuar com disposição para assistir todo o *show*, mesmo com pipoca e refrigerante.

➤ “[...] *De repente uma moto bate na arvore [...] O motoqueiro sacodiu a poeira quer dizer a lama, subiu a moto, e acelerou e saiu andando. Recuperou a sua posição provando que quem tem competência se estabelece*”. O produtor-autor arremata seu texto com um enunciado proverbial “quem tem competência se estabelece” enaltecendo o talento e as habilidades do motoqueiro. O provérbio resume a situação experienciada pelo motoqueiro ao bater na árvore e ainda conseguir recuperar a posição perdida. Com forte orientação argumentativa, o enunciado sugere que talvez para outro, isso seria impossível, mas não para um motoqueiro como o descrito na narrativa.

O aluno escreve sobre uma diversão de sua cidade e de início, logo no título, anuncia o assunto. No primeiro parágrafo, a manutenção e a progressão temática ocorrem pela ativação do referente *cidade* seguido do anafórico *ela* que se liga a outro referente *feira*. No segundo parágrafo, a manutenção e a progressão temática é garantida pela ativação do referente *motocross* alimentado pelos anafóricos *atrações*, *eventos* e *show* nos parágrafos subsequentes. O referente textual “moto” surge no terceiro parágrafo, retomados pelos anafóricos *moto* e *motoqueiro*. Esses referentes e anafóricos mantêm o tema em foco e fazem o texto progredir, embora sem haver o desenvolvimento esperado do gênero crônica. O aluno seguiu parcialmente as sugestões apontadas pela docente-pesquisadora relacionadas às orientações sobre a ampliação das ideias e aos fatos da narrativa.

Assim como no texto 4 e 5, neste também aparece o operador contrajuntivo *mas* introduzindo o mesmo provérbio por meio de uma relação discursiva semelhante. “A

cidade onde moro é uma cidade pequena, mas como tamanho não é documento, ela tem suas belezas e tranquila, bonita, as pessoas são gente boa e solitários e de vem em quando tem algumas festas e diversões e atrai gente”. Notamos também a ausência de um operador na introdução do provérbio em “[...] De repente uma moto bate na arvore [...] O motoqueiro sacodiu a poeira quer dizer a lama, subiu a moto, e acelerou e saiu andando. Recuperou a sua posição provando que quem tem competência se estabelece”.



O texto 7 intitula-se *Melhora da usina termelétrica* (primeira versão) e *Minha cidade* (versão final). Observamos que o aluno, na última versão do texto, ao proceder a mudança de título sugerida pela docente-pesquisadora acaba elaborando um título ainda mais genérico. Na orientação coletiva, o título, de modo geral, foi um elemento posto em relevo para discussão. Mas o aluno insistiu em manter a segunda opção. O texto predominantemente descritivo relata a existência de uma usina termelétrica na cidade e o trabalho realizado pelos operários. Notamos que na primeira escrita o relato de uma situação é ainda mais acentuada. O estudante tenta seguir as orientações do concurso da OLPEF, pois é visível o esforço em manter-se preso as especificidades locais, porém encontra dificuldade para empregar as características norteadoras do gênero exploradas ao longos das oficinas.

No entanto, é visível o progresso do aluno no segundo texto. A linguagem torna-se um pouco mais leve, a seleção lexical mais adequada ao gênero proposto, há a inserção de provérbios e melhor organização dos parágrafos etc. sem, contudo, trazer os elementos característicos da crônica, como uma reflexão sobre a usina para a manutenção e para o desenvolvimento econômico da cidade. Em relação à intertextualidade, observamos três ocorrências de provérbios:

➤ “*Eu moro em um cidade pequena que esta em lento desenvolvimento, mas é de grão em grão a galinha enche o papo. A usina termelétrica, a Cambuí, produz o nosso ouro.*” O provérbio “de grão em grão a galinha enche o papo” dessa situação discursiva sugere o lento crescimento econômico da cidade. O provérbio com orientação argumentativa reforça a visão de um desenvolvimento econômico lento, porém com potencial para tornar-se pleno e satisfatório para toda a população.

➤ “*Os operários trabalham duro para ganharem o seu suado salário, pois um homem sem dinheiro é um violão sem cordas e somente palavras não enchem a barriga.*” O provérbio “um homem sem dinheiro é um violão sem corda” para comparar os operários a um violão. Se não trabalharem para terem um salário e, conseqüentemente, dinheiro não serão úteis, não terão dignidade. O violão tem função devido às cordas, assim como homens que, ao serem remunerados, recebem o reconhecimento da sociedade.

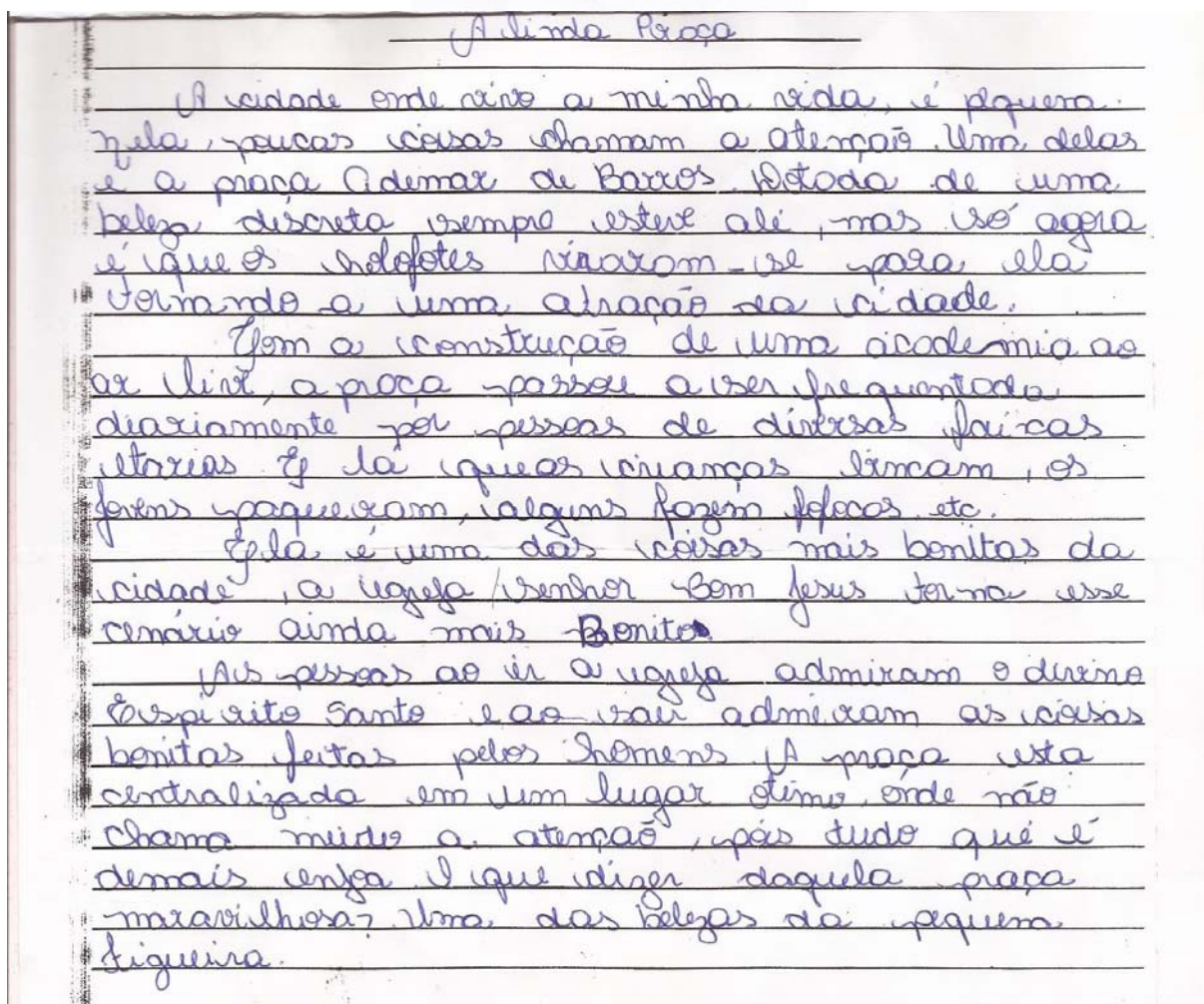
➤ O último provérbio “palavras não enchem barriga” relaciona-se ao mesmo enunciado proverbial analisado no item anterior ao sugerir que a alimentação é dependente dos proventos oriundos do trabalho. Portanto, o trabalho está ligado ao poder aquisitivo do trabalhador em poder contribuir para a alimentação própria e a de seus familiares.

O aluno-autor do texto ativa os referentes textuais *usina termelétrica* no primeiro parágrafo, *operários*, no segundo, *carvão*, no seguinte e no último *filtros* e todos eles são desativados nos parágrafos subsequentes com a introdução de outros. Essa ativação/desativação colabora para a manutenção temática geral do texto, no entanto impede a progressão temática, pois não houve um desenvolvimento suficientemente capaz de relacionar um parágrafo ao outro. Quantos aos anafóricos podemos citar, por exemplo, o pronome relativo *que* retomando o referente textual *cidade* no primeiro parágrafo, *esses* no último parágrafo que faz remissão a *filtros* segurando a manutenção temática das sequências dos

trechos. Podemos assegurar que a introdução de vários referentes serviu para a manutenção temática, mas não para progressão do plano global do texto.

O excerto traz o operador *mas* em “*Eu moro em um cidade pequena que esta em lento desenvolvimento, mas é de grão em grão a galinha enche o papo*” para introduzir o provérbio contrapondo-o ao primeiro ato de fala para prevalecer o sentido do provérbio. Em “*Os operários trabalham duro para ganharem o seu suado salário, pois um homem sem dinheiro é um violão sem cordas e somente palavras não enchem a barriga*”, a introdução do provérbio é realizada pelo operador *pois* cuja função é explicar o enunciado anterior, justificar o porquê do trabalho.

TEXTO 8 – VERSÃO FINAL



No texto 8 *A linda praça* a aluna-autora parte da observação cotidiana e faz um recorte temático ao selecionar a praça da cidade e as transformações nela realizadas como foco da sua produção. Comparando as duas versões, notamos, na segunda, um número maior de informações sobre o tema. A ampliação dos detalhes da segunda versão mostra o esforço

da aluna em melhorar o texto e as dificuldades a serem ainda superadas. A intertextualidade realiza-se pela inserção do provérbio no excerto:

➤ [...] *A praça esta centralizada em um lugar ótimo, onde não chama muito a atenção, pois tudo que é demais enjoa [...].* A aluna-autora entende que a localização da praça em outro lugar poderia chamar ainda mais a atenção da população, mas, em contrapartida, causaria desinteresse e em pouco tempo deixaria de ser frequentada, pois o provérbio “tudo que é demais enjoa” recomenda cautela, nada de exageros. No início do texto observamos o anonimato da praça conforme o trecho “[...] *Uma delas é a praça Ademar de Barros. Dotada de uma beleza discreta sempre esteve ali, mas só agora é que os holofotes viraram-se para ela tornando-a uma atração da cidade [...]*”. O enunciado proverbial sugere o destaque da praça na proporção ideal: ou seja, antes sequer notada, mas depois da construção da academia ao ar livre a praça passou a ser admirada e frequentada.

Em relação à progressão temática, entendemos que o texto não evoluiu de acordo com o que se espera do gênero. A narrativa caracteriza-se pela circularidade em torno da descrição da praça. Apesar do cenário refletir a cidade local da aluna e estar de acordo com a proposta da OLPEF, observamos a falta do acontecimento cotidiano, com personagens, elemento surpresa, conflito, desfecho, convite à reflexão. A manutenção temática da proposta textual foi preservada, porém sem uma adequada progressão.

No início do texto no fragmento [...] *A cidade onde vivo a minha vida, é pequena. Nela, poucas coisas chamam a atenção. Uma delas é a praça Ademar de Barros. Dotada de uma beleza discreta sempre esteve ali, mas só agora é que os holofotes viraram-se para ela tornando-a uma atração da cidade [...]* a ativação do referente textual *cidade* é seguido do anafórico *nela* que puxa o referente *praça* retomado pelos anafóricos *ali, ela, a*. No terceiro período, o catafórico *Uma* é alimentado pelo referente *praça*. Os elementos coesivos anafóricos sustentaram a manutenção temática do primeiro parágrafo.

Surge, no segundo parágrafo, o referente *praça* que ativa outro referente *academia* retomado anaforicamente pelo advérbio *lá* no segundo período [...] *Com a construção de uma academia ao ar livre, a praça passou a ser frequentada diariamente por pessoas de diversas faixas etárias. E lá que as crianças brincam [...]*.

O anafórico *ela* no terceiro parágrafo [...] *Ela é uma das coisas mais bonitas da cidade, a igreja Senhor Bom Jesus torna esse cenário ainda mais Bonito [...]* gera ambiguidades podendo referir-se tanto à praça quanto à academia. Em seguida, a igreja torna-

se o referente textual do parágrafo seguinte que é interrompido pela reintrodução de *praça* em [...] *A praça esta centralizada em um lugar ótimo, onde não chama muito a atenção, pois tudo que é demais enjoa. O que dizer daquela praça maravilhosa? Uma das belezas da pequena cidade.*” Na última oração, o anafórico *uma* faz remissão à *praça*.

TEXTO 9 – VERSÃO FINAL

Meu cantinho aconchegante

Nº lugar onde vivo, o amanhecer é esplêndido, as misturas de cores quentes do nascer do sol transmitem o calor intenso de uma cidade aconchegante, forjada com que o brilho dos olhos das moças representam a esperança de um futuro melhor.

Muitas pessoas honestas aqui moram, pessoas oportunistas também, afinal, toda cidade é construída de coisas boas e ruins, mas a solidariedade é o que faz dessa cidade amada pelos seus habitantes.

Logo de manhã os trabalhadores das minas já estão de pé, pois como dizem, ~~para~~ Deus ajuda quem cedo madruga. O carvão que sustenta a cidade é levado nas mãos dos operários que passaram o dia inteiro nas profundezas das minas.

Com o chegar o fim da tarde ouvimos o majestoso canto dos pássaros pelas árvores das ruas, como se rendessem ao descanso depois de um cansativo dia. É o momento em que os trabalhadores retornam às suas casas.

Crianças e o lugar onde vivo, novos visitantes são recebidos e acolhidos logo na entrada pelos habitantes, de braços abertos.

Este lugar é Figueira, lugar onde tenho privilégio de viver.

O texto 9 *Meu cantinho aconchegante* traz uma descrição do modo como o aluno vê a rotina de sua cidade desde o amanhecer até o anoitecer. Sem se prender a um acontecimento, observamos fragmentos do cotidiano da cidade, porém sem uma reflexão aprofundada. Constata-se, ao comparar as duas versões, pouca mudança em relação às orientações para o processo de refacção. Há apenas uma passagem com ocorrência do enunciado proverbial:

➤ Em [...] *Logo de manhã os trabalhadores das minas já estão de pé, pois como dizem, deus ajuda quem cedo madruga*” notamos a ideia de que o esforço é necessário para alcançar os objetivos. O provérbio “Deus ajuda quem cedo madruga” explica que os trabalhadores acordam cedo para irem trabalhar, pois o trabalho assim exige.

O operador explicativo *pois* em [...] *Logo de manhã os trabalhadores das minas já estão de pé, pois como dizem, deus ajuda quem cedo madruga*, introduz o provérbio explicativo para justificar o fato dos trabalhadores estarem de pé logo pela manhã. O anafórico *aqui* e *Muitas pessoas honestas aqui residem* retomam os referentes *lugar* expresso no início do texto *No lugar onde vivo e meu cantinho* no título. No segundo parágrafo, em *desses cidadãos* retoma *trabalhadores* em “*Logo de manhã os trabalhadores [...]*”. No terceiro parágrafo, a expressão *fim da tarde* é retomada pelo anafórico *momento*. Esses elementos cooperam para a manutenção temática.

TEXTO 10 – VERSÃO FINAL

Novo campo de futebol

Meu bairro que se chama Jardim Santa Bárbara, também conhecido como campo dois. Lá nasci e cresci perto de pessoas que me amam. Pensei falar mal do campo 2 porque lá tem muitos pessoas de mal influência, mas não falo e vivo pela capa, porque lá também tem muita gente honesta e trabalhadora. Em meu bairro tem vários amigos, assim como eu nasci e cresci neste lugar.

Tem um campo de futebol, onde à tarde nos encontramos e parece num lugar bom! É com muitos amigos jogando bola, e as vezes até estudando. O campo que tem tabela fica perto do fogão de gás, quando o tá bem bonito. A minha (foi) vizinha é a efêmera da vida. Sempre leva meu irmão para brincar de bola, quando passe, e eu gosto muito, ficamos fins de semana todo brincar, jogamos piquini que, e outras coisas.

Tá e os meus conhecidos muito gente ali pois sempre tem pessoas de skate, luxuosa jogando. Fizemos muitas amizades neste campo de futebol com pessoas das cidades vizinhas, as quais nos falaram que gostariam muito de ter em suas cidades um local como o nosso, onde a tarde os amigos se encontram. É nos tempos mais que se conhecem os bons amigos.

Novo campo de futebol, onde todos vem, e se encontram, até quem não está mais ali, pois no seu lugar não continua uma bela vida, onde os tempos antigos do bairro estão um lugar adequado para estudar. O dinheiro ali todos os dias. Novo lindo campo de futebol está dando lugar ao desenvolvimento de novo cidade, mas com certeza, ficará em minha memória, nos tempos de jogar e viver; vamos entrar com o pé direito.

No último texto *Nosso campo de Futebol*, a aluna-autora, ao discursar sobre o tema proposto, apresenta-nos o campo de futebol do bairro onde mora. A linguagem é leve, coloquial, há um momento “*pense num lugar bom*” em que ela busca estabelecer um contato com o interlocutor e o convida para continuar a leitura. A narração é feita em primeira pessoa e consiste, basicamente, em uma descrição do bairro onde ela mora com relato de momentos vividos por ela. A intertextualidade com enunciados proverbiais aparece em quatro situações:

➤ [...] *Pessoas falam mal do campo 2 porque lá tem muitas pessoas de mal influencia, mas não julgue o livro pela capa, porque lá também tem muita gente honesta e trabalhadora.*” A sentença proverbial “não julgue o livro pela capa” sugere a “capa” do bairro onde ela mora, as referências desse lugar são as pessoas de más influências, mas isso não impede a existência de pessoas honestas e trabalhadoras vivendo lá. O emprego do provérbio é um recurso argumentativo que reforça a ideia do risco de generalizações ao julgar que todas as pessoas são de más influências.

➤ [...] *E sempre que tem tarefa fico sentada fazendo lição de casa, quando o sol está bem baixo. A mente vazia é a oficina do diabo. Sempre levo meu irmão para brincar [...].* O enunciado proverbial “A mente vazia é a oficina do diabo” ficou isolado entre dois períodos, sem estabelecer um elo linguístico. É possível inferir que a autora possivelmente quis reforçar a ideia de que está sempre ocupada, sem tempo para as más influências do bairro.

➤ [...] *Fizemos muitas amizades neste campo de futebol com pessoas de cidades vizinhas, as quais nos falaram que gostariam muito de ter em suas cidades um local como o nosso, onde a tarde os amigos se encontram. É nos tempos maus que se conhecem os bons amigos. [...].* O enunciado proverbial “É nos maus tempos que se conhece os bons amigos” não faz referência ao que foi dito anteriormente, pois não há na narrativa “os maus tempos”. Ao leitor não é revelado a situação de dificuldade pela qual passou a narradora personagem para descobrir os bons amigos.

➤ [...] *Nosso campo de futebol ... será construído uma bela escola onde as nossas crianças do bairro terão um lugar adequado para estudar. o dinheiro abre todas as portas [...].* Outra ocorrência de provérbio descontextualizado pode ser notada no fragmento, pois a autora tenta relacionar estudo com dinheiro de uma forma aleatória ao inserir o enunciado “dinheiro abre todas as portas”.

A autora inicia o texto apresentando-nos o bairro onde mora. Os anafóricos *Jardim Santa Bárbara, campo 2, lá* e *lugar* retomam o referente *bairro* contribuindo para a manutenção temática. No segundo parágrafo, introduz o referente *campo de futebol* seguido dos anafóricos *onde, ali, neste*. O último parágrafo inicia com *nosso campo de futebol* e a remissão é realizada por meio dos anafóricos *local e seu*. Os anafóricos orientam o texto no

sentido da manutenção e da progressão temática ainda que a última não avance no sentido de caracterizar-se como crônica. Como em outros textos analisados, observamos o tom descritivo, a ausência de conflito, desfecho, reflexão, elemento surpresa, entre outros.

O excerto traz o operador contrajuntivo *mas* “[...] *Pessoas falam mal do campo 2 porque lá tem muitas pessoas de mal influencia, mas não julgue o livro pela capa, porque lá também tem muita gente honesta e trabalhadora*”, para introduzir o provérbio cuja argumentação prevalece sobre a primeira, reforçando a ideia de que é necessário conhecer bem uma realidade para ter condições de julgá-la. As outras ocorrências de enunciados proverbiais realizaram-se, de modo descontextualizado, sem qualquer operador argumentativo discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o panorama da educação e do ensino de Língua Portuguesa sobre ensino tradicional pautou-se em práticas centradas em estudos gramaticais e voltadas para as camadas elitizadas da sociedade. As classes populares somente passaram a frequentar os bancos quando os interesses daqueles que comandam a economia sentiram necessidade disso, infelizmente, a orientação pragmática do ensino excluía os indivíduos do exercício pleno da cidadania.

A seção Linguística Textual trouxe, de forma resumida, o caminho percorrido pela Linguística Textual e suas contribuições, cujas proposições passaram a orientar o ensino da leitura, da produção textual e da análise linguística. A partir de 1960, a evolução dos estudos linguísticos assinala a introdução de uma nova perspectiva em que o texto passa a ser a unidade básica de investigação em oposição à Linguística Estrutural, cuja orientação pautava-se no estudo da frase isolada.

O texto deixou de ser artefato lógico do pensamento, decodificação de ideias, para tornar-se processo de interação. A condução de todo o trabalho em sala de aula na turma do 9º Ano seguiu os princípios dessa teoria. A concepção de texto como processo de interação, em sua dimensão sociocomunicativa, possibilitou um melhor rendimento do ensino/aprendizagem tanto para os discentes quanto para a docente-pesquisadora. Na seção coesão e coerência, explicitamos os modos como os mecanismos coesivos se mobilizam para construir e ordenar o sentido da tessitura textual atribuindo-lhe a textualidade.

O capítulo 3 apresentou noções imprescindíveis sobre leitura, escrita e refacção textual. Vimos que o trabalho com a leitura de textos variados deve constituir o ponto de partida para um ensino-aprendizagem de qualidade, pois possibilita o desenvolvimento cognitivo do educando, além de estimular o hábito à leitura. O ensino, nessa perspectiva, colabora no sentido de diminuir o fracasso escolar em relação à interpretação e a produção de textos. O trabalho desenvolvido com a turma participante dessa pesquisa teve o texto como ponto de partida e de chegada, com leitura antes, durante e depois das atividades realizadas.

No capítulo 4, as elucidações sobre a importância dos gêneros no ensino a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos e do ISD contribuíram para o desenvolvimento e o resultado de todo o trabalhado concretizado em sala de aula. Por meio dos gêneros foi possível traçar estratégias de leitura, escrita e refacção textual. Unir dois gêneros em uma única produção a partir de motivações locais influenciou decisivamente a adesão dos alunos,

pois todos produziram textos. Das 34 produções, 29 produziram a primeira e a última versão. Os outros, ou faltaram no dia da escrita inicial ou faltaram na reescrita.

Nas seções dedicadas ao provérbio e a crônica conhecemos um pouco mais da trajetória desses dois gêneros. Observamos o abasileiramento da crônica cujas peculiaridades são representativas de nossa cultura. Constatamos não tratar-se de um gênero menor, haja vista a dificuldade dos alunos em produzi-la. Escrever sobre o cotidiano não é uma tarefa tão fácil como alguns dizem, pois imprimir lirismo, provocar reflexões, criar expectativas a partir de fatos do cotidiano exige amadurecimento e muita dedicação. A introdução no ensino justifica-se por ser um gênero importante e atraente, assim como o provérbio.

Ainda que as produções para o concurso da OLPEF não tenham atingido plenamente o status de crônica, o trabalho não deixou de ser gratificante: lemos, analisamos, discutimos, escrevemos lançando mão dos enunciados proverbiais. Tudo isso numa perspectiva sociodiscursiva da língua. Os enunciados proverbiais reafirmaram o caráter heterogêneo da escrita. Os provérbios foram redescobertos e ressignificados em cada produção textual do 9º Ano.

Na seção competência formulaica, apresentamos a importância de desenvolver em sala de aula um estudo dos enunciados proverbiais. Verificamos que a inserção de expressões formulaicas proverbiais, gênero oral, em um gênero escrito, evidencia a heterogeneidade da escrita em um processo dialógico. Desse modo, torna-se possível recuperar as práticas sociais discursivas próprias da história discursiva de cada indivíduo. As expressões formulaicas exigem do sujeito conhecimento de mundo para a realização adequada de interpretação e de manipulação.

Nos textos analisados, essa habilidade presentifica-se na maioria dos casos. E mesmo os que tiveram dificuldades (dois casos) foram parciais, pois conforme observamos também houve ocorrências com uma manipulação adequada. Portanto, lançar mão dos provérbios no espaço da sala de aula é uma forma de aprimorar a competência formulaica dos estudantes na concepção de um ensino/aprendizagem pautado na competência linguístico-comunicativa.

As seções dedicadas ao modelo didático e a SD orientam o ensino na perspectiva dos gêneros. As contribuições da Linguística Textual embasam a SD, etapa posterior ao modelo didático. A didatização do gênero viabiliza um ensino a partir do conteúdo estruturante da Língua Portuguesa ancorado nas práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Desse modo, desenvolvemos o ensino-aprendizagem dos estudantes do

9º Ano em torno dos saberes reais a partir do interesse e participação nas atividades realizadas.

No capítulo Pesquisa-ação, destacamos as modalidades e as metodologias de pesquisa científica importantes para a execução de trabalhos científicos. Destas, a pesquisa-ação orientou o percurso da produção do *corpus* constituído de crônicas com enunciados proverbiais analisadas no último capítulo. Por meio da pesquisa-ação, a docente-pesquisadora participou de modo cooperativo e interventivo na aplicação da sequência de atividades com provérbios e da SD produzida pela equipe da OLPEF. Como resultado, observamos uma maior valorização dos provérbios e a conscientização da necessidade da refacção textual.

Na análise do *corpus*, constatamos que um mesmo provérbio pode ter significados diversos, em diferentes formações discursivas. Isso porque está condicionado a uma formação discursiva que determina o que pode e deve ser enunciado a partir de um lugar sócio-historicamente determinado. Os provérbios “Em cavalo dado não se olha os dentes” e “Tamanho não é documento” têm significados diferentes, conforme observamos nos textos, em função do discurso produzido em uma dada condição de produção e não somente no enunciado proverbial.

A comparação das versões indica poucas mudanças em relação à reescrita do texto. A docente-pesquisadora verificou, mais de uma vez, na mesma turma, uma resistência por parte dos alunos em refazer a primeira versão. Isso sugere que a refacção, etapa significativa no processo de escrita, não tem recebido o devido tratamento/encaminhamento pelos professores. Ainda que o tema chame a atenção, como foi a proposta da OLPEF, a motivação não foi suficiente para levá-los a revisão e refacção da forma como deveria. Há a necessidade de um trabalho de conscientização sobre a importância de se rever o texto na mesma proporção do ato referente à produção da versão inicial.

Podemos destacar os aspectos positivos: a escrita a partir de um tema local, o contato com os provérbios, a busca de informações da cultura local, a ressignificação dos provérbios no âmbito de uma situação discursiva elaborada pelos próprios estudantes, a riqueza desse patrimônio cultural, a possibilidade de uso de um mesmo provérbio em diversas situações de produção, o entusiasmo em participar de um concurso, a produção escrita ainda que não seja propriamente uma crônica.

Mesmo os textos cuja análise não se encaixam dentro do gênero solicitado, não deixam de ser textos. Vale destacar a intenção comunicativa do produtor-autor e, a partir disso, retomar os pontos a serem esclarecidos ao aluno a respeito da adequação da situação discursiva linguística. O estudo de provérbio e crônica teve uma papel humanizador, pois conduziu os alunos a uma melhor vivência e convivência com suas experiências. A discussão apresentada nessa pesquisa, tão importante para nós, não esgota outras futuras e bem-vindas pesquisas, pois ainda há muito o que se investigar.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Bernadete Maria. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARRIGUCCI JR., Davi. *Enigma e comentário: ensaio sobre literatura e experiência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENTES, Anna Christina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. p.83- 105. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BELOTI, Adriana. A heterogeneidade da escrita por meio de expressões formulaicas. *Revista Gatilho*, Maringá, Ano 9, n. 17, 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2014/05/beloti-2014.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral e tradição escrita*. Tradução Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CANDIDO, Antonio *et al.* *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.
- CANDIDO, Antonio. Drummond prosador. In: _____. *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAZELATO, Sandra Elisabete de Oliveira. A ocorrência espontânea de expressões formulaicas no contexto patológico: estudo da competência pragmático-discursiva. *Estudos Linguísticos*, v. 35, p. 1786-1792, 2006. Disponível em:<<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/939.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2015.
- LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. *A ocasião faz o escritor. Caderno do professor: orientações para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2014. (Coleção da Olimpíada).

COLOMBO, Silmara Regina. A crônica produzida na Olimpíada de Língua Portuguesa: é possível ensinar a ser cronista? *Revista EnsiQlopédia*, Osório, v.10, n. 1, out/2013. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2013/pdf/a_cronica_produzida_na_olimpiada_de_lingua_portuguesa_e_possivel_ensinar_a_ser_cronista.pdf> Acesso em: 26 jul. 2014.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, Cristiane Aparecida da. *Referenciação, manutenção e progressão temática: problemas dos textos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Franca, Franca, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=109000>. Acesso em: 13 jun. 2015.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Produção escrita de textos: atividades didáticas de interação social*. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005.

_____. As marcas da interação determinadas pelo mundo *discursivo*: reflexões sobre o gênero história em quadrinhos. In: BORSTEL, Clarice Nadir; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org). *Linguagem, cultura e ensino*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011. p. 171-197.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Pensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos de. *Língua portuguesa em Debate- Conhecimento e ensino*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2000.

_____. Repensando a textualidade. *IV FÓRUM DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, 4., 1999, Rio de Janeiro. *Conferência....* Rio de Janeiro: Instituto de Letras, UERJ, 1999. Disponível em: <<http://lidiacassia.wordpress.com/2013/07/23/repensando-a-textualidade/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: COUTINHO, Afrânio. (Dir.). COUTINHO, Eduardo (Co-dir.). *A literatura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, Niterói: Editora da UFF, 1986. v.6.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-52.

DE PIETRO, JF; SCHENEWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. Tradução de Adair Vieira Gonçalves In: NASCIMENTO, E.L. (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2014. p.51 – 81.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004.

FIORIO, Nilton Mario. *Quem conta um conto... a metáfora rural de provérbios em língua portuguesa*. Goiânia: UCG, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. In: ENCONTRO DO CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 10., 2012, Cascavel. *Anais...* Cascavel: UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná-PR, 2012. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo%20%2858%29.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2015.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Prática de leitura na leitura. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2014. p. 88-103.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolanda Rosa Romera. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 209-229.

HILA, Claudia Valeira Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir de gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2014. p.169-207.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A coesão textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEITE, Lígia C. de Moraes. *Desencontros e esperanças*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula..* São Paulo: Anglo, 2014. p.17-25.

MARSCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Série Debates 1, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola, 2008. p.208 – 225. Paulo

MARSCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.17-31.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, José Luiz, MOTTA-ROTH, Desiree (Orgs.). *Parâmetros de textualidade*. Santa Maria: UFSM, 1997. p.14-28.

MATENCIO, MARIA L.M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosmeire Selma. Gastronomismos linguísticos: um olhar sobre a fraseologia e cultura. In: ORTIZ, Álvarez Maria Luisa; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva. (Orgs.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.249-275.

MORESI, Eduardo. *Metodologia da Pesquisa*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf>. Acesso em: 23 maio 2015.

MORICONI, Ítalo (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MOURA, Gerson Araujo de. *A Hominização da Linguagem do Professor de LE: da Prática funcional à Práxis Comunicacional*. 2005. Dissertação (Mestrado) – UNB, Brasília, Disponível em: <http://let.unb.br/pgla/wpcontent/uploads/2007/01/Gerson_Araujo_de_Moura.pdf> Acesso em: 26 jul. 2014.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução a Linguística: domínios e fronteiras*. VI. São Paulo: Cortez, 2001.

NANTES, Eliza Adriana Sheuer. *Língua Portuguesa II: Leitura e produção textual: letras II*. São Paulo: Pearson Educativa do Brasil, 2009.

NEVES, Maria Helena Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

ORTIZ, Álvarez Maria Luisa; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva. (Orgs.) *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2011.

PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre a voz e a letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. 2ª ed. Niterói: EDUFF, Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, Alba Maria; NANTES, Eliza Adriana Sheuer; FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. *Plano de trabalho docente: o gênero fábula e o processo de Análise Linguística*. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Alba%20Maria%20Perfeito\(UEL\),%20Eliza%20Adriana%20Sheuer%20Nantes\(UEL\)%20e%20Nelvana%20Leuz%20de%20Oliveira%20Ferragini%20\(UEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Alba%20Maria%20Perfeito(UEL),%20Eliza%20Adriana%20Sheuer%20Nantes(UEL)%20e%20Nelvana%20Leuz%20de%20Oliveira%20Ferragini%20(UEL).pdf)>. Acesso: em: 2 jun. 2015.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2014. p.32-38.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed Ed., 1998.

SANTOS, Mônica Oliveira. *O provérbio é um comprimido que anda de boca em boca: os sujeitos e os sentidos no espaço da enunciação proverbial*. 2004. Tese (Doutorado) - Unicamp, Campinas, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle; DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para uso oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004. p.95-128.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004. p.149-185

SEVERINO, Joaquim Antônio. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Suzete; OLIVEIRA, Esther Gomes. *Somos todos seres proverbiais*. Londrina: UEL, 2011.

SIMON, Luiz Carlos. *Duas ou três páginas despreziosas: a crônica de Rubem Braga e outros cronistas*. Londrina: EDUEL, 2011.

TCHOBÁNOVA, Iovka Bojilova. À beira da morte: uma perspectiva metafórica das expressões idiomáticas em português e espanhol. In: ORTIZ, Álvarez Maria Luisa; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva. (Org.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 303-323.

VENTURELLI, Paulo: *Escrever, uma prática radical e possível*. Curitiba: UFPR: 1993.

WACHOWICZ, Tereza Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

XATARA, Cláudia; PARREIRA, Maria Cristina. Elaborando um dicionário fraseológico informal: a coleção xeretando a linguagem. In: ORTIZ, Álvarez Maria Luisa; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva. (Orgs.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.77-92.

XATARA, Cláudia; SUCCI, Thais Marini. Revisitando o conceito de provérbio. *Veredas on line – Atemática*, Juiz De Fora, v. 1, p. 33-48, 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo31>>. Acesso em: 8 fev. 2015.

ZOCARATTO, B. L. *et al.* Suficiência e Adequação dos Componentes da Competência Comunicativa de um Professor de LE sob Análise. *Revista Desempenho*, v. 10, n.1, p.24, 2009. Disponível em: <http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-numero1/03_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2014.

ANEXOS

ANEXO A
Produções do 9º Ano

TEXTO 1 - VERSÃO INICIAL

Sonho

* Num cidadezinha localizada no Norte do Paraná, habitava uma garota diferente de qualquer garota, ^{uma} ~~uma~~ garota linda, pele bronqui-nha, cabelos pretos com algumas mechas aqui na franja jogado de lado, sempre com roupas pretas, calça rasgada, camiseta de bandas de rock e tenis all star. Certo dia vi aquela garota e fui falar com ela, fo que temos estilos meus parecidos, ela estava sentada num banchinho onde garcos estudantes se sentavam depois da aula, ela estava sozinho, me aproximei e a com-primeiramente, perguntei seu nome e ela me disse que era Alice. ~~Depois~~ ^{Depois} fomos a comprar o papo vai e papo vem, falamos sobre coisas que gostamos, por exem-ple rock, comida, garotas. ~~Eu~~ ^{Eu} fiquei impressionado porque somos muito parecidos. ~~Numa~~ ^{Numa} vez vi uma garota dessas aqui em Guaira, que eu baibo a única garota que coste ser do meu aqui sou eu, dona para perceber que ela não era daqui da região.

* Ela me ^o para dar uma volta, ~~para~~ ^{para} conhecer a cidade fo que ela acabou de se mudar pra cá, ~~deixei-a~~ ^{deixei-a} para um festa onde alguns dos meus poucos amigos estavam. ~~Quando~~ ^{Quando} lá ^{onde?} ~~apresentei~~ ^{apresentei} para meus ~~amigos~~ ^{o que achava ali dela?}, dançamos, comemos, bebemos e nos divertimos, tanto nos no Karaoke, ri nos bastante. ~~Sai~~ ^{Sai} nos de lá, ~~fomos~~ ^{fomos} pra minha casa no bairro da copel, fizemos brigadeiro de panela, ouzi nos músicas e dançamos. ~~foi~~ ^{foi} ~~perfeito~~ ^{perfeito} porque nunca tive amigos garotas que fossem realmente verdadeiras. ~~foi~~ ^{foi} incrível e teria sido mais ainda se eu não tivesse acordado.

TEXTO 1 - VERSÃO FINAL

Sonho

Numa cidadezinha localizada no Norte do Paraná, havia se mudado uma garota diferente de qualquer outra, e meninas como ela eram raras por aqui era igual procurar agulha num palheiro, linda parecia que acabara de cair do céu, pele branquinha, cabelo bem preto com alguns mechões gris na franja, loçada do lado esquerdo do rosto, sempre de roupas pretas, calças rasgadas, camisetas de bandas de rock e tênis all star. Um dia resolvi comprar um presente de boas vindas para ela, logo vi aquela garota sentada onde vários estudantes se reuniam depois do colégio, então resolvi me aproximar, me sentei ao seu lado, fiquei um pouco nervosa, pensei que era chata, mas as aparências enganam, então perguntei seu nome, e ela respondeu muito simples e enfiada:

- Aline.

- Oi Aline, tudo bom? Olha, comprei esse presente de boas vindas para tu! - Respondi bem animada, ela abriu um lindo sorriso e agradeceu, ela não disse nada, apenas gestiu para uma camiseta linda, mas ela não disse nada, mas depois ter gostado, aliás depois de não se dar os dentes.

Chamei-as para dar uma volta na cidade, para conhecê-las melhor, e então fomos a uma festa e lá tinha um karaokê, e fomos cantar, afinal quem canta os males espanta. Aquela noite foi demais, dançamos, cantamos, comemos e bebemos, então apresentei alguns amigos

meus para ela, eles a acharam muito legal e interessante, mas de repente ela saiu correndo, parecia que ia tirar o pai da força, mas no outro dia ela me explicou tudo, disse que não podia chegar tarde em casa.

No outro dia chamei-a para dormir na minha casa ela aceitou.

Aqui a tranquilidade é tanta que dá até para dormir durante o dia e sonhar, pois alguns amigos só existem em sonhos, pois a cidade é muito pequena.

TEXTO 2 - VERSÃO INICIAL

Uma criança e seu olhar.

Eu estava eu, perdido numa esplanada no interior do estado do Paraná, com um pouco de frio, mas estava lá. Circulando pelas ruas da cidade, vi uma criança com aparentemente 7 ou 8 anos de idade, muito magrinha, com os pés descalços e com roupa rasgada dirigindo para a casa. Tentei aproximar-me para conversar, mas a criança foi andando cada vez mais depressa, como se estivesse atrasado. Contínua meu caminho e alguns minutos depois a mesma criança estava sentada no banco da praça, que tinha uma igreja enorme. Comprei para ela um sanduíche, pois ela parecia ^{estar} com fome. Como não tinha muito dinheiro, comprei para ela um sanduíche barato, mas um cavalo d'água não se olha os dentes e ela cometeu aquele sanduíche como se tivesse comido o último sorvete. Ela me agradeceu e foi a um balcão, próximo da igreja. Vi algumas lágrimas cair de seus pequenos olhos, fui até ela e ~~eu~~ perguntei:

— Por que você está chorando garotinha? — perguntei a ela com a esperança de poder ajudá-la.

— É a minha mãe — ela me disse.

— Ela é pobre e está muito ^{doendo a impressão de Siqueira?} triste.

— Mas e o seu pai? — perguntei novamente.

— Meu pai morreu quando eu tinha 3 anos de idade. ^{na mira de carrões} ^{Só se refere a mira de carrões.} Olhei para ela e ela estava preocupada como seoubesse que algo ia acontecer.

— Você amigo — ela me disse.

Tomar coragem até uma casa próxima que era feita de madeira e estava caíndo aos pedaços. Subimos na casa e logo vi uma mulher muito morena deitada no cama. Me aproximei e vi que ela não estava respirando.

— Ela está morta! — disse a criança ao lado da mãe que estava de morrer.

Olhei a cena e aquilo me comoveu. Vi que lágrimas escorriam de seu olhar, suplico da voz da mãe, cantava cantiga de ninar, que a mãe cantava a ela quando ela era apenas um bebê? Vi que suas lágrimas se misturavam a um pequeno sorriso que parecia dizer: "Ligado mãe. Me emocionou rapidamente com isso e prometi ajudá-la a garotinha".

Os médicos chegaram e confirmaram o que todos nós já sabíamos: sim, ela morreu.

Continuei ao lado dela até a sua mãe ser enterrada.

Comproui da netá o cara de seu primo, que morava no outro jardim com a Bárbara, porque ele era o único familiar que ela tinha.

Fiquei um mês e voltei para minha casa numa cidade ^{ou bairro?} distante dali. Chegou em casa e contei o que havia acontecido para ela, ^{a minha esposa} que me disse na mesma hora para voltar aqui rápido e acabar a situação.

Não esperava que ela desse isto, mas voltei a mesma cidade e comecei com a garotinha que ficou extremamente feliz com a notícia. Algumas semanas e passaram a residir nos meus para aquela cidadezinha. Nos mudamos e ali nasceu a nova vida, com aquela garotinha, que agora era minha filha.

TEXTO 2- VERSÃO FINAL

Uma criança e seu olhar

Lá estava eu, onde fumar pudeu ou botar, com um pouco de frio, mas estava lá. Percorrendo pelas ruas da cidade, vi uma criança com aparente mente 7 ou 8 anos de idade, muito magrinha com os pés descalços e com roupa rasgada seguindo para a casa. Tentei aproximar-me para conversar, mas a criança foi andando cada vez mais depressa, como se estivesse atormentada.

Continuou meu caminho e alguns minutos depois, vi a mesma criança sentada do lado de uma praça, que tinha uma igreja enorme. Comprei para ela um lanche, pois ela parecia estar com fome. Como não tinha muito dinheiro, comprei para ela um lanche barato, mas em poucos minutos não se sentia com fome, e ela comeu aquele lanche como se tivesse um mês que estava com o estômago vazio. Ela me agradeceu e foi para um balcão, próximo da igreja. Vi algumas lágrimas vindo de seus pequenos olhos, fui até ela e perguntei:

— Por que você está chorando garotinha? - perguntei a ela com a esperança de poder ajudar, pois é preciso fazer o bem um olhar a quem.

— É a minha mãe - ela me disse.

— Ela é pobre e a polícia da cidade, a deixou doente - acrescentou.

— Mas e o seu pai? - perguntei novamente.

— Meu pai morreu quando eu tinha 3 anos de idade num desmoronamento na mina de carvão. Ele trabalhava lá e numa explosão uma parede caiu sobre ele.

Olhei para ela e ela estava preocupada como se sentisse que algo ia acontecer.

— Vem comigo - ela me disse.

Tomar coragem até uma casa próxima, feita de madeira e coberto com pedregos. Entramos na casa

e logo vi uma mulher muito magra deitada na cama.
Me aproximei e vi que ela não estava respirando.

— Ela está morta! — disse a criada ao lado da
mãe que acabava de morrer.

Uhei aquilo e fiquei emocionado. Vi que lágrimas
escorriam das minhas olhos, enquanto ao lado da mãe da
cantora contigava de mim, que sua mãe contava a da
quando ela era pequena, um bebê. E então vi que suas lágrimas
se misturavam a um pequeno e acanhado sorriso que parecia
dizer: Obrigado mãe. Permiti ajudar a garotinha de qualquer
jeito.

Os médicos chegaram e confirmaram o que todos nós
já sabíamos: sim, ela tinha latido os dois.

Continuei ao lado da garotinha até a sua mãe ser
enterrada. Acompanhei ela até a casa de seu primo que
morava no bairro Jardim Santa Bárbara, porque ela era
a única família que ela tinha.

Requi um ônibus e voltei para minha casa em São
Paulo. Cheguei em casa e contei o que havia acontecido
para os meus pais, que me disseram na mesma hora
para voltar aquela cidadezinha chamada Figueira e adotar
a criança.

Não esperava que ela tivesse isto, mas voltei a minha
cidade e conversei com a garotinha que ficou extremamente
feliz com a notícia. Alguns parentes se preocuparam e
vermelhos nos meus pais para Figueira. Nos mudamos e
ali passamos a viver os nossos dias, com aquela garotinha,
que esperei mim como luz no fim do túnel.

TEXTO 3 - VERSÃO FINAL

Cidade atemorizada

Já de aconteceu numa pequena cidade no interior do Paraná, enquanto eu voltava para casa. De longe ouvi um som alto e muito bonito. É como se aquele som me chamasse, e alguém me fez dali. Que lindo! Parecia que o mundo não existia, não cense que se ninguém ao meu redor, somente eu lá naquela cidadezinha. De tanto caminhar nem sabia mais onde estava.

Caminhando e caminhando de longe avistei uma senhora de uma aparência de uns 65 anos, a beira de um rio, tocando de uma bela de uma flauta, foi estava terminando sua linda canção. Eu me aproximei e a aplaudi. Ela me olhou, estendendo um pouco! Então eu tentei explicar o porquê de eu estar ali e dos aplausos.

- Que canção maravilhosa! Disse a ela!

Ela agradeceu num tom de felicidade.

Então eu logo contei a ela toda a história: sua canção esplendida e isso me levou a beira daquele riacho, muito feliz e agradecida me perguntou:

- Não sabe tocar?

- Não. - Respondi, muito calado. Já não consigo mais aprender. Quando eu era mais novo meus pais queriam muito que eu tocasse, mas não consegui.

- Então tente agora!

- Como que é muito tarde!

- Tarde? Nunca é tarde para aprender, ensinar, nunca é tarde nem para amar / perder! Seus olhos se encheram de lágrimas, e então decidi perguntar o porquê de estar chorando. Ela me contou que há muitos anos atrás ela teve um grande amor, mas o deixou para tentar ter uma vida melhor.

Hoje ela se arrepende, mas já é tarde demais,

quando a chorar me contei uma história por não poder fazer nada.

! Ela me disse que amava o amor muito e na noite daquela noite ela vai todos os dias para relembrar o que viveu na casa linda fugitiva

- menina, não desista dos seus sonhos, faça tudo conforme o seu coração, pois como diz aquele provérbio, a paixão segue a razão.

não faça uma coisa que poderá se arrepender depois, às vezes pode ser tarde demais. não pense que tudo é tarde, nunca é tarde demais não diga para amanhã o que vai poder fazer hoje.

Muito comovida com as palavras daquela senhora, agradeceu-a por suas palavras e disse: Li parte de hoje tudo vai vai mudar, sua história será um exemplo e motivação para mim todos os dias. Ela me deixou com um olhar tão virginal e então me despedi dela dizendo um adeus tão diferente, pois queria nunca mais vê-la dali. Ela tocava tão bem que essa linda voz era como um encanto para meus ouvidos.

Em meus pensamentos sempre estou ali, à noite daquela noite

TEXTO 4 - VERSÃO INICIAL

meu lugar

Como falar? O que falar? Por que falar de lugar onde morei. Certamente não terei maiores dificuldades, já que vivo nesta terra desde que nasci, e falar especificamente da minha vila é tão fácil quanto satisfatório, pois eu tenho coisas boas a dizer.

A minha escola ^{tem minha?} a igreja ^{que eu frequento?} do tem mesmo todas as lembranças de que eu nunca falto, a quadra ^{em que?} de esportes para os praticos de esportes fica há alguns metros da minha casa. Lá eu vou quase todos os dias, pois a quadra de esportes daqui é um lugar onde várias pessoas se reúnem para jogar, e foi lá que comecei minhas primeiras amizades, e todas elas já são de muito tempo. ^{isto} Lá eu vou pela tranquilidade que permeia o nosso dia-a-dia, porém, nem todos os dias, pois aqui na vila tem um clube de festas onde tem bailes em várias datas, só que lá eu ainda não tenho idade para entrar, mas um dia eu vou ter.

É quando se fala de meu ambiente tenho o maior rio da cidade que passa a alguns metros da minha casa.

Pelo meu desconhecimento do pros saber que minha vila é pequena mas logo se vê que tamanho não é documento. O que mais posso querer? Esta pergunta aparentemente pode ser difícil de responder, porém como nada e ninguém neste mundo é perfeito, diria que para chegar próximo da perfeição, o lugar onde eu more precisaria de uma infraestrutura mais bem elaborada, pois ainda é possível visualizar algum esgoto correndo a céu aberto.

Mais de uma forma ou de outra o lugar onde vivo, a meu ver... Bem, ele é perfeito sim.

TEXTO 4 - VERSÃO FINAL

— meu lugar —

Como falar? O que falar? Porque falar do lugar onde morei. Certamente não terei maiores dificuldades, já que vivo neste terra desde que nasci, e falar especificamente do meu lugar não é tão fácil quanto satisfatório, pois só tenho coisas boas a dizer.

A minha escola, que fica bem perto da minha casa. A igreja que eu frequento, lá tem missa todas as semanas do qual eu nunca falto.

A quadra poliesportiva para a prática de esportes fica há alguns metros da minha casa. Há de vez em quando todos os dias, pois a quadra de esportes daqui é um lugar onde várias pessoas se reúnem para jogar, e foi lá que conheci minhas primeiras amigas. Todos elas já são de muito tempo. Lato sem falar da tranquilidade que permeia o nosso dia-a-dia, porém nem todos os dias, pois aqui no vila tem um club de festas onde tem baile em varias das datas, só que lá eu ainda não tenho idade para entrar, mas um dia eu vou ter.

Quando se fala de meu ambiente tenho o maior rio do cidade que passa a alguns metros da minha casa.

Pela minha descrição da pra saber que minha vila é pequena mas logo se vê que tamanho não é documento. O que mais posso querer? Esta pergunta aparentemente pode ser difícil de responder, porém como nada e ninguém neste mundo é perfeito, diria que para chegar próximo a perfeição, o lugar onde eu more precisaria de uma infraestrutura mais bem elaborada.

da, pois ainda é possível visualizar alguns segredos contidos
do acú alerta.

Mais de uma forma ou de outro o lugar onde se
a meu ver... Bem, ele é perfeito sim.

TEXTO 5 - VERSÃO INICIAL

Texto Abençoado

De grão em grão a galinha enche o papo.
 De construção em construção ^{um pouquinho} ~~cada dia~~ ~~degrada~~
 mais ^{uma} ~~uma~~ ~~cidade~~ ~~pequena~~, mas tem bastante ^{coisa} ~~coisas~~.
^{Para mostrar:} ~~Um~~ ~~grão~~ ~~de~~ ~~grão~~ ~~é~~ ~~pequeno~~, ~~mas~~ ~~tem~~ ~~bastante~~ ~~coisas~~.
 as ~~as~~ ~~ruas~~, ~~o~~ ~~telão~~ ~~da~~ ~~cidade~~, ~~que~~ ~~chamam~~ ~~a~~ ~~aten-~~
 ção ~~de~~ ~~todos~~ ~~que~~ ~~passam~~ ~~por~~ ~~ali~~. ^{onde? Descreva o lugar}

Mas quero falar mesmo do telão da cidade, que
 foi construído para assistirmos aos jogos do copa do
 mundo. Achei essa ideia muito interessante, pois
 muitas pessoas não tem televisão em suas casas.
 Nos jogos do Brasil, a rua fica toda lotada, todo
 mundo vestido de verde e amarelo, crianças correndo
 para lá e para cá e fazendo barulho, muito anima-
 das. Quando o Brasil jogava gol, ^{comemorava} ~~celebrava~~ ~~que~~ ~~ale-~~
 gria! A cidade inteira comemorava, com foguetões
 e com o grito da galera. Todo mundo comemorando na
 rua, quase digamos, mais alegria, sem vidência. Lá
 nos apertumamos e compartilhamos nossas emoções.

Sim! Eu gosto de morar em Figueira, pois é uma
 cidade bem tranquila, com um povo acolhedor, pequeno
 índice de violência, mas é muito poluída e por isso
 uma cidade pequena ~~está~~ ~~em~~ ~~um~~ ~~mundo~~ ~~que~~ ~~usa~~ ~~combustível~~. Nenhum
 gosto de lugar onde mora.

*Inserir o parágrafo falando do telão também.
 falar de antes e depois*

* Parágrafo

TEXTO 5 - VERSÃO FINAL

Lugar Abençoado

De grão em grão, a galinha, oachi e papa. De construção em construção, a igreja, cruz e um parquinho mais. Pequeno é pequeno, mas como dizem também não é documento, mesmo sendo pequeno, tem bastante cara para mostrar! O telão digital, a rodinha de ar, lute, o telão, tudo isso dimora para ser construído mas como dizem Roma não foi feita em um dia. A cidade chama atenção de todos que passam, por o lugar, é muito bonito.

Mas que tal, mesmo de telão da cidade, que se construído para proporcionar aos jogos da copa do mundo. Achei a ideia muito interessante, por algumas pessoas não tem televisão em suas casas.

Nos jogos de Brasil, uma imagem fala mais que mil palavras, a sua própria cidade, todos vestidos com suas camisetas azuis, amarelas e vermelhas, com vestes pintadas com tintas do rei, da bandeira do Brasil. Quem não comemora, para lá, e para cá, fazendo barulho, muita comemoração.

É uma ideia de jogo, todos na maior animação, com a celebração na mão. Quando o Brasil joga, que alegria! A cidade inteira comemora, com fogos e com o grito de alegria, do golazo. Todo mundo na maior alegria, sem exceção. Lá, nos aproximamos e compartilhamos nossas emoções.

Depois que acabou a copa, o telão está sendo utilizado para mostrar as melhorias da cidade que a prefeitura está realizando. Enfim, acho que a igreja está mudando para melhor, está melhorando, cruzando e a população está ganhando com isso.

TEXTO 6 - VERSÃO INICIAL

1) motocicletas

A cidade onde morei é uma cidade pequena, tranquila, legal, e muito bonita.

Aqui tem motocicletas, mais bonito motocicletas!
 Bão, gente de Curitiba, Curitiba, Paranaíba etc.

Temho ^{onde? De quem? o local} moto de vários tipos: stornoclo, jackson, DT, XLX, e XL.

Eu estava no arqui bancado ^{fazendo o que?} começando a ^{o que?} ~~motocross~~ ^{o que?} ~~Quando~~ ^{o que?} ~~começou~~ ^{o que?} ~~o~~ ^{o que?} ~~meu~~ ^{o que?} ~~motor~~ ^{o que?} ~~pulava~~ ^{o que?} ~~do~~ ^{o que?} ~~aquele~~ ^{o que?} ~~meu~~ ^{o que?} ~~no~~ ^{o que?} ~~caso~~ ^{o que?} ~~eu~~ ^{o que?} ~~quero~~ ^{o que?} ~~agora~~ ^{o que?} ~~aquele~~ ^{o que?} ~~lançava~~ ^{o que?} ~~de~~ ^{o que?} ~~repente~~ ^{o que?} ~~um~~ ^{o que?} ~~moto~~ ^{o que?} ~~bateu~~ ^{o que?} ~~no~~ ^{o que?} ~~chão~~ ^{o que?} ~~e~~ ^{o que?} ~~uma~~ ^{o que?} ~~moto~~ ^{o que?} ~~seu~~ ^{o que?} ~~foi~~ ^{o que?} ~~do~~ ^{o que?} ~~pé~~ ^{o que?} ~~e~~ ^{o que?} ~~bateu~~ ^{o que?} ~~no~~ ^{o que?} ~~chão~~.

Toda ^{o que?} ~~questão~~ ^{o que?} ~~com~~ ^{o que?} ~~o~~ ^{o que?} ~~lateral~~ ^{o que?} ~~mas~~ ^{o que?} ~~com~~ ^{o que?} ~~o~~ ^{o que?} ~~ajudo~~ ^{o que?} ~~dos~~ ^{o que?} ~~médicos~~ ^{o que?} ~~ele~~ ^{o que?} ~~deram~~ ^{o que?} ~~muito~~ ^{o que?} ~~no~~ ^{o que?} ~~meu~~ ^{o que?} ~~motor~~ ^{o que?} ~~e~~ ^{o que?} ~~consegui~~ ^{o que?} ~~voltar~~ ^{o que?} ~~no~~ ^{o que?} ~~meu~~ ^{o que?} ~~percurso~~. ^{o que?} ~~mesmo~~ ^{o que?} ~~com~~ ^{o que?} ~~o~~ ^{o que?} ~~meu~~ ^{o que?} ~~motor~~ ^{o que?} ~~equilibrado~~ ^{o que?} ~~consegui~~ ^{o que?} ~~meu~~ ^{o que?} ~~percurso~~ ^{o que?} ~~(eu?)~~ ^{o que?} ~~aquele~~ ^{o que?} ~~lançava~~.

na ^{o que?} ~~última~~ ^{o que?} ~~volta~~ ^{o que?} ~~no~~ ^{o que?} ~~meu~~ ^{o que?} ~~motor~~ ^{o que?} ~~(gostei?)~~ ^{o que?} ~~eu~~ ^{o que?} ~~faço~~ ^{o que?} ~~360°~~, ^{o que?} ~~tudo~~ ^{o que?} ~~o~~ ^{o que?} ~~mundo~~ ^{o que?} ~~gritando~~, ^{o que?} ~~pulando~~ ^{o que?} ~~e~~ ^{o que?} ~~aquele~~ ^{o que?} ~~lançava~~ ^{o que?} ~~eu~~ ^{o que?} ~~faço~~ ^{o que?} ~~muito~~ ^{o que?} ~~isso~~, ^{o que?} ~~depois~~ ^{o que?} ~~quando~~ ^{o que?} ~~o~~ ^{o que?} ~~oculos~~ ^{o que?} ~~do~~ ^{o que?} ~~meu~~ ^{o que?} ~~motor~~ ^{o que?} ~~caíram~~, ^{o que?} ~~o~~ ^{o que?} ~~olho~~, ^{o que?} ~~o~~ ^{o que?} ~~quadrante~~, ^{o que?} ~~ficaram~~ ^{o que?} ~~se~~ ^{o que?} ~~di~~ ^{o que?} ~~vertigem~~ ^{o que?} ~~no~~ ^{o que?} ~~meu~~ ^{o que?} ~~motor~~ ^{o que?} ~~há~~ ^{o que?} ~~muito~~ ^{o que?} ~~isso~~.

TEXTO 6- VERSÃO FINAL

O Motocross

é um esporte onde quem se chama ciclista pequeno mas como estudante não se documenta, ele tem suas ideias e tranquilidade, dentro das pessoas são gente boa e solitária e de vez em quando tem algo a falar e discutir e outras coisas.

O motocross é uma diversão para a maioria das pessoas. São: São Paulo, São Paulo, São Paulo.

as motos são variadas: 125, 250, 300, 400, etc.

numa pista muito estreita ou na configuração de terreno de terra e concreto para não ficar muito rápido e não para em si, quando o piloto começa a descer a pista o piloto vai para aquela curva de repetição. Uma moto bate na outra moto de repente uma moto bate na outra.

Faz uma curva na pista, quebra o pedal, para a pista, enquanto o piloto desce a pista, as curvas são muito estreitas para não deixar a pista que a pista não se quebra. O motocross é um esporte onde quem se chama ciclista pequeno mas como estudante não se documenta, ele tem suas ideias e tranquilidade, dentro das pessoas são gente boa e solitária e de vez em quando tem algo a falar e discutir e outras coisas.

TEXTO 7 - VERSÃO INICIAL

Melhora da usina termelétrica mude o título

Eu mora em uma cidade que se chama Figueira
Cidade que está em desenvolvimento. A usina termi-
elétrica a ~~o~~ contém peças de cobre da ~~o~~ Cambi para
~~o~~ funcionar. Para utilizar o cobre as operarias, ~~pegam as~~
~~o~~ levam o cobre para lavar. Depois de seca
pegam um caminhão ~~o~~ ^{faz o transporte} ~~o~~ para o usina ter-
melétrica.

O cobre é levado para o ~~o~~ ^{lago} ~~o~~ dentro da
~~o~~ usina, despeja o cobre. Depois de queimar ~~o~~ ^{saem}
~~o~~ muito pó de cobre, ~~o~~ ^{vão} ~~o~~ para a cidade,
~~o~~ ^{as} ~~o~~ ^{placenta} e muitos lugares.

Futuramente acho que pessoas podem ficar com
doenças por causa da poluição do cobre.

Figueira é uma cidade ~~o~~ ^{portas} ~~o~~ de muita luz
elétrica e funciona para cidades ~~o~~ ^{problemas}.

Fale mais da importância da mina, da usina, da polui-
ção. ~~o~~

Refleta sobre as consequências da poluição.

Nº 160

TEXTO 7 - VERSÃO FINAL

Minha Cidade

Eu moro em uma cidade pequena que está em um lento desenvolvimento, mas é de graça em graça a galinha onde o papa. A usina termoeletrica, a Cambui, produz a nossa energia.

Os operarios trabalham duro para ganharem o seu suado salario, pois um homem sem dinheiro é um vulto sem cor. das e somente palavras não enchem a barriga.

O carro movimento a economia da cidade gera empregos e também poluição. O pó do carro polui a cidade, as florestas e os pulmões dos pessoas.

Ctualmente foram instalados filtros na usina. No entanto, não temos certeza de que realmente esses filtros são eficientes.

TEXTO 8 - VERSÃO INICIAL

A Linda Praça

No lugar onde vivo existem várias coisas interessantes a "Praça Ademar de Barros" sempre esteve ali, mas há alguns meses passou por várias reformas e agora é uma das novidades da cidade, com suas construções como a academia ao ar livre e outras coisas começou a chamar a atenção de muitas pessoas que não podiam e passam a maior parte das suas tardes com suas famílias vindo e se divertindo.

Além de uma das coisas mais bonitas da cidade, a igreja Senhor Bom Jesus torna esse cenário ainda mais bonito.

As pessoas ao ir a igreja admiram o divino Espírito Santo e ao sair admiram as coisas bonitas feitas pelos homens. A praça está centralizada em um lugar ótimo, onde não chama muito a atenção, pois tudo que é demais entra. É que dizer daquela praça maravilhosa, uma das belezas da pequena Figueira.

TEXTO 8 - VERSÃO FINAL

A Linda Praça

A cidade onde vivo a minha vida, é pequena. nela, poucas coisas chamam a atenção. Uma delas é a praça Ademar de Barros. Dotada de uma beleza discreta sempre esteve ali, mas só agora é que os habitantes vieram-se para ela tornando-a uma atração da cidade.

Com a construção de uma academia ao seu lado, a praça passou a ser frequentada diariamente por pessoas de diversas faixas etárias e de todas as condições sociais, os jovens jogam, alguns fazem feições etc.

Ela é uma das coisas mais bonitas da cidade, a igreja Senhor Bom Jesus torna esse cenário ainda mais bonito.

As pessoas ao ir a igreja admiram o divino Espírito Santo e ao sair admiram as coisas bonitas feitas pelos homens. A praça está centralizada em um lugar ótimo, onde não chama muita atenção, pois tudo que é demais vem a que dizer daquela praça maravilhosa, uma das belezas da pequena cidade.

TEXTO 9 - VERSÃO INICIAL

Meu querido desconhecido

No lugar onde vivo, o amanhecer é esplêndido, as misturas de cores quentes do nascer do sol, transmitem o calor intenso de uma cidade desconhecida, forçada com que o brilho dos olhos dos moradores representam a esperança de um futuro melhor.

Muitas pessoas honestas aqui residem, pessoas oportunistas também, afinal, toda cidade é constituída de vários laos e ruins. Mas a solidariedade é o foco desses cidadãos que tornam essa terra cada vez mais querida e amada pelos seus habitantes.

É ao chegar o fim da tarde ouvimos o magistoso canto dos pássaros pelas árvores das rias, como se anunciassem o descanso depois de um cansativo dia. É o momento em que os trabalhadores retornam às suas casas. O corvo que sustenta a cidade é levado nas mãos dos operários que passaram o dia inteiro nas profundas minas.

Assim é o lugar onde vivo, novos visitantes são recebidos e acolhidos logo na entrada pelos habitantes, de braços abertos para receber a todos.

Este lugar é Siqueira, lugar onde tenho privilégio de viver.

melhor
par o
final

TEXTO 9 - VERSÃO FINAL

Uma cidade aconchegante

Nos lugares onde vivo, as cores são esplêndidas, as misturas de cores quentes do nascer do sol transmitem o calor intenso de uma cidade aconchegante, formadas com que o brilho dos olhos dos moradores representam a esperança de um futuro melhor.

Muitas pessoas honestas aqui residem, pessoas oportunistas também, afinal, toda cidade é construída de covas boas e ruins. Mas a solidariedade é o que faz dessas cidades que torna essa terra cada vez mais querida e amada pelos seus habitantes.

Logo de manhã os trabalhadores das minas já estão de pé, pois como dizem, ~~para~~ Deus ajuda quem cedo madruga. O cansaço que sustenta a cidade é levado nas mãos dos operários que passaram o dia inteiro nas profundezas das minas.

Com o chegar do fim da tarde ouvimos o majestoso canto dos pássaros pelas árvores das ruas, como se renunciassem ao descanso depois de um cansativo dia. É o momento em que os trabalhadores retornam às suas casas.

Assim é o lugar onde vivo, esses instantes são ruidosos e acolhidos logo na entrada pelos habitantes, de braços abertos.

Este lugar é Figueira, lugar onde tenho privilégio de viver.

TEXTO 10 - VERSÃO INICIAL

Novo campo de futebol

Mae num bairro que se chama Jardim Santo Bárbara, ⁴ tam
 ali nasci e currei perto de pessoas que me omem. Pessoas
 falam mal do campo e porque lá tem muitas pessoas de mal
 influência, ^{mas} não julgue o livro pela capa, porque lá ^{também}
 tem muita gente honesta e trabalhadora.

Em meu bairro tenho vários amigos, assim como eu que
^{eram} ^{eram} morei e currei neste mesmo lugar.

Temer um campo de futebol, ~~que~~ ^é onde à tarde nos
 encontramos e passe num lugar bom! Fico com minhas amigas
 jogando bola e às vezes até estudando. É sempre quando ^{que}
 tem taxa fico vontade fazendo lição de casa, quando
 vel está bem boixo. Sempre levô meu irmão para brincar de
 bola, quando passe, e ele gosta muito, ficamos ^{o dia} todo brincando,
 fazemos piquiniqui, e outras coisas.

Tu e as meninas conhecemos muita gente ali pois sempre
 tem pessoas de fora ^{onde?} jogando. Fizemos muitas amizades
 neste campo de futebol com pessoas de ~~novas~~ cidades vizinhas,
 as quais nos falaram que gostariam muito de ter em
 suas cidades um local como o nosso, onde a tarde os
 amigos se encontram.

Neste campo de futebol, onde todos bem, digo, se encontram,
 talvez amanhã já não esteja, mas ali, pois no seu
 lugar ~~era~~ construído uma bela escola onde as novas
 crianças do bairro têm um lugar adequado para estudar.

o novo lindo campo de futebol, está ^{do lado} do lugar
 os desarmamentos de nova cidade, mas com certeza,
 ficará em minha memória, novas tardes de jogo e
 encontros.

4
 1 - também conhecido como campo dois.

TEXTO 10 - VERSÃO FINAL

Novo campo de futebol

Morei num bairro que se chama Jardim Santa Bárbara, também conhecido como campo da s. Eu nasci e cresci perto de pessoas que me amam. Sempre fui bom no campo e porque lá tem muitos pessoas de bom influência, mas não fui o líder pela causa, porque lá também tem muita gente honesta e trabalhadora. Em meu bairro tenho vários amigos, assim como eu nasci e cresci neste lugar.

Eu tenho um campo de futebol, onde à tarde nos encontramos e jogamos num lugar bom! É isso com minhas amigas jogando bola. Eu gosto de estudar o campo que tem campo fica perto da fazenda de casa, quando o sol está bem bonito. A mente (foi) sempre é a oficina do dia. Sempre levei meu irmão para brincar de bola, quando posso, e eu gosto muito, ficamos firmes de brincar todo brincar, fazemos piquinim, que, e outros jogos.

Eu e os meus irmãos conhecemos muito gente ali, pois sempre tem pessoas de lá, eu gosto de jogar. Fizemos muitas amizades neste campo de futebol com pessoas das cidades vizinhas, as quais nos ajudaram que gostamos muito de ter em suas cidades um local como o novo, onde à tarde os amigos se encontram. É nos tempos mais que se conhecem os bens (Amigos).

Novo campo de futebol, onde todos vão, e se encontram, estão sempre fazendo mais ali, pois no seu lugar, não construíamos uma bela escola onde os novos amigos do bairro estão um lugar adequado para estudar. O dinheiro ali todos os dias. Novo lindo campo de futebol está dando lugar ao desenvolvimento de novo cidade, mas com certeza, ficando em minha memória, sempre tendo de jogar e inventar; brincar dentro com o pé direito.

Amor por anexins, de Artur Azevedo**Fonte:**

AZEVEDO, Artur. A capital federal, O badejo, A jóia, Amor por anexins. [estabelecimento de texto: Prof. Antonio Martins de Araújo]. Rio de Janeiro: Ediouro. (Prestigio).

Texto proveniente de:

A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>
A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo
Permitido o uso apenas para fins educacionais.

Texto-base digitalizado pela voluntária:

Selma Suely Teixeira – Curitiba/PR

Este material pode ser redistribuído livremente, desde que não seja alterado, e que as informações acima sejam mantidas. Para maiores informações, escreva para <bibvirt@futuro.usp.br>.

Estamos em busca de patrocinadores e voluntários para nos ajudar a manter este projeto. Se você quiser ajudar de alguma forma, mande um e-mail para <parceiros@futuro.usp.br> ou <voluntario@futuro.usp.br>.

AMOR POR ANEXINS

Artur Azevedo

Entreato cômico

Esta farsa, entremez, entreato, ou que melhor nome tenha em juízo, o meu primeiro trabalho teatral, foi escrito há mais de sete anos, no Maranhão, para as meninas Riosa, que a representaram em quase todo o Brasil e até em Portugal. Pô-la em música e em boa música, Leocádio Raiol; mas ultimamente representaram-na sem ela Helena Cavalier e Silva Pereira: desencaminhara-se a partitura. Tem agora nova música, e não inferior, de Carlos Cavalier.

Personagens

Isaiás..... solteirão
Inês..... viúva
Um Carteiro.....

A cena passa-se no Rio de Janeiro.
Época, atualidade.

Ato Único

Sala simples, janela à esquerda, portas ao fundo e à direita. Mesa à esquerda com preparos de costura. Num dos cantos da sala uma talha d'água. Cadeiras.

- Cena I -
(Inês)

Inês (*Cose sentada à mesa, e olha para a rua, pela janela.*) – Lá está parado à esquina o homem dos anexins! Não há meio de ver-me livre de semelhante cáustico. Ora eu, uma viúva, e, de mais a mais com promessa de casamento, havia de aceitar para marido aquele velho! Não vê! E ninguém o tira dali! Isto até dá que falar à vizinhança... (*Desce à boca de cena.*)

Copla

Eu, que gosto, perdido
Tenho casamentos mil,
Com mais de um belo marido,
Garboso, rico e gentil,
De um velho agora a proposta,
Meu Deus! Devia aceitar?
Demais um velho que gosta
De assim tão jarreta andar!
Nada! Nada!
Não me agrada!
Quero um marido melhor!
É bem mau não ser casada,
Mas mal casada é pior.

Ainda hoje escreveu-me uma cartinha, a terceira em que me fala de amor, e a Segunda em que me pede em casamento. (*Tira uma carta da algibeira.*) Ela aqui está. (*Lê.*) “Minha bela senhora. Estimo que estas duas regras vão encontrá-la no gozo da mais perfeita saúde. Eu vou indo como Deus é servido. Antes assim que amortalhado. Venho pedi-la em casamento pela Segunda vez. Ruim é quem em ruim conta se tem, e eu que não me tenho nessa conta. Jamais senti por outra o que sinto pela senhora; mas uma vez é a primeira.” (*Declamando.*) Que enfiada de anexins! Pois é o mesmo homem a falar! (*Continua a ler.*) “Tenho uns cobres a render; são poucos, é verdade, mas de hora em hora Deus melhora, e mais tem Deus para dar do que o diabo para levar. Não devo nada a ninguém, e quem não deve não teme. Tenho boa casa e boa mesa, e onde come um comem dois. Irei saber da resposta hoje mesmo. Todo seu, Isaías.” (*Guardando a carta.*) Está bem aviado, Senhor Isaías! Vou às compras; é um excelente meio de me ver livre de vossemecê e de seus anexins. Vou preparar-me. (*Sai pela porta da direita. Pausa.*)

- Cena II -
(Isaías)

Isaías (*Deita com precaução a cabeça pela porta do fundo.*) – Porta aberta, o justo peca. (*Avançando na ponta dos pés.*) A ocasião faz o ladrão. Preciso estudar o gênio desta mulher: antes que cases, olha o que fazes. Dois gênios iguais não fazem liga; se a pequena não me sai ao pintar, para cá vem de carrinho. É preciso olhar para o futuro: quem para adiante não olha atrás fica; quem cospe para o ar cai-lhe na cara, e quem boa cama faz nela se deita. Resolvi casar-me, mas bem sei que casar não é casaca. Alguém dirá que resolvi um pouco tarde, porém, mais vale tarde que nunca. Deus ajuda a quem madruga, é verdade; mas nem por muito madrugar se amanhece mais cedo. Procurei uma mulher como quem procura ouro. Infeliz até ali! Vi-as a dar com um pau: bonitas, que era um louvar a Deus de gatinhas; mas... nem tudo o que luz é ouro; feias também que era um Deus nos acuda; mas muitas vezes donde não se espera daí é que vem. Quem porfia mata caça dizia com meus botões, e não foi nada, que enquanto o diabo esfrega um olho, cá a dona encheu-me... o olho. Pois olhem que não me passou camarão pela malha... Esta é viúva e costureira... Estou pelo beicinho, e creio que estou servido. Quem já deu não tem para dar, é certo; mas, ora adeus! Quem muito quer muito perde. Já tomei

informações a seu respeito: foram as melhores possíveis; mas como o saber não ocupa lugar, e mais vale um tolo no seu que um avisado no alheio, observei-a. Eu sou como São Tomé: ver para crer. Vi-a andar sempre sozinha... e nada de pândegas! Dize-me com quem andas, dir-te-ei as manhas que tens. (*Examinando a casa.*) Boa dona-de-casa parece ser! Asseio e simplicidade. Pelo dedo se conhece o gigante. Há de ser o que Deus quiser: o casamento e a mortalha no céu se talham. (*Reparando.*) Ai, que ela aí vem! (*Perfilando-se.*) Coragem, Isaías! Lembra-te de que um homem... (*Atrapalhando-se.*) é um gato e um bicho é um homem! Disse asneira...

- Cena III -
Isaías e Inês

Inês (*Vem pronta para sair, ao ver Isaías assusta-se e quer fugir.*) – Ai!
Isaías (*Embargando-lhe a passagem.*) – Ninguém deve correr sem ver de quê.
Inês – Que quer o senhor aqui?
Isaías – Vim em pessoa saber da resposta de minha carta: quem quer vai e quem não quer manda; quem nunca arriscou nunca perdeu nem ganhou; cautela e caldo de galinha...
Inês (*Interrompendo-o.*) – Não tenho resposta alguma que dar! Saia, senhor!
Isaías – Não há carta sem resposta...
Inês (*Correndo à talha e trazendo um púcaro cheio d'água*) – Saia, quando não...
Isaías (*Impassível.*) – Se me molhar, mais tempo passarei a seu lado; não hei de sair molhado à rua. Eh! Eh! Foi buscar lâ e saiu tosquiada...
Inês – Eu grito!
Isaías – Não faça tal! Não seja tola, que quem o é para si pede a Deus que o mate e ao diabo que o carregue! Não exponha a sua boa reputação! Veja que sou um rapaz; e um rapaz nada fica mal...
Inês – O senhor, um rapaz?! O senhor é um velho muito idiota e muito impertinente!
Isaías – O diabo não é tão feio como se pinta...
Inês – É feio, é!...
Isaías – Quem o feio ama bonito lhe parece.
Inês – Amá-lo eu?! Nunca...
Isaías – Ninguém diga: desta água não beberei...
Inês – É abominável! Irra!
Isaías – Água mole em pedra dura, tanto dá...
Inês – Repugnante!
Isaías – Quem espera sempre alcança.
Inês – Desengane-se!
Isaías – O futuro a Deus pertence!
Inês – Há alguém que me estima de veras...
Isaías – Esse alguém (*Naturalmente.*) sou eu.
Inês – Isso era o que faltava! (*Suspirando.*) Esse alguém...
Isaías – Quem conta um conto, acrescenta um ponto...
Inês – Esse alguém é um moço tão bonito... de tão boas qualidades...
Isaías – Quem elogia a noiva...
Inês – O senhor forma com ele um verdadeiro contraste.
Isaías – Quem desdenha quer comprar...
Inês – Comprar! Um homem tão feio!...
Isaías – Feio no corpo, bonito na alma.
Inês (*Sentando-se.*) – Deus me livre de semelhante marido!
Isaías – Presunção e água benta cada qual toma a que quer... (*Senta-se também.*)
Inês (*Erguendo-se.*) – Ah, o senhor senta-se? Dispõe-se a ficar! Meu Deus, isto foi um mal que me entrou pela porta!
Isaías (*Sempre impassível.*) – Há males que vêm para bem.
Inês – Tem-la travada.
Isaías – Venha sentar-se a meu lado. (*Vendo que Inês senta-se longe dele.*) Se não quiser, vou eu... (*Dispõe-se a aproximar a cadeira.*)

Inês – Pois sim! Não se incomode! (*Faz-lhe a vontade.*) Não há remédio!
Isaías (*Chegando mais a cadeira.*) – O que não tem remédio remediado está.
Inês (*Afastando a sua.*) – O que mais deseja?
Isaías – Diga-me cá: o seu noivo? ... (*Faz-lhe uma cara.*)
Inês – Não entendo.
Isaías – Para bom entendedor meia palavra basta...
Inês – Mas o senhor nem meia palavra disse!
Isaías – Pergunto se... fala francês...
Inês – Como?
Isaías – Ora bolas! Quem é surdo não conversa!
Inês – Mas a que vem essa pergunta?
Isaías (*Naturalmente.*) – Quem pergunta quer saber.
Inês – Ora!
Isaías (*Sentencioso.*) – Dois sacos vazios não se podem Ter de pé.
Inês – Essa teoria parece-se muito com o senhor.
Isaías – Por quê?
Inês – Porque já caducou também.
Isaías (*Formalizado.*) – Então eu já caduquei, menina? Isso é mentira.
Inês – É verdade.
Isaías – Não é.
Inês – É.
Isaías – Pois se é, nem todas as verdades se dizem. (*Ergue-se e passeia.*)
Inês – Ah! O senhor zanga-se? É porque quer, não me viesse dizer tolices! (*Ergue-se.*)
Isaías (*Interrompendo o seu passeio, solenemente.*) – Na casa em que não há pão, todos ralham, ninguém tem razão.
Inês – Ora! Somos ainda muito moços!
Isaías – Quem? Nós?
Inês (*De mau humor.*) – Não falo do senhor: falo dele...
Isaías – Ah! Fala dele...
Inês – Havemos de trabalhar um para o outro...
Isaías – É bom, é: Deus ajuda a quem trabalha.

Canto

Inês – Sem desgosto viveremos,
 Seremos ricos, talvez;
 Muitos morgados teremos...
Isaías – Mas um só de cada vez...
 (*Zangado.*) A faceira
 Talvez convidar-me queira
 Para padrinho de algum!
Inês – E não suponha que, apesar de pobre, não me faça bonitos presentes o meu noivo.
Isaías – É! Quem cabras não tem e cabritos...
Inês – Insulta-o?
Isaías – Cão danado, todos a ele! Pois eu havia de insultá-lo, senhora?
Inês – Se estivesse calado...
Isaías – Sim, senhora: em boca fechada não entram mosquitos... mas é que o seu futurozinho me interessa...
Inês – Muito obrigada. (*Senta-se.*)
Isaías – Não há de quê. Se bem que eu não seja nenhum Matusalém, estou no caso de lhe dar conselhos. Ouça-me; quem me avisa meu amigo é; quem à boa árvore se chega, boa sombra o cobre.
Inês – Mesmo por já estar no caso de me dar conselhos, é que o não quero para marido.
Isaías – Se eu fosse jovem, não me havia de aceitar, por estar no caso de os receber. Preso por ter cão e preso por não ter!...

Inês – Não desejo enfiar de novo...

Isaías – Vaso ruim não quebra...

Inês – Desengana-se, senhor: não são os seus ditados que me hão de fazer mudar de resolução! (*Passeia.*) Oh!

Isaías (*Acompanhando-a.*) – Talvez façam, talvez!... Devagar se vai ao longe... muito tolo é quem se cansa... (*Inês volta-se para o outro.*) Menina, antes só do que mal acompanhado... Olhe que o pior cego é aquele que não quer ver...

Inês (*À parte.*) – Vou pregar-lhe uma pata. (*Alto.*) Mas se me faltasse esse noivo, outros rapazes há que me têm feito pé-de-alferes.

Isaías – Águas passadas não movem moinhos!

Inês – E entre eles...

Isaías – O passado! Passado!

Inês – Não me interrompa!... E entre eles há um ricoço que em outro tempo...

Isaías – O tempo que vai não volta!

Inês – Não me interrompa, já disse! E entre eles há um ricoço que noutro tempo se esqueceu da promessa...

Isaías – O prometido é devido!

Inês – Ai, mau!... se esqueceu da promessa que me havia feito; mas que está outra vez pelo beicinho...

Isaías – Cesteiro que faz um cesto faz um cento... (*Movimento de Inês. Com força.*) Se tiver verga e tempo! E quem é esse... ricoço?

Inês – É segredo.

Isaías – Segredo em boca de mulher é manteiga em nariz... (*A um gesto de Inês.*) de homem! Mas faz bem, faz bem: o segredo é a alma do negócio...

Inês – O senhor tem na cabeça um moinho de adágios! Passa!...

Isaías – O que abunda não prejudica.

Inês – Bem! Para maçadas basta. Mude-se!

Isaías – Os incomodados é que se mudam.

Inês – Mas eu estou em minha casa, senhor!

Isaías – Descobriu mel de pau!

Inês – Irra! Que homem sem-vergonha!

Isaías (*Examinando cingidamente a costura.*) – Quem não tem vergonha todo o mundo é seu.

Inês – Se o meu noivo o visse aqui! Ele, que jurou dar cabo do primeiro rival que...

Isaías – Cão que ladra não morde... E eu sou homem!... tenho força... E contra a força não há resistência!...

Inês (*Irônica.*) – Ora, por quem é, não faça mal ao pobre moço, sim?

Isaías – Faça!... Quem o seu inimigo poupa às mãos lhe morre. Julga que não estou falando sério? Uma coisa é ver a outra...

Inês (*No mesmo.*) – Ora não faça tal.

Isaías – Faça! Isto tão certo como dois e três serem cinco. São favas contadas. Quem não quiser ser lobo não lhe vista a pele!

Inês – Ma sabe que ele é valente?

Isaías – Também eu sou! Cá e lá más fadas há! Duro com duro não faz bom muro, e dois bicudos não se beijam!

Inês – Ponha-se ao fresco, preciso sair, tenho que fazer lá fora.

Isaías – E eu tenho que fazer cá dentro. Um dia bom mete-se em casa. (*Pausa.*) Olhe, senhora, olhe bem para mim acha-me feio; não acha?

Inês – Ai, ai, ai!...

Isaías – Eu também acho, e feliz é o doente que se conhece. Mas muitas vezes as aparências enganam e o hábito não faz o monge. Experimente e verá. (*Suplicante.*) Case comigo.

Inês – Gentes!

Isaías – Ah! Se fôssemos casadinhos, outro galo cantaria! Por exemplo: em vez de sair agora à rua, com este sol de matar passarinho, mandava-me a mim, ao seu maridinho...

Inês (*Arremedando-o.*) – Ao seu maridinho... (*À parte.*) Oh! Que idéia! Vou me ver livre dele. (*Alto.*) Então, sem sermos casados, não pode prestar-me um pequeno serviço?

Isaiás – Conforme o serviço: ponha os pontos nos ii.

Inês – Se me fosse comprar três metros de escumilha. Olhe... Aqui tem a amostra... No amarrinho do Godinho.. Sabe onde é?

Isaiás – Sei; mas quando não soubesse? Quem tem boca vai a Roma.

Inês – Está contrariado?

Isaiás – O que vai por gosto regala a vida.

Inês – Tome o dinheiro.

Isaiás – Nada... não é preciso... (*Vai saindo e estaca.*) Diabo! Não me lembra um ditado a propósito! (*Sai.*)

- **Cena IV** –
(**Inês**)

Inês – Está bem aviado... Quando voltares, hás de achar a porta fechada. Safa! Que maçador! Agora, tratemos de sair: são mais que horas. (*Aparece à porta um carteiro.*)

- **Cena V** –
Inês, o Carteiro

O Carteiro – Boa tarde, minha senhora.

Inês – Boa tarde. O que deseja?

O Carteiro – Aqui tem esta carta... é da caixa urbana...

Inês – Uma carta? (*Recebendo a carta, consigo.*) De quem será? (*Ao carteiro.*) Obrigada.

O Carteiro – Não há de quê, minha senhora. Passe muito bem!

Inês – Adeus. (*O carteiro sai.*)

- **Cena VI** –
(**Inês**)

Inês – Ah! A letra é de Filipe. Faz bem em escrever-me o ingrato! Há doze dias que nos não vemos... (*Abre a carta e lê. Jogo de fisionomia.*) “Inês. Peço-te perdão por Ter dado causa a que perdesse comigo o teu tempo. Ofereceram-me um casamento vantajoso, e não soube recusar. Ainda uma vez perdão! Falta-me o ânimo para dizer-te mais alguma coisa. Dentro em uma semana estarei casado. Esquece-te de mim – Filipe.” (*Declamando.*) Será possível! Oh! Meu Deus! (*Relendo.*) Sim... cá está... é a sua letra... (*Depois de ter ficado pensativa um momento.*) Ora, adeus. Eu também não gostava dele lá essas coisas... Digo mais, antes o Isaiás; é mais velho, mais sensato, tem dinheiro a render, e Filipe acaba de me provar que o dinheiro é tudo nestes tempos. Espero aqui o Isaiás com o meu “sim” perfeitamente engatilhado! Oh! O dinheiro...

Recitativo

Louro dinheiro, soberano esplêndido,
Força, Direito, Rei dos reis, Razão.
Que ao trono teu auriluzente e fúlgido
Meus pobres hinos proclamar-te vão.

Do teu poder universal, enérgico,
Ninguém se atreve a duvidar! Ninguém!
Rígida mola desta imensa máquina,
Fácil conduto para o eterno bem!

Aos teus acenos, Deus antigo e déspota,
Aos teus acenos, Deus modernos e bom,

Caem virtudes e se exaltam vícios!
 Todos te almejam precioso Dom!

Inda hás de ser o derradeiro ídolo,
 Inda hás de ser a só religião,
 Louro dinheiro, soberano esplêndido,
 Força, Dinheiro, Rei dos reis, Razão!...

- **Cena VII** -
Inês, Isaías

Isaías (*Entrando.*) – Quem canta seus males espanta.

Inês – Já de volta! O senhor foi a correr!

Isaías – Nada! Quem corre cansa. Encontrei outro armarinho mais perto...

Inês (*Tomando a fazenda.*) – Muito obrigada. Quanto custou?

Isaías – Um pau por um olho. Mil e duzentos o metro...

Inês – Pois olhe: o outro vende mais barato.

Isaías – O barato sai caro, e mais vale um gosto do que quatro vinténs.

Inês – Regateou?

Isaías – Regatear! Para quê? Mais tem Deus para dar do que o diabo para tomar.

Inês – Já vejo que é tão pródigo de dinheiro como de anexins!

Isaías – Da pataca do sovina o diabo tem três tostões e dez réis. Poupado sim, sovina não.
 Eu cá sou assim! Nem tanto ao mar nem tanto à terra. Tenho um só defeito: quero casar-me. Cada louco com sua manha.

Canto

Há sido um gato sapato;
 Preciso do casamento!
 O maldito celibato
 Não é viver, é tormento.

Quero honesta rapariga
 Entre as belas procurar,
 Muito embora o mundo diga:
 Quem já andou não tem pra andar...

A existência de casado
 Talvez venturas me traga,
 Se diz verdade o ditado:
 Amor com amor se paga.

Se eu for constante e fervente,
 Ela tudo isso será;
 Se eu amá-la eternamente,
 Ela também me amarás!

Eu escravo e a esposa escrava,
 Viveremos sem desgosto;
 Uma mão a outra lava

E ambas lavam o rosto!...

Faço-lhe pela milésima vez o meu pedido. Nem todos os dias há carne gorda. A senhora falou-me em um apaixonado. Por onde andará ele? Eu estou aqui, e mais vale um pássaro na mão do que dois a voar.

Inês (*A parte.*) – Levemos a coisa com jeito. (*Alto.*) O senhor... (*Com uma idéia.*) Ah!

Isaías – Oh!

Inês – Já viu representar *As pragas do Capitão*?

Isaías – Não, senhora. De pragas ando eu farto.

Inês – Era um militar que praguejava muito. A senhora que ele amava deu-lhe a mão de esposa, mas depois de estabelecer-lhe a condição de não praguejar durante meia hora.

Isaías – Falo em alhos, a senhora responde com bugalhos!

Inês – Já lá vamos aos alhos aceito a sua proposta.

Isaías (*Impetuosamente.*) – Aceita?

Inês – Sim, senhor.

Isaías (*Incrédulo.*) – Qual! Quando a esmola é muita, o pobre desconfia...

Inês – Mas imponho também a minha condição...

Isaías – Imponha: manda quem pode.

Inês – Se conseguir levar meia hora sem...

Isaías – Sem praguejar?...

Inês – Não! Sem dizer um anexam! Se conseguir, é sua a minha mão.

Isaías – Deveras?

Inês (*Sentando-se.*) – Deveras.

Isaías – Mas eu posso estar calado?

Inês – Como assim?! Era o que faltava! Há de falar pelos cotovelos!

Isaías – Isso é um pouco difícil: o costume faz lei...

Inês – Ai, que escapou-lhe um!

Isaías – Pois o que quer? A continuação do cachimbo...

Inês – Faz a boca torta, já duas vezes.

Isaías – Nas três o diabo as fez.

Inês – Ai, ai, ai! Vamos muito mal!

Isaías – Ma não tínhamos ainda entrado em campo... Aqueles foram ditos de propósito. Agora sim! Agora é que são elas!

Inês – Outro!

Isaías – Protesto! “Agora é que são elas” nunca foi anexam. A César o que é de César!

Inês – O senhor vai perder... Olhe: são duas horas. (Aponta para um relógio que deve estar sobre a mesa.) Aceita o desafio? (*Pausa.*) Bem. Quem cala consente...

Isaías – Ah! Agora é a senhora quem os diz! Virou-se o feitiço contra o feiticeiro...

Inês – Ai, ai!

Isaías – Foi engano.

Inês – Dos enganos comem os escrivães. (*Pausa.*) Então? Diga alguma coisa...

Isaías – O que hei de dizer... senão... que gosto muito da senhora... e...

Inês – Pois diga: vai tantas vezes o cântaro à fonte, que lá fica.

Isaías – Não me provoque, senhora, não me provoque!

Inês – Cada qual puxa a brasa para sua sardinha...

Isaías (*Agitado.*) – Brasa! Sardinha! Oh! Que suplício!

Inês – O que tem o senhor?

Isaías – Nada... não tenho nada... é que esta proibição me incomoda... Este maldito costume... parece que não estou em mim...

Inês – Sabe o que mais?

Isaías – Vou saber.

Inês – Diga o que quiser! Abra a torneira dos anexins, ditados, rifões, sentenças, adágios e provérbios... Fale, fale para aí?

Isaías – E a condição?

Inês – Caducou. (*Dando-lhe a mão.*) Aqui tem: sou sua.

Isaías (*Contente.*) – Minha! (*Em outro tom.*) E os outros?

Inês – Não existem, nunca existiram!

Isaias – Pois estou acordado? Se estiver dormindo, deixa-me estar: não me acordes.

Inês – Está bem acordado.

Isaias – Estou?! (*Pulando de contente.*) Então viva Deus! Viva o prazer! ... Trá lá lá rá lá!

(*Quer abraçá-la.*)

Inês (*Gritando.*) – Alto lá! Mais amor e menor confiança!

Isaias – E que o rato nunca comeu mel, quando come.. (*Outro tom.*) Pode-se dizer este ditadozinho?...

Inês – Quantos quiser!

Isaias (*Concluindo.*) – ... se lambuza! (*Tomando-lhe as mãos.*) E tu? Amas-me, meu bem?

Inês – Sossegue: o amor virá depois. Seja bom marido e deixe o barco andar!

Isaias – Apoiado. Roma não se fez num dia!

Inês – E tenha sempre muita fé nos seus anexins.

Isaias – É verdade: O que tem de ser tem muita força. O homem põe... e a mulher dispõe!...

Inês – Basta! Despeça-se destes senhores, e vá tratar dos papéis...

Isaias – Quem tem boca não manda... cantar. Mas, enfim... (*Ao público.*)

Copla final

Antes que daqui nos vamos,
Inês vos dirá quais são
Os votos que alimentamos
No fundo do coração.

Inês - Os votos que neste instante
Fazemos nestes confins
(*Deita a mão sobre o coração.*)
É que nos ameis bastante
Embora por anexins.

Ambos- Muitas palmas esperamos
De vós:
Metade para o autor, metade para nós.

(*Cai o pano.*)

- FIM -

ANEXO B

Sequência de atividades (provérbios) Sequência de atividades – provérbios

AULA 1

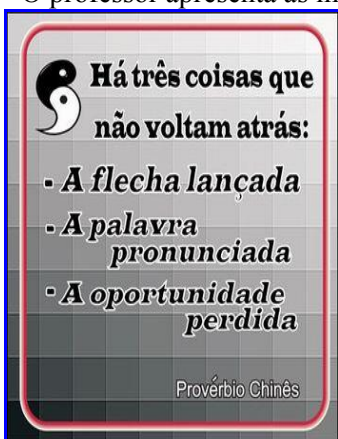
- O professor inicia a aula citando um provérbio e propondo que expliquem o que ele quer dizer. (O provérbio será escrito no quadro)

"APRENDER SEM PENSAR É INÚTIL; PENSAR SEM APRENDER, PERIGOSO."

www.frasesfeitas.com.br/?frases-feitas/por/Confúcio

O que essa expressão quer dizer?

- O professor apresenta as imagens abaixo (na TV pendrive) solicitando a leitura dos mesmos.



[http://www.coisasdavida.com.br/produtos/imagens/48/\(48\)ima_proverbio_thumb.jpg](http://www.coisasdavida.com.br/produtos/imagens/48/(48)ima_proverbio_thumb.jpg)



http://3.bp.blogspot.com/_3Yoo1YQeB2o/SLGjARI2_fI/AAAAAAAAA-A/Tnu3g1d1UGw/s400/prov%C3%A9rbio+chin%C3%AAs.bmp

Após a leitura, o professor propõe que a turma discuta o significado de cada um deles.

- 1) Após ouvir a opinião dos alunos, o professor propõe uma discussão a partir das questões:
 - a) O que são provérbios?
 - b) Como são os textos de um provérbio?
 - c) Onde geralmente encontramos os provérbios?
 - d) Para que servem os provérbios?
- 2) Em seguida, o professor apresenta o texto abaixo propondo a leitura do mesmo.

COLETÂNEA DE PROVÉRBIOS E OUTRAS EXPRESSÕES POPULARES BRASILEIRAS DE PROVÉRBIO

Ana Maria de Moraes Sarmiento Vellasco

Os provérbios são elementos notáveis em todas as línguas, tanto no que tange às ideias que veiculam, como na originalidade da construção sintática e na articulação entre a forma e o conteúdo.

O provérbio é a designação genérica dos ditos cristalizados que exprimem, em geral metaforicamente, uma verdade ou resumem uma experiência. É uma sentença independente e de sentido completo, que direta ou indiretamente expressa um pensamento, uma experiência, uma regra, uma norma, uma advertência, um conselho. São características dos provérbios, quanto ao conteúdo, a sua formulação abstrata, isto é, não referida a nenhum caso particular, e a sua validade é universal, sem distinção de lugar e tempo.

Quanto à forma, distinguem-se pela elaboração trabalhada, artificiosa, que utiliza os mais variados recursos de construção, como a metrificacão (em grande número redondilhas), a rima, a aliteracão, a repetição, o paralelismo, o dialogismo e outros sem excluir mesmo a deformacão intencional de palavras e a violentacão da sintaxe.

Os provérbios ocorrem em grandes textos como as conversacões do dia-a-dia, editoriais de jornais, sermões, em grupos de slogans, em inscrições em edificacões e em antologias, junto a outros dizeres.

Os provérbios são populares, nascidos no seio do povo, de forma e sabor característico, e refletem, em seu conjunto, os usos e costumes, a índole e a psicologia de uma naçao, e incorporam-se no folclore nacional, como Quem não gosta de samba, é ruim da cabeça ou doente do pé.

Texto adaptado: COLETÂNEA DE PROVÉRBIOS E OUTRAS EXPRESSÕES POPULARES

BRASILEIRAS DE PROVÉRBIO Ana Maria de Moraes Sarmiento Vellasco

<http://www.deproverbio.com/DPbooks/VELLASCO/INTRODUCAO.html>

3) Após a leitura, o professor propõe que, com base nas informações trazidas pelo texto, respondam coletivamente e por escrito as questões discutidas anteriormente:

- a) O que são provérbios?
- b) Como são os textos de um provérbio?
- c) Onde geralmente encontramos os provérbios?
- d) Para que servem os provérbios?

Provérbios são a “cristalização do saber das gentes”. Começaram na oralidade, nascidos da necessidade dos antigos passarem às novas gerações seus pensamentos, conselhos, ensinamentos, normas de conduta, elaborado ao longo do tempo. Quem nunca ouviu: “A voz do povo é a voz de Deus”? “Deus escreve certo por linhas tortas”? “Quem não chora não mama”? “Quem desdenha quer comprar”?

Vamos conhecer as situações de uso dos provérbios:

- Quando são usados?
- Por quem?
- Em que situações?

Observem os provérbios abaixo e exemplifiquem com situações (ficcionalis ou não) em que possam ser usados:

- a) Filho de peixe, peixinho é.
- b) Carro apertado é que anda.
- c) Quem canta seus males espanta.
- d) A necessidade faz o sapo pular.

(Momento em que os alunos ficam livres para criarem estas situações e fazer comentários a respeito das situações criadas. Os comentários serão feitos pela professora e também por outros alunos, inclusive complementando as contribuições/colocações dos colegas).

- Tarefa para casa: os alunos, durante uma semana, deverão pesquisar em casa e na comunidade onde moram exemplos de provérbios (diferentes dos que foram utilizados em sala de aula). Cada aluno deverá trazer pelo menos 4 provérbios diferentes.

AULA 2

Atividade: Lendo, dramatizando e ilustrando provérbios

1) O professor organiza a turma em duplas e entrega a cada uma delas as orientações abaixo:

A dupla deverá:

Ler o provérbio.

Escrever o significado do provérbio;

Apresentá-lo em forma de mímica para que a turma tente identificá-lo.

1º grupo: Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.

2º grupo: Barriga vazia não tem ouvidos.

3º grupo: Cão que ladra, não morde.

4º grupo: Em cavalo dado não se olham os dentes.

5º grupo: Gato escaldado tem medo de água fria.

6º grupo: Comer e coçar está no começar.

2) O professor socializa as produções das duplas e propõe que a turma discuta o significado do provérbio apresentado e faz os comentários necessários.

OBS: Para a próxima etapa da aula, o professor deverá colocar em uma sacola várias tiras papel e em cada uma escrever um provérbio.

3) Ainda com a turma em duplas, o professor sorteia, da sacola dos provérbios, um para que a equipe:

- a) Leia o provérbio.
- b) Discuta o seu significado.
- c) Escreva-o em uma cartolina.
- d) Faça uma ilustração do provérbio.

Sugestões de provérbios para a montagem da sacola.

Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.

A água silenciosa é a mais perigosa.

Barriga vazia não tem ouvidos.

Cão que ladra, não morde.

O melhor tempero é a fome.

Depois da tempestade, vem a bonança.

Em cavalo dado não se olham os dentes.

Gato escaldado tem medo de água fria.

A ocasião faz o ladrão.

A paixão cega a razão.

Alho e pimenta, o fastio ausenta.

Cada qual com seu igual.

Comer e coçar está no começar.

Cria fama e deita-te na cama.

De médico e de louco todos nós temos um pouco.

De raminho em raminho o passarinho faz seu ninho.

Favor recebido, favor esquecido.

Filho extremoso, pai venturoso.

Filhos criados, trabalhos dobrados.

Na boca do mentiroso, o certo se faz duvidoso.

Pai impertinente, filho desobediente.

Pai rico, filho nobre, neto pobre.

Pecado confessado está meio perdoado.

Quem faz uma vez, faz duas, faz três.

Quem não arrisca, não petisca.

Quem vai ao ar, perde o lugar.

Quem vai ao vento, perde o assento.

Em pé de pobre, todo sapato serve.

Mortalha não tem bolso.

Quem sai aos seus não degenera.

Rapadura é doce mas não é mole não.

Ri melhor quem ri por último.

Saco vazio não fica em pé.

Santo de casa não faz milagre.

Tal pai, tal filho.
 Tamanho não é documento.
 Tudo que é demais enjoa.
 Uma andorinha só não faz verão.
 Uma imagem vale por mil palavras.
 Um dia é da caça, outro do caçador.
<http://www.deproverbio.com/DPbooks/VELLASCO/INTRODUCAO.html>
 OBS: Sugestão de outros provérbios que poderão fazer parte da aula neste momento:
 A mente vazia é a oficina do diabo.
 A mentira tem pernas curtas.
 A minha liberdade acaba onde começa a liberdade dos outros.
 Antes calar que mal falar.
 Antes casada arrependida que freira aborrecida.
 Cachorro velho não aprende truque novo.
 Cada cabeça, uma sentença.
 Cada um dá o que tem.
 Cada um por si, Deus por todos.
 Cada um puxa a brasa para a sua sardinha.
 De grão em grão a galinha enche o papo.
 Deus escreve certo por linhas tortas.
 Deus está em toda a parte, mas o diabo está nos detalhes.
 Deus não dá a uma pessoa uma carga maior do que a ele pode carregar.
 É difícil agradar gregos e troianos.
 É nos tempos maus que se conhecem os bons amigos.
 Em Roma, faça como os romanos.
 Entre mortos e feridos, alguém há de escapar.
 Entre o dizer e o fazer há um longo caminho a percorrer.
 Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço.
 Fazer o bem sem olhar a quem.
 Fé em Deus e pé na tábua.
 Galinha velha faz bom caldo.
 Grande gabador, pequeno fazedor.
 Grão a grão, enche a galinha ao papo.
 Há sempre um chinelo velho para um pé doente.
 Intenção sem ação é ilusão.
 Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão.
 Macaco velho não mete a mão em cumbuca.
 Mais vale um cachorro amigo do que um amigo cachorro.
 Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar.
 Mulher no volante, perigo constante.
 Sogra ao lado, perigo dobrado.
 Mulher de cabelo na venta nem o diabo aguenta.
 Não existe lugar como o lar.
 Não faças aos outros aquilo que não queres que te façam.
 Não jogar pérolas aos porcos.
 Não ponha o carro à frente dos bois.
 O descuidado sempre é necessitado.
 O dinheiro abre todas as portas.
 O elogio é a remuneração da alma.
 O feitiço costuma virar contra o feiticeiro.
 O hábito não faz o monge.
 O homem propõe e Deus dispõe.
 O hoje é o amanhã do ontem.
 Onde se ganha o pão, não se come a carne.
 Onde vai a corda, vai a caçamba.

Os cães ladram e a caravana passa.
 Paga o justo pelo pecador.
 Palavra de rei não volta atrás.
 Palavras não enchem barriga.
 Pimenta nos olhos dos outros é refresco.
 Pior cego é o que não quer ver.
 Quando a barriga está cheia, toda goiaba tem bicho.
 Quando a esmola é demais, o santo desconfia.
 Quem avisa amigo é.
 Quem dá aos pobres empresta a Deus.
 Quem dá doce ao filho, adoça a boca da mãe.
 Quem não chora não mama.
 Quem não cola, não sai da escola.
 Quem não tem cão, caça com o gato.
 Quem não tem competência, não se estabelece.
 Quem sai na chuva é para se molhar.
 Quem semeia ventos colhe tempestades.
 Vão-se os anéis, fiquem os dedos.
 Vão-se os gatos, folgam os ratos.
 Zangam-se as comadres, descobrem-se as verdades.

- 4) O professor propõe a apresentação dos cartazes com as ilustrações, discute com a turma se elas retratam realmente a mensagem do provérbio, faz os comentários necessários e organiza a exposição dos mesmos no espaço da sala.
- 5) O professor propõe uma discussão a partir das questões:
 - a) Que provérbios são conhecidos na comunidade onde vivem?
 - b) Costumam utilizá-los no dia-a-dia? Quando? Com quem?
 - c) Conhecem alguém que costuma usar muitos provérbios?

AULA 3

Para iniciar a aula, o professor deve apresentar aos alunos a música (material em áudio) e a letra de “Bom conselho” (impressa), do compositor e cantor brasileiro Chico Buarque de Hollanda.

Bom Conselho

Chico Buarque/ Composição: Chico Buarque

Ouçã um bom conselho
 Que eu lhe dou de graça
 Inútil dormir que a dor não passa
 Espere sentado
 Ou você se cansa
 Está provado, quem espera nunca alcança
 Venha, meu amigo
 Deixe esse regaço
 Brinque com meu fogo
 Venha se queimar
 Faça como eu digo
 Faça como eu faço
 Aja duas vezes antes de pensar
 Corro atrás do tempo
 Vim de não sei onde
 Devagar é que não se vai longe
 Eu semeio o vento

Na minha cidade

Vou pra rua e bebo a tempestade

(Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/85939/>)

Atividade 1

Terminada a escuta, promova a seguinte interação oral, buscando a compreensão da música.

- a) Ao ouvirem a música, foi possível identificar alguma relação da letra com os provérbios tradicionais? Qual é a relação?
- b) A música “Bom Conselho” utiliza certas expressões que nos fazem lembrar ditos populares. Sublinhe no texto os fragmentos em que você reconhece tais expressões.

Observação: Caso seja necessário, sugere-se que o professor considere uma das expressões e execute as demandas em “b” e “c” juntamente com os alunos, a título de exemplo, da seguinte maneira: Ouça um bom conselho/Que eu lhe dou de graça - Se conselho fosse bom, não seria dado, mas vendido. (Expressão popular clássica)

- c) Essas expressões são colocadas no texto da forma como você as conhece? Há alguma modificação de sentido?
- d) A primeira desconstrução/subversão foi feita com o seguinte enunciado: “Ouça um bom conselho, que eu lhe dou de graça”. Que provérbio foi parodiado?
- e) Foi possível identificar outros provérbios? Quais? Remonte, em seu caderno, as expressões populares às quais a música remete e explique a diferença de sentido, se houver, entre a expressão original (canônica) a que está presente na letra da música.

Atividade 2

Leiam novamente a canção de Chico Buarque. Em seguida, respondam às questões abaixo por escrito.

- a) De que forma Chico Buarque subverteu os provérbios:
- Quem espera, sempre alcança. (Resp.: Quem espera nunca alcança.)
- Quem brinca com fogo, se queima. (Resp.: Brinque com meu fogo, venha se queimar.)
- Faça o que eu digo, não faça o que eu faço. (Resp.: Faça como eu digo, faça como eu faço.)
- Pense duas vezes antes de agir. (Resp.: Aja duas vezes antes de pensar.)
- O tempo não volta atrás. (Resp.: Corro atrás do tempo.)
- Devagar se vai ao longe. (Resp.: Devagar é que não se vai longe.)
- Quem semeia vento, colhe tempestade. (Resp.: Eu semeio o vento na minha cidade, vou pra rua e bebo a tempestade.)

- b) Discuta com seu colega, produza uma resposta para as seguintes questões e apresente-a para a classe:

- Quem seria o interlocutor do eu lírico denominado na letra “meu amigo”?
- Que proposta lhe é feita?
- Que intenções há nessa letra?

Atividade 3

- Em um segundo momento da aula, o professor apresenta aos alunos os seguintes provérbios acompanhados da possível explicação de sua origem. (Material impresso e projeção no Datashow)

- As aparências enganam:

Significativo: Nem tudo aparenta o que realmente é.

Histórico: Esta é fácil. Todo mundo sabe que a expressão surgiu naqueles parques de interior onde havia espelhos que deformavam nossa imagem. Num a gente ficava alto e fininho e no outro baixo e gordinho.

- Quebrar a cara:

Significativo: Dar-se mal.

Histórico: A expressão é deste século e americana. Surgiu quando começaram a colocar grandes portas

de vidro nas lojas de Nova York. Nunca se sabia se estavam abertas ou fechadas e os americanos, muitas vezes, "quebravam a cara" indo de encontro ao vidro. Já deve ter acontecido com você também.

• Deus ajuda quem cedo madruga:

Significativo: Quem começa a trabalhar cedo ganha mais dinheiro (de Deus).

Histórico: Esta frase só pode ter sido criada pelos padres para acordarem os alunos internos às cinco da manhã para assistir à missa (em latim). Hoje em dia, quem madruga mesmo são os assalariados, os operários. Cadê ajuda, meu Deus?

• A fé move montanhas

Significativo: Com perseverança e fé, tudo se consegue.

Histórico: Na verdade a palavra inicial não era "fé" e sim as iniciais de Federal Enterprise Dynamite, a FED, contratada pelo governo português para dinamitar montanhas em Vila Rica (hoje Ouro Preto) na época do ciclo do ouro nas Minas Gerais. E, pelo jeito, a FED) movia mesmo montanhas. Dizem até que o ex-presidente Geisel seria descendente do primeiro diretor da FED, Sir Washington W. Geisel.

Esses e outros exemplos de provérbios com histórico e explicação estão disponíveis em:

http://www.marioprataonline.com.br/o_bra/literatura/adulto/benedito/verbetes/frame_trechos.htm

Observação: Mário Prata é um premiado escritor mineiro, autor de peças de teatro, filmes. Seu livro "Mas será o Benedito?" reúne mais de 400 expressões, provérbios e ditos populares, em que são apresentadas, com humor e irreverência, interessantes e divertidas possíveis origens para tais expressões.

- O professor deve, então, solicitar a alguns alunos que leiam, em voz alta, o histórico de provérbios, e os demais devem ser estimulados a fazer comentários a respeito desse possível histórico.

Em seguida, deve ser distribuída uma lista de provérbios.

- A cavalo dado não se olham os dentes.
- Boi sonso, chifrada certa.
- Criaste, não castigaste, mal criaste.
- De grão em grão a galinha enche o papo
- Em lagoa com piranha, jacaré nada de costas.
- Filho de onça já nasce pintado.
- Gato escaldado tem medo de água fria.
- Homem sem dinheiro é um violão sem cordas.
- Ladrão de tostão, ladrão de milhão.
- Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar.
- Não chore sobre o leite derramado.
- O mundo é dos espertos.
- Para bom entendedor meia palavra basta.
- Quando a barriga está cheia, toda goiaba tem bicho.
- Quem quer a rosa, aguente o espinho.
- Roma não se fez num só dia.
- Se a barba significasse respeito, bodes não teriam chifres.
- Tamanho não é documento.
- Um mal nunca anda só.
- Vale mais um pássaro na mão que dois voando.
- Zangam-se as comadres, descubrem-se as verdades.

Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_prov%C3%A9rbios acesso em: 18 fev. 2014.

- Os alunos, agrupados em três ou quatro, devem então escolher livremente um ou dois provérbios e fazer a seguinte tarefa:

Explicito o significado dos provérbios selecionados por você e exercite a sua criatividade inventando, tal como fez Mário Prata nos exemplos mostrados anteriormente, um possível histórico para esses provérbios. Em seguida, crie uma situação em que cada um dos provérbios escolhidos possa ser aplicado.

- Após os alunos terem concluído essa tarefa, o grupo deve ir à frente da sala apresentar o trabalho feito.

AULA 4

Atividade 1

Para começar a aula, o professor poderá fazer uma brincadeira como motivação para que os alunos relembrem alguns provérbios já estudados. Para isso, o professor dividirá a sala em dois grandes grupos e escolherá um aluno que represente cada um. No quadro de giz, dividido em 2 partes, os alunos terão dois minutos para escreverem diferentes provérbios. Vencerá o grupo que escrever a maior quantidade. Se os grupos escreverem provérbios iguais, esses terão valor de meio ponto, enquanto provérbios diferentes valem 1 ponto.

Atividade 2

Nesse momento, o professor deverá mostrar aos alunos o videoclipe da canção “Zé Ninguém” do Biquíni Cavado, de 1991, disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=IR4GeUpk-LE&feature=related>

Depois de assistirem ao vídeo, o professor entregará aos alunos a letra da canção:

Zé Ninguém

Biquíni Cavado

Quem foi que disse que amar é sofrer?
 Quem foi que disse que Deus é brasileiro,
 Que existe ordem e progresso,
 Enquanto a zona corre solta no congresso?
 Quem foi que disse que a justiça tarda mas não falha?
 Que se eu não for um bom menino, Deus vai castigar!
 Os dias passam lentos
 Aos meses seguem os aumentos
 Cada dia eu levo um tiro
 Que sai pela culatra
 Eu não sou ministro, eu não sou magnata
 Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
 Aqui embaixo, as leis são diferentes
 Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
 Aqui embaixo, as leis são diferentes
 Quem foi que disse que os homens nascem iguais?
 Quem foi que disse que dinheiro não traz felicidade?
 Se tudo aqui acaba em samba,
 no país da corda bamba, querem me derrubar!!
 Quem foi que disse que os homens não podem chorar?
 Quem foi que disse que a vida começa aos quarenta?
 A minha acabou faz tempo, agora entendo por que
 Cada dia eu levo um tiro
 Que sai pela culatra
 Eu não sou ministro, eu não sou magnata
 Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém
 Aqui embaixo, as leis são diferentes (4X)
 Os dias passam lentos
 Os dias passam lentos
 Cada dia eu levo um tiro
 Cada dia eu levo um tiro
 Eu não sou ministro, eu não sou magnata
 Eu sou do povo, eu sou um Zé Ninguém ...

Aqui embaixo, as leis são diferentes ...

Atividade

Em dupla, leiam a canção e identifiquem os provérbios que nela existem.

Depois disso, o professor deverá proceder com a correção dos provérbios.

AULA 5

Nessa aula, o professor deverá colocar novamente o vídeo da canção “Zé Ninguém” para que os alunos acompanhem a letra. Na sequência, eles se organizarão em grupos de quatro alunos e responderão no caderno as perguntas que o professor entregar em uma ficha:

1 – O trecho da canção “Que existe ordem e progresso, enquanto a zona corre solta no congresso?” apresenta uma relação de contraste entre os termos desse verso. Explique essa relação.

2 – Justifique a escolha feita pelo autor da canção pelo uso do artigo indefinido em “um Zé Ninguém”.

3 – Que relação pode-se estabelecer entre os provérbios e ditos populares presentes na canção e o fato de a personagem ser um “Zé Ninguém”.

4 – Apesar de a canção ter sido escrita há quase vinte anos ela se aplica à atualidade? Explique.

Atividade para casa

Os alunos deverão procurar em sites uma notícia que tenha relação com algum trecho da canção “Zé Ninguém” e depois apresentá-la à turma explicando a relação. Além disso, relacionar um provérbio ao texto (notícia) analisado.

Sugestão de sites:

www.g1.globo.com

www.folhaonline.com.br

www.r7.com.br

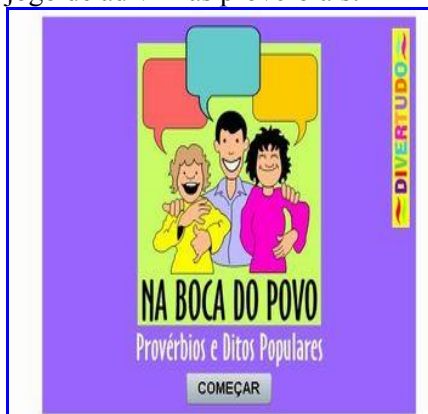
Como atividade complementar, o professor solicita aos alunos que tragam para a aula outras músicas com temáticas sociais e relacione-as a acontecimentos do nosso país.

AULA 6

Apresentação das atividades solicitadas na aula 5 e comentários da professora.

Sugestão de atividade

Nesta atividade, para ampliar ainda mais o repertório de provérbios, os alunos jogarão na internet um jogo de adivinhas proverbiais:



<http://www.divertudo.com.br/semlugin/naboca/naboca5.html>

AULA 7

A aula começa com a apresentação oral dos provérbios pesquisados em casa e na comunidade. A aula de hoje será sobre os provérbios que vocês pesquisaram. Cada um lerá os provérbios trazidos de casa.

(Ao final das apresentações, os alunos entregam, por escrito, os provérbios pesquisados a professora).

Vocês sabem qual é o nome dado ao estudo dos provérbios?

O estudo dos provérbios recebe o nome de Paremiologia (que abrange todas as formas tradicionais do saber do povo relacionadas com os provérbios).

Outra curiosidade: com o passar do tempo, o processo de criação dos provérbios se aprimorou, com a adoção do ritmo e quase sempre da rima, além de outros recursos linguísticos como a aliteração, a assonância, a repetição, o paralelismo.

Revisão dos recursos linguísticos: aliteração, assonância, repetição, paralelismo.

Atividade:

Observem o ritmo, as rimas, as aliterações e assonâncias contidas nos provérbios que trouxeram de casa e exposição oral.

AULA 8

- A professora comenta a importância dos provérbios para a cultura popular. Mostra que o provérbio (ou ditado popular) representa a sabedoria do povo a respeito das pessoas, animais e coisas; sabedoria que se acumulou através de idades e gerações, tão antiga quanto o mundo e, ao mesmo tempo, tão nova quanto os acontecimentos de nossos dias. Há provérbios sobre a vida humana, sobre a moral, a religião e a vida social, sobre a flora e a fauna, sobre a agricultura, medicina, cuidados com a saúde; enfim, abrangem todos os elementos da existência, atuando na formação e conservação dos modos de pensar e agir. Daí a sua grande importância.

- Mais uma curiosidade: atualmente, é muito comum parodiar provérbios (ou ditados populares). Parodiar provérbios nada mais é do que imitar o seu enunciado. Tem por finalidade divertir, fazer rir. Mas, mais do que ridicularizar um pensamento, demonstra a forte presença desses ditados na mentalidade coletiva, além de um despertar da criatividade.

Vamos assistir um pequeno vídeo em que várias dessas paródias aparecem?

Link do vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=3DhJnZUUPn8&feature=related>

(Como no vídeo há um tempo entre o início do provérbio e a sua finalização, há espaço para que os alunos tentem reconhecer qual seria a complementação “correta” para cada um dos ditados populares que aparecerão).

Atividade – dramatização de provérbios

- Divisão da turma em grupos de 4 ou 5 alunos. Distribuição, aleatória, de alguns provérbios para cada grupo (com os provérbios que eles trouxeram de casa).
- Cada um dos grupos deverá escolher um dos provérbios e criar uma dramatização de uma situação em que o provérbio seja utilizado. Os grupos deverão fazer um pequeno roteiro da história, distribuir os papéis para cada membro do grupo e ensaiar uma pequena apresentação do que organizaram.
- Conversa com os alunos sobre a data da apresentação e ordem em que cada grupo irá se apresentar.

AULA 9

Apresentação das dramatizações combinadas na aula anterior (aula 8).

Comentários da professora e de colegas de classe referentes às apresentações.

AULA 10

Atividade

Relacione os provérbios da primeira coluna com os provérbios modernizados da segunda coluna: (1,0)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Águas passadas não movem moinhos. 2. Quem ama o feio bonito lhe parece. 3. Cesteiro que faz um cesto faz um cento. 4. De grão em grão a galinha enche o papo. 5. O diabo não é tão feio quanto se pinta. 6. Quem diz o que quer ouve o que não quer. 7. À noite todos os gatos são pardos. 8. O hábito não faz o monge. 9. Santo de casa não faz milagre. 10. Pelo dedo se conhece o gigante. 	<p>() Por cada um dos prolongamentos articulados em que terminam os pés e mãos do homem e outros animais se estabelece a identidade do ser de estatura descomunal.</p> <p>() O traje característico que usa não identifica fundamentalmente a pessoa que por fanatismo, misticismo ou cálculo se isola da sociedade levando vida austera e desligada das coisas mundanas.</p> <p>() De unidade de cereal em unidade de cereal a ave de crista carnuda e asas curtas e largas da família das galináceas abarrota a bolsa que existe nessa espécie por uma dilatação do esôfago e na qual os alimentos permanecem algum tempo antes de passarem à moela.</p> <p>() O artífice ou operário que fabrica um cabaz fundo fabrica vinte vezes o quádruplo disso.</p> <p>() Quando o Sol está abaixo do horizonte a totalidade dos animais domésticos da família dos Felídeos são de cor mescla entre branco e preto.</p> <p>() A substância inodora e incolor que já se foi não é mais capaz de comunicar movimento ou ação ao engenho especial para triturar cereais.</p> <p>() Aquele que se deixa prender sentimentalmente por criatura inteiramente destituída de dotes físicos, de encanto, ou graça, acha-a extraordinariamente dotada desses mesmos dotes que outros não lhe veem.</p> <p>() O Espírito das Trevas não é tão destituído de encantos e graças físicas quanto se o representa por meio de traços e cores.</p> <p>() Aquele que anuncia por palavras tudo que satisfaz o seu ego, tende a perceber pelos órgãos de audição coisas que não se destinam a aumentar-lhe o sentimento de euforia.</p> <p>() A criatura canonizada que vive em nosso próprio lar não é capaz de produzir efeito extraordinário que vá contra as leis fundamentais da natureza.</p> <p>Millôr Fernandes</p>
---	--

- Em seguida, o professor pede para que os alunos comentem suas respostas explicando como estabeleceu a relação entre as colunas.

- Discussão sobre a importância dos provérbios na comunidade e na vida das pessoas.

-Conversa sobre o uso de provérbios na produção de crônicas para a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Provérbios lidos em sala de aula

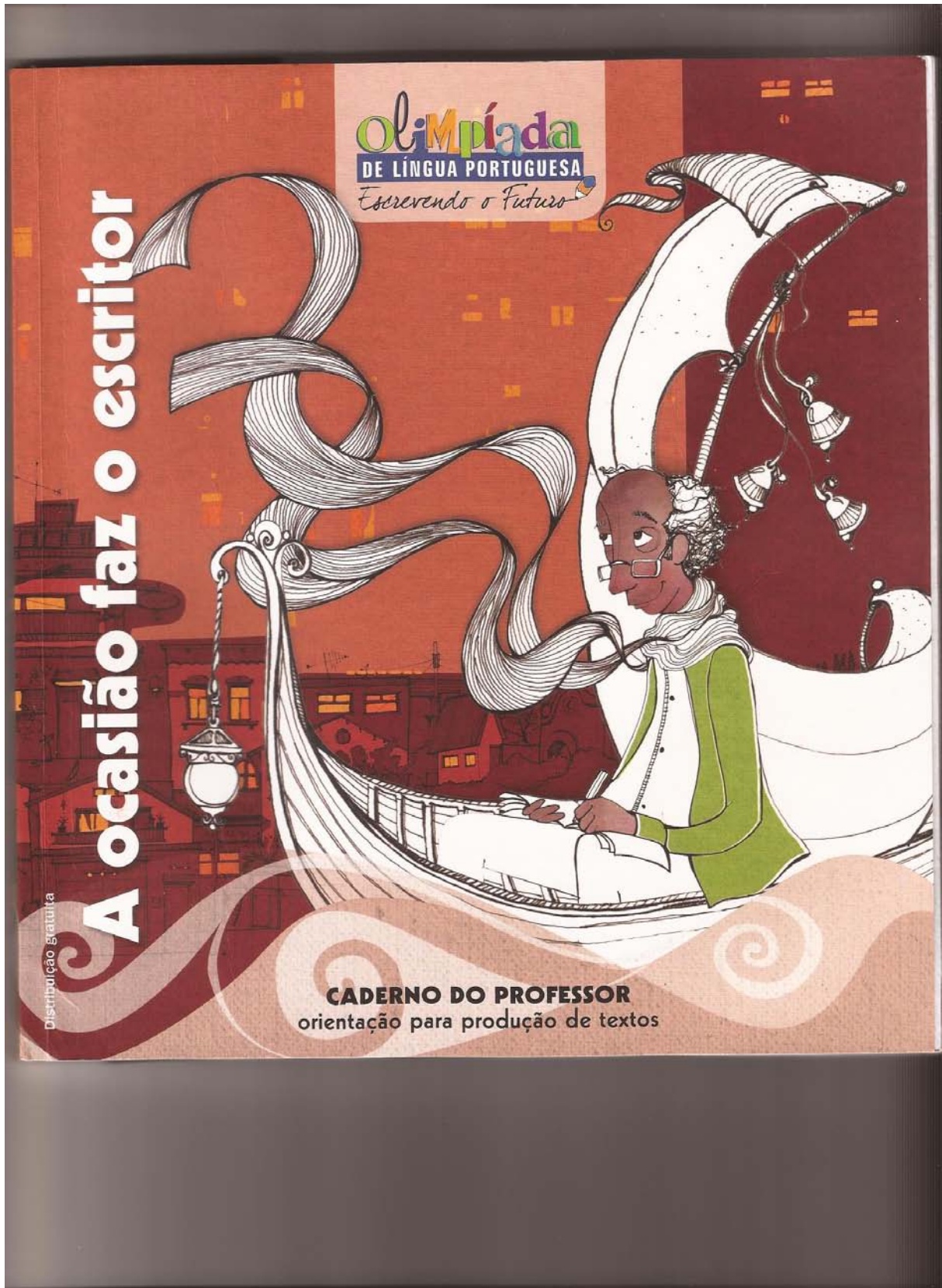
<p>A cavalo dado não se olha os dentes A fé move montanhas A justiça é cega A voz do povo é a voz de Deus Água mole em pedra dura tanto bate até que fura Águas passadas não movem moinhos Ajoelhou, tem que rezar Amigos certos, nas horas incertas Antes só do que mal acompanhado</p> <p>As aparências enganam Atrás de um grande homem há sempre uma grande mulher Cada macaco em seu galho Cada um tem sua cruz para carregar Cão que ladra não morde Cara de quem comeu e não gostou Ladrão que rouba ladro tem cem anos de perdão Macaco velho não mete a mão na cumbuca Mais vale um pássaro na mão do que dois voando Mulher de amigo meu para mim é homem O bom filho à casa volta O feitiço virou contra o feiticeiro O pior cego é o que não quer ver Onde tem fumaça tem fogo Os cães ladram e a caravana passa Para bom entendedor, meia palavra basta Pau que nasce torto morre torto Procurar agulha num palheiro Procurar chifres em cabeça de cavalo Quando um burro fala, o outro abaixa a cabeça Quem avisa amigo é Quem brinca com fogo quer se queimar Quem cala consente Quem canta seus males espanta Saco vazio não fica em pé Se a montanha não vai a Maomé, Maomé vai à montanha Sem eira nem beira Ser mãe é padecer no paraíso Um dia é da caça, o outro do caçador Uma andorinha só não faz verão.</p>	<p>Comer o pão que o diabo amassou Cuspir no prato em que comeu De grão em grão a galinha enche o papo Dente por dente, olho por olho Depois da tempestade, vem a bonança Desculpa de aleijado é muleta Deus ajuda quem cedo madruga Deus escreve certo por linhas tortas Devagar se vai longe Do pó vieste e ao pó retornará É dando que se recebe Embarcar em canoa furada Em boca fechada não entra mosca Em briga de marido e mulher não se deve meter a colher Em terra de cego quem tem um olho é rei Filho de peixe, peixinho é</p> <p>Quem conta um conto aumenta um ponto Quem dá aos pobres empresta a Deus Quem espera sempre alcança Quem está na chuva é para se molhar Quem foi a Portugal perdeu o lugar Quem não arrisca não petisca Quem não chora não mama Quem não deve não teme Quem não tem cão caça com gato Quem nasce pra mil-réis nunca chega a tostão Quem pariu Mateus que o crie Quem pode pode, quem não pode se sacode Quem procura sempre acha Quem semeia vento colhe tempestade Quem te viu, quem te vê Quem tem boca vai a Roma Quem tudo quer tudo perde Quem vê cara não vê coração Ri melhor quem ri por último Roma não foi feita num dia Tal pai, tal filho Todo boato tem um fundo de verdade Todos os caminhos levam a Roma.</p>
---	--

Outros provérbios

<p>A mente vazia é a oficina do diabo. Antes calar que mal falar. Antes casada arrependida que freira aborrecida. Cachorro velho não aprende truque novo. Cada cabeça, uma sentença. Cada um dá o que tem. Cada um por si, Deus por todos. Cada um puxa a brasa para a sua sardinha. De grão em grão a galinha enche o papo. Deus escreve certo por linhas tortas. Deus está em toda a parte, mas o diabo está nos detalhes. Deus não dá a uma pessoa uma carga maior do que a ele pode carregar. É nos tempos maus que se conhecem os bons amigos. Em Roma, faça como os romanos. Entre mortos e feridos, alguém há de escapar. Entre o dizer e o fazer há um longo caminho a percorrer. Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço. Fazer o bem sem olhar a quem. Fé em Deus e pé na tábua. Galinha velha faz bom caldo. Grande gabador, pequeno fazedor. Grão a grão, enche a galinha ao papo. Há sempre um chinelo velho para um pé doente. Intenção sem ação é ilusão. Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão. Macaco velho não mete a mão em cumbuca. Mais vale um cachorro amigo do que um amigo cachorro. Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar. Mulher de cabelo na venta nem o diabo aguenta. Não façás aos outros aquilo que não queres que te façam. Não jogar pérolas aos porcos. Não ponha o carro à frente dos bois. O descuidado sempre é necessitado. O elogio é a remuneração da alma. O feitiço costuma virar contra o feiticeiro. O hábito não faz o monge. O homem propõe e Deus dispõe. Onde se ganha o pão, não se come a carne. Onde vai a corda, vai a caçamba. Os cães ladram e a caravana passa. Palavra de rei não volta atrás. Palavras não enchem barriga. Pimenta nos olhos dos outros é refresco. Pior cego é o que não quer ver. Quando a barriga está cheia, toda goiaba tem bicho. Quando a esmola é demais, o santo desconfia. Quem avisa amigo é. Quem dá aos pobres empresta a Deus. Quem dá doce ao filho, adoça a boca da mãe. Quem não chora não mama. Quem não cola, não sai da escola. Quem não tem cão, caça com o gato. Quem faz uma vez, faz duas, faz três.</p>	<p>Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. A água silenciosa é a mais perigosa. Barriga vazia não tem ouvidos. Cão que ladra, não morde. O melhor tempero é a fome. Depois da tempestade, vem a bonança. Em cavalo dado não se olham os dentes. Quem não tem competência, não se estabelece. Quem sai na chuva é para se molhar. Quem semeia ventos colhe tempestades. Vão-se os anéis, fiquem os dedos. Vão-se os gatos, folgam os ratos. Zangam-se as comadres, descobrem-se as verdades. Gato escaldado tem medo de água fria. A ocasião faz o ladrão. A paixão cega a razão. Alho e pimenta, o fastio ausenta. Cria fama e deita-te na cama. De médico e de louco todos nós temos um pouco. De raminho em raminho o passarinho faz seu ninho. Favor recebido, favor esquecido. Filho extremoso, pai venturoso. Filhos criados, trabalhos dobrados. Na boca do mentiroso, o certo se faz duvidoso. Pai impertinente, filho desobediente. Pai rico, filho nobre, neto pobre. Pecado confessado está meio perdoado.</p> <p>Quem vai ao vento, perde o assento. Em pé de pobre, todo sapato serve. Mortalha não tem bolso. Quem sai aos seus não degenera. Rapadura é doce, mas não é mole não. Ri melhor quem ri por último. Saco vazio não fica em pé. Santo de casa não faz milagre. Tal pai, tal filho. Tamanho não é documento. Tudo que é demais enjoa. Uma andorinha só não faz verão. Uma imagem vale por mil palavras. Um dia é da caça, outro do caçador. Boi sonso, chifrada certa. Criaste, não castigaste, mal criaste. Em lagoa com piranha, jacaré nada de costas.</p>
---	--

<p>Quem não arrisca, não petisca. Quem vai ao ar, perde o lugar. Um mal nunca anda só. Vale mais um pássaro na mão que dois voando. Zangam-se as comadres, descobrem-se as verdades.</p>	<p>Filho de onça já nasce pintado. Gato escaldado tem medo de água fria. Homem sem dinheiro é um violão sem cordas. Ladrão de tostão, ladrão de milhão. Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar. Não chore sobre o leite derramado. O mundo é dos espertos. Para bom entendedor meia palavra basta. Quando a barriga está cheia, toda goiaba tem bicho. Quem quer a rosa, agunte o espinho. Roma não se fez num só dia. Se a barba significasse respeito, bodes não teriam chifres. Tamanho não é documento.</p>
--	---

ANEXO C
Caderno de Orientações – SD (CRÔNICA)



A ocasião faz o escritor

Às vezes a prosa da crônica se torna lírica, como se estivesse tomada pela subjetividade de um poeta do instantâneo que, mesmo sem abandonar o ar de conversa fiada, fosse capaz de tirar o difícil do simples, fazendo palavras banais alçarem voo.

Davi Arrigucci Jr.



Copyright © by Cenpec e Fundação Itaú Social

Coordenação técnica

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,
Cultura e Ação Comunitária – Cenpec

Créditos da publicação

Coordenação
Sonia Madi

Autores
Maria Aparecida Laginestra
Maria Imaculada Pereira

Consultoria
Eliane Gagliardi
Heloisa Amaral

Leitura crítica
Zoraide Faustitone Silva

Organização
Jéssica Nozaki
Marcela Pasqualucci Ronca
Maria Aparecida Laginestra

Projeto gráfico e capa
Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli

Ilustrações
Criss de Paulo

Edição e revisão
agwm editora e produções editoriais

Contato

Cenpec
Rua Minas Gerais, 228
01244-010 — São Paulo — SP
Telefone: 0800-7719310
e-mail: escrevendofuturo@cenpec.org.br
www.escrevendofuturo.org.br

Iniciativa



Ministério da
Educação



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A ocasião faz o escritor : caderno do professor :
orientação para produção de textos / [equipe de
produção Maria Aparecida Laginestra, Maria
Imaculada Pereira]. — São Paulo : Cenpec.
(Coleção da Olimpíada)

Vários colaboradores
Bibliografia.

ISBN 978-85-85786-91-5

1. Crônicas (Gênero literário) 2. Olimpíada de
Língua Portuguesa 3. Textos I. Laginestra, Maria
Aparecida. II. Pereira, Maria Imaculada. III. Série.

09-13444 CDD 371.0079

Índices para catálogo sistemático:

1. Olimpíada de Língua Portuguesa : Escolas :
Educação 371.0079

4ª edição, 2014



Caro Professor,

Bem-vindo à Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). A união de esforços do poder público, da iniciativa privada e da sociedade civil visa um objetivo comum: proporcionar ensino de qualidade para todos.

O MEC reconheceu no Programa *Escrevendo o Futuro* a metodologia adequada para realizar a Olimpíada – uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, idealizado para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem no país.

A Olimpíada desenvolve ações de formação para educadores por meio de materiais orientadores, cursos presenciais e a distância, ambiente virtual de aprendizagem, e oferece recursos didáticos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Em anos pares também promove um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos de escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

O concurso está organizado em quatro categorias – cada uma delas envolve dois anos escolares:

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

O tema para a produção de texto é "O lugar onde vivo". O ponto de partida são entrevistas e conversas com a comunidade, experiências que desenvolvem o sentimento de pertença e favorecem o reconhecimento dos saberes e problemas locais; além disso, leituras, pesquisas e estudos constroem um novo olhar acerca da realidade e abrem perspectivas de transformação social.

Este Caderno do Professor propõe uma metodologia de ensino para a produção de textos pela perspectiva de gênero. Apresenta uma sequência didática que aborda os conteúdos de língua portuguesa previstos nos currículos escolares, favorecendo o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita.

As atividades propostas concretizam os princípios metodológicos e viabilizam o trabalho em sala de aula, pois, para que os alunos dos vários cantos do Brasil produzam textos de qualidade, é fundamental a formação e atuação dos professores, além do apoio e envolvimento da direção da escola, dos pais e da comunidade.

Vale ressaltar que a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* não está em busca de talentos; o programa tem o firme propósito de contribuir para a melhoria da escrita de todos os estudantes. O importante é que seus alunos cheguem ao final da sequência didática tendo aprendido a se comunicar com competência no gênero estudado. Isso contribuirá para que se tornem cidadãos mais bem preparados. E é você, professor, quem pode proporcionar essa conquista.

Desejamos a você e seus alunos um ótimo trabalho!

Coleção da Olimpíada

As escolas públicas brasileiras – que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio – receberão uma Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* com quatro pastas. Em cada uma delas há material que visa colaborar com o professor no ensino da leitura e da escrita em um gênero textual: 1 Caderno do Professor, 10 exemplares idênticos da Coletânea de textos e 1 CD-ROM.

Caderno do Professor – Orientação para produção de textos

Aqui você encontra uma sequência didática, organizada em oficinas, para o ensino da escrita de um gênero textual. As atividades propostas estão voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, envolvendo leitura e análise de textos já publicados, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção, aprimoramento de texto dos alunos etc. Consiste em material de apoio para planejamento e realização das aulas.



Poema
5º e 6º anos do
Ensino Fundamental.



Memórias literárias
7º e 8º anos do Ensino
Fundamental.



Crônica
9º ano do Ensino
Fundamental e 1º ano
do Ensino Médio.



Artigo de opinião
2º e 3º anos do
Ensino Médio.

Coletânea de textos

Para que os alunos possam ter contato com os textos trabalhados nas oficinas, a Coletânea de textos os traz sem comentários ou análises. Uma publicação complementar ao Caderno do Professor, que por ser de uso coletivo terá maior durabilidade se manuseada com cuidado, evitando anotações.



CD-ROM

Esta mídia traz o **Caderno Virtual**, uma versão para *web* da Coleção da Olimpíada, utilizando linguagem hipertextual e recursos multimídia diversos (áudio, vídeo, jogos). Traz também os textos da Coletânea e outros complementares, em duas modalidades:

Áudio: nas primeiras faixas, há alguns textos lidos em voz alta e sonorizados, uma forma de aproximar os alunos de obras literárias ou artigos publicados. É possível ouvi-los em aparelho de som ou computador compatível.



Projeção: os textos poderão ser acessados por computador e projetados, com o auxílio de um aparelho do tipo *datashow*. Inclui um aplicativo que permite o uso de grifos coloridos para destacar palavras ou trechos.

Professor, inscreva-se!

Sua escola recebeu esta Coleção que poderá ser permanentemente utilizada, não apenas na preparação para a Olimpíada. Para seus alunos participarem do concurso é **imprescindível que você faça sua inscrição**. Ao se inscrever, passará a integrar a rede *Escrevendo o Futuro* e a receber gratuitamente a revista *Na Ponta do Lápis* – uma publicação periódica com artigos, entrevistas, análises de textos e relatos de prática docente.



Outra oportunidade de formação a distância oferecida pela Olimpíada é a Comunidade Virtual *Escrevendo o Futuro*, voltada para o ensino de língua – um espaço para que integrantes de todo o Brasil possam trocar informações e experiências e participar de cursos *on-line*.

Faça sua inscrição na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* pelo site <www.escrevendoofuturo.org.br>.

Apresentação

Ler e escrever: um desafio para todos

Neste Caderno falamos diretamente com você, que está na sala de aula "com a mão na massa". Contudo, para preparar este material conversamos com pessoas que pesquisam, discutem ou discutiram a escrita e seu ensino. Entre alguns pesquisadores e teóricos de diferentes campos do conhecimento que têm se dedicado a elaborar propostas didáticas para o ensino de língua destacamos o Prof. Dr. Joaquim Dolz, do qual apresentamos, a seguir, uma pequena *biografia* e um texto, de sua autoria, uma espécie de prefácio, em que esse ilustre professor tece comentários sobre o projeto Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Juntamente com Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e outros pesquisadores, **Joaquim Dolz** pertence a uma escola de pensamento genebrina que tem influenciado muitas pesquisas, propostas de intervenção e de políticas públicas de educação em vários países. No Brasil, a ação do trabalho desses pesquisadores se faz sentir até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Dolz nasceu em 1957, em Morella, na província de Castellón, Espanha. Atualmente, é professor da unidade de didática de línguas da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça). Em sua trajetória de docência, pesquisa e intervenção, tem se dedicado sobretudo à didática de línguas e à formação de professores. Desde o início dos anos 1990 é colaborador do Departamento de Instrução Pública de Genebra, atuando notadamente na elaboração de planos de ensino, ferramentas didáticas e formação de professores.

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita

Joaquim Dolz

Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, Universidade de Genebra (Suíça)
[Tradução e adaptação de Anna Rachel Machado]

Os antigos jogos olímpicos eram uma festa cultural, uma competição em que se prestava homenagem aos deuses gregos. Os cidadãos treinavam durante anos para poderem dela participar. Quando o barão de Coubertin, na segunda metade do século XIX, quis restaurar os jogos olímpicos, ele o fez com esses mesmos ideais, mas também com o de igualdade social e democratização da atividade desportiva.

Os organizadores da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, imbuídos desses mesmos ideais desportivos, elaboraram um programa para o enfrentamento do fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil. Ao fazer isso, não imaginaram que, alguns anos depois, a cidade do Rio de Janeiro seria eleita sede das Olimpíadas de 2016. Enquanto se espera que os jogos olímpicos impulsionem a prática dos esportes, a Olimpíada de Língua Portuguesa também tem objetivos ambiciosos.

Quais são esses objetivos? Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o "iletrismo" e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática – proposta nos Cadernos –, que tenho o prazer de apresentar. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. Esses são os três grandes objetivos para melhorar o ensino da escrita, em um projeto coletivo, cuja importância buscaremos mostrar a seguir.

Ler e escrever: prioridades da escola

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema da instrução pública. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético; entretanto, a tarefa do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.

Aprender a ler lendo todos os tipos de texto

Trata-se de incentivar a leitura de todos os tipos de texto. Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Do ponto de vista psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para a autonomia do aluno. Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento, como o cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho; o afetivo, pois a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor; finalmente, permite desenvolver a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário e possibilitando observar como os textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam e quais as formas de expressão que os caracterizam.

Dessa forma, o professor deve preparar o aluno para que, ao ler, aprenda a fazer registros pessoais, melhore suas estratégias de compreensão e desenvolva uma relação mais sólida com o saber e com a cultura. Não é suficiente que o aluno seja capaz de decifrar palavras, identificar informações presentes no texto ou lê-lo em voz alta – é necessário verificar seu nível de compreensão e, para tanto, tem de aprender a relacionar, hierarquizar e articular essas informações com a situação de comunicação e com o conhecimento que ele possui, a ler nas entrelinhas o que o texto pressupõe, sem o

dizer explicitamente, e a organizar todas as informações para dar-lhes um sentido geral. Ele precisa aprender a tomar certo distanciamento dos textos para interpretá-los criticamente e ser capaz de identificar suas características e finalidades. Se queremos que descubra as regularidades de um gênero textual qualquer (uma carta, um conto etc.), temos de fornecer-lhe ferramentas para que possa analisar os textos pertencentes a esse gênero e conscientizar-se de sua situação de produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias.

Aprender a escrever escrevendo

Entretanto, o que se pretende sobretudo é incentivar a escrita. Por isso, essa Olimpíada acertadamente afirma que estamos em uma "batalha" e para ganhá-la precisamos de armas adequadas, de desenho de estratégias, de objetivos claros e de uma boa formação dos atores envolvidos. Não é suficiente aprender o código e a leitura para aprender a escrever. Escrever se aprende pondo-se em prática a escrita, escrevendo-se em todas as situações possíveis: correspondência escolar, construção de livro de contos, de relatos de aventuras ou de intriga, convite para uma festa, troca de receitas, concurso de poesia, jogos de correspondência administrativa, textos jornalísticos (notícias, editorial, carta ao diretor de um jornal) etc.

Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. O indivíduo que não sabe escrever será um cidadão que vai sempre depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional. O ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas dela, bem como sua adaptação às situações de comunicação. Assim, consideramos que ela é uma ferramenta de comunicação e de guia para os alunos compreenderem melhor seu funcionamento todas as vezes que levam em

conta as convenções, os usos formais e as exigências das instituições em relação às atividades de linguagem nelas praticadas.

Do ponto de vista psicológico, a escrita mobiliza o pensamento e a memória. Sem conteúdos nem ideias, o texto será vazio e sem consistência. Preparar-se para escrever pressupõe ler, fazer registros pessoais, selecionar informações... atividades cognitivas, todas elas. Mas escrever é também um auxílio para a reflexão, um suporte externo para memorizar e uma forma de regular comportamentos humanos. Assim, quando anotamos uma receita, as notas nos ajudam a realizar passo a passo o prato desejado, sem nos esquecermos dos ingredientes nem das etapas a serem seguidas. Do mesmo modo, quando escrevemos um relato de uma experiência vivida, a escrita nos ajuda a estruturar nossas lembranças.

Do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem, escrever implica ser capaz de atuar de modo eficaz, levando em consideração a situação de produção do texto, isto é, quem escreve, qual é seu papel social (jornalista, professor, pai); para quem escreve, qual é o papel social de quem vai ler, em que instituição social o texto vai ser produzido e vai circular (na escola, em esferas jornalísticas, científicas, outras); qual é o efeito que o autor do texto quer produzir sobre seu destinatário (convencê-lo de alguma coisa, fazê-lo ter conhecimento de algum fato atual ou de algum acontecimento passado, diverti-lo, esclarecê-lo sobre algum tema considerado difícil); algum outro objetivo que não especificamos. Deve-se também, para o desenvolvimento da linguagem, planificar a organização do texto e utilizar os mecanismos linguísticos que asseguram a arquitetura textual: a conexão e a segmentação entre suas partes, a coesão das unidades linguísticas que contribuem para que haja uma unidade coerente em função da situação de comunicação. Esses aspectos de textualização dependem, em grande parte, do gênero de texto. As operações que realizamos quando escrevemos uma receita ou uma carta comercial ou um conto não são as mesmas. Mas, independentemente do texto que escrevemos, o domínio da escrita também implica: escolher um vocabulário adequado, respeitar as estruturas sintáticas e morfológicas da língua e fazer a correção ortográfica. Além disso, se tomarmos a produção escrita como um processo e não só como o produto final, temos de levar

em consideração as atividades de revisão, de releitura e de reescrita, que são necessárias para chegarmos ao resultado final desejado.

Escrever: um desafio para todos

Essa Olimpíada lançou um desafio para todos os alunos brasileiros: melhorar as práticas de escrita. Incentivar a participar de um concurso de escrita é uma forma de motivá-los coletivamente. Para que todos possam fazê-lo em igualdade de condições, os materiais disponibilizados pela Olimpíada propõem uma série de situações de comunicação e de temas de redação que antecipam e esclarecem o objetivo a ser alcançado. O papel do professor é indispensável nesse projeto. A apresentação da situação de comunicação, a formulação clara das instruções para a produção e a explicitação das tarefas escolares que terão de ser realizadas, antes de se redigir o texto para a Olimpíada, são condições essenciais para seu êxito. Entretanto, é mais importante ainda o trabalho de preparação para a produção durante a sequência didática. Por meio da realização de uma série de oficinas e de atividades escolares, pretende-se que todos os alunos, ao participar delas, aperfeiçoem o seu aprendizado, colocando em prática o que aprenderão e mostrando suas melhores habilidades como autores.

Só o fato de participar desse projeto já é importante para se tomar consciência do desafio que é a escrita. Entretanto, o real desafio do ensino da produção escrita é bem maior. Assim, o que se pretende com a Olimpíada é iniciar uma dinâmica que vá muito além da atividade pontual proposta neste material. Espera-se que, a partir das atividades da sequência didática, os professores possam começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita muito mais amplo. Sabemos que a escrita é um instrumento indispensável para todas as aprendizagens e, desse ponto de vista, as situações de produção e os temas tratados nas sequências didáticas são apenas uma primeira aproximação aos gêneros enfocados em cada uma delas, que pode ampliar-se aos poucos, pois escrever textos é uma atividade complexa, que envolve uma longa aprendizagem. Seria ingênuo pensar que os alunos resolverão todas as suas dificuldades com a realização de uma só sequência.

A sequência didática como eixo do ensino da escrita

A sequência didática é a principal ferramenta proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* para se ensinar a escrever. Estando envolvido há muitos anos na elaboração e na experimentação desse tipo de dispositivo, iniciado coletivamente pela equipe de didática das línguas da Universidade de Genebra, é um prazer ver como se adapta à complexa realidade das escolas brasileiras. Uma sequência didática é um conjunto de oficinas e de atividades escolares sobre um gênero textual, organizada de modo a facilitar a progressão na aprendizagem da escrita.

Cinco conselhos me parecem importantes para os professores que utilizam esse dispositivo como modelo e desenvolvem com seus alunos as atividades aqui propostas:

1. **Fazer os alunos escreverem um primeiro texto e avaliar suas capacidades iniciais.** Observar o que eles já sabem e assinalar as lacunas e os erros me parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor. Uma discussão com os alunos com base na primeira versão do texto é de grande eficácia: o aluno descobre as dimensões que vale a pena melhorar, as novas metas para superar, enquanto o professor compreende melhor as necessidades dos alunos e a origem de alguns dos erros deles.
2. **Escolher e adaptar as atividades** de acordo com a situação escolar e com as necessidades dos alunos, pois a sequência didática apresenta uma base de materiais que podem ser completados e transformados em função dessa situação e dessas necessidades.
3. **Trabalhar com outros textos do mesmo gênero**, produzidos por adultos ou por outros alunos. Diversificar as referências e apresentar um conjunto variado de textos pertencentes a um mesmo gênero, propondo sua leitura e comparação, é sempre uma base importante para a realização de outras atividades.
4. **Trabalhar sistematicamente as dimensões verbais e as formas de expressão em língua portuguesa.** Não se conformar apenas com o entusiasmo que a redação de um texto para participar de uma competição provoca e sempre buscar estratégias para desenvolver a linguagem escrita.

5. **Estimular progressivamente a autonomia e a escrita criativa dos alunos.** Os auxílios externos, os suportes para regular as primeiras etapas da escrita são muito importantes, mas, pouco a pouco, os alunos devem aprender a reler, a revisar e a melhorar os próprios textos, introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade.

Uma chama olímpica contra o “iletrismo”

Pouco me resta a dizer. Primeiro, parabenizar os autores das sequências didáticas. Segundo, expressar toda a minha admiração pela organização da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, que envolve a parceria entre uma entidade governamental, o Ministério da Educação, e uma fundação empresarial, a Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do Cenpec. Terceiro, incentivar professores e alunos a participar desse projeto singular. Que a chama olímpica contra o “iletrismo” percorra esse vasto e magnífico país que é o Brasil. Ensinar a escrever é uma tarefa nobre e complexa que merece o maior dos reconhecimentos sociais.

Nos antigos jogos olímpicos, a chama olímpica se mantinha acesa diante do altar do deus Zeus durante toda a competição. Que a chama da esperança do acesso à leitura e à escrita não se apague. Essa competição todos nós podemos e devemos ganhar!

Sobre a crônica

Uma leitora se refere aos textos aqui publicados como “reportagens”. Um leitor os chama de “artigos”. Um estudante fala deles como “contos”. Há os que dizem: “seus comentários”. Outros os chamam de “críticas”. Para alguns, é “sua coluna”.

Estão errados? Tecnicamente, sim – são crônicas –, mas... Fernando Sabino, vacilando diante do campo aberto, escreveu que “crônica é tudo o que o autor chama de crônica”.

A dificuldade é que a crônica não é um formato, como o soneto, e muitos duvidam que seja um gênero literário, como o conto, a poesia lírica ou as meditações à maneira de Pascal¹. Leitores, indiferentes ao nome da rosa, dão à crônica prestígio, permanência e força. Mas vem cá: é literatura ou é jornalismo? Se o objetivo do autor é fazer literatura e ele sabe fazer...

Há crônicas que são dissertações, como em Machado de Assis; outras são poemas em prosa, como em Paulo Mendes Campos; outras são pequenos contos, como em Nelson Rodrigues; ou casos, como os de Fernando Sabino; outras são evocações, como em Drummond e Rubem Braga; ou memórias e reflexões, como em tantos. A crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite.

Está em toda a imprensa brasileira, de 150 anos para cá. O professor Antonio Candido observa: “Até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e pela originalidade com que aqui se desenvolveu”.

Alexandre Eulálio, um sábio, explicou essa origem estrangeira: “É nosso *familiar essay*², possui tradição de primeira ordem, cultivada desde o amanhecer do periodismo nacional pelos maiores poetas e prosistas da época”. Veio, pois, de um tipo de texto comum na imprensa inglesa do século XIX, afável, pessoal, sem-cerimônia e, no entanto, pertinente.

Por que deu certo no Brasil? Mistérios do leitor. Talvez por ser a obra curta e o clima, quente.

1. Blaise Pascal (1623-1662), matemático, filósofo e teólogo francês, autor de *Pensamentos*.

2. “Ensaio familiar.” *Ensaio* é um gênero inaugurado por Michel de Montaigne (1533-1592); vem da palavra francesa *essayer* (“tentar”). Um ensaio é um texto onde se encadeiam argumentos, por meio dos quais o autor defende uma ideia.

A crônica é frágil e íntima, uma relação pessoal. Como se fosse escrita para um leitor, como se só com ele o narrador pudesse se expor tanto. Conversam sobre o momento, cúmplices: nós vivimos isto, não é, leitor?, vivemos isto, não é?, sentimos isto, não é? O narrador da crônica procura sensibilidades irmãs.

Se é tão antiga e íntima, por que muitos leitores não aprenderam a chamá-la pelo nome? É que ela tem muitas máscaras. Recorro a Eça de Queirós, mestre do estilo antigo. Ela “não tem a voz grossa da política, nem a voz indolente do poeta, nem a voz doutoral do crítico; tem uma pequena voz serena, leve e clara, com que conta aos seus amigos tudo o que andou ouvindo, perguntando, esmiuçando”.

A crônica mudou, tudo muda. Como a própria sociedade que ela observa com olhos atentos. Não é preciso comparar grandezas, botar Rubem Braga diante de Machado de Assis. É mais exato apreciá-la desdobrando-se no tempo, como fez Antonio Candido em “A vida ao rés do chão”: “Creio que a fórmula moderna, na qual entram um fato miúdo e um toque humorístico, com o seu *quantum satis*³ de poesia, representa o amadurecimento e o encontro mais puro da crônica consigo mesma”. Ainda ele: “Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas”.

Elementos que não funcionam na crônica: grandiloquência, sectarismo, enrolação, arrogância, prolixidade. Elementos que funcionam: humor, intimidade, lirismo, surpresa, estilo, elegância, solidariedade.

Cronista mesmo não “se acha”. As crônicas de Rubem Braga foram vistas pelo sagaz professor Davi Arrigucci como “forma complexa e única de uma relação do Eu com o mundo”. Muito bem. Mas Rubem Braga não se achava o tal. Respondeu assim a um jornalista que lhe havia perguntado o que é crônica:

— Se não é aguda, é crônica.

Ivan Ângelo. *Veja São Paulo*, 25/4/2007.

3. Em latim, “a quantidade necessária”.

Crônica é um gênero de texto tão flexível que pode usar a "máscara" de outros gêneros, como o conto, a dissertação, a memória, o ensaio ou a poesia, sem se confundir com nenhum deles. É leve, despretensiosa como uma conversa entre velhos amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos.

Mas que tal enriquecer com outras informações essas primeiras ideias a respeito do que é crônica?

História das crônicas

A palavra "crônica", em sua origem, está associada ao vocábulo "*khronos*" (grego) ou "*chronos*" (latim), que significa "tempo". Para os antigos romanos a palavra "*chronica*" designava o gênero que fazia o registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem em que aconteciam, sem pretender se aprofundar neles ou interpretá-los. Com esse sentido ela foi usada nos países europeus.

A crônica contemporânea brasileira, também voltada para o registro jornalístico do cotidiano, surgiu por volta do século XIX, com a expansão dos jornais no país. Nessa época, importantes escritores, como José de Alencar e Machado de Assis, começam a usar as crônicas para registrar de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os fatos corriqueiros de seu tempo. É interessante observar que as primeiras crônicas brasileiras são dirigidas às mulheres e publicadas como folhetins, em geral na parte inferior da página de um jornal.

Um olhar atento sobre o cotidiano

A crônica é um gênero que ocupa o espaço do entretenimento, da reflexão mais leve. É colocada como uma pausa para o leitor fatigado de textos mais densos. Nas revistas, por exemplo, em geral é estampada na última página.

Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos.

Os muitos tons da crônica no Brasil

A crônica é um gênero que retrata os acontecimentos da vida em tom despretenso, ora poético, ora filosófico, muitas vezes divertido. Nossas crônicas são bastante diferentes daquelas que circulam em jornais de outros países. Lá são relatos objetivos e sintéticos, comentários sobre pequenos acontecimentos, e não costumam expressar sentimentos pessoais do autor. Os cronistas brasileiros exprimem vivências e sentimentos próprios do universo cultural do país.

No Brasil, há vários modos de escrevê-las. Usando o tom da poesia, o autor produz uma **prosa poética**, como algumas crônicas escritas por Paulo Mendes Campos. Mas elas podem ser escritas de uma forma mais próxima ao **ensaio**, como as de Lima Barreto; ou a que você acabou de ler, de Ivan Ângelo; ou ser **narrativas**, como as de Fernando Sabino. As crônicas podem ser **engraçadas**, puxando a reflexão do leitor pelo jeito humorístico, como as de Moacyr Scliar, ou ter um tom **sério**. Outras podem ser próximas de **comentários**, como as crônicas esportivas ou políticas.



a ocasião faz o escritor 21

De gênero jornalístico a gênero literário

Nem todas as crônicas resistem ao tempo. Publicadas em jornais e revistas, são lidas apenas uma vez e, em geral, esquecidas pelo leitor. A crônica literária, no entanto, tem longa duração e é sempre apreciada pelo estilo de quem a escreve e pelo tema abordado.

A produção de crônicas literárias é muitas vezes tarefa "encomendada" a escritores já reconhecidos pela publicação de outras obras, como contos e romances. São esses autores que, usando recursos literários e estilo pessoal, fazem seus textos perdurarem e serem apreciados apesar da passagem do tempo. Para conseguir esse efeito, os escritores não destacam os fatos em si, mas a interpretação que fazem deles, dando-lhes características de "retrato" de situações humanas atemporais. Os temas geralmente são ligados a questões éticas, de relacionamento humano, de relações entre grupos econômicos, sociais e políticos.

Em geral, na crônica a narração capta um momento, um flagrante do dia a dia; o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre representa a resolução do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões. Os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser fictícias ou reais, embora nunca se espere da crônica a objetividade de uma notícia de jornal, de uma reportagem ou de um ensaio.

Desvendados os primeiros segredos do gênero crônica, é hora de compartilhá-los com os alunos.

Em alguns meses você vai transformar uma turma de jovens alvoroçados em cronistas capazes de escrever sobre o lugar onde moram com humor e sensibilidade!

Preparamos, para seu uso, uma série de onze oficinas, que, trabalhadas em salas de aula, constroem passo a passo as habilidades para se escrever uma crônica. Você contará com o apoio deste Caderno, do CD-ROM de crônicas que o acompanha e da *Coletânea de crônicas*.

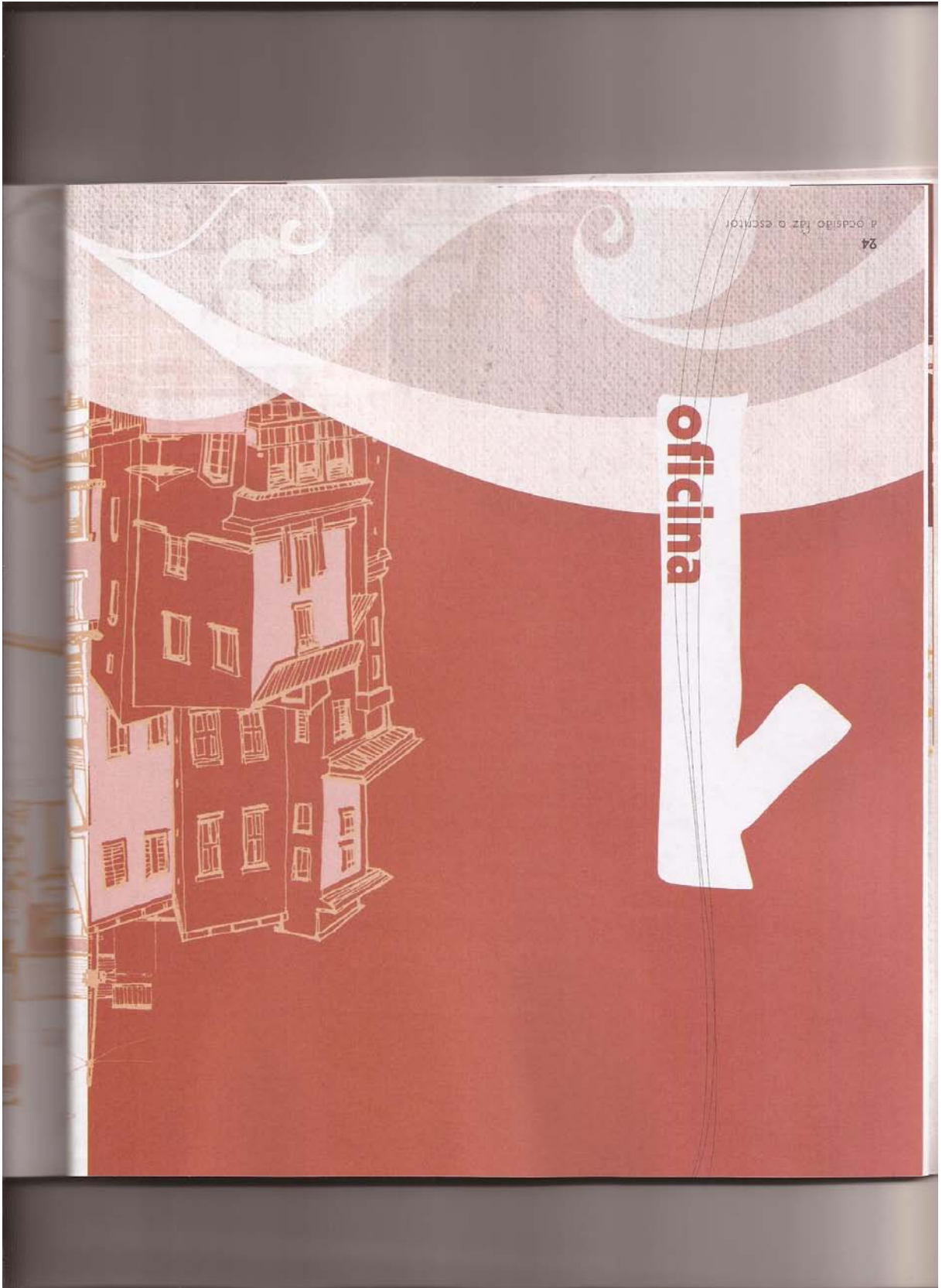
O tempo das oficinas

Cada oficina foi organizada para tratar de um tema, um assunto. Algumas poderão ser realizadas em uma ou duas aulas; outras levarão três ou quatro. Por isso, é essencial que você, professor, leia todas as atividades antecipadamente. Antes de começar a trabalhar com os alunos, é preciso ter uma visão do conjunto, de cada etapa e do que se espera que eles produzam ao final.

Aproprie-se dos objetivos e estratégias de ensino, providencie o material e estime o tempo necessário para que sua turma faça o que foi proposto.

Enfim, é preciso planejar cada passo, pois só você, que conhece seus alunos, conseguirá determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com eles. Comece o quanto antes; assim, você terá mais tempo para desenvolver as propostas e acompanhar melhor o "Cronograma de atividades", calendário que deverá ser afixado na sala dos professores e consultado regularmente.







É hora de combinar

Objetivos

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

Prepare-se!

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

material

- ▶ "Cronograma de atividades" da Olimpíada de Língua Portuguesa
- ▶ Colêctânea de crônicas
- ▶ CD-ROM de crônicas
- ▶ Exemplares de jornais e revistas que contenham crônicas
- ▶ Dicionário da língua portuguesa
- ▶ Aparelho de som
- ▶ Caderno, o Diário da Olimpíada

1ª etapa

Uma classe motivada

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

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

A importância de participar

Lembre-se de que as atividades deste Caderno foram planejadas para abordar alguns dos conteúdos de ensino de língua portuguesa. Todos os alunos devem participar das oficinas, pois poderão alcançar uma escrita mais aprimorada, ainda que não tenham seus textos selecionados para as próximas etapas.



Aguçado o interesse dos alunos pelo tema, é hora de apresentar a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, suas semelhanças e diferenças com uma olimpíada esportiva; mostre-lhes que na Olimpíada de Língua Portuguesa o objetivo é aprender a escrever **crônicas** sobre as pessoas, os costumes, a vida do lugar onde moramos. Pode ser uma boa hora para apresentar o "Cronograma de atividades" que sua escola recebeu e programar o tempo que será necessário para a realização das atividades.

atividades

- ▷ Não dê prontamente todas as informações sobre o concurso. Peça aos alunos que formem duplas e, por dois minutos, levantem dúvidas e façam perguntas. Depois, ouça os representantes de cada dupla e esclareça todos os pontos de uma só vez.
- ▷ Talvez uma das perguntas seja: "E se a crônica escolhida para concorrer ao prêmio não estiver entre as finalistas do concurso?". É uma boa oportunidade para lembrar-lhes que todos sairão ganhando: primeiro, pela preparação intensiva para a Olimpíada, que começa com esta Oficina 1 e vai se estender por mais dez. Segundo, porque todos os textos produzidos na penúltima oficina vão se transformar em material de leitura para os outros alunos da escola. Nesse ponto você pode perguntar à turma: "O que fazer para que outras pessoas possam ler o que vocês vão escrever, aqui na sala de aula, sobre a nossa cidade?".
- ▷ Ouça as respostas. Talvez surjam ideias como: criar um *blog* da escola para divulgar as crônicas, produzir um livro para ficar disponível na biblioteca, publicar periodicamente os textos nos jornais do bairro, da cidade ou no *site* da escola.

2ª etapa

A descoberta de uma crônica

Entendido como funciona o concurso, é hora de ajudar os alunos a descobrir o que é uma crônica. Em vez de simplesmente ler ou ouvir a definição de crônica que está no dicionário, os alunos vão pensar e dizer o que acham que é esse gênero discursivo.

atividades

- ▷ Comece fazendo perguntas e, sem emitir comentários, aguarde um tempo para ouvir as respostas.
 - ▶ Quem costuma ler crônicas em jornal ou revista ou em *blogs* da internet?
 - ▶ Quem já ouviu crônicas em programas de rádio ou televisão?
 - ▶ De que assuntos tratam essas crônicas?
- ▷ Divida a classe em grupos. Entregue-lhes um jornal, uma revista semanal ou um livro que contenha crônicas. A tarefa do grupo será folhear, ler esses materiais e escolher uma crônica para apresentar aos colegas.

Sobre suportes, olhares e palavras

Você pode encerrar esta etapa lembrando-lhes as situações de comunicação em que as crônicas costumam ser produzidas: com que finalidade, para quem, onde circulam e em que suportes (livros, jornais, revistas, internet) são encontradas.

Talvez seja bom destacar que os alunos, como futuros cronistas, têm como tarefa, daqui por diante, desenvolver o olhar atento e sensível aos fatos do dia a dia. Um morador de rua solitário na calçada, a forma de o feirante atrair os compradores, um encontro no ônibus, o

futebol dos meninos na praçinha, uma notícia de jornal que desperta curiosidade... Tudo isso é material para que eles possam, primeiro, refletir criticamente sobre questões sociais, ações, sentimentos e comportamento das pessoas e, depois, usar ao escrever a crônica deles, trazendo à tona a vida da cidade.

Outra dica que você pode dar aos seus alunos: cronista escolhe a dedo as palavras. Sua linguagem é simples, espontânea, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor. Tempera os fatos diários com humor, ironia ou emoção, revelando peculiaridades que as pessoas, em sua correria, deixam de perceber.

3ª etapa

A arte da crônica com Fernando Sabino

A melhor forma de aprender a fazer alguma coisa é observar um mestre no assunto em ação. Por isso, nesta e nas outras oficinas, os estudantes vão ler crônicas de grandes escritores brasileiros. Elas estão na Coletânea que você recebeu e também nos livros do PNLD que estão na biblioteca da escola. Nesta primeira oficina o mestre será Fernando Sabino. Sugerimos um roteiro para trabalhar a crônica de Sabino, que você poderá seguir nas outras oficinas, a cada novo cronista apresentado.

Atenção!

A Coletânea de textos é de uso coletivo da escola; por isso, as anotações, os destaques, os registros comuns de estudo deverão ser feitas sempre no caderno do aluno.

atividades

- ▷ Por meio de perguntas, explore o que os alunos já sabem sobre o autor.
- ▷ Depois de ouvi-los, apresente alguma informação sobre quem foi Fernando Sabino. O quadro abaixo poderá ajudá-lo.

Fernando Tavares Sabino

Belo Horizonte (MG), 12/10/1923 – Rio de Janeiro (RJ), 11/10/2004

Cronista, romancista, contista, editor e documentarista. Aos 13 anos, publicou seu primeiro trabalho literário, na revista *Argus*, órgão da Polícia Militar mineira. Conviveu, na adolescência, com o contista Otto Lara Resende (1922-1992) e com o psicanalista Hélio Pellegrino (1924-1988), de quem foi amigo desde o jardim de infância. Em 1941 entrou na faculdade de direito e estreou em livro com *Os grilos não cantam mais*, uma reunião de contos. Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1944 e concluiu o curso de graduação. Iniciou a redação do romance *O grande mentecapto* em 1946, retomado apenas trinta e três anos depois. Em 1947, começou a publicar crônicas no *Diário Carioca* e em *O Jornal*, reproduzidas em vários outros periódicos espalhados pelo Brasil, consolidando seu nome como um dos renovadores do gênero. Escreveu, ainda nesse ano, o romance *Os movimentos simulados*, publicado postumamente em 2004. Lançou, no ano de 1956, o romance *O encontro marcado*, que fixa seu nome também na prosa de ficção. Entrou para o ramo editorial, no início da década de 1960, quando fundou com o amigo Rubem Braga a Editora do Autor e posteriormente, em 1966, a Editora Sabiá, ambas importantes para o lançamento de obras de autores brasileiros. A partir de 1971 realizou uma série de documentários cinematográficos. Como jornalista, cobriu diversas eleições presidenciais e fez várias entrevistas com escritores e artistas brasileiros e estrangeiros.

Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em <www.itaucultural.org.br/literatura>. Para saber mais sobre o autor, acesse <www.fernandosabino.com.br>.

- ▷ Por meio de perguntas, explore um pouco o título “A última crônica” – isso vai ajudar os alunos a descobrir as características de um bom título e aprender a criá-lo para as crônicas deles.

- ▶ Esse título chama a atenção do leitor? Por quê?
- ▶ O que ele sugere?
- ▶ Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica?
- ▶ Que situação vocês acham que essa crônica vai retratar?



- ▷ Peça aos alunos, organizados em grupos, que peguem a Coletânea e leiam "A última crônica".
- ▷ Coloque o CD no aparelho de som e peça-lhes que ouçam "A última crônica".
- ▷ Pergunte-lhes o que mudou sobre a percepção do texto após a audição. Em seguida, faça comentários sobre essa diferença. Para isso utilize como apoio o boxe "Buscando sentido".

Buscando sentido

Para ler um texto, não basta identificar letras, sílabas e palavras; é preciso buscar o sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante.

Quando lemos algo, temos sempre um objetivo: buscar informação, ampliar conhecimento, meditar, entreter-nos. O objetivo da leitura é que vai mobilizar as estratégias que o leitor utilizará. Sendo assim, ler um artigo de jornal é diferente de ler um romance, uma história em quadrinhos ou um poema.

Ler textos traz desafios para os alunos. Para vencê-los é fundamental a mediação de um professor, que deve ajudá-los a compreender, gradativamente, diferentes gêneros textuais por meio da leitura individual e autônoma. Algumas estratégias podem facilitar essa conquista: uma delas é a leitura cativante, emocionada, enfática, feita pelo professor; outra, a audição do CD-ROM que faz parte do material de apoio desta Olimpíada.

Contudo, ouvir textos lidos em voz alta não pode substituir a leitura dos alunos, pois são jeitos diferentes de conhecer um mesmo texto. Além disso, é papel da escola desenvolver habilidades de leitura.

A última crônica

Fernando Sabino

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

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

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

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

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

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

In: *Elenco de cronistas modernos*. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

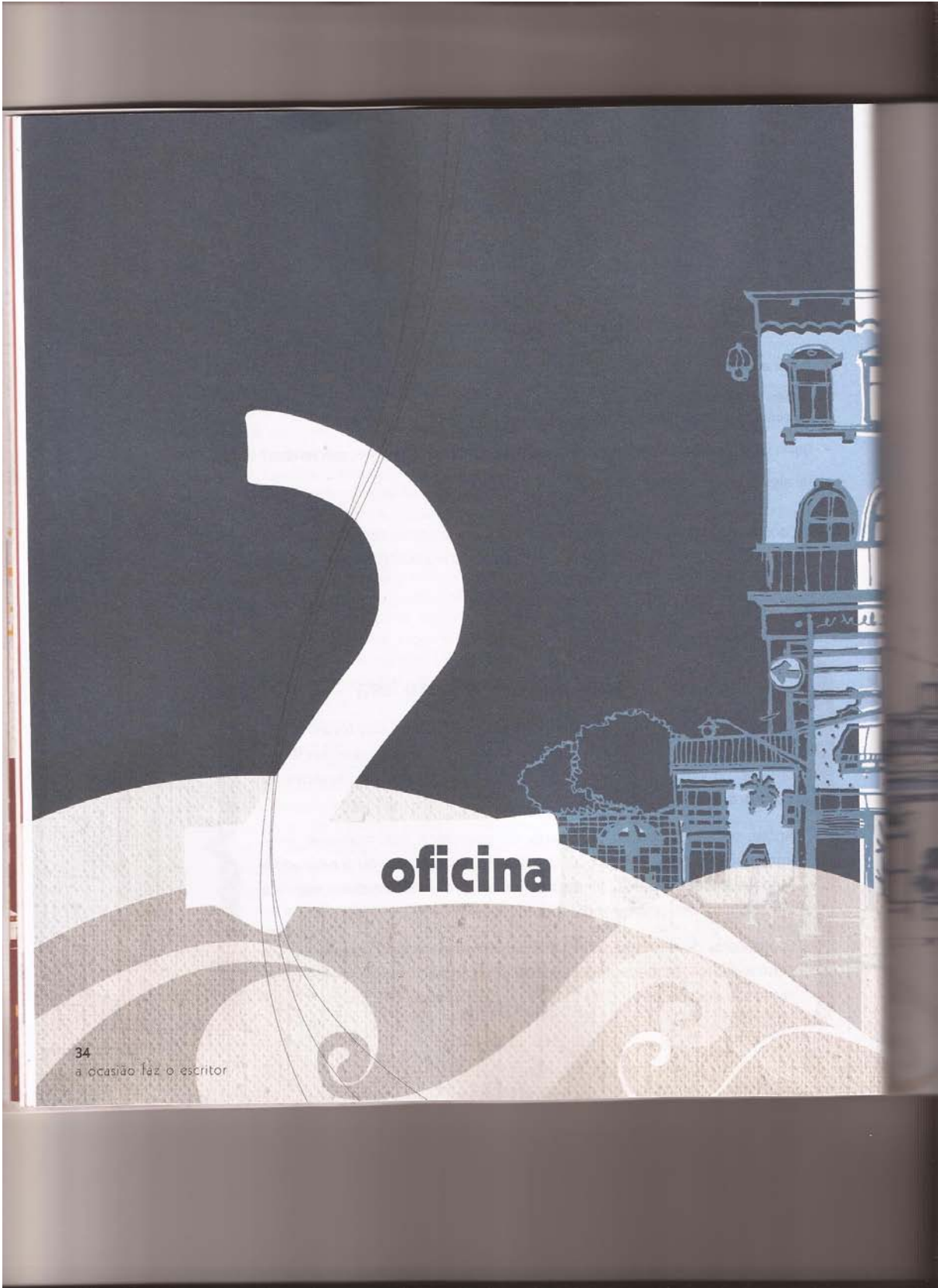
- ▷ Depois de ouvir e acompanhar a leitura da crônica de Fernando Sabino, é hora de questionar o que a crônica provocou nos alunos:
- ▶ O que acharam da crônica?
 - ▶ Alguém já viveu uma situação como a descrita na crônica? Ou conhece outra pessoa que vivenciou algo parecido?
 - ▶ Quem já comemorou um aniversário de forma diferente do tradicional bolo com velinhas? Como foi?
 - ▶ Há algo que ficou difícil de entender?
- ▷ Peça aos alunos que, em pequenos grupos, leiam novamente o texto e escolham um parágrafo em que o cronista conseguiu mexer com a emoção deles para apresentar aos colegas.

Há palavras que o vento não leva

O registro é muito importante para você aperfeiçoar o seu trabalho. Ele nos ajuda a fazer questionamentos e descobrir soluções que nos fazem crescer. Sabemos que é mais uma tarefa, mas precisamos desenvolver essa prática e vencer a falta de tempo.

Anote, no seu Diário da Olimpíada, as atividades desenvolvidas, suas impressões e dificuldades e as reações do grupo. Como diz a educadora Madalena Freire (1996): "O registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem".

O professor de aluno semifinalista da Olimpíada deverá, com base em seus registros, apresentar por escrito o relato de experiência e percurso vivido em sala de aula.



34
a ocasião faz o escritor

Tempo, tempo, tempo...

Objetivos

- Aproximar os alunos do gênero crônica.
- Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e de linguagem entre autores de épocas diferentes.
- Distinguir o tom de lirismo, ironia, humor ou reflexão em diferentes crônicas.
- Ler crônicas escritas nos séculos XIX, XX e XXI.

Prepare-se!

A ideia é fazer que, num curto período, seus alunos conheçam crônicas de diversas épocas.

material

- ▶ CD-ROM de crônicas
- ▶ Folhas de papel kraft
- ▶ Dicionários: da língua portuguesa, de sinónimos, analógicos, temáticos
- ▶ Canetas hidrográficas coloridas e fita crepe

O processo para identificar assunto, personagens, ideias e emoções provocadas

atividades

- ▷ Divida a classe em pequenos grupos para a leitura de algumas crônicas.
- ▷ Sugestões: "A Rua do Ouvidor" (1878), Joaquim Manuel de Macedo; "Falemos das flores" (1855), José de Alencar; "Ser brotinho" (1960), Paulo Mendes Campos; "Conformados e realistas" (2008), Tostão; "Quem tem medo da mortadela" (1995), Mário Prata; "Do rock" (2009), Carlos Heitor Cony; "A arte de ser avó" (2005), Rachel de Queiroz.
- ▷ Se *tropeçarem* em alguma palavra ou expressão ao lerem a crônica, os alunos devem procurar o seu significado no dicionário que estará à disposição. Depois da leitura, cada grupo discutirá entre si as seguintes questões:
 - ▶ Que sentimentos ou emoções a crônica nos despertou?
 - ▶ A linguagem era atual?
 - ▶ Qual o assunto?
 - ▶ Qual a personagem ou personagens?
 - ▶ O autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador, de fora?

- BS
- > Convide cada grupo a retomar a sua crônica, procurando identificar o assunto; a época em que foi escrita; a relação entre o tema e a linguagem usada pelo autor, refletindo o espírito e a realidade do seu tempo.
 - > Analise ainda o jeito de narrar que o cronista utilizou para captar o acontecimento e provocar reflexão e/ou crítica: adotou um tom sério, compenetrado; usou humor, fez rir; foi irônico, insinuando que as palavras dele significavam o contrário do que diziam; ou valeu-se de lirismo, fazendo comparações e metáforas poéticas.
 - > Após essa discussão, organize uma roda de conversa em que um representante de cada grupo possa apresentar comentários. Em seguida, faça um quadro em papel *kraft* (ou na lousa) e preencha os campos junto com a turma. Veja como fazer, utilizando o quadro da próxima página.

s das
 infor-
 Prata;
 rez
 levem
 stura,



Análise de uma crônica

Título e autor	Época e palavras daquele tempo	Tema ou assunto	Personagem(ns)	Tom
"Ser brotinho" Paulo Mendes Campos	Anos 1960 Brotinho, vitrola, elepês, aguardar na geladeira	Hábitos e comportamento dos jovens no início da década de 1960	Uma garota	Lírico "Ser brotinho é espalhar fagulhas pelos olhos" "É dar sentido ao vácuo absoluto"

Os recursos de uma crônica

Todas as atividades das oficinas visam prepará-los para que façam bonito na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* e, o que é mais importante, brilhem na escola e na comunidade com a sua própria coletânea de crônicas. Nesta Oficina 2, por exemplo, eles puderam continuar observando a linguagem e os recursos usados por alguns dos melhores escritores brasileiros na construção do humor, da ironia, do lirismo ou da crítica. E por quê? Para aprender a usar esses recursos em crônicas sobre a cidade e o bairro onde vivem. Quando chegar à Oficina 10, eles serão escritores capazes também de captar um acontecimento, narrar um episódio do dia a dia, expressar ideias, sentimentos, emocionar, rir, provocar reflexões e conversar com o leitor por meio da escrita.

Sugestões

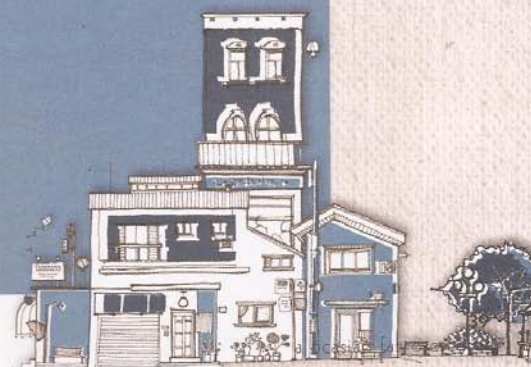
- » Para melhor compreender um texto, é preciso saber em que *situação de comunicação* ele foi produzido: "Quem é o autor? Para quem ele escreveu? Em que veículo ele publicou a crônica (jornal, revista, internet, livro)?"
- » Crie um espaço de leitura bem convidativo. Que tal deixar sempre disponíveis jornais, revistas e livros de crônicas? Você sabia que muitos livros do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE) trazem crônicas?
- » Outra coisa: mural e varais precisam estar sempre atualizados, com indicações de leitura, resenhas de livros, apreciações das crônicas lidas ao longo do trabalho, fotos pitorescas. Convide uma equipe de voluntários, entre os alunos, para se responsabilizar por essa organização!
- » Para que os alunos percebam que a crônica pode divertir, sensibilizar, humanizar e permitir uma convivência íntima com a palavra, você precisa estimulá-los a exercitar-se a leitura, aprendendo com os campeões do ofício. Peça aos alunos que façam pesquisas; indique livros, jornais, revistas e *sites* em que possam pesquisar.
- » Combine com eles para trazer as crônicas encontradas na aula seguinte. Para auxiliar na pesquisa, indique-lhes os sites da relação abaixo:

< www.dominiopublico.gov.br >

< www.releitura.com >

< www.jornaldepoesia.jor.br >

< www.2uol.com.br/machadodeassis >





oficina

40
a ocasião faz o escritor

Primeiras linhas

▶ objetivos

- Produzir a primeira escrita de uma crônica.
- Encorajar os alunos a continuar aprendendo a escrever crônicas.

▶ prepare-se!

Você deverá explicar aos alunos como escolher um fato ligado ao cotidiano de cada um para escrever a primeira crônica dele. Leia esses primeiros textos e faça anotações para saber o que cada um tem que melhorar.

material

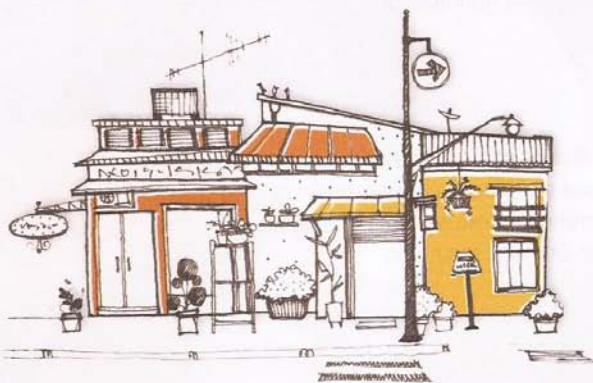
- ▶ Folhas de papel kraft
- ▶ Canetas hidrográficas coloridas e fita crepe

1ª etapa**Elementos que as crônicas têm em comum**

Com base na pesquisa realizada pelos alunos, será possível saber como se escreve uma crônica.


atividades

- ▷ Peça aos alunos que comentem as crônicas trazidas, de acordo com o combinado na oficina anterior e com base nos tópicos abaixo.
 - ▶ **Dados do autor e tema da crônica.**
 - ▶ **Veículo em que foi publicada e a que tipo de leitor se destinou.**
 - ▶ **O tom da escrita (bem-humorado, poético, irônico, reflexivo, sério).**



► Peça aos alunos que identifiquem os elementos que todas as crônicas, por mais diferentes que sejam, têm em comum. Com base nos exemplos extraídos das apresentações anteriores, crie com seus alunos um cartaz com os elementos contidos em uma crônica:

- ▶ **Título sugestivo.**
- ▶ **Cenário curioso.**
- ▶ **Foco narrativo, ou seja, o autor escolhe o ponto de vista que vai adotar: escreve na primeira pessoa (eu vi, eu fiz, eu senti) e se transforma em parte da narrativa – é o autor-personagem; ou fica de fora e escreve na terceira pessoa (ele fez, eles sentiram) – é o autor-observador.**
- ▶ **Uma ou várias personagens, inventadas ou não – o autor pode ser uma delas.**
- ▶ **Enredo, isto é, narra um momento, um acontecimento, um episódio banal do dia a dia, e a partir daí passa uma ideia, provoca uma emoção.**
- ▶ **Tom, que pode ser poético, humorístico, irônico ou reflexivo.**
- ▶ **Linguagem coloquial (uma “conversa” com o leitor).**
- ▶ **Desfecho.**

 etapa

A escolha de um assunto, de uma situação, e o tom da narrativa

Ajude seus alunos a escolher um tema, um assunto sobre o que escrever e o tom que usar. É um empurrãozinho essencial para que vençam o medo do papel em branco!

atividades

- ▷ Peça aos alunos que fiquem em silêncio, por um ou dois minutos, e pensem: nos lugares que frequentam; nas pessoas com as quais convivem; nos assuntos que estão circulando na cidade, na comunidade; em algo que tenha ocorrido no dia a dia deles e chamado a atenção. É dessa simples observação que cada um deles escreverá uma crônica.
- ▷ Em seguida, incentive-os a compartilhar com o grupo a situação que identificaram mentalmente.
- ▷ À medida que os alunos falam, anote na lousa os fatos lembrados. Terminada a lista, mostre que todos conseguiram agir como verdadeiros cronistas. Olharam os fatos corriqueiros da cidade e escolheram um episódio a respeito do qual querem escrever, individualmente, uma crônica.
- ▷ O próximo passo é escolher o tom – poético, bem-humorado, crítico, lírico – com que vão narrar o tema e optar pelo foco narrativo: na primeira pessoa (autor-personagem) ou na terceira pessoa (autor-observador).
- ▷ Dê-lhes tempo para escolher o tom e o foco narrativo que mais lhes agrade; em seguida, peça a cada um deles que escreva uma crônica.
- ▷ Antes que coloquem a mão na massa, lembre-lhes que essa crônica é ainda uma primeira versão, que será lida apenas por você. O objetivo é fazer uma avaliação inicial do que eles já sabem e do que precisam aprender sobre como escrever uma crônica. Os alunos também vão fazer uma autoavaliação para descobrir os aspectos que precisam ser melhorados. É importante recomendar-lhes que guardem com cuidado o primeiro texto, para compará-lo com o texto final, que será escrito na Oficina 10, e ver com os próprios olhos o quanto evoluíram na caminhada.
- ▷ Uma dica para a classe: na maioria das vezes o cronista cria o título depois de escrever a crônica.

3ª etapa

O valor da primeira escrita

A primeira produção propicia um diagnóstico dos conhecimentos e das dificuldades de cada aluno. Esses dados darão pistas para que você possa planejar as intervenções necessárias no desenvolvimento de cada etapa do trabalho.

Abaixo há o exemplo de uma **produção inicial** que poderá ajudá-lo na avaliação de seus alunos e a planejar os próximos passos do trabalho. Confira também o bilhete do professor, incentivando a aluna.

Escola: Professor Antônio Barifaldi
Aluna: Mariana Camargo
Ano escolar: 6º ano

"O dia que a Vai-Vai ganhou"

O dia que a Vai-Vai foi campeã foi uma festa imensa foi tudo de graça e faz mais de cinco anos que eu saio e o ano que vem eu vou desfilir na ala Show porque eu saia na ala das crianças.

A Vai-vai faz mais de 30 anos que desfila. Eu saio com várias crianças e a fantasia é linda e a gente ensaiã de quinta a domingo na Vai-vai. Minha mãe desfila na bateria tem mais de 20 anos. Todo mundo acha a bateria da Vai-vai nota mil.

Eu amo a Vai-vai e eu não vou sair de lá tão cedo. Eu canto assim eu nunca vou te abandonar Vai-vai porque te amo.

Mariana,

Quer dizer que temos uma sambista na nossa classe? Adorei saber que você gosta de desfilir na avenida, deve ser muito emocionante mesmo! Você transmite essa emoção e seu amor pela escola. No decorrer das aulas, você vai entender porque seu texto ainda não é uma crônica. E, melhor ainda, tenho certeza de que vai escrever belas crônicas!

4ª etapa

Análise da primeira escrita

Aspectos que você pode analisar na primeira produção:

- ✓ O tema é adequado?
- ✓ Há apenas a descrição do fato, o relato da situação?
Ou o relato é a base para a interpretação, que faz pensar?
- ✓ O tom da narrativa foi bem escolhido?

Com esses parâmetros, o texto da Mariana poderia ser avaliado assim:

- ✓ A aluna escolheu um tema próximo de sua realidade. Parece que ela já conseguiu definir “o que dizer” e o foco narrativo (autor-personagem). O ideal será aproveitar esse tema na produção final.
- ✓ Escreveu um relato de experiência pessoal (a descrição do fato), e não uma crônica.
- ✓ Será preciso ajudá-la a perceber as peculiaridades de uma crônica. Com o desenvolvimento dos próximos passos (leitura de crônicas e atividades de escrita), ela vai exercitar o “como dizer”.
- ✓ O texto apresenta também problemas de pontuação.

Atenção!

Caso seu aluno seja semifinalista da Olimpíada, você precisará levar a primeira produção para o encontro regional.

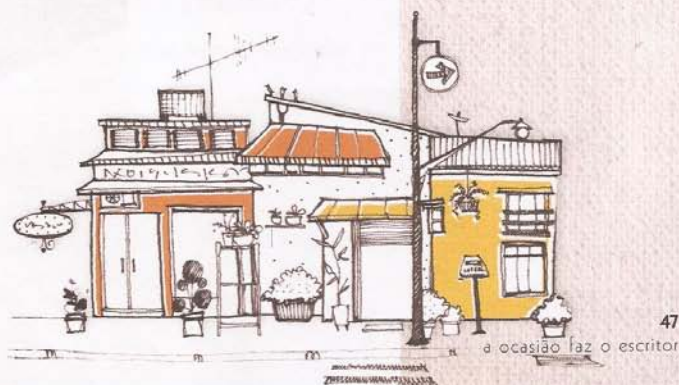
Sugestões

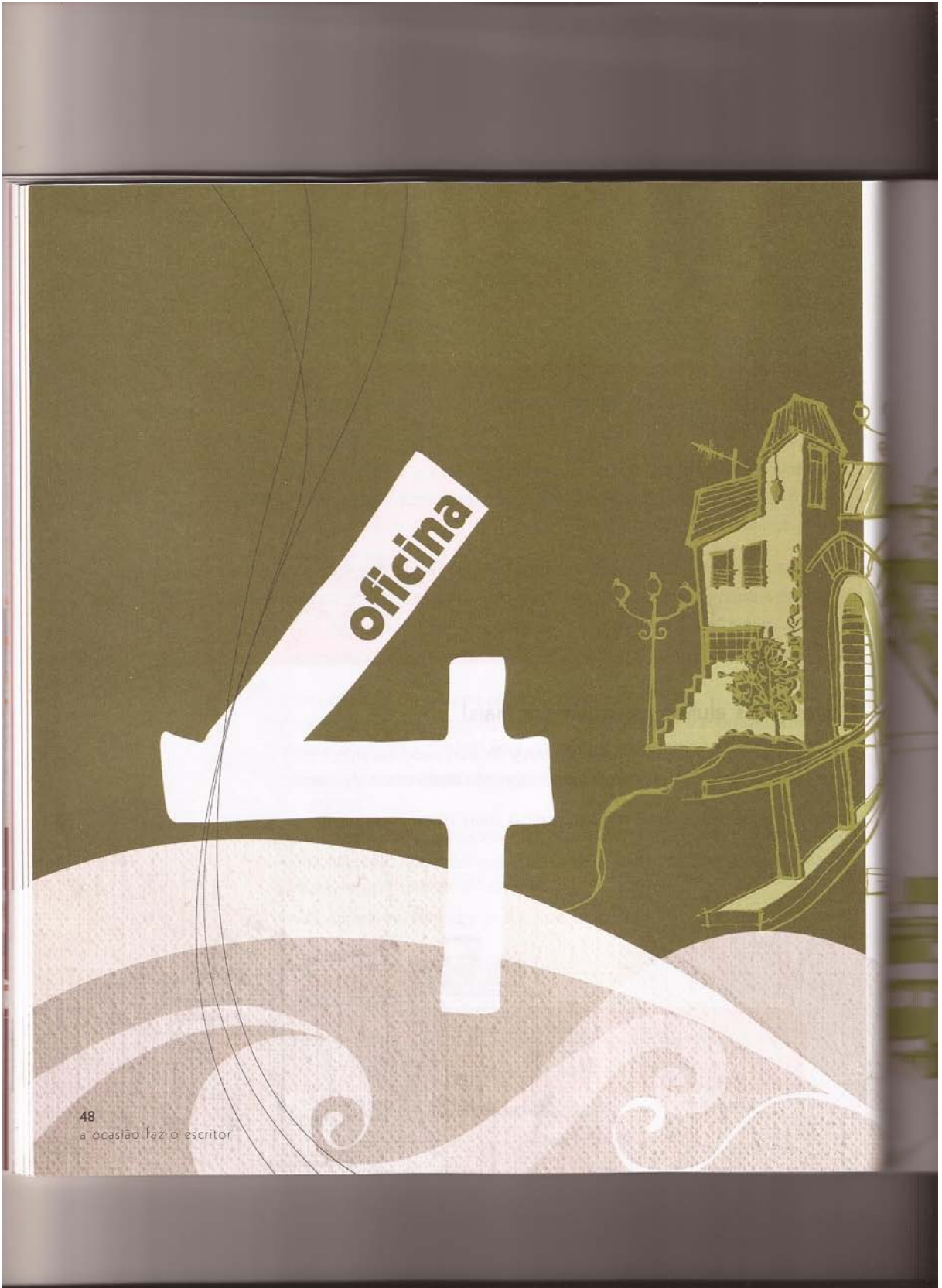
- É importante elogiar o progresso dos alunos e ao mesmo tempo indicar os pontos em que precisam melhorar. Dê dicas para chegar lá.
- A ideia é alimentá-los. Portanto, nada de deixá-los inseguros, ressaltando erros e deficiências. Devolva a primeira crônica com bilhetinhos animadores, como o escrito para Mariana.
- Em seguida você pode pinçar exemplos positivos de diferentes trabalhos: pegue o título engraçado de um, destaque o tom humorístico da narrativa de outro, comente a metáfora de um terceiro, e assim por diante.

Hora de os alunos pesquisarem mais!

Ao encerrar esta oficina você pode despertar a curiosidade dos alunos para a próxima. Conte-lhes que ela irá tratar de dois temas caros aos brasileiros: bola e amor.

Peça-lhes que pesquisem e tragam crônicas sobre esses assuntos.





48
a ocasião faz o escritor

Histórias do cotidiano

Objetivos

- Explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários utilizados pelo autor.
- Empregar as figuras de linguagem.
- Conhecer expressões próprias do mundo do futebol e também as diferentes formas de se tratar o tema “amor”, tendo como cenário a cidade.
- Ler uma crônica de Armando Nogueira e outra de Paulo Mendes Campos.

Prepare-se!

Você deverá se familiarizar com alguns termos próprios do mundo do futebol e se aprofundar no conhecimento de figuras de linguagem para produzir um cartaz.

material

- ▶ Coletânea de crônicas
- ▶ Dicionários: de sinônimos, temáticos, analógicos
- ▶ Cartões brancos
- ▶ Um cartaz com exemplos das figuras de linguagem mais usadas
- ▶ CD-ROM de crônicas
- ▶ Aparelho de som

1ª etapa

Os recursos do cronista

atividades

- ▶ Faça um cartaz bem colorido com as principais figuras de linguagem e afixe-o no mural. Utilize como sugestão o quadro da página ao lado, para analisar as crônicas a partir desta Oficina 4.
- ▶ Explique aos alunos que as figuras de linguagem são recursos utilizados pelos autores para realçar uma ideia. Diga-lhes também que um bom cronista tem dois instrumentos básicos: o olhar e a linguagem. Com o olhar ele reconhece o acontecimento, o momento que merece ser preservado, o qual outros nem notam; com a linguagem, retrata a situação, e as figuras de linguagem o ajudam a fazer isso com sucesso.



50
a ocasião faz o escritor

Figuras de linguagem

Comparação: expressão de termo comparativo. Quase sempre acompanhada da conjunção "como".

*Faço versos como quem chora
De desalento... de desencanto...*

Manuel Bandeira

Metáfora: comparação mental ou abreviada em que prevalece a relação de semelhança. Não aparece a conjunção "como".

*Na sua mente povoa só maldade.
Meu coração é um balde despejado.*

Catacrese: metáfora que caiu no uso popular, corriqueira, muito comum.

*As pernas da mesa estão bambas.
Quero morar no coração da cidade.*

Metonímia: designação de um pormenor pelo conjunto de que se quer falar.

*Ler Clarice Lispector. (autor pela obra)
Comer o pão (por alimento) que o diabo
amassou (por sofrimento).*

Personificação ou prosopopela: atribuição de ações, qualidades ou sentimentos a seres inanimados.

*O tempo passou na janela
e só Carolina não viu.*
Chico Buarque de Holanda

Hipérbole: afirmação exagerada.

*Falei mil vezes para você!
Morri de estudar para o vestibular.*

Sinestesia: interpretação de planos sensoriais, mistura de sensações de sentidos diferentes. Como na metáfora, relaciona elementos de universos diferentes.

Senti um cheiro doce no ar.

Antítese: contraposição de uma palavra ou frase a outra de sentido oposto.

*Toda guerra finaliza por onde
devia ter começado: a paz.
Vivo só na multidão.*

Ironia: sugestão pela entonação e pelo contexto de algo contrário ao que pensamos, geralmente com intenção sarcástica.

*A excelente D. Inácia era mestra na arte
de judiar de crianças.*

Monteiro Lobato

Eufemismo: emprego de termos considerados mais leves para suavizar uma expressão considerada cruel ou ofensiva.

*Foi para o céu, em vez de morreu.
Está forte, em vez de está gorda.*

Armando Nogueira

Xapuri (AC), 14/1/1927 – Rio de Janeiro (RJ), 29/3/2010

Formado em direito, começou em 1950 a carreira de jornalista. Foi repórter, redator e colunista. Fez a cobertura de todas as Copas do Mundo a partir de 1954. Iniciou no telejornalismo em 1959. De 1966 a 1990 foi diretor da Central Globo de Jornalismo da Rede Globo de Televisão. Começou a cobrir os Jogos Olímpicos em 1980, em Moscou.

Seu estilo literário na coluna "Na grande área", inicialmente publicada pelo *Jornal do Brasil*, criou uma abordagem nova do futebol, aproximando-se ainda mais do leitor. Autor de diversos livros, todos sobre esporte, entre os quais *Drama e glória dos bicampeões* (em parceria com Araújo Neto); *Na grande área*; *Bola na rede*; *O homem e a bola*; *O voo das gazelas*; *A copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar* (em parceria com João Soares e Roberto Mulyaert); *O canto dos meus amores*; *A chama que não se apaga*; e o mais recente, *A ginga e o jogo*.

Armando Nogueira escreveu a crônica "Peladas" para o jornal e só depois ela foi publicada em seu livro *Os melhores da crônica brasileira* (Rio de Janeiro: José Olympio, 1977).

Acesse <www.armandonogueira.com.br> e saiba mais sobre o cronista.

atividades

- ▷ Apresente aos alunos o título do texto: "Peladas". Depois de conhecerem Armando Nogueira e apreenderem o significado do termo em futebol, faça perguntas a eles:
 - ▶ Esse título ainda chama a atenção do leitor? Por quê?
 - ▶ O que ele sugere?
 - ▶ Pelo título, o que vocês imaginam? Quem será a personagem central? Qual será o conflito – o problema ou a questão da crônica?
 - ▶ Como poderia ser o desfecho – a conclusão de uma crônica cujo título é "Peladas"?
- ▷ Ouça com os alunos a crônica "Peladas".

Peladas

Armando Nogueira

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: "Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe". Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: "Copa Rio-Oficial", "FIFA – Especial". Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as travess feitas de camisas.

O espantinho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

In: *Os melhores da crônica brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

4ª etapa

"Conversando" com Armando Nogueira

atividades

- ▷ Terminada a audição da crônica, é hora de interpelar os alunos. Você poderá provocá-los com perguntas como:
 - ▶ O que acharam da personagem principal? Que recursos linguísticos o autor usou para lhe dar realce?
 - ▶ Qual o tom da crônica? Lírico? Reflexivo? Humorístico? Por que acham isso?
 - ▶ O autor é observador ou personagem (foco narrativo)?
 - ▶ Esse texto fez vocês pensarem? Que ideias vieram à cabeça? E que sentimentos?
- ▷ Após esse debate, divida a classe em grupos e peça-lhes que abram a Coletânea e leiam a crônica "Peladas" e em seguida, respondam, por escrito, às questões da página ao lado. Quem quiser, poderá, ainda, assumir o papel do cronista e escrever outro desfecho para a crônica.

- ▶ Onde se passa a história? Qual o cenário?
 - ▶ Que acontecimento transformou a praça? Que recursos o autor utilizou para realçar essa transformação?
 - ▶ Qual foi o conflito?
 - ▶ No sétimo parágrafo o autor se refere à bola caracterizando-a como coitadinha. O que esse adjetivo no diminutivo sugere?
 - ▶ Que expressões do cotidiano o autor usa no oitavo parágrafo?
 - ▶ Como o cronista fez o desfecho? Que impressão esse desfecho lhe causou?
- ▷ Reserve um tempo da aula para apreciação das respostas dos alunos e se necessário faça a complementação.
- ▷ Para concluir essa etapa, ofereça a análise abaixo aos alunos. Assim, eles poderão compará-la com sua própria interpretação da crônica!

Sobre “Peladas”

No primeiro parágrafo o cronista-narrador anuncia que “sem aquela pelada” a praça está vazia, sem vida, deixou de ser um espaço de convivência, perdeu o sentido: “uma chatice completa”. Em contraposição à ideia de solidão em que se transformou a praça, o autor mostra ao leitor – numa descrição detalhada – como o cenário era animado antes do fim da pelada: “fervia de menino [...] de sonho”.

Observe como o cronista compõe o cenário, localiza o espaço (utiliza advérbios para marcar tempo e lugar), nomeia ações, oferecendo pistas para o leitor antecipar, configurar o enredo. A prosa – ora lírica, ora irônica – estabelece uma conversa com o leitor. Faz que os leitores tenham a imagem do que foi escrito. A ação da narrativa lembra o ritmo, a pulsação de uma partida de futebol. O autor escolhe as palavras, as comparações, as figuras de linguagem (“pelada inocente”, “pureza de uma bola”; “bendito fruto”; “suada vaquinha”; “lava a alma”). Usa verbos na terceira pessoa (autor-observador) e também entra na história (autor-personagem), quando diz: “já reparei uma coisa...” – alguns autores denominam esse tipo “autor-intruso”.

Desde o início o destino da personagem é traçado. O cronista personifica a personagem central – a bola, que ganha vida, se humaniza (prosopopeia). Num crescendo, vai descrevendo as ações da bola: “ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho”. Aos poucos, o cronista torna a personagem “vítima”: “Acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha”.

Nos últimos parágrafos, o narrador reforça a crueldade das ações, provocando apreensão no leitor: “Entra na praça [...] sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. [...] O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda [...]”. O desfecho é a morte simbólica da personagem: “[...] tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança”. A metáfora expressa o sentimento de dor, perda. É a morte da alegria, o roubo do brincar, o desaparecimento da pelada de rua, do ser criança.

5ª etapa

O mundo amoroso

Quando os alunos fizeram uma lista de situações que poderiam merecer uma crônica, talvez o “amor” tenha aparecido em alguma delas. Afinal encontros e despedidas, dores, temores, esperas, alegrias e desesperos amorosos ocorrem a todo momento em qualquer cidade.

atividades

- ▷ Proponha a leitura ou a audição da crônica "O amor acaba" de Paulo Mendes Campos, que está na Coletânea e no CD.
- ▷ Apresente informações sobre o autor. O quadro abaixo pode ajudar.

Paulo Mendes Campos

Belo Horizonte (MG), 28/2/1922 – Rio de Janeiro (RJ), 1º/7/1991

Estudou odontologia, veterinária e direito, mas não chegou a completá-los. Tornou-se escritor ainda jovem, como integrante da geração mineira à que pertenceu Fernando Sabino, Otto Lara Resende, Hélio Pellegrino, entre outros. Em Belo Horizonte, dirigiu o suplemento literário da *Folha de Minas*. Em 1945 foi para o Rio de Janeiro, onde já estavam seus amigos mineiros, para conhecer o poeta chileno Pablo Neruda, e acabou fixando residência na Cidade Maravilhosa. Lá tornou-se colaborador de *O Jornal*, do *Correio da Manhã* e do *Diário Carioca*. Neste último assinava a "Semana literária" e, depois, a crônica diária "Primeiro plano". Também foi cronista da revista *Manchete*.

Admitido no Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores do Estado (Ipase), em 1947, como fiscal de obras, passou a redator daquele órgão e chegou a ser diretor da Divisão de Obras Raras da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro.

Em 1951 lançou seu primeiro livro de poemas, *A palavra escrita*. Casou-se nesse mesmo ano com Joan Abercombie, de ascendência inglesa, e teve dois filhos: Gabriela e Daniel. Buscando meios de sustentar a família, foi repórter e, algumas vezes, redator de publicidade. Traduziu, entre outros, Júlio Verne, Oscar Wilde, John Ruskin, Shakespeare e Neruda.

Dedicou-se totalmente à literatura, dando a suas palavras um requinte e uma delicadeza incomuns, ao contrário de muitos cronistas que usam linguajar mais coloquial. Suas crônicas deixam transparecer a perplexidade diante do ser humano e de suas questões existenciais. A linguagem é essencialmente poética, cheia de sutilezas, uma prosa poética, penetrante e algumas vezes cheia de bom humor.



O amor acaba

Paulo Mendes Campos

O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar; de repente, ao meio do cigarro que ele atira de raiva contra um automóvel ou que ela esmaga no cinzeiro repleto, polvilhando de cinzas o escarlate das unhas; na acidez da aurora tropical, depois duma noite votada à alegria póstuma, que não veio; e acaba o amor no desenlace das mãos no cinema, como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão; como se as mãos soubessem antes que o amor tinha acabado; na insônia dos braços luminosos do relógio; e acaba o amor nas sorveterias diante do colorido *iceberg*, entre frisos de alumínio e espelhos monótonos; e no olhar do cavaleiro errante que passou pela pensão; às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres; mecanicamente, no elevador, como se lhe faltasse energia; no andar diferente da irmã dentro de casa o amor pode acabar; na epifania¹ da pretensão ridícula dos bigodes; nas ligas, nas cintas, nos brincos e nas silabadas femininas; quando a alma se habitua às províncias empoeiradas da Ásia, onde o amor pode ser outra coisa, o amor pode acabar; na compulsão da simplicidade simplesmente; no sábado, depois de três goles mornos de gim à beira da piscina; no filho tantas vezes semeado, às vezes vingado por alguns dias, mas que não floresceu, abrindo parágrafos de ódio inexplicável entre o pólen e o gineceu de duas flores; em apartamentos refrigerados, atarefados, aturcidos de delicadezas, onde há mais encanto que desejo; e o amor acaba na poeira que vertem os crepúsculos, caindo imperceptível no beijo de ir e vir; em salas esmaltadas com sangue, suor e desespero; nos roteiros do tédio para o tédio, na barca, no trem, no ônibus, ida e volta de nada para nada; em cavernas de sala e quarto conjugados o amor se eriça e acaba; no inferno o amor não começa; na usura o amor se dissolve; em Brasília o amor pode virar pó; no Rio, frivolidade; em Belo Horizonte, remorso; em São Paulo, dinheiro; uma carta que chegou depois, o amor acaba; uma carta que chegou antes, e o amor acaba; na descontrolada fantasia da libido; às vezes acaba na mesma música que começou, com o mesmo drinque, diante dos mesmos cisnes; e muitas vezes acaba em ouro e diamante, dispersado entre astros; e acaba nas encruzilhadas de Paris, Londres, Nova Iorque; no coração que se dilata e quebra, e o médico sentencia imprestável para o amor; e acaba no longo périplo, tocando em todos os portos, até se desfazer em mares gelados; e acaba depois que se viu a bruma que veste o mundo; na janela que se abre, na janela que se fecha; às vezes não acaba e é simplesmente esquecido como um espelho de bolsa, que continua reverberando sem razão até que alguém, humilde, o carregue consigo; às vezes o amor acaba como se fora melhor nunca ter existido; mas pode acabar com doçura e esperança; uma palavra, muda ou articulada, e acaba o amor; na verdade; o álcool; de manhã, de tarde, de noite; na floração excessiva da primavera; no abuso do verão; na dissonância do outono; no conforto do inverno; em todos os lugares o amor acaba; a qualquer hora o amor acaba; por qualquer motivo o amor acaba; para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba.

In: *O amor acaba*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
© Joan A. Mendes Campos

1. No sentido literário, epifania é um momento privilegiado de revelação quando ocorre um evento que "ilumina" a vida da personagem.

- Após a leitura ou a audição da crônica de Paulo Mendes Campos, você pode mostrar aos alunos a análise abaixo; assim, eles poderão confrontá-la com as ideias deles.

Sobre "O amor acaba"

A crônica, escrita em um único parágrafo e em prosa poética, parte de uma ideia central: o amor acaba para recomeçar sempre. O amor acaba em qualquer lugar – em um bar, em um apartamento, em uma encruzilhada de uma cidade. Acaba em qualquer tempo – um dia da semana, em qualquer das diferentes estações do ano, antes de, depois de. Acaba de diferentes modos (de repente, mecanicamente), em diferentes ações (um desenlaçar, em um passar por) e por diferentes motivos (a perda de um filho, a rotina, a ausência do desejo).

A repetição variada da frase "o amor acaba" imprime um ritmo poético ao texto: o amor acaba no; acaba de repente; às vezes o amor acaba...; acaba quando...; o amor pode acabar... e acaba o amor. Algumas vezes, o amor não começa; em outras, se dissolve ou vira pó; e em outras, ainda, seria melhor não ter existido.

O poético emana da repetição de sentenças afirmativas durante todo o texto: "domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar" ou "no coração que se dilata e quebra, e o médico sentencia imprestável para o amor", ou "às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres". E também das imagens construídas pelo autor: "como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão", ou: "às vezes não acaba e é simplesmente esquecido como um espelho de bolsa, que continua reverberando sem razão até que alguém, humilde, o carregue consigo".

Procede ainda das palavras escolhidas com esmero, distintas daquelas que usamos no dia a dia: "povilhando de cinzas o escarlate das unhas", ou: "no filho tantas vezes semeado, às vezes vingado por alguns dias, mas que não floresceu, abrindo parágrafos de ódio inexplicável entre o pólen e o gineceu de duas flores".

E o poético jorrar de sentimentos em um só parágrafo! Da afirmação final ressurgem o amor apontando o novo ciclo da vida: "para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba".

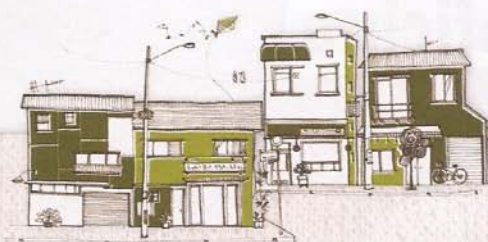
- ▷ Além de, como sempre, explorar a situação de comunicação, o autor, o objetivo da leitura, o título, a antecipação de hipóteses sobre o conteúdo da crônica, aproveite as oficinas para analisar também as habilidades de leitura, onde seus alunos precisam de mais fôlego. Eles já conseguem identificar efeitos de ironia ou humor? Reconhecem os elementos constitutivos da crônica? Já estabelecem relações entre partes de um texto, identificando as repetições e substituições que contribuem para a continuidade dele? Já sabem inferir uma informação implícita em um texto, deduzir significados e conteúdos, extrapolar?

Sugestão

Se possível, pesquise na biblioteca ou na internet outras crônicas sobre esse assunto e leve-as para a sala de aula. Por exemplo: “Variações em torno da paixão”, Affonso Romano de Sant’Anna; “Sobre o amor”, Ferreira Gullar; “Amor”, Arnaldo Jabor. Dessa forma, os alunos podem comparar vários autores e seus estilos ao tratar de um mesmo tema.

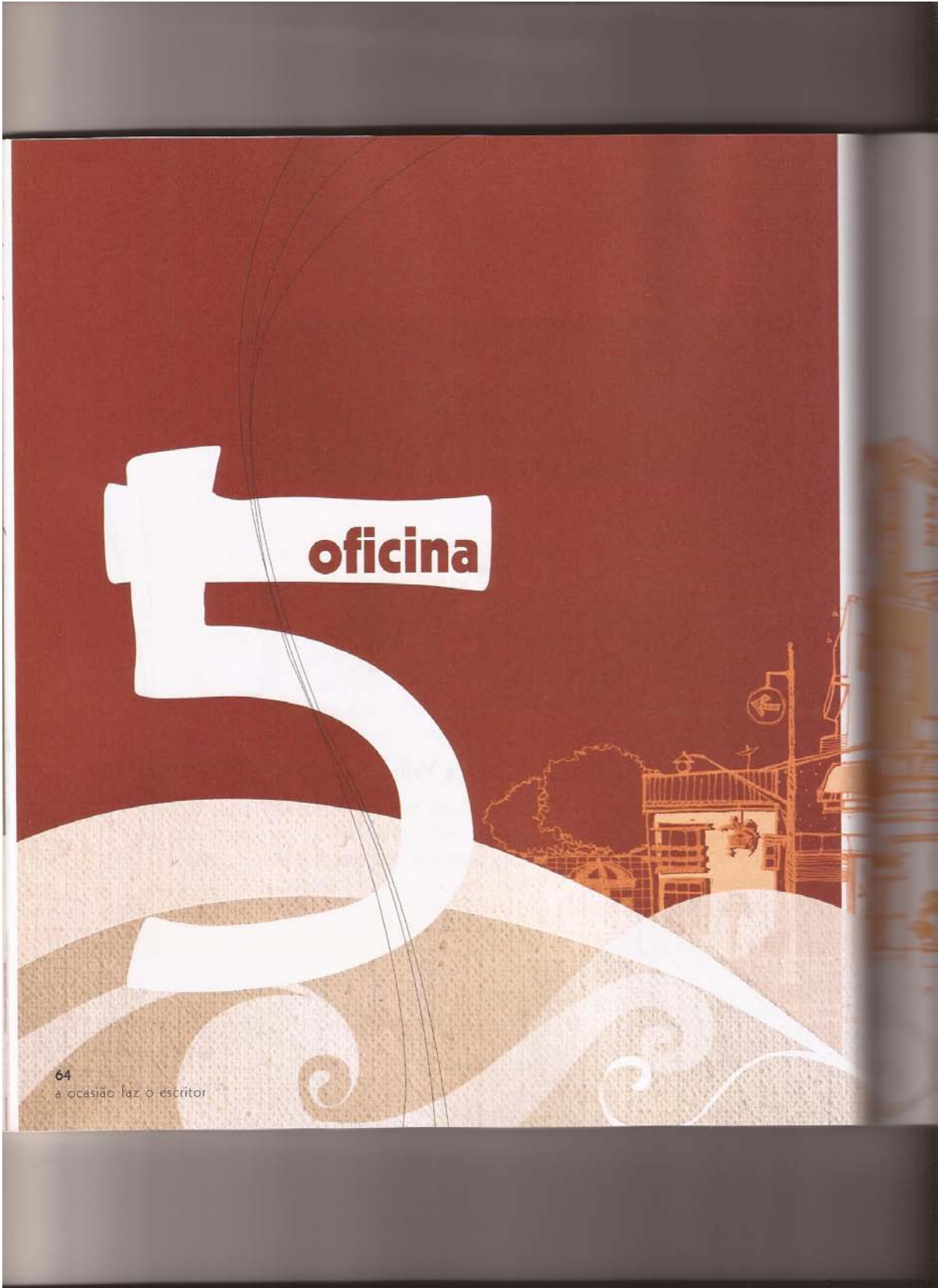
Atenção!

Já escreveu no seu diário hoje? É fundamental avaliar o processo de trabalho, dando continuidade aos seus registros. Como foi o desempenho dos alunos no decorrer das atividades de leitura? Foi fácil desenvolvê-las? Houve dúvidas, dificuldades? Quais? Que habilidades de leitura precisam ser retomadas com a turma?



O bruxo do Cosme Velho

Desafie a turma a conhecer, até a próxima Oficina, o grande escritor do século XIX: Machado de Assis. A tarefa será trazer informações sobre a vida e a obra desse autor conhecido como "O bruxo do Cosme Velho", bem como crônicas suas, que falam da cidade e de seu cotidiano.



64
a ocasião faz o escritor



Uma prosa bem afiada

Objetivos

- Conhecer mais a vida e a obra de Machado de Assis.
- Ouvir, ler e analisar uma crônica de Machado de Assis, identificando personagens, cenário, tempo, tom e recursos literários.

Prepare-se!

Procure aprofundar seus conhecimentos antes de trabalhar com os alunos e faça pesquisa de fotos antigas do Rio de Janeiro. A revista *Na Ponta do Lápis*, nº 8, edição especial sobre Machado de Assis, traz vários artigos sobre a vida e a obra desse autor. Veja se a biblioteca da escola dispõe dessa revista. Caso contrário, acesse o site <www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/revista-na-ponta-do-lapis-n-8>

material

- ▶ Coletânea de crônicas
- ▶ CD-ROM de crônicas
- ▶ Imagens antigas da cidade do Rio de Janeiro, em especial de tífuris e bondes puxados por burro

1ª etapa

Machado de Assis, o cronista

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

Lembrete

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

atividades

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



Joaquim Maria Machado de Assis

Rio de Janeiro (RJ), 21/6/1839 – Rio de Janeiro (RJ), 29/9/1908

Filho de um pintor de paredes mulato e de uma lavadeira, Joaquim Maria Machado de Assis nasceu pobre, no subúrbio carioca, e tornou-se o mais importante dos escritores brasileiros. Publicou poemas, crônicas, contos e romances em capítulos nos jornais para os quais trabalhou. A vivência nos jornais transformou o garoto de subúrbio num homem da cidade. O grande tema de toda a sua obra foi justamente a vida na cidade (no caso, o Rio de Janeiro, na época, capital política e cultural do Brasil), as reflexões sobre seu dia a dia e sobre a alma de seus moradores. Um verdadeiro historiador do cotidiano! Todos os acontecimentos da cidade mereciam seus escritos: espetáculos artísticos, disputas políticas, fatos econômicos, relações afetivas, sociais – tudo era registrado por sua pena. Os acontecimentos em si, na verdade, não foram o cerne de seus textos. O que importava era a reflexão profunda que os acontecimentos suscitavam em Machado e o modo como ele conseguia passá-la para os leitores. As crônicas de Machado, escritas ao longo de quarenta anos, são sempre atuais. Muitas delas serviram como espaço de denúncia da escravidão e de outras graves questões da época. Embora os conteúdos políticos e sociais estivessem sempre presentes em seus escritos, Machado não lhes dava um tom trágico, como faziam muitos autores seus contemporâneos. Ele refletia sobre esses acontecimentos históricos e provocava os leitores com uma “arma” literária eficaz, que manejava muito bem: a ironia. Embora sua obra fosse reconhecida pelos jornais, editoras de livros e seu público, Machado não conseguia viver de seus escritos. Foi funcionário público, como muitos autores radicados no Rio de Janeiro daquela época. Como capital política do país num tempo em que muitos dos empregos públicos eram de natureza burocrática, de “meio expediente”, a estrutura do funcionalismo público permitia que os escritores ocupassem parte de seu tempo na produção literária. No caso de Machado, somente no fim da vida os recursos provenientes de sua obra tomaram-se suficientes para provê-lo.

2ª etapa

○ confronto título-texto

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

atividades

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

- ▷ Por meio de perguntas, explore um pouco esse título:
 - ▶ Esse título desperta a atenção do leitor? Por quê?
 - ▶ O que ele sugere?
 - ▶ Pelo título, dá para imaginar o assunto da crônica?
 - ▶ Ele insinua de que personagens a crônica irá tratar? Qual o cenário?
- ▷ Avise os alunos que colocará o CD para que eles ouçam "Um caso de burro".

Crônica

Um caso de burro

Machado de Assis

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondés, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente, que parecia estar próximo do fim.

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que seja que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Meia dúzia de curiosos tinha parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez – ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

E diria o burro consigo:

"Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zurro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tîlburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade."

"Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa o obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordía o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas, bastava sentir o freguês no tîlburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei."

"A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tîlburi e o namorado à casa da namorada – ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia ao bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim..."

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contento da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam

não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século: *Requiescat in pace*.

Disponível em <www.brasilwiki.com.br/noticia.php?id_noticia=48909>.

3ª etapa

O que Machado queria mesmo dizer?

Por meio de perguntas, você vai ajudar os alunos a "ouvir" melhor o autor da crônica. Os estudantes vão começar a se relacionar com o texto como futuros escritores.

atividades

- ▷ Depois da audição da crônica, organize um bate-papo coletivo.
- ▷ Em seguida, divida os alunos em grupos e peça-lhes que leiam na Coletânea "Um caso de burro" e respondam por escrito a algumas questões:
 - ▶ O texto correspondeu às expectativas levantadas pelo título?
 - ▶ Qual é o foco narrativo? O autor é personagem, usa a primeira pessoa ou não se envolve, apenas conta o que aconteceu com outros?
 - ▶ Que ideias e emoções foram despertadas pela leitura?
 - ▶ Para Machado, o burro é metáfora de quem ou de quê?
 - ▶ Onde Machado emprega o recurso da prosopopeia?

- ▷ Agora compare as ideias deles com a análise que fizemos da crônica machadiana, lembrando que essa é apenas uma possibilidade.

Sobre “Um caso de burro”

Machado inicia mostrando aos leitores seu ponto de partida para esse texto e nomeia como crônica aquilo que escreve. Dirige-se explicitamente ao leitor, indicando que conversa com ele. Esse preâmbulo leva o leitor a se sentir considerado e, por isso mesmo, a aceitar o convite para ler a crônica.

Logo no parágrafo seguinte o autor conta quem é a personagem central, um burro como tantos outros. Apresenta também o conflito que move a narrativa: uma cena de quase morte. Mas observe como ele apresenta tudo isso: diz que ali não seria um lugar para descanso, indicando certa recriminação: “O que faz esse burro aqui?”. Ele, no entanto, não faz a recriminação explicitamente. A recriminação implícita introduz um tom levemente irônico ao texto.

“O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.” Essa frase acentua o tom irônico do texto, jogando com a oposição entre elogio e recriminação. Precede o elogio com uma frase em que aparecem palavras recriminatórias: diz que o burro “não foi abandonado inteiramente”, isto é, foi abandonado, ainda que não de todo; emprega “alguma piedade” para dizer da quase ausência desse sentimento. Além desse jogo, usa eufemismos para falar da morte: “em campos largos e eternos”, reforçando o tom irônico.

O tom irônico continua quando aponta para aquilo que o menino faria, mas não fez (enquanto o cronista estava presente; nada garante que não tenha feito depois), e quando exagera o valor da descoberta: poucos minutos valeram uma, duas horas, um século! E, mais que isso, a experiência vivida foi exageradamente importante, o que vale como matéria de reflexão para os sábios! Como se vê, o exagero também é um recurso para a construção da ironia.

O burro é o símbolo da ignorância, daí o inédito (irônico) de estar meditando. Essa situação servirá para que o cronista/narrador faça uma reflexão. Começa comparando-se com Champollion (o sábio francês que decifrou a escrita egípcia), exagerando sua própria importância: decifrar os últimos pensamentos do burro – que só medita porque está morrendo, não o fazendo enquanto viveu. E quando usa o ditado popular “de pensar morreu um burro” leva o leitor a aproximar-se de certo tipo humano.

E para confirmar essa aproximação Machado prossegue a narrativa, dando voz ao próprio burro, que fala de si como se fosse homem. "Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso..." A metáfora do burro vai se delineando: diz respeito a um tipo humano, que se ajusta, aceita o destino, pensa de maneira simplista e moralista.

Ao continuar a confissão, o animal prossegue indicando as ações que o aproximam de muitos humanos. A transposição de elementos da esfera do humano para a do animal irracional é um recurso de distanciamento usado pelo autor, que leva o leitor a perceber melhor a crítica feita ao tipo de humano que valoriza a submissão e a conformidade. A crítica do autor a esse tipo de vida se evidencia ainda mais na filosofia expressa pelo burro, a única que ele pode ensinar: *a valorização do porte grave e do controle dos sentidos*, ou seja, sua filosofia tem a profundidade das aparências.

Depois da confissão do burro, o cronista começa a se despedir do leitor. "Não percebi o resto, e fui andando..." Continua seu caminho, abandonando o bicho à sua sorte, mas ainda ironizando: diz-se triste ao ver morrer tão bom pensador, mas isso é um pretense elogio, pois até então não fez mais que depreciar o modo de vida do animal. Nota-se o tom de lástima assumido pelo cronista quando considera que outros burros continuariam a viver.

Ao final do parágrafo, apresenta sua grande pergunta, aquela que foi delineada no início da crônica: por que não se investiga o moral do burro? Fica implícita uma exagerada e, por isso, falsa convocação: "Sábios, estudem o moral do bicho!".

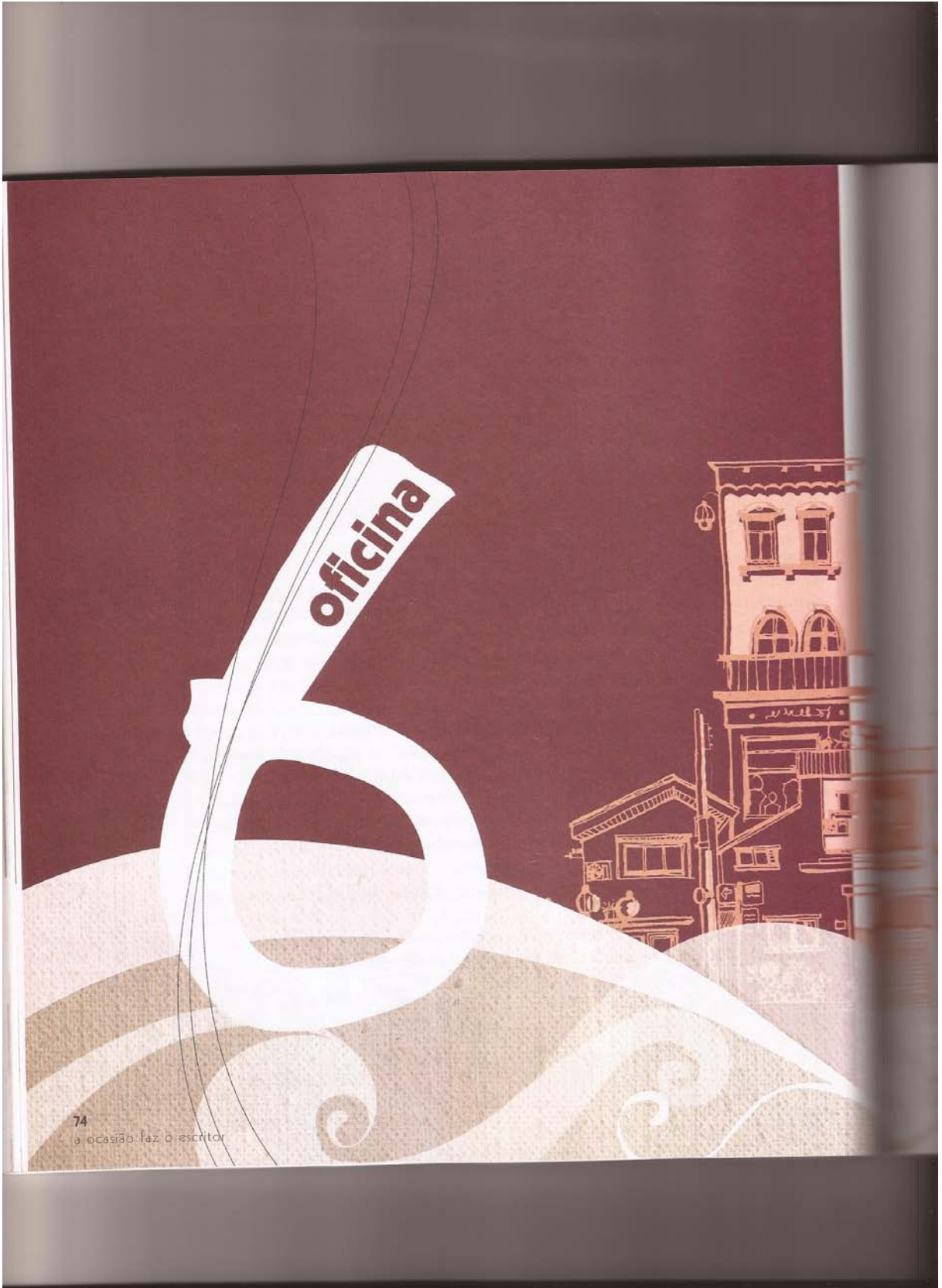
Na sexta-feira, ao passar pelo mesmo local, o cronista encontrou o animal já morto. A marcação do tempo cotidiano define o gênero da narrativa, a crônica. O narrador deixa claro que seu texto foi escrito com base na observação dos lugares que se percorre cotidianamente, os lugares familiares que se transformam conforme o momento: na quinta à tarde o burro agoniza; na sexta pela manhã está morto; na sexta à tarde, nem cadáver havia. Eis aqui o material da crônica.

O autor finaliza retomando sua reflexão a respeito da natureza do animal: nem inventou a pólvora, nem seu sucedâneo mais terrível na época, a dinamite, e o despacha: que descanse em paz!

atividades

- ▷ Você também pode explorar a análise da crônica “Um caso de burro” com seus alunos de forma individual. Peça-lhes que leiam silenciosamente o texto, com os seguintes objetivos: identificar o assunto da crônica e suas personagens; o conflito da narrativa; as situações em que o narrador acentua o tom irônico; o desfecho. Se quiserem, poderão anotar as conclusões no caderno. O importante é que tenham a oportunidade de expor para a classe o que pensaram.
- ▷ Ao esclarecer a situação comunicativa, lembre à turma que essa crônica, hoje, faz parte do livro *Obras completas de Machado de Assis* (Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 4), mas foi originalmente escrita para ser publicada no jornal. Machado escrevia para leitores adultos, moradores de um Rio de Janeiro entre o final do Império e o início da República, em uma época de escassa democracia – a escravidão havia sido abolida recentemente – e em que a maioria da população era excluída de todos os direitos civis. Esse será o momento de mostrar imagens antigas da cidade do Rio de Janeiro – se houver –, os tãlburis, meios de transporte parecidos com charretes, e os bondes puxados por cavalos e burros. Desafie os alunos a descobrir o sentido de palavras e expressões familiares aos leitores da época ou que estão em português de Portugal ou latim, como “passadiço”, “patuscos”; “qualquer que seja o regime, ronca o pau”, “*requiescat in pace*”. Para tanto, você pode inseri-las em contextos familiares, como: “Aqueles garotos que esconderam os óculos da vovó gostam de fazer graça – são uns patuscos”.
- ▷ Para encerrar, peça aos alunos que confrontem os palpites deles – sempre lembrando que qualquer texto se abre a múltiplas interpretações.





74
a ocasião faz o escritor

Trocando em miúdos

Objetivos

- Refletir sobre a diferença entre notícia e crônica.
- Identificar os recursos de estilo e linguagem numa crônica de Moacyr Scliar.

Prepare-se!

Muitas vezes os alunos têm dificuldade em ir além da descrição do fato, ou da simples narração, ao escrever uma crônica. Você deverá reunir características das notícias e compará-las com as das crônicas para ajudá-los a superar esse empecilho.

material

- ▶ Coletânea de crônicas
- ▶ CD-ROM de crônicas
- ▶ Datashow

1ª etapa

Da notícia à crônica

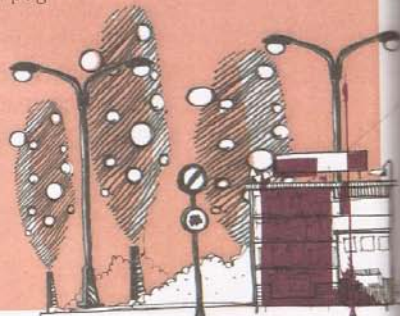
atividades

- ▷ Há várias formas de apresentar Moacyr Scliar ao grupo, mas talvez você possa começar lendo para os alunos a manchete de uma notícia publicada no jornal *Folha de S.Paulo* em 10 setembro de 2001:

“Cobrador usa intimidação como estratégia. Empresas de cobrança usam técnicas abusivas, como tornar pública a dívida.”

(Folha de S.Paulo, Cotidiano, 10/9/2001.)

- ▷ Retome com o grupo o principal objetivo de textos como esse: relatar o fato ocorrido de maneira o mais impessoal possível, evitando a ambiguidade, e faça um pequeno levantamento de ideias para transformar essa notícia em crônica.
- ▷ Pergunte então se alguém já leu as crônicas de Moacyr Scliar baseadas em notícias de jornal. Junte as informações que os alunos já tiverem sobre o autor e, se preciso, as complemente com o texto da página ao lado.



Moacyr Jaime Scliar

Porto Alegre (RS), 23/3/1937 – Porto Alegre (RS), 27/2/2011

Formou-se em medicina em 1962. Especialista em saúde pública e doutor em ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública. Moacyr Scliar exerceu a profissão no Serviço de Assistência Médica Domiciliar e de Urgência (Samdu). Seu primeiro livro publicado foi *Histórias de médicos em formação*, contos baseados em sua experiência como estudante. Em 1968 publica *O carnaval dos animais*, também livro de contos, que Scliar considera de fato sua primeira obra. É autor de mais de setenta obras, entre romances, ensaios, contos, ficções e infantojuvenis, dos quais muitos traduzidos para vários idiomas. As crônicas de Scliar têm como temática os fatos do cotidiano, noticiados em jornais ou ouvidos na rua. Elas se caracterizam pelo humor fino e ágil, pela preferência por temas sociais e pelas tensões dos relacionamentos humanos próprias da vida contemporânea. Foi membro da Academia Brasileira de Letras de 2003 a 2011. É um dos escritores mais representativos e premiados da literatura brasileira contemporânea.

2ª etapa

Conversando sobre crônica**atividades**

- ▷ Apresente o título do texto: "Cobrança". Faça um jogo de livre associação pedindo aos alunos que digam rapidamente, um depois do outro, tudo o que lhes vem à cabeça ao ouvir a palavra "cobrança".
- ▷ Peça aos alunos, divididos em trios, que abram a Coletânea em "Cobrança" e leia junto com eles.
- ▷ Fale sobre a situação de comunicação em que a crônica "Cobrança" foi produzida: o veículo inicial foi o jornal, só depois foi publicada no livro *O imaginário cotidiano*.
- ▷ Após a leitura, com a ajuda do *datashow*, projete o texto e resalte os elementos desse gênero e os recursos linguísticos utilizados pelo autor, grifando-os com cores, da seguinte forma:

Cobrança

Moacyr Scliar

Partilha fatos cotidianos com seu leitor, dando singularidade a eles.

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.

Traz aspectos de oralidade para a escrita: expressões de conversa familiar e íntima, repetições e o pronome "você".

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

Emprega verbos flexionados na primeira e terceira pessoas.

Vale-se de discurso direto no diálogo, verbos de dizer.

Usa marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos.

In: *O imaginário cotidiano*.

São Paulo: Global, 2001. © by herdeiros de Moacyr Scliar.

3ª etapa

Recursos discursivos e linguísticos

atividades

- ▷ Proponha questões que propiciem aos alunos analisar os recursos discursivos e linguísticos utilizados pelo cronista, bem como determinar o tom predominante. Dê a todos a oportunidade para que se expressem.
 - ▶ O autor é observador ou personagem (foco narrativo)?
 - ▶ Como o narrador introduz as personagens?
 - ▶ Existe um elemento surpresa?
 - ▶ Que aspectos do cotidiano são narrados? De que forma?
 - ▶ Como é o diálogo das personagens?
 - ▶ É possível localizar o conflito? E o desfecho?
- ▷ Lembre aos alunos que a crônica é um texto curto que narra episódios corriqueiros e às vezes banais. O tom da narrativa é o da conversa, do bate-papo informal. Há poucas personagens e o fato ocorre em um tempo breve (minutos, algumas horas, período do dia). O lugar onde o episódio ocorre geralmente é um só, bem determinado.
- ▷ Peça-lhes que releiam o texto para apreender o tom irônico do autor e o uso de expressões típicas do discurso familiar para revelar as desavenças na vida do casal. Depois, proponha-lhes ensaiar o diálogo em voz alta: um dos membros fará o papel do narrador e os outros dois, das personagens; planejem a entonação de voz, pausa, gestos, para expressar o diálogo estabelecido entre o marido e a mulher.

- ▷ Proponha aos alunos que ouçam essa crônica também pelo CD. Comente com eles que várias são as possibilidades de leitura em voz alta, pois a entonação influencia o modo como o leitor interpreta o texto.
- ▷ Para enriquecer a análise da crônica de Moacyr Scliar, você poderá compartilhar com eles o texto abaixo.

Sobre "Cobrança"

Observe que o cronista escreve num tom jocoso. Como narrador, não faz rodeios; logo no título vai direto ao tema: trata-se de uma cobrança.

No primeiro parágrafo, de forma também concisa e direta, introduz as personagens: cobrador e devedora inadimplente. Não as caracteriza, não diz nada a respeito delas. Indica algumas ações e onde elas ocorrem – o essencial para que o leitor visualize a cena. Ele também estabelece um diálogo entre ambas, explicitando ligeiramente a situação.

Em seguida o cronista introduz um elemento surpresa: o leitor, agora, já não está na frente de um cobrador, mas de um marido cobrador, o Aristides. A mulher, que não ganha um nome, já não é uma mulher qualquer, mas a mulher do cobrador! Essa revelação altera as previsões do leitor e, por isso mesmo, o surpreende; o leitor está perante uma situação aparentemente inusitada. Isso o obriga a mudar o curso de seu pensamento.

Utilizando-se do recurso do desdobramento dos papéis (marido/mulher; cobrador/devedora), o cronista surpreende o leitor e o conduz à reflexão esperada, ou seja, o cronista viabiliza uma reflexão quando apresenta ao leitor os diferentes papéis que o sujeito social exerce, que muitas vezes são conflitantes. Com isso, o inédito da situação fica mais acentuado e a narrativa pode continuar, agora enriquecida de um novo aspecto.





Neste momento, entra com maior força o cotidiano – elemento tão fundamental e caracterizador do gênero. O autor do texto apresenta ao leitor o cerne da questão que a crônica aborda: mulher gastadeira, marido que adverte, mulher que não liga para a advertência e as possíveis consequências disso. Quantos dos leitores não ouviram falar disso ou mesmo já não viveram situação parecida? O diálogo é pontuado por um narrador lacônico que constrói a cena e indica o essencial do estado psicológico da personagem, por exemplo, irritada. Ele interrompe duas vezes o diálogo somente para indicar dados essenciais para que o leitor visualize a cena e compreenda a história, e fecha o texto, concisamente, no último parágrafo, retomando o texto inicial.

Assim, essa crônica, como muitas outras, refere-se a um tipo de comportamento humano, um comportamento atemporal, o que, por um lado, facilita a identificação do leitor e, por outro, estabelece a atualidade do assunto. Além disso, o cronista a escreve com recursos bastante interessantes, de forma que a crônica deixa de ser “descartável”, adquirindo um sabor literário.

4ª etapa

Faça um desafio à turma

Será que conhecem alguém que já viveu uma situação em que a cobrança superou todos os limites?

Podem imaginar uma situação assim?

atividades

- ▷ Peça aos alunos que escrevam sobre isso, lembrando que, como toda narrativa, a crônica apresenta os elementos esperados: acontecimento a ser narrado, narrador, personagens, desenrolar da narração, ou seja, o enredo, o conflito e uma finalização.
- ▷ Nessa atividade, os alunos poderão escolher a forma de discurso com a qual se sentem mais à vontade – discurso direto, indireto ou indireto livre.

1. Discurso direto: o narrador reproduz textualmente as palavras, falas, as características da personagem. Ao construir o discurso direto, o autor atualiza o acontecimento, tornando viva e natural a personagem, a cena. Como se fosse uma peça teatral, o autor agiliza a narrativa. Usa-se o travessão e certos verbos especiais, que chamamos de verbos “de dizer” ou verbos *dicend* (falar, dizer, responder, retrucar, indagar, declarar, exclamar).

2. Discurso indireto: o narrador “conta” o que a personagem disse. Conhecemos suas palavras indiretamente. Há uma intensa identidade, quase se misturam narrador e personagem.

3. Discurso indireto livre ou misto: o narrador incorpora na sua linguagem a fala das personagens e assim nos transmite a essência do pensamento ou do sentimento. No discurso indireto livre existe a inserção sutil da fala da personagem sem as marcas do discurso direto, porém com toda a sua força e vivacidade.

Estratégia de leitura

Existem alguns modos de mostrar como um texto é estruturado ou apontar determinados recursos linguísticos. Um deles é sublinhar ou circular – de diferentes cores – os elementos que se quer destacar. Ao longo das oficinas, esse recurso será usado algumas vezes. Você e seus alunos poderão fazer isso por meio do CD, com o texto projetado na parede.



84
a ocasião faz o escritor

A purple line-art illustration on the left side of the page depicts a house with a bicycle parked in front and a kite flying in the sky above. The house has a chimney, a window with curtains, and a door. A spiral pattern is visible at the bottom of the page.

Merece uma crônica

Objetivos

- Retomar as crônicas trabalhadas até o momento e analisar tema, situação escolhida, tom do texto e foco narrativo.
- Escolher fatos, situações ou notícias que serão foco da crônica e obter informações sobre eles.
- Escrever uma crônica como exercício preparatório à realização do produto final.

Prepare-se!

Você vai ajudar a classe a repensar o que dizer e como dizer sobre o lugar onde vivem. Para isso, consulte jornais e selecione notícias pitorescas e inusitadas que mereçam ser assunto de uma crônica.

material

- ▶ Cartaz com a síntese das crônicas trabalhadas
- ▶ Recortes de notícias de jornal

1ª etapa**Os mestres da crônica**

Entre a sétima e a oitava oficina os alunos começarão a apreciar o lugar onde vivem, escolher um assunto e selecionar uma situação, um evento, uma notícia sobre a qual irão escrever. Também nessas duas oficinas escreverão "ensaios" de crônicas sobre a cidade como exercício, para que as últimas dificuldades possam ser identificadas e trabalhadas.

Como vimos, uma crônica pode ser escrita de diferentes maneiras. Basta observar as diversas crônicas lidas até esta etapa do trabalho.

atividades

- ▷ Apresente aos alunos uma síntese dos temas, das situações eleitas para serem contadas e a forma como foram escritas as crônicas. Para isso monte um cartaz ou um quadro como o da página ao lado.



Diferentes maneiras de dizer

Título e autor	Tema, assunto e cenário	Situação do cotidiano retratada	Tom do texto e foco narrativo
"A última crônica" Fernando Sabino	Amor (cidade - bar)	Pai e mãe comemoram aniversário da filha no bar.	Lírico Autor-personagem
"Um caso de burro" Machado de Assis	Reflexões sobre a submissão humana (cidade - rua)	Um burro deitado na calçada, agonizante.	Irônico Autor-personagem
"Peladas" Armando Nogueira	Paixão pela bola de futebol (cidade - praçinha)	Um cidadão confisca a bola de crianças que jogavam futebol.	Lírico Autor-observador
"O amor acaba" Paulo Mendes Campos	A fugacidade/ eternidade do amor (em muitos lugares da cidade)	O amor acaba para recomeçar sempre, em todos os lugares.	Prosa poética, em tom existencial Autor-observador
"Cobrança" Moacyr Scliar	Dívidas e como são cobradas - papéis sociais conflitantes exercidos pela mesma pessoa (cidade - casa com janela para a rua)	Um cobrador (o marido) cobra publicamente a devedora (a esposa).	Humorístico Autor-observador

2ª etapa

O material da crônica

atividades

- ▷ Traga alguns exemplos de notícias curiosas que circularam nos jornais impressos e virtuais que poderiam dar boas crônicas. Se estivéssemos em São Paulo ou no Rio de Janeiro, em abril de 2013, poderiam aparecer notícias como:

Descoberta nova espécie de porco-espinho

Uma nova espécie de porco-espinho foi descoberta no Estado de Pernambuco, em uma área preservada de Mata Atlântica, e descrita em um estudo publicado na última semana no periódico científico "Zootaxa". O animal foi identificado por uma equipe de pesquisadores liderada pelo professor de zoologia Antônio Rossano Mendes Pontes, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O animal, coberto com espinhos castanho-escuros com a ponta avermelhada, é conhecido pelos moradores da região como "coandu-mirim", segundo a agência de notícias Associated Press. Ele foi batizado de *Coendou speratus* pelos pesquisadores.

O termo "speratus" remete à palavra em latim para "esperança", e foi escolhido devido "à esperança que temos pelo futuro da espécie", disse Pontes em entrevista à agência.

[...]

O animal é ativo à noite e tem como predadores os felinos selvagens, como onças, e cachorros domésticos. Mas a principal ameaça à espécie é a presença de seres humanos, disseram os cientistas à Associated Press.

"As pessoas são responsáveis pelo desmatamento e pelas queimadas nas florestas...", disse Pontes em entrevista à agência.

Disponível em: <<http://g1.globo.com/natureza/noticia/2013/04/nova-especie-de-porco-espinho-e-descoberta-por-cientistas-brasileiros.html>>.

Contra marasmo, Catedral da Sé arma chá da tarde e tenta atrair noivos

De volta ao marco zero da fê paulistana. A catedral da Sé quer voltar a ser um dos templos mais visitados de São Paulo.

[...]

"O plano é trazer mais visitantes para que a catedral seja cada vez mais conhecida e apreciada pelo público", diz o cônego Walter Caldeira, 62.

[...]

"Agora, o plano é fazer um chá da tarde, talvez um chá das cinco, atrás do altar", diz Vinicius Favale, diretor da agência Múltipla, contratada para realizar eventos no local. O chá, diz ele, deve estreiar ainda neste semestre.

Enquanto o encontro vespertino é um plano, faz um ano que a mesma empresa trabalha reforçando a possibilidade de a Sé abrigar casamentos. Um dos atrativos é o preço do aluguel. A maior nave de São Paulo (são 23 metros) abriga 800 pessoas e sai por R\$ 3.000, com equipe de segurança e a possibilidade de carros irem até a porta do templo.

(Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saopeulo/1261287-contra-marasmo-catedral-da-se-arma-cha-da-tarde-e-tenta-atrain-noivos.shtml>>).

- ▷ Agora, peça aos alunos, divididos em grupos, que levantem cinco assuntos que estão em voga na cidade, nas conversas da praça, nos bate-papos do bar, nas discussões sobre futebol, no pátio, nos arredores da escola. Podem ser também fatos noticiados em jornais, revistas, emissoras de rádio da localidade. Em seguida, peça-lhes que escolham, entre os cinco assuntos, uma situação que mereça uma boa crônica e justifiquem o porquê da escolha.
- ▷ Anote na lousa as escolhas e as razões dos representantes de cada grupo, bem como os episódios preferidos.

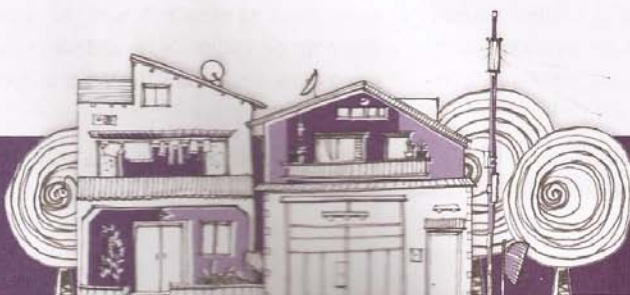
- ▷ Peça aos alunos que, tendo escolhido o fato, a situação ou a notícia que vai ser foco da crônica, reservem o dia seguinte para a busca de informações sobre o tema. Por exemplo: se um grupo escolheu escrever sobre a relação entre um feirante e as compradoras na feira da cidade, essa equipe pode ir à feira, observar o movimento, cores, cheiros, ruídos, disposição dos produtos, comportamento das pessoas, bem como conversar, entrevistar os feirantes e compradores. Se o enredo se basear em notícia veiculada no jornal da cidade – digamos que o feirante e a compradora tenham se envolvido numa briga feia –, é fundamental localizar o jornal em que a notícia foi publicada para lê-la na íntegra e procurar saber se o fato noticiado foi veiculado em outras mídias. Podem também pesquisar letras de canção, poemas, crônicas que tenham como foco a feira e os feirantes. Essa pesquisa vai ajudar os alunos a ter o que dizer quando forem esboçar as personagens e elaborar a crônica.

3ª etapa

O começo da produção individual

atividades

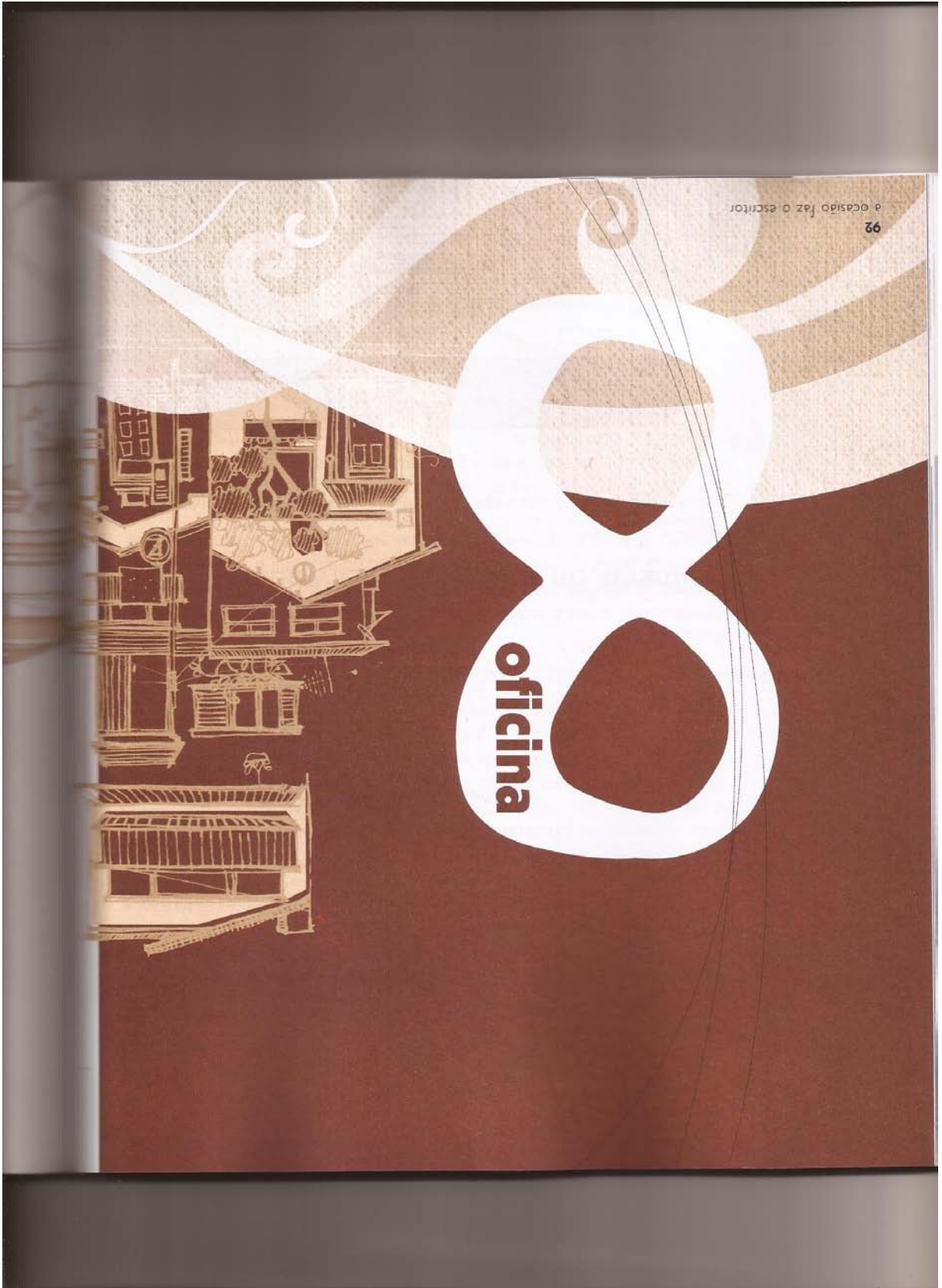
- ▷ Escolhido o assunto e com as informações sobre ele em mãos, diga aos alunos que chegou a hora de escrever a visão pessoal deles sobre o fato, usando imaginação, inventividade, lirismo e humor.



- ▷ Dê aos alunos alguns minutos para planejar a escrita da crônica, respondendo para si mesmos as seguintes perguntas:
 - ▶ Qual o foco narrativo?
 - ▶ Quem são as personagens?
 - ▶ Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa?
 - ▶ Vou narrar em tom humorístico, lírico, irônico ou crítico?
 - ▶ Existe um elemento surpresa?
 - ▶ Como vai ser o desfecho, aberto ou conclusivo?
- ▷ Estipule um tempo para a redação da crônica. Quando estiverem prestes a terminar, lembre-lhes a importância de um bom título.
- ▷ Assim que a redação ficar pronta, incentive os alunos a trocar os textos entre si. Peça-lhes que leiam e comparem as diversas formas de dizer dos autores (como o fato foi narrado, a intenção do autor e o efeito causado no leitor). E, mais importante, comentem e apontem o que acharam mais difícil para escrever uma *crônica*.
- ▷ Se a turma tiver fôlego, reescreva, junto com cada aluno, os parágrafos iniciais.

Lembrete

Não se esqueça! Seu comentário sobre a produção dos alunos é essencial para o crescimento deles.



a ocasião faz o escritor
96

oficina

Olhos atentos no dia a dia

Objetivos

- Apurar o olhar para o lugar onde se vive.
- Esclarecer dúvidas a respeito do foco narrativo e de como iniciar uma crônica.
- Aprender as semelhanças entre o ato de escolher um assunto para uma foto e a ação de escolher um tema para ser retratado em uma crônica.

Prepare-se!

Nesta oficina você pedirá aos alunos que fotografem pessoas, cenas, situações do dia a dia que possam ser narrados em uma crônica. É muito importante que você ajude seus alunos a definir o foco narrativo.



material

- ▶ Coletânea de crônicas
- ▶ CD-ROM de crônicas
- ▶ Datashow
- ▶ Fotos de lugares e de cenas da sua cidade
- ▶ Máquina fotográfica

1ª etapa

Habilidades para iniciar uma crônica

Uma das grandes dificuldades de qualquer escritor é começar o texto. Para ajudar seus alunos a vencer esse desafio propomos algumas atividades.

atividades

- ▷ Promova a escrita coletiva do primeiro parágrafo de uma crônica, com base em uma notícia. Por exemplo:

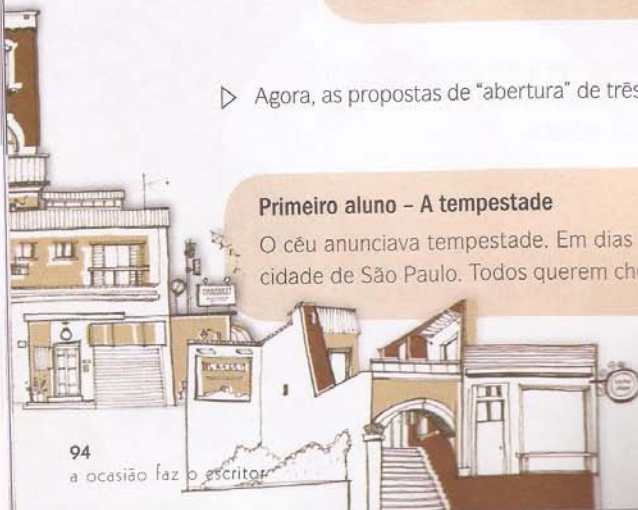
A notícia

Um professor propôs como assunto da crônica o temporal que se abateu na cidade de São Paulo em fevereiro de 2009.

- ▷ Agora, as propostas de “abertura” de três alunos relacionadas a essa notícia:

Primeiro aluno – A tempestade

O céu anunciava tempestade. Em dias como esse, o fluxo de carros aumenta na cidade de São Paulo. Todos querem chegar em casa antes da chuva. Caos total!



Segundo aluno - Toró

Relâmpagos e trovoadas anunciam a chegada de um toró. O corre-corre natural da hora do *rush* em São Paulo se intensifica em dia de chuva. Se qualquer chuvinha já alaga ruas e avenidas, imagine uma tempestade! O trânsito fica impossível. Os alagamentos contribuem para a aflição dos trabalhadores que querem chegar em casa a qualquer custo.

Terceiro aluno - Sofrimento

A história começa com a enorme fila de pessoas que se forma na estação Sê do Metrô para o embarque. São dezenove horas. Todos querem chegar em casa. O desespero transparece no rosto de cada um. Cotoveladas, empurra-empurra, gritaria, pês castigados. Todo dia de chuva acontece isso.

- ▷ Anote na lousa as diferentes sugestões de "começos" dos alunos.
- ▷ Peça a eles que comparem os parágrafos e indiquem qual deles é o mais adequado para iniciar a crônica.
- ▷ Outra ideia para exercitá-los é pedir-lhes que deem continuidade ao texto de cronistas consagrados. Mostre aos alunos apenas o início de algumas crônicas já publicadas. Peça-lhes que se coloquem no lugar do cronista e completem, de forma coerente, o texto iniciado por ele. Para tanto sugerimos, na página seguinte, os parágrafos de abertura de três crônicas, que estão na íntegra no CD.
- ▷ Depois que os alunos completarem esses textos você pode projetá-los na íntegra, e retomar as marcas próprias da crônica e os recursos linguísticos utilizados pelo autor.
- ▷ Feito isso, proponha-lhes que identifiquem e anotem no caderno as semelhanças ou diferenças entre o que eles escreveram e as crônicas escritas pelos três autores.

O cajueiro

Rubem Braga

O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro atrás da casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor e morreu há muito tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente "tala") e da alta saboneteira que era nossa alegria e a cobiça de toda a meninada do bairro porque fornecia centenas de bolas pretas para o jogo de gude.

In: *Cem crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

A bola

Luís Fernando Veríssimo

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

In: *Comédias para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. © by Luís Fernando Veríssimo.

São Paulo: as pessoas de tantos lugares

Milton Hatoum

À primeira vista, São Paulo assusta. Aos poucos, o susto cede ao fascínio, à surpresa da descoberta de muitos lugares escondidos ou ocultados numa metrópole da qual a natureza parece ter sido banida. Isto só em parte é verdade. Há vários parques e jardins – Aclimação, Villa-Lobos, Burle Marx, Água Branca e tantos outros –, sem contar o Ibirapuera, que simboliza uma promessa de urbanismo mais civilizado, ou de um processo urbano mais humanizado, interrompido pela ganância das construtoras e da especulação imobiliária em conluio com o poder público municipal.

In: *Revista da Folha*, 25/5/2008.

2ª etapa

Habilidades para definir o foco narrativo de uma crônica

É possível que nas oficinas anteriores você tenha percebido que alguns alunos ainda têm sérias dificuldades com o **foco narrativo**. Nesta etapa você vai poder ajudá-los.

atividades

▷ Leia o começo de duas crônicas de Luis Fernando Verissimo. Neles alguém narra um fato.

1. “Eu sabia fazer pipa e hoje não sei mais. Duvido se hoje pegasse uma bola de gude conseguisse equilibrá-la na dobra do dedo indicador sobre a unha do polegar, quanto mais jogá-la com a precisão que tinha quando era garoto. Outra coisa: acabo de procurar no dicionário, pela primeira vez, o significado da palavra “gude”. Quando era garoto nunca pensei nisso, eu sabia o que era gude, gude era gude...”

Luis Fernando Verissimo. *Comédias para se ler na escola*.
Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. © by Luis Fernando Verissimo.

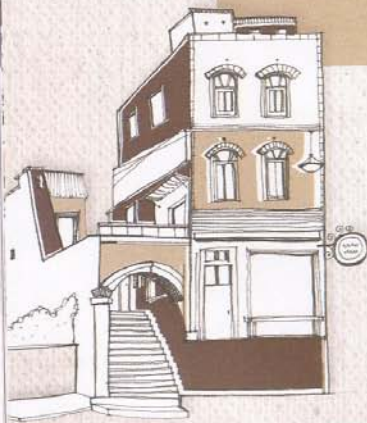
2. “O apelido dele era “Cascão” e vinha da infância. Uma irmã mais velha descobriu uma mancha escura que subia pela sua perna e que a mãe, apreensiva, a princípio atribuiu a uma doença de pele. Em seguida descobriu que era sujeira mesmo...”

Luis Fernando Verissimo. *Comédias para se ler na escola*.
Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. © by Luis Fernando Verissimo.

- ▷ Peça aos alunos que observem as palavras (verbos e pronomes) destacadas do primeiro texto e respondam:
- ▶ Em que pessoas estão empregadas as formas verbais e os pronomes?
 - ▶ O autor participa da história como personagem?
- ▷ Agora, vejam no segundo texto os verbos e os pronomes empregados pelo autor e respondam:
- ▶ Em que pessoas estão as formas verbais e os pronomes sublinhados?
 - ▶ O autor participa dos fatos? Ele também é personagem da crônica?
- ▷ Peça-lhes que reescrevam o texto abaixo transformando o autor-personagem em autor-observador.

"[...] O meu fusca deslizava dócil e macio no asfalto, eu ia para a cidade feliz da vida. Tomara banho, fizera barba e, metido além do mais num terno novo, saíra para enfrentar com otimismo a única perspectiva sombria naquela manhã de cristal: a da hora marcada do dentista..."

Fernando Sabino. "O enviado de Deus", in: *Elenco de cronistas modernos*. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.



3ª etapa

Entre fatos e fotos

Ajude os alunos a selecionar um aspecto da realidade e "iluminá-lo", seja com uma foto, seja com uma crônica.

atividades

- ▷ Traga para a sala de aula fotos de lugares de sua cidade (ou bairro) em que as pessoas costumam se encontrar, bater papo, caminhar, praticar esportes, passear. Você também pode utilizar as fotos disponíveis na Coletânea e neste Caderno.
- ▷ Distribua uma foto, em branco e preto ou colorida, para cada equipe (duplas ou trios) e peça aos alunos que identifiquem se a foto é antiga ou atual e observem os elementos nela presentes: cenário, objetos, cores, forma, luminosidade, ângulo, movimento, semblante das pessoas. O que elas contam? Que impressões, reações e sentimentos despertam?
- ▷ Instigue os grupos a debater as questões abaixo e depois compartilhar as descobertas com a classe.
 - ▶ O que você vê nesta foto? O que lhe chama a atenção?
 - ▶ Quando e onde foi produzida? Como é o ambiente?
 - ▶ O que a cena sugere?
 - ▶ Quem são as personagens?
 - ▶ Que elemento se encontra em primeiro plano, em destaque?
 - ▶ Que outros detalhes você observa nesta foto?
 - ▶ Coloque-se no lugar do fotógrafo. Que ângulo foi escolhido para ser fotografado?
 - ▶ Que influências o fotógrafo pode ter sofrido para a definição do ângulo?

▷ Proponha aos alunos que delinham uma crônica com base na notícia abaixo.

Cooperifa vai encher de poesia o céu de São Paulo

A Cooperifa realiza pelo sétimo ano consecutivo, o Poesia no ar, e vai encher o céu de São Paulo de poesia.

Nessa noite mágica da periferia paulistana o sarau vai acontecer normalmente até as 22h30; depois todas as poesias lidas, mais as mensagens e poemas dos convidados serão colocadas em balões de gás (500 bexigas) e enviados via aérea para toda a cidade.

Onde todos querem violência, nós poesia.

Quem não puder comparecer no Sarau da Cooperifa neste dia não se preocupe, se tiver sorte vai receber nossa poesia em casa, sem alarde e abençoada pelo sereno da madrugada.

POESIA NO AR

Dia 17 de abril 20h45

Bar do Zé Batidão

Rua Bartolomeu dos Santos, 797 – Chácara Santana
Periferia – SP

Notícia publicada em <<http://cooperifa.blogspot.com.br>>



4ª etapa

Alunos fotografam o dia a dia

atividades

- ▷ Apurado o olhar, anime a turma a sair a campo em busca de fotos instigantes: cenas da cidade; fatos do dia a dia; situações pitorescas; imagens que retratam a vida, os valores culturais e estéticos das pessoas da comunidade.
- ▷ Diga aos alunos que essas imagens serão o ponto de partida para a escrita da crônica que se transformará no produto final para ser apresentado na Olimpíada.



5ª etapa

Planejamento e escrita da crônica inspirada na foto

atividades

- ▷ Instigue os alunos a pensar em como trazer a vida retratada na foto para a crônica.
- ▷ Peça a cada aluno que faça um esboço da crônica que irá escrever com base na foto tirada por ele.
 - ▶ **Foco narrativo** (autor-observador ou autor-personagem).
 - ▶ **Personagens.**
 - ▶ **Tom da narrativa** (humorístico, irônico, lírico, crítico).
 - ▶ **Enredo** (o elemento surpresa, que pode ser tanto uma personagem quanto a descoberta de uma situação inusitada).
 - ▶ **Espaço** (em que parte da cidade, em que cenário, ocorreu a situação).
 - ▶ **Tempo** (lembre-se de que a crônica se passa em um curto espaço de tempo - minutos, horas).
 - ▶ **Desfecho:** pode ser aberto, conclusivo, surpreendente. No desfecho aberto o leitor é instigado a pensar, criar sua solução, dar continuidade à narrativa, os leitores viram coautores da história.
- ▷ Depois de planejada a crônica, estipule um prazo para que os alunos desenvolvam o esquema que criaram e escrevam um texto que chame a atenção, envolva o leitor.
- ▷ Finalizada a escrita, organize uma roda para que os autores possam compartilhar a leitura dos textos e das fotos.

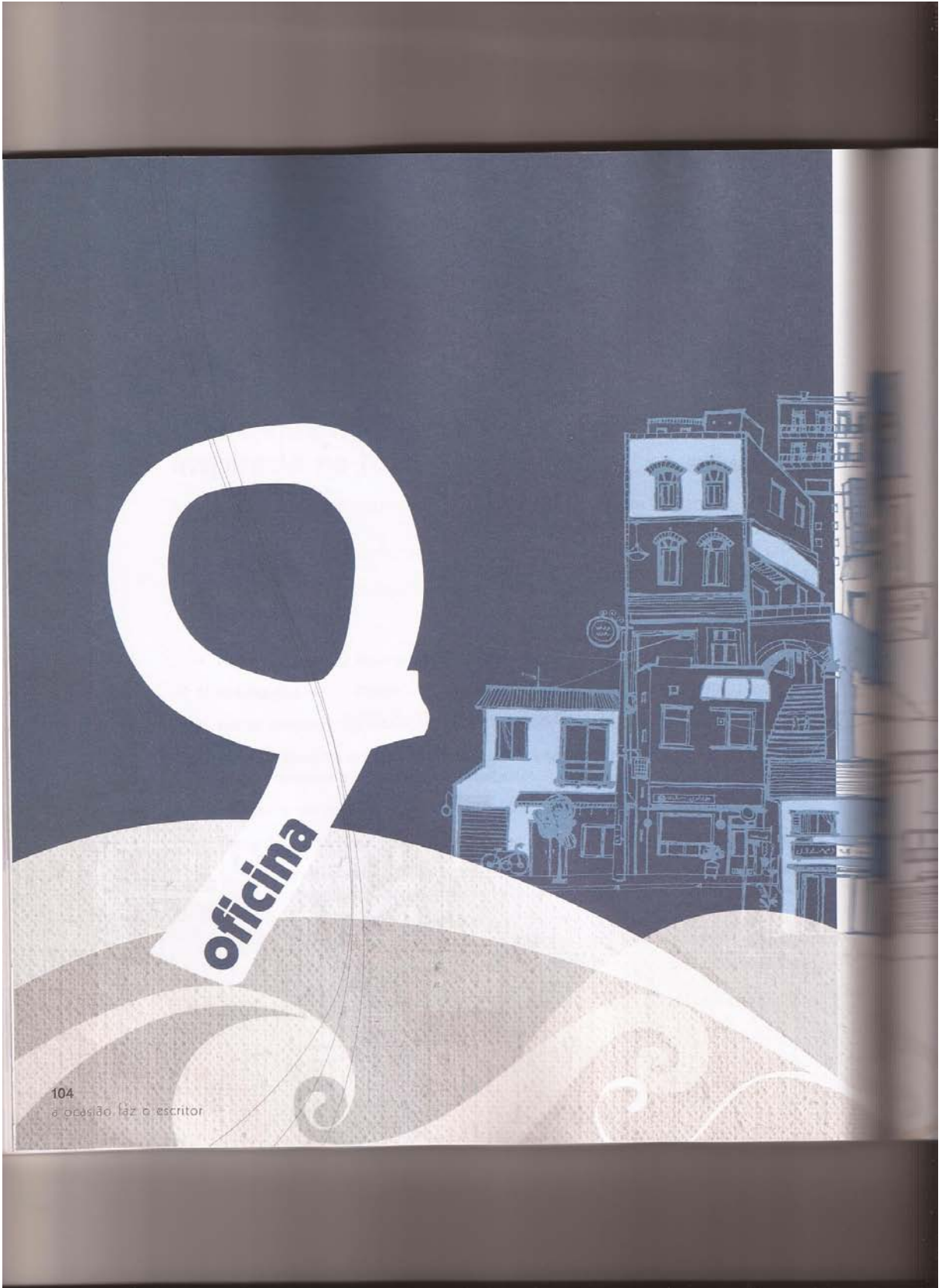
6ª etapa

Lendo imagens

atividades

- ▷ Ajude os alunos, por meio de perguntas, a estabelecer relações entre as decisões e ações do fotógrafo e as do cronista.
 - ▶ Por que você tirou essa foto?
 - ▶ Como escolheu esse ângulo?
 - ▶ Por que esse objeto está iluminado e esse outro, não?
- ▷ Finalize, comentando que existe um diálogo entre a imagem capturada pela lente do fotógrafo e a situação apreendida pelo imaginário do cronista.





104
a ocasião faz o escritor

Muitos olhares, muitas ideias

Objetivos

- Produzir coletivamente uma crônica, escolhendo uma situação do cotidiano da cidade.
- Confrontar a produção coletiva com os elementos do gênero crônica.
- Reescrever, ainda coletivamente, o texto da crônica para aperfeiçoá-lo.

Prepare-se!

A escrita coletiva – *o fazer junto* – possibilita aos alunos uma experiência modelar, que vai ajudá-los na elaboração da escrita individual. Sua orientação é essencial. Leia as sugestões desta oficina e planeje detalhadamente como fará isso com os alunos.

material

- ▶ Máquina fotográfica
- ▶ Folhas de papel kraft
- ▶ Canetas hidrográficas coloridas e fita crepe

1ª etapa

Preparação para a escrita coletiva**atividades**

- ▷ Organize os alunos em semicírculo para facilitar a interação, negociação e participação de todos no processo de escrita do texto.
- ▷ Retome com eles a situação de comunicação (quem fala; de que lugar; com que objetivo; para quem ler) e os elementos próprios do gênero.
- ▷ Explique-lhes a importância da escrita colaborativa.

2ª etapa

Escolha e exploração do tema e da situação

atividades

- ▷ Escreva na lousa alguns temas e as situações retratadas nas crônicas elaboradas na Oficina 7.
- ▷ Peça aos alunos que selecionem uma delas para a escrita coletiva da crônica.
- ▷ Digamos que, entre as situações retratadas, os alunos tivessem escolhido a queda de uma árvore em uma grande avenida da cidade. Portanto, a notícia abaixo será a trabalhada na escrita coletiva da crônica.

Notícia

Trânsito difícil na Avenida do Contorno

Temporal derruba árvore centenária e interrompe fluxo de veículos. Moradores do local se aglomeram em torno da árvore. As providências demoram a chegar.



- ▷ Instigue a participação da turma por meio de perguntas:
 - ▶ Como essa notícia pode ser transformada em uma crônica?
 - ▶ O que a queda de uma árvore como essa pode provocar nas pessoas da comunidade?
 - ▶ Qual a repercussão desse fato na vida da população local?
 - ▶ Como era e como ficou o local após a queda da árvore?
 - ▶ O que uma árvore centenária pode representar para os moradores?
- ▷ Após o debate, escolha com o grupo um aspecto específico para ser focalizado na crônica. Nesse momento, cabe ao professor conduzir e orientar o grupo com perguntas.
 - ▶ Como vai ser o enredo básico e quais serão as personagens?
 - ▶ Qual o tom que querem evidenciar em sua narrativa (lírico, bem-humorado, crítico, irônico)?
 - ▶ Qual o melhor jeito de escrever para se aproximar do leitor? No caso, colegas de outras séries, professores, familiares.
 - ▶ Qual será o foco narrativo? Escrever na primeira pessoa ou narrar o fato “de fora” da situação.
- ▷ Ouça as respostas e procure fazer que se encadeiem umas às outras. Ajude o grupo a decidir, antes de começar a escrita.



3ª etapa

A escrita coletiva

Chegou a hora de escrever! A preparação do professor é fundamental para o êxito desse estágio.

A escrita coletiva exige muitas idas e vindas ao mesmo texto. Uma sugestão é você dividir a lousa: num dos lados anote as ideias dos alunos; no outro, o parágrafo redigido.

Peça aos alunos que copiem os parágrafos redigidos nos cadernos e solicite a um deles que faça o registro em papel *kraft*, que será utilizado na próxima etapa.

atividades

- ▷ Retome com eles a situação de comunicação (quem fala; de que lugar; com que objetivo; para quem ler).
- ▷ Converse sobre o episódio que será escrito.
- ▷ Decida com o grupo a melhor forma de iniciar o texto.
- ▷ Ouça as propostas dos alunos e ajude-os a transformar as ideias apresentadas (oralidade) em discurso escrito.
- ▷ Releia com o grupo cada parágrafo produzido para verificar o encadeamento do texto e faça as alterações necessárias.
- ▷ Prossiga o texto de modo que a organização da sequência de parágrafos não perca a unidade, a coesão e a coerência.
- ▷ Fique atento, durante a redação do texto, à presença dos aspectos próprios do gênero.

▷ Instigue os alunos com perguntas:

- ▶ Vocês acham que o texto está ficando com jeito de crônica?
- ▶ A linguagem está simples, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor?

Atenção!

À medida que os parágrafos vão sendo escritos, recomende aos alunos relê-los, para verificar a unidade, a coerência e a coesão do texto.

Procure manter a participação de todos, evitando o monopólio daqueles que têm maior facilidade para expressar-se.

É na interação entre professor e alunos, e alunos entre si, que o texto vai se organizando, acertando o *tom*, ganhando sentido.

▷ Você também pode fazer comentários:

- ▶ O tom não era humorístico?
- ▶ Esse trecho não está meio sem graça?
- ▶ O que poderia ser o elemento surpresa?
- ▶ Aqui bem podia entrar uma metáfora, não?
- ▶ Vamos fazer uma comparação?

▷ E o mais importante: deixe a decisão para os alunos – o texto é deles. Você pode ajudá-los, mas os autores são eles.

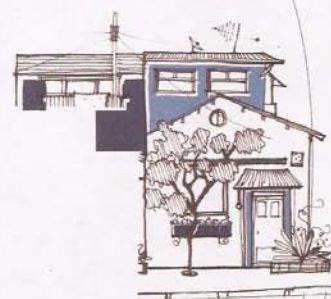
4ª etapa

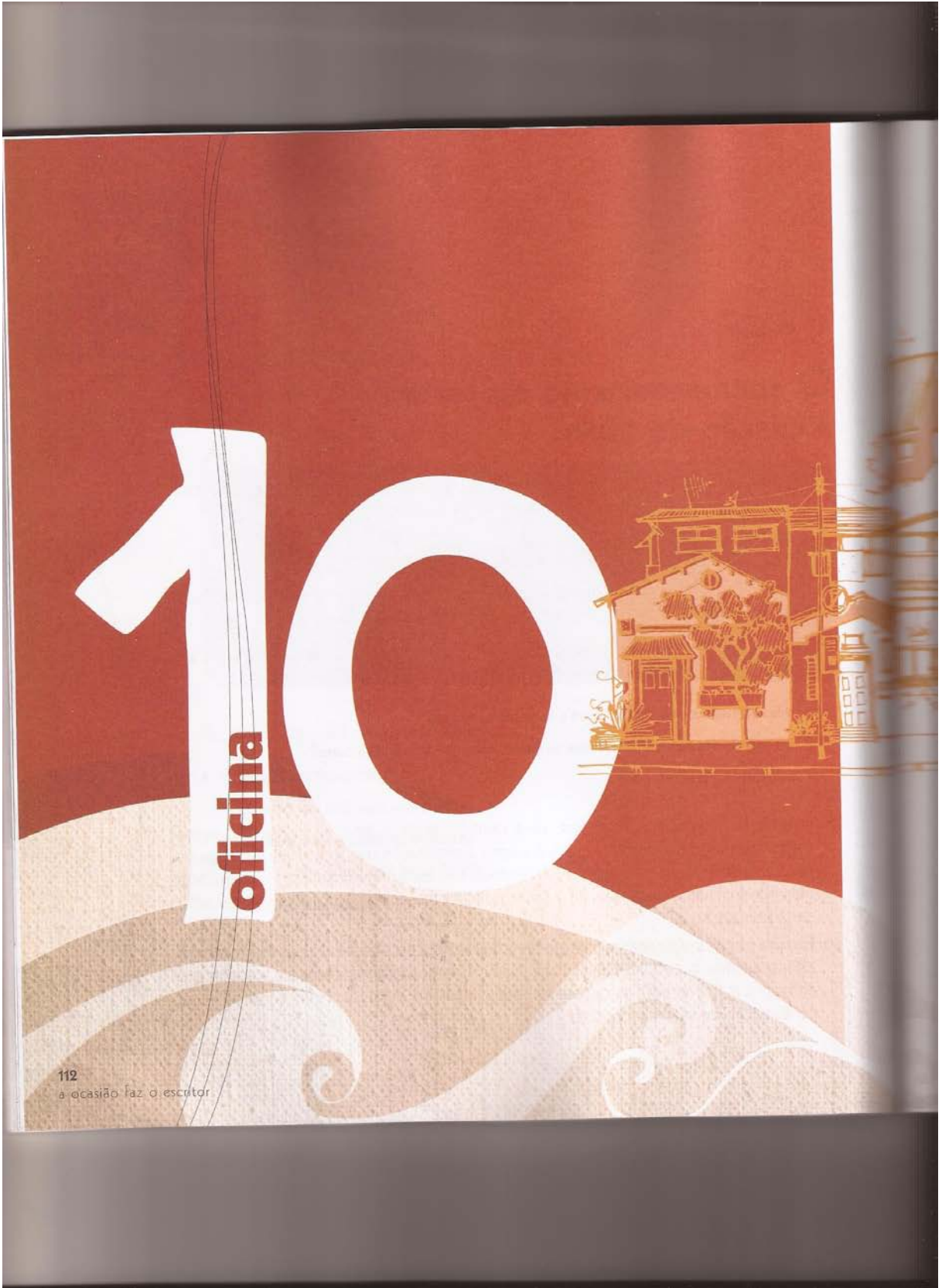
O aperfeiçoamento do texto e a criação do título

Embora o trabalho de reescrita tenha ocorrido parágrafo a parágrafo, é preciso rever o texto como um todo quando ele estiver finalizado.

atividades

- ▷ Cole o papel *kraft* com o texto redigido na etapa anterior em local visível para que a turma o releia e proponha os ajustes finais.
- ▷ Abaixo, exemplos de perguntas que podem provocar a reflexão dos alunos sobre o que fizeram e incentivá-los a propor aperfeiçoamentos.
 - ▶ Nós escrevemos uma crônica sobre o lugar onde vivemos?
 - ▶ Ela tem chance de agradar a muitos de nossos colegas e familiares leitores?
 - ▶ Falta alguma coisa? O quê?
- ▷ Depois de ouvir todos os alunos, você também pode e deve se manifestar: nesse trabalho de aprimoramento, sugira à turma a eliminação das redundâncias. Faça-os refletir mais uma vez e verificar se a coerência não está prejudicada, se o vocabulário utilizado é o mais apropriado, se o desfecho é interessante. Não se esqueça de verificar a pontuação.
- ▷ Escolha junto com os alunos o **título** da crônica. Faça um "torô de ideias" que permita aflorar a maior quantidade de títulos sugestivos e motivadores. Depois é só pedir aos alunos que "peneirem" as sugestões, até chegar ao definitivo, que pode ser uma combinação de várias propostas.





112
a ocasião faz o escritor



Ofício de cronista

Objetivos

- Retomar os elementos constitutivos da crônica, com base nas ideias de Ivan Ângelo.
- Escrever, individualmente, a primeira versão de uma crônica.

Prepare-se!

Agora os alunos produzirão sozinhos a crônica que será aperfeiçoada na próxima oficina. Mostre a eles que todos são capazes de escrever crônica. Incentive-os a transformar ideias em literatura.

material

- ▶ Coletânea de crônicas
- ▶ CD-ROM de crônicas
- ▶ Datashow

1ª etapa

Inspirando-se com Ivan Ângelo

Você preparou muito bem a turma para chegar até aqui. Agora que vão escrever o texto *quase final*, crie um clima acolhedor e estimulante com a audição de “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo, que você já conhece do início deste Caderno (páginas 17, 18 e 19).

atividades

- ▷ Pergunte aos alunos se já leram crônicas de Ivan Ângelo em jornais ou revistas.
- ▷ Ofereça alguns dados sobre o autor. Para ajudá-lo, confira o quadro abaixo.

Ivan Ângelo

Barbacena (MG), 4/2/1936

É jornalista desde os 20 anos. Seus livros *A festa* (1975) e *Amor?* (1995) receberam o Prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro. Foi colunista dos jornais *Correio de Minas* e *Diário de Minas*, ambos de Belo Horizonte. Em 1996, estreou como cronista no jornal *O Tempo*, também de Belo Horizonte, e desde 1999 publica crônicas quinzenais na revista *Veja São Paulo*. Dono de um texto exemplar, ocupa lugar de destaque na crônica atual. Seus livros, *Melhores crônicas* e *Certos homens*, atraem o leitor pelo título, prendem-no desde a primeira frase e só o libertam na última linha.

- ▷ Depois de ouvirem “Sobre a crônica”, caso a escola disponha de *datashow*, projete o texto e – junto com os alunos – vá lendo os parágrafos enquanto chama a atenção para os elementos do gênero que ali se expressam, bem como para os recursos linguísticos utilizados pelo autor.
- ▷ Se não houver *datashow*, peça aos alunos que acompanhem a leitura pela Coletânea. Cada um deles lerá um parágrafo em voz alta. Ao final de cada parágrafo, você poderá fazer os comentários adequados ou as perguntas que induzam os estudantes a analisar a crônica sobre a crônica.

2ª etapa

Escrevendo a crônica

Essa é a hora de relembrar a situação de comunicação: cada um dos alunos é um autor que vai escrever sobre situações do lugar onde vivem para colegas, educadores, pais e familiares.

atividades

- ▷ Reserve um tempo para a turma planejar a crônica antes de passar para o papel.
- ▷ Valorize as aprendizagens conquistadas e tranquilize a classe: cada aluno trabalhou bastante para esse momento e pode sentir-se confiante para escrever a crônica. O incentivo do professor, como sempre, é decisivo.
- ▷ Agora, só resta desejar boa escrita a todos!

Lembrete

O mais importante é que todas as crônicas produzidas nesta oficina – depois de revisadas e aprimoradas – sejam publicadas no *site* ou no *blog* da escola, no jornal da cidade ou do bairro, ou reunidas num livro que ficará na biblioteca da escola para apreciação de todos.



116
a ocasião faz o escritor



Assim fica melhor

Objetivo

- Fazer o aprimoramento e a reescrita do texto.

Prepare-se!

Para o aprimoramento coletivo, você vai utilizar uma das crônicas escritas na oficina anterior para ser reescrita nesta oficina. Para tanto vai precisar da autorização do aluno (autor) que a escreveu para que o seu trabalho seja analisado. E, na reescrita individual, sempre que possível, prepare orientações particularizadas, que ajudem os alunos a aperfeiçoar seu próprio texto.

material

- O texto de uma das crônicas escritas na Oficina 10 que represente as principais dificuldades do grupo

1ª etapa**Aprimoramento coletivo**

Como vimos na Oficina 9, quando você ajudou o grupo a aperfeiçoar a crônica escrita coletivamente, o aprimoramento e reescrita do texto é primordial, mas um pouco trabalhoso.

Antes de propor a cada aluno que reveja e refine o texto dele, individualmente, convém repetir o trabalho realizado na Oficina 9 e apurar um texto em grupo, reescrevendo-o. A diferença é que na Oficina 9 todos estavam aperfeiçoando uma crônica escrita pelo grupo. Dessa vez, o processo se repete, mas com a crônica de um dos colegas, que foi consultado anteriormente e permitiu que o texto dele fosse usado para o enriquecimento de todos.

Para exemplo, foi escolhido o texto da aluna Mariana (cuja produção inicial está na página 45 e a produção final na página 120).

Atenção!

Essa atividade, em que o texto de um aluno é analisado e aperfeiçoado por todos, exige o consentimento dele para tal e pressupõe um grupo onde exista respeito mútuo e cooperação. Caso nenhum de seus alunos autorize o aprimoramento do texto coletivamente, utilize o exemplo deste Caderno.

atividades

- ▷ Prepare as perguntas com antecedência. Note que o título é o último tópico a ser *mexido*.
- ▶ Como podemos reescrever esse texto para que as frases não sejam tão explicativas, mas sugiram a emoção da autora, despertando a imaginação, envolvendo o leitor?
 - ▶ Como é a Bela Vista? É preciso ampliar um pouco as referências locais.
 - ▶ Há passagens que se repetem e podem ser modificadas, ou as repetições são necessárias?
 - ▶ Alguns trechos podem ser reagrupados?
 - ▶ As onomatopeias são precisas, adequadas? Poderíamos fazer uso do samba-enredo da escola?
 - ▶ O título mostra que o texto falará sobre uma escola de samba, ou sobre o carnaval, mas instiga a imaginação do leitor? Faz referência ao episódio central da crônica?

Observação: Adapte as questões aqui sugeridas para o texto que será aperfeiçoado pelo grupo.

- ▷ Depois de cada pergunta, espere os alunos se manifestarem. Ouça as contribuições e só então as materialize, escrevendo a nova versão do texto.



Texto final da aluna

Samba no pé

A Bela Vista estava em festa. A alegria contagiava todo o povo do bairro. A escola de samba Vai-Vai foi campeã do carnaval paulista. Pela 13ª vez nossa escola foi vitoriosa.

Meu coração quase saiu pela boca de tanta emoção, mas meus pés continuavam sambando. Faz cinco anos que desfilo na ala das crianças, mas ano que vem serei promovida para a ala Show. Não vejo a hora!

O toque da bateria convidou a comunidade a entrar na folia. Ninguém resistiu! Marcelinho estava todo suado, pingando. O bumbo não parava de fazer bum-bum-bum! Meu coração bateu no mesmo ritmo. Marcelinho nem olhava para mim, só enxergava as meninas da ala Show.

O bum-bum-bum não parava, contagiava a todos. Nossa bateria é nota mil, todo ano ela é muito aplaudida. Mas meu coração já não batia do mesmo jeito, por causa do olhar do Marcelinho para a ala Show. Mas meus pés continuaram sambando e a minha cabeça pensando: Ano que vem será diferente, me aguarde!



Texto aprimorado coletivamente

A levada do meu samba vai te enlouquecer

Ao lado de uma das principais avenidas de São Paulo, conhecido por seus cortiços, teatros e cantinas, encontra-se o famoso bairro da Bela Vista.

Assim que chega fevereiro nada disso importa, todo mundo é Vai-Vai. Por onde se passa o som é um só: "Desperta gigante, é novo amanhecer. A levada do meu samba, vai te enlouquecer...".

Neste ano, pela 13ª vez nossa escola foi vitoriosa. O esquidum, dum, dum marcava o ritmo de milhares de pés. A bateria convidava a comunidade a cair na folia.

Pela última vez eu desfilava na ala das crianças, mal posso esperar minha passagem à ala Show!!! Farei 13 anos e já sou uma sambista de verdade! Olhe só, minha mãe desfila na bateria há mais de vinte anos, não poderia ser diferente... "Espanja talentos musicais, herança de gênios imortais".

Puxando o samba, pingando suor, Marcelinho só tinha olhos para as colombinas da ala Show. Esquidummm, dum... Meu coração derretia de ciúmes, o compasso da bateria foi esmorecendo dentro de mim. Continuei sambando, era dia de festa e meus pés não conseguiam parar! Vi minha prima dançando, vestida de colombina. E me lembrei de que sou poucos meses mais nova, mas sambo muito melhor! Ano que vem será diferente. Marcelinho, me aguarde!





Essa é uma sugestão, mas há outras formas de fazer a reescrita coletiva. Depois da análise de todos os textos, escolha alguns trechos que precisam ser revisados e reescritos e fragmentos de várias produções que apresentam o mesmo tipo de problema e faça atividades de reflexão sobre a língua portuguesa com eles. Você, por certo, vai encontrar sua própria forma de realizar essa etapa.

É preciso ver o texto do aluno como um instrumento para ele comunicar o que quer, e não como um espaço em que se procuram erros, lacunas, falhas. Se entenderem que a escrita é um processo, cheio de “vai e vem”, em que reformulamos também ideias e pensamentos, além de fazer correções gramaticais e ortográficas, fica muito mais fácil. Essa é uma importante tarefa da escola!

2ª etapa

Reescrita individual

É a hora de cada aluno se voltar para o próprio texto.

atividades

- ▷ Proponha a eles que leiam, olhem novamente para a crônica que escreveram, agora com olhar crítico. O roteiro da próxima página poderá orientá-los na revisão e no aprimoramento.
- ▷ Peça aos alunos que usem marcador de texto ou lápis de outra cor para assinalar tudo o que pretendem modificar.
- ▷ Fique atento, pois alguns alunos vão precisar de atenção especial para o aprimoramento do texto. Nesse caso, sente-se ao lado dele e faça algumas perguntas, leia o texto em voz alta para que ele perceba o que não ficou claro, onde estão os problemas.
- ▷ Também, sempre que possível, prepare um bilhete com observações individualizadas, que orientem os alunos a rever e aperfeiçoar o texto. Encoraje os alunos a superar mais esse desafio.

Atenção!

O texto selecionado pela comissão deverá ser digitado pelo aluno sob orientação do professor.

Roteiro para a revisão da crônica

- ▶ O cenário da crônica reflete o lugar onde você vive?
- ▶ Ela cumpre o objetivo a que se propõe: emocionar, divertir, provocar reflexão, enredar o leitor?
- ▶ E o episódio escolhido, como é tratado pelo autor?
Há um modo peculiar de dizer?
- ▶ Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
- ▶ As marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos estão presentes?
- ▶ Que tom o autor usa ao escrever: irônico, humorístico, lírico, crítico?
- ▶ Utiliza uma linguagem simples, espontânea, quase uma conversa informal com o leitor?
- ▶ O enredo da crônica está bem desenvolvido, coerente? Há uma unidade de ação?
- ▶ No desenrolar do texto, as características da narrativa (personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho) estão presentes?
- ▶ Faz uso de verbos de dizer?
- ▶ Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
- ▶ Há alguma palavra que não está escrita corretamente, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos? E a pontuação está correta?
- ▶ O título mobiliza o leitor para leitura?

3ª etapa

Exposição ao público

Depois de intenso trabalho é importante fazer uma avaliação do percurso realizado junto com os alunos e celebrar com eles os avanços conquistados.

Enalteça os textos produzidos e discuta a forma de publicação e apresentação à comunidade escolar.

Agora, é pensar como será o lançamento e a divulgação do evento. Ouça e anote todas as ideias dos jovens autores. Depois, junto com eles, faça um plano de ação para realizar o evento de lançamento.

Bom trabalho!



Crítérios de avaliação para o gênero Crônica

Apresentamos, na página ao lado, a grade de avaliação para os textos do gênero Crônica da quarta edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

Os critérios, elaborados no âmbito da Olimpíada, refletem a forma como os gêneros textuais foram definidos nos Cadernos do Professor. Para 2014 foram feitas pequenas alterações no intuito de aprimorar o processo avaliativo, levando em conta experiências acumuladas em comissões julgadoras e reflexões realizadas no Seminário Nacional Olimpíada em Rede.

Os **descritores** detalham os critérios e foram elaborados em forma de perguntas para facilitar a análise.

O critério "Adequação ao gênero" foi organizado em dois grupos de descritores:

1. **Adequação discursiva:** refere-se à conformidade do texto à situação de produção; deve-se observar se o texto aborda o tema, se deixa transparecer quem o escreveu, para quem ler, com que objetivo e se está de acordo com a organização geral.
2. **Adequação linguística:** está relacionada ao modo como a linguagem é empregada para construir a adequação discursiva; assim é preciso observar se a linguagem utilizada, a forma de dizer, está a serviço da situação de produção e da organização textual.

A equipe da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* agradece a contribuição dos parceiros, docentes das universidades de todo Brasil, que estiveram presentes no Seminário Nacional Olimpíada em Rede, realizado em São Paulo nos dias 30 e 31 de outubro de 2013, e participaram do grupo de trabalho "Alinhando critérios para avaliação de textos", coordenado por Ana Luiza Marcondes Garcia (PUC-SP) e Egon de Oliveira Rangel (PUC-SP).

Alexandre Almeida (UFRGS)
 Ana Lucia de Sena Cavalcante (UFRR)
 Celeste Maria da Rocha Ribeiro (UNIFAP)
 Cristiane Mori de Angelis (PUC-SP)
 Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
 Emilio Davi Sampaio (UEMS)
 Henrique Silvestre Soares (UFAC)
 Ivoneide Bezerra de Araújo Santos (IFRN)
 Jamesson Buarque de Souza (UFG)
 José Herbertt Neves Florencio (UFPE)
 Juscéia Aparecida Veiga Garbelini (UFTO)
 Lúcia Maria Freire Beltrão (UFBA)
 Luciene Juliano Simões (UFRGS)

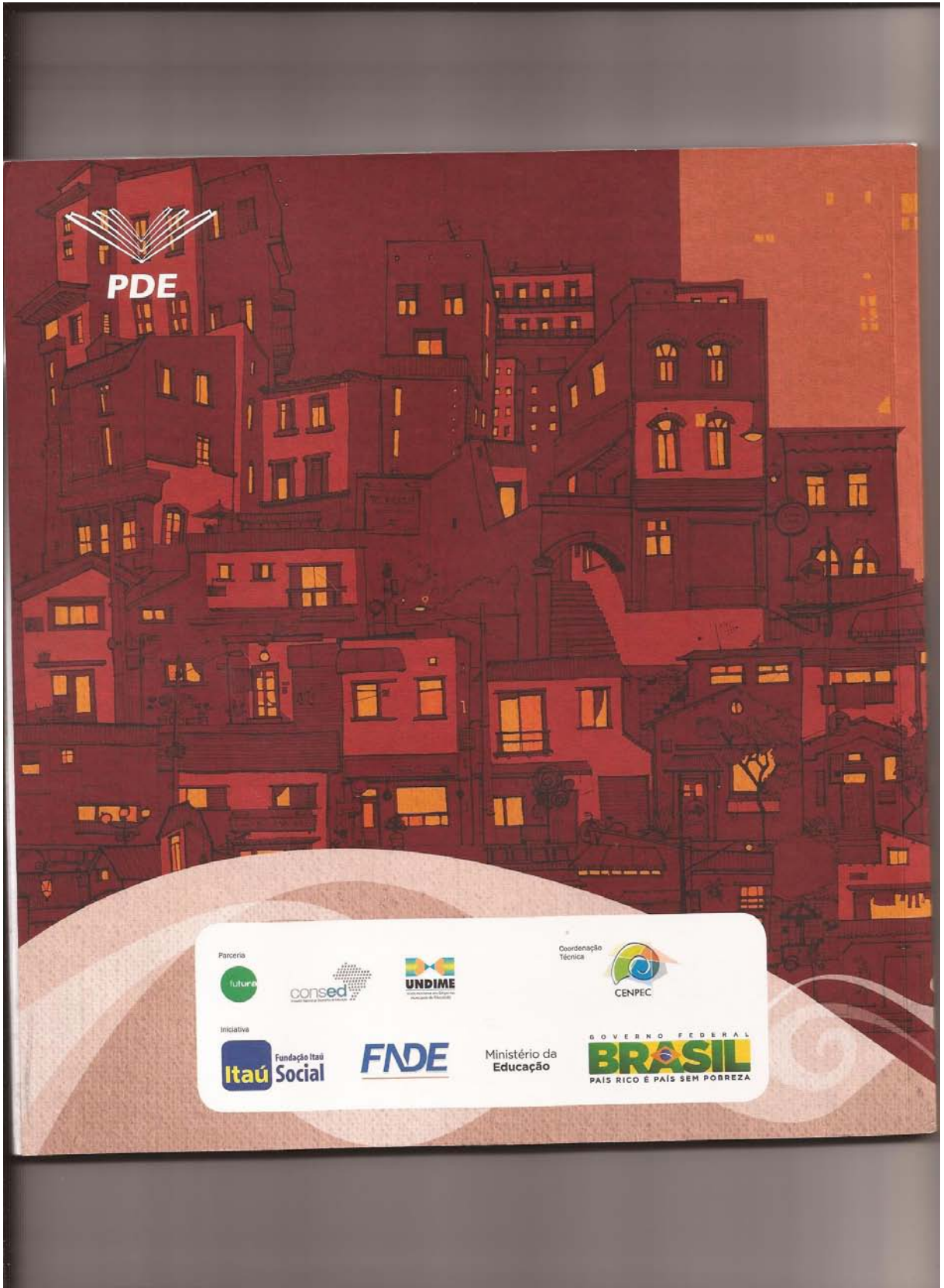
Luiz Percival Leme Britto (UFOPA)
 Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA)
 Maria Zélia Versiani Machado (UFMG)
 Margarete Schlatter (UFRGS)
 Mary Jane Dias da Silva (UFS)
 Mônica de Souza Serafim (UFC)
 Nelita Bortolotto (UFSC)
 Neusa dos Santos Tezzari (UNIR)
 Pedro Garcez (UFRS)
 Shirley Marly Alves (UESPI)
 Simone de Jesus Padilha (UFMT)
 Zilda Laura Ramalho Paiva (UFPA)

CRÔNICA Proposta de descritores

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	A crônica se reporta, de forma singular, a algum aspecto do cotidiano local?
Adequação ao gênero	3,0	<p>Adequação discursiva</p> <p>O texto aborda aspectos da realidade local? Traz algum detalhe do cotidiano a partir de uma perspectiva pessoal e/ou inusitada do autor? O fato narrado foi descrito de modo interessante para o leitor a que se dirige? A forma de dizer do autor é construída como a de alguém que comenta algo que lhe chamou a atenção ou o fez pensar? As ideias e conteúdos apresentados contribuem para construir o tipo de crônica escolhido (política, cultural, esportiva, poética...)?</p>
	2,5	<p>Adequação linguística</p> <p>A situação que gerou o texto foi narrada de maneira clara e de modo a envolver o leitor? Os recursos linguísticos selecionados (vocabulário, figuras de linguagem etc.) contribuem para a construção do tom visado (irônico, divertido, lírico, crítico etc.)? O texto é coeso? Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de crônica e são usados adequadamente?</p>
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> • O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o público para o qual escreve, com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano e conhecido? • As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor? • Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores? • O título da crônica motiva a leitura?
Convenções da escrita	1,5	<p>A crônica atende às convenções da escrita (morfofossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor construído no texto?</p> <p>O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?</p>

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de et al. *Elenço de cronistas modernos*. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. "Fragmentos sobre crônica", in: *Enigma e comentários*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CANDIDO, Antonio. "A vida ao rés do chão", in: *Para gostar de ler – Crônicas 5*. São Paulo: Ática, 1981.
- . *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp/ Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.
- CONY, Carlos Heitor. *Crônicas para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (orgs.). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOLZ, Joaquim e PASQUIER, Auguste. "Um decálogo para ensinar a escrever", in: *Cultura y Educación*, 1996.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- MACHADO, Anna Rachel e colabs. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Linguagem e educação – O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística do texto: o que é, como se faz*. Recife: UFPE, 1983.
- NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.
- NOGUEIRA, Armando. *Os melhores da crônica brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- SÁ, Jorge de A. *Crônica*. São Paulo: Ática, 1985. Coleção Princípios.
- VERISSIMO, Luis Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



PDE

Parceria



Coordenação Técnica



Iniciativa



Ministério da Educação

