Olimpíadas de Língua Portuguesa: uma proposta para o ensino da escrita

Tatiana Simões e Luna

[1]Docente de Língua Portuguesa do IFPE – Campus Recife. e-mail: tsluna@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho investigou a proposta teórico-metodológica de ensino da escrita do Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, no que concerne à modalidade *crônica*. Com base nos estudos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos, verificou-se como se deu a transposição didática dessa teoria nos materiais didáticos das Olimpíadas - o caderno do professor "A ocasião faz o escritor", o fôlder "Quatro gêneros em cartaz" e uma coletânea de crônicas de autores renomados ("Coletânea: crônicas"). Constatou-se que tais materiais consideram o caratér processual da escrita, propiciando atividades orientadas de reformulação textual; porém, priorizam o ensino das regularidades dos gêneros, em detrimento de suas condições de produção e do "intuito discursivo".

Palavras–chave: análise de material didático, crônica, estratégias de ensino-aprendizagem da escrita, Olimpíadas de Língua Portguesa

1. INTRODUÇÃO

Desde que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) postularam os gêneros do discurso como objeto do ensino da língua que uma gama de estudos sobre o tema tem se proliferado, reacendendo, com eles, o debate sobre a transposição didática, isto é, sobre a transformação do saber científico (saber de referência acadêmica) em saber escolar (o que é efetivamente tomado como objeto de ensino em sala de aula). Tais saberes são mediados ainda pelo saber a ser ensinado (propostas curriculares), que fornecem diretrizes para o ensino.

O Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, conforme informações disponibilizadas em seu sítio virtual (www.escrevendoofuturo.org.br), tem como principal objetivo aprimorar a escrita do aluno e torná-lo aluno um produtor competente do gênero em estudo. Diferentemente de vários outros concursos de Redação, as Olimpíadas não visam meramente a premiar os melhores alunos com base em uma avaliação somativa, que observa apenas o resultado: o texto enquanto um produto. O Programa busca promover o letramento e o desenvolvimento da proficiência na escrita em seus diversos estágios. Por isso, os cadernos são organizados por oficinas, que realizam desde a leitura de exemplares dos gênero em estudo, passando pelas etapas de planejamento, até a construção, revisão e refacção do textos.

Este trabalho ocupa-se das propostas para o ensino da escrita apresentadas pelo, mais especificamente as voltadas para o gênero crônica, tendo em vista que a docente-pesquisadora implementou o programa no IFPE - Campus Recife e realizou, junto aos alunos do 1° ano do Ensino Médio Técnico Integrado, oficinas de produção desse gênero, entre os meses de maio e julho deste ano. Houve, nesse contexto, a necessidade de analisar e avaliar o material didático disponibilizado ao professor para elaboração das oficinas.

Para tal, foram retomados os preceitos de Bakhtin (1997) acerca dos gêneros do discurso e de Geraldi (2010) sobre o processo de mediação pedagógica da produção de textos. Os gêneros são conceituados por Bakhtin (1997) como tipos relativamente estáveis de enunciados que circulam nas diversas esferas das atividades humanas.

Essa noção, por um lado, mostra que os gêneros possuem uma "forma padrão" e que não são criados a cada novo ato de fala. O homem não é, nas palavras de Bakhtin, o adão mítico, a pronunciar os primeiros enunciados; ele nasce em uma sociedade constituída e organizada por instituições e rotinas relacionadas a determinadas formas de comunicação. São essas esferas das atividades humanas que originam e fixam os gêneros. Portanto, eles são resultado da sedimentação histórica das práticas discursivas.

Por outro lado, também valoriza o imprevisível, o variável e o heterogêneo que irrompem no discurso, movidos pelas "forças centrífugas" que tornam o enunciado "relativamente instável". Os falantes usam os gêneros de forma criativa, contribuindo tanto para a sua preservação, como para a sua

ISBN 978-85-62830-10-5
VII CONNEPI©2012

permanente mudança e renovação. Os gêneros são "entidades" plásticas, variadas e mutáveis, podem se "mimetizar" e se "misturar" para realizar um outro propósito ou mesmo para realizá-lo indiretamente.

A crônica, por situar-se numa zona de interface entre as esferas literária e jornalística, torna a sua natureza híbrida, flexível e mutável ainda mais evidente. Existem diversos tipos de crônica, tais como: *lírica*, em que o autor; relata com nostalgia e sentimentalismo um fato corriqueiro da vida; *humorística*, em que o autor faz graça com o cotidiano; *argumentativa*, em que o cronista ironicamente tece uma critica ao que acontece nas relações sociais e de poder; *jornalística*, em que o cronista apresenta aspectos particulares de notícias ou fatos; entre outras.

Como então definir um gênero que se apresenta sob formas tão variadas? Segundo Bakhtin op.cit.), é o querer discursivo, o propósito comunicativo que define a natureza do gênero e, por conseguinte, suas características discursivas: o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo verbal. Assim, pode-se considerar a crônica como o resultado da visão pessoal, subjetiva do cronista ante um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou nas experiências diárias, proporcionando ao leitor uma visão mais abrangente, que vai além do fato: mostra-lhe, de outros ângulos, os sinais de vida que diariamente se deixam escapar.

Sua estrutura é quase sempre um texto curto, apressado (geralmente o cronista escreve para o jornal alguns dias da semana, ou tem uma coluna diária), redigido numa linguagem coloquial, simples, muito próxima do leitor. O estilo é normalmente criativo e figurado, com jogos de palavras, emprego de metáforas, ironias, trocadilhos, ambiguidades, etc. O trabalho com as crônicas em sala de aula pode constituir um eixo favorável à formação do leitor e produtor literário, pois são texto que tratam de temas cotidianos, aproximando-se do universo real do leitor e facilitando a sua transposição ao mundo imaginário.

Um ensino efetivo da produção de textos deve ser centrado nas práticas de linguagem, as quais só ganham sentido quando orientadas para uma determinada finalidade comunicativa. A atividade de escrita deve partir de uma situação social ou de um objetivo plausível que a mobilize: as condições de produção e o intuito discursivo são as molas propulsoras desse processso. Consoante Geraldi (2010), escrever é conscientizar-se da própria fala, prestar atenção aos recursos lingüísticos mobilizados e mobilizáveis, segundo o projeto de dizer definido para o autor do texto em elaboração. Assim,

Nessa perspectiva, faz-se necessário romper com a pedagogia da exploração temática, segundo a qual o docente deve propiciar a leitura de textos motivadores para debate e interpretação antes de solicitar a escrita, pois os autores com suas experiências e reflexões é que agenciaram os textos a serem lidos para sua escrita. Isso não invalida, porém, o papel do professor na orientação da seleção, da articulação e debate dos conteúdos. Também é preciso romper com a pedagogia da diversidade textual, pois, segundo Geraldi (2010), ela valoriza o caráter fixo e estável do gênero, levando os alunos a aprendarem as regularidades para ajustaram-se a um modelo didático pré-estabelecido.

O docente deve partir dos conhecimentos prévios do educando para elaborar as propostas de produção situadas socialmente e, na avaliação, atuar como co-autor do texto dos alunos, ultrapassando o mero nível da correção. Cabe a ele intervir na produção, sugerindo novas estruturas de escrita, propondo expansão de informações ou ainda classificando tipos de erros para trabalhar em sala.

A atividade de reescrita é fundamental para o desenvolvimento da autonomia do educando na produção escrita, pois permite que ele possa avaliar a maior ou menor "distância" entre o seu "querer" discursivo, o artefato textual propriamente dito e as estratégias discursivas adequadas para cumprir o propósito almejado. Também permite que ele revise os aspectos textuais (contradições, clichês ou repetições desnecessárias) e adeque o texto às convenções da escrita e à norma padrão. Para tal, é necessário que o docente oriente o aluno, explicitando os critérios de avaliação dos textos.

Com base nesses princípios, realiza-se nesse trabalho uma análise da proposta didático-pedagógica do Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro voltada para o gênero crônica, a fim de verificar se as estratégias propostas pelos materiais didáticos dirigidos ao docente são condizentes com os princípios teóricos explicitados e se são suficientes para atingir os objetivos previstos pelo programa.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho de cunho qualitativo-interpretativo tomou como objetos de análise os materiais didáticos que foram entregues gratuitamente aos docentes e às escolas inscritas no Programa, a saber: o caderno do professor "A ocasião faz o escritor" e a coletânea "Crônicas", que foram distribuídos na edição de 2010, e o fôlder publicitário "Quatro gêneros em cartaz", que fez parte do material de divulgação da Olimpíada este ano. Devido às limitações desse artigo, foram excluídos o caderno "O que nos dizem os textos dos alunos" e a coletânea "Textos dos finalistas", que são disponibilizados apenas virtualmente. Os critérios de análise dos materiais foram: a clareza e correção conceitual; a coerência entre as estratégias didáticas apresentadas e a proposta teórico-metodológica do Programa; a seleção textual; as habilidades de leitura desenvolvidas; a orientação para produção textual; a abordagem do gênero crônica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta pedagógica do Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* apoia-se nas concepções e modelos didáticos defendidos pela escola de Genebra, em particular por Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e Bernard Schneuwly, tanto que os cadernos do professor são prefaciados pelo primeiro pesquisador.

O fôlder "Quatro gêneros em cartaz" apropria-se dos princípios defendidos por esses pensadores, na medida em que sugere ao professor a realização do ensino por meio das *sequências didáticas* (Pasquier e Dolz, 1996), isto é, defende a adaptação do material à realidade da turma e ao planejamento docente com "atividades complementares que articulem a produçãode texto ao ensino de leitura e de conhecimentos linguísticos e à prática da oralidade". Desse modo, contudo, o fôlder não leva em conta que o caderno do professor (A ocasião faz o escritor, 2010) contempla, pelo menos superficialmente, como se mostrará adiante, os demais eixos de ensino da língua, ao indicar a audição das crônicas (p.31, p.59, p.68), expor alguns recursos linguísticos próprios do gênero (figuras de linguagem, p.51; léxico, p.53; tipos de discurso, p.83; foco narrativo, p.97-98) e sugerir questões de compreensão textual (p.30-31, p.37,p.42-43, p.56-57, p.68,p.70-71, p.80-81).

Outro aspecto da escola genebriana transposto nesse material é a defesa da *progressão curricular em espiral* e a valorização da *reescrita como atividade de aprendizagem* (Pasquier e Dolz, 1996), pois considera-se a necessidade um tempo de amadurecimento cognitivo para que o aluno, distanciando-se do próprio texto, possa refletir e reavaliar sua escrita. Nesse período, conteúdos vão sendo trabalhados, retomados e sistematizados. Vê-se que a escrita é concebida numa perspectiva sociointeracionista como um processo de construção dos sentidos, e não um mero dom (psicologismo subjetivista) ou um produto (teorias de base estrutalista).

As recomendações do fôlder ao professor consideram não só a revisão, mas também as demais etapas do processo de produção, tanto que indicam estratégias para auxiliar o planejamento temático (debates, conversas, pesquisas e fichamentos, atividades interdisciplinares e leitura de textos multimodais) e explicam como o tema deve ser interpretado (o aluno não precisa necessariamente falar sobre o local onde vive, mas sobre alguma experiência real ou fictícia vivenciada nele seja pelo autor, seja por outra pessoa).

As demais orientações levam em conta as características discursivas do gênero crônica, colaborando com a textualidade. Exemplo disso é a indicação de corte dos trechos descritivos que não contribuem com a caracterização de pessoas ou lugares, nem produz tensões ou não tornam a linguagem envolvente. Quanto ao registro, explica-se ao docente a necessidade do uso de variedades linguísticas informais ou coloquiais para tornar o texto leve e do uso do léxico e da pontuação para obter efeitos de humor ou ironia.

Em uma de suas recomendações, porém, o fôlder induz o leitor-professor a julgar que a produção textual é um eixo separado do ensino de Português, pois afirma: "Ao trabalhar com as várias reescritas, aproveite para ensinar ou sistematizar as convenções da escrita, os conteúdos de gramática e os conhecimentos linguísticos requeridos para aprimorar o texto, articulando o trabalho deste material à aula de língua portuguesa". Subjaz a concepção tradicional de ensino de gramática como equivalente

ao ensino de língua. Tal "lapso" ou "esquecimento discursivo" não invalida a sugestão didática de adequação do texto à norma padrão e à linguagem do gênero crônica.

Em suma, o fôlder não só atua como encarte publicitário de divulgação das oficinas. Ele vai além, contribuindo com a formação do professor ao fornecer-lhe subsídios para que faça bom uso do material didático proposto pelo Programa e conduza de forma proveitosa as atividades de reescrita dos textos dos alunos.

O caderno do professor "A ocasião faz o escritor" (2010) ocupa-se nos onze capítulos ou oficinas de promover a apropriação gradual do gênero crônica, estabelecendo uma articulação entre essas oficinas através da antecipação dos conteúdos a serem abordados na aula seguinte. Cada capítulo é introduzido pelos objetivos específicos e por alguns encaminhamentos metodológicos, colaborando com o planejamento docente.

Inicialmente, o caderno expõe os princípios téoricos adotados, através do prefácio escrito por Joaquim Dolz, a saber: uma concepção discursiva de escrita como ato de interlocução (quem escreve, escreve para alguém visando produzir um determidado efeito e o faz conforme a imagem que possui de seu papel social, do papel social do interlocutor e das esferas de produção e circulação do texto) e a adoção da sequência didática como metodologia de ensino da escrita. Tais preceitos e a própria configuração do caderno pressupõem um professor autor de sua própria atividade discursiva, isto é, que saiba dialogar com a teoria e transpô-la para a realidade de sua classe, construindo seus próprios materiais didáticos e reelaborando-os conforme as demandas discentes.

A coletânea de textos usada e/ou referida nesse caderno é a encontrada no encarte "Coletânea: crônicas", o qual traz dez crônicas de autores representativos do cânone e da produção literária contemporânea, exceção feita a Machado de Assis. Observa-se que a temática não foi o critério adotado para a seleção textual, dada a diversidade de assuntos tratados: amor ("O amor acaba", "Pavão"), geração juvenil ("Do rock", "Ser brotinho"), conflitos domésticos ("Cobrança"), definição do gênero crônica ("Sobre a crônica"). Apenas quatro textos fazem alusão ao tema "O lugar onde vivo", tomando-o como mote para narração de alguma experiência (como "Peladas" que retrata o jogo de futebol na praça), ou discussão de problemas sociofilosóficos (o preconceito e a desigualdade em "A última crônica", a violência em "Considerações em torno das aves-balas", o conformismo em "Um caso de burro").

O critério que embasou tal seleção foi o de mostrar a variedade de estilos do gênero crônica, ora assumindo um tom mais humorístico ("Cobrança", "Um caso de burro"), ora mais lírico ("Pavão", "O amor acaba", "Peladas"), ora ensaístico ("Sobre a crônica"). Essa é uma estratégia válida para que o aluno perceba o caráter flexível do gênero; no entanto, a coletânea pouco favorece a discussão da temática, ou melhor, as diferentes possibilidades de focalização do tema proposto. Sabendo que para o aluno elaborar seu projeto discursivo, ele precisa ter o que e para que dizer, caberá ao professor apresentar textos (músicas, notícias, reportagens, infográficos, charges, etc.) que problematizem o lugar onde se vive.

O sujeito produtor de texto só constrói um discurso autoral quando estabelece um diálogo com outros discursos e consegue manter certa distância em relação a eles, marcando sua posição enunciativa (POSSENTI, 2009). Pode-se concluir que, a despeito dos objetivos do Programa, a metodologia de ensino efetivamente apresentada não prioriza a formação do produtor de textos competente, mas sim a adequação dos estudantes à escrita ao gênero em pauta.

Essa é a vertente que norteia as poucas atividades de leitura propostas, pois todas, sem exceção, respeitam os modos de ler constitutivos do gênero crônica. Em geral, elas iniciam pela recuperação do contexto de produção dos textos, trazendo informações sobre os autores e chamando a atenção para a época em que o texto foi escrito (caso de "Um caso de burro" do século XIX) e para a influência do suporte (caso de "Cobrança", inicialmente publicada em jornal e, depois, em livro). Em seguida, solicitam a apreciação afetiva e estética dos textos, mostrando ao docente que deve levar o aluno a perceber o tom e os efeitos estilísticos promovidos no texto:

> "Que sentimentos ou emoções a crônica nos despertou?"; "Analise 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 significam o contrário do que diziam; ou valeu-se de lirismo, fazendo comparações e metáforas." (2010, p.37).

O professor também é motivado a considerar as especificidades da leitura literária, através das sugestões de escuta das crônicas disponíveis em CD-ROOM (2010, p.31, p.59, p.68), da "declamação" do texto em voz alta de forma emotiva (2010, p.31, p.80, p.81), da indicação de outras crônicas para análise em sala e de pesquisa desse gêneros em sítios virtuais (2010, p.36, p.39), além da criação de um espaço de leitura, repleto de jornais, livros, revistas e murais ou varais com resenhas, dicas de obras, etc (2010, p.39). O incentivo à formação do leitor é constante nesse material didático.

Porém, o objetivo indicado para a leitura dos diferentes textos resume-se em uma finalidade genérica – a de conhecer uma variedade de crônicas para familiarizar-se com o gênero. Não se explica o porquê da seleção desta ou daquela crônica, nem mesmo o que deve ser observado em cada uma delas, pouco favorecendo a aproximação gradual do aluno ao gênero, conforme o princípio da sequência didática. A introdução do texto de Fernando Sabino (2010, p.29) sintetiza o que foi dito:

> "A melhor forma de aprender a fazer alguma coisa é observar um mestre no assunto em ação. Por isso, nesta e nas outras oficinas, os estudantes vão ler crônicas de grandes escritores brasileiros. Elas estão na coletânea que você recebeu e também nos livros do PNLD que estão na biblioteca da escola. Nesta primeira oficina o mestre será Fernando Sabino. Sugerimos um roteiro para trabalhar a crônica de Sabino, que você poderá seguir nas outras oficinas, a cada novo roteirista apresentado."

O caderno do professor apresenta poucas sugestões de trabalho com a leitura. As atividades propostas desenvolvem a ativação de conhecimentos prévios sobre o autor, de elaboração de hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título e principalmente de localização de informações explícitas (assunto, personagens, foco narrativo, espaço, conflito, época, registro de linguagem) e do tom predominante. Esta estratégia tem como objetivo levar os alunos a sistematizar as características discursivas do gênero, a partir da leitura de várias crônicas (2010, p.37-38, p.43, p.87).

A sua vantagem consiste em auxiliar o aluno que tem dificuldade em começar a escrever; entretanto, pode acarretar a cristalização de um modelo pré-estabelecido da crônica, que vai de encontro à plasticidade e flexibilidade dos gêneros, noção central na teoria bakhtiniana. Alguns dos elementos exemplificados como típicos das crônica para o professor, como o título sugestivo e o cenário curioso (2010, p.43), não aparecem em textos apresentados no próprio caderno, tais quais "Sobre a crônica" e "Peladas".

Outras atividades recorrentes são as questões que estabelecem a interlocução entre autor-texto-leitor, porém, limitadas à formulação de opinião pessoal sobre a crônica lida, como mostra o exemplo abaixo sobre a crônica de Fernando Sabino ("A última crônica"):

> "O que acharam da crônica?
> Alguém já viveu uma situação como a descrita na crônica?
> Ou conhece outra pessoa que viveu algo parecido?
> Quem já comemorou um aniversário de forma diferente do tradicional bolo com velinhas? Como foi?
> Há algo que ficou difícil de entender?" (2010, p.33).

Outras estratégias cognitivas como produção de inferências, compreensão global, checagem das hipóteses, a avaliação apreciativa e contextualização do vocabulário são parcamente mencionadas. Vê-se assim que o horizonte problemático da extrapolação ganha maior enfoque que o horizonte máximo da compreensão enquanto atividade inferencial (MARCUSCHI, 2008).

Quanto aos recursos linguísticos próprios do gênero literário, o caderno também é falho, pois aponta apenas três aspectos - as figuras de linguagem (2010, p.50-51), o campo lexical (2010, p.52-53) e os tipos de discurso (2010, p.83) – e não os articula às propostas de leitura apresentadas. As figuras são expostas de forma estanque e tradicional, em uma tabela, contendo definição e exemplos de frases soltas, na mesma oficina em que se lê a crônica "Peladas", todavia as perguntas de compreensão não exploram a personificação da bola, nem as metáforas e comparações usadas no texto (2010, p.56-57). Também, nessa oficina, a atividade com o jargão específico do futebol apenas explora o conhecimento

prévio dos alunos sobre esse campo lexical, já que antecede a leitura da crônica e a maior parte das palavras sequer é utilizada no texto.

Vale ainda salientar que as figuras de linguagem são usadas nas demais crônicas presentes no caderno, porém só se faz menção à metáfora e à prosopopeia no texto de Machado de Assis (2010, p.71). Os tipos de discurso – direto, indireto e indireto livre - também são apresentados apenas como formas gramaticais, não observando-se os efeitos de sentido decorrentes do uso de um ou outro modo de citação da voz alheia. Por exemplo, a vivacidade e dinamicidade conferidas pelo discurso direto na crônica "Cobrança" e a análise psicológica da consciência da personagem em "Um caso de burro", a partir do discurso direto livre.

O caderno do professor também é lacunar na exploração dos aspectos discursivos. Memso a oficina 6 que tem como objetivo específico comparar a crônica à notícia, não vai além da apresentação de uma manchete como texto impessoal (2010, p.76). A intertextualidade com o poema de Manuel Bandeira em "A última crônica", os efeitos decorrentes do uso das aspas na crônica "Sobre a crônica" e dos verbos de dizer (retrucar, replicar, explicar, avisar) na crônica "Cobrança", a interdiscursividade e a ironia em "Um caso de burro", a repetição estilística em "O amor acaba" não são didatizados.

Tais aspectos são explicitados em um item "Sobre (título da crônica)" que realiza uma análise literária do texto. Se, por um lado, essa estratégia didática supõe e exige um professor autor de seu discurso, que transponha tais dados em perguntas de compreensão ou em um roteiro de análise a ser explorado com os alunos; por outro lado, ela gera o risco de o docente limitar as possibilidades de interpretação ao que está dito no caderno ou ainda simplesmente expor tal análise pronta aos alunos.

Em resumo, o caderno do professor desperta o gosto pela leitura literária, através da indicação de questões e atividades que levam o aluno a se envolver com o texto. Porém, isso não é suficiente para se afirmar que ele colabora efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em leitura de crônicas, dado que certas estratégias cognitivas, aspectos textuais e discursivos são escamoteados ou pontualmente trabalhados. O discurso do caderno leva o professor a crer que o contato com os textos por si só favorece a aprendizagem do gênero:

> "Nesta oficina 2, por exemplo, eles puderam continuar observando a linguagem e os recursos usados por alguns os 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." (2010, p.38)

Ainda que o foco do material seja a orientação para a produção escrita, a filiação teórica à escola genebriana e, de modo particular, a adoção da sequência didática como eixo de ensino (2010, p.14-15) exige a elaboração de uma série de atividades de leitura, compreensão e análise para que o aluno possa se apropriar do gênero em estudo.

No que concerne à produção textual, observa-se que os capítulos iniciais, ou melhor, as primeiras oficinas cuidam de definir o gênero (a origem da palavra, sua história no Brasil, o conteúdo temático, o estilo e as esferas de circulação) e de explicar o concurso. A proposta inicial é que os alunos tomem contato com crônicas, tentando identificá-las e defini-las a partir da leitura de jornais, revistas e livros (2010, p.28-29). O caderno ainda salienta ao professor que chame a atenção dos alunos para as condições de produção do gênero, para o estilo, para o registro de linguagem e a escolha de algum fato cotidiano.

Também aqui a temática é tratada de forma superficial, pois não conduz à reflexão sobre como o aluno vê o local onde ele vive, como ele gostaria que fosse, como a sociedade vê esse mesmo local, o que ele sente pelo lugar, se ele preferiria viver em outro *locus* e por quê, que histórias, lendas ou personalidades representam tal lugar, quais os principais atrativos ou problemas da comunidade, como sua comunidade é retratada pela mídia, etc.

É preciso, primeiro, que o aluno tenha o que dizer sobre o local onde vive, que ele (re) conheçae debate a realidade local para elaborar um projeto discursivo de escrita. Embora isso não seja proposto pelo caderno, é critério de avaliação, conforme indica o descritor "O texto se reporta de forma

significativa e pertinente a algum fato do cotidiano local?"(2010, p.127) . A proposta de produção inicial caracteriza a parca abordagem da temática do concurso ao longo desse material:

> "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; e algo que tenha ocorrido no dia a dia deles e chamado atenção. É dessa simples observação que cada um deles escreverá uma crônica." (2010, p. 44).

Apesar da vagueza quanto ao planejamento temático, o caderno explica ao docente que se trata apenas de uma avaliação diagnóstica e que isso seja explicitado ao aluno. Sugere-se que ele parta da escolha do tema, do tom e do foco narrativo para iniciar a produção. Os critérios dessa avaliação são expostos de forma clara para o professor (a adequação temática, o equilíbrio narração-descrição e o tom da narrativa) e exemplificados com a produção de uma aluna do 6° ano. Para esse momento inicial, o encaminhamento didático proposto é adequado, pois sugere que o professor deve realçar os aspectos positivos do texto e indicar os que necessitam melhorar, estimulando o aluno a continuar produzindo.

Contudo, considerando que o próprio caderno avalia vários aspectos negativos do texto da aluna (redige um relato pessoal, e não uma crônica; ausência de recursos estilísticos e/ou literários; revela problemas de pontuação) e apenas um positivo (a escolha do tema), o bilhete dado como exemplo de avaliação dialogada pouco contribui para que a aluna possa identificar os problemas do seu texto e reescrevê-lo. O cuidado com a "preservação das faces"[1], nesse caso, pode gerar efeito inverso - atrapalhar a comunicação com a interlocutora:

> "Marina,
> Quer dizer que temos uma sambista na nossa classe?Adorei saber que você gosta de desfilar na avenida, deve ser muito emocionante mesmo! Você transmite essa emoção e o seu amor pela sua 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." (2010, p.45).

Em geral, as propostas de produção de texto ocupam-se da adequação da escrita ao gênero em voga, fornecendo um roteiro que, com algumas variações, apresenta características das narrativas literárias: foco narrativo, personagens, enredo, desfecho, tom da narrativa, espaço, tempo (2010, p.82, p.90, p.102, p.108). A elaboração temática é tratada superficialmente com a indicação de algumas fontes de informação a serem exploradas, tais quais fotos (2010, p.99, p.101-102), notícia (2010, p.100, p. 88-90) e assunto ou início de outras crônicas (2010, p.82, p.96-97), sem haver, no entanto, orientação para articulação dos conteúdos. Faz-se exceção apenas à atividade que propõe transformar uma notícia em crônica e leva os alunos a debatarem as possibilidades de focalização do tema (2010, p.107-108).

Os recursos textuais, linguísticos e estilísticos próprios da crônica, bem como a variedade linguística a ser adotada, são pouco explorados, ainda que sejam exigidos pelos critérios de avaliação do concurso, conforme mostram os descritores: "Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada?", "Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de crônica escolhido pelo autor?", "Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do texto?"(2010, p.127).

Apenas os tipos de discurso e o foco narrativo aparecem articulados às atividades de produção textual, mas são trabalhados numa perspectiva meramente formal. A escolha de uma forma de dicurso pelos sujeitos produtores depende de "com a qual se sentem mais à vontade" (2010, p.83), segundo o caderno do professor, revelando, nesse trecho, uma concepção de sujeito intencional e de linguagem como expressão do pensamento. Falta compreensão dos variados efeitos de sentido que os modos de representação do discurso alheio podem gerar e de como a posição enunciativa se constrói a partir da avaliação apreciativa dessas outras vozes.

---

[1] Termo cunhado por Erving Goffman (1980) para designar a estratégia de respeito e consideração à imagem ou ao papel social que cada interlocutor ocupa na interação.

O foco narrativo é reduzido às categorias de narrador-observador e narrador-personagem (2010, p.97-98), negligenciando-se outras formas mais criativas de narrar, seja através de diálogos, seja da segunda pessoa, seja da primeira pessoa do plural. Além disso, a atividade limita-se à identificação da pessoa gramatical dos verbos e pronomes e à mera transformação do foco narrativo em um fragmento textual, sem se observar as mudanças semânticas e estilísticas que tal operação provoca.

Apesar dessas lacunas, observa-se o cuidado com o processo de revisão e reformulação do texto. Em todas as propostas, sugere-se que os alunos troquem os textos entre si e façam comentários (2010, p.91, p.102, p.111) ou se indicam critérios de avaliação mais precisos para reelaboração do texto (2010, p.46-47, p.110-111, p.119). Ao final do caderno, é indicado um roteiro de revisão com perguntas (2010, p.124) que pode ser fornecido aos alunos a fim de que eles regulem sua própria produção e adquiram autonomia na escrita. Colabora ainda com a mediação dessa atividade pelo docente a apresentação da tabela dos avaliadores do concurso, com critérios, pontuação e descritores (2010, p.127).

6. CONCLUSÕES

Este trabalho revelou que o Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* respeita a noção de escrita enquanto um trabalho, por apresentar as condições de produção do concurso e diversas propostas de reformulação textual. Entretanto, o apego excessivo ao modelo didático do gênero acaba por cristalizá-lo, negligenciando a construção discursiva do sujeito autor.

Pelos limites próprios de um artigo, o trabalho não contemplou outros aspectos do tema que são sugeridos para pesquisas futuras, tais quais a análise das oficinas ministradas pelos professores, a fim de se observar a transposição do material na sala de aula, e o estudo comparativo das produções inicial e final dos estudantes, a fim de verificar as estratégias utilizadas e se há progresso em sua escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife, por ter apoiado a iniciativa e a participação dos discentes no Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: _____. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. SP: Martins Fontes, 1997.

COLETÂNEA: crônicas. SP: CENPEC, 2010.

GERALDI, W. **A aula como acontecimento.** SP: , 2010.

LAGINESTRA, M.A.; PEREIRA, M. I. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor : orientação para produção de textos. SP: CENPEC, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. SP: Parábola Editorial, 2008.

PARAMÊTROS curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.Brasília: SEF/MEC, 1998.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, v. 2, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. In: _____. **Questões para analistas do discurso**. SP: Parábola Editorial, 2009.

4 gêneros em cartaz. SP: CENPEC, 2010.