

A CRÔNICA E O VIVER NA E PELA LINGUAGEM: NARRATIVAS ESCOLARES SOB UM OLHAR ENUNCIATIVO

CHRONIC AND LIVING IN AND BY THE LANGUAGE: SCHOOL NARRATIVES IN AN ENUNCIATIVE PERSPECTIVE

*Cármem Lúcia Hernandes Agustini**
*Selma Zago da Silva Borges***

RESUMO: Este artigo parte da posição benvenistiana de que a língua serve para *viver* e da teorização dela decorrente. Buscamos compreender as noções de enunciação e de (inter)subjetividade, por meio da análise de narrativas escolares, pertencentes ao gênero *crônica*. As análises aqui empreendidas permitem apontar que o gênero é ao mesmo tempo um modelo e uma transgressão resultante do manejo da língua, que, em um ato de escrita, significa produzir algo singular e próprio do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. (Inter)Subjetividade. Ensino. Escrita. Criação.

ABSTRACT: The starting point of this article is the argument assumed by Benveniste under which language serves to live. Theorization would be the result of such an argument. Having that in mind, we seek to understand the notions of enunciation and (inter)subjectivity by analyzing school narratives belonging to the genre namely chronic. The analysis supports the idea that the gender, in this case, works at the same time as a model and as a transgression, which is the result of the managing of the language. Ultimately, it is important to take into account that the act of writing means producing (writing) something singular that comes from the subject himself.

KEYWORDS: Enunciation. (Inter)Subjectivity. Teaching. Script. Creation.

* Professora no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). agustini@ileel.ufu.br

** Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Campus Itumbiara. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). selmazago@yahoo.com.br

A CRÔNICA E O VIVER NA E PELA LINGUAGEM: NARRATIVAS ESCOLARES SOB UM OLHAR ENUNCIATIVO

ABRINDO O CADERNO DE HISTÓRIAS SOBRE CRÔNICAS

Naquele dia, no meio do jantar, eu contei que tentara pegar na bunda do vento — mas o rabo do vento escorregava muito e eu não consegui pegar. Eu teria sete anos. A mãe fez um sorriso carinhoso para mim e não disse nada. Meus irmãos deram gaitadas me gozando. O pai ficou preocupado e disse que eu tivera um vareio da imaginação. Mas que esses vareios acabariam com os estudos. E me mandou estudar em livros. [...] Achei que os eruditos nas suas altas abstrações se esqueciam das coisas simples da terra. Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo — o Alberto Einstein). Que me ensinou esta frase: A imaginação é mais importante do que o saber. Fiquei alcandorado! E fiz uma brincadeira. Botei um pouco de inocência na erudição. Deu certo. Meu olho começou a ver de novo as pobres coisas do chão mijadas de orvalho. E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam o mais leve sem precisar de ter motor nenhum no corpo. (Essa engenharia de Deus!) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias asas. E vi que o homem não tem soberania nem pra ser um bemtevi.¹

Pensar é transgredir²

¹ BARROS, M. *Memórias inventadas* - a terceira infância. São Paulo: Planeta, 2008, 52p.

² LUFT, Lya. *Pensar é transgredir*. São Paulo: Record, 2004, 192p.

Nesta tarefa que ora empreendemos com olhos benvenistianos, partimos da premissa de que pensar é transgredir, porque pensar é “manejar os símbolos da língua” (BENVENISTE, 2005 [1958] p.80) de modo a produzir algo próprio³. Transgredir, nesse sentido, não implica ir contra uma ordem, no presente caso, a ordem da língua; até mesmo porque não há como transgredir a ordem da língua, porque somos humanos nessa ordem; de nossa perspectiva, portanto, transgredir é mo(vi)mentar-se na e pela língua, de modo a estar na e pela linguagem em um mo(vi)mento de apropriação da língua, cujo efeito seja irromper-se como sujeito de linguagem. Transgredir é viver na e pela linguagem. E essa transgressão é constitutiva, porque o homem não é um repetidor; ele (se) cria na e pela linguagem.

Esse funcionamento da língua é o que permite ao locutor, enquanto sujeito na e pela linguagem, o seu manejo em suas possibilidades. Pensar é transgredir, também, porque esse manejo permite ao locutor produzir potencialidades, representatividades sobre o mundo, imerso numa experiência de linguagem que o torna humano. Entretanto, essa experiência de linguagem que reverbera em criatividade nem sempre se torna plausível aos olhos do outro, vendados por uma ordem – quase sempre institucional – que pode nos aprisionar numa imobilidade inexpressiva.

Ao inserirmo-nos no mundo da linguagem institucionalizada, quase sempre, deixamos⁴ de tocar nas emoções e nos dizeres que nos constituem enquanto sujeitos e incorremos no risco de lidar com a língua de modo automatizado. Entretanto, os excertos de Manoel de Barros e de Lya Luft, em epígrafe, lembram-nos de que precisamos falar daquilo que nos impulsiona a perquirir o homem enquanto sujeito de linguagem. O poeta mato-grossense, em especial, mostra-nos o falar das emoções, num jogo que faz na língua enquanto sujeito que se revela e, em decorrência, enquanto sujeito livre das amarras dos “caixotes” de formas: de palavras, de sintaxes e de formas petrificadas socialmente pelas instituições. Fato é que o poder institucionalizado muito insiste nisso, como forças raizantes⁵ do dizer da ordem, do modelar e do enquadrar, como bem ilustram as palavras de Foucault:

O desejo diz: Eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me

³ Conforme Flores (2013, p. 173), tal termo deve ser compreendido “no sentido de ‘ação de tornar [algo] próprio a um uso’ como propõe o *Le Petit Robert*”.

⁴ Nosso interesse nesse vocábulo centra-se na sua acepção de não oferecer reação, resistência a.

⁵ Rememoramos Dias (1995), em conhecida obra sobre o pensamento deleuziano. Esse pensamento conjectura sobre a oposição à árvore, às raízes, ao enraizamento, pois, para Deleuze, a árvore “inspirou toda uma imagem ortodoxa do pensamento, toda uma lógica, particularmente pregnante na tradição do Ocidente, [...], por exemplo, na filologia e na linguística, nas classificações taxionômicas, [...]. O modelo arborescente é pois hierárquico, bloqueador do livre desenvolvimento das multiplicidades, da composição imanente das multiplicidades entre si. [...] segundo Deleuze, nada procede por arborescência, nem o pensamento nem a realidade, a vida, as sociedades, a história, cada um de nós, o nosso corpo [...]. Ou antes, todas as árvores ou raízes são trabalhadas por forças desenraizantes [...]”. (DIAS, S. O que é um acontecimento? In: _____. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995, p.109-110).

deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz. (FOUCAULT, 2010 [1970], p.7).

Diante desse fato, inquietas com essa posição institucional (de)limitadora, situamo-nos na posição barroniana que, a nosso ver, é também benvenistiana, já que buscamos nos desvencilhar, de alguma maneira, dessas amarras e das forças da lei resultantes de uma ordem imposta, para lidar com as areias movediças do aspecto subjetivo da linguagem. Referimo-nos ao duplo funcionamento da linguagem trabalhado por Émile Benveniste, cujo ponto nodal era questionar a presença do homem na linguagem. No espaço escolar, instituição reguladora por princípio, por onde poderia resvalar essa presença no processo de ensino da escrita?

Imbuídas desse olhar enunciativo – destituído, de algum modo, de uma regulamentação (im)posta e (de)limitadora, cujo aspecto fundamental fosse normatizar modelos de escrita –, dirigimo-lo, em especial, às narrativas escolares, produzidas num espaço em que impera essa forma de regulamentação. Essas narrativas integram uma coleção de textos finalistas, na categoria de gênero *crônica*, referentes à Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*⁶, ano 2012, terceira edição, doravante referida como Olimpíada.

Dessa maneira, consideramos que a experiência de linguagem do aluno participante da Olimpíada tem implicação no seu êxito, uma vez que é essa experiência que possibilita ao aluno manejar a língua de modo atender à proposta. Portanto, este artigo busca compreender as noções de enunciação e de intersubjetividade na língua e na linguagem, a partir da análise de produções escolares, a fim de problematizar o ensino de escrita baseado em gêneros textuais.

Desse modo, trabalhamos com duas hipóteses. A primeira hipótese refere-se ao fato de que o aluno, apesar de atender a diferentes demandas socioinstitucionais – a do professor e a das comissões julgadoras (escolar, municipal, estadual e regional) – para a produção escrita, poderá incorrer em um deslocamento, na condição de candidato, em relação aos limites da produção do gênero *crônica*, conforme asseveram os materiais didáticos da Olimpíada sobre o protótipo endereçado ao gênero e os critérios de avaliação da produção nesse concurso e as diferentes discursividades presentes no livro didático. De nossa perspectiva teórica, apostamos que esse deslocamento se configura como um indício da assunção⁷ do aluno a uma enunciação subjetiva que, de certo modo,

⁶ Resultado da parceria entre o Ministério da Educação e a Fundação Itaú Social, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* foi fundamentada na metodologia e na experiência das três edições do Programa *Escrevendo o Futuro*. Com o objetivo de colaborar para a melhoria do ensino da leitura e da escrita, esse Programa desenvolveu, de 2002 a 2007, ações de formação continuada para professores das 4ª e 5ª séries da rede pública, a fim de orientar a produção de textos dos alunos. Em 2008, em sua primeira edição, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* ampliou a atuação do Programa, passando a trabalhar também com professores e alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (ou séries equivalentes do ciclo de nove anos) e com os dos 2º e 3º anos do Ensino Médio. Desde 2010, participam da Olimpíada professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nas seguintes categorias: Poema (4ª e 5ª séries ou 5º e 6º anos do Ensino Fundamental); Memórias literárias (6ª e 7ª séries ou 7º e 8º anos do Ensino Fundamental); Crônica (8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio); Artigo de opinião (2º e 3º anos do Ensino Médio). Para maiores informações, cf. BRASIL. Ministério da Educação. *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Textos finalistas: Edição 2012*. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), 2013, 289 p.

⁷ Consideramos pertinente a posição de Eni Orlandi (1988) sobre a noção de autor a partir da compreensão do processo em que se dá a assunção do sujeito ao papel de autor. Para a autora, essa

resulta de seu manejo da língua, e manejar a língua em um ato de escrita é produzir algo próprio, ou seja, que diz algo daquele que (se) enuncia.

A segunda hipótese refere-se ao fato de que os critérios de correção desse concurso, embora os materiais da Olimpíada não apresentem uma noção rígida de *crônica*, e afirmarem que “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” (BRASIL, 2010, p.20-22, grifo nosso), coincidem com a produção de um texto *bem comportado, homogêneo* (destaque nosso). Essas discursividades podem constituir indícios que autorizam a situar a produção escrita do aluno na categoria de narrativas escolares, uma vez que tanto a proposta da Olimpíada quanto as dos livros didáticos não apresentam consenso e revelam constante movimento de fluidez da noção de *crônica*, acarretando imprecisões e, com isso, confirmando o nosso entendimento de que o gênero é ao mesmo tempo um modelo e uma transgressão⁸.

Para trabalhar essas hipóteses, dividimos o presente artigo da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos a teorização benvenistiana que sustentam nossas problematizações sobre o ensino de escrita baseado em gêneros textuais. Especificamente, mobilizamos as noções de enunciação e intersubjetividade, inscritas na perspectiva teórica de Benveniste (2005 [1956]; 2006 [1970]), além da noção de gênero em Rastier (1998). Na sequência, analisamos as discursividades sobre *crônica* presentes na obra *A ocasião faz o escritor: Caderno do Professor* (BRASIL, 2010), doravante CP, um dos materiais que integram a coleção da Olimpíada⁹.

Na análise desse Caderno, consideramos o modo como o gênero *crônica* é apresentado e, em seguida, os critérios de avaliação para esse gênero, propostos aos professores¹⁰. Em seguida, estendemos essa análise ao livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, visto que é nessa etapa de ensino que a instituição escolar e o professor se inscrevem na Olimpíada, especificamente nas modalidades *crônica* e *artigo de opinião*. Cabe ressaltar que a coleção de livros didáticos que compõe essa última etapa de ensino da educação básica brasileira contempla uma proposta de produção escrita que inclui a retomada do trabalho de escrita baseado em gêneros textuais realizado nas séries anteriores, de modo a condensá-los nas três séries do Ensino Médio.

assunção implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

⁸ Para uma discussão ampla sobre essa questão, cf. Agustini; Borges (2013) e Agustini; Borges (2014).

⁹ A coleção *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, enviada às escolas públicas brasileiras, é composta por 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.

¹⁰ Consideramos pertinente esclarecer que o *Caderno do Professor* (2010) propõe ao professor a compreensão do gênero crônica e, em seguida, apresenta uma série de instruções para a produção da escrita por meio de uma sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) que se concretiza a partir de uma série de oficinas e de atividades escolares, até a produção escrita do texto final. Uma das propostas estabelecidas nessas oficinas é apresentar uma amostragem de crônicas que, necessariamente, são reconhecidas pelo caráter genuinamente literário, isto é, que representam a valoração de textos de escritores consagrados. Para a Olimpíada, “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”. (*Caderno do Professor*, 2010, p.29). Os textos consagrados que compõem a *Coletânea de textos* são: “A Rua do Ouvidor” (1878), de Joaquim Manuel de Macedo; “Falemos das flores” (1855), de José de Alencar; “Ser brotinho” (1960), de Paulo Mendes Campos; “Conformados e realistas” (2008), de Tostão; “Quem tem medo da mortadela” (1995), de Mário Prata; “Do rock” (2009), de Carlos Heitor Cony; “A arte de ser avó” (2005), de Rachel de Queiroz.

Posteriormente, propomos um mo(vi)mento de análise de uma das produções escritas, na modalidade gênero *crônica*¹¹, presente na coletânea da Olimpíada, intitulada *Textos Finalistas*, Edição 2012 (BRASIL, 2013). Nesse mo(vi)mento, propomos dois tempos de análise: o primeiro se constitui de uma análise a partir dos critérios de avaliação do concurso da Olimpíada para o gênero *crônica*; o segundo traz a posição enunciativa benvenistiana como procedimento de análise, de maneira a (re)significar a produção escrita analisada anteriormente. E, finalmente, ocupamo-nos em estabelecer o fecho de nossas considerações.

1 UMA PÁGINA A (RE)TOMAR: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA BASEADO EM GÊNEROS TEXTUAIS

Nesta seção, pretendemos mobilizar noções que julgamos importantes no presente estudo. Em Benveniste (2005 [1956]; 2006 [1970]), interessa-nos mobilizar as noções de sujeito, enunciação e intersubjetividade, e em Rastier (1998), a noção de gênero. Para adentrarmos nesse percurso teórico enunciativo, consideramos produtor estabelecido uma relação entre a noção de locutor e a de sujeito e, em decorrência dessa relação, a noção de subjetividade, conforme explicita o excerto a seguir.

A que, então, se refere o *eu*? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e *lhe* designa o locutor. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual. A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como 'sujeito'. É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua. Se quisermos refletir bem sobre isso, veremos que não há outro testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo. (BENVENISTE, 2005 [1958], p.288, grifos do autor).

A partir dessa citação, entendemos que o locutor coloca-se como sujeito quando é significado na e pela linguagem, de modo que o discurso é o manejo da língua que organiza a vida do homem na relação com os outros e com o mundo. Assim, a linguagem é, para o homem, “o único meio de atingir outro homem” (BENVENISTE, 2006 [1968], p.93) e, por essa razão, a intersubjetividade é constitutiva, inclusive marcando-se na língua por meio de *índices específicos*.

As categorias de expressão e/ou termos referenciais são determinantes em uma enunciação, a saber: o *eu* que se refere àquele que fala na presente instância de discurso; o *aqui* que se refere ao espaço de enunciação enquanto instância produzida na e pela linguagem, o *agora* que se refere ao tempo da enunciação: o tempo linguístico¹², também enquanto instância produzida na e pela linguagem. Segundo Benveniste (2005 [1956], p.279), ao colocar essas categorias, por meio de seus termos linguísticos, em

¹¹ Informamos que da coletânea *Textos Finalistas*, Edição 2012, na seção destinada à modalidade crônica, foram selecionadas e impressas 38 crônicas de diferentes cantos do Brasil.

¹² Sobre a noção de tempo, Benveniste (2006, [1965], p. 70) faz uma crítica ao psicologismo. Ele mostra que “a língua conceptualiza o tempo de modo totalmente diferente da reflexão”. No decorrer de sua exposição, Benveniste mostra que só é possível falar em presente, em passado ou em futuro a partir do presente linguístico: do momento em que se produz um ato de linguagem.

relação ao eu, elas “delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância do discurso que contém eu.” (grifo do autor).

A posição benvenistiana de que a enunciação comporta o irrepetível – pois é da ordem da experiência de linguagem – dá-nos abertura para apontarmos que tal posição se justifica, porque, para Benveniste (2006 [1970], p.83), uma enunciação “supõe a conversão individual da língua em discurso” e implica a apropriação da língua, que se dá pelo ato individual e que, portanto, possibilita a esse indivíduo, na posição de sujeito de linguagem, constituído pelo outro, condições, a nosso ver, para a ocorrência da subjetividade em decorrência da intersubjetividade.

Em relação ao tempo linguístico, para Benveniste (2006, [1970], p.78), ele “funciona como um fator de intersubjetividade [...]. A condição de intersubjetividade torna possível a comunicação linguística.” É, portanto, a partir da especificidade das categorias de expressão, nesse caso, a de tempo, que a experiência humana que se estabelece por meio da relação entre o locutor e seu parceiro, indefinidamente reversível, reflete na língua e se inscreve na linguagem.

Diante do exposto, aventuramo-nos a dizer, com certa propriedade, que o *eu* está em *tu*, e o *tu* está no *eu*. Além do mais, a subjetividade não é meramente uma condição exclusiva do *eu* – grande diferencial da teoria de Benveniste em detrimento de outras perspectivas que consideram a subjetividade como mera condição do *eu* – mas é a capacidade de se constituir a partir da intersubjetividade via a linguagem. Logo, as figuras enunciativas, *eu*, *tu*, não corresponderiam jamais a posições ou entidades empíricas (AGUSTINI; LEITE, 2012). Sobre isso, há em Benveniste (2005, [1956], p.277-278) uma contundente crítica à visão meramente gramatical da língua, pois, para ele, “a língua é atualizada em palavra por um locutor. [...] Cada eu tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (grifo do autor). Assim, depreendemos a natureza da subjetividade que se manifesta unicamente uma em “realidade do discurso” (destaque do autor), que é algo muito singular e não definido em termos de objetos e identificado somente pela instância do discurso que o contém.

Vale enfatizar que é a partir dessas categorias de expressão, de tempo, pessoa e espaço, que a subjetividade é possível e, com isso, de acordo com Benveniste (2006, [1965], p.68), “vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem”; são, portanto, essas categorias, inventariadas de uma língua e postas em ação no discurso, que introduzem, ainda segundo Benveniste (2006, [1965], p.69), “a presença de pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível”. A partir disso, arriscamo-nos dizer, também, que, se a questão da subjetividade aponta-nos para aquilo que é singular e único, de algum modo, os gêneros textuais, na perspectiva da enunciação benvenistiana, trazem algo da ordem do irrepetível, pois produzir um gênero, a nosso ver, é um ato de apropriação da língua, convertendo-a em discurso, e diz respeito ao modo como o homem atua na e pela linguagem, em um dado tempo e lugar. Portanto, o gênero é resultado de uma experiência humana, que é uma experiência de linguagem.

Especificamente sobre a noção de gênero, consideramos pertinente lançar mão da concepção de gênero rastieriana, compreendida como um conjunto de *corpus* determinado por uma prática social. Desse modo, só será possível reconhecer o gênero a partir de uma relação com os outros textos que compõem esse *corpus*. Sobre a noção de gênero, Rastier afirma:

Dans la problématique du texte, le contexte, contrôlé par le texte, se décline en zones de localité. Les éléments pertinents de la situation sont requis par

l'analyse du texte : tout texte, par son genre, se situe dans une pratique. Le genre est ce qui permet de relier le contexte et la situation, car il est à la fois un principe organisateur du texte et un mode sémiotique de la pratique en cours. Les contingences normatives que sont les genres déterminent le rapport du texte à sa situation. En d'autres termes, le contexte situationnel agit par le biais du contexte linguistique et par la médiation de normes de genre. (RASTIER, 1998, p. 106-107).¹³

Para tomar o gênero como possibilidade de ensino, na concepção de gênero proposta por Rastier, faz-se necessária a sua apresentação como mostra, uma vez que o gênero não é um receituário ou uma “camisa de força” à qual o aluno deva se adequar; o gênero, nessa perspectiva, constitui-se como modelo e transgressão, possibilitando ao aluno o estabelecimento de relações entre os textos e entre os gêneros que constituem esse *corpus*. A partir dessa posição, apontamos que é possível (re)significar, na Escola, o modo de produção de um texto, à medida que se tome o gênero como mostra. A respeito da noção de *corpus*, Rastier ressalta que:

Si l'on reconnaît l'importance des normes de genre, le texte lui-même n'est qu'une globalité transitoire. Tout texte est en effet interprété au sein d'un corpus, et ce corpus est formé en premier lieu des textes qui relèvent du même genre (et, au-delà, de la même pratique): une conversation se comprend au sein d'une histoire conversationnelle, un roman parmi les autres déjà lus, etc. En bref, le texte est le Heu de rencontre entre le contexte et l'intertexte. (RASTIER, 1998, p. 107).¹⁴

Portanto, segundo Rastier (1998), é a partir de um *corpus* que se analisa um texto em função do gênero. Embora o texto constitua uma unidade linguística fundamental, o *corpus* é a unidade superior que o circunscreve, o que impede sua análise de modo isolado. Se o gênero se define na relação de um texto com um conjunto de textos, somente será possível depreender um gênero e ensiná-lo, a partir da relação que um gênero estabelece com outro gênero. Diante disso, consideramos que a nossa posição se coaduna com a de Rastier (1998), ao assumirmos que o gênero deve ser tomado como mostra, pois, numa posição enunciativa, ele sempre é decorrente de uma experiência de linguagem, única para cada um.

¹³ Na problemática do texto, o contexto, controlado pelo texto, declina-se em áreas locais. Os elementos pertinentes da situação são levados em consideração para a análise do texto: todo texto, de acordo com o gênero, situa-se numa prática. O gênero é o que permite religar o contexto e a situação, porque é ao mesmo tempo um princípio organizador do texto e um modo semiótico da prática em curso. As contingências normativas, que são os gêneros, determinam a relação do texto à sua situação. Em outras palavras, o contexto situacional age por meio do contexto linguístico e pela mediação de normas do gênero (RASTIER, 1998, p.106-107, tradução nossa).

¹⁴ Se reconhecermos a importância das normas de gênero, o texto em si é uma globalidade transitória. Todo o texto é, de fato, interpretado a partir de um corpus, e esse corpus é formado principalmente de textos que pertencem a um mesmo gênero (e, mais ainda, de uma mesma prática): uma conversa é compreendida dentro de uma história de conversação, um romance com outros já lidos etc. Em suma, o texto é o lugar de encontro entre o contexto e o intertexto (RASTIER, 1998, p.107, tradução nossa).

2 PÁGINA A DEBRUÇAR: HISTÓRIAS SOBRE A CRÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO E NO CADERNO DO PROFESSOR (2010)

Nesta seção, debruçamo-nos sobre as discursividades a respeito da *crônica* presentes em livros didáticos¹⁵ comumente utilizados no Ensino Médio e no *Caderno do Professor* (BRASIL, 2010) – que compõe a coletânea da Olimpíada. Primeiramente, focalizamos as discursividades sobre a constituição identitária – no sentido de origem – da *crônica*, já que buscar a identidade de um gênero é um modo de significá-lo, levando em consideração sua função social. Na sequência, abordamos as noções de *crônica*, seguidas das discursividades sobre os aspectos estruturais desse gênero, tais como: linguagem, sequências prototípicas, estilo, suporte.

Antecipamos que, conforme apresentamos nas linhas a seguir, a análise empreendida permite sustentar a ideia de que não há consenso sobre a concepção de *crônica*, e que essa ausência de consenso advém do seu caráter transgressor.

2.1 Reminiscências sobre o aspecto literário-informativo da crônica e suas implicações para o gênero

Para pensarmos sobre os aspectos constitutivos da *crônica*, que a emblemam de um caráter transgressor, vejamos a *crônica* de Drummond, a seguir, que apresenta finalidade, estrutura, forma, estilo que não se enquadram no modelo de produção escrita proposto para esse gênero, atualmente, pelo discurso didático-institucional.

¹⁵ Os livros didáticos, compondo coleções de três volumes para o Ensino Médio, utilizados no presente trabalho são: SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2010. v. 2, 512 p.; CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática*. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 2, 432 p. e ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2010. v. 3, 526 p.

O homem; as viagens

O homem, bicho da terra tão pequeno
Chateia-se na terra
Lugar de muita miséria e pouca diversão,
Faz um foguete, uma cápsula, um módulo
Toca para a lua
Desce cauteloso na lua
Pisa na lua
Planta bandeirola na lua
Experimenta a lua
Coloniza a lua
Civiliza a lua
Humaniza a lua.

Lua humanizada: tão igual à terra.
O homem chateia-se na lua.
Vamos para marte – ordena a suas
máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em marte
Pisa em marte
Experimenta
Coloniza
Civiliza
Humaniza marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro – diz o engenho
Sofisticado e dócil.
Vamos a vênus.
O homem põe o pé em vênus,
Vê o visto – é isto?
Idem
Idem

Idem.

O homem funde a cuca se não for a júpiter
Proclamar justiça junto com injustiça
Repetir a fossa
Repetir o inquieto
Repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.
O espaço todo vira terra-a-terra.
O homem chega ao sol ou dá uma volta
Só para tever?
Não-vê que ele inventa
Roupa insidervável de viver no sol.
Põe o pé e:
Mas que chato é o sol, falso touro
Espanhol domado.

Restam outros sistemas fora
Do solar a colonizar.
Ao acabarem todos
Só resta ao homem
(estará equipado?)
A difícilima dangerousíssima viagem
De si a si mesmo:
Pôr o pé no chão
Do seu coração
Experimentar
Colonizar
Civilizar
Humanizar
O homem.

(ANDRADE, 1979, p. 440-441)

A *crônica* de Drummond, acima, estruturada como um poema reporta à vida cotidiana e ao seu trabalho na função de jornalista profissional¹⁶, exercida durante décadas. Muitos outros textos de sua autoria, que rememoram fatos que se tornaram matérias jornalísticas, foram escritos em versos e denominados *crônicas*. “O homem; as viagens” que saiu originalmente no *Correio da Manhã*, em 1969 e, depois em livro, faz alusão à corrida espacial, anos 1960 e 70, e revela uma das facetas da Guerra Fria e da competição americano-soviética. O texto denota a postura crítico-reflexiva do poeta sobre a contradição entre os avanços da era espacial e a incapacidade do homem em estabelecer, no espaço terra, relações humanas.

Tal criação de Drummond, numa perspectiva enunciativa benvenistiana,

¹⁶ Drummond escreveu crônicas durante 30 anos ininterruptos, de 1954 até 1984: os primeiros 15 anos no *Correio da Manhã* e depois no *Jornal do Brasil*.

permite compreender esse escrito como resultado da experiência de alguém que, *na e pela* linguagem, busca representar o mundo a partir de seu lugar no mundo. Desse modo, essa posição produz efeitos que repercutem a impossibilidade de constituir padrões, uma vez que, também, a nosso ver, o sujeito é um efeito de uma capacidade do locutor manejar a língua de modo a significá-la e constituir sua história em consonância com a realidade social. Nesse sentido, criar não é produzir o inusitado, o diferente; mas é estar implicado subjetivamente naquilo que produz, naquilo que vive na e pela linguagem, como sujeito de linguagem; é o homem na linguagem; é a linguagem que nos torna humanos, que nos define, que nos discretiza uns dos outros.

A produção de Drummond permite afirmar, ainda, que nem sempre é possível propor um modelo ao gênero, pois, se a transgressão é um aspecto constitutivo de uma experiência de linguagem, ele estará irremediavelmente na dimensão do provisório, em um mo(vi)mento que é relacional e contingente. A partir de Rastier (1989), depreendemos que se mudarmos o *corpus*, mudam-se as propriedades do gênero. Suas propriedades são na relação com o *corpus* estabelecido.

Por outro lado, ao debruçarmo-nos sobre o material de análise, deparamos com a regularidade de discursos sobre o aspecto originário da *crônica*. Parece-nos que buscar a origem – fato insistente em todos os materiais de análise – provém de uma necessidade de marcar a identidade do gênero pelo valor histórico e tentar dar um caráter normativo/regular ao gênero.

2.2 Histórias sobre os aspectos constitutivo e identitário do gênero crônica

Sobre a origem da *crônica*, vejamos, primeiramente, o material da Olimpíada:

[...]. 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. 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**. [...]. (BRASIL, 2010, p. 20, grifos nossos)

Em Abaurre, M. L. M.; Abaurre, M. B. M.; Pontara, M. (2010), encontramos uma descrição mais detalhada sobre a *crônica*, a partir de aspectos que levam em consideração a origem desse gênero e o modo como ele se constitui na atualidade: desde a ideia de gênero descritivo, memorável (histórico) e literário¹⁷ até a posição de gênero avesso à notícia, mas veiculado no suporte de notícias. Sobre essa descrição, vejamos o recorte a seguir:

[...] Durante o período das grandes descobertas, [...] fazer uma crônica significava registrar, de modo fiel, uma série de fatos ordenados no tempo. **A finalidade da crônica era preservar a memória dos acontecimentos** [...]. Aos poucos, porém, as crônicas foram sofrendo algumas modificações

¹⁷ Tanto no material da Olimpíada quanto nos livros didáticos em análise, há alusão à popularização da crônica e à sua crescente produção entre os grandes literatos. Esses materiais, inclusive, rememoram as figuras de grandes literatos, como Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino, Rachel de Queiroz, Carlos Heitor Cony, Otto Lara Resende e outros.

significativas. [...] **em lugar da objetividade e da imparcialidade, [...], a crônica se define como subjetiva, opinativa, pessoal.** (ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. 2010. v. 3, p. 560, grifos nossos)

Já em Cereja, W. R.; Magalhães, T. C. (2010), percebemos outro aspecto que busca esclarecer a origem do gênero *crônica* e que se constitui também por meio de uma relação com os fatos históricos. Nessa obra, há uma preocupação, cujo teor está no aspecto literário, em considerar na *crônica* o poético, conforme é observável no recorte abaixo:

[...] A história de nossa literatura se inicia, pois, com a circunstância de um descobrimento: oficialmente a Literatura Brasileira nasceu da crônica. [...] A crônica é um dos mais antigos gêneros jornalísticos. [...] A princípio, com o nome de folhetim, designava um artigo de rodapé escrito a propósito de assuntos do dia – políticos, sociais, artísticos, literários. **Aos poucos, foi se tornando um texto mais curto e se afastando da finalidade de informar e comentar, substituída pela intenção de apresentar os fatos do cotidiano de forma artística e pessoal. Sua linguagem tornou-se mais poética [...].** (CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C., 2010. v. 2, p. 60, grifos nossos)

Acompanhando as discursividades que vão sendo costuradas – em busca da origem do gênero *crônica* –, observamos que há uma tentativa de precisar o que seja o gênero. As imprecisões, contudo, aparecem a todo o momento; a *crônica* é definida tanto como registro de acontecimentos históricos, de modo verídico, objetivo e imparcial; registro do cotidiano, de modo ora literário, ora jornalístico; e como gênero opinativo, pessoal, artístico, de modo a afastar-se do cunho informativo.

2.3 (Re)visitando concepções de crônica: a busca da objetividade

Apesar de os aspectos históricos e literários serem elementos que permitem discursivizar sobre a origem da *crônica* e, em decorrência, conceber uma noção/categorização por meio de sua especificidade/finalidade, os materiais em análise, para fins de normatização e didatização, insistem, a partir da questão sobre *o que seja a crônica*, em atribuir objetividade a esse gênero, com o intuito de estabelecer um padrão e, assim, configurar um modelo para a *crônica*. O CP (BRASIL, 2010, p. 17) abre o capítulo endereçado à introdução ao gênero *crônica*, com as seguintes interrogações: “Mas o que é uma crônica? Um ensaio? Um tipo de conto? Seria literatura? Ou apenas jornalismo com toque de poesia? Difícil definir?”. Diante disso, esse Caderno busca apresentar a noção de *crônica* levando em conta as seguintes informações:

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. [...] é um gênero que ocupa o espaço do entretenimento, da reflexão mais leve. [...] 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 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. (BRASIL, 2010, p. 20-22, grifo nosso)

Em outro livro que integra a coleção da Olimpíada, a coletânea de *Textos Finalistas – Edição 2012* (BRASIL, 2013), persiste a pergunta sobre *o que seria uma crônica*; agora acompanhada da seguinte interrogação: “Notícia ou texto literário?”. Apesar do efeito de sentido de “escolha” que determina uma exclusão, afirma-se na sequência que, “por apresentar múltiplas facetas, a crônica é mais do que um gênero textual” (BRASIL, 2013, p. 139), o que deixa o leitor, de certa forma, confuso.

A questão “A crônica: gênero jornalístico ou literário?” também está presente em Cereja, W. R.; Magalhães, T. C. (2010), como se lê na definição que abaixo:

Gênero híbrido que oscila entre literatura e o jornalismo, a crônica é o resultado da visão pessoal, subjetiva, do cronista diante de um fato qualquer, colhido no noticiário do jornal ou no cotidiano. Quase sempre explora o humor; às vezes, diz as coisas mais sérias por meio de uma aparente conversa fiada; outras vezes, despreziosamente, faz poesia da coisa mais banal e significativa. [...]. (CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C., 2010 p. 59)

Em outro livro didático, de Sarmiento, L. L.; Tufano, D. (2010), a definição de *crônica* se faz com a utilização de aspectos da narrativa:

A crônica é um gênero textual produzido, em geral, a partir de fatos do cotidiano. Apresenta situação inicial, elemento modificador, conflito e desfecho [...] é, em geral, uma narrativa curta, há indícios de oscilação na definição que revelam o caráter instável da estrutura do gênero, como: nas crônicas reflexivas costumam predominar as sequências argumentativas (SARMENTO, L.L.; TUFANO, D., 2010. v. 2, p. 438-439)

Como se pode observar nesses recortes, em virtude da especificidade e da objetividade que os livros didáticos buscam conferir à noção de *crônica*, as definições vão se misturando e reverberando em imprecisões, o que revela o caráter extremamente maleável, fluido desse gênero.

Diante disso, neste ponto, propositalmente, propomos um pequeno desvio momentâneo do assunto sobre o qual nos debruçamos. Se a escola, enquanto instituição, estabelece, a partir de políticas público-institucionais, uma perspectiva de trabalho de ensino de escrita baseado em gêneros textuais, a Olimpíada, em atendimento a essas políticas, converge seu projeto para o atendimento e a implementação de propostas que atendam a demanda do ensino a partir dessa perspectiva. Afirmar que a *crônica* é mais do que um gênero textual, a nosso ver, reclama outros modos de olhar a produção escrita que nem sempre se encaixa em uma perspectiva engessada de ensino de gêneros – questão para posteridade, pois demanda mais tempo –, mas nos prova que tal afirmação é o próprio mo(vi)mento transgressor do gênero, resultante de uma experiência de linguagem, de um sujeito que atua na e pela linguagem, um sujeito que é único e, de modo particular, maneja a língua, enquanto sistema, e produz algo próprio.

2.4 Critérios para definir o gênero crônica: processo de didatização e modelização

Em relação aos critérios utilizados para definir a *crônica* (estrutura, estilo, linguagem, suporte da *crônica*, e outros), percebemos que os materiais pesquisados não

levam em consideração os mesmos aspectos – um livro didático aponta características do gênero que não são percebidas e/ou consideradas em outro livro didático.

O CP (BRASIL, 2010, p. 29), material da Olimpíada, sugere ao professor que, na *crônica*, “a linguagem é simples, espontânea, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor. [...], revelando peculiaridades que as pessoas, em sua correria, deixam de perceber.” Basicamente, em relação ao protótipo, há uma predominância da estrutura da narrativa, ao afirmar que, “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** na crônica” (BRASIL, 2010, p. 22, grifo nosso). Quanto ao estilo – no sentido de tom –, o referido *Caderno* propõe aos professores atividades que possibilitem a identificação de diferentes estilos, tais como: poético, humorístico, irônico ou reflexivo.

O livro didático de Abaurre, M. L. M.; Abaurre, M. B. M.; Pontara, M. (2010) aponta que a estrutura da *crônica* não segue um padrão fixo, mas apresenta, a partir da *crônica* “Felicidade sem ilha deserta”, de Antonio Prata¹⁸, algumas linhas gerais que costumam ser seguidas pela maior parte dos autores, como: tomar como ponto de partida para a *crônica* uma observação ou experiência de caráter mais pessoal; a construção de uma base argumentativa, de maneira reflexiva, por meio de informações subjetivas; a construção da conclusão; e a retomada da ideia central defendida ao longo do texto. Como se vê, apesar de o ponto de partida para a produção escrita da *crônica* ser um relato, uma experiência pessoal, as características apresentadas estão predominantemente relacionadas ao protótipo argumentativo. Entretanto, esse livro didático traz, em box, a letra da música “Esquadrões”, de Adriana Calcanhoto (Anexo A), como sugestão para o professor propor aos alunos uma seleção de *crônicas musicais* (destaque do livro didático) e organizar uma apresentação oral para a classe, explorando as características do texto, como a observação ou a experiência de caráter pessoal do eu lírico, que impulsiona uma reflexão a respeito daquilo que ele observa ou vive. Sobre o aspecto da linguagem, esse livro didático assume a posição de que a *crônica* é marcada por certa informalidade, como o uso coloquial com estruturas adequadas do ponto de vista do português escrito.

Já o livro didático de Cereja, W. R.; Magalhães, T. C. (2010), ao abordar os critérios concernentes ao gênero *crônica*, propõe uma tarefa interpretativa aos alunos, de reconhecê-los, a partir de uma *crônica*, discriminando-os em: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem. O excerto abaixo, extraído de tal livro didático, apresenta a resposta esperada para essa atividade:

Divertir os leitores e/ou levá-los a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos. o locutor é o escritor e o destinatário, o público em geral. Suporte: jornal, revista, *sites* de internet e, posteriormente, o livro. Os temas são normalmente colhidos no noticiário jornalístico e no cotidiano. Estruturalmente apresenta um texto curto e com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer; tempo e

¹⁸ Antonio Prata é um escritor e roteirista brasileiro. Escreve aos domingos no caderno Cotidiano da *Folha de S. Paulo* e é roteirista contratado pela Rede Globo. Escreveu crônicas para a revista *Capricho* entre 2001 e 2008 e para o jornal *O Estado de S. Paulo*, entre 2003 e 2009. Em novembro de 2013, publicou o livro de crônicas semi-memorialísticas *Nu, de botas*, pela editora Companhia das Letras. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Antonio_Prata> Acesso em: 11/11/2013.

espaços reduzidos. A linguagem é pessoal, subjetiva. Emprega geralmente a variedade padrão informal. (CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C., 2010, p. 61)

Ao longo das considerações sobre os critérios utilizados para definir a *crônica*, observamos que é constante, nos materiais em análise, a necessidade de estabelecer um limite de texto *bem comportado* à produção do gênero como “texto curto e com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer” (CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T. C. 2010, p.61). Entretanto, essa tentativa de limitação abre um espaço que revela o caráter transgressor que, a nosso ver, é constitutivo desse gênero. É essa brecha que possibilita a intervenção daquele que escreve. A capacidade de subjetivar-se na e pela escrita está na própria condição do sujeito de, na e pela linguagem, produzir algo próprio e, assim acontecendo, escapar das “peias”. Por essa razão, tomamos a posição de propor para o gênero a condição de mostra, pois nem sempre é possível limitá-lo. Ao limitarmos a produção escrita, a criatividade, a fruição estética, poderá não se constituir significativamente.

Dar espaço a essa fruição pode permitir o aflorar de uma posição subjetiva, cujo efeito é a irrupção de um sujeito de linguagem, a partir de um manejo da língua singular, único. E ao mesmo tempo enquadrado na normatização institucional, já que esse manejo não exorbita a ordem da língua; diz daquele que (se) enuncia ao escrever. Assim, ter-se-ia enunciação no sentido benvenistiano, porque aquele que se apropria da língua se inscreve no ato de produção da linguagem. Urge, portanto, repensar o modo como acontece o ensino da escrita baseado em gêneros no espaço escolar, uma vez que a modelização do gênero pode levar a uma escrita que se engessa na normatização, expurgando da escrita sua parte mais importante: o viver do homem na e pela linguagem.

Compreendemos, então, que a didatização do gênero, na tentativa de facilitar o seu ensino, comumente pauta-se no estabelecimento um limite à produção escrita. Todavia, o texto *bem comportado* pode perder seu caráter constitutivo, que diz respeito à efetiva circulação social, o que pode resultar na *petrificação*¹⁹ do gênero escolar.

Iniciemos o nosso mo(vi)mento de análise.

3 MO(VI)MENTO DE ANÁLISE

3.1 (Per)curso analítico: um retrato sobre o *fazer* crônicas na olimpíada de língua portuguesa

Nesta seção, apresentamos o modo como a proposta para a produção escrita é delineada no *CP* (2010). Em seguida, apresentamos um dos textos finalistas da Olimpíada, analisando-o segundo os critérios de avaliação do concurso para o gênero *crônica*, conforme tabela em anexo (Anexo B). A Olimpíada adota o tema *O lugar onde vivo*. Segundo consta da coletânea *Textos Finalistas, Edição 2012* (BRASIL, 2013, p.4), “para escrever os textos, o aluno resgata histórias, estreita vínculos com a comunidade e aprofunda o conhecimento sobre o seu lugar. E isso contribui para o desenvolvimento de sua cidadania”.

¹⁹ Noção de nossa autoria, desenvolvida em Agustini; Borges (2014).

Ressaltamos que, de nossa perspectiva teórica, pretendemos sob um olhar enunciativo (re)significar a produção escrita. Entretanto, neste momento, empreendemos uma análise segundo os critérios de avaliação da produção escrita na Olimpíada (em anexo), de modo que identifiquemos os resultados e/ou efeitos das discursividades do livro didático e do material da Olimpíada que propõem um trabalho de produção escrita baseado em gêneros textuais e, no entanto, esbarram no caráter transgressor do gênero. O resultado é a predominância de uma normatividade, decorrente de uma escrita institucionalizada, conforme é possível observar nos critérios de avaliação da Olimpíada. Esses critérios traduzem em elementos que, segundo o *CP* (BRASIL, 2010, p.43), “todas as crônicas, por mais diferentes que sejam, têm em comum”, a saber: título sugestivo; cenário curioso; foco narrativo: escreve na primeira pessoa ou na terceira pessoa; uma ou várias personagens, inventadas ou não – o autor pode ser uma delas; enredo: narra um momento, um acontecimento, um episódio banal do dia a dia, e, a partir daí, passa uma ideia, provoca uma emoção; tom: pode ser poético, humorístico, irônico ou reflexivo; linguagem coloquial: uma “conversa” com o leitor; desfecho. Na produção escrita a seguir, na condição de texto finalista, analisamos a presença de tais critérios.

“Menino ladino”

No mês de agosto, a minha cidade recebe a visita de um menino malandro e muito agitado. Logo pela manhã, quando acordo, já ouço o seu assobio melodioso. Tomo o meu café rapidamente e vou para fora. Lá encontro o menino e ele já começa a me provocar, bagunçando os meus cabelos, sacudindo as minhas roupas, quase me carregando para onde ele vai, mas fico firme e sigo em frente. Por um minuto ele some, e logo volta, com mais força, levando consigo os aromas da natureza e das pessoas que encontra.

Vou para a escola e ele me acompanha com muita alegria. Toca o sinal para começar a aula e tenho que deixá-lo lá fora. Mas, quando olho pela janela, vejo o moleque convidando as árvores. Viro-me para prestar atenção no que a professora diz, de repente alguém bate à janela buscando atenção, olho e não vejo nada, então fico atenta, a fim de escutar o seu chamado suave. Uma batida na porta. A professora abre prontamente, ele entra com felicidade e carrega tudo que vê pela frente: papéis, lápis, cortinas... Entretanto, o que ele mais gosta de carregar são os nossos cabelos. Ah! Menino ladino!

À tarde eu vou para a fazenda e o menino vai comigo, cantando de um jeito que só ele sabe: sssssss. Nas lavouras de trigo até parece um professor que ensina os alunos a dançar balé. É lindo ver a plantação sendo conduzida por ele, em ondas, em voltas e reviravoltas.

Volto para casa e ele me acompanha, invade a minha vida e com insistência me convida para brincar. Às vezes, resolve seguir outras direções e desaparece. Depois de algum tempo retorna, ora discreto, ora atrevido, disposto a não mais nos deixar. À noite, quando me deito e a cidade fica em silêncio ouço o seu canto novamente, parece que está cantarolando uma canção de ninar para eu dormir, fecho os olhos e tenho a impressão de ouvi-lo sussurrar ao meu lado e assim adormeço.

Quando setembro chegar ele irá embora, deixando um rastro de saudade no ar. Assim são os ventos do mês de agosto em São Pedro do Iguaçu: um moleque arteiro que vive a aprontar, deixando tudo fora do lugar.

A partir dessa produção escrita, finalista da Olimpíada, pretendemos reconhecer os elementos que, segundo o *CP* (BRASIL, 2010), todas as *crônicas* têm em

comum. Consideramos que essa produção, por receber esse valor – resultante da aprovação das bancas avaliadoras –, deve contemplar favoravelmente, a nosso ver, a presença desses elementos, conforme analisamos a seguir:

▪ **Título sugestivo:** a 'escolha' do título “Menino ladino” mostra-se sugestiva, já que brinca com os sentidos e provê expectativas ao leitor de quem seria o menino ladino. Em primeira instância, o leitor pode acreditar de que se trate de um garoto, mas, ao final da *crônica*, compreendemos que garoto ladino é uma designação metafórica para o vento de agosto.

▪ **Reportar a algum aspecto do cotidiano local:** atende à temática da Olimpíada “o lugar onde vivo”, conforme os recortes: *No mês de agosto, a minha cidade recebe a visita de um menino [...].* (linha 01); *À noite, quando me deito e a cidade fica em silêncio ouço o seu canto [...].* (linhas 25 e 26); [...] *Assim são os ventos do mês de agosto em São Pedro do Iguaçu [...].* (linhas 30 e 31).

▪ **Cenário:** o cenário se consagra na cidade da personagem-narrador (personagem-autor), *Assim são os ventos do mês de agosto em São Pedro do Iguaçu* (linhas 30 e 31) e se esmiúça por meio de lugares que apontam a rotina dessa personagem, como: *No mês de agosto, a minha cidade* (linha 01); *Logo pela manhã, quando acordo* (linha 02); *Vou para a escola* (linha 09); *À tarde eu vou para a fazenda* (linha 18); *Volto para casa* (linha 22); *Quando setembro chegar* (linha 29).

▪ **Foco narrativo:** os indícios do emprego da forma na produção marcam a ideia de que o narrador é a personagem, autor-personagem, de acordo com os seguintes trechos: *a minha cidade* (linha 01); [...] *quando acordo, já ouço o seu assobio melodioso. Tomo o meu café rapidamente e vou para fora.* (linhas 02 a 03); *Vou para a escola e ele me acompanha com muita alegria. Toca o sinal para começar a aula e tenho que deixá-lo lá fora. Mas, quando olho pela janela, vejo o moleque convidando as árvores. Viro-me para prestar atenção no que a professora diz.* (linhas 09 a 12).

▪ **Personagens:** o autor é a personagem que contracenava com a personagem que inventa e que dá título à *crônica*, “Menino ladino”.

▪ **Enredo:** narra as ações do vento em período específico do ano, o mês de agosto, em que se registra um período seco, característico do inverno, em certas regiões brasileiras, e, portanto, propício à ventania. O vento que se encarna na figura de um menino que apronta travessuras e vive uma relação de encontros em situações cotidianas com a personagem-autor. Dar personalidade ao vento revela uma relação subjetiva da personagem com a natureza que a cerca e, de certo modo, a comove e faz ter sensações significativas, conforme atestam essas passagens: [...] *ele já começa a me provocar, bagunçando os meus cabelos, sacudindo as minhas roupas, quase me carregando para onde ele vai, mas fico firme e sigo em frente. Por um minuto ele some, e logo volta, com mais força, levando consigo os aromas da natureza e das pessoas que encontra.* (linhas 04 a 08); [...] *o menino vai comigo, cantando de um jeito que só ele sabe: ssssssss. Nas lavouras de trigo até parece um professor que ensina os alunos a dançar balé.* (linhas 18 a 20).

▪ **Tom:** pelas descrições apresentadas, é possível perceber um tom poético, de modo que a pretensão da personagem-autor é predominantemente a descrição da personagem que contracenava com ela na história. Seja para retratar as ações: [...] *o que ele mais gosta de carregar são os nossos cabelos.* (linhas 16 e 17); [...] *cantando de um jeito que só ele sabe: ssssssss.* (linhas 18 e 19); seja para dar-lhe uma representatividade metafórica: *Nas lavouras de trigo até parece um professor que ensina os alunos a dançar balé.* (linhas 19 e 20); *Depois de algum tempo retorna, ora discreto, ora atrevido, disposto a*

não mais nos deixar. (linhas 24 a 25).

▪ **Linguagem:** predomínio do registro formal; não há pretensão do autor de estabelecer uma conversa, por exemplo. O emprego de uma linguagem figurada, a linguagem metafórica produzida pela inserção do vento na condição de personagem, produziu o tom poético e coincide, na produção, com o emprego predominantemente formal. O tom formal do texto pode ser visto, por exemplo, nas colocações pronominais, como: *ele me acompanha* (linha 22).

▪ **Desfecho:** apresenta um tom de mistério/surpresa que, encadeado nos dizeres iniciais da *crônica*: [...] *a minha cidade recebe a visita de um menino malandro e muito agitado* [...] (linhas 01 e 02), vai se desenrolando nas variadas ações descritas desse menino, como: *Volto para casa e ele me acompanha, invade a minha vida e com insistência me convida para brincar. Às vezes, resolve seguir outras direções e desaparece.* (linhas 22 a 24); Entretanto, essa personagem que ora se apresenta menino para o leitor, [...] *ouço o seu canto novamente, parece que está cantarolando uma canção de ninar para eu dormir, fecho os olhos e tenho a impressão de ouvi-lo sussurrar ao meu lado e assim adormeço.* (linhas 26 a 28), instiga o interlocutor a se questionar sobre a real identidade desse *Menino ladino* que, no final, revela tratar-se do vento.

Com base nessa análise, evidenciamos, conforme fôlder de divulgação do concurso (BRASIL, 2014), a posição da Olimpíada em manter o protótipo narrativo, mas jogando com a possibilidade do heterogênero “[...] embora a crônica seja uma narrativa, costuma apresentar trechos descritivos, mas estes devem ter uma função clara no texto, ou seja, contribuir para caracterizar pessoas e lugares, produzir tensões, compor o tom da crônica [...]”.

Nesse sentido, é possível assumir, conforme análise que empreendemos, que, apesar de o *CP* (BRASIL, 2010, p. 20) mobilizar a noção de *crônica* como “[...] 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, [...]”, as discursividades sobre como produzir uma *crônica*, conforme os critérios de avaliação desse concurso, demarcam e sinalizam a produção de um texto *bem comportado e homogêneo*.

Em consequência, essas atribuições são determinantes para situar a produção escrita do aluno como narrativa escolar, de modo que, em nossa observação, o protótipo narrativo mantém-se bastante regular, proeminente, nos textos finalistas. Podemos também sinalizar que há consonância entre a proposta da Olimpíada e as discursividades produzidas nos livros didáticos em análise, pois tais livros didáticos não apresentam consenso em relação às definições de *crônica*. Enfatizamos que apesar de nossa análise se dar em relação a um dos textos finalistas, conforme verificamos, há a recorrência desses elementos que compõem os critérios de avaliação nos demais textos finalistas, presentes no *CP* (Brasil, 2010).

Consideramos importante apontar que tanto em relação à produção que analisamos, como em relação às demais *crônicas* que compõem o *CP* (Brasil, 2010), insurgem questionamentos a respeito daquilo que realmente o aluno produziu e a versão final dessa produção. Em se tratando dessas produções, é provável que o texto inicial constituísse de uma produção individual, mas, em alguns casos, essa produção inicial pode ganhar outros contornos e/ou interferências sob o olhar do professor. Podemos inferir que essas interferências do professor na produção do aluno podem se manifestar de dois modos.

O primeiro modo, como condição de organização da produção, isto é, a correção do texto, levando em conta os aspectos gramaticais, ortográficos e estruturais

(organização em parágrafos). Nesse caso, a produção ainda continua apresentando um caráter singular, no sentido de que o fundamento textual do aluno se sobressai, havendo somente uma necessidade de pequenos ajustes linguísticos. O segundo modo, apesar de o fundamento textual do aluno apresentar-se pertinente à Olimpíada, o professor investe no trabalho de escrita do aluno, e a sua interferência se faz significativamente ao ponto de alterar a planificação textual inicial, que, de algum modo, reverberam numa produção em parceria, uma vez que, além da correção do texto, apontamentos, sugestões foram agregados à produção inicial do aluno. Há aqui também posições histórico-culturais que se manifestam na condução e posição desse professor, como a questão da autoridade e o discurso de que o professor sabe o que seria melhor para a textualidade. Nesse sentido, na condição de aluno, o que resta é acatar.

3.2 (Per)curso analítico enunciativo

A tarefa na Olimpíada, conforme já apontamos, legisla sobre a necessidade de atender ao gênero textual, segundo a categoria eleita, conforme as modalidades previstas para cada série e etapa de ensino, além de propor objetivos, tais como: “resgatar histórias, estreitar vínculos com a comunidade e aprofundar o conhecimento com a realidade” (BRASIL, 2013, p. 4). Entretanto, de modo enunciativo, podemos dizer que a análise anterior revela que há

evidências de que não se aprende a escrever a não ser com/no corpo e recursos. Entretanto, a maneira como se ensina a escrever na escola deixa de lado o cultivo da experiência subjetiva de escrita, e segue o caminho das normas, regras e modelos: “deve-se fazer assim...”. “Segue-me, segue meus conselhos que atingirás a eficácia”, professam os docentes, os manuais, as gramáticas etc. (MACHADO, 2007, p.185, destaques do autor).

De nossa perspectiva enunciativa benvenistiana, empreendemos uma travessia, em meio aos limites da produção escrita na Olimpíada, pois sustentamos que há indícios da assunção do aluno a uma enunciação subjetiva que, de certo modo, resulta de seu manejo da língua, e manejar a língua em um ato de escrita é produzir algo próprio. Essa posição se sustenta em razão de inferirmos que, por exemplo, pelo título da *crônica*, *Menino ladino*²⁰, há uma apropriação de palavras que corrobora com algo singular de um locutor que promove sua entrada no discurso.

Essa apropriação demonstra a irrepetibilidade da enunciação, que traz para o discurso a enunciação, ou seja, algo daquele que (se) enuncia na escrita. No caso da *crônica* em tela, a autora, uma adolescente, se deixa enunciar particularmente em: “então fico atenta” (linha 15), enunciado no qual a concordância de gênero evidencia seu lugar no mundo. Trata-se de uma estudante do último ano do ensino fundamental e essa escrita diz dela e de seu processo de experiência de linguagem. Ela está numa relação direta com o *aqui* e o *agora*, considerados categorias de expressão e/ou termos referenciais em Benveniste (2005, [1956]).

²⁰ O *Dicionário Eletrônico Houaiss* (2009), dicionário da língua portuguesa, traz algumas acepções sobre o vocábulo ladino que consideramos apresentar certa proximidade com o sentido do vocábulo ladino na produção escrita: diz-se do indivíduo que revela inteligência, vivacidade de espírito; esperto. Diz-se do indivíduo cheio de manhas e astúcias; espertalhão, finório. Regionalismo: Brasil - dizia-se do índio ou do escravo negro que já apresentava certo grau de aculturação.

Diante disso, em qualquer outro momento e lugar, “Menino ladino” não será o mesmo enunciado, mesmo que seja produzido pelo locutor que lhe deu vida nesse mo(vi)mento de escrita ou por outro locutor que se aproprie dessas duas palavras. Essa afirmação se justifica, pois, de acordo com a posição benvenistiana, a enunciação comporta o irrepetível – que é da ordem da experiência de linguagem – e uma “enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (BENVENISTE (2006, [1970], p.83) e implica a apropriação da língua que se dá pelo ato individual e que, portanto, institui-se a própria permissão desse indivíduo na posição de sujeito de linguagem, constituído pelo outro; condições, a nosso ver, para a ocorrência da subjetividade em decorrência da intersubjetividade.

Assim, as formas, em negrito, a *minha cidade* (linha 01); [...] quando *acordo*, já *ouço* o seu assobio melodioso. *Tomo o meu café rapidamente e vou para fora*. (linhas 02 a 03); *Vou para a escola e ele me acompanha com muita alegria. Toca o sinal para começar a aula e tenho que deixá-lo lá fora. Mas, quando olho pela janela, vejo o moleque convidando as árvores. Viro-me para prestar atenção no que a professora [...].* (linhas 09 a 12), remetem-se ao *eu*, também singular, que não é exclusivamente linguístico, porque *eu* se refere ao ato de discurso individual no qual é produzido, e lhe designa o locutor, consoante Benveniste (2005, p.286, destaque do autor), trata-se do “‘ego’ que diz ego. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status linguístico de ‘pessoa’”.

Diante desse fato, compreendemos que a subjetividade é constitutiva da língua. A língua é subjetiva e não há como negar – dizer que o foco narrativo é o indício de subjetividade é contrariar a posição de uma perspectiva enunciativa em Benveniste: “[...] É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (BENVENISTE, 2005 [1958], p.288). Sendo assim, apostamos que a questão do subjetivo numa perspectiva enunciativa extravasa a noção que o livro didático traz ao pontuar que “a crônica é um gênero discursivo que permite a manifestação de estilos individuais, por ser um texto inspirado em um olhar subjetivo para acontecimentos cotidianos” (ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. 2010, p.559, grifo nosso).

Sobre o candidato reportar-se a algum lugar, conforme um dos critérios básicos da Olimpíada, cuja temática é *O lugar onde vivo*, podemos (re)configurá-lo enunciativamente. Assim, esse lugar que aqui tratamos de destacar não é o empírico. Não é nunca o lugar separado da linguagem, é um lugar simbolizado por ela. Mais precisamente, esse lugar sinaliza, a partir da perspectiva do *Eu*, em decorrência da projeção de um *Tu*, na instância discursiva – tomada, como única, móvel e reversível –, a referência ao mundo. Fundamenta-se, nesse sentido, a questão da (inter) subjetividade na linguagem.

Representar o lugar no mundo, por meio do emprego da língua, como: *Assim são os ventos do mês de agosto em São Pedro do Iguaçu* (linhas 30 e 31); *No mês de agosto, a minha cidade* (linha 01) é uma possibilidade de significá-lo, como também, de comunicar e viver na e pela linguagem. Além do mais, referir-se ao mundo é indício, a nosso ver, do “testemunho objetivo da identidade do sujeito que não seja o que ele dá assim, ele mesmo sobre si mesmo”. (BENVENISTE, 2005 [1958], p.288).

Consideramos que o enredo de “Menino ladino” é um testemunho de um locutor enquanto sujeito na e pela linguagem, uma vez que ele se caracteriza pelas particularidades que ele experiencia ao mobilizar a língua e estabelecer uma relação inter(subjetiva) entre o sujeito, o interlocutor, e o mundo. Esse manejo, (re)vela sua

criatividade ao dar contornos singulares ao vento, como o de evocar – torná-lo presente pelo exercício da memória e/ou da imaginação – a figura de um menino que apronta travessuras e vive um relação de encontros em situações cotidianas com a personagem-autor, conforme atestam essas passagens: [...] *ele já começa a me provocar, bagunçando os meus cabelos, sacudindo as minhas roupas, quase me carregando para onde ele vai, mas fico firme e sigo em frente. Por um minuto ele some, e logo volta, com mais força, levando consigo os aromas da natureza e das pessoas que encontra.* (linhas 04 a 08); [...] *o menino vai comigo, cantando de um jeito que só ele sabe: ssssssss. Nas lavouras de trigo até parece um professor que ensina os alunos a dançar balé.* (linhas 18 a 20).

Por fim, a crônica “Menino ladino” provoca a pensar na enunciação como a possibilidade de o locutor tornar-se sujeito na e pela linguagem. De um lado, situamos na imprecisão dessa condição de sujeito: em virtude de o aluno atender a uma proposta que (de)limita seu trabalho de escrita, como a de (re)produzir uma estrutura prototípica segundo parâmetros em que vários elementos devem coexistir, conforme apresentamos na análise anterior; e em virtude de submeter-se, satisfatoriamente, à proposta do concurso e aos examinadores, entre eles, de modo mais direto, o seu interlocutor, o professor, com fins de aprovação da produção. Eis aí a (in)tensa relação constitutiva entre submeter-se ao normatizado e institucionalizado do gênero e, ao mesmo tempo, subjetivar-se em uma produção escrita que diga algo daquele que (se) enuncia ao escrever, de modo que estejamos diante de uma escrita, no sentido benvenistiano do termo. Como disse Benveniste (2012), a escrita pressupõe um sujeito, uma vez que a escrita é sempre a escrita de uma linguagem interior.

Por outro lado, apesar dessas circunstâncias, fruto de uma condição (im)posta institucionalmente, sustentamos que “Menino ladino” alça o locutor à condição de sujeito, pois essa produção representa o modo como organiza o mundo, de modo a representá-lo, embora de modo particular, em consonância com a realidade social, o que lhe é permitido por uma experiência de linguagem que resulta do ato de apropriação da língua. Essa experiência é singular e contingente: mesmo para aquele que o produziu, pois “Menino Ladino” é único, irrepetível, uma vez que é no mo(vi)mento da produção e no manejo da língua mediante o processo de apropriação da língua que ali se configura e constitui a história de um sujeito.

4 FECHANDO O LIVRO DE HISTÓRIAS

Apesar da modelização do gênero nos *Textos Finalistas*, que correspondem a uma parcela *extremamente* mínima dos estudantes das escolas públicas brasileiras, é possível perceber o manejo criativo e, em alguns casos, de posição/inserção histórico-social (ORLANDI, 1998) que resulta numa escrita, além de institucionalizada, autônoma e subjetiva. Embora haja esses critérios rígidos, foi o manejo particular da língua que os alçou à condição de escritores finalistas. Isso mostra que, embora haja a modelização do gênero e uma demanda escolar e institucional para a produção escrita desses textos, há alunos que são subjetivados na e pela linguagem. A língua os toca de modo singular e produz sentidos neles e, por meio deles, em outros. São alunos cuja relação com a língua escapa do automatismo de um mero instrumento de comunicação.

Mesmo assim, é preciso (re)pensar a relação automatizada com a língua que a Escola promove, ao imputar à língua a condição de mero instrumento de comunicação em detrimento de sua natureza simbólica: a língua como instituição social que nos

permite viver em sociedade, na e pela linguagem, o que implica dizer que é necessário restabelecer à língua sua função primordial: a função de permitir que o homem viva na e pela linguagem, de modo a poder manter uma relação com o mundo e com os outros homens, em sociedade.

A *crônica* “Menino ladino”, escrita por uma estudante adolescente a partir de uma demanda escolar, deixou de ter o professor como interlocutor privilegiado para abrir-se à sociedade, justamente porque diz algo de quem a escreveu. Assim, algo dessa escritora permanece significando para onde essa produção escrita chegar. A linguagem interior transpôs o limiar da língua escrita institucionalizada e tornou-se escrita, porque quem a escreveu consagrou-se ao trabalho de escrita de modo a planificar a linguagem interior em discurso.

Por fim, um retrato sobre o nosso olhar das produções escolares, especialmente sobre o gênero *crônica*, é ao mesmo tempo um fazer história, uma história de nossos dizeres sobre outros dizeres, e como diz Rey²¹: “As boas histórias vêm do fundo, sempre ligadas às nossas experiências mais íntimas e essenciais. Nascem do mergulho no grande oceano do inconsciente”, e, para nós, das nossas inquietações de professoras e de pesquisadoras. E se analisamos a história do “Menino ladino”, personificação do vento, supomos que, de algum modo, fomos tocadas pela relação (in)tenso que se estabelece no ensino da escrita baseado em gêneros entre a sua modelização e uma escrita institucionalizada e, ao mesmo tempo, autônoma e subjetiva. “Não há nenhuma árvore que o vento não tenha sacudido”²²

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques; PONTARA, Marcela Nogueira. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2010. v. 3, 526 p.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandez; LEITE, João de Deus. Benveniste e a teoria saussuriana do signo linguístico: o binômio contingência-necessidade. In: *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 30, 2012, p. 113-129. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao30/artigo7.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

AGUSTINI, Cármen Lúcia Hernandez.; BORGES, Selma Zago da Silva. Petrificação de gênero e gênero escolar: uma análise enunciativa sobre (im)possibilidades do ensino de escrita baseado em gêneros textuais. In: SANTOS, H. S.; ASSUNÇÃO, K.L.F. (orgs.) *Enunciação e discurso*. Língua e literatura. Curitiba: Editora Prismas, 2014, p.193-220.

ANDRADE, Carlos. Drummond. *Poesia e prosa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979. p.440-441.

BRASIL. Ministério da Educação. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos*. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra,

²¹ Marcos Rey foi um escritor brasileiro, mestre do romance urbano, autor de uma consagrada coleção de títulos infanto-juvenis, romances de aventura e suspense que foram lançados a partir de 1980. Essas informações estão disponíveis em: <<http://www.marcosrey.com.br/home.htm>> Acesso em: 17 nov. 2013.

²² Provérbio hindu.

Maria Imaculada Pereira]. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), 2010. 128 p. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/CadernoCronica.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Textos finalistas: Edição 2012*. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), 2013. 289 p. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/olimpiada-de-lingua-portuguesa-textos-finalistas-edicao-2012>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. 4 gêneros em cartaz*. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), 2014. Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/olimpiada/2014_folder4generos.pdf> Acesso em: 12 mai. 2014. (Folder de divulgação)

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005. 387 p.

_____. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 2006. 294 p.

_____. *Dernières Leçons*. Collège de France 1968 et 1969. Paris: Seuil / Gallimard, 2012. 203 p.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens: literatura, produção de texto, gramática*. 7 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 2, 432 p.

DIAS, Sousa. O que é um acontecimento? In: _____. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995. p. 89-112.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 320 p.

FLORES, Valdir. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013, 200p.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010. 80 p.

MACHADO, Ana Maria Netto. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, E. (Org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 171-207.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

RASTIER. François. Le problème épistémologique du contexte et le statut de

l'interpretation dans les sciences du langage. *Langages*, Paris, n. 129, p. 97-111, 1998.

SARMENTO, Leila. Lavar; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2010. v.2, 512 p.

ANEXO A – Esquadros
(Adriana Calcanhotto)

Eu ando pelo mundo
Prestando atenção em cores
Que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Kahlo
Cores!

Passeio pelo escuro
Eu presto muita atenção
No que meu irmão ouve
E como uma segunda pele
Um calo, uma casca
Uma cápsula protetora
Ai, Eu quero chegar antes
Pra sinalizar
O estar de cada coisa
Filtrar seus graus

Eu ando pelo mundo
Divertindo gente
Chorando ao telefone
E vendo doer a fome
Nos meninos que têm fome

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle

Eu ando pelo mundo
E os automóveis correm
Para quê?
As crianças correm
Para onde?
Transito entre dois lados
De um lado
Eu gosto de opostos

Exponho o meu modo
Me mostro
Eu canto para quem?

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle

Eu ando pelo mundo
E meus amigos, cadê?
Minha alegria, meu cansaço
Meu amor, cadê você?
Eu acordei
Não tem ninguém ao lado

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle

Eu ando pelo mundo
E meus amigos, cadê?
Minha alegria, meu cansaço
Meu amor cadê você?
Eu acordei
Não tem ninguém ao lado

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle

ANEXO B – Tabela: Critérios de avaliação para o gênero crônica (Brasil, 2010, p. 127)

Crônica		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema “O lugar onde vivo”	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • O texto se reporta de forma significativa e pertinente a algum aspecto do cotidiano local?
Adequação ao gênero	2,5	<p>Adequação discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • A situação de produção própria da crônica se manifesta no texto? • A organização geral do texto está de acordo com o tipo de crônica escolhido (política, cultural, esportiva...)?
	2,5	<p>Adequação linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os marcadores de tempo e espaço contribuem para caracterizar a situação tratada? • Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de crônica escolhido pelo autor? • Os recursos de linguagem estão adequados ao tom visado (irônico, humorístico, lírico ou crítico)?
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> • O título instiga o leitor? • Há um modo peculiar de perceber e apresentar a situação tratada?
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> • O texto atende às convenções da escrita (morfofossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)? • Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto

Recebido em: 24 de fevereiro de 2014.

Aprovado em: 27 de abril de 2014.