

A CRÔNICA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DO LETRAMENTO A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

GOMES, Geam Karlo. (UEPB)

Introdução

Realizada bienalmente, a OLPEF objetiva melhorias no ensino da leitura e escrita nas escolas públicas e se organiza através do desenvolvimento de ações voltadas para a formação do professor e da implementação de sequências didáticas para os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Em anos ímpares, são realizados estudos, pesquisas, produção de materiais e formação continuada de professores a distância e de forma presencial. Já em anos pares, as oficinas são desenvolvidas tendo em vista a produção final de um texto nas seguintes categorias: Poema (5º e 6º anos EF); Memórias (7º e 8º anos EF); Crônica (9º ano EF e 1º ano EM); e Artigo de opinião (2º e 3º anos EM).

A partir da abordagem do gênero textual crônica na OLPEF, este texto se propõe a dois objetivos que se complementam. O primeiro diz respeito a mostrar como as oficinas da Olimpíada proporcionam a didatização dos recursos linguísticos e discursivos do gênero textual crônica. Isso em decorrência da justificativa de didatização de um gênero textual na escola, conforme pontua Schneuwly e Dolz. Para isso se fará necessário discutir conceitos de alfabetização e letramento com base nas contribuições de KLEIMAN e SOARES, e as noções de discurso elencadas por FIORIN em diálogo com a abordagem sobre os recursos linguísticos explicitados por Koch e Elias. É com essa abordagem que este texto se propõe também a evidenciar os níveis de letramento de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Fundamentação

A OLPEF lança o desafio de promover melhorias na prática educativa, através do incentivo para participação na produção escrita nos gêneros que são solicitados em cada categoria. O combate ao “iletrismo” e ao fracasso escolar dos estudantes é a principal justificativa para a implementação das oficinas nas escolas.

Embora o termo letramento ainda não tenha sido dicionarizado, como acentua Kleiman (2008), tende a ser usado em função do impacto que tem a escrita e a sua importância social. Assim, a preocupação se detém em descrever as condições do uso da escrita e da leitura e os efeitos dessas práticas. Além dos mais, as pesquisas sobre o

letramento permitem desde a identificação dos microcontextos em que determinados sujeitos se desenvolvem até as consequências de determinadas práticas de leitura e escrita e o desempenho de determinados grupos sociais.

Diferente dos conceitos de alfabetização,¹ com o foco sobre a apropriação do sistema alfabético e tendo como fim a decodificação, o letramento é a ação ou resultado de quem ler e escreve e faz desses usos condição para interagir no meio social frente a determinados grupos. Para Soares (2003) a apropriação das habilidades de leitura e escrita está condicionada às práticas sociais, e estas, implicam mudanças de posturas no indivíduo, transformando significativamente sua condição cultural, social, linguística, política e até econômica.

Diante da variedade e multifacetada manifestação da linguagem no seio da cultura letrada, as situações requerem o domínio de muitas competências associadas à leitura e a escrita (desde a leitura de um *outdoor* na rua até a escrita de uma crônica ou um romance). Quanto mais complexas forem as práticas de letramento, mais habilidades serão necessárias. Por isso, torna-se possível pensar os níveis de letramento, que para Soares (2003), significa mais que a o domínio do código alfabeto escrito.

O texto é construído graças aos recursos linguísticos e discursivos. Os primeiros se referem aos conhecimentos que se tem da gramática e do léxico da língua. Para Ingedore e Vanda Maria Elias, o conhecimento linguístico permite entender: “a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 40).

É admissível por parte de vários teóricos e professores que esse conhecimento não é suficiente para que o estudante produza um bom texto. Ou mesmo faça dele uso para compreender um texto de qualquer gênero que circula na sociedade. Para José Luiz Fiorin, existe uma gramática que preexiste os processos de estruturação dos períodos: a gramática do discurso, a qual permite que se redija e interprete textos com eficácia. Segundo esse autor, o discurso “é um objeto cultural produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos”. (FIORIN, 2001, p. 10). Para ele, uma leitura com eficácia. Assim, o domínio dos recursos discursivos e linguísticos é condição para o acesso a leitura e a escrita. A averiguação do uso de tais mecanismos torna possível a identificação dos níveis de letramento e o desempenho de determinados sujeitos em suas práticas sociais.

¹ É necessário distinguir alguns métodos de alfabetização, como o método de Paulo Freire, que tem como princípio a democratização da cultura e abertura para a criticidade numa postura pedagógica libertadora.

Metodologia

O desenvolvimento da *Oficina 6: Trocando em miúdos*, foi aplicada em uma turma Z, de 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental, da escola X (rede municipal) localizada em zona urbana, em uma cidade Y, no interior de Pernambuco. A turma consta de um total de 38 (trinta e oito) alunos matriculados, dos quais compareceram 33 (trinta e três) na aula reservada para o desenvolvimento da sequência didática. Os estudantes foram avisados sobre a data da realização da Oficina 6, e inclusive, orientados a responder com muita proficiência, pois o professor iria verificar o estágio atual de letramento, especificamente sobre os conhecimentos linguísticos e discursivos presentes no gênero crônica.

Assim, a sequência foi vivenciada de forma interativa, através de explanação por parte do professor e de questionamentos dos estudantes e transcrita de forma digitada com espaço reservado para respostas. (Vide ilustração abaixo):

<p><u>Oficina 6: Trocando em miúdos</u></p> <p>2º etapa: Conversando sobre crônica</p> <ol style="list-style-type: none">1. O que lhes vem à cabeça ao ouvir a palavra “cobrança”?2. Abra a Coletânea em “Cobrança” e leia o texto. <p>3º etapa: Recursos discursivos e linguísticos</p> <p>Analise os recursos discursivos e linguísticos utilizados pelo cronista, bem como determine o tom predominante. Expresse-se livremente.</p> <ol style="list-style-type: none">1. O autor é observador ou personagem (foco narrativo)?2. Como o narrador introduz as personagens?3. Existe um elemento surpresa?4. Que aspectos do cotidiano são narrados?5. De que forma eles são narrados?6. Como é o diálogo das personagens?7. É possível localizar o conflito? Qual?8. E qual o desfecho?9. Releia o texto para apreender o tom irônico do autor e o uso de expressões típicas do discurso familiar para revelar as desavenças na vida do casal.
--

Figura 2: Roteiro da oficina 6: trocando em miúdos²

A primeira etapa da Oficina 6 se refere à analogia entre notícia e crônica e não será contemplada neste trabalho. Como se pode notar na ilustração acima, esta análise se inicia a partir da segunda etapa. Nesta, os estudantes são inicialmente indagados sobre o conhecimento sobre a palavra “Cobrança”, título da crônica de Moacyr Scliar. A mesma foi

²Cf.: BRASIL. MEC. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. Prod. de Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2010.

posta em áudio (de acordo com o material de multimídia da OLPEF) para que os estudantes pudessem ouvir a narração, e posse da coletânea de textos, os estudantes puderam acompanhar a leitura, buscando responder aos comandos explicitados acima.

Conclusão

Entre as variadas impressões, foi possível perceber que boa parte dos alunos não tem conhecimentos da metalinguagem para explicar os recursos linguísticos e discursivos presentes no gênero textual crônica, mas demonstram compreender o plano temático do texto através dos esforços cognitivos. Os estudantes demonstram conhecer intuitivamente como o papel de certo recursos lingüísticos, mesmo não se remetendo as suas nomenclaturas. Há certa dificuldade quanto às formas de se expressar, culminando também com a ausência de clareza na exposição das ideias. Isso leva-nos a constatar que, parte das dificuldades diz respeito à organização do pensamento, capaz de conglomerar todas as impressões adquiridas no ato da leitura, resultando numa abordagem metacognitiva.

Um dos resultados já esperados era a heterogeneidade quanto aos níveis de letramento. Pode-se perceber que há disparidades tanto quanto ao domínio dos recursos linguísticos e discursivos inerentes ao gênero crônica, quanto em relação à própria proficiência no ato da leitura. Entendendo aqui “leitura” como o ato sobre o qual se volta para o código escrito do texto e dele se é capaz de apreender sentido. E essa diversidade não se restringe a esses aspectos. Ela se manifesta também através do próprio posicionamento. Alguns apontam posturas mais críticas e reflexivas, outros se detêm em aspectos mais superficiais ou que se apresentam de forma mais explícita no texto.

Referências

- BAZEMAN, Charles. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. Organização: Angela Paiva Dionisio. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffanagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. MEC.Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. Prod. de Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2010.
- BRASIL. Mec.**PORTAL OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php>. Acesso em: 25. jun. 2014.

BRASIL.SEF/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – 5ª série a 8ª série.** Brasília: SEF/MEC, 1998.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto: Prolegômenos e teoria da narrativa.** Volume 1. São Paulo: Ática, 2001.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Magna. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, G. Karlo. CARVALHO, Edigar dos Santos (2011). **O ensino de língua materna: equívocos e propostas.** VII SELIMEL. Campina Grande: UFCG, p. 41- 53.

KLEIMAN, Angela B. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação.** In: ROJO, Roxane. (org.). **Alfabetização e letramento: Perspectivas Linguísticas.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Alfabetização e linguagem.** Pró Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília:Secretaria da Educação Básica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (1999). **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, n. 11, p.5 – 16 .

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de Pedagogia da Leitura.** Série texto e linguagem. São Paulo: Martins, 1998.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** In: ZILBERNAM, Regina & SILVA, Ezequiel (org.). **Leituras Perspectivas Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2000.

A CRÔNICA NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DO LETRAMENTO A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

GOMES, Geam Karlo. (UEPB)

Resumo: A *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* é um programa que objetiva a redução do “iletrismo” e o enfrentamento do fracasso escolar. Considerando o letramento como o uso da escrita em contextos e objetivos específicos (KLEIMAN, 2008) e que a aprendizagem de um gênero textual na escola implica uma postura didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999), este texto pretende então elencar como as oficinas da OLPEF proporcionam a didatização de recursos discursivos e linguísticos, e assim, evidenciar o progresso e os empecilhos de estudantes do 9º ano do ensino fundamental através de uma sequência didática com o gênero crônica.

Palavras-chave: Letramento. *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Gênero crônica.

Abstract: The *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (OLPEF) is a program that aims at reducing the "illiteracy" and coping with school failure. Considering literacy as the use of writing in specific contexts and goals (KLEIMAN, 2008) and that learning a genre in school implies a didactic posture (SCHNEUWLY and DOLZ, 1999), this text intends to list the way OLPEF didacticization workshops provide the discursive and linguistic resources, and thus underlined the progress and setbacks of students from 9th grade through a teaching sequence with the genre *crônica*.

Keywords: Literacy, *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, Genre *crônica*.

Introdução

Realizada bianualmente, a OLPEF objetiva melhorias no ensino da leitura e escrita nas escolas públicas e se organiza através do desenvolvimento de ações voltadas para a formação do professor e da implementação de sequências didáticas para os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Em anos ímpares, são realizados estudos, pesquisas, produção de materiais e formação continuada de professores a distância e de forma presencial. Já em anos pares, as oficinas são desenvolvidas tendo em vista a produção final de um texto nas seguintes categorias: Poema (5º e 6º anos EF); Memórias (7º e 8º anos EF); Crônica (9º ano EF e 1º ano EM); e Artigo de opinião (2º e 3º anos EM).

De iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; e em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Canal Futura, a

OLPEF completa sua 4ª edição – 2014 com a inserção de uma linguagem hipertextual, através de vários recursos de multimídia: áudio, textos para projeção, vídeos e jogos.

Desde 2002, a OLPEF tem permitido o intercâmbio e o contato entre professores de todo país, através de troca de experiências e informações e geração de novas amizades. Além disso, esse trajeto tem possibilitado o reconhecimento da realidade local, através do sentimento de pertencimento e o resgate da história local, assim como, o fortalecimento da autoestima; graças não só ao reconhecimento e premiação, como também através do intercâmbio proporcionado aos estudantes.

De acordo com o regulamento, a OLPEF é realizada graças à adesão das unidades de federação (UF), municípios e os professores e se compõe de cinco etapas. A primeira corresponde ao trabalho com as oficinas e a seleção de um texto de cada categoria por escola. A segunda corresponde à seleção a nível municipal. Nesta, uma comissão especializada terá a incumbência de selecionar o número de textos de acordo com o número de vagas por município.

Número de escolas que enviaram textos válidos por categoria	Número de vagas do município por categoria
até 10 escolas	1
de 11 a 24 escolas	2
de 25 a 49 escolas	3
de 50 a 99 escolas	4
de 100 a 199 escolas	8
200 ou mais escolas	15

Figura 1: Etapa municipal – número de vagas por município³

A terceira etapa é realizada a nível Estadual, através de uma comissão julgadora que deverá estar necessariamente na avaliação da quarta fase, cujos textos são selecionados com o objetivo de identificar os semifinalistas. Assim, na quarta etapa, os 500 (quinhentos) estudantes semifinalistas participam de encontros por categoria e serão subsidiados de modo a ampliar o universo cultural e as habilidades de leitura e escrita. Também são ofertados momentos de formação que visam à melhoria da qualidade do trabalho docente. Por fim, na quinta etapa, participam os 152 (cento e cinquenta e dois) textos dos alunos autores, dos

³ Cf.: BRASIL. MEC. **OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA. REGULAMENTO.** Disponível em: https://www.escrevendofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1589&Itemid=20. Acesso em: 25. jun. 2014.

quais, 20 (vinte) serão classificados com vencedores e serão premiados no encontro nacional, com sede em Brasília.

A partir da abordagem do gênero textual crônica na OLPEF, este texto se propõe a dois objetivos que se complementam. O primeiro diz respeito a mostrar como as oficinas da Olimpíada proporcionam a didatização dos recursos linguísticos e discursivos do gênero textual crônica. Isso em decorrência da definição do gênero crônica esboçado por D’Onofrio, e a justificativa de didatização de um gênero textual na escola, conforme pontua Schneuwly e Dolz. Para isso se fará necessário discutir conceitos de alfabetização e letramento com base nas contribuições de KLEIMAN , SOARES e SILVA e as noções de discurso elencadas por FIORIN em diálogo com a abordagem sobre os recursos linguísticos explicitados por Koch e Elias. É com essa abordagem que este texto se propõe evidenciar os níveis de letramento de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

1 Letramento escolar: uma forma de ampliar os recursos linguísticos e discursivos

A OLPEF lança o desafio de promover melhorias na prática educativa, através do incentivo para participação na produção escrita nos gêneros que são solicitados em cada categoria. O combate ao “iletrismo” e ao fracasso escolar dos estudantes é a principal justificativa para a implementação das oficinas nas escolas.

Embora o termo letramento ainda não tenha sido dicionarizado, como acentua Kleiman (2008), tende a ser usado em função do impacto que tem a escrita e a sua importância social. Assim, a preocupação se detém em descrever as condições do uso da escrita e da leitura e os efeitos dessas práticas. Além dos mais, as pesquisas sobre o letramento permitem desde a identificação dos microcontextos em que determinados sujeitos se desenvolvem até as consequências de determinadas práticas de leitura e escrita e o desempenho de determinados grupos sociais.

Diferente dos conceitos de alfabetização,⁴ com o foco sobre a apropriação do sistema alfabético e tendo como fim a decodificação, o letramento é a ação ou resultado de quem ler e escreve e faz desses usos condição para interagir no meio social frente a determinados grupos. Para Soares (2003) a apropriação das habilidades de leitura e escrita está condicionada às

⁴ É necessário distinguir alguns métodos de alfabetização, como o método de Paulo Freire, que tem como princípio a democratização da cultura e abertura para a criticidade numa postura pedagógica libertadora.

práticas sociais, e estas, implicam mudanças de posturas no indivíduo, transformando significativamente sua condição cultural, social, linguística, política e até econômica.

Dessa forma, como acentua Kleiman (2008), diferente dos procedimentos realizados pelas escolas para classificar os estudantes entre alfabetizados e não-alfabetizados, numa prática dominante que visa extrair os excepcionais, o letramento deve ser encarado como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2008, p.19).

Para além das habilidades de escrita e leitura necessárias no mundo altamente letrado, é preciso pensar as condições de acesso à leitura num mundo circuncidado por desigualdades de diversas naturezas. Para Soares (2000) o problema está na situação extraleitura que conglobera fatores sociais; e da organização do trabalho na sociedade e sua divisão em classes, associados à estrutura ideológica e aos modos de produção e consumo. Possibilitar o acesso ao mundo letrado é ofertar condições de interação entre o sujeito e o mundo, quando aquele se posiciona de modo crítico sobre esse e se vê como agente de transformação de sua realidade e do meio em que vive.

“Erra quem pensa que a leitura é uma questão de dom” (SILVA, 1998, p.48), e exatamente pela leitura não ser inata, que possibilitar o letramento requer esforço da prática escolar e deve ser estimulada nas interações entre os sujeitos nos mais diversos contextos: família, escola, trabalho, igreja, entre outros.

É extremamente difícil encontrar alguém que afirme que o acesso à leitura não traz benefícios. Mesmo alguém que não tem acesso à cultura grafocêntrica, por não conhecer o código escrito, não se atreve a indagar algum argumento em desmerecimento das vantagens da cultura letrada. Soares (2000) vê a leitura de forma substancialmente positiva. “Ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação de convívio social e interação.” (SOARES, 2000, p. 19).

Diante da variedade e multifacetada manifestação da linguagem no seio da cultura letrada, as situações requerem o domínio de muitas competências associadas à leitura e a escrita (desde a leitura de um *outdoor* na rua até a escrita de uma crônica ou um romance). Quanto mais complexas forem as práticas de letramento, mais habilidades serão necessárias. Por isso, torna-se possível pensar os níveis de letramento, que para Soares (2003), significa mais que a o domínio do código alfabeto escrito.

Ao se referir a uma pesquisa nos Estados Unidos sobre o nível de letramento, Magda Soares aponta que os instrumentos buscavam avaliar:

As habilidades de ler e compreender e usar textos em prosa, como editoriais, reportagens, poemas, etc. [...] o que evidencia que o objetivo não foi verificar se os jovens sabiam ler e escrever – se eram *alfabetizados* – (grifos do autor) mas se sabiam fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e extrair deles informações – que nível de *letramento* (grifo do autor) tinham. (SOARES, 2003, p. 23).

O resultado dessa análise constatou que o problema não se tratava da incapacidade do ato de ler e de escrever, mas das competências para fazer uso sobre os textos escritos. Desta feita, as dificuldades ressaltadas foram de letramento.

Ainda de acordo com a constatação acima, é possível falar de letramentos e não de letramento. Isso porque os usos sociais da escrita potencializam diversas formas de interação entre os sujeitos, denominados de gêneros textuais. Para Ângela Paiva Dionísio, os gêneros textuais são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (DIONÍSIO *et al.*, 2002 *apud* GOMES; CARVALHO, 2011, p. 49).

Tais mecanismos são configurados graças aos recursos linguísticos e discursivos de que se utilizam o autor para construir o texto. Os primeiros se referem aos conhecimentos que se tem da gramática e do léxico da língua. Para Ingedore e Vanda Maria Elias, o conhecimento linguístico permite entender: “a organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 40).

É a partir desse conhecimento que se torna possível identificar e fazer uso de uma sequência textual narrativa ou descritiva, por exemplo. Assim como constatar que o foco narrativo é determinado pelo número e pessoa de determinado tempo e modo verbal. É também através desse conhecimento que se faz possível à utilização dos sinais de pontuação adequados a cada expressão ou sentido expresso, buscando representar componentes específicos da língua falada, como a entonação. Todos os sinais de pontuação no texto estão diretamente relacionados à sintaxe das orações.

É admissível por parte de vários teóricos e professores que esse conhecimento não é suficiente para que o estudante produza um bom texto. Ou mesmo faça dele uso para compreender um texto de qualquer gênero que circula na sociedade. Para José Luiz Fiorin, existe uma gramática que preexiste os processos de estruturação dos períodos: a gramática do

discurso, a qual permite que se redija e interprete textos com eficácia. Segundo esse autor, o discurso “é um objeto cultural produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos”. (FIORIN, 2001, p. 10). Para ele, uma leitura com eficácia se faz utilizando procedimentos de forma um tanto intuitiva.

Nesta pesquisa, não se remeterá com detalhes ao excelente trabalho de Fiorin (2001) – o que não faz parte diretamente dos objetivos deste artigo –, mas busca-se fundamentação na tese do autor de que a produção de sentidos deve levar em consideração as várias possibilidades que a gramática do discurso oferece. E a partir disto, interessa saber o que esses discursos significam nas diversas atividades de instâncias sociais.

Como acentua Charles Bazerman (2006) os discursos que se materializam em forma de textos são produzidos modelando atividades vastas; e interferem nas relações participantes/ação. Eles se realizam numa estrutura social de forma concreta e real, mesmo sendo simbólicos.

Para Fiorin, é possível reconhecer o nível discursivo, onde “as formas abstratas do nível narrativo são *revestidas* (grifos do autor) de termos que lhes dão concretude”. (FIORIN, 2002, p. 41). O nível discursivo é responsável pela geração de sentidos relacionados a temas e contextos diversos. Perceber essa conjunção significa interagir ativamente com o texto, lendo e interpretando, e se apropriando dos recursos inerentes à sua constituição.

Assim, o domínio dos recursos discursivos e linguísticos é condição para o acesso a leitura e a escrita. A averiguação do uso de tais mecanismos torna possível a identificação dos níveis de letramento e o desempenho de determinados sujeitos em suas práticas sociais.

2 A didatização do gênero crônica

De origem grega, *krónos* (tempo), a crônica é um gênero hoje multifacetado em diversas categorias: policial, social, esportiva, de arte, de opinião, entre tantas outras. Estas são de cunho científico. Ambas buscam o registro de acontecimentos num universo espaço-temporal. Com esse mesmo propósito, no entanto com uma linguagem bem distinta, também existem as crônicas literárias. Estas assumem forma que muitas vezes se assemelham a um conto ou apresentam um tom poético ou reflexivo.

Como explica Salvatore D’Onofrio:

A crônica literária é produzida por poeta e ficcionistas que, embora possam apoiar-se em fatos acontecidos, transformam a realidade do dia-a-dia pela

força criadora da fantasia. Daí decorre que suas crônicas são ou poemas em prosa ou pequenos contos, dependendo do pendor do autor para o gênero lírico ou narrativo. De um modo geral, a crônica pode ser considerada como a mais curta forma de narrativa literária. (D'ONOFRIO, 2001, p. 123).

Nesta categoria se inscrevem poetas, como Drummond; prosadores, a exemplo de Machado de Assis; e outros que especializaram nesta forma de narrativa: Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino, Moacyr Scliar, entre outros.

De estilo e composição diversos, apresentando conteúdos e propriedades funcionais distintos, a crônica literária, além de proporcionar a sensação de prazer por meio dos diferentes enredos e pelo acesso aos conhecimentos culturais, possibilita a interação do sujeito com o universo da escrita, ampliando suas competências linguístico-discursivas. Por essa razão, faz-se necessário que a escola disponha de momentos significativos de interação com esses gêneros a partir de situações que conduzam a aprendizagem.

Conforme os PCN do Ensino Fundamental II: cabe a escola o papel de subsidiar atividades para desenvolver o domínio oral e escrito referentes às diversas situações de uso da linguagem, inclusive considerando a situação de produção material e social; e selecionando os textos adequados para leitura e para produção, “operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical”. (PCN, 1998, p.49).

Para sistematização desses conhecimentos, faz-se necessário uma postura didática. Conforme Schneuwly e Dolz:

Toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 10).

A metodologia utilizada para didatização do gênero crônica na OLPEF é a sequência didática. Ela se torna a principal ferramenta para o trabalho com a leitura e a escrita. A Oficina 6 tem como título “Trocando em miúdos” apresenta dois objetivos: “Refletir sobre a diferença entre notícia e crônica” e “identificar os recursos de estilo e linguagem numa crônica de Moacyr Scliar” (BRASIL, 2010, p.75).

A crônica é um texto literário detentor de variados recursos que lhe constitui, tanto linguísticos como discursivos. Além disso, é um gênero textual que permite dialogar com situações reais, refletindo sobre os aspectos do meio social e ampliando o repertório cultural. Condicionar situações de aprendizagem que tomem esse gênero como ferramenta, significa

atentar para os elementos que promovem o tom da narrativa, como se dá a partilha dos fatos do cotidiano e que estratégias discursivas são escolhidas.

3 Plano metodológico: uma descrição da Oficina 6

O desenvolvimento da *Oficina 6: Trocando em miúdos*, foi aplicada em uma turma Z, de 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental, da escola X (rede municipal) localizada em zona urbana, em uma cidade Y, no interior de Pernambuco. A turma consta de um total de 38 (trinta e oito) alunos matriculados, dos quais compareceram 33 (trinta e três) na aula reservada para o desenvolvimento da sequência didática. Os estudantes foram avisados sobre a data da realização da Oficina 6, e inclusive, orientados a responder com muita proficiência, pois o professor iria verificar o estágio atual de letramento, especificamente sobre os conhecimentos linguísticos e discursivos presentes no gênero crônica.

Importante destacar que o professor, nessa etapa de vivência da Oficina 6, havia trabalhado outras oficinas da OLPEF com a turma. Assim, a sequência foi vivenciada de forma interativa, através de explanação por parte do professor e de questionamentos dos estudantes e transcrita de forma digitada com espaço reservado para respostas. (Vide ilustração abaixo):

Oficina 6: Trocando em miúdos

2º etapa: Conversando sobre crônica

1. O que lhes vem à cabeça ao ouvir a palavra “cobrança”?
2. Abra a Coletânea em “Cobrança” e leia o texto.

3º etapa: Recursos discursivos e linguísticos

Analise os recursos discursivos e linguísticos utilizados pelo cronista, bem como determine o tom predominante. Expresse-se livremente.

1. O autor é observador ou personagem (foco narrativo)?
2. Como o narrador introduz as personagens?
3. Existe um elemento surpresa?
4. Que aspectos do cotidiano são narrados?
5. De que forma eles são narrados?
6. Como é o diálogo das personagens?
7. É possível localizar o conflito? Qual?
8. E qual o desfecho?
9. Releia o texto para apreender o tom irônico do autor e o uso de expressões típicas do discurso familiar para revelar as desavenças na vida do casal.

Figura 2: Roteiro da oficina 6: trocando em miúdos⁵

A primeira etapa da Oficina 6 se refere à analogia entre notícia e crônica e não será contemplada neste trabalho. Como se pode notar na ilustração acima, esta análise se inicia a partir da segunda etapa. Nesta, os estudantes são inicialmente indagados sobre o conhecimento sobre a palavra “Cobrança”, título da crônica de Moacyr Scliar. A mesma foi posta em áudio (de acordo com o material de multimídia da OLPEF) para que os estudantes pudessem ouvir a narração. De posse da coletânea de textos, os estudantes puderam acompanhar a leitura. Ainda nesta etapa, os alunos foram orientados a escrever sobre a situação de comunicação em que essa crônica foi produzida.

Na terceira etapa, constando de nove questionamentos referentes aos recursos de estilo e linguagem – inclusive os elementos da narrativa e as estratégias discursivas do autor – o professor foi apresentando e orientando as questões passo a passo, reservando tempo para que os alunos conseguissem refletir sobre cada uma delas. Sem fazer referência ao texto *Cobrança*, (lido e ouvido), o professor não permitiu que os alunos se posicionassem oralmente, o que poderiam induzir respostas aos outros estudantes.

A quarta etapa da sequência didática é constituída de uma orientação para produção de uma crônica. Em virtude de a produção textual envolver outras competências e habilidades; e também em virtude da produção textual está relacionada à situação de produção, veículo de circulação, locutor, destinatário e muitos outros aspectos inerentes a constituição de um gênero textual, esta parte não será contemplada nas fundamentações específicas desse recorte.

Em suma, a pesquisa levará em conta os dados quantitativos e qualitativos, e se propõe a evidenciar níveis de letramento, analisando o progresso e as dificuldades quanto ao domínio dos recursos linguístico-discursivos por parte de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no que se refere ao gênero crônica.

4 Análise interpretativa

Antes de iniciar propriamente a análise, é preciso considerar alguns pontos. Como é de conhecimento geral, a ortografia não está relacionada diretamente à competência linguística. Sendo assim, não serão transcritos textos que evidenciam tais desvios. As variações

⁵Cf.: BRASIL. MEC. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. Prod. de Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2010.

linguísticas também são evidenciadas nas respostas dos estudantes. No entanto, o que importa não é retratar com precisão estes aspectos, contudo, a dimensão mais ampla do letramento, que é fazer uso da leitura e da escrita para manifestar o conhecimento a respeito do gênero crônica e seus recursos linguísticos e discursivos.

De início, a segunda etapa da oficina é uma preparação para leitura da crônica *Cobrança*, de Moacyr Scliar. O questionamento número 1 (vide roteiro da *Oficina 6: trocando em miúdos*, transcrito acima) é um exercício de antecipação ao tema tratado na crônica. Por se tratar de um assunto que é inerente à cultura capitalista e fazer parte do cotidiano das diversas instâncias sociais, as respostas revelam os conhecimentos prévios dos estudantes em variadas produções de sentidos. Para Fiorin (2001) as diversas possibilidades semânticas são garantidas pela gama de significados que a gramática do discurso pode ofertar.

As respostas foram variadas e permitem verificar não só o nível de conhecimento a respeito do vocábulo, como também perceber os sentimentos dos estudantes diante da palavra “cobrança”. Oito alunos concebem a palavra como o ato de pagar [1] [*dívidas e pagamentos*] e [*dívidas atrasadas*]. E associam a situações semelhantes [*professores que cobram atividades*], ou se remete às condições sociais dos compradores [*que muitas pessoas não têm condições*] e [*tragédias*]. Nove alunos expressam estereótipos e sentimentos de negatividade e reprovação: [2] [*uma pessoa que não paga o que deve, velhaca*], [*constrangedora*], [*inadequada*], [*medo*], [*frustração*], [*abusiva*] e [*é feio dever e não pagar*]. Dezesesseis relacionam “cobrança” à ação de cobrar e pagar. Surgem respostas bem confusas que apresentam sentido, mas algumas não estão diretamente relacionadas ao vocábulo em questão: [3] [*dinheiro*], [*pagar dinheiro*], [*receber dinheiro*], enquanto outras: [*cobrar o que deve*], [*algo que deveria ser pago*] e [*uma coisa que você consome ou compra a outra pessoa e passa do prazo para pagar*], conseguem traduzir melhor a semântica da palavra em questão.

Como se pode notar, as respostas indicam a dificuldade de expressar ideias, valores e conceitos na modalidade escrita. Em alguns casos os discentes buscam mais retratar cenas e fatos já ocorridos e de base empírica que visam definir o vocábulo. Em algumas tentativas, as respostas são soltas, desconexas e muitas vezes sem coerência. Pode-se afirmar que todos os alunos apresentam significados relevantes a partir da palavra “cobrança”, mas alguns não conseguem expressar isso de forma clara e precisa. A própria natureza da pergunta possibilita expressões diversas. Porém, espera-se que estudantes do 9º ano (8ª série) apresentem respostas configuradas em frases que tenham ao menos coerência e clareza, capazes de gerar compreensão.

Em [1] e [3], percebem-se tentativas de conceituar “cobrança” através da relação com o ato de pagar, receber e cobrar. Aqui se observa também a consciência que “cobrança” está relacionada à [prazos], e que a cobrança é consequência de atrasos para saldar dívidas. Já em [2], um grupo menor de estudantes expressa tanto juízo de valor a respeito do devedor, assim como parecem também se colocar no lugar do inadimplente, que aparece aqui como vítima. Há também manifestação de certa consciência a respeito dos direitos do consumidor quando nos deparamos com a avaliação da “cobrança” tida como [abusiva], [inadequada] e [constrangedora].

A terceira etapa é posterior à leitura da crônica e aqui o propósito é verificar o domínio dos recursos linguísticos e discursivos. Na questão 1, cuja competência é identificar o foco narrativo na crônica, exige-se domínio de certos recursos linguísticos presentes em textos de tipologia narrativa. A flexão verbal de número e pessoa presentes na narração revela a estratégia narrativa do autor. Dezoito estudantes apontam como narrativa em terceira pessoa, narrador-observador [4], enquanto doze afirmaram se tratar da primeira pessoa, narrador-personagem [5]. Apenas um aluno disse se tratar dos dois tipos, outro colocou apenas como narrador e outro rabisçou a resposta.

Na atividade proposta com a crônica Cobrança, como se pode constatar, mais de 30% dos estudantes não foram capazes de reconhecer o foco narrativo. A flexão do verbo em terceira pessoa é expressa acompanhada do próprio pronome no início da narrativa. “Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para o outro.” (BRASIL, 2010, p.78). O discurso direto que apresenta o verbo em primeira pessoa pode ser o fator que tenha influenciado a resposta do aluno que pensou se tratar dos dois tipos de narrativa.

Na questão 3 da terceira etapa, o comando “como” não permite muita reflexão. Espera-se aqui que os estudantes mencionem o recurso utilizado para introdução dos personagens na narrativa. Onze deles pontuam que é através do travessão [6], complementando a resposta com informações sobre a participação e envolvimento dos personagens no enredo e ao contexto da produção escrita. Quatro informam que é através da pontuação, como a vírgula [7]. Outros onze se remetem ao diálogo entre os personagens e ao ato da fala no que se refere à atuação do cobrador e da devedora [*de forma briguenta*], [*ocorre uma discussão*] e [*usa os personagens para falar*] [8]. Cinco alunos se referem ao contexto de produção da crônica: [*como se realmente o fato tivesse acontecido*], [*ele inventa o acontecimento*], [*a mulher como devedora e o homem como cobrador e esposo dela*] [9]. Dois estudantes não manifestaram resposta a este item [10].

Em [6], verifica-se que quase um terço dos estudantes reconhecendo o travessão como um recurso linguístico necessário ao estilo literário narrativo caracterizador do discurso direto. Embora em [7] a menção da pontuação pareça significativa, a vírgula não apresenta função para introdução dos personagens na narrativa. Em [8], há a percepção clara de que o autor, através da situação comunicativa entre os personagens, insere na cena o cobrador e a devedora inadimplente. Quando os estudantes respondem: [*usa os personagens para falar*], há uma nítida percepção de que o autor não buscou fazer descrições prolongadas da cena ou mesmo tornar os personagens mais familiares ao leitor. Do contrário, apresenta-os de forma concisa e direta. Em [9], mesmo não explicando que recursos linguísticos são necessários para introduzir os personagens, os discentes parecem perceber o elemento surpresa da narrativa como estratégia importante do autor. Os estudantes aqui tentam explicar como se dá a natureza de produção textual da crônica. E em [10], parece que não houve compreensão desses recursos no texto, ou mesmo não houve entendimento da questão.

A terceira questão requer perceber uma estratégia linguístico-discursiva do autor, responsável por criar uma simulação dos papéis dos personagens como cobrador/devedora, revelando-se como esposa/esposo no percurso da narrativa. O contexto discursivo se apoia numa linguagem que busca apresentar personagens até então estranhos, sem nenhum vínculo afetivo. A narração em discurso direto, seguida de forma imediata por verbos de elocução que acompanham pronomes e que se referem ao cobrador e a devedora, como em: “protestou ela”, “replicou ele” e “ironizou ele” (BRASIL, 2010, p.78). Também, a retomada dos personagens, através de pronomes, busca durante boa parte da narrativa sustentar a “farsa” de que se trata de um cobrador e de uma devedora. A revelação é bem explícita: “– Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.” (*Ibidem*). É esperado que estudantes do 9º ano (8ª série) tenham condições de identificar esse elemento surpresa.

Assim, vinte e um alunos revelaram corretamente o elemento surpresa ao se referir ao cobrador como esposo da devedora [11]. Sete alunos relataram que não havia elemento surpresa ou não sabiam [12]. Dois disseram que se tratava da chuva, e um deles ainda acrescentou o cartaz. [13]. Outros dois alunos expuseram [*o cobrador surge de surpresa na porta da devedora*]. [14]. E outro ainda apresenta uma resposta que não apresenta um sentido aparente: [*aquele que fala com o autor e personagem no texto*]. [15].

Em se tratando de [11], é possível ainda constatar observações de alguns estudantes, surpresos pelo fato do marido cobrar a própria esposa. Essas impressões alteram as previsões dos leitores, que agora estão diante de uma situação que é aparentemente inusitada. É

admissível que mais de 60% dos alunos agora se veem obrigados a mudar o curso do pensamento e das expectativas quanto ao desenvolvimento da narrativa. E assim passam a perceber o desdobramento dos papéis marido/mulher e cobrador/cobradora, e a função social que eles exercem. E na crônica *Cobrança*, os papéis são conflitantes. Desta feita, ao menos vinte alunos são excitados a continuar a leitura, através dessa situação inédita, e em virtude da narrativa poder agora continuar com a inserção de um novo aspecto. Captar essas estratégias discursivas do autor é ser capaz de interagir de forma eficiente com a leitura de textos literários, o que manifesta satisfatório nível de letramento.

De modo diferente, o fato de [12] não apresentar respostas, pode caracterizar que estes alunos associaram a surpresa a algo talvez positivo, o que não ocorre na crônica *Cobrança*. Em [13], houve uma distorção de sentido do poderia ser o elemento surpresa em um texto de ficção e um fenômeno natural que pode ser imprevisível: “a chuva”. Em [14], pode ter ocorrido uma percepção do sentido do elemento surpresa como algo inesperado. E em [15], não se torna possível fazer relação com as possibilidades [11, 12, 13 e 14] e nenhuma outra imediata ao sentido que traz o texto.

A partir da situação nova, consagrada pelo elemento surpresa descrito anteriormente, o cotidiano ganha força como elemento que é fundamental ao gênero crônica. Assim, a questão 4 apresenta um número variados de possibilidades. Um aluno visualiza como fato do cotidiano [16] [*a crise econômica*]; outro pontua [17] [*situação de vergonha*]; outro ainda expressa que se trata de [18] [*fatos que acontecem no dia a dia*]; e mais um explica que [19] [*o cotidiano é narrado*]. Nove discentes apresentam respostas mais profícuas e coerentes [20] [*cobrar a própria esposa, o que é raro acontecer*] (manifestando julgamento de opinião sobre o fato), [*briga de casais por conta de dinheiro*], [*briga de marido e mulher*], [*uma devedora inadimplente*] e [*“não compre essa geladeira”, eu não posso pagar*] e [*as pessoas compram sem ter condições de pagar*]. Um aluno ainda fez a transcrição de trecho do texto [21] [*“acabe com isso e venha para dentro, afinal você é meu marido, você mora aqui”*]. Quatorze alunos se referem à cobrança como [22] [*a compra de objeto e a cobrança*], [*ela comprou e não pagou*] e [*a preocupação dele*]. Por fim, constatam-se seis alunos que recorreram a descrições do tipo: [23] [*a mulher que abriu a janela logo de manhã*], [*abriu a janela e começou a chover*] e [*ele na rua*].

Em [18 e 19] não há uma resposta que se refira a algum aspecto do texto. Trata-se de uma simples reiteração da pergunta. Em [16], o aluno não percebe que o fato cotidiano narrado é uma estratégia de ironia do cobrador. Em [17], de forma diferente, o aluno evidenciou o fato de que determinadas atividades podem interferir na relação entre os sujeitos.

Enquanto em [21], houve uma transcrição que ainda se prende a revelação do elemento surpresa indagado na questão anterior; e em [22], um número mais significativo de estudantes se prendem ao cerne do problema: a dívida. Em [20], quase 30% da turma foram capazes de adentrar nos fatos inseridos pelo cronista para poder ampliar a verossimilhança e aproximar o leitor de situações do cotidiano. Estes estudantes percebem então a seguinte situação: o marido se preocupa e adverte a mulher, que é gastadeira e não dá importância as consequências da compra sem planejamento. Isso não ocorre em [23], pois aqui há menção apenas de acontecimentos que não tem relação direta com a questão abordada na crônica, mas tem relação, em parte, com os recursos discursivos inerentes ao texto literário. O que parece ser visivelmente percebido por esses estudantes. Em suma, em [17], [20] e [22], os estudantes são capazes de interagir com os discursos apontando possibilidades semânticas em estâncias sociais diversas, o que representa um ganho positivo de aprendizagem de mais de 70% da classe.

Na questão 5, [24] um dos alunos não apresenta resposta, outro compara os gêneros [25] [*no começo parece ser um conto*]; mais dois respondem com a perspectiva do foco narrativo [26] [*como observador*]; sete apontam que o narrador é onisciente [27] [*observado tudo o que estava acontecendo*] e [*sabia de tudo o ocorrido*]; três estudantes ainda se prontificaram a explicar o papel do autor [28] [*ele fez com que o cobrador cobrasse a mulher*]; outro ainda se refere a cena [29] [*carregando um cartaz, atraindo a atenção dos passantes*]; três se referem a forma e ao objetivo do autor [30] [*de forma discreta*], [*pensativa*], [*chama a atenção*]; quatro [31] se referem ao tom da narrativa, sendo que três apontam como humor e um como ironia; dez descrevem bem a situação em que são narrados, pontuando o estado psicológico dos personagens [32] [*o marido brigando com o cartaz na mão*], [*nervoso*], [*o autor começa a falar o que está acontecendo de depois vem a fala dos personagens*].

Pode-se dizer que em [26], [27], [28] e [29] há remissão aos recursos já percebidos nas questões anteriores, o que não apontam percepções novas por cerca de 40% dos alunos. Em [25], embora não apresente a estratégia narrativa, há um fato novo, fazendo ponte com conhecimentos linguísticos e discursivos que permitem relacionar semelhanças entre textos que apresentam sequências narrativas. Em [31], uma parcela pequena da turma fazem destaque ao tom da narrativa. Em [32], resta uma parcela significativa de 40% que percebem o narrador introduzindo a situação (embora não haja distinção autor/narrador), refere-se aos propósitos do autor e ao estado emocional das personagens. Isso vem indicar que esta percentagem capta o narrador lacônico de *Cobrança*.

Quanto a questão 6, há pelo menos quatro categorias a considerar. Dois alunos se referem mais uma vez a [33] [*ironia e discussão*]; sete categorizam que o diálogo se faz [34] [*tentando ver a solução para o acontecimento*]; onze ainda fazem menção ao nível de comportamento dos personagens [35] [*arrogante*], [*impaciente*], [*discussão, barraco*], [*normal e algumas vezes nervosos*], [*conversam clara e brigando*], [*como se fossem dois estranhos*] e [*medo de perder o emprego*]; e 13 estudantes se aproximam de respostas como [36] [*em torno do parágrafo que divide a fala dos personagens e está centrada na discussão de um casal em relação a cobrança*].

Em [33], os estudantes continuam supondo as mesmas respostas da questão anterior. Em [34], pode-se afirmar que os estudantes detêm conhecimentos linguísticos e discursivos que permitem com que eles entendam que todo desenvolvimento da narrativa culmina numa solução do conflito. Isso parece está associado à experiência de letramento que eles já têm de outros gêneros, como o conto. Em [35], há uma postura avaliativa sobre a atuação dos personagens. O que positivamente indica que mais de 30% dos estudantes explicitamente identificam o estado psicológico dos personagens. E em [36] quase 40% dos discentes parecem identificar que o narrador informa dados essenciais para o leitor, compartilhando a narrativa com o diálogo dos personagens – através de duas interrupções – com o objetivo de visualizar a cena e compreender a história.

No que se refere a questão 7, dois alunos mencionam que se tratar de um conflito natural [37] [*da mulher e do homem*], o que não fica muito claro, pois existem variados conflitos entre o homem e a mulher; outro apresenta uma resposta muito menos relevante [38] [*por que a maioria das histórias têm conflitos*]; outro se refere ao cenário, não deixando muito explícito o conflito [39] [*na frente da casa da mulher*]; e vinte e nove estudantes apresentam o conflito associado ao papel social dos personagens [40] [*sou seu marido e você é minha mulher, mas sou cobrador profissional e você é a devedora inadimplente*] e [*se não cobrasse seria demitido*], e a relação propriamente com a dívida e a cobrança, e também sobre a situação financeira do casal [*o marido não tinha dinheiro para pagar*].

A solução do conflito que culmina no desfecho está pontuado na questão 8. Um aluno apresenta uma resposta sem remeter ao contexto [41] [*termina bem*], outro profere [42] [*a mulher não tinha o dinheiro para pagar*], o que é perfeitamente coerente ao contexto; dois alunos focaram na preocupação da mulher com o esposo por conta da chuva [43] [*você vai se molhar, vai acabar ficando doente*], embora esse trecho se passe ainda no auge de todo conflito e não pode ser caracterizado como desfecho; nove alunos se atem às informações explícitas do último parágrafo, sem fazer inferência significativa sobre o acontecimento.

Contudo, vinte alunos foram capazes de fazer algum tipo de inferência sobre o fato ocorrido [44] [*não acabou a história, continuou andando de um lado para o outro*], [*continuou até que ela pagasse a dívida*], [*continuou sem se importar com o que estava a sua volta*].

Com base nas concepções fiorinianas de que o nível narrativo permite que o leitor reconheça a concretude discursiva a partir de formas até então abstratas, percebe-se que em [40], quase 90% dos estudantes conseguiram perceber, que através da crônica, podem mergulhar em comportamentos humanos, mesmo inusitados ou atemporais, conseguindo captar a atualidade do assunto. Embora apresentem dificuldades no que se refere à expressão escrita, como o domínio de vocabulário adequado ao sentido daquilo que se quer expressar ou demonstram não conhecer certos termos linguísticos ou da gramática. E em [44], têm-se 60% de discentes que conseguem reconhecer o recurso do autor de fechar o texto retomando o texto inicial.

A última questão dessa análise reporta ao tom da crônica e expressões que reforçam um discurso familiar, o que poderia reforçar a verossimilhança da narrativa. A partir de uma releitura da crônica de Moacyr Scliar, os estudantes apresentaram as seguintes impressões. Um aluno apresenta menção ao espaço da narrativa [45] [*o lugar é bem determinado*], o que não revela nenhum aspecto solicitado; nove alunos ainda recorrem às respostas de questões anteriores, alguns dando ênfase ao conflito do casal [46] [*Ele diz, não compre e ela não ouviu e não ganha o suficiente*], outros buscando retratar o estado psicológico do cobrador/esposo [47] [*a paciência foi se esgotando até que não restou outro recurso*]; três alunos apresentam respostas bem satisfatórias ao que foi proposto, já que consubstancialmente se referem ao tom da narrativa [48] [*tom de conversa e de bate-papo*], [*informal e com poucos personagens e tempo breve*], embora um deles parecesse não compreender o sentido de tom de narrativa [*tom arrogante, ignorante, rude*], focando assim mais uma vez no temperamento e comportamento dos personagens; treze alunos transcrevem um trecho, pelo reconhecimento do verbo de elocução “ironizou ele” que, na perspectiva desses, seria o tom irônico [49] [*você vai dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados*]; e sete alunos recorrem à transcrição de trechos que buscam traduzir o discurso familiar [50] [*você vai se molhar... vai acabar ficando doente*], [*posso lhe dar um guarda chuva*] e [*se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve*].

Assim, em [49], cerca de 40% dos discentes são capazes de identificar uma ironia, embora não tenham feito menção ao tom jocoso de toda a crônica que é o recurso discursivo predominante. Já em [48] e [50], mais de 30% apresentaram trechos onde predominam a

linguagem informal do discurso familiar ou reconhecem que a crônica *Cobrança* apresenta uma linguagem informal com discursos sobre o cotidiano.

Considerações

Entre as variadas impressões, foi possível perceber que boa parte dos alunos não tem conhecimentos da metalinguagem para explicar os recursos linguísticos e discursivos presentes no gênero textual crônica, mas demonstram compreender o plano temático do texto através dos esforços cognitivos. Os estudantes demonstram conhecer intuitivamente como o papel de certo recursos lingüísticos, mesmo não se remetendo as suas nomenclaturas. Há certa dificuldade quanto às formas de se expressar, culminando também com a ausência de clareza na exposição das ideias. Isso leva-nos a constatar que, parte das dificuldades diz respeito à organização do pensamento, capaz de conglomerar todas as impressões adquiridas no ato da leitura, resultando numa abordagem metacognitiva.

Um dos resultados já esperados era a heterogeneidade quanto aos níveis de letramento. Pode-se perceber que há disparidades tanto quanto ao domínio dos recursos linguísticos e discursivos inerentes ao gênero crônica, quanto em relação à própria proficiência no ato da leitura. Entendendo aqui “leitura” como o ato sobre o qual se volta para o código escrito do texto e dele se é capaz de apreender sentido. E essa diversidade não se restringe a esses aspectos. Ela se manifesta também através do próprio posicionamento. Alguns apontam posturas mais críticas e reflexivas, outros se detêm em aspectos mais superficiais ou que se apresentam de forma mais explícita no texto.

Não se deve negar o quanto o trabalho com as oficinas da OLPEF é promotor de resultados positivos. Pode-se perceber, através da sequência aqui em análise, que a didatização dos gêneros textuais na escola se torna uma alternativa potencializadora de ensino e aprendizagem; possibilitando a interação entre dos estudantes com o mundo da cultura e ampliando suas condições de letramento.

Referências

BAZEMAN, Charles. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. Organização: Angela Paiva Dionisio. Tradução e adaptação: Judith Chambliss Hoffanagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. MEC. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor: orientação para produção de textos. Prod. de Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2010.

BRASIL. Mec. **PORTAL OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php>. Acesso em: 25. jun. 2014.

BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – 5ª série a 8ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto: Prolegômenos e teoria da narrativa**. Volume 1. São Paulo: Ática, 2001.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Magna. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, G. Karlo. CARVALHO, Edigar dos Santos (2011). **O ensino de língua materna: equívocos e propostas**. VII SELIMEL. Campina Grande: UFCG, p. 41- 53.

KLEIMAN, Angela B. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, Roxane. (org.). **Alfabetização e letramento: Perspectivas Linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Alfabetização e linguagem**. Pró Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (1999). **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, n. 11, p.5 – 16 .

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. Série texto e linguagem. São Paulo: Martins, 1998.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERNAM, Regina & SILVA, Ezequiel (org.). **Leituras Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2000.