UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

SUELI PINHEIRO DA SILVA

Gramática e estilística em diálogo: a crônica em narrativas escolares

Versão Corrigida

São Paulo
2020

SUELI PINHEIRO DA SILVA

Gramática e estilística em diálogo: a crônica em narrativas escolares

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutora em Filologia e Língua Portuguesa.

Versão corrigida

Orientadora: Sheila Vieira de Camargo Grillo

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Silva, Sueli Pinheiro

S586g Gramática e estilística em diálogo: a crônica em narrativas escolares / Sueli Pinheiro Silva; orientador Sheila Vieira de Camargo Grillo. - São Paulo, 2020.

225 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Língua Portuguesa. 2. Gramática. 3. Estilística. 4. Análise do discurso. 5. Linguística Aplicada. I. Grillo, Sheila Vieira de Camargo, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Sueli Pinheiro da Silva

Data da defesa: 27/03/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Sheila Vieira de Camargo Grillo

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da Comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e à sua publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 25/05/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

Silva, Sueli Pinheiro. 2020. **Gramática e estilística em diálogo: a crônica em narrativas escolares**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutora em Filologia e Língua Portuguesa.

Aprovada em 27/03/2020.

Banca Examinadora

Profa. Dra Sheila Vieira de Camargo Grillo - Presidente
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra Maria Inês Batista Campos
Universidade de São Paulo (USP)

Profa. Dra Miriam Bauab Puzzo
Universidade de Taubaté (UNITAU)

Profa. Dra Ana Guedes Pinto
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

À minha mãe Consuelo por sentir as minhas
dores além das suas...

À minha filha Letícia por me ensinar que os
nossos limites estão além de nossas
fronteiras...

AGRADECIMENTOS

A Deus que, de diferentes modos e formas, habita cada um de nós.

Ao Governo do Estado do Pará a bolsa de incentivo desta pesquisa.

À Universidade do Estado do Pará os encaminhamentos para a realização deste projeto como uma necessária política de pós-graduação.

À Universidade de São Paulo a oportunidade de vivenciar ricas e necessárias experiências acadêmicas.

Às coordenadoras do DINTER, Elis Caretta, Socorro Cardoso e Elisa Pinheiro, porque “seguraram a onda” do curso durante esses anos.

Ao Grupo Diálogo as discussões profícuas nos encontros “dialógicos”.

Ao Grupo GELPEA os encontros sempre cheios de aprendizagens e afetos.

Ao meu pai “Joca”, meu braço direito em mais esta batalha.

À minha mãe, Consuelo, o ensinamento de luta.

Ao meu irmão Márcio e a sua (e também minha) família linda, Márcia, Maria Clara e Carol, o carinho de sempre.

À orientadora minha Sheila Grillo, minha mão direita nesta tese, a competência, dedicação e paciência ao longo destes mais de quatro anos.

A(os) colegas do DINTER as horas de apoio e incentivo, em especial à Rita Bentes, Cris Burlamaqui e Dinair Freitas, a parceria e por tornar esse DINTER melhor.

A todos os demais que contribuíram para a realização do DINTER.

Ao professor Maurício Lindmeyer, uma prova de que a sala de aula é um espaço de aprendizagem e esperança, a gigantesca contribuição na execução do projeto, com gentileza e solidariedade.

Alunos/as da Turma 1M6 2018 da E.E.E.M Magalhães Barata a primorosa participação e simpático acolhimento na execução do projeto.

Ao “boto” Juraci Siqueira a sempre simpática disponibilidade em contribuir.

Às amigas-irmãs Rosi e Naíde a torcida fraterna.

A Tiago a ajuda na digitação das crônicas e as boas conversas nas horas extras.

À amiga Margarete as acolhidas “com açúcar e com afeto”.

À Lia a oferta de uma hospedagem humanizada.

À Sandra Mina a ajuda em traduções.

À Vanessa Barbosa a primorosa revisão.

A todos os muitos que ajudaram a construir este trabalho. Ele é nosso!

RESUMO

SILVA, Sueli Pinheiro da. **Gramática e estilística em diálogo**: a crônica em narrativas escolares. 2020. 225f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2020.

Esta pesquisa apresenta o resultado de um estudo acerca do conjunto de trabalhos voltados para a abordagem estilística, especialmente no ensino de língua portuguesa, inspirado na experiência vivida por Bakhtin quando foi professor de língua russa na Educação Básica em meados do século XX. Para tanto, investigamos: a trajetória desses estudos no Brasil; a perspectiva de estilo/estilística no Círculo de Bakhtin, ao qual o estilo é fruto das relações de interação social em que a língua se realiza, por meio do encontro de vozes de sujeitos sócio-históricos e dialogicamente constituídos no outro; e, por fim, propomos uma abordagem de ensino de língua portuguesa de base estilística. Desse modo, via realização de uma pesquisa-ação, desenvolvemos um projeto didático destinado a alunos do ensino médio, pautado em atividades de leitura, escrita e reescrita de crônicas, considerando-se os elementos que constituem esse gênero e a escolha dos recursos estilísticos empregados na construção dos enunciados. A escrita dos alunos apresenta, por um lado, o relato de fatos cotidianos compartilhados por meio de narrativas em que se expressam e provocam no seu interlocutor sentimentos que oscilam da indignação ao humor ou mesmo uma reflexão. Por outro lado, destacam-se componentes gramaticais e discursivos utilizados para construir determinados sentidos e provocar respostas presumidas no seu interlocutor, num processo de interação em que entram em cena as suas valorações sociais. Os resultados da pesquisa demonstram que o estudo da estilística no Brasil constitui referência na estilística linguística, na estilística literária, na estilística sociolinguística e, mais recentemente, na abordagem enunciativo-discursiva, inclusive em trabalhos inspirados na perspectiva dialógica da linguagem. A intervenção didática realizada despertou nos alunos a sua capacidade de acessar diferentes recursos estilísticos para a construção de textos, que revelam seus interesses na seleção dos articuladores da narrativa para atingir seus propósitos discursivos em situações de interação. A pesquisa possibilitou também avanços e retomadas nos estudos estilísticos e, por seu caráter interventivo, pode contribuir para a formação de escritores e para o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Estilística. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

SILVA, Sueli Pinheiro da. **Gramática e estilística em diálogo**: a crônica em narrativas escolares. 2020. 225f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2020. Grammar and stylistics in dialogue: chronicles in school narratives.

SILVA, Sueli Pinheiro da. **Grammar and stylistics in dialogue**: chronicles in school narratives. Thesis (Doctorate in Philology and Portuguese Language) – Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences. University of São Paulo, 2020.

This research presents the result of a study about a set of works aimed at the stylistic approach, especially in language teaching, inspired by an experience lived by Bakhtin, when he was a Russian language teacher in Basic Education in the middle of the XX century. For this purpose, we investigated the path of these studies in Brazil about the style/stylistic perspective in the Bakhtin circle, where style is the result of social interaction relations in which language takes place in the voices encounter of socio-historical subjects and dialogically constituted in the other; and, finally, we propose a stylistic-based approach to teaching the Portuguese language. Thus, through an action research, we carried out a didactic project intended for high school students based on reading and writing activities and rewriting chronicles focused on the elements that constitute this genre and the choice of stylistic resources used in statements construction. On the one hand, the students' writing shows the report of everyday facts shared through narratives in which they express themselves and arise feelings in their interlocutor that vary from indignation to humor or even to a reflection. On the other hand, there are grammatical and discursive components used to construct certain meanings and to cause presumed responses in their interlocutor during an interaction process in which their social values come into play. The research results show that the study of stylistics in Brazil is a reference in linguistic stylistics, in literary linguistic, in sociolinguistic stylistics and, more recently in the enunciative-discursive approach, especially in works inspired by language dialogic perspective. The didactic intervention arouse in the students their ability to access different stylistic resources for building texts, what reveal their interests in the selection of articulatory elements to achieve their discursive purposes in interaction situations. The research made it possible to resume and advance in stylistic studies and, due to its interventional character; it can contribute to the Portuguese language teaching.

Keywords: Language teaching. Stylistics. Bakhtin Circle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Texto 1 – Crônica.....	101
Figura 2 - Texto 2 – Notícia.....	103
Figura 3 - Texto 3 – Notícia.....	105
Figura 4 - Chuvisco.....	112
Figura 5 - O canal da travessa Vileta transbordou.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma de execução do projeto.....	98
Quadro 2 - Características da crônica e da notícia	115
Quadro 3 - Características da crônica e do poema.....	116

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ENSINO DE LÍNGUA, GRAMÁTICA E ESTILÍSTICA: CONTRAPONTO E CONVERGÊNCIAS.....	17
2.1	A ESTILÍSTICA NA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL	17
2.2	O ESTILO NA TRADIÇÃO GRAMATICAL BRASILEIRA.....	27
2.3	BAKHTIN, A ESTILÍSTICA E O ENSINO.....	40
3	ESTILÍSTICA E ENSINO NO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	48
3.1	VOLÓCHINOV: A CIÊNCIA DA LINGUAGEM E O MÉTODO SOCIOLÓGICO.....	49
3.1.1	O estilo na vida, na poesia e em outros ensaios.....	51
3.2	MEDVIÉDEV: O MÉTODO FORMAL E A POÉTICA SOCIOLÓGICA....	59
3.3	BAKHTIN: A ESTILÍSTICA DO GÊNERO E VOZES EM DIÁLOGO.....	65
3.4	APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	80
4	A PROPOSTA E O PROJETO: DE ONDE PARTIMOS, ONDE CHEGAMOS.....	84
4.1	UMA CHAMADA PARA A NOTÍCIA, UMA PAUSA PARA O POEMA....	91
4.2	O PROJETO DIDÁTICO: PLANO DE INTERVENÇÃO.....	93
4.3	CRÔNICA: UMA NARRATIVA EM CONSTRUÇÃO.....	101
5	UM GÊNERO EM NARRATIVAS: AS CRÔNICAS DOS ALUNOS.....	133
5.1	TEMA, COMPOSIÇÃO E ESTILO EM CENAS DO COTIDIANO.....	134
5.2	ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS CRÔNICAS ANALISADAS	163
6	OS ARTICULADORES DA NARRATIVA E SEUS EFEITOS ESTILÍSTICOS NA CRÔNICA.....	166
6.1	OS ARTICULADORES EM AÇÃO	167
6.2	ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLHAS DOS ARTICULADORES DA NARRATIVA.....	184
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS.....	190
	ANEXOS.....	197

INTRODUÇÃO

Há décadas, pesquisas de diversas naturezas na área de educação revelam os baixos índices de proficiência em leitura dos alunos da Educação Básica, entre as quais a do Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) e a do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), que situam o Brasil entre os últimos países a apresentarem resultados satisfatórios em relação à competência leitora do aluno, o que, conseqüentemente, afeta de modo contundente o seu desempenho na escrita. Soma-se a isso o fato de que, também por considerável tempo, muitas produções acadêmicas revelaram e ainda revelam as dificuldades que enfrentam os alunos, já no ensino médio, para escrever textos de naturezas diversas, discussão bastante fomentada no período dos resultados de processos seletivos, como atualmente o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Provavelmente, e também como consequência disso, professores de língua portuguesa – boa parte herdeiros de uma tradição gramatical de ensino – buscam por metodologias que favoreçam a aprendizagem do aluno em relação aos diferentes usos da linguagem, neste caso, em especial à escrita. Tal panorama nos impulsiona a refletir sobre essa questão que também passa a ser um problema social, e a pensar em alternativas ou em novas possibilidades de construir outros fazeres e outros saberes no ensino de língua portuguesa.

Para tanto, é necessário investir em um ensino que possibilite ao aluno acessar e construir saberes sobre o uso de diversos modos de expressão dos quais pode dispor na língua para alcançar diferentes propósitos discursivos a múltiplos interlocutores, em diversas situações de interação de onde emerge a variedade de gêneros discursivos. Daí decorre a inegável e necessária atenção com o trabalho voltado à escrita dos alunos.

Partindo dessas considerações, o objetivo geral da presente pesquisa é investigar o ensino de escrita na escola com base em uma abordagem estilística, perspectiva que justifica o nosso desejo em contribuir nessa direção. Para a realização deste estudo, buscamos inspiração nos relatos e nas sugestões de ensino da língua materna russa elaboradas por Mikhail Bakhtin, quando foi professor da Escola ferroviária nº 39 da estação Saliólovo na região de Kalínin (Tvier) e simultaneamente

da escola média nº 14 de Kimri, entre 1942 e 1945¹. Essas sugestões – publicadas primeiramente na revista *Filologia Russa*, n. 2, em 1994², na Rússia e, em 2013, no Brasil, traduzidas da língua original pelas professoras Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, sob o título *Questões de estilística no ensino de língua* – têm por objetivo orientar os professores a aproximar o ensino do idioma da realidade do estudante que, pela experiência vivida por Bakhtin, parece mais adequada a um enfoque estilístico baseado na análise da expressividade das escolhas linguísticas de bons escritores do que na análise descontextualizada dos fatos gramaticais, em que o aluno, por não entender os objetivos de uso da língua, desinteressa-se de estudá-la.

A partir da experiência de Bakhtin com a língua russa e, como professora de língua portuguesa no Brasil, orientadora e coordenadora de estágio do Curso de Letras da Universidade do Estado do Pará, buscamos na presente pesquisa responder à seguinte pergunta:

– Como a abordagem do ensino de gramática de base estilística pode contribuir para a aprendizagem de alunos acerca da língua portuguesa no contexto brasileiro?

Para atingir o objetivo geral antes descrito, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- 1) investigar o estudo do estilo e da estilística e sua relação com o ensino ao longo do tempo no Brasil;
- 2) pesquisar o conceito de estilo em obras produzidas por Bakhtin, Volóchivov e Medviédev;
- 3) apresentar uma metodologia de ensino de língua portuguesa de abordagem estilística baseada na escrita da crônica de alunos do ensino médio.

Compreendemos como inegável que o ensino de língua, como todo e qualquer outro, deva partir de situações concretas vividas ou experimentadas pelos aprendizes, entre os quais o professor, o que inevitavelmente trará à tona relações de identidade e alteridade de tais sujeitos, nas quais imprimem seus modos de constituição e suas relações.

¹ BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

² Idem, p. 45.

Dessa forma, caminhamos na direção de contribuir diretamente para a formação de escritores no contexto escolar com vistas a articular gramática e estilística no ensino de língua portuguesa.

Para tanto, iniciamos este trabalho pela investigação dos estudos estilísticos no decorrer da história, que remonta à Retórica Clássica; visitamos a visão em que se assenta a estilística linguística e a estilística literária, em trabalhos de grandes estudiosos no Brasil; e, em busca da abordagem de estilo e estilística no Círculo de Bakhtin, chegamos à estilística metalinguística para, enfim, desenharmos uma proposta de ensino de língua portuguesa baseada nessa perspectiva.

Nosso *locus* de pesquisa, de intervenção didática e de aprendizagem, foi a sala de aula, em uma turma de ensino médio, etapa na qual se espera que, há pelo menos uma década no convívio com a escola, somada ao tempo que tem de contato com a própria língua, o aluno desenvolva razoavelmente práticas, ainda que ali situadas, de leitura e de escrita.

Nossa proposta se pauta numa abordagem metodológica de ensino de língua portuguesa que articule gramática e estilística, a fim de ampliar o repertório de linguagens a que o aluno tem acesso diante das possibilidades de se expressar. Isso depende da relação estabelecida entre os sujeitos em interação, com seus respectivos propósitos enunciativos conjugados à compreensão responsiva do outro, e dos gêneros discursivos em jogo.

Para sistematizar este trabalho, o dividimos em sete seções:

A primeira delas se constitui desta introdução, em que apresentamos, em linhas gerais, a pesquisa, seus objetivos e a divisão do trabalho.

Na segunda seção, apresentamos um levantamento da produção acadêmica brasileira a respeito de concepções de estilo, de estilística e do ensino de língua portuguesa com abordagem estilística. Para isso, partimos de trabalhos publicados em livros acadêmicos, gramáticas, artigos, anais de congresso, dissertações e teses, de onde resulta a presença de um considerável número de estudos publicados no país desde o início do século XX até os dias atuais.

Na terceira seção, investigamos a(s) perspectiva(s) da estilística e do estilo no “Círculo de Bakhtin” representadas pelos trabalhos de Volóchinov, Medviédev e Bakhtin, em textos publicados entre 1920 a 1953, de modo a considerar aproximações ou prováveis afastamentos. O resultado da busca nos levou à perspectiva do caráter sociológico da linguagem, que é inseparável do seu contexto social, e a aspectos do

estilo e da estilística explorados por cada autor, entre os quais a avaliação social, a poética sociológica e o gênero discursivo.

Na quarta seção, de caráter metodológico, apresentamos: 1) O tipo de pesquisa em que se embasa a construção dos dados; 2) o projeto didático balizado na proposta de ensino de língua portuguesa em seus respectivos aportes teóricos; e 3) a descrição (parcial) dos sujeitos e (mais ampla) das etapas em que as atividades foram desenvolvidas durante a execução do projeto na escola, *locus* da pesquisa.

Na quinta seção, abordamos a crônica a partir de seu conceito e sua constituição, à luz da perspectiva dialógica, tendo em vista a percepção dos alunos acerca do gênero. A partir do texto escrito pelos alunos, em duas ou três versões, analisamos o modo como apresentaram os aspectos constitutivos do gênero (tema, construção composicional e estilo), considerando as possíveis relações que se estabelecem, como narrativa, com outros gêneros.

Na sexta seção, apresentamos a análise de um dos fenômenos da linguagem que emergiram na escrita dos alunos, durante a execução do projeto didático: os articuladores da narrativa (conjunções, os advérbios e os dêiticos) em seus respectivos processos de escolhas motivadas pelos propósitos discursivos em busca de respostas presumidas, constituídos e inerentes à relação entre os sujeitos em interação.

E, finalmente, na sétima seção, apresentamos os resultados e nossas considerações a respeito da pesquisa desenvolvida.

A partir do trabalho realizado, chegamos à tese de que o ensino de gramática articulado à estilística na escrita de crônicas favorece a aprendizagem de alunos do ensino médio em relação à língua portuguesa.

Imprimimos neste trabalho o desejo de contribuir para a formação de leitores e escritores “da palavra” (de enunciados), “do/no mundo” e, dessa forma, para o ensino de língua portuguesa no que diz respeito às possibilidades de apropriação de novos saberes e novos fazeres na/sobre a linguagem, tal qual a experiência deste estudo nos proporcionou.

2 ENSINO DE LÍNGUA, GRAMÁTICA E ESTILÍSTICA: CONTRAPONTO E CONVERGÊNCIAS

Nesta seção, registramos resultados de pesquisas realizadas em diferentes gêneros da produção acadêmica brasileira a respeito dos conceitos de estilo, estilística e ensino de língua portuguesa com abordagem estilística. Para tanto, investigamos trabalhos publicados em livros acadêmicos, gramáticas, artigos, anais de congresso, dissertações e teses, nos quais os temas de nosso interesse eram mencionados. Estamos certos de que o recorte que aqui se apresenta contempla parcialmente o conjunto de produções existentes em nosso país, por isso em nosso critério de seleção consideramos alguns marcos históricos e produções mais recentes acerca do estudo.

Esta seção divide-se em três subseções principais. Na primeira, apresentamos as abordagens de diferentes autores sobre os conceitos de estilo e estilística. Na segunda, traçamos um panorama acerca de como a estilística é abordada em gramáticas brasileiras. Na terceira seção, discorreremos a respeito de pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa a partir dos preceitos bakhtinianos de estilo e estilística.

2.1 A ESTILÍSTICA NA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL

Para iniciar esta seção que versará sobre a estilística no Brasil, discussão que será expandida no decorrer do trabalho, valemo-nos de uma citação de Rodrigues Lapa, a respeito do valor sentimental e intelectual das palavras:

Em presença das coisas, o nosso espírito reage da seguinte maneira: ou as percebe ou as sente. Assim também são as palavras: umas têm uma dominante afetiva, outras uma dominante intelectual (LAPA, 1998, p. 34).

Semelhantemente ao que afirma Mattoso (1971) e Bechara (1999), Lapa converge com esse pensamento que está no cerne da discussão sobre estilística, uma vez que se refere à ideia de que a palavra teria duas faces: uma mais emotiva, outra mais intelectual e, assim, reverte-se de diversos sentidos que podem constituí-la. De acordo com a citação acima, a seleção que fazemos para a construção dos

enunciados se dá em razão de que os elementos de que se constitui a palavra estariam na base de nossas escolhas.

Veremos, na sequência, como esse aspecto da estilística é abordado por outros autores.

Os estudos estilísticos remontam à Retórica Aristotélica, que se baseava na elaboração de discursos orais, cujo propósito era o de persuadir os interlocutores pelas escolhas lexicais, fraseológicas ou sintáticas pautadas em um modelo padronizado, considerado culto ou, no caso da “Poética”, voltado para fins estéticos ou literários. Assim, os indivíduos buscavam conhecimentos sobre a estilística para impressionar e convencer os interlocutores por meio da linguagem moldada para esse fim.

Após a superação da Retórica, a trajetória dos estudos da Estilística³ passa por uma espécie de dicotomia, num momento em que se constituíram concepções distintas: havia estudiosos que defendiam, de um lado, uma estilística literária (Croce, Vossler, Leo Spitzer etc.) e, de outro, uma estilística linguística (Bally, Sechehaye, Thibaud etc.) Atualmente, soma-se a essas perspectivas a da estilística como sociolinguística (Cristal e Dave), o que atribui à Estilística o *status* de disciplina “ponte”, cujo “grande ponto foi unir a Linguística e a Literatura, dissociadas por anos de teimosia acadêmica” (FERREIRA, [entre 2010 a 2012], p. 62). Encontramos ainda registro de uma Estilística estrutural ou funcional (Riffaterre, Jakobson), baseada nas relações estabelecidas entre os elementos do texto e quando voltadas para as figuras de linguagem.

Segundo Martins (2012), cabe à estilística linguística estudar os efeitos expressivo-afetivos da língua; à estilística literária (de base psicologista), analisar as intenções do autor/escritor, sua maneira individual de expressar-se; à estilística sociológica, abordá-la a partir da perspectiva da variação linguística; e à estilística estrutural ou funcional (Poética), analisar as estruturas linguísticas e apresentar os elementos constitutivos da mensagem que a tornam artística. Para a autora, embora a palavra estilística já fosse usada no século XIX, é no século XX, imbuída do propósito de um caráter científico, que ela passa a designar uma nova disciplina ligada à linguística.

³ A referência ao nome da “ciência Estilística”, de modo geral, está em maiúsculo e, quando se trata das suas subdivisões, dos seus tipos, está em minúsculo.

No Brasil, alguns autores e suas respectivas obras são referências no que diz respeito aos estudos estilísticos⁴. Dentre eles, destacamos os seguintes: Said Ali, mais precisamente com a obra *Gramática secundária da língua portuguesa* (1920[1969]); Mattoso Câmara Jr., com suas *Contribuições à estilística portuguesa* (1971[1952]); Gladstone Chaves de Melo, com a publicação do *Ensaio de estilística da língua portuguesa* (1976), os quais podem ser considerados precursores dos estudos no país. Citamos ainda: Rodrigues Lapa, com *Estilística da Língua Portuguesa* (1982 [1945]) e Nilce Sant'anna Martins, com *Introdução à Estilística* (1989); e, mais recentemente, despontam também, entre outros nomes, o de Monteiro (1998), com a obra *A Estilística – manual de análise e criação do estilo*.

Com esses exemplos, podemos perceber que o estudo da estilística no Brasil já atravessou séculos. Isso nos leva a refletir sobre como a discussão desenvolvida em torno desse conceito pode contribuir para o ensino de língua portuguesa no país. Buscando responder a essa questão, vamos analisar algumas das definições propostas por diferentes autores. Justificamos a seleção dos autores aqui apresentados não apenas pelo critério que valoriza sua contribuição para a pesquisa em si, mas também pela aproximação ou pelo distanciamento em relação ao pensamento bakhtiniano, considerando-se a perspectiva conceitual e a perspectiva do sujeito em relação à estilística como escolha ou como desvio da norma, tal como demonstraremos.

Começamos, então, com a considerada mais clássica das definições de estilo, da autoria de Buffon (1753), que o definiu segundo a máxima: “O estilo é o homem”. A partir de então, muitos conceitos surgiram e, após a metáfora empreendida pelo autor, outras compuseram o grande arcabouço conceitual oriundo de diversos autores, entre as quais a de que estilo seria o pensamento (Gourmont) e a de que o estilo seria a própria obra (Sayce). Estas entre tantas outras definições percorreram a trajetória desse estudo. Independentemente das variações em sua definição e das perspectivas adotadas por esses autores, percebemos que em todos eles o conceito sempre esteve ligado à expressão dos sujeitos. Embora as três referências citadas

⁴ Estudo semelhante encontramos no texto “Análise comparativa estilística do gênero resumo: um estudo de caso nas publicações científicas no Brasil e na Rússia” (FERREIRA & GLUSHKOVA, 2017 – no prelo).

não sejam brasileiras, elas também serviram de base para os estudos realizados no Brasil na área.

Na segunda metade do século XX, foram se desenvolvendo estudos quanto aos níveis de análise estilística: a estilística fônica, a estilística léxica e a estilística sintática, considerando-se os “desvios da norma que constituem traços originais e expressivos” (MARTINS, 2012, p. 164). Isso vai ao encontro do fenômeno da linguagem que se constitui nas escolhas efetuadas pelos sujeitos no interior dos enunciados, nosso maior interesse de estudo nesta pesquisa.

Com base nos estudos de George Mounin e de Nils Erick Enkvist, Martins (2012) apresenta-nos outras definições do conceito de estilo. Para Mounin, tal conceito se manifestaria de três formas: i) como desvio da norma; ii) como elaboração; iii) como conotação. Enkvist o considera a partir de seis formas ou tipos: i) como *adição*, envoltório do pensamento; ii) como *escolha* entre alternativas de expressão; iii) como conjunto de *características individuais*; iv) como *desvio da norma*; v) como conjunto de *características coletivas* (estilo de época); vi) como *resultado de relações de entidades linguísticas* (MARTINS, 2012, p. 18). Encontramos ainda em Monteiro (1991) a reiteração de um elemento reincidente nas abordagens dos autores acima. Para ele, “o estilo pode ser compreendido em função de dois processos: ou como um conjunto de escolhas ou como um afastamento da norma” (MONTEIRO, 1991, p. 12). Apesar de diversas, entendemos que tais abordagens são mais complementares do que excludentes entre si, além disso, tais distinções situam a perspectiva do sujeito na construção dos enunciados, o que abordaremos mais adiante como concepção que norteará o presente estudo.

Outras contribuições de referência no Brasil voltadas para o estudo em pauta são encontradas em duas das obras do pesquisador Joaquim Mattoso Câmara Junior: *Estilística da Língua Portuguesa* (1978), fruto de sua tese de livre-docência defendida em 1952, e *Dispersos* (2004), cuja primeira edição data de 1961. Além dessas duas obras, encontramos também no Dicionário de Linguística e Filologia desse autor a seguinte definição de Estilística:

Disciplina linguística que estuda a expressão em seu sentido estrito de EXPRESSIVIDADE da linguagem, isto é, a sua capacidade de emocionar e suggestionar. Distingue-se, portanto, da gramática, que estuda as formas linguísticas na sua função de estabelecerem a compreensão na comunicação linguística. A distinção entre a estilística e a gramática está assim em que a primeira considera a

linguagem afetiva, ao passo que a segunda analisa a linguagem intelectual (CÂMARA JR., 2004a, p. 110 – grifo do autor).

Como podemos constatar, Mattoso Câmara já defendia, desde seu primeiro trabalho, posicionamentos acerca da relação entre gramática e estilística, tal como o fez Bakhtin nos anos de 1940, na Rússia, como melhor demonstraremos em outra subseção desta seção. Mattoso entendia a Estilística como uma disciplina paralela à gramática, já que, em sua opinião, “A estilística vem completar a gramática” (CÂMARA JR., 1978, p. 11). Ainda segundo o autor: “Se estamos certos nesta ordem de ideias, chegamos à conclusão de que o estudo do estilo nos dá a contraparte linguística que nos faltava” (CÂMARA JR., 1978, p. 14). A falta mencionada pelo autor referia-se à concepção saussuriana de “langue”, representante da Linguística propriamente dita, que estudava a língua enquanto sistema representativo, sendo então a Estilística (ou Linguística do estilo) para Mattoso o estudo da língua enquanto sistema de expressividade.

Nessa perspectiva, ele define estilo como “um conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo” (CÂMARA JR., 1978, p. 5). Neste caso, o papel da estilística seria então o de “depreender os processos linguísticos que permitem a atuação de manifestação psíquica e do apelo dentro da linguagem intelectual” (CÂMARA JR., 1978, p.14). Assim como foi influenciado pelas reflexões desenvolvidas por Charles Bally, Mattoso também como influenciou outros estudiosos, como veremos adiante.

Antes, porém, cabe-nos apresentar uma reflexão em relação ao ensino de língua portuguesa, impressa em sua obra de 1978, na qual trata de estilística sintática, objeto do *corpus* deste trabalho:

Diante da tendência atual do ensino escolar, tão voltado para as preceituações rígidas, seria até salutar a atitude de um semantista, que substituísse a gramática pela estilística. Praticamente, em todos os âmbitos da sintaxe teria algo a nos dizer/e em vários até a nova apresentação eliminaria *ipso facto* a exposição gramatical (CÂMARA JR., 1978, p. 65).

Como vemos, já em 1978 o autor menciona a rigidez no ensino da língua e destaca o potencial da estilística para tratar dessa questão. Em outra obra, Mattoso afirma que “a solução para introduzir os elementos emocionais no sistema intelectual da língua é que está na base do estilo” (CÂMARA JR., 2004, p. 175). Seu texto é

fortemente marcado pela concepção de estilo como desvio da norma, ao afirmar que: “em que cada um de nós, o estilo, em dados momentos faz violência à língua e não poucas vezes a dobra a seu interesse” (CÂMARA JR., 2004, p. 21) ou, expresso de modo mais literal: o estilo “se caracteriza em regra, por um desvio da norma linguística assente” (CÂMARA JR., 2004, p. 178). Essas considerações nos permitem perceber, portanto, a noção de estilo com uma particularidade do sujeito, ao fazer escolhas na universalidade da língua(gem), ou ainda, como a singularidade na pluralidade.

A respeito da perspectiva de articulação entre gramática e estilística no ensino de língua, defende o autor:

Consiste em assinalar, ao lado de um sistema de fundo intelectual, um sistema de expressividade que nele se insinua e com ele funciona inelutavelmente. Assim compreendida, é o complemento da exposição gramatical, desdobrando-se, como esta, no exame dos sons, das significações e das ordenações formais (CÂMARA JR., 2004, p.19).

Nessa perspectiva, segundo Cressot⁵ (1980), perante o material de que o sistema geral dispõe, operamos uma escolha a partir não só da consciência desse sistema como também da que atribuímos ao destinador do enunciado. Em suas palavras, “O fato linguístico é, pois, tanto de ordem estilística como psicológica e social” (CRESSOT, 1980, p. 13). A prova disso, segundo ele, estaria no fato de fazermos escolhas linguístico-discursivas ou estilísticas ao nos dirigirmos a nossos interlocutores vários e diversos (uma criança, um adulto, uma pessoa mais ou menos escolarizada), ou ainda, em considerarmos a hierarquia social (um superior ou alguém que nos é mais íntimo etc.) na organização de nossos enunciados. Entendendo o caráter interdisciplinar da estilística, Cressot (1980) elenca alguns dos campos de estudo em que ela se situa:

[...] o domínio da estilística tem fronteiras com outras disciplinas, como fonética, lexicologia, gramática normativa, gramática histórica que, em suma, é a história de sucessivas escolhas da linguística geral; da psicologia e da sociologia, da estética e da antiga retórica (CRESSOT, 1980, p. 14).

⁵ Linguista, estilólogo e pesquisador francês (1896-1961), Cressot foi seguidor de Bally. Sua análise volta-se para os procedimentos literários, sem fazer estudo de obras ou de autores, ou seja, levava em conta somente suas questões técnicas.

Sendo assim, por se situar nas atividades de linguagem, a estilística transita em diferentes áreas do conhecimento. Isso ampliaria a noção já mencionada de que ela seria uma disciplina “ponte” entre a Linguística e a Literatura, por exemplo, o que favorece também o desenvolvimento de estudos tradicionalmente dicotomizados.

No bojo dessa discussão, o objetivo do estilo seria a determinação da relação qualitativa entre a expressão e o sentimento expresso numa dada circunstância. Segundo Cressot (1980), há uma síntese entre as escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas etc., para deixar explícito aquilo que se intenciona dizer. Acrescente-se ainda escolhas que são buriladas pelo fato estético, para causar “efeitos impressivo-expressivos” (CRESSOT, 1980, p. 14), os quais, conforme afirma Chaves de Melo (1976), são alcançados por meio do desvio intencional da forma padrão, resultando numa obra-prima do artífice da palavra. Neste sentido, pensamos ser o desvio também uma *escolha* consciente do sujeito. Nessa direção, Chaves de Melo (1976, p. 23) reitera: “E aqui tocamos num ponto fundamental para essa discussão: a *escolha*. Aí está a alma do estilo. A língua oferece possibilidades: o sujeito elege uma e rejeita outra”. Essa escolha está voltada para aspectos subjetivos, sociais e contextuais.

Segundo Guiraud⁶ (1978, p. 8), “o estilo é o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo, que fala ou escreve”. Para ele:

[...] nada se define melhor na aparência, que a palavra estilo. É uma maneira de escrever, e por outro lado, é a maneira de escrever própria de um escritor, de um gênero, de uma época. A estilística seria, em sua dupla forma, uma retórica moderna, uma ciência da expressão e uma crítica dos estilos individuais (GUIRAUD, 1978, p. 10).

Nesse viés, a estilística não é mais do que o estudo da expressão linguística; e a concepção de estilo, reduzida a sua definição básica, nada mais é do que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem. Encontramos ainda em Guiraud (1978) uma importante menção ao gênero na constituição do estilo:

A noção de gênero é, efetivamente, inseparável daquela de estilo. A cada gênero correspondem modos de expressão necessários e

⁶ Autor de diversos trabalhos de natureza linguística (1912-1983). Em sua obra “*Que sais je?*”, o autor trata de Gramática, adotando a concepção de que o discurso é ao mesmo tempo sentido e forma. Com relação às categorias gramaticais, ele preferiu adotar a noção de partes do discurso, definidas segundo o sentido.

rigorosamente definidos, que determinam não somente a composição, como também o vocabulário, a sintaxe, as figura ornamentos (GUIRAUD, 1978, p. 22).

Diante de tal afirmação, podemos entender que, se a noção de gênero for aqui tomada como enunciados situados em esferas de uso da língua, identificamos um elemento que pode sinalizar um indício de aproximação em relação aos estudos dialógicos, ao menos no plano conceitual.

Para Monteiro (1991, p. 52), “compete à estilística identificar os procedimentos que geram expressividade”. Nesse sentido, Pierre Guiraud também teria visualizado duas correntes conhecidas como estilística da expressão (que estuda as relações de forma e conteúdo) e estilística do indivíduo (que analisa as relações de expressão como indivíduo). Essa classificação o aproxima, por um lado, de Bally e, por outro, de Spitzer (1991) e tem como base a estilística linguística e a estilística literária.

Outro trabalho de referência nos estudos sobre estilo no Brasil é a tese de doutorado do pesquisador e professor Sírio Possenti (1986), na qual ele afirma ter chegado à conclusão de que: “a característica mais marcante de um discurso é seu estilo” (POSSENTI, 1986, p. 1), concebendo-o enquanto “[...] a forma de suscitar geneticamente forma e conteúdo como resultado da atividade de escolha, por um sujeito ativo, dos recursos linguísticos para a produção de significações” (idem). Sob essa compreensão, estilo está necessariamente relacionado à escolha e ao significado.

Considerando estilo na perspectiva de trabalho de Granger (1960), para o qual estilo é marca de um trabalho realizado pela escolha entre uma forma e outra, Possenti (1986, p. 215) afirma que “a existência do estilo em qualquer linguagem decorre do fato trivial de que nenhuma linguagem é o que é por natureza, mas sim pelo resultado do trabalho de seus construtores usuários”. Nisto, portanto, reside o conceito de estilo para o autor: no modo *como* o locutor constitui seu enunciado a fim de obter o efeito que almeja. Evidentemente, as escolhas feitas pelos sujeitos são avaliadas socialmente e assim recebem valorações culturais, consideradas mais ou menos elegantes e até mesmo “sem estilo” para alguns.

A perspectiva do estilo como escolha também é adotada por Caretta (2016) em sua tese de livre-docência, na qual a pesquisadora contemporânea dos estudos sobre estilo afirma que:

[...] é possível dizer que, ao escolher palavras para compor o seu discurso, o enunciador é capaz de revelar seus conceitos internalizados, os efeitos de sentido que pretende apresentar. O indivíduo a quem o discurso se destina, por sua vez, é capaz de perceber qual o gênero discursivo que lhe é apresentado e quais são as características do enunciador, tais como, o sexo, a profissão, o grau de instrução, o status sócio-econômico [sic] e muitos outros fatores (CARETTA, 2016, p. 53).

Em outras palavras, as escolhas refletem informações sobre a identidade do enunciador e o próprio contexto em que os enunciados se constituem. Essas considerações permitem-nos também destacar uma aproximação com a perspectiva dialógica de compreensão do estilo, visto que ele se constitui a partir de diversos elementos, além da criação individual do autor, tal como defendem os expoentes da estilística literária, ou ainda, da objetividade “pura” da palavra ou da palavra destituída de expressão, posição assumida pela estilística linguística.

Caretta (2016) ratifica a perspectiva do estilo como escolha, ao afirmar que:

Utilizando o material linguístico de que dispõe, o enunciador faz escolhas que variam de acordo com o gênero do discurso, com seu(s) interlocutor(es), com a situação da enunciação. Além disso, por trás das escolhas lexicais estão presentes tendências ideológicas, interesses políticos, visões de mundo (CARETTA, 2016, p. 43).

Tais escolhas dependem do repertório linguístico acumulado ao longo da história do sujeito, escolhas estas constituídas dos diferentes usos que fez e faz na/da língua nas diversas situações de interação em que atua. Pode-se assim afirmar que as escolhas, embora sejam feitas pelo sujeito, refletem e refratam tanto suas idiossincrasias como concepções e práticas construídas socialmente.

Ao tratar da abordagem em relação à ordenação dos constituintes nas gramáticas tradicionais, Pezatti (2014, p. 20) afirma que “o estilo envolve escolhas que o falante faz ao moldar a expressão linguística às suas intenções comunicativas”. Trata-se de mais uma síntese do que, em geral, os estudiosos dessa linha afirmam.

A noção de estilo foi também desenvolvida em uma perspectiva semiótica por Discini (2009) em sua tese de doutoramento, na qual assume que: o estilo é (um) “modo (especial) de dizer; é um ponto de vista sobre o mundo” (DISCINI, 2009, p. 11 e 57). Para a autora, em se tratando de estilo, “tudo tem estilo” (DISCINI, 2009 p. 12), considerando “tudo” o que é culturalmente designado e construído pelo homem. Tal

associação adviria da compreensão de que o “estilo é o homem” (BUFFON, 1753) ou, mais precisamente, “dois homens” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 143), atualização do conceito deste autor para se referir à perspectiva dialógica do estilo, conforme veremos adiante.

Tendo em Rifaterre uma de suas principais referências, Discini (2009) também recebeu influência dos estudos dialógicos da linguagem, o que nos fez identificar algumas aproximações, notadamente marcadas, quando aborda a exterioridade, a individualidade do signo no estilo, conforme as afirmações a seguir:

O que é, por sinal, a exterioridade do estilo se não o *outro* pelo qual se constitui o *um*? (DISCINI, 2009, p.18).

A ‘individualidade’ do estilo deve ter aspas, pois o *eu* só se constitui pelo diálogo com o *outro* também em se tratando de estilo (DISCINI, 2009, p. 65).

O signo, no estilo, longe de se fechar em si mesmo, salta para o exterior de si, onde encontra o *outro*, constituindo-se assim, ideologicamente. Ideologia é signo e a recíproca é verdadeira também em se tratando de estilo (DISCINI, 2009, p. 18; 65; 67).

Embora o conceito de gênero discursivo não esteja na base das definições de estilo apresentadas pela autora, percebe-se em tais afirmações a presença dos conceitos amplamente difundidos pelo Círculo de Bakhtin, como dialogismo e signo ideológico, o que, de todo modo, fortalece a perspectiva desse estudo, tal como demonstraremos no decorrer deste trabalho.

Por fim, nesta seção, recorreremos à obra de Martins (2012, p. 106), com o propósito de retomar os principais objetivos do estudo do conceito de estilo, segundo o qual: “os elementos emotivos que entram na constituição do sentido das palavras são de máximo interesse para a Estilística”. Sobre isso, a autora afirma ainda que o traço estilístico:

[...] pode ser inerente ao próprio significado ou pode resultar de um emprego particular, sendo perceptível no enunciado em razão do contexto, ou pela entonação (enunciado oral), ou por algum recurso gráfico, como aspas, grifo, maiúsculas/minúsculas, tipos de impressão, e outros (enunciado escrito) (MARTINS, 2012, p. 106).

Desse modo, entendemos que, para o estudo da estilística, interessa-nos considerar elementos linguísticos e extralinguísticos à disposição do sujeitos na

língua, reservando-lhes a tarefa e o direito de, conhecendo tais elementos, proceder às escolhas necessárias aos seus propósitos discursivos.

Veremos em seguida e mais adiante outros elementos que podem constituir a base do estilo e da estilística.

O levantamento dos autores e das diferentes perspectivas por eles adotadas acerca da estilística, sobretudo no Brasil, possibilitou-nos chegar a importantes considerações para o desenvolvimento de nossa pesquisa, tais como: i) descobrir que os estudos estilísticos remontam à Retórica; ii) identificar dois modos de compreender o conceito de estilo: um que o considera como desvio de norma, situado numa perspectiva ancorada em “certo x errado” ou “com estilo x sem estilo”, e outro que o vê como escolha ou variedade de formas do dizer que pressupõem certa autonomia dos sujeitos nas diversas opções que a língua oferece; iii) identificar que o estilo marca um modo de dizer e de pensar do sujeito em relação ao *outro*, a fim de causar diferentes efeitos de sentido e, assim, caracterizar um modo de presença no mundo.

Em síntese, os estudos resumidos nesta seção nos permitiram compreender que, na busca pela noção de estilo, encontramos três principais perspectivas. Uma filosófica, para a qual “o estilo é o homem”; outra semiótica, que considera que “tudo tem estilo”, e ainda uma perspectiva dialógica (cuja discussão chega ao Brasil nas últimas décadas do séc. XX) na qual o estilo sempre se dá a partir de “dois homens”. Esta é a compreensão que vai nortear os estudos do Círculo de Bakhtin, sobre os quais discorreremos na última subseção desta seção. Antes disso, trataremos ainda dos estudos do estilo situados na tradição gramatical brasileira.

2.2 O ESTILO NA TRADIÇÃO GRAMATICAL BRASILEIRA

Nesta subseção, tal como mencionamos, apresentaremos como o estilo e a estilística são abordados em gramáticas brasileiras de referência e de grande circulação em nosso país. Para iniciarmos, porém, julgamos relevante fazer uma breve menção sobre a presença da estilística já no Brasil colonial, uma vez que nesse período encontramos precursores de abordagens presentes ainda na atualidade. Para isso, utilizamos a pesquisa de Rocha (2015), que trata do lugar ocupado pela estilística em alguns manuais que circularam no Brasil antes do século XX.

Segundo a autora, no Brasil do século XVIII, iniciado o processo de colonização, após a Reforma Pombalina, é publicado *O Verdadeiro Método de Estudar para ser útil*

à república e à igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal, de Luís Antônio Verney, em 1746. O principal objetivo dessa obra era alfabetizar em língua portuguesa, a partir de um modelo diferente daquele adotado pelos jesuítas. Trata-se, portanto, de uma das primeiras referências de que temos registro em termos de manual para o ensino de língua portuguesa no Brasil (ROCHA, 2015). Neste caso, a abordagem estilística que aí se encontra estava estreitamente ligada à Retórica aristotélica, ou seja, à “arte de falar e escrever bem”.

Outra referência do período pombalino que nos aponta a autora é *A Arte da Gramática da Língua Portuguesa*, de Antonio José Lobato, datada de 1717, “como produto direto da reforma educacional pombalina por que passou Portugal e suas colônias” (ROCHA, 2015, p. 82). A obra teria sido encomendada e recomendada pelo Marquês de Pombal para inaugurar o ensino do português no Brasil. Neste caso, continua Rocha:

Com relação aos aspectos estilísticos, são tratadas: questões de prosódia ligadas aos ‘vícios que fazem a oração defeituosa’ (‘barbarismo e solecismo’) (p.230); sintaxe figurada ligada “à composição das partes da oração ordenada fora das regras da sintaxe simples” (elipse e zeugma, por exemplo) (p. 232); e figuras de dicção ligadas às questões de pronúncia das palavras, considerando figuras como aliteração, síncope, apócope (p. 245). Portanto, as questões de estilo são tratadas pela perspectiva da correção constitutiva do modelo gramatical greco-latino (ROCHA, 2015, p. 85).

Pelos recortes transcritos, percebemos que, até então, em termos de abordagem, a concepção de língua e de estilo estava centrada na perspectiva de um modelo de linguagem a partir do qual todos os demais teriam de ser adequados, ou seja, vê-se o estilo na perspectiva do desvio. A partir desses estudos e com base nos trabalhos de Soares (2004), Orlandi e Guimarães (2001), Rocha (2015) desenvolve o argumento de que o ensino do português no Brasil e a gramatização da língua estão marcados pelas relações que o Brasil teve com as ideias filosóficas de outros países, diferentes de Portugal, bem como pela fundação do Colégio D. Pedro II, grande marco para as políticas linguísticas na época.

Ainda de acordo com Rocha (2015), em *Noções de Gramática Portuguesa*, da autoria de Manoel Pacheco da Silva Júnior e Lameira de Andrade, obra que inaugurou a produção brasileira, os autores definem estilo como “processo individual” e a estilística como “a arte de bem escrever”. Essas concepções pressupõem uma visão de língua baseada nas ideias de “certo x errado”, tendo como modelo de uso os

clássicos da literatura. Concepção, esta, fortemente presente em gramáticas e manuais didáticos por alguns séculos no Brasil, os quais eram encontrados até bem recentemente.

Após essas considerações, passemos à descrição e análise de estilo e de estilística em gramáticas de referência do século XX, listadas em ordem cronológica. Para tanto, selecionamos algumas das mais estudadas na academia cujos autores destacaram-se nesse campo de atuação. Assim, chegamos ao seguinte recorte:

- Gramática Secundária da Língua Portuguesa, de M. Said Ali (1969/[1920])
- Gramática Normativa da Língua Portuguesa – Curso Médio, de Rocha Lima (1962/[1957])
- Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Rocha Lima (1992/[1972])
- Moderna Gramática Portuguesa – Cursos de 1º e 2º Graus, de Evanildo Bechara (1978)
- Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara (1999)
- Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e L. F. Lindley Cintra (2001)
- Nova Gramática do Português Brasileiro, de Ataliba Castilho (2010)
- Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, de Marcos Bagno (2012)

Para começarmos a exposição acerca da abordagem estilística nas gramáticas, iniciamos com a descrição e análise da *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*, de M. Said Ali (1969 [1920]), a primeira a ser publicada no Brasil entre as demais aqui apresentadas. Nela, há uma grande divisão, intitulada “Síntaxe e Estilística”, na qual são apresentados os seguintes temas: A oração; Coordenação; Subordinação; Concordância; Emprego do verbo; Emprego do artigo; Emprego dos numerais; Emprego dos pronomes; Colocação; Figuras de sintaxe; Vícios de linguagem e Pontuação. A primeira publicação dessa gramática é de 1920, o que faz de Said Ali mais um dos precursores dos estudos estilísticos no Brasil, bem como Rocha Lima, cuja publicação da primeira edição de uma das gramáticas antes analisadas antecede 1958.

Dessa disposição, pode-se depreender que o estudo da estilística está articulado ao da sintaxe e, portanto, ao de gramática. No capítulo sobre a *Subordinação*, por exemplo, ao tratar das orações adverbiais condicionais, Said Ali apresenta um item

nomeado “Equivalentes Estilísticas das Orações Condicionais”, em que o autor exemplifica: “Toma este remédio e ficarás curado” [= *Se tomares este remédio, ficarás curado*] (SAID ALI, 1969, p. 137). Outra menção a estilo encontra-se no capítulo “Emprego dos pronomes”, no qual, ao tratar da substituição de pronomes, ele apresenta as formas alternativas: “Cobria-lhe a cabeça um chapéu de abas largas”, em que o pronome “lhe” caracteriza o “estilo elegante” (SAID ALI, 1969 p. 191) em comparação com “*cobria a sua cabeça*”.

No capítulo “Colocação de Termos da Oração”, ao tratar do sujeito em relação às opções que tem quanto ao léxico e a sua intenção ao recorrer a ele, o autor diz: “Muitas vêzes, dispomos de palavras de certa maneira de preferência a outra ordem, unicamente para tornar a frase mais agradável ao ouvido” (SAID ALI, 1969, p. 201). Para ilustrar essa afirmação, menciona os exemplos: “*O ar me faz bem* ao invés de *Faz-me o ar bem*” e “*O sol talvez lhe faça mal* ao invés de *talvez lhe faça o sol mal*” (SAID ALI, 1969, p. 201). Por meio desses exemplos, o autor reitera que nossas escolhas quanto à disposição das palavras na oração nos colocam diante dos sentidos que com elas desejamos construir para atingir nossos propósitos comunicativos.

Interessa-nos ainda apontar que, na seção “Figuras de Sintaxe”, são mencionadas apenas três delas: a elipse, o pleonismo e o anacoluto. De modo geral, em outras gramáticas, o número dessas “figuras”, ora de linguagem, ora de pensamento ou de construção, é bem mais extenso e a seção que trata das figuras é das mais recorrentes nas gramáticas, em se tratando de estilística. Isso nos possibilita pensar que o autor segue uma vertente voltada para a Sintaxe. A seção “Vícios de linguagem”, por exemplo, é constituída de um único item: “Anomalias da linguagem”.

Entre as gramáticas pesquisadas, podemos dizer que a de Said Ali é a única que articula estilística e sintaxe em uma grande divisão, na qual os exemplos apontam para formas alternativas da língua a serem escolhidas pelos sujeitos em função das situações de uso e dos respectivos registros (formal, coloquial etc.). Destacamos ainda que a abordagem de Said Ali propõe uma relação de interdependência entre gramática e estilística, sendo o estilo o resultado das escolhas operadas sobre as possibilidades do sistema linguístico.

Seguimos com a descrição conjunta das duas obras de Rocha Lima, uma vez que se trata do mesmo autor. Sua Gramática Normativa da Língua Portuguesa – Curso Médio (1962) foi escrita para ser utilizada na escola, mais especificamente no segundo grau da época, que hoje corresponde ao nosso ensino médio. Encontramos

nessa gramática uma seção específica intitulada “Estilística” que compreende do capítulo XXIX ao XXXIV, ocupando, com isso, um espaço considerável na obra. Apresentaremos na sequência apenas as ideias centrais do autor disponíveis na descrição desses capítulos, a fim de ilustrar a abordagem por ele utilizada:

- no capítulo XXIX – *Significação das palavras* –, Rocha Lima (1962) aborda os conceitos de sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos e de linguagem figurada. Ele cita como principais figuras a metáfora, a metonímia, e a sinédoque;

- no capítulo XXX – *Prosa e Poesia* –, o autor apresenta a distinção entre os conceitos e explica os tipos de poesia, verso e rima;

- no capítulo XXXI – *Qualidade da Boa Prosa* – ele apresenta os conceitos de correção, concisão, clareza, precisão, naturalidade, nobreza, originalidade e harmonia da prosa;

- no capítulo XXXII – *Noções de Versificação* – a reflexão traçada destina-se a explicar e a exemplificar os tipos de rima e versos;

- no capítulo XXXIII – *Da Pontuação* – o autor trata de diferentes tipos de pausas rítmicas e de seus usos, representadas pelos sinais de pontuação;

- no capítulo XXXIV – *Elegâncias da Linguagem* – são abordadas as figuras literárias, definidas como: “certas maneiras de dizer que expressam o pensamento ou o sentimento com energia e colorido, a serviço das intenções estéticas de quem as usa” (ROCHA LIMA, 1962, p. 560) ou ainda “trata-se de recursos naturais da Linguagem que os escritores aproveitam para comunicar ao estilo vivacidade e beleza” (ROCHA LIMA, 1962, p. 560). Convém destacar que neste último capítulo há uma extensa lista de figuras classificadas como “Figuras de palavras”, “Figuras de construção”, “Figuras de pensamento” e “Figuras de sentimento”. Fazemos essa observação, porque, de modo geral, o item a que se referem tais “figuras” é um dos mais frequentes nas seções destinadas à estilística, havendo, entre as gramáticas, uma grande variação quanto a sua classificação.

A estilística sintática é abordada nessa gramática de Rocha Lima por meio da enumeração das “figuras de construção” que são primeiramente definidas e, em seguida, exemplificadas, tal como segue:

Zeugma – é a omissão de um termo que se subentende com outra flexão: Exemplo: “Nem ele entende a nós, nem nós a ele” [Os Lusíadas, V, 28]. Na segunda oração, está oculto, o verbo entender, porém na forma entendemos (ROCHA LIMA, 1962, p. 511).

Percebemos ainda que essa gramática destina um espaço maior ao estudo mais específico da estilística. Não há, no entanto, uma definição ou uma introdução acerca de seu campo de estudo ou de seu papel nos estudos gramaticais da língua. O termo “Estilística” aparece para introduzir os quatro capítulos descritos anteriormente.

Pelo estudo que fizemos desse material, constatamos que a estilística está ligada às questões de semântica lexical (sinonímia, antonímia, homonímia etc.), de pontuação (descrição do emprego dos sinais de pontuação) e, sobretudo, às figuras de linguagem que se subdividem nos seguintes níveis: lexical (catacrese, metáfora, metonímia etc.), sintático (elipse, zeugma, anacoluto etc.), semântico (antítese, paradoxo etc.) e expressivo (hipérbole, apóstrofe etc.). Embora o autor não explicita essa consideração, identificamos também em seu material um predomínio da concepção de estilo como desvio da norma, fixada nas figuras de linguagem e na descrição dos sinais de pontuação que fogem à visão predominante sob uma perspectiva normativa da língua. Fazemos tal afirmação diante da constatação que ele conceitua e fixa o uso dos sinais de pontuação sem fazer considerações a respeito dos seus usos alternativos e sentidos produzidos.

Em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de 1992, Rocha Lima parece reunir um material de caráter mais acadêmico do que na anterior. Quanto à definição de estilo, na introdução da obra, há um item intitulado “Língua e Estilo”, no qual o autor destaca:

Ao assenhorar-se dos recursos da língua, cada indivíduo, culto ou ignorante a executa a sua maneira, de acordo com a sua feição, com o seu temperamento: um é aparatoso, verbalista, ama as riquezas das imagens, a veemência das antíteses, a audácia dos adjetivos extravagantes; outro é sóbrio, cheio de delicadeza e pudor, prefere o desataviado da expressão direta, a singeleza de um vocabulário comum. A contribuição pessoal do indivíduo, manifestada na seleção, por ele feita, dos sentidos que a língua subministra, é o que se chama, em sentido lato, - Estilo, que Sêneca já havia definido como “o espelho da alma”. Sem embargo de se prestar à floração de mil estilos individuais, a língua não se desconfigura: seu sistema permanece puro e íntegro. É a variedade na unidade - a preservação histórica do seu gênio, da sua índole, à qual hão de se adequar todas as particularizações (ROCHA LIMA, 1992, p. 5).

Como podemos perceber, o autor defende a existência de um sistema linguístico único, a língua, a partir do qual cada falante opera suas escolhas que resultarão no estilo individual, isto é, parece evidente tratar-se da perspectiva de estilo como escolha individual. Conforme destaca ainda, essa atividade de seleção dos sujeitos falantes não altera a unidade da língua.

Além da introdução, essa gramática dedica a sua última seção a “Rudimentos de Estilística e Poética”, que está estruturada em cinco capítulos, quais sejam: “Funções da Linguagem, Gramática e Estilística”, “Estilo direto, indireto e indireto livre”, “Figuras de linguagem: os tropos”, “Outras figuras de linguagem” e “Noções de versificação”.

No capítulo “Funções da Linguagem, Gramática e Estilística”, são abordadas a Estilística Fônica, a Estilística Léxica e a Estilística Sintática. Considerando nosso foco de interesse nesta pesquisa, analisaremos apenas a Estilística Sintática, desenvolvida por meio dos níveis morfológico (infinitivo flexionado), sintático (colocação de pronomes átonos) e semântico (interrogação). Nessa gramática, a estilística sintática compreende o que o autor chama de “impregnação afetiva da frase”, isto é, “a atitude do sujeito falante em relação ao ouvinte” (ROCHA LIMA, 1992, p. 488). Para desenvolver essa reflexão, ele menciona a mudança de tratamento como um desses casos mais notórios, em que se manifesta o uso de diferentes pronomes de tratamento no mesmo enunciado, conforme o exemplo:

“– Sim, eu agora ando bom... e *tu*, meu Luís, como *vamos* de saúde?” (Garret)

Neste caso, o “*tu*” e o “*vamos*” usados concomitantemente no enunciado, segundo Rocha Lima, são recursos eficazes para demonstrarmos interesse pelo interlocutor, ao nos associarmos afetuosamente a ele. Na sequência deste capítulo, o anacoluto é descrito como um dos mais frequentes casos de sintaxe afetiva a qual, segundo o gramático, “consiste numa desconexão sintática, resultante do desvio do plano da construção da frase” que “iniciada com determinada estrutura, ela se interrompe de súbito e se envereda por outro rumo” (ROCHA LIMA, 1992, p. 489). Como exemplo, ele cita a seguinte frase de Guimarães Rosa: “Olha: eu, até de longe, com os olhos fechados, o senhor não me engana”.

O próximo aspecto considerado é o infinitivo flexionado, abordado, conforme Mattoso, como “manifestação psíquica e do apelo” (ROCHA LIMA, 1992, p. 490), e

exemplificado com uma frase retirada da obra Alexandre Herculano: “*Queres ser mau filho, mau amigo, deixares uma nódoa d’infâmia na tua linhagem?*”. Neste caso, a flexão dos verbos tem a função de reforçar a presença do sujeito interlocutor.

Caso semelhante ocorre com a “Colocação dos pronomes átonos”, como no exemplo “Me dá isso!”, em que “se consegue pôr estilisticamente em realce a própria pessoa numa afirmação da tensão psíquica e da vontade” (ROCHA LIMA, 1992, p. 491), diferentemente de “dá-me”, em que a ênfase, a depender da entonação, pode recair sobre o verbo.

Em relação à interrogação, Rocha Lima afirma que ela é de maior interesse para causarmos efeitos estilísticos e lembra a respeito da ordem do enunciado alterada de acordo com o uso de pronome ou advérbio interrogativo. Em “Que deseja você?” “o sujeito é deslocado para o final da frase em relação do pronome interrogativo “que” (ROCHA LIMA, 1992, p. 492).

No capítulo “Estilo direto, indireto e indireto livre”, abordam-se as três formas de relato do discurso alheio, com ênfase nas transposições operadas na estrutura do período em termos de tempo, aspecto e modo verbal, pessoa e pronomes demonstrativos. E nos capítulos “Figuras de linguagem: os tropos” e “Outras figuras de linguagem”, Rocha Lima mantém sua visão das escolhas estilísticas pautadas pelos sentimentos, afetos e pensamentos do autor a serviço de suas intenções estéticas, fazendo uma classificação dessas figuras em: elipse, antítese, metáfora, zeugma, reticência etc. Por fim, no capítulo “Noções de versificação”, Rocha Lima faz uma descrição dos tipos de versos (crase, sinalefa, elisão etc.), do número de sílabas, da acentuação, da rima (toantes, consoantes, aliteradas etc.) e do verso livre, assinalando como esses elementos marcam, demarcam e constituem o estilo, a estilística de que tratamos aqui.

A partir da descrição e análise dessa gramática, depreendemos que a estilística nela considerada aborda os modos de relação afetiva do sujeito falante com o seu interlocutor, por meio das escolhas operadas sobre um sistema linguístico comum. Por um lado, os aspectos sintáticos, lexicais e morfológicos apontam para a inscrição do sujeito nos seus enunciados, afinal, mesmo sem utilizar o termo “enunciação” é disso de que o autor trata aqui. Por outro, a estilística privilegia elementos dos textos literários em verso e prosa, uma vez que são justamente os gêneros literários os mais adequados, segundo Bakhtin (2016), para expressar o estilo individual.

Na sequência, faremos o estudo conjunto de duas gramáticas de Evanildo Bechara, por entendermos que há pouca alteração de uma para outra, a saber: a Moderna Gramática Portuguesa – Cursos de 1º e 2º Graus (1978) – e Moderna Gramática Portuguesa (1999).

A primeira delas, Moderna Gramática Portuguesa – Cursos de 1º e 2º Graus, pelo próprio público-alvo a que se destina, tem um caráter mais didático, pois foi elaborada para utilização nas escolas de ensino médio. Já na sua introdução, constituída de oito itens, temos um deles, o último, que se destina ao *objeto da estilística*, no qual o autor afirma que:

A estilística é um campo novo dos estudos de linguagem que procura investigar o sistema expressivo que o idioma põe a serviço do falante e sua eficiência estética. Todos esses ramos do estudo e da pesquisa dos fatos da linguagem fazem parte de uma disciplina maior conhecida pelo nome de Ciência da Linguagem ou Estilística (BECHARA, 1978, p. 25).

Essa gramática tem um capítulo dedicado especificamente à estilística, nomeado de “Noções Elementares de Estilística”, composto pelas seguintes seções: A nova Estilística; Estilística e Retórica; Análise literária e análise estilística; Traços estilísticos; Traço estilístico e erro gramatical; Campo da estilística.

O autor refere-se ao conceito de estilística, nomeando-a de “A nova Estilística”, ou simplesmente Estilística, como “a parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o estilo” (BECHARA, 1978, p. 347). Ele define o estilo como “*o conjunto de processos que fazem da língua representativa um meio de exteriorização psíquica e apelo*” (BECHARA, 1978, p. 347 – grifos do autor), fazendo referência à palestra “Noções de estilística”, proferida por Mattoso Câmara Júnior em 1960.

Na seção “Estilística e Gramática”, presente tanto na obra de 1978 quanto na de 1999, o autor menciona a influência de Charles Bally na distinção entre gramática, como o campo da língua intelectual, e estilística, como estudo da língua afetiva. Bechara relaciona ainda estilística à retórica, afirmando que o estudo da estilística não pode negar a crítica tradicional representada pela retórica. O autor atribui a tarefa de fazer análise estilística ao professor de Língua e a análise literária ao professor de Literatura.

Tamanha é a importância da estilística para Bechara que, segundo ele, a estilística seria “o passo mais decisivo, no estudo de uma língua, para a educação do

sentimento estético” (BECHARA, 1978, p. 350). Na sequência desta seção de sua gramática, o autor faz também a distinção entre traço estilístico, que pode ser um desvio ocasional de norma gramatical imposto pela sua intenção estética, e erro gramatical, o desvio sem intenção estética. Finalmente, na seção “Campo da Estilística”, ele anuncia que esse campo seria o do estudo de uma parte da linguagem observada de um ângulo particular. Nessa seção, ele também apresenta quatro campos da estilística: a Estilística Fônica; a Estilística Morfológica; a Estilística Sintática e a Estilística Semântica, explicando suas funções e exemplificando-as.

Considerando o objeto de nossa pesquisa, abordaremos a Estilística Sintática, tal como definida pelo gramático, à qual caberia explicar o valor expressivo das construções:

a) na regência, por exemplo, o emprego do posvérbio; b) na concordância como, por exemplo, na atração, na silepse, no infinitivo flexionado para realce de pessoa sobre a mesma ação; c) na colocação dos termos da oração, na colocação de pronomes, etc; d) no emprego expressivo das chamadas figuras de sintaxe (BECHARA, 1978, p. 351).

Somente em sua gramática de 1978, Bechara destina duas seções para a estilística: uma na introdução e outra no final, lugar frequentemente ocupado nas gramáticas para tratar da estilística. Em sua Moderna Gramática Portuguesa (1999), de caráter mais acadêmico do que a anterior, a estilística não está presente na introdução, no entanto, tal qual em seu texto de 1978, encontramos uma seção intitulada “Noções elementares de estilística”.

Separada da Sintaxe e da Semântica, percebemos que essas gramáticas de Bechara apresentam uma abordagem mais teórico-conceitual acerca da estilística. A partir da abordagem de Bally, a estilística é compreendida como uma parte da Ciência da Linguagem ou da Linguística voltada para o sistema expressivo que o falante tem a sua disposição com finalidade estética. Sob explícita influência de Mattoso Câmara Júnior, Bechara também compreende o estilo como meio de expressão dos pensamentos do falante e de apelo ao interlocutor.

Passando para a análise da Nova Gramática do Português Contemporâneo, da autoria de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), encontramos, logo na sua parte introdutória, uma menção a estilo. A seção está assim disposta: Conceitos Gerais: Linguagem, Língua, Discurso e Estilo. Embora esses conceitos tenham sido

anunciados, os de linguagem, língua e discurso são apresentados separadamente; e o de estilo aparece atrelado ao de discurso, assim definido:

Discurso é a língua no ato, na execução individual e como cada indivíduo tem em si um ideal linguístico, procura ele extrair do sistema idiomático aquilo de que se servem as formas do enunciado que melhor lhe exprimem o gosto e o pensamento. Essa escolha, entre os diversos meios de expressão que lhe oferece o rico repertório de possibilidades que é a língua, denomina-se o estilo (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 1).

Em nota de rodapé, os autores afirmam aceitar a distinção feita por Jules Marouzeau (1946, p. 10), segundo a qual “a língua é a soma dos meios de expressão de que dispomos para formar o enunciado” (CUNHA & CINTRA, 2001, p.1) e Estilo é “o aspecto e a qualidade que resultam da escolha entre esses meios de expressão” (CUNHA & CINTRA, 2001, p.1).

Não há, neste caso, um capítulo específico ou nomeado “estilística”, porém, nos últimos cinco capítulos, encontramos menções a estilo, a saber: no capítulo 18, que aborda “O período e sua construção”; no capítulo 19, quando trata das “Figuras de sintaxe”, a partir de uma razoável lista delas (zeugma, silepse, anacoluto etc.); mais especificamente no item “entre as figuras de linguagem”, a “elipse como processo estilístico” (CUNHA; CINTRA, 1991, p. 605); no capítulo 20, encontra-se a discussão sobre Discurso Direto, Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre; no capítulo 21, Pontuação; e, no capítulo 23, Noções de versificação.

Por meio dessa organização, para os autores, a estilística estaria na base dos estudos da língua sem, neste caso, uma discussão em um capítulo ou em uma seção específica. No entanto, conseguimos depreender a abordagem da estilística situada no decorrer da gramática, na qual a estilística está relacionada aos meios de expressão operados pelos sujeitos a partir de escolhas feitas por eles.

Quando passamos à análise da Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, de Marcos Bagno (2011), embora também não encontremos em sua obra uma extensa seção que aborde a Estilística de modo mais específico, também visualizamos registros acerca dessa discussão. Essa gramática está estruturada em divisões maiores, nomeadas de “livro”, seguidas de numeração em algarismos romanos (semelhantemente ao que se nomeia de capítulos em outras gramáticas), seções e subseções. Na seção intitulada *Conjugação Verbal no Português Brasileiro*, há uma subseção nomeada “monitoramento estilístico”, na qual o autor afirma que,

sob a perspectiva da variação, os paradigmas verbais também podem representar uma *variação estilística* que seria:

Termo técnico que define o repertório de formas linguísticas que cada *indivíduo* apresenta em sua fala e também em sua escrita de acordo com o *grau de monitoramento* de sua atividade verbal, quer dizer, de acordo com o *grau de atenção e controle* que a pessoa dedica àquilo que está dizendo (BAGNO, 2012, p. 540).

Segundo Bagno, a amplitude dessa variação dependeria do grau de letramento das pessoas, ou seja, do domínio que tenha das práticas sociais de leitura e escrita (BAGNO, 2012, p. 540).

Neste caso, ainda que não esteja marcado em uma seção ou em um capítulo de forma mais direta, podemos afirmar que a abordagem sobre estilística permeia toda a gramática, considerando-se a perspectiva que sustenta o trabalho do autor: a sociolinguística variacionista. Tal abordagem encontra-se na classificação feita por Martins (2012), ao apresentar a Estilística Sociolinguística como uma das perspectivas possíveis de estudo. Segundo a autora, para Cristal e Davy: “cabe à estilística estudar as variedades, quer da língua falada, quer da língua escrita, adequadas às diferentes situações e próprias de diferentes classes sociais” (MARTINS, 2012, p. 23). Nesta perspectiva, portanto, a estilística se situaria em vários níveis de análise: no sintático, no lexical, no morfológico e no semântico. No caso do trabalho de Bagno, a estilística se constitui nos diferentes modos de dizer do sujeito, consolidados nas mais diversas manifestações de variação da língua, legitimando, assim, a perspectiva de uso do sujeito: mais ou menos monitorado.

De acordo com os estudos que desenvolvemos nas gramáticas apresentadas e nos dados até então obtidos, podemos afirmar que, ao abordarem a estilística, as gramáticas que o fazem se concentram predominantemente na sua classificação quanto aos tipos de estilística ou a seus “campos” (estilística fônica, morfológica ou léxica, sintática e semântica) e, sobretudo, nas figuras de linguagem.

Com o levantamento realizado, observamos também que Cunha & Cintra e Bechara explicitam os conceitos de estilística e estilo com os quais operam; Rocha Lima, em sua gramática escolar, concentra-se na classificação das figuras de linguagem; Bechara e Bagno, ao tratarem respectivamente de estilística relacionada à gramática e à sociolinguística, adotam as perspectivas linguística e sociológica, ao aproximarem a estilística da linguística contemporânea; Rocha Lima e Cunha e Cintra

aproximam a estilística da literatura, ao tratarem de noções de versificação. Percebemos ainda que, entre as gramáticas mencionadas, a de Rocha Lima (1962) é uma das mais antigas, o que nos possibilita dizer que foi ele também um dos precursores em relação à discussão sobre estilística no Brasil. Não podemos deixar de lembrar que as perspectivas de abordagem do estilo aí apresentadas decorrem das teorias da estilística adotadas: de um lado, voltadas para a perspectiva linguística, como em Bally; e, de outro, para a perspectiva literária, como em Spitzer, os quais influenciaram sobremodo os estudos atuais.

As pesquisas realizadas nos possibilitam também afirmar que a concepção de estilo como escolha operada pelos falantes sobre os recursos expressivos oferecidos pela língua predominou nas gramáticas que explicitaram seus conceitos. No entanto, a presença recorrente das figuras de linguagem, nas seções dedicadas à estilística, aponta que, nas mesmas gramáticas, convive uma compreensão do estilo como desvio da “língua comum” presente, sobretudo, nas obras literárias. Chamou-nos a atenção ainda o fato de muitas gramáticas (Rocha Lima, Cunha e Cintra, Said Ali) tratarem a pontuação em seções dedicadas à estilística, o que parece apontar para uma região limítrofe, em que a prescrição de regras gramaticais de pontuação deve adaptar-se às escolhas e intenções dos falantes a respeito dos efeitos de sentido almejados com seus enunciados.

A presença da descrição das três formas tradicionais⁷ de relato do discurso alheio (direto, indireto e indireto livre) aparece recorrente nas gramáticas analisadas e pode ser explicada pelo modo como são tratadas. Os gramáticos se concentram, em boa parte, na apresentação das regras de transposição de uma forma em outra (alteração de tempos e modos verbais, de pronomes pessoais, de advérbios de tempo e espaço etc.) e, com isso, apontam para alternativas oferecidas pelo sistema linguístico aos seus falantes a fim de reportar o discurso alheio, ou seja, cabe ao falante escolher entre formas alternativas a que melhor lhe convier, de acordo com seu contexto de uso e seu propósito enunciativo.

Para encerrar esta seção, destacamos ainda a atenção dos autores apresentados no que se refere ao registro, ora mais atenuado ora mais veemente, acerca da função ou do papel da estilística no estudo da língua, possibilitando-nos

⁷ Os trabalhos de Volóchinov (2017/ [1929]) e de Authier-Revuz (1998 / [1978]) já mostraram que essas três formas estão longe de esgotar as possibilidades de incorporação, transmissão e diálogo com o discurso alheio.

(re)pensar outras perspectivas de ensino, nosso maior propósito nesta pesquisa. Na sequência, passaremos às considerações sobre os estudos da estilística e do estilo tomados a partir da perspectiva dialógica da linguagem.

2.3 BAKHTIN, A ESTILÍSTICA E O ENSINO

Nesta seção, discorreremos sobre teses, dissertações, artigos bem como sobre textos disponíveis em anais de congresso já produzidos no Brasil que trataram da inter-relação entre gramática, estilística e ensino na perspectiva bakhtiniana. Para a seleção dos estudos aqui referidos, buscamos por trabalhos que, de forma mais ou menos direta, desenvolveram essa temática.

Assim, o primeiro conjunto de trabalhos apresentados é formado por um artigo de Brandão (2005), *Da estilística aos gêneros do discurso no ensino de línguas*; dois artigos de Puzzo (2012; 2013), *Revisitando questões de gramática e de ensino de um ponto de vista bakhtiniano* e *Teoria dialógica da linguagem: o ensino da gramática na perspectiva de Bakhtin*; assim como por um trabalho disponível em Anais de evento da área de Letras, da autoria de Paiva (2009), intitulado *Ensino de língua portuguesa sob bases estilísticas: por uma aproximação entre gramática e estilística*.

O segundo conjunto de estudos investigados é formado por duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado. Nesse recorte, estão: a tese de Rocha (2015), intitulada *Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso*; a tese de Gaydeczka (2012), *Questões de estilo e de gênero: um estudo sobre enunciados memorialistas da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*; e a dissertação de Silva (1995) *Estilo, escrita e subjetividade: uma contribuição ao ensino de língua portuguesa*. Começaremos nossa análise, portanto, pelos artigos e, em seguida, passaremos aos trabalhos de maior fôlego, ou seja, à dissertação e às teses citadas.

Desse modo, ao começarmos pelo texto de Marilza Paiva, destacamos nossa percepção de que nele ecoa a afirmação de Bakhtin sobre a inter-relação entre gramática e estilística, sobretudo pelas palavras da autora, ao reafirmar que “não faz sentido, pois, pensar, estudar a gramática da língua sem atrelá-la à Estilística” (PAIVA, 2009, p. 1827). Ao tratar do propósito de aproximar Estilística e Gramática, acena para o fato de que, a fim de que isso seja possível, é necessário conceber o ensino de língua

portuguesa de maneira mais dinâmica, de modo que o ensino/aprendizagem da estrutura esteja concatenado à expressividade que constituem a língua.

Segundo Paiva (2009, p. 1826), e como já fora aqui apresentado, a aproximação entre Estilística e Gramática “não é um dado incomum nos tratados estilísticos”. Ao mencionar outros autores estudiosos do assunto, ela afirma também que:

[...] não se concebe mais um estudo estilístico voltado exclusivamente para o inventário de figuras de linguagem que, durante muito tempo, conduziu a Estilística Retórica. O inventário continua profícuo nos estudos contemporâneos à retórica, mas identificar a figura não basta” (PAIVA, 2009, p.1827).

Partir dessa afirmação, ao dizer que a identificação das figuras de linguagem não basta para o estudo da estilística, a autora propõe que:

Para que o estudo baseado nas figuras não perca a sua força expressiva, é necessário contextualizá-las a outros elementos da rede estilística, que compreende também o fenômeno da variação linguística, do ponto de vista sociocomunicativo, as noções de desvio & norma, além da noção de escolha, em que se imbricam todos os outros fenômenos que carregam a intenção comunicativa do enunciador [ou do produtor de textos] (PAIVA, 2009, p. 1898 – grifo da autora).

Na compreensão da autora, é necessário pensar em um ensino de língua portuguesa que leve em consideração a diversidade de elementos contextuais com que se depara o sujeito da língua assim como as diversas manifestações que poderão surgir na língua em uso. A esse encontro, ela afirma ainda que: “Em geral, quando interagimos com o outro, regulamos estilisticamente o que falamos ou escrevemos, a fim de garantir a clareza” (PAIVA, 2009, p. 1832).

Miriam Puzzo, em seu artigo *Teoria dialógica da linguagem: o ensino da gramática na perspectiva de Bakhtin* (2013), ao tratar do estudo da gramática articulado à estilística, faz uma comparação entre a abordagem do filósofo russo – tomando como referência seu trabalho registrado em *Questões de estilística no ensino da língua* (2013) – com a que foi adotada por Othon Garcia na obra *Comunicação em prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*, cuja primeira edição é de 1967.

Segundo Puzzo (2013), embora a proposta de Garcia avance em relação a uma mera descrição gramatical, ainda assim, ela se distancia da perspectiva bakhtiniana, já que, em Garcia, “a ênfase recai essencialmente no estilo das frases em si” (PUZZO, 2013, p. 272), enquanto Bakhtin se fundamenta na estilística do autor, do gênero discursivo e do contexto de produção. Para isso, Bakhtin “[...] se reporta aos textos midiáticos, aos textos literários, à linguagem cotidiana em sua forma expressiva mais viva” (PUZZO, 2013, p. 264), ao passo que, em Garcia, pode-se constatar o uso de comentários com expressões excludentes, ao tratar, por exemplo, de estilo da frase em relação a um dos registros ou da variação em ocasiões informais de que dispõe o usuário da língua, como em “atente-se para a linguagem infantil, para a linguagem dos adolescentes, dos imaturos, ou incultos” (GARCIA, 1997, p. 104).

Ainda segundo Puzzo, nota-se que o próprio título da obra de Garcia “Comunicação em prosa *moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*” revela abordagens vigentes na época de sua data de publicação inicial, bem como outros elementos contextuais: estruturalismo em alta, regime militar no Brasil, ditadura etc. Ou seja, nesse contexto de produção, havia um cenário bastante favorável às abordagens monológicas, que nos remetem à concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, e que se refletiam na concepção e abordagem de estilística no ensino da língua. Buscando detalhar a comparação entre os trabalhos de Bakhtin e Garcia, Puzzo (2013) afirma que:

De um lado, Garcia elabora um verdadeiro tratado linguístico estilístico, mas de maneira descritiva, com sugestões de aplicação. Distancia-se nesse momento da gramática prescritiva apenas, mas não entra no processo discursivo referente às relações dialógicas e às escolhas relacionadas ao contexto de produção. De outro, Bakhtin oferece uma proposta de ensino mais discursiva, porque procura estabelecer relação entre o uso da sintaxe e a proposta comunicativa do enunciador (PUZZO, 2013, p. 273).

Em consonância com o pensamento dos autores mencionados em seu trabalho, a autora também defende a reiterada ideia de que não seria possível aprofundar o conhecimento das formas gramaticais sem considerar seu significado estilístico. Em outro artigo de sua autoria, intitulado *Revisitando questões de gramática e de ensino de um ponto de vista bakhtiniano*, publicado em 2012, Puzzo, baseada em notas de aula de Bakhtin (2013), faz um estudo acerca do papel da pontuação para gerar efeitos

estilísticos nos enunciados. Sua pesquisa parte do texto literário, no qual analisa alguns dados ratificadores de que os sinais de pontuação assumem nos enunciados analisados funções de cunho estilístico, para além daquelas designadas ou prescritas pelas gramáticas.

Já no artigo de Brandão (2005), encontramos uma discussão acerca da estilística que destaca a abordagem de Mattoso Câmara Júnior e a de Bakhtin. Neste trabalho, há a defesa de que há uma semelhança entre o pensamento de Mattoso Câmara e o de Bakhtin, no que se refere à concepção de estilo individual e de uma estilística sociológica, tal como nomeia o filósofo russo. Para Brandão, ambos os teóricos convergem no postulado de que o estilo tem um caráter, ao mesmo tempo, individual e coletivo.

Conforme já mencionado, para Bakhtin, o estilo está estritamente ligado ao gênero, que é constituído nas práticas sociais. Nisso reside predominantemente a relação que a autora faz entre a definição de gêneros discursivos e o ensino de línguas, ao afirmar que: “Do ponto de vista didático, a noção de gênero do discurso constitui ferramenta importante no processo ensino/aprendizagem” (BRANDÃO, 2005, p. 24).

A respeito dessa afirmação, cabe-nos também destacar que tamanha é a influência dos estudos dialógicos da linguagem, fomentada pelos trabalhos de Bakhtin e do Círculo, constando inclusive como base teórica no documento oficial de orientação para o ensino de língua portuguesa no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma das orientações disponível nesse documento diz que “Toda e qualquer análise gramatical, estilística textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (BRASIL, 1999, p. 143).

Passando à análise dos materiais que compõem nosso segundo conjunto de referências, ou seja, à dissertação e às teses selecionadas, consideraremos primeiro os dados revelados na pesquisa de mestrado de Silva (1995), na qual a autora menciona a concepção de que estilo é um desvio de norma. A essa concepção, conforme destaca, alia-se a ideia de que existem textos “com estilo” e textos “sem estilo”, o que se reflete na perspectiva de *certo x errado* e na concepção de língua(gem) adotada, ou seja, aquela que toma o texto literário como modelo de referência. Silva apresenta-nos também a consideração de que o tratamento dos livros didáticos está predominantemente relacionado às tradicionais figuras de linguagem, “sob a perspectiva prescritiva: há regras para serem seguidas, modelos a serem

copiados, dizendo como é que deve ser, sem, contudo, serem levadas em conta as condições enunciativas” (SILVA, 1995, p. 117), prática ainda rotineira em cenas escolares.

A pesquisa desenvolvida nos leva à constatação de que o ensino de estilística se baseia apenas na classificação e identificação das figuras de linguagem. Neste trabalho a autora apresenta ainda uma proposta de ensino de língua portuguesa com ênfase na produção textual de perspectiva estilística, subsidiada pela linguística textual. Nela, de acordo com a pesquisadora, os fatores voltados para a textualidade e a subjetividade refletem e fundamentam o que o aluno produz ou sobre o “dizer e como dizer” (SILVA, 1995). Para ela, de acordo com Possenti (1986), a noção de estilo a ser adotada é a de “escolhas trabalho”, uma vez que, ao utilizarmos a língua, fazemos escolhas que evocam um trabalho com a língua para satisfazer nossas intenções comunicativo-interacionais.

Gaydeczka (2012), em sua tese, baseada nos fundamentos da filosofia bakhtiniana de linguagem, investigou as noções de estilo, gênero e autoria em produções textuais de alunos. Seu trabalho, de abordagem semiótica, utiliza como *corpus* redações em estilo memorial demandadas da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro* (OLPEF, 2008), um dos programas, na época, de políticas públicas de incentivo à leitura e à produção escrita dos alunos nas escolas. Semelhantemente à abordagem de Discini (2003), Gaydeczka adota o pressuposto de que o estilo do gênero e o estilo autoral são modos de dizer em inter-relação, um modo de presença do enunciador.

Assim, Gaydeczka (2012) anuncia que, por meio da compreensão do conteúdo temático de uma totalidade de gêneros, pode-se chegar ao estilo. Nesse raciocínio, da “confluência entre conteúdo temático e construção composicional, emanaria o estilo do gênero” (GAYDECZKA, 2012, p.111). Desse modo, a autora demonstra, mais uma vez, a influência que lhe trouxe a abordagem de Bakhtin, segundo a qual sendo um conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado (2011), o estilo está no gênero (2016), síntese do pensamento bakhtiniano a respeito de gênero.

Adepta, portanto, da concepção de estilo como escolha, a autora afirma que tais “escolhas realizam-se em regularidades do modo de dizer” (GAYDECZKA, 2012, p. 111). Ela apresenta, de acordo com Discini (2003), dois critérios orientadores para essa apreensão do estilo discursivo: “o estilo é apreensível numa totalidade” e “o estilo é um fato diferencial” (GAYDECZKA, 2012). Conforme defende, há no estilo “[...] um

conjunto de características que o constroem, no qual identificamos a imagem daquele que diz por meio do modo de dizer” (GAYDECZKA, 2012, p. 110). Sintetizamos essa afirmação como parte da reflexão oriunda do resultado de sua pesquisa, de acordo com a citação da própria autora: “o estilo autoral [é] um modo de dizer peculiar a que acrescenta a ideia de que o sujeito constrói o mundo enquanto objeto discursivo [...] na medida em que define para si um caráter, que é seu estilo” (GAYDECZKA, 2012, p.111). Assim, o estilo define o sujeito da/na linguagem bem como o constitui.

Regina Rocha (2015), em sua tese de doutorado, propõe-se a elaborar práticas didáticas destinadas, as quais são embasadas na teoria dialógica de Bakhtin, com foco no aprimoramento da leitura e escrita de alunos do ensino médio. Para tanto, ela escolhe o substantivo como categoria a ser explorada, considerando os conceitos de interação, enunciado concreto, gênero do discurso, estilo e expressividade. Segundo a pesquisadora, o ensino da língua deve levar em conta a expressividade em trabalhos voltados à leitura e à produção de texto.

Seu trabalho parte da perspectiva dialógica dos estudos da linguagem e vale-se dos conceitos de gênero, interação e estilo como conceitos que fundamentam sua tese, a qual se constitui em uma proposta de ensino de língua portuguesa. Para isso, Rocha (2015) faz um levantamento considerável nas obras de Bakhtin e de outros teóricos que contribuíram e discutem o ensino de língua portuguesa, assim como nos primeiros manuais e livros didáticos elaborados e utilizados no Brasil, tratando também da análise de documentos e orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa, bem como da constituição da disciplina Português no Brasil.

A discussão basilar de Rocha (2015) centra-se no ensino de base gramatical e na perspectiva dialógica em que se articula ensino de língua, gramática e estilística. Desse modo, a autora propõe atividades de ensino, a partir da utilização de gêneros como o provérbio, numa demonstração de que é possível articular o ensino de língua à estilística, mesmo pelo viés gramatical, a fim de mobilizar aprendizagens no aluno, partindo-se da concepção da língua viva, usada em situações concretas. Trata-se de uma iniciativa propositiva e, sobretudo, mobilizadora, não apenas de aprendizagens acerca da língua para o aluno, como também de uma grande contribuição para os estudos da linguagem no que se refere a novos pensares e a novas práticas para o ensino de língua portuguesa.

Após a apresentação e discussão dos trabalhos citados, explicamos que essa seleção se fez necessária em nosso estudo, ao optarmos por partir da concepção de

estilo tal como definida por autores que são referências no assunto para, depois, chegarmos à discussão acerca do ensino de língua portuguesa em uma abordagem estilística. A partir desse levantamento, podemos observar que Bakhtin está na base dessa discussão, considerando a contribuição de seus estudos na área.

Tal como demonstramos nesta seção, após a Retórica e a Poética, de Aristóteles, o estudo da estilística constrói-se de modo dicotomizado, sobretudo no que se refere à perspectiva da linguística e da literatura, influência essa que ainda apresenta resquícios hoje. Apesar disso, percebemos que há atualmente, como se pôde ver, certa convergência entre estudiosos como Mattoso e o próprio Bakhtin quanto à afirmação de que não se deve conceber o ensino de língua sem que estejam articuladas gramática e estilística, visto que são indissocialmente complementares, na justa medida, em que não há fato gramatical que não esteja ancorado em uma manifestação estilística.

Vimos ainda que o estudo da estilística como parte do estudo da gramática está presente na maioria das gramáticas analisadas. Isso pode ser um reflexo da origem dos estudos acerca da estilística propriamente dita, o qual se concentrava em duas correntes teóricas ligadas uma à literatura e outra à linguística.

Das dez gramáticas por nós inicialmente selecionadas para este estudo, cabenos dizer que apenas três delas não foram contempladas em nossa análise, em decorrência da necessária sistematização da abordagem estilística adotada nesta pesquisa, sendo elas: *A Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba Castilho (São Paulo, Contexto, 2010); *Pequena Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba Castilho e Vanda Elias (São Paulo, Contexto, 2012) e *Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena Moura Neves (São Paulo, Unesp, 2010).

No estudo desenvolvido, percebemos ainda que, de modo geral, a abordagem das gramáticas analisadas se constitui predominantemente de conceitos ou classificações de figuras de linguagem, de construção, de pensamento etc., além de considerar elementos mais específicos do texto literário. Dessa maneira, partindo de tais considerações, encontramos dados na perspectiva de ampliá-los com vistas a pensar numa estilística voltada para a sala de aula tomada em uma compreensão dialógica, de modo a influenciar novas práticas para o ensino de língua portuguesa.

Tal como pudemos constatar no percurso da pesquisa até aqui apresentado, há estudos que muito têm contribuído para o ensino de língua portuguesa e, na perspectiva dialógica de Bakhtin, além dos trabalhos já expostos, despontam

trabalhos mais recentes como o de Almeida (2019) e Francelino (2019), o que demonstra que os estudos nessa direção seguem profícuos. Nossa pesquisa segue esse caminho, na expectativa de contribuir com o ensino de língua portuguesa, de modo a conciliá-la com obras literárias de autores da região norte do país, com o propósito de valorizar uma literatura identitariamente mais próxima daqueles que estão também mais próximos de suas margens. Ao somar-se às contribuições dos demais estudiosos na área, pretende-se com esta investigação investir na formação de sujeitos mais autônomos quanto aos usos da linguagem, bem como na formação do professor de língua portuguesa.

3 ESTILÍSTICA E ENSINO NO CÍRCULO DE BAKHTIN

Na seção anterior, apresentamos reflexões advindas de nosso estudo sobre as concepções de estilo presentes em manuais de estilística e em gramáticas brasileiras, bem como discutimos alguns trabalhos acadêmicos desenvolvidos no Brasil que trataram do ensino de língua portuguesa a partir de uma abordagem estilística. Uma vez que a perspectiva bakhtiniana subsidia nossa investigação, esta seção será voltada para a apresentação da estilística e do estilo tal como abordados nos trabalhos de Volóchinov, Medviédev e Bakhtin, três dos mais conhecidos integrantes do “Círculo de Bakhtin”.

Para tanto, esta parte da tese está dividida em quatro subseções principais. Na primeira, há a análise dos textos assinados por Volóchinov⁸, os quais serão abordados inicialmente, considerando que eles estão entre os primeiros a apresentarem uma proposta de análise estilística de caráter sociológico. Na segunda, trataremos dos trabalhos de Medviédev e de sua poética sociológica; na terceira, por sua vez, discorreremos a respeito dos textos de Bakhtin e de sua estilística metalinguística. Por fim, na quarta e última subseção desta seção, faremos uma síntese das discussões e mostraremos alguns pontos tanto de aproximação quanto de distanciamento entre os autores em relação às concepções de estilo e estilística, conforme apresentadas.

Antes disso, no entanto, cabe-nos trazer às palavras de Brait (2006) como um modo de anunciar e, de certa forma, sintetizar a abordagem que vamos explorar:

[...] estilo e estilística não são aspectos acessórios no conjunto do pensamento bakhtiniano. São elementos diretamente ligados à discussão da linguagem em uso e às formas de tratá-la em diversas perspectivas. Nesse sentido, podemos afirmar que estilo é um tema do pensamento bakhtiniano que se relaciona de maneira intrínseca e coerente com a perspectiva dialógica da linguagem (BRAIT, 2006, p. 57).

A partir dessas afirmações, podemos perceber que estamos diante de um conceito amplamente explorado nas obras do Círculo e que, tal como outros tomados nessa perspectiva, constitui-se pela inter-relação entre as diversas escritas e os variados conceitos que subsidiam a abordagem dialógica da linguagem. Passemos,

⁸ Embora algumas traduções indiretas tragam “Volochnikov”, utilizaremos a grafia tal como se encontra na recente tradução direta de “Marxismo e filosofia da linguagem”, pois corresponde à pronúncia do nome em russo.

portanto, à apresentação e discussão dos trabalhos do primeiro autor por nós abordado, segundo a ordem que mencionamos.

3.1 VOLÓCHINOV: A CIÊNCIA DA LINGUAGEM E O MÉTODO SOCIOLÓGICO

Iniciamos esta seção, apresentando alguns artigos de Volóchinov publicados entre os anos de 1925 e 1930, traduzidos diretamente do russo por Grillo e Américo (2019). Em seguida, ainda nesta seção, traremos uma leitura do livro “Marxismo e Filosofia da linguagem” (provavelmente a obra mais conhecida de suas produções no Brasil), a partir de sua tradução mais recente (GRILLO; AMÉRICO, 2017), junto a algumas contribuições para o pensamento do autor publicadas por Clark e Holquist em 2004[1984]. Nosso foco de interesse em seu trabalho está em investigar a contribuição do autor para os estudos estilísticos.

Sendo assim, a seguir, situamos os princípios teórico-metodológicos dessa abordagem com o objetivo de caracterizar a especificidade desse método para o estudo do estilo; na sequência, apresentamos as propostas sobre a concepção de estilo/estilística em Volóchinov.

O método sociológico se baseia na visão de que a língua deve ser analisada, considerando-se o sujeito nas suas atividades praticadas socialmente. Nessa abordagem, são elementos fundamentais: os contextos de uso da língua; os sujeitos nas relações que estabelecem entre si e com o mundo; os modos como interagem por meio da língua e nela se constituem, principalmente a partir da inter-relação “eu”/“outro” que perpassa toda interação. O sujeito, sob essa compreensão, é abordado com ênfase na sua relação de alteridade com os outros sujeitos e com o mundo exterior.

Sobre a interação verbal, o autor afirma também que ela pressupõe, além dos falantes, uma parte extraverbal, determinada pela situação e pelo auditório.

A definição de enunciado e dos seus aspectos constitutivos é desenvolvida por Volóchinov, a partir da crítica, na época, a dois métodos de análise da obra de arte. O primeiro deles é o “método formal”, para o qual “é o material verbal que a forma organiza de um determinado modo” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 114). Neste caso, tanto criador quanto contempladores estão fora do campo de visão do método. O segundo, limita-se ao estudo do psiquismo individual, ora do criador ora do

contemplador, de modo que as vivências do ouvinte ou do artista dão conta da própria arte (VOLÓCHINOV 2019 [1926], p. 114).

Tais métodos não contemplavam a essencialidade necessária para a análise da obra de arte, o que seria considerado pela perspectiva da poética sociológica, tal como defendida por Volóchinov. Na opinião do autor, o papel desta, diferentemente do que se tinha, deveria estar voltado à compreensão da comunicação artística como uma forma específica de comunicação social, realizada e fixada no material de uma obra artística” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 116) e cada aspecto dessa forma tinha de ser considerado como resultado da interação social. Para o método de análise da poética sociológica, portanto, a seleção das palavras e a sua organização em uma forma artística são motivadas, por um lado, pelas valorações sociais contidas nessas palavras e, por outro, pelas intenções comunicativas do autor em relação ao seu auditório social.

Para nos situarmos melhor na perspectiva abordada pelo autor, faz-se necessário lembrarmos que Volóchinov também fez críticas às duas tendências do pensamento filosófico-linguístico da época: o subjetivismo individualista, que vê a linguagem como um ato de criação individual, e o objetivismo abstrato, que concebe a língua como sistema e a analisa em partes destituídas do valor expressivo. Volóchinov assume que a primeira delas trouxe como contribuição o aspecto ideológico significativo da linguagem, pensamento fortemente marcado em suas obras, a ponto de construir o conceito de signo ideológico, que está na base da sua teoria. Em seu artigo “O que é a linguagem?”, encontramos uma definição explícita acerca da ideologia. Nas palavras do autor:

Entendemos por ideologia todo o conjunto de reflexões e refrações no cérebro humano da atividade social e natural *expressa e fixada pelo homem na palavra*, nos desenhos artístico e técnico ou em alguma outra forma sônica (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 243).

Nessa afirmação, identificamos, por um lado, o papel da ideologia na mediação entre o homem e a realidade e, por outro, a natureza semiótica da ideologia, que se materializa em signos verbais e não-verbais. Conforme dissemos antes, a estilística sociológica⁹ ancora-se nas valorações sociais contidas nas palavras, isto é, trata de

⁹ Tomaremos como sinônimas as expressões estilística “metalinguística” e estilística “sociológica e estilística do gênero, termos mais utilizados por Bakhtin e Volóchinov, respectivamente, para se referirem a método sociológico.

como elas refletem e interpretam a realidade. Em suma, é importante compreendermos que, no método sociológico proposto por Volóchinov, a linguagem e seus diferentes modos de expressão estão relacionados intrinsecamente às posições sociais dos falantes, às condições de realização do enunciado, às valorações sociais contidas nos signos ideológicos e à interação verbal ou discursiva.

Os preceitos até então apresentados também se refletem na concepção do autor de estilo, visto que o sujeito, ao fazer uso da língua, que não lhe é externa, o faz a partir de vozes alheias e de diferentes modos de dizer. Estes são determinados pela relação entre os interlocutores, pelo horizonte social que os cerca assim como pelos gêneros discursivos em que se manifestam.

3.1.1 O estilo na vida, na poesia e em outros ensaios

Volóchinov, ao tratar da obra literária, afirma que o estilo de um poeta se origina a partir do estilo de seu discurso interno. No entanto, a partir do tradicional conceito de Buffon, conforme discutimos na seção anterior, vimos que “O estilo é o homem”, já para Volóchinov é necessário que se instaure uma concepção dialógica e sociológica do estilo, a partir do seguinte raciocínio:

[...] e nós podemos dizer: o estilo são pelo menos dois homens ou, mais exatamente, é o homem e seu grupo social na pessoa de seu representante ativo – o ouvinte –, que é o participante permanente do discurso interno e externo do homem (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 143).

Em outras palavras, nesta perspectiva, o estilo não poderia se constituir no campo individual do autor, tampouco seria concebido de modo desarticulado do componente social. Além disso, Volóchinov (2019 [1930], p. 262) faz a distinção entre estilo interior (o estilo da alma) e exterior (o estilo da obra), definindo, dessa forma, o que nos parece ser o caráter mais subjetivo do estilo.

A respeito do trabalho com o texto, isto é, do labor do autor/escritor com a palavra, presente em um texto intitulado “*qual deve ser a linguagem?*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 235), segundo Volóchinov, um jovem escritor sempre se encontra com um número enorme de problemas a enfrentar e a resolver, antes de escrever a obra. Um desses problemas está ligado à *escolha* das palavras e à

organização delas e, outros, à composição da obra, o que o coloca diante de uma questão estilística.

Para Volóchinov, portanto, o estilo é constituído socialmente e não há enunciado inaugural. Os enunciados são únicos, irrepetíveis, constituídos na concretude do acontecimento enunciativo. Isso, contudo, não altera o fato de que os modos de dizer do sujeito refletem suas escolhas, frutos de sua cultura, do que já vivenciou na/com a linguagem, por meio de palavras e discursos já pronunciados bem como das “relações de classe, que, ao organizarem também o gosto estético vão nos ditar a escolha de uma ou outra palavra uma outra expressão” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 317.). Como podemos perceber, trata-se de mais uma cabal demonstração do construto social que é a linguagem para o autor.

No decorrer dos estudos do estilo, houve ainda um período em que se considerou a supremacia da estilística em relação à gramática, de onde advém a afirmação daquilo que seria a síntese do pensamento de Vossler (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 153) “tudo o que se torna um fato gramatical foi antes um fato estilístico”. Em outras palavras, na concepção Vossleriana, gramática e estilística aglutinam-se de modo intrínseco. Nessa perspectiva, então, a estilística, como ciência da expressão, ocupa um lugar anterior ao da “pedra fundamental” da gramática na história da língua, o que é um ponto de vista fundamental para os estudos estilísticos.

Sob outro modo de compreensão, isto é, na perspectiva de Volóchinov, a formulação estilística do ato de fala é uma formulação social e o próprio fluxo verbal equivale à realidade da linguagem. Contrariamente à perspectiva que se assenta no deslocamento da linguagem do contexto social de realização, o autor afirma que “toda expressão possui uma orientação social” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 257), ou seja, as formas de expressão nascem do e no convívio social, pois nele são constituídas e a ele destinadas.

A síntese da estilística sociológica, segundo o autor, só poderia ser devidamente desenvolvida, quando levássemos em conta as circunstâncias concretas de uso da língua e constituíssemos saberes acerca da relação entre os tipos de trocas e as formas de enunciação. Isso se resume na sua afirmação de que as questões de estilísticas só serão plenamente esclarecidas quando percebermos que toda ‘expressão’ de um ato humano é registro factual de um acontecimento social (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 257), logo, o estilo é social.

Em relação ao conceito de gênero, o autor define que “cada um dos tipos da comunicação social organiza, constrói e completa, *a seu modo*, a forma gramatical e estilística do enunciado, sua *estrutura típica*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 269). Conforme mencionamos em outro momento, o gênero compreende o estilo, neste caso, o estilo “genérico”, visto que, além de lhe ser constitutivo, encontra ali o seu lugar de existência. Sob esse enfoque, independente do que expresse o sujeito, a origem de sua expressão estará situada em um determinado ponto de vista a partir de algum gênero.

Todos os enunciados serão construídos justamente no seu ponto de vista; as suas opiniões e avaliações possíveis determinarão tanto o som interior (ou exterior) da voz (a entonação), quanto a *escolha* das palavras e sua *distribuição* composicional em um enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 276-277).

Tais escolhas estão ancoradas nas intenções comunicativas dos sujeitos e nas possibilidades de usos da linguagem que cada contexto requer. Isso nos diz a respeito de nossas valorações, visto que o que está posto socialmente, de um modo ou de outro, regula nossas ações e nosso modo de dizer e, embora haja marcas mais pessoais dos sujeitos, seus modos de dizer são ou estão constituídos com base em seus horizontes sociais.

Como vemos, a concepção de estilo surge em Volóchinov numa perspectiva sociológica, voltada para os modos de dizer dos interlocutores influenciados por um horizonte social. O estilo expressa, ainda, a valoração impressa pelos sujeitos envolvidos no movimento dialógico do qual fazem parte e no qual se constituem, ganhando materialidade formal em um gênero discursivo. Volóchinov apresenta-nos também uma distinção entre o estilo na literatura e na vida, que nos cabe recuperar e desenvolver, uma vez que é pertinente aos propósitos desta pesquisa. Desse modo, começamos pelo estilo literário.

Ao comparar o trabalho do escultor com o do escritor, Volóchinov questiona-se quanto à autonomia deste, em relação às escolhas que faz, e pergunta se não poderia o escritor modificar as regras e as leis linguísticas, a fim de criar novas. Podemos perceber que essa consideração está diretamente relacionada a sua perspectiva de estilo, tomando como base as escolhas linguístico-discursivas do sujeito durante seu processo de criação/elaboração dos enunciados, que podem se apresentar formal e

semanticamente diferentes de padrões já apresentados. Segundo o autor, houve casos de escritores que, por questões de estilo, fizeram mudanças na própria língua.

Respondendo à pergunta que ele mesmo lança no texto, Volóchinov afirma que “para que o escritor ocupe uma posição bastante séria e digna, é preciso compreender que é a língua e a linguagem, as quais servem de material tão especial e peculiar para a criação literária” (VOLÓCHINOV 2019[1930], p. 238). O autor denomina ainda o estado do escritor chamado de “tormento da palavra”, aos quais se atribui tanto o fato de que as palavras não bastam para expressar nossas vivências quanto o de que elas são impotentes para transmitir tudo aquilo que “a alma quer dizer” (VOLÓCHINOV, 2013 [1930], p. 145 – 2019, p. 252). Daí decorre o “trabalho” do escritor em agregar outros elementos discursivos imprescindíveis à constituição de elaboração da sua obra.

Assim sendo, no momento de criação/elaboração, o escritor trava uma luta com algumas palavras e seleciona aquelas que estão a sua disposição e são por ele consideradas mais adequadas, levando-se em conta a inter-relação entre os interlocutores (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 291) para a construção do enunciado. Nesse sentido, há que se considerar também a correlação hierárquica dos interlocutores em interação bem como a importância da entonação que, determinada pela orientação social, assume aqui importante papel, considerando-se o fato de expressar, por meio de acentos e gestos, um modo “*acentuado*”¹⁰ de avaliação¹¹ do locutor (VOLÓCHINOV, 2019). A busca pela palavra, ainda que na configuração do estilo – que é constitutivo do discurso – não parece ser nem fácil nem natural, sobretudo em processos de “criação” de textos literários.

Considerando então que a literatura é tomada como uma forma de arte, convém reiterar, junto ao autor, que a “arte é também imanentemente social” (VOLÓCHINOV 2019 [1926], p. 113), posto que reflete e refrata o homem em relação ao que o cerca, isto é, ao contexto em que se insere e às suas ideologias, sem, no entanto, invalidar o discurso interior. Ao tratar da linguagem artística e do estilo, afirma ainda o autor:

O estilo o discurso interior deve determinar o estilo do discurso exterior discurso de este exercer uma influência inversa sobre aquele. Entre o estilo interior e o estilo exterior, entre o estilo da “alma” e o estilo da obra, existe uma interação, assim como ocorre entre a ideologia do

¹⁰ Grifo nosso.

¹¹ Elemento extraverbal valorativo da palavra. Utilizaremos como sinônimo neste trabalho o termo “avaliação”.

cotidiano e um sistema ideológico formalizado e fixado: o discurso interior vivifica e nutre com sua seiva o discurso interior percebido e criado, mas, ao mesmo tempo, é determinado por aquele (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p.262).

Depreende-se dessa afirmação que, para a construção do enunciado, portanto do estilo, há de se levar em conta elementos internos e externos à língua para constituir o ‘todo’ do enunciado, não apenas da língua, mas também do discurso. Além disso, todos os elementos do estilo de uma obra poética, do conteúdo à expressão, estão impregnados pela atitude valorativa ou postura social, do autor. Assim,

Para o poeta, cada palavra é um valor (semântico, fonético etc.), e a escolha de certa palavra e não de qualquer outra é um ato de *preferência* [...] a escolha da palavra e a atribuição do seu lugar no todo verbal se dão em um único ato. Tanto a escolha quanto a disposição das palavras-valores conformam-se com seu peso valorativo (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 231).

No universo social em que se forma, a palavra é um “instrumento” mobilizado pelo sujeito para expressar verbalmente o que deseja, fruto de escolhas relacionadas ao seu valor axiológico – os sentidos socialmente construídos – de acordo com as intenções que lhe são pertinentes. O resultado de tudo isso se reverte no estilo que, na poesia, está ancorado também no social, muito além do aspecto meramente relacionado às escolhas linguísticas e individuais do autor/escritor.

A partir dessa noção de valor do autor, chega-se ao conceito de avaliação social, elemento extraverbal constitutivo das palavras “ligado aos diversos sentidos adquiridos por ela em diferentes contextos de uso” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 357) e que, por sua vez constitui os enunciados:

Cada palavra viva contém uma *avaliação social ativa*. É esta avaliação social que transforma cada palavra – enunciação num ato social significativo. Assim em cada uma de suas enunciações o falante adota uma posição social ativa (VOLÓCHINOV, 2017, p. 262).

Logo, é na avaliação social e por meio dela que a palavra se “desneutraliza”, deixa de ser dicionarizada e ganha sentido(s), na medida em que expressa, reflete e refrata conceitos e pré-conceitos, valores construídos, por meio de opiniões, no seio do auditório social. Para o autor, a compreensão de que a linguagem se constitui e se

destina à vida social é inerente ao estudo da estilística sociológica, na qual o estilo é constituído pelos enunciados (concretos) em diálogo, dando vida à língua.

Em um de seus textos mais conhecidos, intitulado “A palavra na vida e palavra na poesia”, Volóchinov (2013- 2019) aborda a constituição da palavra na poesia e nos discursos mais cotidianos. Ao partir da compreensão de que a arte também se constitui socialmente, o autor afirma que, na poesia, a palavra surge em um tipo singular e especial de interação entre autor/criador e interlocutor/contemplador, na qual não cabe outro tipo de interação, sob a ameaça inclusive de deixar de ser arte. O autor reitera: “Nenhuma palavra é dada ao artista de forma linguisticamente virgem: ela está preta de todas as situações cotidianas e de todos os contextos poéticos em que ela foi encontrada” (VOLÓCHINOV, 2013 [1930], p. 240)¹². Desse modo, na poesia ou “na vida”, ela não está dissociada de contextos outros além daquele em que é usada.

A palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 117).

Conforme nos mostra o autor, a palavra é sempre dirigida a um interlocutor real, por isso, não pode ser direcionada a um ouvinte abstrato, a um homem “ensimesmado”, deslocado e isento do outro. Para Volóchinov, ao ser apartada de seu contexto social de uso, a linguagem perde sua essência, que é ser dotada de ênfase valorativa, isto é, de assumir uma posição a respeito de seus objetos de sentido ou referentes. Tomada como evento social que é a linguagem, a palavra assume o sentido que a ela destinamos, e não está isenta de que nossos interlocutores lhe atribuam sentidos outros, frutos de suas experiências.

Sob a perspectiva dialógica aqui bordada, a palavra torna-se, portanto, um elemento de ligação entre os interlocutores e assume cabal importância na interação humana:

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se

¹² Na ocasião em que iniciei a pesquisa ainda não havia sido publicada a versão do texto de Volóchinov traduzida diretamente do russo, por isso mantivemos o texto na versão anterior, já que em nossa leitura não há perdas semânticas.

dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro, e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205).

Podemos afirmar então que, sob essa concepção, a palavra, tomada como mediadora da alteridade, consolida o ponto de encontro entre os interlocutores, sem os quais ela é desprovida de sentidos que lhe são preenchidos por onde passa, ou seja, sentidos construídos à luz da interação. Assim, ao situar um ponto de encontro entre a palavra na poesia e a palavra vida, Volóchinov nos conduz a outro conceito que representa mais um importante elemento que constitui o estilo: a entonação:

Como expressão mais pura da avaliação, a entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal. Está no limite entre o dito e o não dito. Por meio dela, a palavra entra em contato direto com a vida (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 123).

Por essa afirmação, podemos perceber que o autor atribui à entonação um importante papel na construção do enunciado. Segundo ele, toda entonação parece orientada em duas direções com respeito ao ouvinte: enquanto aliado ou testemunha. É por meio da entonação que a avaliação se manifesta como uma das características mais fortes do estilo. Poderíamos dizer que seria a avaliação em *tom* maior¹³.

Nesta perspectiva, “a entonação é a expressão sonora da avaliação social” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 287). Apesar da menção a “som” e à “expressão sonora”, que nos remetem à fala, precisamos enfatizar que a entonação, tal como definida por Volóchinov, pode também ser percebida no texto escrito, seja nos gêneros literários, nos mais cotidianos, nos orais e nos escritos, a entonação se dá também na seleção e na disposição das palavras como elementos constitutivos do enunciado. Trata-se, então, de mais um dos elementos fundamentais para a constituição do estilo e de como se opera a estilística para o autor.

No artigo *As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental*, (1927-1928), encontramos um resumo expandido do texto de *Marxismo e filosofia da linguagem*, no qual o autor se propõe a caracterizar as principais tendências da

¹³ Grifo nosso.

filosofia da linguagem contemporânea à época. Fizemos a leitura desse texto em paralelo à leitura do próprio livro, traduzido diretamente do russo, e percebemos que já no artigo, ao retomar sua reflexão sobre estilo, o autor destaca:

O estilo individual do escritor não nasce e se desenvolve no sistema da língua, enquanto fenômeno linguístico, mas no fluxo tenso de definição e delimitação valorativas mútuas, na relação com todos os outros elementos da vida ideológica. O estilo é atravessado inteiramente e até o final pela lei sociológica e, fora dela, ele é uma abstração ruim, uma abstração irreal, e nenhum método “funcional imanente” é capaz de nos fazer acreditar nela (VOLÓCHINOV, 2019 [1927-1928], p.199).

A partir desse recorte, podemos compreender que mesmo o estilo individual também se constitui socialmente entre os elementos da vida ideológica, que são indispensáveis à construção do enunciado, isto é, entre a cultura, os juízos de valor, a superestrutura, as relações discursivas, os discursos pré-existentes etc.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ao tratar do discurso citado, Volóchinov, (2017 [1929], p. 256) refere-se ao estilo adotado nas manifestações artísticas, classificando-o como estilo linear e estilo pictórico. O primeiro diz respeito à transmissão do discurso alheio na busca de manter os contornos entre o contexto autoral e o discurso alheio, promovendo a homogeneidade desse discurso quanto ao estilo e a linguagem de autores e personagens; o segundo, pictórico, no qual se apagam os contornos exteriores à palavra autoral e alheia permitindo que assim, penetrem entonações, humor, tornando individualizadas as particularidades linguísticas do discurso alheio (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Esses tipos de estilo orientam e se refletem os enunciados dos sujeitos, de modo a situá-los discursivamente nas obras, nos seus diferentes modos de se expressar.

Em relação aos aspectos físicos e estruturais da palavra na fala, afirma o autor:

O físico, o corpo sonoro da fala e o processo fisiológico de sua produção mergulham num mundo complexo de relações sociais e conexões entre falantes dentro dos limites do ambiente social a que pertencem (VOLÓCHINOV, 2019 [1927-1928], p. 262).

Tal como nos mostram os trabalhos de Volóchinov, para constituir sentido, a palavra necessita de muitos outros elementos, além daqueles situados na sua esfera de produção física, sem os quais é vazia fora de seu ambiente constitutivo: o ambiente

social. Do mesmo modo, pelos preceitos até então apresentados, compreendemos a concepção de Volóchinov sobre estilo como um elemento que se realiza na interação entre sujeitos, social e historicamente situados, e como resultado de suas escolhas com vistas à construção de enunciados concretos, impregnados que são de valorações.

Esses pressupostos são definidos pelo autor, como mostramos, pela abordagem do estilo em manifestações distintas: na poesia e na vida cotidiana. No primeiro caso, há ênfase às especificidades do texto literário que, dada a sua natureza artística, exige do escritor um labor artístico, na busca pela palavra mais adequada pra efeito estético, mais detalhado e complexo na seleção e na disposição da palavra, e se consolida na singularidade de uma relação específica entre autor e contemplador, no campo da arte. Trata-se de um tipo especial de interação que coloca autor/criador e contemplador num momento único de criação e contemplação. No segundo caso, isto é, sobre a realização do estilo “na vida”, ele defende que se dá nas relações discursivas cotidianas entre interlocutores que estabelecem entre si diferentes modos de interação nos quais o elemento extraverbal lhe é constitutivo.

3.2 MEDVIÉDEV: O MÉTODO FORMAL E A POÉTICA SOCIOLÓGICA

Após apresentar a concepção de estilo e estilística em Volóchinov, seguiremos nesta seção com uma reflexão sobre esses temas, mas vistos sob a perspectiva da obra de Medviédev.

Pável Nikoláievitch Medviédev atuou como historiador da literatura, crítico literário, professor e fundador de uma teoria da literatura. Desenvolveu trabalhos voltados para o teatro e assumiu cargos públicos, entre os quais o de curador de um instituto e o de prefeito de uma cidade da Rússia. Foi membro de forte atuação no Círculo de Bakhtin, de quem ficou próximo e com quem desenvolveu alguns trabalhos em parceria.

Baseado na crítica que fez ao formalismo acerca dos estudos literários, o autor propôs uma poética sociológica que, dentre outras características, negava os pressupostos alinhavados pelo formalismo. Sua crítica não incide apenas sobre o formalismo russo, mas também sobre a apreciação feita pelos marxistas que circulavam em torno da afirmação de que a literatura representava, no campo ideológico, a superestrutura.

Para melhor compreendermos o trabalho de Medviédev, vamos apresentar as críticas que ele fez ao método formal nos estudos literários, as quais utilizou para subsidiar sua poética sociológica (CLARK; HOLQUIST, 2004), atualmente publicada em forma de livro, sob o título *O método formal dos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (MEDVIÉDEV, 2012). Nessa obra, a partir de uma extensa avaliação que faz da abordagem do método formal, o autor apresenta os fundamentos de sua poética sociológica.

Numa atmosfera em que se aspirava por dias melhores, no que diz respeito ao regime político instalado na Rússia e, por conseguinte, às questões a isso relacionadas, Medviédev pressupõe a literatura como um fenômeno social e considera os estudos literários como “um ramo das ciências das ideologias” (MEDVIÉDEV, 1983, p. 75; MEDVIÉDEV, 2012, p. 59). Isso deu sustentação a sua proposição em relação à poética sociológica, cujo método tentava aproximar-se do marxismo.

Para ele, “fora da palavra é impossível uma consciência ideológica minimamente clara” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 198), ou seja, a consciência humana se forma por meio da palavra ou da linguagem verbal que lhe dá clareza e estabilidade na sua relação com o mundo exterior. Além disso, como vimos na seção anterior, Volóchinov (2017 [1929]), nessa mesma perspectiva, enfatizou também a importância dos signos ideológicos não verbais (música, pintura, fórmula matemática etc.) nesse processo.

Considerando a concepção de seus contemporâneos adeptos da perspectiva dialógica da linguagem, Medviédev também adota o conceito de enunciado. Em sua compreensão, portanto, “qualquer enunciado concreto é um ato social” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183), visto que a língua (em seus usos) não está desvinculada da vida.

Em contrapartida, para o formalismo, o estudo literário deveria se desenvolver de modo desvinculado do social, interessava-lhe a forma e a técnica. Desse modo, para os formalistas, “a construção poética seria um conjunto de procedimentos” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 174); até mesmo a obra de arte em si mesma era definida como “pura forma”, “a obra de arte consiste em material e forma” (MEDVIÉDEV, 1983, p. 52-53), ou ainda, tal como diziam, segundo o autor, “na arte não há conteúdo” (MEDVIÉDEV, 1983, p. 52-53). Opondo-se a esse viés formalista de compreensão, Medviédev sustenta sua perspectiva, mediante a construção de crítica a alguns conceitos, como o de desautomatização e linguagem transmental. Para ele, os formalistas buscaram a essência da literalidade no que chamaram de

“desautomatização” (“estranhamento”), ou seja, no entendimento de que a palavra deveria ser vista desidratada de “seu” conteúdo fixo, sem o “aprisionamento” que lhe impõe o significado (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 209). Neste caso, a definição de desautomatização viria ao encontro do que seria a meta da literatura para os formalistas: a “Ressurreição da Palavra”, antes encarcerada, aprisionada pelo sentido (MEDVIÉDEV, 2013, p. 103-108).

Segundo Medviédev (2012), o formalismo sustentou a sua teoria a partir da construção de negações e, desse modo, não apenas negou como também separou e distinguiu a linguagem cotidiana da linguagem poética, esta era considerada improdutiva, segundo esse pensamento, porque, para ele, a linguagem poética não teria função comunicativa mais utilitarista. Ela chegou a ser tomada como uma “violência praticada na linguagem” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 213), porque tomaria a atenção para a própria enunciação. Na defesa desse argumento, a rima foi colocada pelos autores do formalismo como um exemplo óbvio da percepção de que o verso atrai a atenção para si e não para os meios que o levam a ele. Sendo assim, a linguagem prática seria “dirigida para fora de si mesma”, por “seu desejo de exercer um efeito no mundo externo às palavras” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 213). Nessas considerações, segundo os autores consultados, está constituída, portanto, a base de toda a prática formalista.

Medviédev, sustentando sua apreciação crítica do formalismo, estendeu sua avaliação a Sakullin, autor de dois métodos de estudo da literatura: o método formal para “estudo imanente”, o qual pressupunha um desenvolvimento natural, baseado nas qualidades e habilidades próprias do sujeito, na individualidade criativa do escritor; e o método sociológico para o estudo histórico, baseado no desenvolvimento causal (motivado pelas causas externas) (MEDVIÉDEV, 1983, p. 73). A síntese da crítica de Medviédev a Sakullin consta na sua afirmação de que, além de deter-se sobre o método em si, para Medviédev, Sakullin não considerou as causas constituídas pelos sujeitos sociais como construtores da/na história.

Sobre a constituição do estilo, na construção de sua poética sociológica, Medviédev (1983, p. 59) declara que “a essência do estilo não é definida tanto pela presença do inusitado e do recurso, quanto o é pelo estabelecimento específico de ambos e pelo uso de ambos”¹⁴. Em outras palavras, o estilo, para o autor, constitui-se

¹⁴ The essence of style is defined not so much by the presence and novelty of devices, as by their specific set and particular use”. Tradução livre.

tanto pela quebra de algum paradigma quanto pelos elementos utilizados na estratégia da elaboração discursiva ou ainda por ambas as formas.

Considerando o fato de que, para ele, “a literatura reflete um horizonte ideológico” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 61), a poética sociológica teria como primazia estabelecer a relação de correspondência entre os estilos da poesia e dos outros campos da vida. Neste caso, a arte não pode ser dissociada da vida, ao contrário, ela está indissociavelmente nela ancorada, de modo a inclusive refletir-se nela.

Medviédev (1983) comenta em seu trabalho também a respeito do fato de que Tynyanov – um dos maiores expoentes do formalismo – chega a admitir que fatores literários interagem com fatores da vida. Este autor, segundo Medviédev (1983), teria afirmado ainda que há alguns fenômenos do estilo que se adequam a qualquer autor:

No nosso ponto de vista, a análise científica da “impressão artística básica”, i.e. do objeto estético, sua análise, sua diferenciação, revelam um conteúdo estético particular, formado de uma maneira particular por um material particular, e o sistema de recursos estilísticos dispõe basicamente deste conteúdo] (MEDVIÉDEV, 1983, p. 62).

Sendo assim, o estilo, nessa perspectiva, embora seja constituído socialmente, possui também um caráter particular, marcado por peculiaridades próprias da arte, ancorado na linguagem e realizado no processo de interação.

Conforme coloca Medviédev (1983), a discussão sobre estilo é inerente aos estudos da literatura que subjaz ao estudo na língua, por isso, faz-se necessário considerar algumas nuances nessa compreensão, para além do que protagonizavam os formalistas quanto a uma forma pré-existente e acabada. A declaração a seguir, a respeito da estilística de Mayakovski, traduz bem esse pensamento, tal como podemos verificar: “a estilística de Mayakovski como a de qualquer artista não se resumem a si mesmas e são fenômenos historicamente condicionados” (MEDVIÉDEV, 1983, p. 60), tamanha é a importância do elemento histórico para a constituição do estilo.

Para Medviédev, contrariamente à posição que era defendida na época, os formalistas não consideram a obra relacionada à interação entre as pessoas, mas em relação “a um ser humano que se encontra fora da história” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 220). Eles concebiam uma poética não social que desconsiderava em si a natureza social da linguagem, concepção a que refuta veementemente o autor, para quem “a literatura é social da cabeça aos pés” (MEDVIÉDEV, 2012, p.73). Neste caso, a obra

de arte não se aparta do sujeito, ao contrário, ele a constitui, bem como o horizonte ideológico do qual fazem parte ele e a obra, visto que a literatura, por conseguinte, também o reflete. Dessa forma, em sua poética sociológica, o autor se contrapõe aos pressupostos do formalismo, abaixo elencados:

[“o conteúdo (e a alma também) do trabalho literário é igual à soma dos seus instrumentos estilísticos.”] [*De modo que*] “[a obra de arte consiste em material e forma. O material nos trabalhos verbais são palavras. A forma é composta pelos artifícios através dos quais elas são tratadas (MEDVIÉDEV, 1983, p. 53).¹⁵

Em relação a essas colocações, Medviédev, (1983; 2012), não só discordava, como se contrapunha a tais pressupostos de tal modo que registra em seus escritos o que considerou os equívocos daquele método. Ao mesmo tempo, ele defende a proposta de sua poética sociológica, conforme podemos analisar na seguinte declaração: “A forma da obra de arte não pode ser reduzida à soma dos recursos estilísticos. A forma, na arte, é um conceito que não é aritmético e mecânico, mas ideológico e proposital” (MEDVIÉDEV, 1983, p. 58).

Nessas afirmações do autor, podemos dizer que estão os aspectos antagônicos em supremacia de dois métodos: de um lado, o tecnicismo do formalismo; do outro, o aspecto sociológico de Medviédev.

De acordo com Clark e Holquist (2004), o formalismo apregoava que a geração mais jovem deveria buscar um estilo diferente do criado pela geração anterior. Isso resulta no retorno a um estilo típico de uma geração ainda mais velha, o que é abordado na obra de Tinianov, “Arcaizadores e Inovadores”. Nesse contexto, não havia a perspectiva da criação do “novo”, já que o mesmo seria pressuposto de algo definido “como existente, acabado, sem data de surgimento, por isso a-histórico” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 156); o que havia era uma retomada de um estilo anterior, antecedente. Tal postura inevitavelmente se reflete na abordagem de constituição do vocabulário, da gramática e do estilo, os quais se caracterizavam sob a consideração apenas do cânone ao qual se contrapunha. O fato de não haver a perspectiva de surgimento do novo justifica então essas retomadas a estilos do passado.

¹⁵ “the content (and the soul too) of the literary Word is equal to the sum of stylistic devices”. “the work of art consist is of material and form” (co p.52-53). Tradução livre.

Ao se referir ao método de estudos do trabalho artístico, Medviédev (1983) declara que ele não deve se reduzir meramente ao estudo da morfologia da obra de arte, tal como propunha o Método Formal. Em sua poética sociológica, o autor lança mão de preceitos oriundos da influência do marxismo, ao considerar o aspecto social enquanto constitutivo dos estudos literários. Para mobilizar o conceito de interação, vale considerar também que, sob esse olhar, a obra literária pressupõe um auditório social composto pelos interlocutores a quem são destinados o texto, a obra. Esse auditório social preenhe de valoração da qual não prescinde a poesia,

[...] uma obra poética, assim como todo enunciado concreto, é, de fato, uma unidade inseparável do sentido e da realidade, fundamentada sobre a unidade de avaliação social que a atravessa por todos os lados (MEDVIÉDEV, 2014, p. 188).

Não se pode então dissociar o texto literário do seu contexto de existência, elaboração e permanência. Neste caso, entende-se por avaliação social “aquilo que atualiza o enunciado tanto no sentido de sua presença factual quanto no do seu significado semântico” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 184). Além disso, ela também

[...] determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e de sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina ainda, a escolha do material e da forma, bem como a ligação entre elas”. [Enfim], determina todos os aspectos do enunciado, mas é na entonação expressiva que encontra a sua expressão mais pura” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185).

Por essas afirmações, percebemos que a avaliação social ocupa um papel relevante na constituição do estilo, pois é no lugar em que ela se situa que ele se forma, ou seja, na concretude do acontecimento na vida social. Ainda em se tratando de estilo, contrapondo-se à afirmação de Chklóvski – outro grande representante do formalismo – para o qual “a obra literária é pura forma”, Medviédev defende que, além de carregar consigo certa entonação e orientação valorativa, “ao escolher as palavras, suas combinações concretas, sua localização na composição, o poeta escolhe, compara, combina as avaliações nelas contidas” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 186). Como podemos verificar, estamos diante de uma perspectiva que pressupõe um sujeito ativo, historicamente situado, alguém que faz escolhas diante das opções de que dispõem os mais diferentes enunciados.

Eis que aqui se opera o estilo e a criatividade autoral do sujeito, no que diz respeito aos diversos usos e, por que não dizer, aos diversos modos de dizer da/na língua, nesse caso em especial, em manifestações literárias, como na poética.

De acordo com o que apresentamos até aqui a respeito do tratamento de Medviédev em relação à poética sociológica, podemos dizer que ele nos permite compreender o homem–sujeito–autor–interlocutor diante de si e do outro, em manifestações literárias, a partir da definição de estilo como o resultado de uma construção na linguagem de caráter social, cujo fim é a interação. Desta feita, os estudos literários desenvolvidos por Medviédev pressupõem a definição de palavra que “nasce na vida” antes mesmo de ser dicionarizada. Assim sendo, a palavra que surge da vida também dá vida a outras palavras de modo tão diverso e singular, constituindo também o texto literário.

Nesta seção, percorremos um trajeto que nos levou da poética formalista, calcada na forma e na técnica, à poética sociológica, calcada na história, na vida. Dizemos, enfim, que grande foi a contribuição deixada por Medviédev para os estudos literários (e linguísticos). Na sequência, passaremos às considerações sobre os escritos de Bakhtin.

3.3 BAKHTIN: A ESTILÍSTICA DO GÊNERO E VOZES EM DIÁLOGO

Iniciamos este texto, destacando que, diferentemente de Volóchinov e Medviédev, Bakhtin viveu mais tempo, o que lhe possibilitou escrever mais e ter uma maior quantidade de trabalhos publicados, o que justifica dispormos de um número maior de obras de sua autoria para este estudo. Dele, então, abordaremos as seguintes produções: *Problemas de Poética de Dostoiévski* (2015 [1963]); *Teoria do Romance I: A estilística* (2015 [1930]); *Questões de estilística no ensino de língua* (BAKHTIN, 2013 [1942-1945]) e *Gêneros do discurso* (2016 [1952-3]), a fim de verificar a abordagem de Bakhtin sobre a estilística e o estilo.

Certo do fato de que a linguística não daria conta dos fenômenos dialógicos da linguagem, Bakhtin defende a instauração de uma estilística metalinguística, voltada para as questões discursivas que superam os limites da linguística (BAKHTIN, 2015 [1963]). Neste caso, deveriam ser considerados, além dos elementos formais e estruturais da língua, outros tantos que constituem as linguagens, os discursos, tendo em vista que, segundo o autor, as relações dialógicas se situam no campo

extralinguístico e são, por isso, metalinguísticas (BAKHTIN, 2015 [1963]). A perspectiva defendida por Bakhtin não foi adotada pela estilística moderna da época, justamente porque esta considerava apenas os elementos formais e estruturais, notadamente marcados na língua.

Para Bakhtin, no entanto, a estilística precisava se situar também num campo em que pudesse contemplar os estudos metalinguísticos:

A estilística deve basear-se não apenas e nem tanto na linguística, quanto na metalinguística, que estuda a palavra não no sistema da língua e nem num 'texto' tirado da comunicação dialógica, mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica das palavras (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 231-232).

Nesse sentido, conforme postulou o autor, as relações dialógicas também ocorrem entre os estilos de linguagem, uma vez que eles são constituídos de modo a considerar o(s) “outro(s)” sujeito(s), dizer(es), discurso(s). Apesar disso, essa compreensão era desconsiderada pela estilística, semântica e lexicologia da época em que Bakhtin produziu seus textos.

Ao se referir à perspectiva dialógica do discurso em relação à estilística, Bakhtin declara:

Os discursos duplamente orientados (que levam em conta o discurso do outro) também precisam ser diferenciados, pois englobam fenômenos heterogêneos como a estilização, a paródia e o diálogo (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 213).

Trata-se de mais uma demonstração de que os estudos linguísticos mais clássicos não contemplavam a perspectiva dialógica da linguagem, daí, segundo o autor, surge a necessidade dessa nova abordagem. Bakhtin queria estudar na língua o que nela seria *invisível*, mas inerentemente compreensível para os sujeitos que a vivem e a ela vivificam.

Em *Problemas de Poética em Dostoiévski* (2015 [1963]), Bakhtin imprime sua concepção de estilo, ao analisar atenciosa e minuciosamente a obra de Dostoiévski, na qual instaura a tese do romance polifônico, um gênero de discurso marcado e constituído pela pluralidade de vozes plenivalentes em diálogo. No romance de Dostoiévski, por meio de suas personagens, o autor cria, expõe e “ouve” as vozes com diversos pontos de vista, que podem concordar ou discordar dele (CLARK;

HOLQUIST, 2004), o que nos diz sobre a capacidade de Dostoiévski de “ouvir” vozes alheias que por vezes são suas e, assim, perceber e levar em consideração diferentes pontos de vista, tal como Bakhtin percebera e destacara em sua obra.

Essas vozes plenivalentes que constituíam o romance de Dostoiévski, segundo Bakhtin, traziam um cenário de conturbado entre as personagens, umas com as outras e consigo mesmo, numa revelação de autoconsciências em conflito. Nesse caso, as obras de Dostoiévski, para Bakhtin, traduzem-se num trabalho artístico que coloca em cena os contrastes, o contraponto e o tensionamento de ideias humanas representadas pelas personagens, que não são individualizadas ou assim caracterizadas, como tradicionalmente faziam os romances até então estudados.

Segundo Bakhtin (2015 [1963]), nos romances por ele analisados, o herói (ou personagem) goza de plena autonomia em relação ao autor; suas vozes se manifestam nitidamente; os discursos são narrados de modo a promover e a revelar a pluralidade assim como a interação de muitas consciências, verdades e posições ideológicas. Isso torna inclusive difícil, para o leitor, decifrar o posicionamento do autor, visto que são diversas e antagônicas as posições expressas nesses trabalhos. Para Bakhtin, portanto, toda essa pluralidade de pontos de vista, inclusive expressa por diferentes críticos dostoiévskianos, seria também reflexo da própria polifonia que habitava em Dostoiévski (CLARK; HOLQUIST, 2004) ou, ainda, que ele se encontrava “entre as palavras de suas personagens” (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 264). Neste caso, temos um quadro de reflexão e refração nas palavras de Volóchinov.

Além disso, o fato de Dostoiévski dar voz às suas personagens em tamanha dimensão não implica que ele tenha assumido uma postura passiva diante delas. Segundo Bakhtin, trata-se da demonstração de sua vontade de promover dialogicamente o encontro dessas consciências, colocadas lado a lado, sem sobreposições, e assim atingir o “grau supremo de sociabilidade”, posto que, nas palavras do autor, “Ser significa conviver” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 322).

Nessa perspectiva, o Outro assume um papel primordial e imprescindível na constituição do Eu, pois, discursivamente, a palavra não nos chega neutra, desnudada ou destituída do outro, de suas impressões e valorações, de modo que é no movimento dinâmico de seu uso que ela ganha sentidos, que são construídos no e pelo outro, visto que: “a maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de agir diante dela” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 225). Na

compreensão do autor, é nesse movimento de “tomadas” e ações sobre a palavra do outro que se constitui o discurso no dialogismo.

Nesse sentido, baseada na concepção dialógica de estilo e remetendo-se às ideias difundidas pelo Círculo de Bakhtin, Brait afirma que “o estilo também depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor tanto o próximo como o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro etc.” (BRAIT, 2012, p. 89). Tal afirmação corrobora quão importantes são as relações entre os partícipes no processo de elaboração do discurso, no qual “o outro” não apenas torna-se imprescindível ao “eu”, como lhe é constitutivo.

Entre outros tipos de discurso, Bakhtin destaca a importância da polêmica interna para a construção do estilo. Diz-nos o autor que se trata de um discurso que “visa ao discurso hostil do outro” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 25) e que se manifesta na linguagem cotidiana. Esta, para o filósofo russo, apresenta diversas modalidades de discursos, do mais “empolado” aos mais evasivos, com a finalidade de o locutor provocar de modo incisivo no outro uma resposta já esperada por este (BAKHTIN 2015 [1963]). Tal importância da polêmica interna para o estilo deve-se, então, ao fato de que, em sua ocorrência, mobiliza-se uma grande variedade de modos de dizer que estão presentes no discurso cotidiano, lugar prenhe da língua viva.

A ideia em destaque nessas considerações é a de dialogismo, visto que, nessa perspectiva, o sujeito se constitui na convivência dialógica com o outro (BAKHTIN, 2015 [1963]). No caso de análise dos romances de Dostoiévski, Bakhtin demonstrou que o herói é agente de um mundo polifônico em que as personagens são dotados de plenos direitos, na perspectiva de que os homens ali representados são sujeitos, não objetos do autor, da história, da linguagem ou da vida (BAKHTIN, 2015 [1963]).

Bakhtin diz-nos ainda que isso significa que autor não assume uma posição hierárquica superior em relação às suas personagens, elas são colocados no mesmo nível, daí a sua independência e autonomia. Não cabe ao autor, portanto, sobrepor-se às personagens para, a partir delas, apenas veicular e impor as suas próprias ideias, que, embora diversas e conflitantes, ocupam na obra espaços equivalentes tanto no que diz respeito à relevância quanto à contundência do argumento. Tais ideias emergem num cenário em que autoconsciências são reveladas em confronto, como se estivessem em uma grande plenária, na qual os posicionamentos fossem igualmente expostos e em que o próprio argumento do autor pudesse ser refutado,

contestado, ou ainda: “o autor reserva ao herói a última palavra” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 60). Chamamos a atenção, então, para a importância da voz assumida pelas personagens nos romances de Dostoiévski, tal como defendeu Bakhtin.

No romance polifônico, embora de modo a não especificá-lo ou acentuá-lo, considera-se “o valor da variedade da linguagem e as diversas características do discurso” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 208). Pode-se dizer que se trata de uma manifestação de resistência do autor em relação ao discurso monofônico e da própria negação do individualismo pregado pelo capitalismo, ao qual Dostoiévski era avesso, tal qual Bakhtin (CLARK; HOLQUIST, 2004), mais um de tantos outros pontos em comum entre os dois autores que se viam ameaçados e perseguidos pelo sistema do governo russo na época.

Diante disso, vê-se uma nítida preocupação de ambos autores com a diversidade (de pensares, de discursos), de modo que Bakhtin também aborda o discurso bivocal como uma das manifestações dialógicas no discurso. Essa bivocalidade discursiva, explica-nos o autor, emerge do diálogo efetivado de duas vozes evocadas pelo mesmo sujeito em um único discurso. Assim, ao utilizarmos a “palavra do outro”, imprimimos elementos como nossa valoração em alguma marca mais pessoal ou de nossa identidade social, inevitável em quaisquer de nossas manifestações discursivas (BAKHTIN, 2015 [1963]).

Segundo Bakhtin, Dostoiévski não especifica as características da linguagem ou as acentuadas características do discurso no romance polifônico, por entender que, quanto mais as linguagens são especificadas, mais objetificadas são as personagens, o que se distancia da abordagem “homem no homem” por ele adotada. Bakhtin afirma que o problema “não estaria na existência de certos estilos de linguagem, dialetos sociais (...), mas em saber sob que *ângulo dialógico* eles confrontam ou dialogam na obra” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 208). Neste caso, o que verdadeiramente importa nessa perspectiva é a dialogicidade que essas escolhas promovem na obra, como dialogam as vozes nela colocadas, ainda que manifestadas sob diferentes linguagens ou discursos.

Em relação a essas escolhas ou ainda mais especificamente sobre estilo em Dostoiévski e sobre monologismo, afirma Bakhtin:

[...] a unidade do romance de Dostoiévski está *acima* do estilo pessoal e *acima* do tom pessoal nos termos em que estes são entendidos pelo

romance anterior a Dostoiévski. Do ponto de vista da concepção monológica da unidade do estilo (...), o romance de Dostoiévski é pluriestilístico ou sem estilo; do ponto de vista da concepção monológica do tom, é polienfático e contraditório em termos de valor; as ênfases contraditórias se cruzam em cada palavra de suas obras (BAKHTIN, 2015, p. 16-17).

De modo categórico, Bakhtin afirmou que “o romance polifônico é inteiramente dialógico” (BAKHTIN, 2015, p. 47), na medida em que mobiliza ou constitui, a exemplo de Dostoiévski, “um grande diálogo”, em que diferentes vozes se encontram em diferentes perspectivas. Outro aspecto característico do estilo do romance seria o fato de ele compreender uma grande diversidade de gêneros, o que também constituiria o gênero polifônico por excelência, uma vez que:

No interior desse “grande diálogo” ecoam, iluminando-o e condensando-o os diálogos composicionalmente expressos das personagens; por último, o diálogo adentra o interior, cada palavra do romance tornando-o bivocal, penetrando em cada gesto, cada movimento mímico da face do herói, tornando-o intermitente e convulso; isso já é o “microdiálogo”, que determina as particularidades do estilo literário de Dostoiévski (BAKHTIN, 2015, p. 47).

Neste caso, o dialogismo se manifesta no discurso interior. Além disso, as personagens não representam personalidades individuais do mundo, mas seres cujas autoconsciências são reveladas em conflito e em consonância com outras, citando-as, descrevendo-as, refutando-as no “grande diálogo” e no “microdiálogo”, marca estilística de Dostoiévski, tal como nos demonstrou Bakhtin.

Mais um elemento para o qual Bakhtin chama a nossa atenção diz respeito à singularidade do estilo de Dostoiévski, desde a sua modelagem até a arquitetônica da estrutura do romance, como nas escolhas do enredo, no modo como desenvolveu as temáticas, numa demonstração *sui generis* de composição de modo a ser considerado o marco inaugural do romance polifônico, “uma nova forma de visão artística” (BAKHTIN, 2015, p. 45). Desse modo, para o autor, Dostoiévski se revela como um “divisor de águas” em relação às perspectivas vigentes de romance e de estilo na época.

Ainda em relação ao estilo, o autor se refere aos tipos de discursos convencionalmente classificados. Em sua análise, há uma relação de supremacia do discurso do autor (referencial) em relação ao discurso do herói (objetificado). Sendo assim:

[...] a elaboração estilística do discurso objetificado, ou seja, do discurso do personagem, subordina-se às tarefas estilísticas do contexto do autor - instância suprema e última- do qual esse discurso é um momento objetificado. Daí decorre uma série de problemas estilísticos, relacionados com a introdução e a inclusão orgânica do discurso direto da personagem no contexto do autor (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 215).

No que diz respeito aos discursos objetificados, ele ressalva que são aqueles em que há apenas uma voz, sendo, portanto, discursos monovocais. Neste caso, baseado na abordagem de Dostoiévski, para Bakhtin, o fato de haver uma hierarquização na elaboração da estilização de tais discursos inviabiliza o processo dialógico na linguagem, condição imprescindível para compreender a língua concreta e viva.

O estudo de Bakhtin acerca do dialogismo foi desenvolvido, considerando a presença do outro na constituição discursiva de Dostoiévski. E é daí que advém a sua afirmação de que a função artística do estilo não cabe nos limites da estilística linguística, pois os autênticos formadores do estilo, para o autor, ficam fora deste campo de visão (BAKHTIN, 2015 [1963]). A respeito desse tema, afirma Brait:

[...] o estilo artístico não trabalha com palavras, mas, como componente do mundo, com os valores, pois o estilo de uma obra poética está também impregnado da atitude avaliativa do autor (BRAIT, 2012, p. 87- 84).

Esta citação nos remete a um componente constitutivo do estilo: a valoração que o autor ou qualquer outro sujeito discursivo imprime no seu dizer, seja na arte ou “na vida”, o que nos coloca diante da valoração do “outro” na constituição dos discursos.

Bakhtin parece-nos falar de suas próprias convicções ao analisar, admirando, a obra de Dostoiévski. Para ele, como percebemos, o mundo polifônico equivale a um novo mundo, à plenivalência das vozes no romance, ao herói como um ideólogo, que contesta o seu “criador” (o autor) e cujo discurso confessional se funde com o discurso sobre o mundo, pois a verdade sobre o mundo é inseparável da verdade do indivíduo (BAKHTIN, 2015).

Para caracterizar o estilo em um de seus maiores objetos de análise, Bakhtin assim sintetiza a obra de Dostoiévski: “A multiplicidade de vozes e consciências

independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 61). Dessa forma, ele define a sua perspectiva de estilo e a perspectiva sociológica de poética que converge com o modo como Medviédev (2012) a compreendia, posto que: “Não se pode, evidentemente, separar a poética das análises histórico-sociais, assim como não se pode dissolvê-la nelas” (BAKHTIN, 2015 [1963], p. 41). Dessa maneira, as manifestações de linguagem para Bakhtin estão ancoradas na perspectiva da interação efetivada de modo dialógico, em que também se constitui o estilo como expressão das escolhas de sujeitos que se expressam por meio de diferentes vozes, portanto, dialogicamente. Logo, a construção do estilo é determinada também pelo e para o outro, constitutivamente.

Após ter feito minuciosa análise da poética de Dostoiévski, Bakhtin, já em situação de exílio, escreve *Teoria do romance I: a estilística* (2015 [1934-36]), inicialmente traduzido na coletânea *Questões de literatura e estética*, obra na qual ele ratifica o romance como o gênero polifônico por excelência, neste caso, “pluriestilístico, heterodiscursivo e heterovocal” (BAKHTIN, 2015 [1934], p. 27). Para tanto, ao tratar da diversidade de discursos no romance, o autor nos apresenta o conceito de heterodiscurso como:

[...] produto da estratificação interna de uma língua única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social. Trata-se de um universo discursivo povoado por uma diversidade de linguagens e vozes sociais (BAKHTIN, 2015 [1934-36], p. 12-13).

Tal conceito, que assume cabal relevância na obra em questão, nos remete à disposição de vozes nos romances de Dostoiévski e nos encaminha para a abordagem acerca da estilística metalinguística. Para Bakhtin, é justamente a natureza heterodiscursiva da língua, e não a sua unidade normativa comum, que constitui o fundamento do estilo (BAKHTIN, 2015, p. 90). Esse argumento favorece a adoção de uma estilística voltada para a diversidade de discursos ali impressos, de modo que, no romance, o estilo reside na combinação de estilos; enquanto a linguagem é um “sistema de linguagens” (BAKHTIN, 2015 [1934-36], p. 29) tamanha é a possibilidade de ele comportar variadas e diferentes vozes, imiscíveis, colocadas lado a lado, ocupando espaços discursivos igualmente significativos.

Podemos perceber ainda que, de modo mais contundente, o autor retoma a

crítica à estilística tradicional da época e a contrapõe à estilística sociológica por ele defendida. Sua crítica incide sobre o fato de a primeira se tratar de “uma estilística de maestria de gabinete” (BAKHTIN, 1915 [1934-36], p. 21), voltada para aspectos da composição da obra, o que para o autor trata-se de uma abordagem restritiva.

Assim, na opinião de Bakhtin, a estilística da época: a) considerava os elementos de caráter mais subjetivo do autor, no caso, das obras literárias; b) tratava de um estilo concebido como “individualização da língua geral”, sem considerar a ‘palavra viva’, ignorando a sua vida social” (BAKHTIN, 2015 [1934-36], p. 31); c) tomava apenas a palavra abstrata da linguística a serviço da maestria individual do escritor (BAKHTIN, 2015 [1934-36], p. 21), em enunciados monológicos.

Na estilística metalinguística ou do gênero, concebe-se o discurso como fenômeno social, no qual forma e conteúdo são indivisíveis, de modo que tais elementos não podem ser analisados destituídos um do outro, pois fazem parte de um todo articulado. Considera-se aqui a diversidade de linguagens expressas na obra, o heterodiscurso, as linguagens socioideológicas, conjugadas ao aspecto dialógico da linguagem. Para isso, o autor se apoia na “estilística do gênero” (BAKHTIN, 2015[1934-36] p. 21). Neste caso, a diversidade de discursos assume papel relevante, ao se levar em consideração a variedade e diversidade de gêneros por meio dos quais interagimos na vida.

Por meio de tais afirmações, o autor reitera a perspectiva dialógica do discurso e ratifica ainda que: “[...] o discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro o objeto. A concepção do seu objeto pelo discurso é dialógica” (BAKHTIN, 2015 [1934-36], p. 52).

Desse modo, para Bakhtin, o discurso já nasce dialógico, como representação ou ato responsivo a outro discurso, ao passo que, tomado na abordagem da estilística tradicional, volta-se para si mesmo, numa perspectiva única de língua e de objeto, constituindo-se em discurso monofônico, o qual tanto se reflete no campo da literatura como no campo da estilística. O discurso dialógico, por outro lado, pressupõe uma resposta, porque é destinado ao outro sujeito, cuja compreensão influencia de modo cabal o estilo adotado pelo destinador ou autor emissor.

Em relação ao papel do estilo na perspectiva dialógica, em manifestações examinadas por Bakhtin, afirma o autor:

A atitude em face da palavra do outro, da enunciação do outro é da competência do estilo. O estilo inclui organicamente indicações externas e as correspondências dos seus elementos com elementos do contexto do outro. A política interna do estilo (a combinação de elementos) é determinada por sua política externa (pela relação com a palavra do outro). É como se a palavra vivesse na fronteira do meu contexto e do contexto do outro (BAKHTIN, 2015 [1934-36], p. 57).

Conforme mencionado, as relações dialógicas também estão no campo do estilo que se constitui por via da palavra, do contexto, do “estilo” do outro, de réplicas e tons. Como se trata de linguagem, neste caso, o estilo também é constituído no outro.

Bakhtin menciona ainda a estratificação da língua associada às variedades que constituem o heterodiscurso (BAKHTIN, 2015). Tal variedade é formada pela pluralidade de sua realização no horizonte verboideológico, que se manifesta como a língua da escola, do trabalho, dos negócios etc.

Baseado a heterodiscursividade da língua, fruto da divisão da sociedade em classes, o autor concebe o romance como “um heterodiscurso social artisticamente organizado, às vezes uma diversidade de linguagens e uma dissonância individual” (BAKHTIN, 2015, p. 29). Sendo assim, a estratificação social reflete-se nos diversos modos de dizer na língua, e disso decorre também que o estilo está em jogo. E, a partir dessa declaração, o estilo é incorporado às noções de variedade, pluralidade, típicas da língua viva, distanciando-se da concepção de uma língua única, de um discurso monológico.

Bakhtin (2015) apresenta como tipos de unidade estilístico-composicional do romance: a narração direta do autor da obra literária; a estilização das diferentes formas de narração oral do cotidiano (skaz); a estilização das diferentes formas de narração semi-literária (escrita) cotidianas (cartas, diários etc.); as diferentes formas de discurso literário extra-artístico do autor (juízos morais, filosóficos, científicos, declamações retóricas, descrições etnográficas, informações protocolares etc.); os discursos estilísticos individualizados dos heróis e a dialogicidade de vozes sociais fortemente marcadas. Isso reflete a perspectiva da estilística metalinguística, também concebida como estilística genérica, dada a diversidade de gêneros e os modos de discursos ali veiculados.

O sujeito do/no romance é também compreendido como “homem essencialmente social”, “um ideólogo” de modo que “a linguagem peculiar do romance é sempre um ponto de vista peculiar sobre o mundo, que aspira uma significação

social” (BAKHTIN, 2015 [1934-36] p. 124-125). Isso faz do romance um lugar em que habitam vozes e porta-vozes de discursos diversos que emanam dos heróis no romance, dos sujeitos da vida ali apresentados e representados.

A discussão de Bakhtin acerca do estilo, como podemos perceber, incide sobre o romance como gênero pluriestilístico, considerando sua especificidade, e assume um caráter iminentemente social, visto que nele se encontram diversas vozes representativas das vozes sociais manifestadas por personagens que assumem a representação de categorias e classes sociais.

Na obra em questão, a discussão sobre estilo liga-se à manifestação do discurso do outro nos enunciados. E nesse ponto a palavra também ganha ênfase: “a palavra que vive fora de si”, que sai de “lábios alheios, em contextos alheios, a serviço de intenções alheias”, visto que a língua é povoada de intenções alheias” (BAKHTIN, 2015 [1934-36] p. 67-69). O modo como as palavras do outro incorporam-se nos discursos mobiliza estilos distintos e os constitui como tal.

Nesse raciocínio, o autor distingue o estilo na poesia “que exclui intenções e acentos alheios” e “apaga todos os vestígios do heterodiscurso e da diversidade de línguas” (BAKHTIN, 2015[1934-1936], p. 75), contrariamente ao que se apresenta na prosa, sobretudo, no romance, conforme discutido. A seguir, trazemos uma passagem da obra que resume em linhas gerais o ponto de vista defendido por Bakhtin a respeito do estilo:

A consciência linguística socioideológica concreta, ao tornar-se criadora e ativa, isto é, pré-encontra-se cercada de heterodiscurso e nunca de uma língua única e singular, indiscutível, incontestável. A consciência linguística literalmente ativa encontra, sempre e em toda parte (...) “linguagens” e não uma língua. Depara então com a necessidade de *escolher uma linguagem* (BAKHTIN, 2015 [1934-1936], p. 71).

A perspectiva aqui apresentada orienta a compreensão acerca da abordagem que o autor propõe sobre estilo: tantos são os estilos como diversas são as linguagens, as vozes, os gêneros, os contextos, as intenções do falante e os próprios sujeitos. Nesse sentido, o romance seria, entre os gêneros, aquele em que caberia o encontro de toda essa diversidade de vozes, gêneros e discursos, no qual a língua é tomada como um fenômeno heterodiscursivo.

No trabalho intitulado *Questões de estilística no ensino de língua* (2013 [1942-1945]), baseado em uma experiência vivida por ele como professor de língua russa,

Bakhtin apresenta e descreve uma metodologia dialógica de ensino de língua (gramática) de base estilística, a fim de auxiliar professores de língua no que diz respeito a uma nova perspectiva de ensino, e ao aluno a conhecer e utilizar diferentes formas ou estilos em diferentes usos da linguagem. Com base na leitura desse trabalho do autor, podemos afirmar que Bakhtin deixa uma importante contribuição para os professores de língua não só para os de língua russa, contexto em que foi escrita a obra, mas também para nós, professores de língua portuguesa, tendo em vista que a escola está em descrédito e que o ensino de língua portuguesa no Brasil enfrenta severas críticas.

Voltando ao livro, Bakhtin defende a estilística articulada à gramática no ensino de língua. Para ele, “toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso pode e deve ser analisada, esclarecida e avaliada de uma perspectiva estilística” (BAKHTIN, 2013, p. 24). Embora o autor entenda a gramática e a estilística como distintas, ele também as vê como complementares e, ao tratar sobre a dicotomia existente entre os dois conceitos, afirma:

[...] a gramática e a estilística convergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinarmos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo, já estamos diante de um fenômeno estilístico (BAKHTIN, 2016 [1950], p. 22).

Nesse sentido, o autor desvincula o ensino da sintaxe do ponto de vista exclusivamente gramatical e introduz o estilo. Não um estilo como mera manifestação individual do autor, mas aquele que o considera na perspectiva do autor/leitor/público como elementos constitutivos da estrutura enunciativa. Para isso, parte da abordagem da estilística sociológica e metalinguística, a qual compreende a língua em superação aos aspectos formais.

Segundo Bakhtin, portanto, ao adotar a perspectiva de ensino baseada em um único padrão formal de língua, a escola ensinará uma linguagem “livresca” (BAKHTIN, 2013 [1942-45, p. 42), desprovida de expressividade, de dramaticidade (elementos que constituem a língua viva) e sem “alma” (BAKHTIN, 2013 [1942-45, p. 32), como no caso das conjunções por ele abordadas. Na análise que desenvolve, o autor demonstra aos alunos os efeitos de sentido advindos da inserção das conjunções nas orações subordinadas sem conjunção. A partir de então, o aluno pode, no processo

de aprendizagem, conhecer e identificar modos diferentes de dizer e fazer escolhas baseadas nos seus propósitos discursivos, considerando, inevitavelmente, o contexto e o gênero.

A maior crítica presente nessa obra recai sobre o fato de o ensino de língua nas escolas não articular gramática à estilística, resultado de uma precária formação de professores, crítica subsidiada pela investigação feita pelo autor em manuais didáticos na época e também por atuar como professor de língua russa naquele momento.

A proposta de Bakhtin põe em cena o texto literário na sala de aula, não como modelo de linguagem a ser seguido, como é recorrente nas práticas escolares mais tradicionais, mas como uma maneira de o aluno percebê-lo enquanto uma das formas de expressão, entre outras formas de linguagem. Isso lhe possibilita ter acesso à linguagem literária, bem como compará-la a outras e a se apropriar dela.

O resultado da metodologia adotada e descrita por Bakhtin acena para o fato de que o aluno, com acesso a outras formas de dizer, consegue fazer escolhas voltadas aos seus propósitos discursivos, enriquecendo, assim, o seu repertório no que diz respeito às linguagens que pode utilizar em diferentes momentos e esferas da vida. Em consequência, o contato com diferentes registros mobiliza o aluno a estabelecer comparações, avaliações, adequações, a perceber os efeitos de entonações, como outros elementos que constituem a expressividade nos mais diversos enunciados com os quais se depara na vida.

Bakhtin comprova como o estudo da estilística é fundamental para o ensino de língua a fim de que o aluno desenvolva a sua capacidade de usá-la de modo apropriado em diferentes contextos: do uso mais informal ao mais formal, do oral ao escrito. Além disso, o autor atribui o fracasso no ensino de língua russa à abordagem escolástica que se dá por meio de atividades que privilegiam o ensino meramente gramatical, desarticulado da estilística, condição imprescindível, segundo ele, para um ensino e uma aprendizagem mais eficazes que possibilitam ao aluno ampliar a sua capacidade de uso da língua, por meio de linguagens em diferentes esferas de atuação.

No texto *Os gêneros do discurso* (2016 [1952-3]), Bakhtin desenvolve uma discussão pontual centrada nos gêneros discursivos, na qual assume de forma contundente a perspectiva da “estilística do gênero”, já tratada também por ele em obra anterior. Para o autor, “todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016

[1952-3], p. 17). Tamanha é a importância dessa relação, que, segundo ele, “quando há estilo, há gênero” (BAKHTIN, 2016 [1950], p. 21). Essa abordagem, como podemos perceber, difere das perspectivas que colocam o estilo no campo individual do autor, considerando seu ato de criação na linguagem. Nesse mesmo texto, o enunciado (concreto) é abordado como *a unidade real da língua* em que sujeitos em interação assumem posições, provocam e protagonizam a compreensão responsiva.

Nesse caso, para a constituição do estilo, “a palavra é determinada não só pela sua relação com o objeto, mas também por sua relação com a palavra do outro, o estilo do outro” (BAKHTIN, 2016 [1952-3], p. 129). E, considerando a especificidade dessa palavra – que circula no mundo porque já foi dita – selecionamos aquela que mais convém aos nossos propósitos comunicativos, a mais apropriada ao nosso enunciado e assim descartamos outras que não nos convêm no momento dessa escolha. Dessa maneira, construímos nosso estilo, já que “a situação, a finalidade e o objeto determinam também a escolha do estilo (das palavras e das formas gramaticais) e a escolha do gênero discursivo” (BAKHTIN, 2016 [1950], p. 129). Nessa cadeia dialógica estabelecida, o “outro”, em todas as suas dimensões, assume lugar de destaque, porque sempre está na base da constituição do sujeito e dos seus modos de viver a língua.

Ao assumir a perspectiva de uma estilística do gênero, Bakhtin defende também “a estilística da língua como disciplina autônoma” (BAKHTIN, 2016 [1950], p. 19), pois, como já afirmado, nem a estilística linguística nem a estilística literária deram conta de fazer um estudo apropriado, na opinião do autor, que considerasse todos os elementos de que ela se constitui. Um estudo que, tal como destaca, “só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 19).

Reiterando a relação intrínseca entre gramática e estilística, afirma o autor que “a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico (BAKHTIN, 2016 [1950], p. 22), pois essa seleção não é feita aleatoriamente, ao contrário, ela manifesta escolhas pautadas em intenções comunicativas do sujeito falante. Desse modo,

A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, primeiramente, pelas tarefas, (ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro

elemento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais. O segundo elemento do enunciado que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 47).

Nessa estrutura do enunciado, Bakhtin menciona ainda um terceiro elemento: a “relação do enunciado (e do falante) com o interlocutor-ouvinte-leitor e sua palavra (já pronunciada e antecipada), com o pensamento do outro no processo de intercâmbio de ideias” (BAKHTIN, 2016, p. 147). Neste caso, a palavra do outro é reacentuada ao incorporar a valoração de quem a assume como tal. Isso porque, ao assumirmos o discurso “do outro”, é inevitável imprimirmos ali nossas valorações, de modo a adotarmos uma posição diante dele. Por conseguinte, a palavra, o enunciado já não é o mesmo, passando então a se constituir em outra palavra, outro enunciado.

Nesse sentido, de acordo com suas intenções, as escolhas linguísticas (gramaticais) feitas pelos sujeitos da língua refletem traços de seus perfis socioculturais, imprimindo seu discurso/estilo no diálogo com o outro, impreterivelmente. Dessa forma, o estilo – construído em forma de enunciados – embora manifestado pelo sujeito, não está destituído de suas relações com o(s) outro(s): outro(s) sujeitos, outro(s) enunciado(s), outro(s) estilo(s). Essa é a perspectiva bakhtiniana de estilo.

Destacamos também o modo como se constituem tais escolhas, isto é, voltadas para o sujeito falante na constituição do estilo, considerando a sua perspectiva quanto aos sentidos que busca e ao que lhe é mais subjetivamente específico. A partir disso, o sujeito lhe imprime o estilo individual, a saber: o elemento expressivo. Além disso, nele fica impressa “a relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso, que também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2016 [1950], p. 47). Dessa forma, reiteradamente no campo estilístico, as escolhas são feitas ao se levar em consideração não apenas o enunciado, mas a percepção do outro (falante, destinatário, interlocutor – na perspectiva bakhtiniana – o autor, o herói e o ouvinte), a quem é conferido um importante papel na constituição do estilo. Isso implica no fato de que o estilo depende também do modo como o locutor percebe e compreende seu destinatário e de como presume uma compreensão responsiva e ativa.

Cabe ainda dizer que em quaisquer outras esferas, de um modo ou de outro, o estilo se constitui incondicionalmente pelas relações do sujeito com o objeto, do sujeito com o outro sujeito e do sujeito com a palavra e os enunciados do outro (BAKHTIN, 2016 [1950], p. 117). A constituição do estilo se dá, portanto, no movimento discursivo da palavra “boca a boca”, o que a torna preta de valorações dos sujeitos que a utilizam nas mais diferentes situações da vida. E, no dinâmico movimento da linguagem, surgem novas formas discursivas que logo vão se constituindo pelo estilo.

Após esses estudos, identificamos nas obras apresentadas a perspectiva de Bakhtin em relação ao estilo e à estilística. Vimos que, em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, sua preocupação está centrada no dialogismo como o mote da discussão pautada no romance polifônico de Dostoiévski. Baseado na crítica à estilística linguística, o autor já assume conceitualmente nessa obra a perspectiva de uma estilística metalinguística. E, tomando o discurso como fenômeno social, ele também anuncia a sustentação de sua abordagem na “estilística do gênero”.

Em relação à constituição do estilo, vimos ainda que não se deve desconsiderar o elemento individual, já que se constitui também a partir da entoação valorativa, ou seja, da atitude avaliativa do autor. No entanto, o papel do interlocutor é fundamental para a escolha do estilo, uma vez que aquele se dirige a este. Desse modo, seria improvável um enunciado neutro, pois lhe são inerentes os elementos que constituem identitariamente o sujeito que o produz.

As contribuições de Bakhtin para os estudos do estilo e da estilística, tal como procuramos demonstrar nesta seção, são fecundas, sobretudo porque sua discussão atravessa os aspectos que dizem respeito às escolhas do sujeito na elaboração do texto literário, no processo de ensino e em esferas distintas e importantes para os estudos do discurso.

3.4 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A partir do levantamento das obras dos três autores do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, Medviédev e Bakhtin), tal como apresentado nesta seção, cabe-nos agora sintetizar o que entre esses autores se assemelha ou os distancia em relação às concepções de estilo e estilística por eles adotadas. Assim procederemos, tendo em vista que, embora tenham sido contemporâneos entre si e integrado o mesmo “Círculo” (o que favorece as semelhanças conceituais), os textos foram escritos por

sujeitos distintos e boa parte deles em períodos diferentes, ainda que próximos. Além disso, o tempo de vida e de produção deles também foi diferente.

Volóchinov, conforme demonstramos, inicialmente propôs a ciência da expressão como disciplina para a qual toda expressão parte do social. O autor estabeleceu a distinção entre o estilo na literatura e o estilo na vida cotidiana para caracterizar diferenças entre tipos e modos de interação por meio dos quais os sujeitos se expressam. No primeiro caso, o autor-poeta-escritor empreende um “trabalho” de artista na palavra, que difere do procedimento do falante na linguagem cotidiana, a mais pressionada e limitada pelas condições de uma situação mais imediata de uso da linguagem.

Já na poesia, sob a compreensão trabalhada, a palavra é limitada para expressar tudo o que “alma” quer dizer, por isso, ao se ver preso às convenções da língua, o escritor seleciona a palavra que lhe está disponível no corpo social. No entanto, é na esfera da arte que o escritor pode, por meio de suas escolhas, dizer o oposto do que parecem dizer as palavras, assumir sentidos que remetam aos interlocutores (leitor, autor, herói) e libertar-se em relação aos próprios padrões estabelecidos.

A palavra “na vida”, para Volóchinov, destina-se a um interlocutor real (não abstrato) e se manifesta de modo mais imediato, porém também está mais presa às convenções da linguagem, no que diz respeito aos diferentes usos cotidianos. A palavra é, portanto, a ponte entre os sujeitos nessa arena de conflito em que se situa bem como é impregnada de valoração social que se somará a outras valorações, quando tomadas por outros sujeitos, nesse sentido, por meio do estilo, pode-se moldar um significado.

Intrinsecamente ligada à ideologia, a linguagem é o lugar do conflito, da polêmica, das réplicas que se manifestam por meio da palavra. Por isso, para Volóchinov, os signos são ideológicos, materializam-se em parte pela palavra e se constituem no processo de interação social, nas relações entre sujeitos sociais com a realidade. O estilo, por conseguinte, é constituído pelos embates e conflitos, assim como fundamentalmente pela consideração da relação de alteridade entre os sujeitos e com o mundo exterior.

Volóchinov dá ainda uma especial atenção para o discurso alheio (considerado autônomo) em seus diferentes modos, uma vez que se trata de formas de manifestações discursivas que implicam diversos modos de dizer a partir da palavra do outro, constituída de diversos estilos. Via análise, pelo método sociológico, uma

nova disciplina proposta por esse autor, a linguagem e seus diferentes modos de uso estão relacionados intrinsecamente às posições sociais dos falantes, às condições de realização do enunciado, às valorações sociais expressas nos signos ideológicos produzidas na interação verbal. Nesta perspectiva, o estilo estabelece registra a relação do autor com os interlocutores – ou do herói com seu auditório. Neste caso, quanto mais distante de molduras que o cerceiam – como no caso de estilos padronizados ou modelos de estilo –, mais liberto será o sujeito das limitações que essas molduras ou padrões lhe impõem.

Ao nos debruçarmos sob os trabalhos de Medviédev, vimos que o autor considera os estudos literários como “um ramo das ciências das ideologias”, o que o aproxima teórica e conceitualmente de Volóchinov para o qual o elemento histórico ganha destaque, pois a poesia não está dissociada da vida, ao contrário, ela traz consigo elementos da vida. Analisá-la, então, não é o resultado de avaliar as técnicas de que derivam sua elaboração, mas de situá-la no contexto sócio-histórico dos sujeitos que a constituem.

Medviédev considera a avaliação social como a posição de sujeitos em relação a suas realizações na linguagem e o horizonte social para os quais ela se volta como constitutivos da linguagem, o que se reflete na sua concepção de estilo. Na poética sociológica que defende, o estilo se forma por meio da seleção das palavras e de sua organização em uma forma artística, motivadas, por um lado, pelas valorações sociais contidas nessas palavras e, por outro, pelos propósitos discursivos do autor em relação ao seu auditório social. Diferentemente de Volóchinov, Medviédev não separa o estilo da arte do estilo da vida, ao contrário, a poesia está na vida, no entanto converge com ele, posto que a arte para ambos os teóricos é *imanetemente social*.

Bakhtin também defendeu, ao longo das obras, uma estilística metalinguística e situou o estilo *no gênero* discursivo. Bakhtin e Volóchinov deram ouvidos às vozes interiores e às vozes alheias. Bakhtin legitima ainda uma estilística articulada à gramática e leva essa reflexão para o campo do ensino de língua russa.

Continuando nossa análise das leituras apresentadas, destacamos ainda que, enquanto Volóchinov afirma não haver avaliação individual (VOLÓCHINOV, 2017), posto que, em sua opinião, toda avaliação se constrói socialmente, Bakhtin, diferentemente, considera o estilo individual relativo às marcas mais pessoais do sujeito, ao mesmo tempo em que é social e que, tal como o discurso, é aí constituído.

Os três autores, em síntese, convergem nas seguintes compreensões: o fenômeno da dialogicidade está presente em diferentes contextos de interação; o sujeito se constrói nas relações entre si e com o mundo, devendo ocupar um lugar de destaque; os modos como se relacionam por meio dos diferentes tipos de interação e modos de expressão constituem dialogicamente os sujeitos por meio do 'outro'. Em suma, o estilo é, também para os três autores, constituído ideológica e socialmente, prenhe de vozes alheias e de valorações destinadas ao outro, no lugar da interação social.

Antes de encerrarmos esta seção, devemos dizer ainda que as escolhas das terminologias conceituais dos autores aqui apresentadas também estão ancoradas no contexto em que viveram, em que era vislumbrado um sujeito sócio-histórico que emergia no pensamento do "Círculo", dada a posição política que defendia: considerar um sujeito (falante/autor/herói/escritor/interlocutor/ouvinte) constituído socialmente (pelo outro) como o é e para onde se voltam as palavras, os estilos, os enunciados por meio dos quais interagem.

Nos anos 1920, Volóchinov, Medviédev e Bakhtin concebem, como pudemos analisar e demonstrar neste trabalho, uma ciência da linguagem baseada no método sociológico. O enunciado é por eles concebido como elemento essencial na constituição da interação verbal. Desse modo, o estilo está na base da interação discursiva entre os sujeitos que, por meio de escolhas linguístico-discursivas expressam e imprimem suas intenções comunicativas diante do outro, do qual presumem uma resposta. Isso nos coloca perante às relações axiologicamente dialógicas.

4 A PROPOSTA E O PROJETO: DE ONDE PARTIMOS, ONDE CHEGAMOS

Nas seções anteriores, apresentamos um levantamento de pesquisas acerca do papel da estilística no ensino de língua portuguesa, da abordagem da estilística nas gramáticas e da concepção de estilo/estilística presente nos trabalhos de três autores do Círculo de Bakhtin. Nesta seção, trataremos de uma proposta de intervenção na sala de aula, baseada no ensino de língua portuguesa sob a perspectiva estilística, a ser desenvolvida em forma de projeto e explicaremos as etapas que organizaram nosso projeto de pesquisa.

Antes, porém, queremos destacar que realizar uma pesquisa nos leva a pensar na sua dimensão ética, histórica e política. Neste trabalho, considerando tais questões, pretendemos também contribuir com essas dimensões, uma vez que estamos lidando com sujeitos (sempre em formação), com seus valores, com suas impressões e com seus (diferentes) modos de se expressar na língua.

Nesse sentido, lembramos as palavras de Bakhtin (2017, p. 59), quando afirma que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*”, sem o qual a língua não tem razão de existir. O estudo aqui desenvolvido e apresentado nos remete fundamentalmente a essa afirmação, sobretudo porque se desenvolve no campo da linguagem, da estilística da linguagem, constitutivas entre si e na formação linguístico-discursiva do sujeito.

Nesta perspectiva, reiteramos também a sinalização do autor de que esse “ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)” (BAKHTIN, 2017, p. 60), o que inevitavelmente ocorre com as escolhas linguísticas operadas pelos sujeitos que, ao fazê-las, têm sempre em vista o seu interlocutor. A esse respeito, Brait (2003) destaca que:

[...] no momento em que o falante, o escrevente, o autor, qualquer um de nós escolhe um plano de expressão específico para a mensagem, articulando forma e conteúdo, mas também prevê e constitui o seu leitor (BRAIT, 2003, p. 9).

Por esta pesquisa tratar de um trabalho que envolve o ensino formal em sala de aula e por considerar as práticas atuais da autora deste estudo como professora de Estágio de um Curso de Letras, optamos por desenvolvê-lo por meio da pesquisa-ação, tal como concebida por Thiollent (2008):

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Sob essa compreensão, a sala de aula é tomada como um espaço múltiplo de possibilidades, considerando-se os sujeitos envolvidos e as práticas nela situadas. Tal abordagem nos interessa, entre outros motivos, porque optamos por uma pesquisa em que “as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a fazer” (THIOLLENT, 2008, p. 18). Nesse tipo de abordagem, então, “uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação” (THIOLLENT, 2008, p. 71), sobretudo se considerarmos a grande área em que se situa esta pesquisa: o ensino de língua portuguesa.

Em seu texto “A aula como acontecimento”, Geraldi (2010, p. 81) trata da relação triádica entre o professor, o aluno e o conhecimento na escola, considerada como espaço em que se ensina e se aprende. Um local, portanto, pleno de manifestação de vozes e saberes, ou seja, um espaço em que as diferentes vozes dos sujeitos devem ser legitimamente ouvidas e, a partir disso, ocorrem revisões de perspectivas. Trata-se ainda de um lugar do inesperado, em que sujeitos não submissos à língua se expressam de diferentes modos, ensinam e aprendem em interação, movidos por novas descobertas, partindo do que lhes já é conhecido.

Antes de descrevermos os princípios da pesquisa-ação propriamente dita, apresentamos algumas etapas que organizaram nosso projeto de pesquisa.

Após fazermos o levantamento sobre as diferentes perspectivas de estilo, identificar a abordagem dada à estilística em algumas gramáticas brasileiras, de estudar mais atentamente a estilística nos escritos do Círculo de Bakhtin, nosso próximo passo consistiu em levantarmos algumas obras de escritores locais, se assim podem ser identificados, situados na Literatura de Expressão Amazônica, em romances, crônicas, lendas e poemas a fim de selecionar material para desenvolver nosso projeto didático. Entre os nossos objetivos, com essa atitude, estava o de levar para a sala de aula elementos que fossem próximos da realidade dos alunos.

Assim, avaliadas as possibilidades, optamos pela crônica, por se tratar de um texto literário relativamente breve e com uma linguagem relativamente acessível, que aborda situações mais cotidianas, o que pode favorecer o desenvolvimento de

atividades em sala, considerando o tempo da turma de que podíamos dispor aliado ao fato de se tratar de aulas de ensino médio, uma etapa em que a comunidade escolar se preocupa com as demandas dos processos seletivos. Desse modo, a seleção de um material didático a ser utilizado em um contexto no qual não atuamos como professores¹⁶ deve ser um trabalho cuidadoso, sobretudo quando se trata de uma pesquisa que carrega consigo diversas peculiaridades, como o tempo de sua realização nesta etapa de concretização do projeto.

Sendo assim, nosso trabalho, desenvolvido por meio de um projeto didático, remete-nos à reflexão de que o discurso hegemônico da escola propaga ao longo da história a ideia de que há um modelo “correto” ou único de nos expressarmos verbalmente. Nossas práticas de linguagem, por um lado, e os estudos da estilística, por outro, nos revelam que há diversos modos de dizer, visto que interagimos por meio de diferentes estilos (e gêneros).

O aluno não precisa, dessa forma, estar preso a um único modelo de fala ou de escrita para se expressar (nem acreditar nisso), conforme difundido por décadas no discurso escolar que, para ser mais coerente com a nossa realidade, precisa se atualizar e considerar a pluralidade da língua. Isso certamente situa o discente em um lugar de movimento e de autonomia em relação a suas escolhas, ou ainda, promove o contato dos alunos com o texto literário que vem se distanciando das atividades cotidianas da escola. Eis nessas considerações a razão da discussão sobre o estudo dos gêneros discursivos ter chegado às escolas, pois sua diversidade reflete a diversidade de estilos por meio dos quais interagimos.

Optamos por desenvolver este trabalho no ensino médio, mais especificamente no primeiro ano, porque as orientações para os exames ou processos seletivos não contemplam determinados saberes e literaturas, “ignorando as diferenças regionais e locais” (GERALDI, 2010, p. 114). Isso nos permite pensar em espaços de possibilidade de inserção, como a pesquisa e a sala de aula.

Por isso, tomamos como objeto da proposta didática aqui alinhavada a crônica como modo ou registro de expressão de saberes e da cultura de um povo, por meio dos quais é abordada a estilística no ensino de língua portuguesa. Evidentemente,

¹⁶ O projeto didático foi realizado em uma escola em que a autora desta tese não atuava como professora da Instituição, mas na qual já havia recentemente atuado como professora de estágio, no momento em que fez seus primeiros contatos com os professores de português e o corpo administrativo da escola.

consideramos um leitor/ interlocutor presumido nessa abordagem. Isso nos remete à perspectiva do conceito de gêneros do discurso em Bakhtin, pois:

Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (BAKHTIN, 2011 [1953-54], p. 301).

Em relação ao trabalho com o texto na sala de aula, Geraldi (2010) nos traz mais uma contribuição na qual inevitavelmente emerge a questão do estilo:

Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo (GERALDI, 2010, p. 119).

Esse horizonte de possibilidades se materializa nas diferentes formas de dizer que, de modo geral, são pouco exploradas como objeto de ensino na escola, de modo a possibilitar ao aluno desenvolver práticas de uso diverso da escrita, de diferentes modos de dizer, em diferentes estilos e gêneros.

Cabe-nos salientar também que aprender e ensinar língua não é uma tarefa simples, pois depende de muitos elementos que constituem e complexificam esse processo, entre os quais: saberes diversos, recursos, formação e identidade dos interlocutores. Além disso, de modo geral, ao se sistematizar saberes, promove-se também um afastamento da realidade dos sujeitos, gerando abstração, sobretudo no caso da língua, se essa prática vem atrelada a um ensino descontextualizado. Eis aí dificuldades com que lidam alunos e professores quando se trata de ensinar e aprender língua. A esse respeito, dizemos ainda:

Quanto à descontextualização das atividades de leitura e de escritura, verifica-se que os exercícios para a assimilação dos preceitos normativos, geralmente, são feitos a partir de um conjunto de frases desconectadas da realidade sócio-cultural [sic] do discente (FERREIRA, 2012, p. 18).

Aliado a isso, por questões históricas e políticas, cristalizou-se a ideia de que um único modelo de língua – “a língua da escola” – daria conta de representar todas as

manifestações linguístico-discursivas dos sujeitos, o que foi e tem sido um dos maiores equívocos da escola. Dessa forma, desconsideram-se questões de autoria e estilo nas manifestações verbais dos alunos, variações com as quais eles se deparam ou poderão conhecer na língua. Dispor desse conhecimento lhes permitiria fazer escolhas de acordo com as esferas, os gêneros, os contextos de usos das linguagens de modo a ampliar seu repertório, possibilitando-lhes fazer adequações necessárias.

Vale destacar também que foi no texto literário que os estudiosos do Círculo desenvolveram seus estudos, suas teses, suas teorias. Isso nos possibilita afirmar que o texto literário e suas múltiplas possibilidades de mobilizar o senso reflexivo e estético no sujeito leitor é também um lugar especial, diferenciado no que diz respeito à expressão, à criatividade, à construção de sentidos, de língua, linguagem, cultura e identidades: um lugar plural para a formação do leitor. Tal como o compreendemos:

O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos, etc.), e o aluno deveria compreender a interação entre literatura e outras áreas que se relacionam no momento da constituição do texto (CUNHA, 2006, p. 87).

Entendemos que o texto literário possibilita leituras plurais, visto que se constrói na pluralidade (multissemiótica) de linguagens, de sujeitos. Nestes é capaz ainda de mobilizar e promover um olhar mais “refinado” sobre si, ao provocar certo grau de imersão no leitor, de modo a estabelecer uma relação de simbiose entre ambos, na qual texto e leitor já não são mais dois.

Lembramos que a proposta aqui apresentada, ao optar pela abordagem do texto literário, não o toma como modelo único de escrita, prática adotada por muito tempo na escola. Nosso pensamento é o de que a linguagem literária é mais uma, entre tantas outras, das quais o aluno poderá lançar mão para interagir na língua, considerando-se, ainda, que estamos tratando de estilo(s) e de estilística, pois “a linguagem literária, depois de atingir um determinado nível de desenvolvimento, é sistema ramificado de estilos interligados e correlatos” (BAKHTIN, 2016, p. 125).

Uma de nossas maiores preocupações com a proposta aqui alinhavada é em relação às críticas feitas ao trabalho com literatura na escola, vista como pretexto para ensinar gramática, crítica esta oriunda do processo de escolarização do texto literário (CUNHA, 2006). Nesse sentido, “é preciso que a escola amplie mais suas atividades visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de

sentidos” (CUNHA, 2006, p. 85). Em meio aos gêneros que chegam à sala de aula, aqueles que circulam na esfera literária devem ocupar um espaço significativo na formação do leitor, visto que propicia ao aluno o acesso à linguagem estética e a diferentes estilos.

A cautela no que se refere às escolhas na metodologia e na abordagem aqui proposta baseia-se na perspectiva de que o texto literário entra em cena, traduzindo parte do universo identitário do leitor. Não trataremos necessariamente de regras do “bem falar ou escrever”, mas de modos diferentes de dizer na língua, entre os quais está aquele considerado como norma padrão, que em geral difere bastante da forma como se apresenta no texto literário. Este, ao contrário, considera variados modos de dizer, os quais, a depender do contexto e do gênero em questão e, portanto, do estilo adotado, podem ou não caracterizar ou refletir a referida norma. Segundo Brait (2010):

Contos, romances, crônicas, poemas, poemas em prosa, ficção ilustrada, não importa a designação, trazem para dentro de suas construções de forma crítica e criativa, a diversidade de visões de mundo tensões constituintes de uma comunidade e cultural formas específicas de manifestação e representação (BRAIT, 2010, p. 148).

Dessa forma, encontramos no texto literário um caminho a percorrer no sentido de possibilitar ao aluno navegar na história, promovendo um encontro com o outro que já lhe constitui (sua cultura, sua língua, seus interlocutores). Nesse sentido,

É necessário que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. Ao trabalhar com a leitura literária, o professor pode orientar os alunos para a função ideológica dos textos literários (CUNHA, 2006, p. 90).

Para isso, é necessário também que, num plano mais amplo, o aluno, os sujeitos, de um modo geral, tenham acesso à literatura como um bem cultural, um “direito inalienável” (CANDIDO, 1998, p. 193), o que não ocorre no modelo de sociedade em que vivemos no Brasil. Se assim fosse, a sala de aula seria então um lugar oportuno para promover esse encontro. Um encontro não apenas com a língua, mas do sujeito consigo mesmo, como sujeito na língua e da língua (visto que se constitui nela, mas também age a partir e sobre ela, modificando-a), capaz de emancipar-se como leitor, com acesso a variados textos e como autor de textos nos quais imprime suas diferentes maneiras de dizer. Sob tais princípios,

A língua não sendo uma unidade homogênea, única, mas heterogênea múltipla, dinamizada pela variedade dos usos que a constituem, que conferem identidade a seus usuários, oferece-se como universo formado por múltiplas “línguas”. Cada uma delas expressa visões de mundo, tensões, valores, incluindo, (ou excluindo) aqueles que podem fazer uso dela e dando a medida das inúmeras vozes, individuais e coletivas que são ouvidas e abafadas social e culturalmente (BRAIT, 2010, p. 148).

Sobre o ensino escolar de literatura, consideramos ainda que, embora o ENEM apresente uma considerável diversidade de textos, não se pode garantir, tal como os demais processos seletivos dessa natureza, que ele explore de modo enfático leituras de autores que expressam valores de culturas mais específicas em torno do aluno. Dessa forma, essa abordagem literária tem perdido ao longo do tempo ainda mais espaço na escola, o que parece favorecer uma espécie de “apagamento de identidade” dos sujeitos (BRAIT, 2010, p. 66), já que os candidatos ao exame situam-se em contextos diversos. Em decorrência disso, ocorre, no contexto em que atuamos, uma maior probabilidade de afastamento do contato dos alunos com a rica literatura de expressão amazônica.

Na abordagem aqui adotada, é proeminente a consideração de que o sujeito constitui e é constituído pelo seu contexto histórico. Por isso, nesta proposta, optamos por contemplar predominantemente obras de autores paraenses e de gêneros que veiculam/retratam valores ali expressos, de modo a favorecer aprendizagens na língua portuguesa por meio de elementos culturais impressos em seus textos. Assim sendo, os alunos têm acesso, no projeto, a registros literários da sua história, de sua cultura, considerando-os como sujeitos que fazem parte dela, em uma forma de aprender a língua por meio da linguagem literária, considerando-os como sujeitos históricos, sociais, ideológicos e situados, concepção adotada pelos autores do Círculo aqui estudados.

Nesse sentido, lembra-nos Brait (2010, p. 100) de que: “A língua, a linguagem tem existência histórica, social, cultural, diretamente ligada a grupos, sociedades, indivíduos. Seu ensino e aprendizagem também”. Reiteramos, portanto, que o ensino de língua deve se sustentar nas situações que remetem os sujeitos a sua vida nos mais diferentes aspectos (histórico, social, cultural, político etc.), a fim de constituir ou construir aprendizagens de modo mais eficaz, uma vez que:

[...] na escola, somente por meio da leitura e da escrita, da efetiva interação entre os alunos/texto/contextos, o conhecimento é construído e o indivíduo, com o tempo, se desfaz das necessárias muletas (estratégias de ensino?) para tornar-se sujeito, cidadão (BRAIT, 2010, p. 100).

Dessa forma, com a proposta de ensino apresentada, pretende-se contribuir para a formação de leitores-escreventes mais autônomos, a partir das escolhas estilísticas advindas dos alunos por meio de elaborações de textos, calcadas em seus saberes prévios sobre sua cultura e sobre a língua por meio da qual interagem. Talvez assim, de algum modo, eles se sintam mais próximos da língua que lhes constitui e que lhe é constituída, e não se sintam externos ou à parte dela, como durante muito tempo se concebeu o ensino de língua.

Feitas essas considerações, na sequência, subdividimos esta seção em três outras subseções. Na primeira, disponível a seguir, tratamos a respeito do gênero poema, mencionando brevemente algumas de suas características, que serão importantes para a compreensão do projeto desenvolvido. Na segunda seção, explicamos a proposta realizada, discorrendo também sobre como se deu o seu nascimento. Por fim, na terceira subseção desta seção, discorreremos especificamente sobre o trabalho realizado via desenvolvimento do projeto com os alunos.

4.1 UMA CHAMADA PARA A NOTÍCIA, UMA PAUSA PARA O POEMA

Nesta subseção, apresentaremos breves considerações sobre o poema e sobre a notícia, pois, por questões didáticas, foram gêneros selecionados para serem abordados na sala de aula, a fim de que fossem comparados com a crônica, visto que dialogam entre si no que diz respeito a elementos que os constitui, sobretudo, neste caso, o estilo.

A notícia é um gênero jornalístico predominantemente secundário constituído do encontro de vozes situadas em esferas institucionais e em esferas mais cotidianas por veicular informações com valor de verdade a respeito do mundo “externo” ao homem, de fatos da vida social e que, por isso, afeta a todos.

Como gênero midiático, em geral, utiliza-se de recursos extraverbais, como imagens e cores. Para se reportar ao fato a ser noticiado, o locutor vale-se do discurso relatado – o que resulta na utilização da terceira pessoa – mais distante da subjetividade apresentada no poema.

Um dos principais elementos que compõem a notícia é o *lide* – texto especificamente selecionado para o trabalho com o projeto didático – um resumo sobre o que será noticiado, que responderia às prováveis e esperadas perguntas dos interlocutores: *o quê?, quem?, quando? e onde?*.

Estamos nos referindo a um gênero que, embora não se dirija a um interlocutor definido, a notícia independentemente do que venha a revelar, é esperada pelo leitor, ouvinte, o que já estabelece uma relação singular entre o locutores e interlocutores envolvidos. Esta é uma de suas especificidades, o que a torna um gênero “requerido” pelo interlocutor que deseja ficar a par daquilo que pode mudar a sua vida e/ou orientá-lo a uma ou outra direção. Concebemos a notícia como um gênero de grande influência na interação humana, visto que estabelece um elo discursivo entre os sujeitos nas relações cotidianas, já que se constitui de valores (a serem) compartilhados. Sua intersecção com a crônica identifica-se no fato de se situar na esfera jornalística e também por isso de tratar de fatos do cotidiano.

O poema é um gênero discursivo situado na esfera literária. A palavra “poema” deriva do verbo grego “*poein*”, que significa “fazer, criar, compor”. Um poema possui extensão variável e, ao longo do texto, expõe temas variados diversos, em que há enredo e ação, escritos através de uma linguagem que emociona e sensibiliza o leitor, apresenta-se em forma de versos e estrofes com rima e ritmo.

De acordo, com Godstein (1985, p.5) “como toda obra de arte, o poema tem uma unidade fruto de característica que lhe são próprias”. Nesse sentido, como gênero discursivo que é, podemos fazer semelhante afirmação, dado que cada gênero é distinto do outro, mas, neste caso, parece haver uma singularidade ainda maior, visto que é também uma obra de arte. E como tal é voltado para efeitos estéticos e sonoros, o que faz das escolhas estilísticas ali apresentadas não obedecerem necessariamente a disposição das palavras ou a padrões encontrados em gêneros situados em outras esferas.

Para Paz (1982, p. 21), “o poema é único e irrepetível”; “o lugar do encontro entre a poesia e o homem”, onde “a poesia se revela plenamente” (PAZ, 1982, p. 17). Encontramos nos dois primeiros excertos uma estreita aproximação com o conceito de enunciado, por conta de sua singularidade e de seu papel peculiar na interação, considerando-se a poesia inerente à atividade social humana, e, por último, uma das funções macro que bem cabe ao poema: revelar a poesia. Trata-se de um gênero que se distinguirá dos demais especialmente pelo modo como promove a interação social

com “um discurso específico” (Goldstein, 1985, p. 5), de modo a expressar o desejo do locutor de sensibilizar, emocionar e chamar a atenção para o belo. Um modo de expressão que, muito mais do que outros gêneros, extrapola os usos mais cotidianos da linguagem e se constitui de recursos sonoros que lhe dão ritmo e podem orientar o leitor e o ouvinte para diferentes sentidos dado que, como texto literário, conserva um caráter plurissignificativo.

Fizemos tal escolha neste projeto por entender que, mesmo na escola (e talvez apenas nela), o aluno tenha acesso a esse gênero que apresenta características tão peculiares em relação aos demais. Trata-se de uma das maiores formas de expressão literárias, por isso merece “um lugar” nas aulas de língua portuguesa, tal qual a notícia, como veremos a seguir.

Optamos ainda por abordar o poema e a notícia no projeto por entendermos que ambos se aproximam da crônica, não apenas, mas sobretudo, no aspecto estilístico.

4.2 O PROJETO DIDÁTICO: PLANO DE INTERVENÇÃO

Este projeto nasce da necessidade de pensarmos em uma perspectiva de ensino de língua que possibilite aos alunos se apropriarem de diferentes modos de dizer da língua, no sentido de perceber e adequar uma variedade de usos a fim de tornar os discentes mais sujeitos da aprendizagem do que propriamente do ensino. Busca-se a formação de um sujeito que possa se ver representado na língua que fala, lê e escreve, de modo a possibilitar certa autonomia nas diferentes formas de manifestação linguístico-textual-discursivas.

Nesse sentido, lembramos que as escolhas operadas pelos sujeitos, ao se expressarem por meio da linguagem, refletem suas intenções diante de seus interlocutores e o lugar que ocupam socialmente. Dessa forma, suas escolhas representam tanto uma perspectiva mais individual (suas idiossincrasias ou peculiaridades) quanto uma perspectiva mais social, ou seja, o lugar que os interlocutores ocupam no contexto do enunciado. Além disso, cada escolha operada pode garantir uma carga maior ou menor de expressividade e ainda construir os efeitos de sentido desejados.

A partir dessas considerações, o projeto aqui apresentado foi desenvolvido para ser aplicado em uma turma de 1º ano do ensino médio em uma escola pública

da cidade de Belém (PA). Optamos pelo primeiro ano, por se tratar do início de uma etapa em que se exige determinada proficiência do aluno, após ter concluído o ensino fundamental, considerando-se a sua experiência com a língua, sua aproximação dos processos seletivos para o ensino médio e, por isso, um momento que costuma ser alvo de determinadas políticas públicas. Outrossim, nos respaldamos em Bakhtin (2013), ao afirmar que “o destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio” (Bakhtin (2013, p. 44). Trata-se de uma etapa de ensino e de aprendizagem em que, de modo geral, o aluno apresenta condições medianas de apropriação em relação a diferentes usos da língua.

Na elaboração da proposta apresentada em nosso projeto, lançamos mão da leitura de algumas obras literárias que constituem a literatura de expressão amazônica, como: “Miguel, Miguel” (1997 [1993]), de Haroldo Maranhão (novela); “Menina que vem de Itaiara” (1994) [1963] e “A viajante e seus espantos”, de Lindanor Celina (romance e crônicas); “Aruanda - banho de Cheiro” (1989[1957]), de Eneida de Moraes (crônicas); “Belém do Grão Pará”(2016), de Dalcídio Jurandir (romance); “A lenda da chuva vespertina de Belém” (2011), de Andersen Medeiros (lenda); “Chuvisco” (1993), de Paulo Nunes (poema); e “Uma chuva para jamais esquecer” (2018), de João Carlos Pereira (crônica). No primeiro momento, selecionamos para o projeto a última crônica e o poema antes mencionados. A crônica foi publicada em um jornal local de grande circulação na cidade e o poema em um livro publicado por uma editora local. Optamos por tais textos, porque tratam sobre as chuvas de Belém, um forte elemento cultural da cidade que faz parte da rotina dos moradores da região, portanto, uma realidade de conhecimento dos alunos.

Tamanha é a influência das chuvas sobre a comunidade que ela é tema de eventos e de diversas obras, como livro de crônicas “Na hora da chuva” (2002), do mesmo autor da crônica por nós selecionada; “4 séculos de chuvas nos quintais de Belém” (2017), em homenagem ao quadricentenário da cidade; o livro de poemas “Banho de chuva” (1993); e a expressão típica “antes ou depois da chuva”, em referência ao tempo em que a chuva tinha hora pra chegar e para acabar. Tratava-se de uma espécie de “hora marcada”, sempre nas primeiras horas da tarde, após o almoço, hora em que as roupas do varal já estavam secas, amornando o calor do clima equatorial, anunciando uma etapa do dia concluída e, para muitos, um momento de pausa ou a hora do descanso diurno do corpo, que logo tinha o retorno do sol a

secar os quintais e os asfaltos. Atualmente, a chuva, apesar de ainda bastante recorrente, não tem uma hora definida para cair. Trata-se de um contexto em que, mais do que um fenômeno da natureza, a chuva ganha *status* de entidade suprema, quase uma divindade. Há ainda muitas outras manifestações locais de diversas naturezas que a ela se referem.

Tal opção também se justifica, considerando-se o público-alvo ao qual é destinado o projeto: estudantes adolescentes, um público reconhecido pelo alto índice de inquietação e dispersão na sala de aula. Assim, pensamos que abordar situações conhecidas ou vivenciadas pelos alunos pode ser uma maneira de favorecer o seu interesse pelas atividades do projeto desenvolvidas em sala de aula. Além disso, como a prosa literária também pode estar presente na crônica, nos remetemos a mais uma contribuição de Brait (2003) para este estudo. Segundo a autora,

[...] essa arte vai buscar na variedade dos temas e linguagens que dominam uma sociedade, uma cultura os motivos para a sua produção, trazendo para dentro de suas construções, de forma crítica e criativa, a diversidade de visões de mundo que constituem uma comunidade linguística e cultural, bem como suas relações com outros povos e culturas (BRAIT, 2003, p. 5).

Dito isso, cabe destacar também que é possível identificar a presença dessas características na crônica e no poema de modo mais específico, quando selecionamos textos que nos remetem a elementos relacionados aos costumes da comunidade ou da cultura local em que esses textos são trabalhados. Tivemos isso também como norte de trabalho, já que nosso maior propósito neste projeto é viabilizar o ensino de língua articulado à estilística e, assim, contribuir para a formação de um leitor-escrevente mais competente, no sentido de identificar diferentes modos de dizer e fazê-lo de maneira a adequá-los a diferentes projetos de dizer e contextos de uso da língua.

A fim de sistematizar e comparar as ações planejadas com as ações executadas, apresentamos, a seguir, o planejamento das etapas do projeto com a descrição de seus respectivos passos. Por se tratar de um plano de ação, nesta parte da escrita os verbos aparecerão predominantemente no futuro, visto que se referem às etapas preparadas previamente à execução do trabalho desenvolvido. No total, foram nove momentos contemplados, cada um deles contando com dois tempos de aula, tal como apresentados:

1º momento: Recuperação das vivências dos estudantes

No primeiro momento do projeto, conversaremos sobre a origem dos estudantes (local de nascimento) e será iniciada uma exposição de ideias com a turma sobre elementos que constituem a cultura de Belém ou do estado do Pará. Depois, lhes será entregue uma crônica que aborda questões relacionadas a fatos ou acontecimentos ocorridos em Belém. No decorrer da leitura, iremos conjuntamente identificando alguns elementos citados por eles que nos remetam ao cotidiano da cidade, de modo mais específico. Partiremos de uma crônica que trata sobre as chuvas em Belém, fenômeno da natureza recorrente na cidade, o que se configura como um forte elemento da cultura local. Por último, nesta etapa, perguntaremos sobre o que pensam a respeito do que leram e quais os desdobramentos dos fatos ali apresentados (o texto discorre sobre uma chuva específica, ocorrida num dos dias do chamado “inverno amazônico” que mudou a rotina da cidade). Trata-se de uma crônica de um jornal local, publicada em 05/03/18, que reflete sobre como essa chuva, que coincidiu com a maré cheia, mudou a rotina da cidade, ressaltando os danos por ela causados. Neste momento do trabalho, serão abordados alguns aspectos da crônica, como o foco narrativo (como aparecem os verbos – primeira ou terceira pessoa), a linguagem (mais ou menos formal), as estratégias linguístico-discursivas, os recursos expressivos utilizados para envolver o leitor, o grau de objetividade e de subjetividade do autor impresso no texto, as metáforas etc.

2º momento: Trabalho com o poema

No segundo momento do trabalho, será entregue aos estudantes um poema, intitulado “Chuvisco”, no qual também serão feitas observações acerca do conteúdo temático, da forma e do estilo de escrita nele presentes, além de discutirmos sobre as ilustrações que acompanham o texto. Em seguida, os alunos serão questionados acerca do que há de comum e de diferente entre os dois textos – o da aula anterior e este – (no que se refere ao tema, ao modo de abordagem e à forma como se apresentam), o que lhes terá chamado a atenção, numa tentativa de provocá-los a comparar os gêneros (Como os autores da crônica e do poema usam a linguagem?; É da mesma forma?; Que leitor cada autor pressupõe?; Quais as intenções deles ao escrever os textos?; Por que optaram por tais textos/gêneros?). Finalmente, de acordo com as manifestações dos alunos, conjuntamente, faremos comparações entre os dois textos no que se refere ao modo de expressão na linguagem, aos propósitos de

cada autor e aos gêneros que os caracterizam – a crônica e o poema. Pensamos que, além de melhor elucidar a atividade proposta, os dois textos abordados constituem também duas materialidades, o que caracteriza a perspectiva dialógica que subsidia nosso estudo. Assim, ainda neste momento, a título de elucidação, para distinguir os gêneros entre si, será apresentada aos alunos também uma notícia (gênero já explorado com os discentes pelo professor da turma), que discorre a respeito dos prejuízos causados por uma chuva que durou quase dois dias ininterruptos na cidade de Belém, também durante o período do inverno amazônico, ou seja, no mesmo mês em que ocorreu a chuva sobre a qual tratou a crônica lida no primeiro momento desta sequência apresentada.

3º momento: Recuperação da situação de recepção das crônicas e dos poemas

No 3º momento do trabalho, serão entregues outras crônicas e outros poemas para os alunos lerem. Em seguida, eles serão convidados a responder às perguntas: O que pode ter influenciado as escolhas dos autores para a crônica e para o poema?; Que efeitos de sentido causou a leitura de um gênero para outro?; Em que situação se faz uma ou outra escolha?. Essas perguntas objetivam provocar nos alunos a reflexão acerca de que há modos de dizer diferentes e que, para isso, as escolhas não são aleatórias, elas estão ancoradas em uma intenção comunicativa, imprimem traços também dos sujeitos e ganham corpo em um gênero discursivo. Será ressaltado também que não há uma única maneira de nos expressarmos por meio da palavra, logo, o que vai determinar nossas escolhas são, além de nossas intenções, o locutor, o gênero em que nos manifestamos e o contexto de uso. Para tanto, será necessário mencionarmos outros gêneros, além da crônica e do poema. Na oportunidade, apresentaremos uma notícia, gênero já abordado pelo professor em aulas anteriores. Na medida em que serão apresentados os textos, eles também serão caracterizados em relação ao tema, à estrutura composicional e ao estilo que lhes constituem.

4º Momento: Elaboração de um texto

A partir das atividades de leitura, os alunos serão convidados a elaborar um texto de sua autoria, tendo a crônica e o poema como referência ou como textos motivadores. Nesta atividade, efetivamos o que Thiollent (2008) afirma sobre essa etapa da pesquisa-ação:

Nos primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado diagnóstico (THIOLLENT, 2008, p. 52-53).

Assim, neste momento, serão apresentadas as características gerais dos gêneros trabalhados aos alunos em relação às suas finalidades, às esferas em que circulam, a seus leitores presumidos e às características composicionais, estilísticas e temáticas de cada um. Após o diagnóstico, procederemos à etapa seguinte, que consiste no planejamento de ações, no que se refere ao projeto e à análise do *corpus* que se constituirá.

5º momento: Identificação do fenômeno estilístico a ser trabalhado

A partir da produção textual dos alunos, será verificado/analísado:

1) Que escolhas são feitas; se tais escolhas correspondem ao gênero (crônica ou poema); se há inadequações sintáticas em relação ao gênero produzido e se há aspectos que necessitam de reflexão e de apropriação.

2) Qual fenômeno estilístico está presente ou ausente dos textos dos alunos e que poderia ser produtivo para constituição do estilo em jogo.

6º Momento: Ampliação do universo de crônicas e de poema dos alunos

Neste momento, serão disponibilizados livros de crônicas e de poemas de escritores paraenses, bem como crônicas de jornais locais para os alunos lerem individualmente. Ao final da atividade, eles deverão relatar sobre a crônica ou poema de que mais gostaram e identificar o que há de comum em relação às especificidades dos textos (tema, estilo, construção composicional). Nessa atividade, além de promover a leitura como objetivo mais geral, deve-se identificar se os discentes já reconhecem uma crônica, um poema, os quais serão, em seguida, conceituados, caracterizados como gêneros discursivos.

7º Momento: Produção textual “final”: escrita e autoria

No 7º momento, considerando o desenvolvimento das atividades anteriores, os alunos deverão elaborar um texto escrito – uma crônica, a partir do seguinte enunciado: “Agora, sugiro que elabore uma crônica em que você relate e descreva uma situação vivenciada ou conhecida por você, ligada a fatos ocorridos na sua cidade

ou estado, para ser lida por seus colegas no mural da escola”. Os textos dos alunos serão analisados a fim de identificar se apresentaram modos de dizer diferentes dos textos lidos em sala, que elementos estilísticos estão presentes ou ausentes, se estão adequados ao gênero que escolheram e, sobretudo, buscando compreender o que mudou do primeiro texto solicitado na “produção inicial” para a “produção final”. Será verificado se eles perceberam a presença de diferentes recursos estilísticos para diferentes gêneros e contextos de uso da língua: de usos do oral e do escrito, literário, não literário e, fundamentalmente, se desenvolveram outros modos dizer e de se expressar na língua (BAKHTIN, 2013).

8º Momento: Revisão/ reescrita das crônicas ou poemas

Neste momento, os textos serão entregues para revisão a fim de que os alunos possam finalizá-los para a exposição no mural da escola. Feita a revisão e a análise das manifestações estilísticas, serão expostos alguns exemplos retirados dos textos dos alunos para verificar que recursos expressivos foram utilizados por eles e, com sua concordância e prévia autorização, seus textos serão expostos. Como o tema recorrente nos dois textos-base é a chuva, que faz parte do cotidiano dos moradores da cidade, professores de outras disciplinas poderão ser convidados a participar das atividades ou de sua culminância com vistas a promover um sentimento de interdisciplinaridade, já que o conteúdo temático (o Pará, a história de Belém, sua geografia, seus costumes e sua cultura, alguns dados em números) é também do campo de interesse de diversas disciplinas. Em relação à questão da autoria, pensamos não ser coerente fazer uma discussão a respeito de estilo ou estilística, sem considerar esse aspecto como constituinte. Assim, o princípio básico adotado para essa proposta vai ao encontro de uma perspectiva dialógica de ensino de língua, em que se preserve e se respeite a identidade dos sujeitos envolvidos, inclusive na constituição de “seu” estilo, no sentido de mediar a constituição autoral do aluno no que diz respeito a sua formação leitora e, sobretudo, a sua competência para escrever textos adequados a diferentes contextos, a diferentes estilos e gêneros.

9º Momento: Culminância da atividade

Após a revisão dos textos escritos, eles serão organizados pela turma sob a orientação do seu professor e auxílio da professora pesquisadora para a exposição no mural da escola e para posterior confecção de um livro produzido pelos próprios alunos. Essa ideia foi desenvolvida após uma conversa com o professor da turma que,

ao considerar uma experiência semelhante na escola, disse-nos ser maior a motivação para que os estudantes participassem mais ativamente das atividades. Cabe-nos dizer ainda que, embora seja um texto a ser produzido na escola, e por isso o caráter espontâneo se afaste do momento da produção, o aluno terá a oportunidade de registrar suas impressões sobre o que leu de modo mais autoral, possibilitando a ele e ao professor que o acompanha identificar diferentes recursos expressivos. Neste caso, é salutar lembrarmos durante todo o processo que:

A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo de gênero e estilo próprio, o querer e dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com os quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2010, p. 115).

Esperamos, portanto, com essa proposta contribuir para a formação de leitores e escreventes-autores, a fim de que percebam que há diferentes modos de nos expressarmos por meio da língua. Trata-se de mais uma tentativa de: desmitificar o pensamento de que há apenas um modo (padrão) de escrever ou de falar; de promover o ensino em perspectiva dialógica; de articular o ensino de língua à literatura, de gramática à estilística.

Nossa intenção de contribuir estende-se à necessária relação de aproximação entre a universidade e a escola pública, bem como de e valorizar a sala de aula como potencial espaço de aprendizagem da língua portuguesa, normalmente ávidos por metodologias que auxiliem suas práticas no processo de aprendizagem dos alunos. Com esse projeto, é também nosso propósito possibilitar ao aluno se situar mais próximo de elementos que o constituem identitariamente. Elementos esses entre os quais está a linguagem que utiliza para interagir com o outro, por meio de situações cotidianas, a fim de que se reconheça como sujeito e que possa reinventar a linguagem de modo a fazer escolhas de acordo com o contexto, com o gênero e com suas intenções comunicativas.

Apresentado o plano de intervenção, passamos agora para a descrição da execução do projeto, motivo pelo qual os verbos se apresentam do passado.

4.3 CRÔNICA: UMA NARRATIVA EM CONSTRUÇÃO

Tendo apresentado o planejamento do projeto, nesta seção, descrevemos os momentos de cada etapa da execução do projeto que denominamos “Estilística no ensino de língua portuguesa: nas trilhas da crônica”, considerando as datas, os sujeitos envolvidos e a sequência das ações realizadas. O projeto foi desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino de Belém, situada na fronteira de dois bairros: um dos mais elitizados da cidade e o outro situado entre os mais precários da cidade. A instituição pública é de razoável referência no bairro, o que faz com que, segundo o diretor, os alunos se desloquem de diferentes bairros para nela estudar.

Antes da execução do projeto na escola, algumas ações foram feitas a fim de adequá-lo a determinadas especificidades dos alunos (do ensino médio, de 14 a 17 anos) bem como atender às exigências do comitê de ética para posteriores encaminhamentos da pesquisa. Na sequência, portanto, apresentamos o cronograma, tal como se deu, também organizado por nós em dez etapas¹⁷, conforme o quadro e a descrição abaixo:

Quadro 3: Cronograma da execução do projeto

Sequência	Ação/Encaminhamento	Data(s)
1º momento	Contato institucional	26/02/18 a 15/03/18
2º momento	Observação em turmas	23/03/18
3º momento	Início das atividades com a turma	27/04/18
4º momento	A crônica e a notícia: semelhanças e diferenças	04/04/18
5º momento	A crônica e o poema: semelhanças e diferenças	11/05/18

¹⁷ Cabe aqui a observação de que, em etapas anteriores da pesquisa, antes da execução do projeto, durante os anos de 2016 e 2017, nas atividades de estágio orientadas pela autora desta tese, foram feitos alguns contatos com o professor regente da turma para tratarmos da execução do projeto em uma de suas turmas, sempre com respostas favoráveis do docente.

	Recontar narrativas	
6 ^o momento	A primeira crônica	18/05/18
7 ^o momento	Identificação de elementos da crônica: estilo	25/05/18
8 ^o momento	Reescrita das crônicas: os articuladores da narrativa	08/06/18 15/06/18
9 ^o momento	A crônica final	18/06/18
10 ^o momento	Encontro com o autor	22/06/18

1º momento: Contatos institucionais

26/02/18 – Encontro com o professor da turma para tratar das linhas gerais do projeto.

28/02/18 – Reunião com a direção da escola, a fim de solicitar a permissão para desenvolver o projeto na instituição.

07/03/18 – Entrega do projeto ao diretor da escola, conforme solicitado.

09/03/18 – Reunião com o professor para tratar das adequações do projeto à turma.

15/03/18 – Encontro com o professor da turma para lhe apresentar alguns dos textos que seriam utilizados durante o projeto. Tratamos ainda sobre a recepção dos alunos quanto à produção de alguns gêneros e sobre dificuldades por eles apresentadas em seus textos escritos. Na ocasião, o professor nos informou que, entre os gêneros com os quais pretendíamos trabalhar em sala (crônica, poema e notícia), os alunos sentiriam mais dificuldades com o poema, no que se refere à produção escrita.

2º Momento: Observação em turmas

23/03/18 – Observamos duas turmas do 1º ano do ensino médio – 1M5 e 1M6 – a fim de decidir para qual delas seria destinado o projeto. Durante as aulas, levamos em consideração a quantidade de alunos em cada turma, o grau de interação e respeitabilidade com o professor e a receptividade com a pesquisadora lá presente enquanto um membro externo à escola. Na primeira turma, havia 28 alunos, na

segunda, 25. Optamos, então, pela turma 1M6, considerando o resultado da nossa observação e o fato de o horário das aulas ser anterior às da outra turma, que aconteciam nos dois últimos tempos, o que poderia ser um agravante quanto ao interesse da turma em participar das atividades do projeto. Na ocasião da aula observada, o professor da turma ministrava uma aula sobre figuras de linguagem. Neste dia, ele informou aos alunos que as duas semanas seguintes – de 06/04 a 17/04 – seriam destinadas ao simulado e às provas do bimestre, razão pela qual não pudemos iniciar a execução do projeto.

19/04/18 – data prevista para iniciar as atividades do projeto na escola. Neste dia, houve greve de ônibus na cidade e as atividades da escola foram suspensas.

3º momento: Início das atividades com a turma selecionada

27/04/18 – O trabalho com os textos

A aula iniciou com um pronunciamento do professor ao dizer de sua satisfação, pois se tratava de um dia especial para a escola e para a turma por ter sido escolhida para a execução do projeto, ressaltando a sua importância para a formação deles. Ao tomar a palavra, falamos sobre o projeto que seria desenvolvido na sala e fizemos a entrega de uma pasta para cada aluno, contendo os termos de assentimento e de consentimento (pois são alunos menores de idade) bem como os textos-base que iríamos utilizar nos primeiros encontros em sala: a crônica, “*Uma chuva para jamais esquecer*” (*Texto 1*), de João Carlos Pereira, a notícia “*Maior chuva dos 12 meses faz estragos em Belém*” (*Texto 2*) e o poema “*Chuvisco*” (*Texto 1*), de Paulo Nunes, todos de autores paraenses bastante conhecidos nas esferas em que atuam, os quais são, além de escritores, professores. Todos os textos selecionados (disponíveis nesta seção) abordavam como tema a chuva. A escolha desse tema se deu devido ao fato de que, como explicamos, tratava-se de um elemento da cultura com o qual se identificam os sujeitos envolvidos nas atividades, pois faz parte de suas experiências cotidianas. Após a entrega do material, explicamos aos alunos a importância das assinaturas do termo de assentimento e do termo de consentimento para a sua participação na pesquisa.

TEXTO 1

Figura 1 - Crônica

Uma chuva para jamais esquecer

JOAO CARLOS PEREIRA
jcparis@orm.com.br

Provavelmente ninguém lembrou, mas foi num 26 de fevereiro que aconteceu o primeiro atentado terrorista ao World Trade Center, nove anos antes do fatídico 11 de setembro. O escritor Victor Hugo completaria 216 anos naquela data. Como não era número redondo, passou em brancas (não as de Belém, é claro) nuvens. A cantora Maria Creuza fez aniversário, mas não houve notícias de festejos. Se houve, como diz o Bernardino, foram na intimidade. No Brasil, comemorou-se o dia do comediante. Alguém sabia? Nos altares, festejaram-se Alexandre I, de Alexandria; Isabel de França e Porfírio de Gaza, todos santos praticamente desconhecidos, mas nem por isso sem méritos. Para nós, moradores desta Santa Maria de Belém do Grão-Pará, 26 de fevereiro de 2018 haverá de ser lembrado como o dia em que a cidade parou - literalmente - por causa da

chuva de uma semana atrás.

Escrevo crônicas neste jornal há 36 anos e a chuva é um tema recorrente. Sempre lancei um olhar romântico, talvez alienado, sobre ela, falando de como me remetia a outros momentos e a terras distantes. Às vezes, quando sabia dos estragos que causava em áreas mais pobres, me sentia tão culpado que, por algum tempo, fugia do assunto. Mas o certo é que a paixão pela chuva nunca passou. Até escrevi um livro chamado "Na hora da Chuva", cujo lançamento aconteceu numa noite em que o céu desabou. O encantamento acaba por aí.

No "inverno" tenebroso que estamos atravessando, com dias fechados, sem sol e muita água, experimento uma alegria, que só não exponho ou verbalizo porque não me parece justo estar feliz, diante de tantos problemas de uma cidade inteira. Eu vejo a chuva de muito alto, totalmente protegido. O máximo de prejuízo que tive foi uma janela

quebrada pela força do vento. Só me molho o tanto que me permitir ficar na sacada. Não há riscos, não há sobressaltos, nem correntezas, bueiros abertos, lama sob os pés, entrando pela porta, canais entupidos pelo lixo jogado sem a menor consciência do perigo que o gesto pode provocar, nem móveis perdidos, nem goteiras, nem água brotando debaixo dos assoalhos da cidade naufragada. Não vivo o drama humano, que conheço apenas de ver na televisão. Assim é fácil amar a chuva que destrói. Existe uma paisagem cinzenta, ameaçadora, e um homem que busca se ausentar, para encontrar no temporal o caminho do nada e o da solidão.

Nunca vi manhã mais cruel que a de 26 de fevereiro. Muita chuva, maré alta e um engarrafamento que travou a cidade. Tentar uma via alternativa era missão impossível, porque os carros não se moviam. Passei uma hora e meia diante do mercado de São Brás, assistindo, imobilizado, ao abrir e fechar dos sinais. Com o

rádio ligado, escutava o noticiário. As principais Avenidas da cidade estavam intransitáveis. As ruas mais baixas desapareceram. No auge do meu desespero, vi um quarto do tanque de gasolina ir embora e, por um milagre, consegui chegar a um posto. Nessa altura, a luz da reserva já piscava. Com o pior dos problemas resolvidos, entrei no compromisso marcado para as 9 horas, beirando as 11, quase três horas e meia depois de haver saído de casa. Em condições normais, não gastaria vinte minutos no percurso.

Foi um dia atípico, numa cidade que nunca, nem nos seus piores pesadelos, imaginou passar pelo drama do 26 de fevereiro. Depois da conjunção, sem precedente histórico, de chuva, maré alta e canais entupidos, todos estão avisados: dias (ou noites) iguais ou piores virão, neste março que acaba de chegar.

Não tenho mais o direito de poetizar sobre a chuva. Pelo menos por enquanto.

Fonte: Pereira (2018).

Após a leitura dos termos, procedemos à leitura do primeiro texto, a crônica "*Uma chuva para jamais esquecer*", publicada em um jornal de grande circulação na cidade. Optamos por fazer a leitura em voz alta, pela voz da pesquisadora, a fim de evitar o desânimo dos alunos, pois já havíamos avançado o horário da primeira aula, após a qual haveria o intervalo. Por conta da temática dos textos e de seus autores, perguntamos aos alunos se eles eram de Belém ou do Pará e um deles, meio acanhado, nos chamou para mais perto e disse, em voz baixa, que era do Marajó, uma região do Pará; outro disse que era do Maranhão. Neste momento, percebemos que estávamos em uma sala com imensa maioria de "paioaras", nome de origem indígena com o qual também designamos os paraenses. Dita essa informação a eles e feita a leitura do texto, destacamos elementos da crônica, a partir de algumas perguntas, como: Por que o autor introduziu o texto dessa forma (citando acontecimentos passados, como "o primeiro atentado ao *World Trade Center*, ao aniversário de Maria Creusa, entre outros fatos?). Com essas questões, precisamos, primeiro, explicar, em poucas palavras, o que foi o referido atentado. Com relação à pergunta sobre quem seria Maria Creusa, já que nenhum deles a conhecia, explicamos que se referia a uma cantora da MPB que despontou na década de 1970, um período em que eles não eram sequer nascidos e provavelmente por isso não a conheciam.

Perguntamos também sobre a presença de expressões no texto com linguagem figurada ou expressões metafóricas, como “o céu desabou”, a chuva “travou a cidade”, “dias fechados”, por que o uso das aspas em “inverno”. Eles inequivocamente explicaram o significado de cada uma dessas expressões, em especial o das aspas na palavra “inverno” amazônico, dizendo que ela não nos remete à ideia de inverno convencional, com frio e neve, mas sim com o que há lá, ou seja, além do calor, muita chuva, com frequência e quantidade maior do que nos demais meses do ano, conforme disse um aluno: “Aqui nunca esfria”.

Em relação ao termo Santa Maria de Belém do Grão-Pará (também presente no texto), um dos nomes que recebeu a cidade de Belém, ainda muito reconhecido pelos belenenses, inclusive pelos alunos, explicamos sobre o histórico do nome da cidade, mencionando os outros nomes que ela já teve, como, inicialmente, Feliz Luzitânia; Santa Maria do Grão Pará; Santa Maria de Belém do Grão-Pará (designação referente ao período em que o Maranhão ainda pertencia ao Pará); e, atualmente, Belém. Sobre o autor do texto, alguns alunos disseram que se tratava de uma pessoa de situação financeiramente favorecida e que, do alto do prédio de onde ele mora, não sofre os danos causados pela chuva nas periferias da cidade. Isso se reflete às cenas do cotidiano nas localidades onde os estudantes moram, situando-os como sujeitos que protagonizam tais cenas, resultando na boa compreensão do que o autor quis expressar em algumas das passagens do texto.

Na aula seguinte, ainda no mesmo dia após o intervalo, retomamos a leitura do primeiro texto e o comparamos com uma notícia, gênero trabalhado anteriormente pelo professor.

A comparação entre os gêneros incidiu sobre os modos de expressão da linguagem, os graus de subjetividade e objetividade apresentados em cada texto, ambos situados no jornal. Neste momento, identificamos juntos na crônica uma linguagem mais subjetiva do que na notícia, expressa em momentos em que o cronista fala sobre si e deixa as suas impressões sobre um fato, dizendo: “Escrevo crônicas neste jornal há mais de 36 anos e a chuva é um tema recorrente”; “Sempre lancei um olhar romântico, talvez alienado sobre ela”; “Eu vejo a chuva de muito alto, totalmente protegido”; “Não vivo o drama humano, que conheço apenas de ver na televisão”; “Nunca vi manhã mais cruel que a de 26 de fevereiro”.

Ao falar de si, o autor-narrador imprime os verbos na 1ª pessoa e, ao “lançar um olhar romântico”, evidencia o uso da linguagem figurada, também característico do

uso mais subjetivo da linguagem, além de expressar uma impressão sobre a chuva. Falamos ainda a respeito de como o autor tenta se aproximar dos leitores, ao usar o “nós” no excerto: “Para *nós*, moradores desta Santa Maria de Belém do Grão Pará”. Relemos um trecho em que se pode identificar o elemento poético da crônica: “Existe uma paisagem cinzenta, ameaçadora, e um homem que busca se ausentar, para encontrar no temporal o caminho do nada e da solidão”. Falamos ainda sobre a temporalidade da crônica que, no jornal, apresenta-se datada. Neste momento, identificamos o nome do jornal em que estava a crônica e a data em que foi publicada: *O liberal*, 05/03/2018. Tratava-se de uma publicação semanal.

Na sequência, a partir da leitura do segundo texto, uma notícia (Texto 2 – disponível a seguir), iniciamos a identificação das diferenças entre os dois gêneros trabalhados. A pesquisadora novamente fez a leitura oral do texto.

TEXTO 2

Figura 2: - Notícia

Fonte: O Liberal (2018).

Após a leitura, iniciamos a caracterização da notícia concomitantemente a sua comparação com a crônica, pelo grau de objetividade/subjetividade entre os textos. Dissemos aos alunos que, na crônica, há a presença de metáforas e de impressões do autor sobre o fato de que trata, por isso a forte presença de “eu” e “nós”. Na notícia, ao contrário, ocorre um grau maior de objetividade, na linguagem e na abordagem do assunto, e, de modo geral, configura-se como um texto mais breve, de linguagem mais técnica ou formal do que a crônica. No caso da notícia que analisávamos, por exemplo, parecia haver uma preocupação em apresentar dados mais precisos, observados na quantidade de água, no tempo e em datas definidas, o que não fora até então observado na crônica lida anteriormente.

Ainda sobre a notícia, perguntamos aos alunos por que o autor do texto teria usado a palavra “toró”. Alguns responderam que seria porque toró é uma chuva, mas uma chuva forte. Neste momento, lhes explicamos que, além disso, provavelmente o uso de tal termo seria uma escolha do autor utilizada para atingir o leitor, tanto no que diz respeito à intensidade da chuva quanto por se tratar de um modo mais informal de nomeá-la e de ser um termo bastante conhecido por um povo que a vive cotidianamente.

Terminamos esta aula, falando sobre outras diferenças e semelhanças entre a crônica e a notícia apresentadas em cada um dos gêneros, como o recurso da imagem, a linguagem mais objetiva, as informações baseadas em dados oriundos de fontes reconhecidas, como o caso do InMet – Instituto de Meteorologia. Chamamos ainda a atenção dos estudantes para, no exemplo em questão, ter uma predominância de períodos curtos, outro recurso utilizado para aglutinar informações em um espaço restrito do jornal destinado ao preâmbulo da notícia. Em relação à crônica, reiteramos que se trata de uma narrativa que aborda situações do cotidiano, que pode tratar de uma notícia, mesmo que não faça necessariamente referência a uma notícia real.

Ao final da aula, um aluno se pronunciou, dizendo-nos: “professora, eu não sei a diferença entre a crônica e a notícia”. Provavelmente, essa dúvida surgiu, porque os dois primeiros exemplos apresentados estão no jornal e tratam do mesmo referente, a chuva. Para lhe explicar, dissemos a ele que a sua pergunta já era um reflexo de que havia percebido que a crônica é um gênero de certa complexidade para ser identificado, definido. Neste momento, como a aula já estava terminando, combinamos com o discente que, na próxima aula, faríamos um estudo comparativo entre os dois gêneros.

3º momento: A crônica e a notícia

04/05/18 – Neste dia, apenas o professor da turma deu aula, os demais aderiram ao movimento de greve das escolas da rede estadual. Havia 15 alunos. No encontro, retomamos os textos-base antes apresentados, ou seja, a crônica - “Uma chuva para jamais esquecer” e a notícia “Maior chuva dos últimos 12 meses faz estragos em Belém”. Ambos os textos apresentados antes aos alunos e, em decorrência da pergunta feita pelo estudante no final da aula anterior, acrescentamos ainda mais uma notícia e, por último, o poema “Chuvisco”. Antes de iniciarmos o trabalho com todos

os textos, retomamos as diferenças entre os gêneros notícia e crônica, com vistas a sanar a dúvida colocada pelo discente.

Para tanto, dissemos a eles que, assim como a crônica lida na aula anterior, de modo geral, as crônicas apresentam maior grau de subjetividade; nelas, os autores deixam as suas impressões sobre um fato vivido ou conhecido por eles; há ainda forte presença de linguagem figurada, expressões metafóricas, como “dias cinzentos”, “dias fechados” etc. A notícia, por outro lado, apresenta maior grau de objetividade; é fortemente marcada pela temporalidade (visto que no dia seguinte já não é a mesma); e pelo uso da imagem que, em geral, faz.

Após essas explicações, entregamos a outra notícia (Texto 3 – disponível a seguir) sobre o mesmo fato tratado na primeira, mas, desta vez, com uma grande imagem que retratava a mesma situação a que se referiu a crônica. Solicitamos que os alunos lessem a notícia e lhes perguntamos do que se tratava, ao que poucos prontamente responderam: “Do que diz a crônica!”. Neste momento, mostramos a eles como a notícia se utiliza da linguagem não verbal, em geral da fotografia, e como a linguagem verbal ali se apresenta. Dissemos ainda a eles que, embora notícia e a crônica estejam impressas no jornal, elas têm funções diferentes e apresentam usos diferentes da linguagem.

TEXTO 3

Figura 3 - Notícia

Fonte: Diário Online (2018). Disponível em: <<http://m.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-489605-belem-no-fundo-chuvas-desta-manha-ajudam-fevereiro-a-bater-recorde.html>> Acesso em: 25 abr. 2018.

As fortes chuvas que caíram na manhã desta segunda-feira (26) ajudaram o mês de fevereiro a bater o recorde de índice pluviométrico em relação ao mesmo mês no ano passado. Segundo o Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet-PA), somente nesta manhã, entre 7h e 8h, o índice pluviométrico registrado foi de 37,6 mm e atingiu Belém

e região metropolitana. Com isto, até o momento o índice total é de 648mm, enquanto no mesmo mês ano passado foi de 598mm. A previsão é que nos próximos dias, no entanto, é que o tempo fique mais aberto e poucas chuvas com maior intensidade sejam registradas (BELÉM, 27/02/2018).

Após a apresentação da notícia, cabe-nos explicar que planejamos para este momento fazer a leitura do poema “Chuvisco”, conforme mencionado que seria o Texto 3 a fim de comparar com a crônica, mas, em decorrência da dúvida que surgiu em relação à crônica e à notícia, optamos então por levar outras crônicas para a sala de aula: *“Um grau para veneno*, de Lindanor Celina (1988); *Piscina*, de Fernando Sabino (1976); *Meu guri*¹⁸, de Chico Buarque de Holanda; e uma outra notícia sobre a chuva, apresentada em outro jornal: *Belém no fundo: chuvas desta manhã ajudam fevereiro a bater recorde* (Diário on line , 26/02/2018) .

Na sequência, a fim de que pudessem reconhecer e identificar os diferentes tipos de crônica, iniciamos a terceira atividade com o texto que está apresentado na íntegra a seguir (Texto 4). Fizemos sua leitura oral, com certa entonação ou “dramaticidade” que o texto exigia, pois nele havia expressões bem peculiares da comunidade ribeirinha de algumas regiões do estado.

TEXTO 4

Um grau para veneno

Será talvez de fundo psicológico essa tua cuíra por açaí. Fanatismo tal que acordas com o sentido nele, como quem pensa em namorado, ora que coisa. Só pode ser calivação do inconsciente, previsão de voo mais ou menos próximo. Já não se disse que a saudade de paraense não dói no coração, mas no estômago, na gula, nos “intelitos”?

Gente zomba, sorri de quem escreve de Londres ou Paris pedindo pelo amor de Deus um meio quilincho de feijão preto. Mas no fim de um certo prazo depois de estarmos lá, vamos nos reunindo em bando, abrindo conta comum, cujo destino é uma feijoada.

Pois nestes tempos precedentes a uma nova e provável evasão: tempo em que se vai tentando se desapegar das coisas e das pessoas para mais tarde doer menos, te vem essa neurose de açaí. Esgalamição que até conflito íntimo provoca, porque engorda, vais ficar uma bruxa, e isto e aquilo. Mas a tentação do Fute acaba por triunfar de tão frágeis argumentos. Vai dando pelas imediações do meio-dia, e já chamas Rute:

- Olha, é só hoje. Vai depressa e me traz do bem fresquinho...

Ela disfarça assim um muchocho, deve julgar-te bem frágil, tamanha mulher que não sabe resistir ao desejo de um açaí. Ela é de Barcarena, e lá, ah, lá na terrinha dela é que se bebem litros daquele

¹⁸ Optamos por considerar essa canção como uma crônica por causa da situação do cotidiano nela retratada.

um, tão “pratinho” e cheiroso, quando que se compara com esses daqui, gosto de palha velha?

Até que um dia desses, não se conteve:

- A senhora está assim tão amante de açaí. Sabe que falta um grau pra ele ser veneno?

- Veneno, Rute? Açaí, veneno?

- Sim senhora. É uma história que me contaram, e verdadeira.

E começou:

“Quando Jesus Cristo andou aqui pelo Pará...”

- No Pará Rute? Jesus Cristo?

Ela, imperturbável: “Sim senhora, aqui mesmo... E foi passear aí por esses interior com a mulher dele...”

- Rute! Jesus Cristo nunca foi casado. Deves estar enganada. Não era a mãe dele?

Rute, cada vez mais segura, ri de banda, superior, me considerasse uma tola: “Era a mulher dele! Assim me contaram. Saíram os dois por essas brenhas, correndo terra, correndo terra. Até que a moça (a mulher dele) deu com uma árvore de açaí carregadinha, os cachos lá em cima chega pretejava-cinzeno de maduros...”

- Ai, marido, quero beber o vinho dessa frutinha tão apetitosa!

Jesus Cristo: “Mas meu bem, logo dessa aí! Me peça tudo mas essa aí não, que é veneno”.

Porém a mulher de Jesus Cristo era dessas opinosa-ranheta, bateu o pé, fez um dengo, queria-porque- queria beber aquele vinho.

Aí Jesus Cristo, pra ter um sossego, e mesmo porque gostava dela por demais, coçou a cabeça e disse: “Tá bem, tá bem, você vai tomar o seu vinho. Mas primeiro vou ter que tirar um grau dessa fruta, senão você morre”.

Aí ele fez o milagre, tirou o grau que era demais, apanhou o açaí, a mulher amassou, e beberam que se regalaram.

Rute conclui, olhos muito acesos:

- E o melhor não foi isso. Ele não tirou o grau só dessa uma não. Foi só ele fazer aquela mágica, e o veneno sumiu de tudo quanto é árvore de todos esses açaizal que existe no mundo...

(CELINA, 1988, p. 167-168).

Após a leitura da crônica, passamos às perguntas sobre o texto:

1) “Há algo familiar pra vocês?”

Alguns alunos, neste momento, de modo bem descontraído, responderam: “O açaí, professora! Houve um deles que, ao responder, pôs a mão na barriga, fazendo menção à saciedade que traz o alimento;

2) “O fato narrado é real ou fictício?”

Fizemos essa pergunta a fim de que identificassem mais um elemento que pudesse auxiliá-los na comparação entre os gêneros, já que a notícia não se vale de elementos fictícios, considerando-se a veracidade dos fatos. Nessa questão, alguns dos estudantes ficaram em dúvida em relação ao fato de ser ou não fictício o fato abordado no texto, provavelmente porque não havíamos esclarecido a que fato nos

referíamos – se era ao da narrativa *da* crônica (feita pela autora) ou o da narrativa *na* crônica (feita pela pessoa de quem fala a autora). Pela resposta do aluno, percebemos que ele provavelmente entendeu que, se a pergunta remetia à narrativa interna à crônica, tratava-se de um relato sobre uma crendice acerca do açaí, alimento típico da região e muito apreciado pelos moradores de Belém e das áreas ribeirinhas de várias regiões do estado.

3) “Conhecem ou já ouviram falar da autora?”

Nenhum deles respondeu afirmativamente. Falamos que se tratava de uma paraense cronista e romancista que viveu na década de 1940 (por isso também o uso de alguns termos desconhecidos por eles), já falecida. O nível de interação nessa atividade com os estudantes foi muito bom.

Apresentamos ainda outra crônica, desta vez, oral, parte do projeto “Crônicas de Belém!” (Texto 5 disponível a seguir), publicada em vídeos, com chamadas televisivas, recitada e legendada, em homenagem à cidade por ocasião dos seus 400 anos (atualmente com 402 anos). A ideia, neste caso, era a de apresentar a eles outro tipo de crônica (assim nomeada pela mídia televisiva, acessível a eles), e de mencionar as diferenças já evidentes em relação às demais que se encontram nos livros, como as que estávamos lendo em sala de aula até então.

TEXTO 5

Crônicas de Belém

Cidade amigável de conversa fácil intimidade afobada, terra de compadres, cidade de excessos, sagrada e profana, quente e úmida; banhada de chuva e sol; cidade recente, quatrocentos e poucos anos; espalhada além do forte, das torres e do velho mercado; cidade para muitas vidas, histórias, olhares e percepções; cidade para viver, contar e reinventar: Santa Maria de Belém do Grão-Pará (SOUZA, 2016).

As próximas crônicas abordadas foram as seguintes: “Piscina”, de Fernando Sabino (de humor) e “Meu Guri”, de Chico Buarque, por se tratar de cronistas mais clássicos e para exemplificar casos de crônica de ensaio, as que fazem crítica social. Na ocasião, dissemos aos alunos que com essas duas crônicas nos deslocaríamos momentaneamente do Pará para o Rio de Janeiro, pois, apesar de a primeira ter sido escrita por um mineiro e a segunda, por um carioca, ambas foram publicadas no Rio de Janeiro. Assim, a crônica de Fernando Sabino foi lida individualmente e em silêncio; o texto (canção) de Chico Buarque foi lido acompanhado com a música em áudio.

Com exceção de dois alunos, aparentemente, os demais apresentaram dificuldade na interpretação deste texto, pois não responderam de que tratava o texto e a linguagem por ele apresentada. Em seguida, solicitamos que identificassem o tipo de crônica, com base no que havia de comum entre elas em relação aos propósitos do autor, aos modos como fazem uso da linguagem, ou seja, às escolhas que fizeram para a construção do texto.

TEXTO 6

Piscina

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa (SABINO, 1976).

TEXTO 7

Meu Guri

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
 Não era o momento dele rebentar
 Já foi nascendo com cara de fome
 E eu não tinha nem nome pra lhe dar
 Como fui levando, não sei lhe explicar
 Fui assim levando ele a me levar
 E na sua meninice ele um dia me disse

Que chegava lá
 Olha aí
 Olha aí
 Olha aí, aí o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 E ele chega
 Chega suado e veloz do batente
 E traz sempre um presente pra me encabular
 Tanta corrente de ouro, seu moço
 Que haja pescoço pra enfiar
 Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
 Chave, caderneta, terço e patuá
 Um lenço e uma penca de documentos
 Pra finalmente eu me identificar, olha aí
 Olha aí, aí o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 E ele chega

Chega no morro com o carregamento
 Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador
 Rezo até ele chegar cá no alto
 Essa onda de assaltos tá um horror
 Eu consolo ele, ele me consola
 Boto ele no colo pra ele me ninar
 De repente acordo, olho pro lado
 E o danado já foi trabalhar, olha aí
 Olha aí, aí o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri
 E ele chega

Chega estampado, manchete, retrato
 Com venda nos olhos, legenda e as iniciais
 Eu não entendo essa gente, seu moço
 Fazendo alvoroço demais
 O guri no mato, acho que tá rindo
 Acho que tá lindo de papo pro ar
 Desde o começo, eu não disse, seu moço
 Ele disse que chegava lá
 Olha aí, olha aí
 Olha aí, aí o meu guri, olha aí
 Olha aí, é o meu guri

(CHICO B. de HOLANDA, 2018).

Enquanto os alunos faziam a tarefa solicitada, escrevemos no quadro a etimologia da palavra crônica – *Chronikós*, do grego e *Chronica*, do latim = tempo – para explicar a relação da crônica com o tempo. Na ocasião, apresentamos também uma classificação sobre tipos de crônica: a jornalística, a de humor, a lírica ou poética, a de ensaio ou filosófica.

Identificamos, em conjunto, que o texto *Um grau pra veneno* se tratava de uma crônica de humor. Uma das alunas disse que as duas últimas crônicas – *Piscina* e

Meu Guri – faziam uma crítica social, o que seria, portanto, de acordo com a classificação apresentada, uma crônica de ensaio. Perguntei sobre a crônica lida na aula anterior “Uma chuva para jamais esquecer” e alguns responderam adequadamente que se tratava de uma crônica jornalística.

O objetivo desse momento – que, podemos dizer, se tratou de nosso segundo momento de intervenção com a turma – foi o de apresentar diversas crônicas (neste dia, foram quatro, duas escritas, uma delas musicada e outra apresentada em audiovisual com legenda) a fim de que os alunos pudessem perceber diferentes tipos de crônica, bem como os modos de expressão neste gênero, no que se refere ao tema, à construção composicional e ao estilo (embora não tenhamos utilizado essas terminologias em sala).

Ao final da aula, solicitamos que pegassem de suas pastas o poema “Chuvisco”, de Nunes (2010), e fizemos uma breve leitura dele. Após, dissemos aos estudantes que, no próximo encontro, faríamos a comparação do poema com a crônica. Encerramos a aula com os 15 alunos presentes, os quais estiveram atentos e participativos.

Antes de passarmos ao 4º momento de desenvolvimento do projeto, cabe-nos dizer que, ao fazermos uma autoavaliação das atividades transcorridas até aqui, pensamos que exageramos no número de textos para um só momento. Além disso, não nos concentramos em um aspecto específico sobre estilística nos textos trabalhados, questões estas que, em outra oportunidade de realização do projeto, serão devidamente revistas.

4º momento: Trabalho com o poema

11/05/18 – A escola permanecia em greve, por isso, neste dia, como em todo o mês de maio, os alunos foram exclusivamente por conta das atividades de nosso projeto. Iniciamos nosso trabalho com a releitura do poema “Chuvisco”, de Paulo Nunes, cuja temática também é a chuva (em Belém).

TEXTO 8

Figura 4: Chuvisco

Fonte: Nunes (2010, p 8.).

Solicitamos a dois alunos que lessem o poema em voz alta, a fim de que percebessem alguns elementos típicos desse gênero, perceptíveis oralmente, como o ritmo, as assonâncias, as aliteraões e até as rimas. Como um dos alunos leu com a voz muito baixa e o outro com dificuldade em relação à entonação necessária, de acordo com o poema, a pesquisadora mesma leu o poema novamente, com a entonação que julgava necessária para dar ênfase ao ritmo, às aliteraões e às rimas, além dos versos e das estrofes.

Perguntamos aos discentes se haviam identificado a repetição de fonemas na segunda e na terceira estrofe do poema e se já conheciam esses elementos, ao que alguns responderam afirmativamente sobre versos e rimas. Reiteramos a leitura oral do poema para que percebessem a repetição dos sons que remetiam ou se aproximavam dos sons produzidos pela chuva. Dissemos-lhes que se tratava de mais um elemento característico do poema, a aliteração (não demos ênfase à terminologia). Então, perguntamos de que tratava o poema, e eles responderam: “da chuva”. Reiteremos a pergunta, referindo-nos à crônica lida no primeiro dia “Uma chuva para jamais esquecer” (Pereira, 2018) e obtivemos a mesma resposta.

Neste momento, lembramos que as notícias que lemos em sala também retrataram a chuva, mas de modos diferentes. Em seguida, questionamos sobre qual era a diferença entre o poema e a crônica; um dos alunos respondeu que seria o

tamanho; o outro, que seria a posição do autor. Retornamos ao primeiro aluno, perguntando-lhe: “Por causa do tamanho”? Respondemos que até poderia ser, mas que deveríamos encontrar outras diferenças.

Ao segundo aluno dissemos que a posição do autor é muito importante para distinguir os gêneros, neste caso, a diferença estaria mais evidente em outro aspecto. “Qual seria?”. “O poema tem verso”, responderam alguns alunos. E completamos: a forma como se apresenta o texto, o modo como o tema é abordado.

Para apontar uma semelhança entre os dois gêneros, no que refere ao ritmo e aos recursos prosódicos, retomamos um trecho da primeira crônica que lemos em sala, como segue: *“Não há riscos, não há sobressaltos, nem correntezas, bueiros abertos, lama sob os pés, entrando pela porta, canais entupidos pelo lixo jogado sem a menor consciência do perigo que o gesto pode provocar, nem móveis perdidos, nem goteiras, nem água brotando debaixo dos assoalhos da cidade naufragada”*. Neste fragmento, além do ritmo, chamamos a sua atenção para a repetição de um fonema, causando um efeito sonoro semelhante ao que ocorre com o /s/ no poema.

De modo geral, a turma já tinha conhecimento prévio a respeito do gênero poema. Retomamos a linguagem figurada utilizada na crônica e perguntamos: “o que são “dias fechados” e “paisagem cinzenta”?”, ao que responderam: “dias de chuva” e “dia nublado”. Falamos ainda sobre o grau de subjetividade ali encontrado, por meio do excerto *“Existe uma paisagem cinzenta, ameaçadora, e um homem que busca se ausentar, para encontrar no temporal o caminho do nada e da solidão”*. Perguntamos aos discentes quem seria este “homem” a que se refere o texto e eles responderam que era o próprio autor da crônica. Neste momento, vimos que eles haviam percebido mais um exemplo da subjetividade expressa e impressa na crônica. Propositadamente, optamos por explorar esse excerto para que percebessem o grau de aproximação da crônica em relação ao poema, pois, tal como ocorre entre a crônica e a notícia, há também elementos comuns àqueles gêneros.

A opção por selecionar os três gêneros – a crônica, a notícia e o poema – se deve a possibilitar o acesso dos alunos à leitura de tais gêneros, por presumir que não façam parte de suas leituras cotidianas e à perspectiva de que a crônica, gênero sobre o qual incide a ênfase deste projeto, constitui-se de elementos característicos tanto da notícia como na narrativa de fatos cotidianos que também estão no jornal, como do poema, como o grau de subjetividade, o ritmo, a sonoridade, as metáforas etc.

Em seguida, perguntamos qual seria a diferença entre a crônica, a notícia e o poema. Ao que surgiram respostas como: “Na crônica tem ficção; na notícia, não”; “na crônica o autor se posiciona, (dá sua opinião), na notícia não”; “no poema tem um narrador...”. Explicamos então que o narrador pode estar presente nos três gêneros. Na sequência, por meio de *slides*, retomamos o conceito de crônica, o significado etimológico de sua denominação, os tipos e as modalidades de crônicas já mencionados em sala. A seguir, temos o conteúdo de alguns slides apresentados:

ENTÃO, O QUE SERIA UMA CRÔNICA?

chronikós (grego) ≈ *chronica* (latim) = tempo

- Conceção tradicional (escrita; presente em jornais ou livros):

Gênero de texto que se refere a fatos narrados e/ou descritos numa sequência temporal

- Conceção mais recente (textos audiovisuais):

Apresentação, descrição de ou definição de lugares, como as “Crônicas de Belém”, veiculadas por um canal de televisão local em virtude dos 400 anos de Belém, e as “Crônicas do Jornal Hoje”.

- O QUE ENCONTRAMOS NUMA CRÔNICA?

Uma narrativa de fatos do cotidiano, de cenas da vida

Uma relação com a realidade

As impressões ou o posicionamento do autor em relação ao que escreve

Um alto grau de subjetividade (expressão de pensamentos e sentimentos)

Linguagem figurada “o céu desabou”; “desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d’água na cabeça”; “uma penca de documentos”.

Uso da 1ª pessoa (O EU do autor ou Nós- com ele)

Ou da 3ª pessoa (ELE, ELA - de que ou de quem se fala)

- A linguagem mais coloquial que formal

Pode-se apresentar no jornal impresso e televisivo, em revistas, livros, textos musicados, nas redes sociais e até em folhas avulsas ou cadernos de alunos do Magalhães Barata.

Após essas explicações, apresentamos um quadro (Quadro 1 disponível a seguir) com diferenças e semelhanças entre a crônica e a notícia, de modo que, primeiro, perguntávamos aos alunos sobre essas características e, a partir de suas respostas, mostrávamos no quadro uma ou outra diferença. Para isso, utilizamos o recurso de animação do *Power Point*.

Quadro 1: Características da crônica e da notícia

CRÔNICA	NOTÍCIA
*Relato/narrativa do cotidiano	Centrada na informação do dia a dia

*Maior grau de subjetividade	*Maior grau de objetividade
*Posicionamento do autor (eu, nós)	Sem posicionamento explícito do autor
Maior uso linguagem figurada (metáforas)	Maior uso da linguagem denotativa
Permite a presença do ritmo, da sonoridade	*Uso linguagem não verbal (imagem)
Linguagem mais informal, cotidiana	Linguagem mais formal
*Jornal, livros, revistas	*Jornal
Sequência temporal dos fatos	A notícia se desatualiza a cada dia

Fonte: A autora (2020).

Para concluir a apresentação deste quadro, apresentamos, no último *slide*, o texto disponível na sequência a fim de ratificar a imagem como mais um recurso da notícia em relação à crônica.

Figura 5: O canal da travessa Vileta transbordou

Fonte: Diário do Pará (2018). Disponível em: <<https://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-485001-.html>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

Milhares de moradores do bairro Marco, Pedreira, Bastista Campos, Jurunas, entre outros, convivem com as consequências das fortes chuvas que têm caído sobre Belém. São crianças, adultos e idosos que precisam atravessar um verdadeiro aguaceiro para simplesmente entrar ou sair de suas próprias casas. É preciso pôr os pés dentro da água suja e cheia de lixo e dejetos de animais, sob o risco de contrair diversas doenças. Eles já estão cansados de viver o mesmo transtorno todos os anos, durante o inverno amazônico no Pará. Desde o último domingo (4), eles têm tido diversos prejuízos com os alagamentos que invadem com frequência suas próprias casas e comércios (SARGES, 2018).

Na sequência, seguindo os procedimentos adotados no quadro anterior, fizemos uma breve síntese sobre o poema:

O que há no poema?

Expressividade: ênfase na estética (beleza) da linguagem
 Necessidade da expressão oral (texto também para ser recitado)
 Linguagem subjetiva, conotativa, figurada: “Belém descortina seu som”
 *Versos (cada linha poética)
 *Estrofes: conjunto de versos
 Desvio da norma padrão (pode haver ausência de pontuação)
 * Elementos citados por eles
 Uso de Metáforas e aliterações (repetição de sons): “seus sinais”; passeiam pisam e passam”
 Ritmo, Rima: “descortina/fina”

Na sequência, apresentamos um quadro de semelhanças e diferenças entre a crônica e o poema, tal como disposto a seguir:

Quadro 2: Características da crônica e do poema

CRÔNICA	POEMA
Subjetividade	Subjetividade
Linguagem figurada e denotada	Linguagem figurada em maior grau
Ritmo e sonoridade	Ritmo e sonoridade em alto grau
Pode haver em menor ou maior grau o ritmo	“Lugar” privilegiado da rima, do ritmo, da sonoridade; estrofes
Predomina a prosa	Predomina o verso/estrofes
Jornal, livros, revista	Livros, diversos suportes

Fonte: A autora (2020).

Após apresentação dos *slides*, perguntamos novamente: “Quais as diferenças e as semelhanças entre os três gêneros trabalhados?”. Diferenças relacionadas ao tempo, à esfera de circulação, ao propósito enunciativo, às escolhas lexicais e às construções sintáticas (embora não tenhamos utilizado essa terminologia em sala). Falamos ainda dos objetivos e das esferas de circulação dos três gêneros.

Ressaltamos que nos três textos-base a temática era a chuva, mas que, em suas abordagens e linguagem, eles eram diferentes, havendo, portanto, distintos modos de expressar um mesmo referente. Depois disso, perguntamos de qual das crônicas das até então lidas em sala ele mais gostaram. Alguns alunos responderam: “A do açaí”, “referindo-se ao texto “Um grau para veneno” (LINDANOR CELINA, 1988), e uma aluna respondeu: “A de Belém”. Perguntei-lhes os motivos das escolhas e eles

responderam: “a do açaí porque é engraçada, de humor”; e outra aluna disse que era porque gostava de poesia e a crônica por ela escolhida tinha essa característica.

Após, iniciamos uma atividade que ficou inconclusa: Pedimos que formassem quatro grupos, selecionamos quatro das crônicas que já havíamos lido: “Uma chuva para jamais esquecer” (PEREIRA, 2018); “Um grau para veneno” (Lindonor Celina, 1988); “Meu Guri” (Chico Buarque, 1994) e “Piscina” (Fernando Sabino, 1976). Solicitamos que cada grupo escrevesse o texto ou uma parte dele com as suas próprias palavras. O objetivo desta atividade foi o de que os alunos percebessem que há diferentes modos de expressar uma mesma ideia. No entanto, por falta de um planejamento mais adequado, o tempo foi exíguo para a execução da tarefa. E, ao final desta aula, a turma foi avisada que, no próximo encontro, eles já fariam a primeira escrita da crônica. Portanto, eles já deveriam ir pensando no tema ou no fato sobre o qual iriam escrever.

Com relação à autoavaliação deste momento, pensamos que levamos tempo demasiado apresentando conceitos e classificações, assim como tratamos das diferenças entre os gêneros, além de tentar fazer atividade com muitos textos, sem conseguirmos expandir o estudo em nenhum deles. Ou seja, deveríamos atribuir mais tempo à produção da atividade final ou anulá-la. Havia 18 alunos na turma.

5º momento: Produção Escrita

18/05/18 – Para atender ao propósito do projeto didático em relação ao trabalho com textos da literatura de expressão amazônica, iniciamos a aula neste dia com a leitura de mais duas crônicas de outro autor paraense: “O apedrejador de mangueiras” (2015) e “O senhor dos livros” (2015), ambos de Juraci Siqueira.

Os dois textos relatavam situações vivenciadas em localidades de Belém conhecidas pelos alunos. O primeiro mencionava o poema de Manuel Bandeira, intitulado “Belém do Pará”, sobre o qual falamos rapidamente, que retrata a cidade de Belém, nenhum deles conhecia, nem mesmo o professor, oriundo de outra região do Brasil. Em seguida, lemos o texto em forma de mutirão: cada um de nós lia uma parte do texto em voz alta, a começar pela pesquisadora, com a leitura do trecho do poema.

Ao término da leitura, perguntamos se tratava-se de uma crônica, uma parte da turma respondeu que sim. Então, questionamos por que era uma crônica e um dos grupos respondeu que se tratava de uma história ou de um fato do cotidiano. Perguntamos se conheciam o autor e lhes dissemos que era do Pará e que morava

em Belém. Passamos à leitura do segundo texto, feita de forma individual e silenciosa. Os dois textos foram muito bem recebidos pelos alunos.

Em seguida, anunciamos a atividade de produção escrita. Entregamos aos estudantes uma folha de papel e cada um dos presentes foi convidado a escrever a sua primeira crônica, sob a orientação (o enunciado) disponível na sequência. Todos os alunos que estavam em sala participaram desta atividade.

Caro(a) aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela. Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica “perfeita”, nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

6º momento: Identificação de elementos da crônica: estilo

25/05/18 – Iniciamos a aula, agradecendo aos alunos pela participação e elogiando o seu empenho em escrever sua primeira crônica. A fim de incentivá-los e considerando a criatividade e veracidade que alguns deles apresentaram em seus textos, dissemos a eles que já tínhamos alguns cronistas na turma, faltava-lhes apenas aprimorar seus textos em alguns aspectos. Informamos também a eles que a turma seria visitada por um dos autores dos textos que havíamos lido – O Juraci Siqueira – para um “bate-papo” com o escritor. Assim, eles poderiam fazer perguntas sobre o processo de elaboração das crônicas.

Na sequência, retomamos a atividade inconclusa na aula do dia 11/05: pedimos que se reorganizassem em quatro grupos e que, desta vez, fizessem a tarefa baseada nas quatro crônicas dos autores engajados na literatura de expressão amazônica: “Uma chuva para jamais esquecer” (PEREIRA, 2018), grupo 1; “Um grau para veneno” (CELINA, 1988), grupo 2; “O apedrejador de mangueiras” (SIQUEIRA, 2015), grupo 3; e o “O senhor dos livros” (SIQUEIRA, 2015), grupo 4.

Constituídos os grupos, percebemos que eles ficaram com mais de cinco ou seis alunos. Sendo assim, por se tratar de atividade de produção textual, optamos por incluir mais um texto, *Piscina*, de Fernando Sabino (1976), que ficou com o grupo 5, a fim de evitar a formação de grupos numerosos, dada a natureza da atividade, que se baseou na orientação a seguir.

Os grupos constituídos de três ou quatro alunos, recontariam o fato narrado ou uma parte dele, com as suas próprias palavras. Caso conseguissem escrever mais de um texto, o próprio grupo selecionaria aquele que seria lido para a turma. O objetivo dessa atividade era o de que identificassem entre os dois textos (o original e o dos alunos) diferenças no campo da expressividade. Fizemos também algumas intervenções em alguns grupos.

Solicitamos ao Grupo 2 que identificasse no texto os elementos que constituem uma crônica, como o discurso direto e as marcas de subjetividade dos autores, pois esse texto foi o que mais evidenciou o uso do discurso direto (Explicamos ao grupo o que seria discurso direto e discurso indireto). O mesmo grupo pediu orientação acerca de alguns termos por eles desconhecidos, quais sejam: “intelitos”, “calivação” “Fute” e “esgalamição”, escolhas provavelmente devidas ao perfil da escritora – que morou em muitos países, falava outras línguas e escreveu o texto há muitas décadas, o que inevitavelmente se refletia no seu vocabulário, nas suas escolhas ao escrever.

Ao final, solicitamos que um representante de cada grupo expusesse oralmente para a turma a sua versão do texto, observando as alterações em relação ao texto original, também lido em momento imediatamente anterior à leitura da versão feita pelos alunos. Observamos, com isso, que predominaram as modificações no campo lexical, entretanto, houve alteração que modificou o percurso da narrativa, com o acréscimo de novos elementos, segundo um aluno do Grupo 4, “para dar mais ação” à história. Entre outras modificações e atividades feitas pelos grupos, salientamos as seguintes:

Grupo 1 – O grupo não chegou a concluir o trabalho em sala.

Grupo 2 – “Será talvez de fundo psicológico essa tua cuíra por açai” – Será talvez de fundo psicológico essa tua agonia por açai.

“Só pode ser calivação do inconsciente [...]” – só pode ser perturbação do inconsciente.

“Esgalamição que até conflito íntimo provoca, porque engorda” – gula que até conflito íntimo provoca, porque engorda.

“Mas a tentação do Fute acaba por triunfar” – Mas a tentação do demônio acaba por triunfar.

Grupo 3 – Versão original (VO) e Versão Alterada (VA):

VO – “Praça da república, em Santa Maria de Belém do Grão Pará. Manhã de domingo prenhe de sol. Caminhava pela calçada com minha inseparável bolsa à tiracolo e alguns livros e folhetos na mão”.

VA – Certo dia estava eu na Praça da república... Neste caso, trata-se do acréscimo de um marcador temporal e junto a uma expressão típica de início de

narrativa. O acréscimo foi adequado. Desse grupo, apenas uma aluna que estava resistente à atividade e não estava presente nas aulas anteriores, com certa insistência e orientação de minha parte, apresentou a alteração.

Grupo 4 – Versão original (VO) e Versão Alterada (VA):

VO: “estava na parada de ônibus”

VA: “tava na parada do busão”

Grupo 5 – Versão original (VO) e Versão Alterada (VA):

VO: era uma esplêndida residência”

VA: “era uma bela mansão”

Ao final deste trabalho, perguntamos por que os estudantes haviam feito tais alterações. Eis as respostas: “Para o texto ficar mais fácil de entender, trocamos as palavras que não sabíamos o significado”; “pro texto ficar mais resumido”; “porque é assim que eu falo”. Explicamos a eles que as escolhas feitas por nós para falar ou escrever estão voltadas para o nosso ouvinte ou leitor e dependem ou são resultado de nossa intenção em afetá-lo(a) ao interagir com ele(a). Neste momento, preferimos não falar sobre o papel do gênero nesta construção, da perspectiva do estilo como determinante dele. Pensamos ter abordado essa questão nas atividades que fizemos com os três gêneros inicialmente, ainda que não tenhamos mencionado a palavra “estilo”.

Dificuldades encontradas

Durante a leitura da produção inicial da crônica, verificamos como uma dificuldade recorrente entre os alunos a falta dos articuladores textuais (durante e entre os parágrafos), uma provável consequência da escrita de todo o texto em um único parágrafo. Em razão desse resultado, as próximas atividades apresentadas estão voltadas para a apropriada utilização dos articuladores em seus próximos textos.

7º momento: Reescrita da crônica dos alunos

08/06/18 – Neste dia, a atividade consistiu na reescrita de trechos de alguns textos escritos pelos alunos na produção inicial da crônica. Novamente, nosso objetivo era o de verificar como se dariam as diferenças na construção nas duas versões. Para isso, solicitamos que formassem seis grupos, com uma média de quatro alunos. Para cada trecho original, levamos uma possibilidade de alteração. A atividade foi orientada a partir do seguinte enunciado:

Vamos analisar os fragmentos de crônicas elaboradas por vocês, pensar juntos em outras possibilidades de construção deles e perceber as diferenças de sentido/expressividade nas duas versões.

Ao final da folha, acrescentamos: Que diferenças de sentido e de expressão percebem nas duas versões (a original e a do grupo).

A seguir, temos os trechos dos textos dos estudantes com uma opção de alteração. Utilizamos “V” para designar o termo versão e 1, 2 e 3 para indicar a sequência em que foi escrito o texto do decorrer das atividades de (re)escrita. Os textos dos alunos apresentados no decorrer desse trabalho estão na sua versão escrita original, isto é, sem alterações e/ou correções.

1 – V1: “Estava eu na minha casa jogando Free Fire, quando de repente, escuto umas sirenes da polícia dentro do condomínio, e uma correria de policiais, fui ver o que estava acontecendo e descobri que um ladrão tinha invadido o condomínio em uma fuga de um assalto...”

1 – V2: **Certo dia**, estava eu na minha casa jogando Free Fire, quando, de repente, escuto umas sirenes da polícia dentro do condomínio e uma correria de policiais. **Parei tudo**. Fui ver o que estava acontecendo. Descobri então que um ladrão tinha invadido o condomínio em uma fuga de um assalto...

1– V3: Eu estava em minha casa jogando uma partida **ranqueada** de Free Fire quando escuto de repente um barulho perturbador de sirenes da polícia **dentro de um conjunto**, e uma correria para todos os lados pessoas **agoniadas** com medo, fui ver o motivo de tanta correria e descobri que um ladrão em fuga havia invadido **uma casa e assassinado uma pessoa a tiros por ter reagido e mantinha outros moradores da residência como reféns**.

2 – V1: Após alguns minutos os policiais conseguiram capturar o infrator e isso mostra que nem em locais privados que você paga pela segurança não estamos totalmente protegidos”.

2 – V2: Após alguns minutos, os policiais conseguiram capturar o infrator. **Não estamos protegidos nunca. Nem em locais em que pagamos por segurança privada**.

2 – V3: Após horas de negociação com os policiais conseguiram capturar o infrator e isso mostra que nem em locais privados que você paga pra “estar seguro” não estamos totalmente protegidos.

3 – V1: Estava eu jogando bola na rua por volta das 22:00hs quando um carro aparentando ter cor prata passou pela rua até o momento não tinha suspeita de que algo ia acontecer continuei jogando quando de repente o carro volta e a polícia atrás desse carro de repente o carro para e a polícia também desceram dois homens do carro prata e dois policiais militares os dois do carro prata começaram a atirar em direção aos policiais que também revidaram e sem ter para onde correr eu me escondi atrás de um muro alto esse tiroteio durou 30:00 minutos...

3 – V2: **Certo dia**, eu estava jogando bola na rua por volta das 22:00hs quando um carro aparentando ter cor prata passou pela rua. Até **aquele** momento, não tinha suspeita de que algo ia acontecer, então continuei jogando. De repente, o carro voltou seguido pela polícia. Os dois veículos pararam. Desceram dois homens do carro prata e dois policiais **da viatura**. Os dois do carro prata começaram a atirar em direção aos policiais que também revidaram. Sem ter para onde correr, eu me escondi atrás de um muro alto. Esse tiroteio durou 30 minutos...

3 – V3: Estava eu jogando bola na rua por volta das 22:00h, **de repente**, um carro aparentando ter cor prata passou pela rua até o momento, **normal, de repente** o carro volta e a polícia atrás desse carro de repente o carro para e a polícia também desceram dois homens do carro prata e dois policiais militares. Os dois do carro prata começaram a atirar em direção aos policiais que também revidaram. **Sem uma rota de fuga**, eu me escondi atrás de um muro alto. Esse tiroteio durou mais ou menos 30 minutos...

Como podemos perceber, os alunos recorreram a várias estratégias na reformulação de alguns articuladores, como: especificações e adjetivações, em acréscimos e substituições, bem como em repetições dos articuladores. Diante disso, é possível inferir que os alunos demonstraram, além da preocupação com a progressão do texto, também a intenção de dar à narrativa mais movimento e agilidade. A opção pelo termo “normal” imprime no texto escrito a ideia de cenas de fala em circunstâncias informais. Já a inserção do “mais ou menos” denota uma escolha sensata quanto à imprecisão na duração do fato ocorrido. Ao optarem pela supressão no início da narrativa, provavelmente, eles estavam atentos em garantir o movimento à história e optaram por ser econômicos, talvez para “enxugar” a narração, tornando o período mais curto.

4 – V1: “Estava eu e minha amiga voltando da escola quando nós vínhamos de um dia de aula rindo, conversando, falando da vida quando nós vínhamos da escola pela calçada do caminho de casa quando, do nada ela tropeçou e caiu de joelho e ficou me olhando pensando que eu iria ajudar ela a se levantar e eu de todo jeito tentando ficar séria pra não rir não conseguir segurar a risada eu peguei a bolsa dela e saí andando e rindo fingindo que eu nem conhecia ela, ela ficou me chamado e eu fazia de conta que nem era comigo”.

4 – V2: “**Num desses dias de aula, estávamos** eu e minha amiga voltando da escola rindo, conversando, falando da vida. **Já** passávamos pela calçada do caminho de casa quando, **do nada**, ela tropeçou e caiu de joelhos. Do chão, ela me olhou, pensando que eu iria ajudá-la a se levantar, mas **eu, a todo custo, tentava ficar séria, segurar a risada, até que não consegui e desatei a rir. Então eu peguei a bolsa dela, saí andando e fingi que nem a conhecia. Enquanto ela me chamava, eu fiz** de conta que nem era comigo”.

4 – V3: Estava minha amiga eu voltando da escola, quando nós estávamos vindo de um dia de normal de aula, rindo conversando e falando da vida, enquanto vínhamos da escola pela calçada seguindo a rota de casa quando, repentinamente ela tropeçou e caiu de joelho, **ficou me olhando esperando uma ajuda para se levantar**, enquanto eu de todo jeito tentando ficar séria pra não rir, **mas** não conseguir segurar, rapidamente peguei a bolsa dela e saí andando e rindo **discretamente fazendo de conta que eu nem a conhecia**. Ela ficou me chamado e eu fingia que não era comigo.

Ao concluírem a atividade de reescrita, comparamos o texto original com as versões que eu havia levado e com as versões que construíram em cada grupo. Ao apresentarmos as versões, solicitávamos que todos justificassem os motivos das escolhas. A cada nova versão que apresentávamos, lia-se em voz alta e falava-se a respeito da função e da importância dos articuladores naquelas narrativas. Mostramos ainda que, por meio dessa atividade, poderíamos diminuir a quantidade de alguns dos articuladores que foram repetidos ao longo do texto. À medida que apresentávamos as versões que levamos, falávamos da importância dos articuladores na sequencialidade do texto e para situá-los no tempo. Falamos ainda da segmentação dos períodos em algumas alterações que apresentamos, na forma de períodos mais curtos. Elas imprimiam ritmo, suspense e mais “ação” à narrativa.

Como justificativas das escolhas na reelaboração dos textos, alguns estudantes disseram que modificaram apenas algumas palavras “para deixar o texto mais

simples”; “o texto ficou melhor”; “no texto modificado tem mais ação”; “o segundo texto ficou mais verdadeiro”; “ficou igual, só mudou a escrita”; “o texto alterado ficou mais formal”; “para dar mais ênfase ao texto”. O propósito desta atividade foi verificar os efeitos de sentido que queriam atingir e seu impacto no leitor. De modo geral, podemos afirmar que esta aula foi muito proveitosa.

8º momento: Articuladores da narrativa

15/06/18: Inicialmente, expusemos de modo destacado os articuladores da narrativa em cinco crônicas já lidas por nós antes da primeira produção escrita dos alunos. Explicamos que a função deles seria encadear os acontecimentos e situá-los no tempo, conforme o enunciado:

Agora observem os trechos destacados das crônicas abaixo, já lidas por nós, vejamos os recursos expressivos utilizados pelos cronistas para encadear os acontecimentos e para situá-los no tempo.

Obs: À medida que líamos os destaques para os alunos, explicávamos a função e o papel de cada articulador nos textos.

Uma chuva para jamais esquecer

No Brasil, comemorou-se o dia do comediante.

Para nós, moradores desta Santa Maria de Belém do Grão-Pará, 26 de fevereiro haverá de ser lembrado como o dia em que a cidade parou...

Sempre lancei um olhar romântico, talvez alienado, sobre ela, falando de como me remetia a outros momentos e a terras distantes. Às vezes, quando sabia dos estragos que causava em áreas mais pobres, me sentia tão culpado que, por algum tempo, fugia do assunto. **Mas é certo que** a paixão pela chuva nunca passou. **Até** escrevi um livro chamado “Na hora da Chuva”.

No “inverno” tenebroso que estamos atravessando, com dias fechados, sem sol e muita água, experimento uma alegria, que só não exponho ou verbalizo porque não me parece justo estar feliz, diante de tantos problemas de uma cidade inteira. **Só** me molho o tanto que me permitir ficar na sacada. **Assim** é fácil amar a chuva que destrói. Existe uma paisagem cinzenta, ameaçadora, e um homem que busca se ausentar, para encontrar no temporal o caminho do nada e da solidão.

Nunca vi manhã mais cruel que a de 26 de fevereiro. Muita chuva, maré alta e um engarrafamento que travou a cidade. **Nessa altura**, a luz da reserva já piscava. **Com o pior dos problemas resolvidos**, entrei no compromisso marcado para as 9 horas, beirando as 11, quase três horas e meia depois de haver saído de casa. **Em condições normais**, não gastaria vinte minutos no percurso.

Foi um dia atípico, numa cidade que nunca, nem nos seus piores pesadelos, imaginou passar pelo drama de 26 de fevereiro. **Depois da conjunção**, sem precedente histórico, de chuva, maré alta e canais entupidos, todos estão avisados: dias (ou noites) iguais ou piores virão, neste março que acaba de chegar.

O Liberal, 05 de março de 2018.

Piscina

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. **De vez em quando** surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, **quando** perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, **cujos** trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. **Por um instante** as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. **Depois**, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – **e em pouco** sumia-se pelo portão.

TEXTO 9

Apedrejador de mangueiras

Há cerca de dois anos, eu estava na parada de ônibus próxima à esquina da Rua dos Tamoios com a Travessa dos Apinagés, onde vicejam mangueiras centenárias altíssimas, que dão mangas graúdas de encher os olhos de quem passa por lá. **Então** presenciei uma cena curiosa: um homem apeou da bicicleta, tirou o tênis de um dos pés e com ele passou a apedrejar uma apetitosa penca de mangas, amarelinhas de dar gosto! Atirou o sapato na direção de seu objetivo por duas vezes sem sucesso. **Na terceira tentativa**, além de não atingir as mangas, o tênis foi cair num terreno desocupado onde hoje existe um moderno edifício. **Como** o terreno era provido de um muro alto, não sei se o infeliz recuperou o seu “pisante”, pois apanhei o ônibus sem ver o desfecho final da história. **Hoje, ao passar por lá**, outra cena me chamou atenção: uma sandália presa numa forquilha um pouco acima de uma penca de mangas da mesma mangueira onde o caboclo perdera o sapato. Pelo menos o dono da sandália eu tenho certeza que voltou descalço pra casa e sem levar as mangas que continuam lá no alto a desafiar os apedrejadores...

Eu tive mais sorte: **quando** fazia a foto da sandália de tiras vermelhas um pouco acima de duas mangas, quase fui atingido por uma terceira que guardei sem mais nem menos. **E só** não a tracei lá mesmo porque queria tirar uma foto da dita cuja para postar no Face Book, que a pobrezinha também é filha de Deus.

TEXTO 10

O senhor dos livros

Praça da República em Santa Maria de Belém do Grão Pará. Manhã de domingo prenhe de sol. Caminhava pela calçada com minha inseparável bolsa à tiracolo e alguns livros e folhetos na mão à caça de leitores dispostos a comprá-los. De repente, um grito de menina ecoa na multidão de transeuntes:

- Olhe mamãe, o senhor dos livros!

Evidentemente que a intenção da garota foi chamar a atenção da mãe para a minha presença, nomeando-me através da mercadoria que *apregoeava. Talvez até já me conhecesse...

A frase, dita assim, de surpresa, soou diferente aos meus ouvidos: foi como se ela falasse de alguém com poderes mágicos e absolutos sobre os livros a exemplo de “O Senhor dos Anéis”, “O Senhor dos Ventos”... E foi assim que me vi, repentinamente, transformado no fantástico “Senhor dos Livros”, um mago ou super-herói vestido de palavras e transferindo a eles, os livros, com a força do meu cajado, poderes para atrair as pessoas para dentro de suas páginas, para o mundo mágico da leitura. Ah!, quem me dera, quem me dera!...

Em seguida dessa atividade, devolvemos aos alunos a produção inicial da crônica feita por eles em aula anterior. Solicitamos que a reescrevessem, considerando as atividades desenvolvidas até então e as anotações feitas por nós em seus textos. No decorrer deste trabalho, fomos solicitadas por dois alunos para dar uma apreciação sobre as alterações que fizeram no texto. Feita a reescrita, eles entregaram seus textos.

Observamos ainda que, em algumas escritas, houve substituições no texto e que, ao optarem por um articulador textual, por vezes, repetiam-no.

9º momento: A crônica final

18/06/18 – A escola entrou em período de avaliação, por isso o professor não pôde mais dispor do tempo de sua aula para esta nossa última atividade. Utilizamos, então, uma aula cedida por outra professora. Iniciamos o encontro, com a presença da coordenadora pedagógica, que falou da importância do projeto para a escola. Ela também lhes perguntou se já sabiam o que era uma crônica, ao que responderam, conforme havíamos apresentado nas aulas “É uma história do cotidiano”, “em que o autor se coloca, “o que acontece no cotidiano” etc.

Neste momento, lembramos os estudantes do fato de que os textos da produção final das crônicas seriam editados e organizados em um livrinho da turma, conforme combinado com o professor deles, que nos acompanhou desde o início do trabalho.

Ratificamos também a sugestão que já lhes havíamos feito de publicar as crônicas no jornal da escola, cujo coordenador é o mesmo professor.

Antes de iniciarem a produção final da crônica, informamos aos alunos que, por conta do calendário da escola no final do semestre, o encontro agendado com o autor Juraci Siqueira seria adiado para o mês agosto, provavelmente na semana do estudante. Dissemos ainda a eles que cada um ganharia um livro do autor, com direito a autógrafo, no dia do encontro. E antes de lhes entregar as folhas de papel, antecipamos a entrega do livro do autor para dois alunos que assim nos solicitaram a fim de que pudessem ler antes de agosto. Emprestamos para que circulasse entre eles um livro do Luís Fernando Veríssimo, que tem um título bastante sugestivo “Comédias para se ler na escola. Essa obra é constituída de vários gêneros, entre os quais a crônica e o poema”. Após esses passos, entregamos aos alunos o material em que fariam a produção final, nomeada por nós de “A crônica final”, o qual foi lido em voz alta, assim como o enunciado que orientava aquela etapa da produção, disposto a seguir:

Com base nos textos lidos por nós e nas atividades desenvolvidas com o seu texto, vamos agora escrever uma nova crônica. Você pode abordar os mesmos temas dos textos anteriores (chuva, segurança, violência, desigualdade social, situações do cotidiano vivenciadas na rua, no ônibus, em casa etc.) ou outro tema de sua preferência que você gostaria de compartilhar e refletir com os cidadãos de Belém, em um jornal da cidade, uma revista ou um livro. Lembre-se dos recursos expressivos utilizados para encadear os acontecimentos e para situá-los no tempo, bem como dos diferentes modos de construção do texto. Bom trabalho!

No decorrer desta atividade, fomos solicitados por alguns alunos para tirar dúvidas em relação aos seus textos. Havia 20 alunos em sala de aula e 19 entregaram o texto, o que comprova o interesse da grande maioria da turma no trabalho desenvolvido.

10º momento: “Encontro com o autor”.

A escola se organizou para o evento. O encontro foi na biblioteca que tinha o mesmo nome do escritor: Juraci Siqueira. Após a apresentação do autor à turma, iniciou-se a conversa. Os alunos fizeram perguntas sobre o processo de criação da crônica, sobre sua “inspiração”. Um deles perguntou: “em que você se inspira para escrever?”. O autor respondeu-lhe que toma como referência as situações do

cotidiano e sua memória de quando ainda morava em Cajari, localidade onde nasceu e viveu até os 16 anos, situada no município de Afuá, região do Marajó, na qual, ainda menino, descobriu e se apaixonou pela literatura motivado pelo cordel.

Ele falou ainda das profissões que teve antes de ser professor de Filosofia e de se “embrenhar” na literatura, segundo ele, uma missão. Foi seringueiro, pescador, padeiro, açougueiro. Um aluno perguntou: “Quando você começou a escrever?”. Juraci disse que foi no açougue que escreveu seus primeiros livros. Outro estudante questionou: “De qual livro você mais gosta?” e ainda outro indagou sobre: “o que era preciso para ser escritor?”. Juraci respondeu: “ler, ler, ler...”.

Entre os gêneros que escreve, o autor mencionou o cordel, as trovas e as crônicas. Juraci Siqueira informou que reserva as quartas-feiras para visitar ou desenvolver atividades em escolas e, nos demais dias, dá aula e desenvolve atividades relacionadas à sua função de escritor, trovador, poeta.

O diretor da escola, que se fez presente e também é filósofo, lembrou dos encontros que teve com o autor no tempo em que ainda fazia graduação, falando da simplicidade e disponibilidade de Juraci Siqueira.

O bate-papo foi bastante produtivo, durou uma hora e a participação dos alunos foi muito boa. Após a entrega dos livros aos estudantes, presenteamos cada um com um livro do autor e houve a sessão de autógrafos. Fizemos ainda a doação de um livro de crônicas à biblioteca da escola e ao professor da turma, em agradecimento pelo apoio na execução do projeto. Neste momento, estiveram presentes o professor da turma, a coordenadora pedagógica, a coordenadora da biblioteca, o diretor da escola, a pesquisadora e 28 alunos.

Ficamos junto ao professor da turma, de retornar os crônicas dos alunos para edição e posterior confecção do livro da turma. Ao pensar em uma autoavaliação desse processo, pensamos que poderíamos ter utilizado menos textos, achamos também que foi descabida a escolha do texto “Meu guri” para o final de uma aula, já que ele foi pouco explorado. Apesar desses pontos, no entanto, precisamos dizer que aprendemos todos os dias com nossas aulas desenvolvidas no projeto.

Como sinalizamos antes, a escola teve as atividades de sala de aula paralisadas por conta da greve dos professores. No entanto, durante as aulas, tivemos o total apoio do professor que acompanhou todas as atividades, com exceção da produção final pelo motivo já mencionado. De modo geral, os alunos foram bastante participativos, disciplinados e atenciosos. Concluído o projeto, agora, junto ao

professor, pretendemos editar e organizar os textos dos discentes para produzir um livro da turma. Torna-se importante enfatizar que os alunos, de modo geral, aproveitaram o trabalho realizado e desenvolveram aprendizagem sobre gramática e estilística da língua portuguesa. O professor da turma, agradecido, disse-nos ter aprendido muito também. Aliás, estamos certos de que todos nós aprendemos neste processo. Após a execução do projeto em dez etapas e com o resultado apresentado, é possível identificar como as ações executadas superaram as etapas planejadas.

5 UM GÊNERO EM NARRATIVAS: AS CRÔNICAS DOS ALUNOS

As narrativas estão presentes em nossas atividades cotidianas, ao relatarmos fatos, ouvirmos, contarmos ou recontarmos histórias. Provavelmente, sejam as mais antigas e frequentes atividades de linguagem das quais fazemos uso, ao interagirmos de diferentes modos, em diferentes gêneros. Narrando, lendo, ouvindo ou nela habitando, somos seres da narrativa. Todorov a exaltava a tal ponto de afirmar que “A narrativa é igual à vida; a ausência de narrativa, à morte” (TODOROV, 2016, p. 127). Parece mesmo que não há vida sem o narrar, visto que as narrativas estão na gênese da interação humana. Isso nos permite pensar também nas boas oportunidades que pode propiciar ao abordá-la no ensino de língua materna.

Após a realização do projeto didático apresentado na seção anterior, selecionamos os textos de estudantes que participaram de, pelo menos, dois momentos sequenciados da escrita da crônica, com o objetivo de analisar os avanços alcançados de uma fase para a outra, observando alterações ocorridas no processo de reescrita, a fim de analisá-las à luz da perspectiva da estilística do gênero (BAKHTIN, 2016).

Entre as várias atividades desenvolvidas durante a execução do projeto didático, houve três etapas mais específicas para a escrita da crônica. Na terceira delas, denominada “crônica final”, os alunos foram orientados não mais a reescrever a crônica anterior, tal como feito na segunda etapa, mas, semelhantemente à primeira, a produzir outra crônica sobre um assunto que julgassem ser interessante, o que os favoreceu a escolha de uma discussão diferente daquela que desenvolvemos nas versões anteriores.

É preciso salientar que boa parte dos alunos não participou dos três momentos de escrita da crônica, e é por isso que, nas análises que estão disponíveis nesta seção, encontramos ora duas ora três versões. Durante a intervenção em sala de aula, abordamos os recursos estilísticos próprios do gênero crônica, em especial os articuladores da narrativa e seu papel na organização das articulações composicionais.

Nesta seção, portanto, tratamos da crônica a partir de seu conceito e de sua constituição à luz da perspectiva dialógica. Para tanto, consideramos a percepção dos alunos acerca do gênero, expressa em seus textos, os quais são, na sequência, nosso objeto de análise.

Antes, no entanto, é necessário lembrar que “as crônicas e os artigos de opinião nem sempre obedecem às exigências do gênero ou da empresa de comunicação. Geralmente, são textos produzidos por profissionais competentes que ousam romper modelos” (PUZZO, 2018, p. 87). Disso decorre a necessidade de não aferirmos ao texto do aluno o rigor na constituição do gênero em si, visto que se trata de um ensaio para escritos futuros e de permitirmos que ele desenvolva a capacidade de se expressar, por meio de um texto literário, considerando os elementos básicos que o constituem assim como as condições de produção do estudante.

5.1 TEMA, COMPOSIÇÃO E ESTILO EM CENAS DO COTIDIANO

De acordo com o que desenvolvemos com os alunos, tal como apresentado na seção anterior desta tese, a crônica pode ser definida como um gênero híbrido, pois tem origem no jornal – o que a aproxima da notícia – e, devido aos recursos estilísticos que a constituem, conserva semelhanças com o poema. Desse modo, constitui-se de elementos comuns a esses gêneros, entre os quais, no primeiro caso, está o fato de tratar de acontecimentos cotidianos e, pelo mesmo motivo, sua (relativa)/breve longevidade, considerando a temporalidade da notícia e, no segundo caso, essa semelhança está no alto grau de subjetividade, pois poema e crônica abordam fatos cotidianos a partir da perspectiva de seu autor, que ali expressa seus pensamentos e sentimentos em linguagem predominantemente figurada.

Discutimos também com os estudantes, durante o projeto, que a crônica é protagonizada pelo narrador ou por uma personagem que vivencia e/ou compartilha episódios do cotidiano. Nela, o autor tem como propósito comentar assuntos de natureza diversa. Sua relação com o tempo é decorrente de sua esfera de circulação – o jornal – o que lhe dá um caráter relativamente efêmero. Dessa maneira, o autor se vale de informações ou fatos situados no tempo contemporâneo a sua escrita (o tempo presente ou passado recente) e produz uma reflexão, de caráter mais permanente.

Por meio da narrativa que lhe constitui, a crônica nos remete a enunciados que rememoram cenas da vida, promovendo a cumplicidade entre o autor e o leitor, entre “eus” e “outros”, que a faz assumir um caráter confessional. Em geral, imprime-se nela um tom humorístico, crítico ou filosófico, mas, de um modo ou de outro, remete ao leitor uma reflexão.

Essa vontade discursiva do autor, segundo Bakhtin, “só se manifesta na escolha de determinado gênero do discurso e ademais na sua entonação expressiva” (BAKHTIN, 2013, p. 39), escolha determinada, por sua vez, pelas esferas da atividade humana. Enquanto tipos relativamente estáveis, os enunciados – os próprios gêneros são construídos na relação com outros anteriores e mantêm relação com enunciados posteriores, ao mesmo tempo em que são realizados por sujeitos em direção a outros, configurando a sua natureza dialógica.

Além de ser um gênero escrito, oriundo de uma esfera ideológica formada (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), a crônica se configura como um gênero secundário, visto que reelabora gêneros de natureza primária, como as narrativas orais, conforme afirma BAKHTIN (2016):

No processo de sua formação, eles [os *gêneros secundários*] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples). Estes gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios ao manterem sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo (BAKHTIN, 2016, p. 15 – grifos nossos).

É possível perceber nas narrativas, como as crônicas, certo distanciamento causado por essa “perda de vínculo da realidade concreta”. Isso ocorre porque elas passam pelo processo de escrita, no qual os autores saem da condição de protagonistas do fato no presente e passam à condição de narradores que, agora, contam a história, em outro tempo, ao passo que, nas narrativas orais, as ações primeiras e primárias se realizam em circunstâncias mais espontâneas e expressas oralmente.

Essa perda de vínculo com a realidade concreta realiza-se ainda por meio de uma refração, de uma reelaboração de discursos do outro a respeito da realidade cotidiana. Nas crônicas dos estudantes dispostas e analisadas nesta seção, observaremos o reflexo e a refração de discursos sociais a respeito de suas realidades circundantes.

Sendo assim, podemos afirmar que estamos diante de um gênero discursivo, um construto social que, como enunciado, está repleto de valorações, entonações que convidam à cumplicidade do interlocutor presumido, de quem se espera uma resposta também presumida.

Paes Loureiro (1988), um poeta paraense, também define a crônica a partir das seguintes palavras:

Toda crônica é sempre o fragmento de um discurso do afeto consagrando o instante. Este o seu lirismo. O seu encantamento. Seu modo de relação com as circunstâncias. Mesmo que revele um tom filosofante. Mesmo que enverede pelas tramas do enredo de um quase conto. Mesmo que pareça a despregada página do capítulo de um romance, que voou e caiu no cotidiano (PAES LOUREIRO, 1988, p. 9).

Trata-se, portanto, de um gênero que pode se apresentar de diferentes modos, no que se refere a sua composição temática ou a sua aproximação com outros gêneros. Ainda sobre a origem da crônica, afirma Antônio Candido (1992):

Filha do jornal (...), antes de ser crônica propriamente dita, foi “folhetim”, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia-políticas, sociais, artísticas, literárias (CANDIDO, 1992, p. 14-15 – grifo do autor).

Com o passar do tempo, a crônica vai mudando e diversificando os seus modos de produção e as suas formas de circulação, até que chega a ser publicada em livros, assumindo, neste caso, um caráter mais permanente, apesar de conservar em seus temas. Nesse sentido, ainda segundo Candido, é importante compreendermos que:

No início do século XIX, a crônica já apresentava as características principais e atuais, entre outras, uma narrativa rápida, com temas do cotidiano, por meio de “uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural” (CANDIDO, 1992, p. 12 – grifos do autor).

Esses dados revelam que se trata de um gênero de considerável acesso aos leitores de diferentes graus de letramento, posto que aborda temas do cotidiano e apresenta linguagem familiar aos interlocutores.

Em relação ao *status* que a crônica ocupa entre os demais gêneros literários, Antônio Candido (2016) destaca ainda que:

A Crônica não é um “gênero maior”. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas que lhe desse o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir um Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica é um gênero menor. “Graças a Deus”- seria o

caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós (CANDIDO, 2016, p. 13).

Dessa forma, a crônica seria o resultado da aproximação dos gêneros primários e secundários, um quase-encontro entre o oral e o escrito, destituída de certa formalidade comum em textos literários, conforme nos diz Paes Loureiro (1988):

A crônica é a herança coloquial da literatura, a memória de que todas as narrativas brotaram da oralidade atenta e perspicaz que, um dia, preencheu o imaginário da humanidade. Ela permanece como fala escrita, intimidade não comprometida pelo caráter coletivo de sua mensagem, conversa a dois entre multidões (LOUREIRO, 1988, p. 9).

Como podemos observar, trata-se, portanto, de um gênero que convoca o leitor a fazer reflexões do cotidiano em abordagens que transcendem o aspecto literário do texto.

Em seu livro didático, Faraco (2003) se refere à crônica como “Histórias que a vida conta”. Segundo o autor, a crônica nasce de um enorme repertório que temos de histórias vividas, ouvidas e inventadas, “E é desse oceano infinito de histórias que nascem as crônicas” (FARACO, 2003, p. 8). A crônica surge das conversas do dia a dia, seja com uma abordagem mais cômica, trágica ou lírica, tem um aspecto jornalístico, conserva um tom de informalidade e nos remete a uma reflexão sobre a vida. A esse respeito Campos (2011) comenta:

A relação entre a palavra do outro e o funcionamento do gênero crônica é importante, porque cada um dos textos como discurso individual responde a um acontecimento que está em circulação no ambiente cultural, marcado por contradições vivas de uma sociedade em transformação (CAMPOS, 2011, p. 100).

Neste caso, trata-se de eventos/acontecimentos que expressam um traço identitário da população geograficamente situadas nas crônicas. Assim, inegavelmente, surgem discursos entremeados de aspectos culturais e valorativos que ligam autor e herói/personagem nesse gênero, de modo que:

As crônicas trazem essa pluralidade de vozes que vêm do espaço sociocultural e histórico, não podendo ser caracterizadas, como individuais. Dialogam com discursos variados, numa linguagem que mistura o real e o representado. De maneira geral, parte do discurso do outro na vida cotidiana e constrói sobre ele uma relação de

interpretação, de apreciação, de concordância ou não. A partir da apreensão da palavra do outro, o cronista imprime seu discurso, colorindo-o com suas entonações (CAMPOS, 2011, p. 100-101).

Ao trazer discussões voltadas para os acontecimentos do cotidiano de diversas ordens, o cronista imprime seu tom valorativo na crônica, situando-se, assumindo um determinado posicionamento diante do que escreve e compartilhando com o leitor suas impressões.

Nesse sentido, ao recuperar “um flagrante histórico e social” (CAMPOS, 2011, p. 180), o cronista assume a representação de porta-voz de sujeitos outros do “mundo real”, por tratar de questões que lhe são familiares e com uma peculiaridade do gênero: a de se destinar a seus interlocutores diretos – os leitores – por meio de uma linguagem mais próxima de seu cotidiano, o que lhes permite uma interação mais efetiva. Desse modo, os leitores identificam situações também cotidianas, permeadas pelo encontro de vozes, estilos e gêneros que constituem sua formação identitária no universo cultural ou horizonte social em que se situam.

Após apresentarmos brevemente as características da crônica, tal como foram trabalhadas com os estudantes que participaram de nosso projeto didático, destacando sua constituição como gênero a partir da relação com a teoria bakhtiniana, analisamos, na sequência, textos produzidos pelos alunos. Dessa maneira, observamos em que medida esses textos correspondem às orientações que os discentes receberam durante a execução do projeto didático em sala de aula.

Para realizar a análise que segue, partimos da abordagem da estilística metalinguística ou estilística do gênero – perspectiva da qual decorre a afirmação de que “onde há estilo, há gênero” (BAKHTIN, 2016, p. 21), cujos elementos protagonistas são: o enunciado concreto (gênero), os interlocutores e o contexto extraverbal.

Conforme expusemos na seção 3 desta tese, o conceito de estilo na obra de Bakhtin e do Círculo compreende fatores complexos, a saber: o estilo é, ao mesmo tempo, individual e social, pois está ancorado em atividades socioculturais vivenciadas em diferentes esferas da vida; manifesta-se em modos de organização discursiva nos quais sujeitos em diálogo se expressam por meio de escolhas carregadas de intenções e buscam uma resposta esperada de seus leitores presumidos; essas escolhas estilísticas estão permeadas por ênfases valorativas de caráter pessoal e social.

A seguir, então, passamos a descrever e analisar 14 textos dos estudantes, em duas ou três versões a fim de que expor parte da sequência de escrita e reescrita com foco na identificação dos aspectos constitutivos do gênero crônica. Neste momento, não trataremos das alterações ocorridas entre a primeira e as demais versões apresentadas, o que será objeto de análise em nossa próxima seção.

Iniciamos, então, com o texto de Kayky¹⁹ que relata um episódio vivenciado por ele durante o seu cotidiano.

Texto 1 – Kayky

Versão 1 <u>O dia em que tomei um enquadro</u>	Versão 2 <u>O dia em que fui parado</u>
<p>Ontem, dia 17/05/18 estava jogando bola numa arena perto de casa com meus colegas quando uns 6 a 7 policiais nos pararam junto com outro time. Na hora, deu um pouco de medo, mas depois fui me acalmando. Confesso que na hora da revista deu vontade de rir pelo que meu colega falou: “Estou com medo”, me segurei para não rir porque sabia que podia levar uma esculhambação ou podia apanhar. Depois os policiais nos agradeceram por ter colaborado como o trabalho deles e não atrapalhamos eles e depois continuamos como se nada tivesse acontecido.</p>	<p>No dia 17/05/18 tava jogando futebol numa arena na rua onde eu moro, quando um grupo de policiais me abordaram junto com meus colegas. No momento, deu medo mas fui me acalmando. Admito que deu vontade de rir mas me controlei, pois podia tomar uma advertência. Após o susto, os policiais nos agradeceram pois contribuimos com a abordagem. Então continuamos jogando futebol normalmente.</p>

Como podemos analisar, Kayky narra um fato por ele protagonizado, constituído de momentos de apreensão e de descontração. Diante de seu relato, é possível identificar que se apresenta como narrador-personagem e a respeito dos elementos que constituem o gênero, destacamos:

1) O tema expresso no todo do enunciado: narrativa em primeira pessoa de um fato que, apesar de relativamente corriqueiro, introduziu o inesperado, o inusitado, o acidental no cotidiano do autor, aspectos que tornam o fato merecedor de ser relatado, o que possivelmente despertaria o interesse e provocaria o deleite do leitor.

2) A construção composicional baseada na sequência narrativa: uma situação cotidiana inicial (no caminho da escola para casa); um fato inesperado complicador (a revista policial); a reação das personagens envolvidas (o medo, a apreensão); a resolução (o agradecimento dos policiais); a situação final (a retomada da partida de futebol).

¹⁹ Os nomes dos alunos não são fictícios, uma vez que dispomos da posse dos termos de assentimento dos alunos e do termo de consentimento dos seus responsáveis, autorizando suas identificações.

3) O estilo marcado pela descrição das reações subjetivas por meio do uso de construções coloquiais e de caráter confessional: “Na hora deu um pouco de medo”, “confesso que na hora da revista deu vontade de rir”, “me segurei para não rir porque sabia que podia levar uma esculhambação ou podia apanhar”, “depois continuamos como se nada tivesse acontecido”.

O relato de Kayky nos remete a uma situação que, embora cotidiana, considerando as práticas de busca e revistas policiais, foi marcante para ele, a ponto de compartilhá-la, assim como o fez com os sentimentos que dela emergiram. Kayky expressa na narrativa suas impressões diante do ocorrido: apesar de ser tenso passar por uma revista policial e da apreensão em decorrência de estar diante de um poder coercitivo superior, é necessário ter cautela na abordagem, de modo a considerá-la um acontecimento cotidiano.

Os elementos apresentados por Kayky na construção do relato emolduram o enunciado de maneira a constituírem a crônica que nos encaminha para uma cena do cotidiano do autor e do cotidiano social. A posição do autor diante do fato ocorrido é reflexo da valoração social acerca da atuação da polícia durante as rondas policiais. Ao relatar esse fato, Kayky reverte um episódio que supostamente seria tenso para uma cena cômica, ao compartilhá-la como uma cena engraçada, recurso bastante utilizado nas crônicas.

Assim, o autor convoca a cumplicidade de seu leitor presumido: um colega que reconhecesse a cena como constitutiva de sua experiência, posto que a ronda policial é um (f)ato legitimado socialmente e que, justamente por exigir seriedade do subordinado, pode provocar o riso. Desse modo, Kayky também presume que, como para ele, sua narrativa causará deleite no interlocutor.

A seguir, procederemos à apresentação e análise segundo texto, da autoria de Fabrícia, que também opta por escrever sobre um fato que lhe provocou risos, embora a situação narrada pudesse assumir uma conotação mais séria ou tensa.

Texto 2 – Fabrícia	Versão 2 (sem título)
<p>1</p> <p><u>O mico de minha amiga</u></p> <p>“Estava eu e minha amiga voltando da escola quando nós vínhamos de um dia de aula rindo, conversando, falando da vida quando nós vínhamos da escola pela calçada do caminho de casa quando, do nada ela tropeçou e caiu de joelho e ficou me olhando pensando que eu iria ajudar ela a se levantar e eu de todo jeito tentando ficar séria pra não rir não conseguir segurar a risada eu peguei a bolsa dela e saí andando e rindo fingindo que eu nem conhecia ela, ela ficou me chamado e eu fazia de conta que nem era comigo”.</p>	<p>“Estava minha amiga e eu voltando da escola quando nós estávamos vindo de um dia normal de aula rindo, conversando, falando da vida (...) Enquanto vínhamos pela calçada seguindo a rota de casa quando, repentinamente, ela tropeçou e caiu de joelho, ficou me olhando, esperando uma ajuda para se levantar enquanto eu de todo jeito tentando ficar séria pra não rir, mas não consegui segurar, rapidamente peguei a bolsa dela e saí andando e rindo discretamente fazendo de conta que eu nem a conhecia. Ela ficou me chamando e eu fingia que nem era comigo”.</p>

Fabrícia seleciona um fato do seu cotidiano que, a seu ver, provocará riso e despertará humor em seu interlocutor. A queda da amiga e sua reação – vontade de rir junto ao constrangimento – servem ao propósito de construir uma narrativa divertida para seus colegas (provável interlocutor presumido). Neste caso, identificamos os seguintes elementos que constituem o gênero:

1) O tema expresso no todo do enunciado: o relato em primeira pessoa de um fato que, apesar de relativamente comum, passou a ser acidental no cotidiano da autora, motivo pelo qual, provavelmente, a aluna o escolheu para ser relatado, pois despertaria o interesse no leitor.

2) A construção composicional baseada na sequência narrativa: uma situação cotidiana inicial (no caminho da escola para casa); um fato inesperado complicador (o tombo da colega); a reação das personagens envolvidas (a vontade de rir; a espera de ajuda); a resolução (a negação da ajuda à colega); a situação final (o afastamento e a dissimulação da personagem-autora).

3) O estilo marcado pela descrição das reações subjetivas, por meio do uso de construções coloquiais em harmonia com o tema do enunciado: “Estava eu e minha amiga voltando da escola”, “quando, do nada ela tropeçou”, “e eu de todo jeito tentando ficar séria”, “eu fazia de conta que nem era comigo”.

Por meio deste enunciado, Fabrícia imprime o seu ponto de vista em relação ao fato narrado: o de que situações para ela constrangedoras, como a queda da amiga, não devem ser levadas com o rigor da seriedade. Trata-se de mais um texto que parte de uma situação presumidamente tensa para um acontecimento engraçado. A forte e

marcada presença do ponto de vista da autora perpassa todo o enunciado, aspecto constitutivo da crônica.

Na sequência, apresentamos o texto de Anne que relata uma situação vivenciada por ela, em que também há momentos de tensão. A autora nos coloca diante de um fato desencadeado por conflito religioso entre pessoas de visões diferentes sobre Deus, situação (re)visitada por nós cotidianamente. Anne não se posiciona de modo contundente. Em seu relato, ela se debruça predominantemente sobre a sequência de fatos que presenciou.

Texto 3 – Anne

Versão 1 <u>O homem que não acreditava em Deus</u>	Versão 2 <u>O homem que não gostava de Deus</u>
<p>Há alguns dias atrás eu estava no ônibus e subi um pastor no ônibus, e ele abriu a bíblia dele e começou a falar várias coisas sobre deus ele falava muito e gritava bastante e um homem não gostou dessa cena e começou a discutir com o pastor e mandou o pastor calar a boca que não queria ouvir mais a voz do pastor que orava muito pregando a palavra do senhor.</p> <p>O homem discutiu com o pastor em cerca de 30 min. O homem falava que não gostava de Deus ele falava que Deus não existia e os dois discutiram muito aí o motorista parou o ônibus e mandou o homem descer e o homem com muita raiva falou que não ia descer porque ele tava pagando passagem e o pastor não parava de pregar a palavra aí, depois de muita discussão o homem desceu do ônibus e todo mundo ficou muito assustado.</p>	<p>Num belo dia de sol, tudo tranquilo. Estava no ônibus, quando entrou um pastor querendo pregar a palavra de Deus para as pessoas. Ele começou a pregar, falar alto e um rapaz que estava dentro do ônibus não gostou da atitude do pastor. De repente, o rapaz levantou de sua cadeira e começou a gritar com o pastor, falando que era para o pastor calar a boca etc.</p> <p>O pastor continuou pregando, enquanto o rapaz continuou a discutir com o pastor, falando que era para ficar calado, que não gostava de ouvir a palavra de Deus porque era um ateu. Eles discutiram bastante, cerca de 1 hora: o ateu falava que era para o motorista parar o ônibus para o pastor descer. Todos ficaram nervosos!</p> <p>O pastor continuou, então, a pregar. Com muita raiva, o ateu desceu do ônibus, deu muita porrada no vidro, que quebrou. O ateu foi embora e, depois, tudo ficou tranquilo.</p>

Anne nos apresenta o relato de um fato que costuma ser comum em cenas presenciadas nos transportes coletivos: a pregação da “palavra” em textos bíblicos por evangélicos. Entretanto, o que lhe parecia ser mais uma cena corriqueira torna-se uma situação de conflito, a provocar nela espanto, visto que ocorre algo que não era previsto. O fato inesperado é determinante para que a autora o considere importante para ser registrado, compartilhado em sua crônica. Diante disso, quanto ao gênero discursivo, nesse exemplo, identificamos:

1) O tema: trata-se de um relato escrito em primeira pessoa que parte de uma cena da vida cotidiana com passagens tensas e surpreendentes para a autora que,

por isso mesmo, as considera importantes para serem compartilhadas, visto que o fato causaria interesse no leitor.

2) A construção composicional é baseada na sequência da narrativa: uma situação cotidiana inicial (o tranquilo deslocamento em ônibus); um fato inesperado complicador (a indignação do homem que não acreditava em Deus); a reação das personagens envolvidas (a insistência do pastor na pregação e a reação negativa do ateu); a resolução (a saída do ateu do ônibus); a situação final (a retomada da tranquilidade no ônibus).

3) O estilo marcado por expressões características de início de narrativas: “Há alguns dias atrás”, “Em um belo dia de sol”; e no relato dos fatos por meio do uso de construções coloquiais: “O homem com muita raiva falou que não ia descer porque ele tava pagando passagem”; ou, ainda, de articuladores de sequencialidade típicos de narrativas orais ou daí oriundas, o que também caracteriza linguagem simples, informal: “aí, depois de muita discussão o ateu desceu do ônibus”. Os termos “aí” e “depois” no enunciado em que se apresentam revelam a intenção da autora de marcar a sequência dos fatos por ela narrados.

O relato traz à tona uma cena do cotidiano para, ao ser compartilhada, provocar no leitor uma reflexão acerca do problema da divergência que há entre pessoas de crenças religiosas diferentes, a partir de uma cena comum em transportes coletivos na cidade onde mora. Desse modo, o texto de Anne apresenta os elementos constitutivos da crônica.

Passamos, a seguir, para o texto de Izabeli que aborda um assunto de grande repercussão em diferentes tempos e esferas, convidando o seu interlocutor a uma reflexão:

Texto 4 – Izabeli

Versão 1 (sem título)	Versão 2 <u>Violência contra a</u> <u>mulher</u>	Versão 3 <u>Violência sexual</u>
Uma cena que chamou minha atenção foi de um conhecido batendo na mulher dele, ele batia na cara dela, empurrava, chutava ela, uma vez ele chegou a bater com a cabeça dela no carro, eles já tiveram muitas brigas feias, ela já furou a mão dele com uma tesoura. Isso é uma coisa que me deixa indignada pelo fato dela não tomar uma	Uma cena que chamou minha atenção, foi de um conhecido batendo na mulher dele. Ele batia na cara dela e empurrava, chutava ela, uma vez ele chegou a bater com a cabeça dela no vidro do carro. Eles já tiveram muitas brigas feias, ela já chegou a furar a mão dele com uma tesoura. Ver ela naquela situação me deixa	Ano passado, uma amiga minha quase foi vítima de estupro, ela estava na casa da tia dela tendo aula de reforço, só que no momento do acontecido a tia dela não estava, e ficou só ela e o marido da tia dela. Para ele foi o momento certo, então ele começou a passar a mão nas pernas dela e começou a dizer que ela era linda, nesse momento ela começou a ficar

atitude apanhar e ficar quieta sem fazer nada e mesmo que alguém denuncia ele ela diz que ele nunca bateu nela.	indignada ₁ pelo fato dela não tomar uma atitude e ser espancada e ficar quieta sem fazer nada ₂ . E mesmo que alguém denunci ₃ e ele ₄ , ela diz que ele nunca bateu nela.	nervosa, depois de alguns minutos ela conseguiu sair. Acabei me encontrando com ela na rua e ela me contou o que tinha acontecido. Vi ela naquele estado de nervosismo e não sabia o que fazer. São coisas que acontecem no dia a dia que me deixa meio chateada, por muitas pessoas serem abusadas sem culpa, e muitas vezes a polícia não toma uma atitude e eu fico indignada com isso.
---	---	--

Ao analisarmos o texto de Izabeli, vemos que ela relata situações que são recorrentes entre as práticas de violência contra a mulher no Brasil e que são temas de grande repercussão atualmente no país. Na perspectiva do gênero, identificamos os seguintes elementos que o constituem:

1) O tema: trata-se de uma narrativa em primeira pessoa que retrata um fato não pouco comum e, também por isso, causador de indignação para a autora (as agressões sofridas por uma mulher da parte de seu marido); O assédio sexual sofrido pela amiga a ponto de achar necessário, quase em caráter de denúncia, compartilhar seu sentimento de indignação com o seu interlocutor imediato – o leitor – provocando nele uma importante reflexão sobre a violência contra a mulher (e, em alguns casos, sua passividade diante disso e a falta de providências da polícia).

2) A construção composicional baseada em uma sequência narrativa que subverte a ordem prevista, subversão esta que acaba confirmando a regra: as narrativas começam pelo fato complicador; nos dois primeiros textos, o fato de presenciar cenas de violência entre o marido e a mulher; e, no terceiro, o assédio sexual sofrido pela amiga; um fato complicador: a reação das personagens envolvidas (o espancamento do homem em relação a sua mulher ; a passividade da mulher diante da denúncia contra o marido; o relato e o nervosismo da amiga em decorrência do assédio sofrido por ela); a resolução: a denúncia em relação às agressões do marido; o relato da amiga sobre o assédio ocorrido; a situação final: a negação da mulher diante das denúncias de espancamento do marido; a indignação da narradora pela negação da mulher em relação às denúncias contra o marido; a indignação devido à falta de providências legais voltadas para situações de assédio sexual, como a vivenciada por sua amiga.

3) O estilo marcado pela descrição das (re)ações das personagens: no primeiro relato, por meio do uso de construções coloquiais enfáticas: “Ele batia na cara dela”, “chutava ela”, “muitas brigas feias”, enumerando os atos de violência entre o casal; no segundo, pela descrição dos acontecimentos que envolveram o assédio relatado e pela demonstração de indignação da própria autora.

Por meio da própria escolha do episódio narrado, da entonação expressa no relato e do contundente sentimento de indignação, Izabeli deixa evidências de que quer chamar a atenção do leitor para a discussão sobre a violência contra aquela mulher. Seu relato é também um desabafo que clama por justiça para as mulheres vítimas de agressão, possivelmente mais umas de suas leitoras presumidas, e nos coloca frente à avaliação do fato assim como da reação dos envolvidos diante da justiça.

Narrativas que tratam de problemas de ordem social, em que o autor expressa o seu ponto de vista, até mesmo como um desabafo, são frequentes em crônicas. Izabeli, por meio de uma cena do seu cotidiano, convida o leitor a uma séria reflexão sobre um problema que atinge muitas mulheres e exige políticas públicas. Sua narrativa nos remete a uma composição de gêneros que, se nomeado, poderia ser crônica-desabafo-manifesto-denúncia, segundo a função que os gêneros podem assumir, a depender do que revelam do autor, do outro (o social) e do que podem provocar no leitor.

Estamos diante de um enunciado concreto, em que a autora se vale de conceitos e elementos culturais para provocar uma pretensa compreensão responsiva no interlocutor, movimento basilar nas relações dialógicas.

As produções a seguir, de Gabriel, abordam temas que preocupam a população cotidianamente, sobre os quais o autor convida o leitor a refletir: a falta de segurança e a desigualdade social.

Texto 5 – Gabriel

Versão 1 <u>O ladrão</u>	Versão 2 (sem título)	Versão 3 <u>Desigualdade mata as pessoas</u>
Estava eu na minha casa jogando Free Fire, quando de repente, escuto umas sirenes da polícia dentro do condomínio, e uma correria de policiais, fui ver o que estava acontecendo e descobri que um ladrão tinha	Estava em minha residência jogando no celular quando em um momento, escuto uma correria e sons de carros policiais, fui ver o que estava a acontecer dentro do condomínio onde resido, tive a	Certo dia, estava eu em um ponto de ônibus na grande Belém, estava junto com duas moças belas e possivelmente universitárias. Algum tempo depois, chegou um jovem de pele

<p>invadido o condomínio em uma fuga de um assalto que tinha acabado de cometer em um comércio do lado.</p> <p>Após alguns minutos os policiais conseguiram capturar o infrator e isso mostra que nem em locais privados que você paga pela segurança não estamos totalmente protegidos.</p>	<p>surpresa de ver uns PMs correndo logo atrás de um homem que certamente era um fora da lei, o homem estava fazendo um assalto em um comércio bem ao lado do condomínio, então fui para dentro de minha casa para me proteger e alguns minutos depois os policiais capturaram o bandido, isso é bem reflexivo por conta que mostra que nem em espaços privados estamos seguros.</p>	<p>escura e cabelo crespo. Logo percebi algo de estranho nas moças que estavam ao meu lado.</p> <p>As moças esconderam suas bolsas e celulares. Fiquei abismado com tal ato, que ocorreu por conta da chegada do rapaz afro. Tempos depois, chegou meu ônibus e eu, dentro dele, continuava com o pensamento na cena de pura desigualdade de tratamento, apenas por causa da cor da pele.</p> <p>No nosso país há muita desigualdade e estamos sempre vendo isso nas ruas e isso me deixa triste por conta de que todos somos iguais. Não há diferença a não ser pela cor.</p>
--	--	--

Gabriel relata fatos e abordagens temáticas diferentes – segurança e preconceito – discussões que julgou necessárias para a reflexão a ser provocada em uma crônica, conforme percebeu durante as atividades de construção do gênero que, no caso em questão, é constituído pelos elementos que seguem:

1) O tema: a narrativa em primeira pessoa de fatos cotidianos: a situação da falta de segurança e o preconceito racial, temas de grande relevância para a população e fortemente debatidos socialmente entre alguns segmentos. O autor expressa de modo explícito a sua posição a respeito do tema por ele abordado, ao emitir tanto preocupação quanto crítica.

2) A construção composicional baseada na sequência narrativa: uma situação inicial; “estava em casa jogando”; “Na parada de ônibus”; um fato complicador “; a reação das personagens envolvidas: “Fui ver o que estava acontecendo”; “As moças esconderam suas bolsas e celulares”; “Fiquei abismado com tal ato”; a resolução: a prisão do ladrão e a quebra de expectativa das moças em relação ao rapaz negro; o desfecho: a reflexão sobre segurança e preconceito.

3) O estilo marcado por expressões que caracterizam início de narrativa, tal como a crônica, e que, por sua vez, situam o autor no lugar de narrador-personagem: “Estava eu em minha casa...”, “Certo dia...”; e pelo uso de verbos que designam ações/fatos já ocorridos: “descobri que um ladrão tinha invadido o condomínio em uma fuga de um assalto que tinha acabado de cometer”, chegou meu ônibus; ao mesmo tempo em que apresenta expressões/locuções verbais que denotam o movimento das ações enquanto ocorriam (Estava jogando”, “estava acontecendo”, “estava fazendo”),

intercalada a expressões com o verbo na forma do presente a expressar ações do passado, como se o autor almejasse aproximar a cena do narrada de seu leitor “escuto”; e a retomada do tempo presente ao final, no desfecho da narrativa, recurso que favorece a retomada de seu interlocutor para uma reflexão do tempo presente.

Neste caso, pode-se notar que, embora em linguagem simples, a escrita da crônica pode apresentar variações estilísticas, a depender da experiência do autor com relação à linguagem, dos propósitos que guarda diante de modos de interagir com o seu interlocutor e das respostas provocadas e presumidas pelas escolhas que o autor faz na ocasião em que constrói o enunciado.

Passamos a seguir para o texto de Elias que optou por trazer ao seu interlocutor uma reflexão sobre um fato cotidiano para boa parte da população: a presença das drogas ilícitas, seu modo de circulação e acesso bem como o perigo que corre o envolvido que tem contato com elas.

Texto 6 – Elias

Versão 1 <u>A maconheira</u>	Versão 2 <u>A maconheira</u>
<p>Um dia atrás eu tava empinando pipa no pátio de casa e avistei uma mulher com uma mochila muito cheia andando muito apressada para chagar num lugar que eu não sei qual é, mas num descuido dela ela caiu no chão e deixou tudo o que tinha na mochila no chão quando eu vi o que estava na mochila achei muito estranho porque tinha um monte de pacote de droga eram mais ou menos 8 pacotes fora o que tinha na mochila, deveria ter uns 15 pacotes.</p> <p>Minha reação foi ficar parado sem reação de início e rir quando ela caiu mas quando vi o que tinha na mochila fiquei assustado porque com uma quantidade daquela de droga com certeza ela tava armada mas fingi que nem tinha visto.</p>	<p>Um dia estava eu empinando pipa no pátio da minha casa. De repente avistei uma mulher com uma mochila muito cheia, andando muito apressada para chagar no seu destino mas como ela tava muito apressada num descuido dela ela se desequilibrou e caiu no chão. Quando eu vi o que tinha um monte de pacote de droga. Ela tinha mais ou menos uns 15 pacotes somando com o que caiu no chão.</p> <p>Minha reação naquele momento foi ficar sem reação parado alguns segundos eu comecei a rir quando eu raciocinei o fato fiquei assustado porque com uma quantidade daquela de droga provavelmente ela tava armada minha defesa nesta situação de perigo foi fingi que não tinha visto.</p>

O texto de Elias nos traz o relato de um fato do cotidiano em que, ao se encontrar envolvido em uma situação de perigo, ele demonstrou astúcia para se livrar dela. Diante disso, elencamos os elementos que a constituem:

1) O tema expresso no todo do enunciado se constitui por meio do relato em primeira pessoa de um fato inesperado, acidental no cotidiano do autor, e importante

a ponto de ser relatado, pois despertaria o interesse do leitor e provavelmente a sua admiração pela esperteza do autor.

2) A construção composicional baseada na sequência narrativa: uma situação cotidiana inicial (“tava empinando pipa no pátio casa”); um fato inesperado complicador (a queda da mochila com maconha); a reação das personagens envolvidas (a pressa e o descuido e a queda da mulher; o riso, o susto, o medo, a curiosidade e o disfarce do narrador; a apreensão de ambos); a resolução (a busca por saber que havia na mochila); a situação final (o disfarce para a indiferença diante do achado das drogas).

3) O estilo marcado pelo uso de linguagem simples e de construções coloquiais: “tava empinando pipa no pátio casa”; por expressões que apontam certa localização no tempo e no espaço: “Um dia eu estava empinando pipa no pátio da minha casa”, parte que constitui a narrativa; pelo caráter subjetivo: “fingi que não tinha visto”.

O fato de o texto centrar-se em um episódio curioso e não de identificarmos elementos de uma reflexão que amplie o seu horizonte ideológico faz com que a crônica de Elias se aproxime de um relato oral em uma roda de amigos, a fim de lhes provocar interesse e proporcionar diversão. A narrativa nos revela muito do autor que, por meio de um episódio que provavelmente vivenciou, reporta-se a um problema social no Brasil: o tráfico de drogas.

A narrativa de Elias nos revela ainda que ele conhecia a droga encontrada e sabe sobre o perigo que ela representa, isso se constitui de um dado do autor como sujeito social. A própria temática escolhida para relatar é indício de que seus leitores presumidos compartilham de valores no texto expressos. Sua atitude diante do fato demonstra sua valoração para o ocorrido.

Na sequência, passamos para o texto de Aysha, outro autor que aborda os estereótipos sociais, a partir de divergências de cunho religioso, em um episódio ocorrido entre familiares.

Texto 7 – Aysha

Versão 1	Versão 2
<p>Em um domingo dia das mães, estava na casa de minha bisavó. Ela começa uma conversa com minha avó e pergunta sobre um dos filhos que é protestante e sugeriu que ela poderia virar também porque ela não passa um colorau na cara nem usa</p>	<p>Um certo domingo dia das mães, eu estava como de costume na casa de minha bisa. Numa conversa dela e minha avó. A senhora perguntou porque ela não viraria protestante, como o filho mais velho. Minha avó não entendeu o porquê e perguntou: -Por que mãe?</p>

um brinco e também só usa roupas listradas e que isso não é da religião católica.	<p>- pois você não usa um brinco, nem um colar no rosto você passa e só usa essas roupas de listra. Isso é coisa de evangélico.</p> <p>Agora eu fiquei me perguntando se a roupa, os acessórios e até o gosto define como a pessoa é, o caráter ou mesmo a religião.</p>
---	--

Tal como vemos, Aysha relata uma cena cotidiana, que apresenta as ações e reações das personagens. Embora não apresente uma resolução objetiva, a autora traz uma reflexão acerca da atitude de algumas pessoas em relação às outras, no que se refere aos rótulos, o que constitui o desfecho do episódio. Assim sendo, vejamos o que identificamos em relação à construção do gênero nesta produção:

1) O tema: constitui-se de narrativa em primeira pessoa de um fato recorrente: o flagrante de uma discussão que inquieta a narradora e a crítica pautada apenas na aparência visual das pessoas. Trata-se, assim como analisou Volóchinov (2018 [1929]), do discurso no discurso e do discurso sobre o discurso. O tema do texto de Aysha é o tema da discussão entre sua bisavó e avó, ao qual a autora acrescenta sua avaliação pessoal sobre a avaliação das personagens, ou seja, trata-se de uma avaliação sobre uma avaliação.

2) A construção composicional baseada na sequência da narrativa: situação inicial: (a visita à casa da bisavó); um fato complicador (crítica à aparência e a comparação feita pela bisavó à avó da narradora); a reação das personagens (o julgamento da bisavó e a ausência de resposta da avó; a afirmação de que o comportamento da avó não é de católico, mas de evangélico); o desfecho (a reflexão da narradora em relação ao pré-julgamento das pessoas pela aparência física de outras).

3) O estilo marcado por linguagem simples e por expressões de início de narrativa, as quais situam o leitor no espaço e no tempo, por meio da referência local e temporal em que ocorreu o fato: “Em um domingo dia das mães, estava na casa de minha bisavó”. Há a utilização do discurso citado, definindo as fronteiras discursivas das personagens (discurso direto) que dá visibilidade/materialidade à reação da avó diante da provocação da bisavó. Por fim, destacamos o uso de expressões mais cordiais (“rosto” no lugar de “cara”), o uso do pronome de tratamento a “senhora”.

Aysha nos mostra também como em um mesmo gênero pode haver diferentes recursos estilísticos, tal como o discurso indireto e o discurso direto, conforme se

apresenta o discurso citado e o seu papel na construção da expressividade do enunciado.

Na sequência, temos o texto de Pablo que constrói uma narrativa em que relata um fato vivenciado por ele durante suas atividades escolares:

Texto 8 – Pablo

Versão 1 (sem título)	Versão 2 (sem título)
<p>Numa noite fria e silenciosa um retardado saiu de sua casa que era eu e fui pra escola, um colega meu chamado Tiago estava lá também no dia as Educação Física e o professor disse que só poderia ir de roupa leve e eu estava de calça faltava 15 minutos para começar a educação física. Eu peguei minha bike e saí como uma bala da escola pra casa ultrapassando o limite de velocidade que a bike é permitida eu pensei que eu ia morrer quando eu passei no sinal verde do outro lado que tava passando muito carro e moto e depois do meu coração sair pela boca entre aspas cheguei em casa parecendo um vulto meu pai até se assustou da velocidade que eu troquei a roupa, parecendo os carros da Fórmula 1, trocando as quatro rodas em segundos faltava 5 minutos pra começar e eu já tava cansadão peguei a bike e fui pra escola saí como uma bala voltei como um jato na velocidade da luz cheguei lá faltava 1 minuto para começar muito cansado mas eu cheguei antes do tempo.</p>	<p>Naquele dia de educação física foi muito da hora eu pratiquei mais exercício do limite permitido da vida. Cheguei na escola de bike voltei para casa de novo porque eu esqueci a roupa e voltei mais uma vez pra escola Então esse já foi o exercício, e eu perdi eu acho que uns 50 gramas de caloria.</p>

Para a construção da narrativa, Pablo parte de uma situação supostamente vivida por ele no entorno da escola. Situação esta que, embora lhe tenha sido tensa, ganham um tom de humor. Para isso, o autor recorre a diversos recursos estilísticos, como comparações e ditos populares, para garantir aos leitores a veracidade do fato, mencionando um de seus colegas de turma como uma personagem-testemunha, numa narrativa cheia de movimento, constituída pelos seguintes elementos:

1) O tema: narrativa em primeira pessoa que retrata fatos vivenciados no cotidiano do autor e por ele protagonizados. Entre os fatos narrados, há um que lhe foi inusitado: a rapidez com que conseguiu se deslocar da escola até sua casa e, em seguida, de sua casa para a escola, a fim de cumprir o horário de chegada à aula de Educação Física. O autor atribui importância ao fato a fim compartilhá-lo de modo a enaltecer a si mesmo pelo trunfo de conseguir em tempo recorde resolver o conflito por ele apresentado.

2) A construção composicional é baseada na sequência narrativa: uma situação cotidiana inicial “(Numa noite fria e silenciosa um retardado saiu de sua casa que era eu e fui pra escola”); um fato inesperado complicador (“o professor disse que só poderia ir de roupa leve e eu estava de calça, faltavam 15 minutos para começar a educação física”); a reação da personagem (“Eu peguei minha bike e saí como uma bala da escola pra casa”); a resolução: a satisfação de Pablo por conseguir atingir o seu objetivo de chegar antes de iniciar a aula (“cheguei lá faltava 1 minuto para começar muito cansado mas consegui chegar antes do tempo”); a situação final: a constatação do autor-personagem de que os próprios movimentos corporais que fez nas idas e vindas da escola para casa e vice-versa equivaleriam aos exercícios que faria na aula de Educação Física, no entanto, como ambos se somaram nesse dia, Pablo teria superado o limite de seu esforço físico, ao praticar tantos exercícios em um mesmo dia: “Naquele dia de educação física foi muito da hora eu pratiquei mais exercício do limite permitido da vida. Cheguei na escola de bike voltei para casa de novo porque eu esqueci a roupa e voltei mais uma vez pra escola. Então esse já foi o exercício, e eu perdi eu acho que uns 50 gramas de caloria”.

3) O estilo é marcado por expressões que situam o leitor no tempo e no espaço em que ocorreram os fatos “Numa noite fria e silenciosa...”; de construções coloquiais: “Naquele dia de educação física foi muito da hora”, “eu já tava cansadão”. Como recurso estilístico para se aproximar e provocar o interesse de seu interlocutor, Pablo rememora elementos do contexto cultural reconhecidos por ambos, valendo-se de expressões populares (metafóricas, de comparação): “saí como uma bala da escola pra casa”; “depois do meu coração sair pela boca”; “cheguei em casa parecendo um vulto meu pai até se assustou da velocidade que eu troquei a roupa, parecendo os carros da Fórmula 1, trocando as quatro rodas”. Além disso, imprime traços pessoais à escrita, expondo-se ao cômico, como no autoxingamento: “um retardado saiu de sua casa que era eu”, a fim de obter o riso como resposta de seu interlocutor.

As escolhas de Pablo nos revelam que, além de contar um fato ocorrido em um de seus dias de aula, o seu desejo maior era o de convocar seus interlocutores para apreciar um feito realizado em um dia em que ele foi “herói” na luta contra o tempo. Seu texto nos remete à concepção de que o estilo compreende a expressão individual constuída no convívio social, tal como concebido na perspectiva bakhtiniana.

Passamos, a seguir, para o texto de Rykelmy que constrói sua narrativa a partir da história de vida de uma personagem da vida real por quem nutre admiração por ter

criado um esporte muito apreciado pelo autor. O texto em princípio não nos parece uma crônica, pois não identificamos um de seus elementos constitutivos, como veremos a seguir, no entanto, ele será analisado com base nos elementos da narrativa, como um relato.

Texto 9 – Rykelmy

Versão 1 <u>O começo de tudo</u>	Versão 2 <u>O começo de tudo</u>
<p>Eu vim falar sobre Deivid Belle o criador do “Parkour”, vou falar como se criou essa prática.</p> <p>Havia um garoto bem simpático e estudioso que adorava ver seu pai pela TV, pois seu pai era bombeiro, então esse menino via ele salvando as pessoas e percebeu que poderia usar o que seu pai fazia para salvar vidas e ... usar no seu dia a dia então ele o Deived Belle começou a dar nome a esses “movimentos”. Hoje em dia ele é muito famoso e fez vários filmes como 13 distritos agora esse esporte é conhecido no mundo e também é de origem francesa.</p>	<p>Eu vim falar sobre Deivid Belle o criador do “Parkour”, vou falar como essa prática é conhecida no mundo todo.</p> <p>Havia um garoto chamado Deivid Belle, ele via seu pai salvando as pessoas, pois seu pai era bombeiro, então ele começou a copiar o que o seu pai fazia, como por exemplo escalar, saltar, se abaixar etc...então o menino copiava esses “movimentos” e dava nomes a eles então assim as pessoas ficaram conhecendo o esporte.</p> <p>Esse menino agora deve ter mais de 30 anos e fez vários filmes como o 13º distrito e ele se tornou um dos primeiros melhores praticantes de parkour do mundo. Conhecido no mundo todo, esse esporte é de origem francesa e agora existem competições desse esporte, e hoje é conhecido no mundo todo.</p>

Para a construção da narrativa, o autor parte de dados reais para compartilhar informações a respeito da origem de um esporte que ele aprecia (ele me disse em sala que quer fazer o curso de Educação Física). Assim, narra fatos a respeito de informações que obteve como leitor/ouvinte sobre o assunto que lhe é interessante. Vejamos como o texto de Rykelmy se organiza quanto à constituição do gênero:

1) O tema: trata-se de uma narrativa predominantemente em terceira pessoa, na qual o autor-narrador não se situa como personagem de um relato, mas escolhe um assunto importante a ponto de ser compartilhado com o seu interlocutor: um esporte que surgiu para salvar vidas, o que já revela um ponto de vista de Rykelmy sobre essa modalidade esportiva.

2) A construção composicional: a narrativa parte de uma introdução, na qual o autor em um plano e tempo exteriores aos da narrativa expõe o seu objetivo a respeito do que irá relatar “Eu vim falar sobre o Deived Belle...”. Em seguida, chega-se à situação inicial: “Havia um garoto bem simpático e estudioso que adorava ver seu pai

pela TV”; um fato desencadeador das ações: “então esse menino via ele (seu pai) salvando as pessoas”; a resolução: “percebeu que poderia usar o que seu pai fazia para salvar vida”; a situação final: “Hoje em dia ele é muito famoso e fez vários filmes como 13 distritos agora esse esporte é conhecido no mundo todo”.

3) O estilo: a narrativa apresenta três movimentos relacionados ao tempo: parte do presente, no qual se situa como narrador: “Eu vim falar”; segue para o passado: “Havia um garoto”, “era bombeiro”, “percebeu”, “começou”; e volta ao presente: “Hoje em dia”; “agora”.

Embora contenha elementos de uma narrativa e o autor tivesse a intenção de fazer uma crônica, o texto aparentemente não apresenta todos os elementos que a constituem, como o tema – relato de um fato cotidiano real ou fictício que tenha sido vivido ou criado pelo autor/escritor – de acordo com a orientação recebida pelos alunos durante as aulas no projeto, mas de uma narrativa que descreve e reconta a história de uma modalidade esportiva tão importante para o autor que o fez achar merecedor de registro.

No texto que segue, Danilo optou por compartilhar um fato para ele inusitado, no qual participa como narrador e personagem, isso já nos remete à narrativa, a uma crônica. A situação narrada e, para ele curiosa, provocou-lhe o riso e a vontade de compartilhar o ocorrido.

Texto 10 – Danilo

Versão 1 (sem título)	Versão 2 <u>Pensa num gato cagão!</u>
<p>Sei que gatos não tem capacidade para se identificar através do espelho, tá, mas e daí?</p> <p>Bom, isso às vezes umas boas gargalhadas!</p> <p>Numa manhã de sábado, eu estava assistindo TV e de repente, escuto uns “gritos” de um gato miando, logo em seguida, eu vou até a cozinha, achando que se tratava de uma briga ou disputa de território (coisa comum na vida de um gato). Logo depois de minha mãe descer do andar superior, ela perguntou, “O que está acontecendo?”. Chegando na cozinha, vi meu gato se encarando em um espelho que estava no chão, ele estava todo “arrupiado” e rosnando para ele mesmo. Como uma coisa dessas não acontece todo dia – foi o que pensei- então corri pra pegar meu celular para gravar. Logo em seguida o gato começou cagou ali mesmo. Comecei a rir muito, porém minha mãe mandou limpar a merda que ele fez.</p>	<p>Sei que gato não tem capacidade de se identificar através do reflexo do espelho, mas nesse dia não deu pra resistir e caí na gargalhada! Estava eu, assistindo TV quando de repente escuto uns “gritos” de miau na cozinha:</p> <p>- Miau, Miaeuuo!!</p> <p>E minha mãe também se assustou</p> <p>- O que é isso? - Falou</p> <p>Eu fui ver o que era quando vejo meu gato se “encarando” no espelho e arrupiado rosnando para ele mesmo. Logo em seguida o gato começou a cagar de tanto nervoso.</p> <p>Rimos muito, porém tive que limpar a merda que ele fez.</p>

Ao analisar este décimo texto na perspectiva do gênero, identificamos:

1) O tema é expresso no todo do enunciado: o relato em primeira pessoa de um fato considerado inusitado no cotidiano do autor, o que o faz selecioná-lo para ser relatado, pois despertaria o interesse e provocaria o deleite do leitor.

2) A construção composicional é baseada na sequência da narrativa: uma situação cotidiana inicial (Numa manhã de sábado, eu estava assistindo TV); um fato inesperado (“de repente, escuto uns “gritos” de um gato miando”); a reação das personagens envolvidas (o miado estridente do gato; o susto e a curiosidade do narrador e de sua mãe (o gato fez cocô na cozinha); a resolução (o gato apenas mirava-se no espelho; a tentativa de filmar a cena; a situação final: (o deleite das personagens ao presenciar a cena; a insatisfação do autor-narrador-personagem ao ter que limpar a sujeira feita pelo gato).

3) O estilo é marcado pela seleção de construções coloquiais: “Sei que gatos não têm capacidade para se identificar através do espelho, tá, mas e daí?”, e até pejorativas, com o intuito de provocar risos: “gato começou a cagar de tanto nervoso”; de expressões populares, variação linguística de desprestígio social com o intuito de provocar risos: “ele estava todo arrupiado”; do discurso citado (discurso direto e discurso indireto) no qual “dá voz” a sua mãe: “O que está acontecendo?” e ao gato “Miau, Miaeuuo!!”, valendo-se de construções “prosopopeicas” e “onomatopeicas”, outro recurso estilístico bastante produtivo para garantir dramaticidade e ludicidade às narrativas.

As escolhas feitas por Danilo para a construção do enunciado em questão, além de imprimirem o seu ponto de vista diante do fato relatado, expressam de maneira criativa (se consideramos os recursos estilísticos de que ele se vale), o propósito para o qual foram destinadas: relatar um fato inusitado e, com ele, provocar o riso no seu interlocutor, configurando a crônica.

Passamos a seguir para o texto de Rebeca que traz para seus relatos fatos causadores de preocupações de ordem social.

Texto 11 – Rebeca

<u>3%</u>	<u>3%</u>	<u>Perigo em qualquer lugar</u>
Certo dia estava eu assistindo uma série da Netflix, e o nome da série é “3%” e a série	Certo dia estava eu assistindo uma série da Netflix, e o nome da série é “3%”, o	Certo dia, estávamos eu e minha mãe sentadas, na frente de casa. A rua estava muito

<p>relata que daqui a muitos anos um casal fundador criava outro “mundo” localizado em uma ilha que se chamava “Maralto”, que o casal fundador criava esse lugar com uma qualidade de vida muito boa e com uma tecnologia muito avançada, esse lugar ficava em uma ilha e que no continente ficavam as pessoas menos favorecidas, mais pobres.</p> <p>Foi determinado pelo casal fundador que só podia passar para o Maralto quem passasse em um processo seletivo que só poderia fazer aos 20 anos de idade que apenas 3% passariam, isso nos mostra a desigualdade social e o processo injusto já que todos merecem uma qualidade de vida melhor.</p>	<p>programa relata que daqui há muitos anos um casal fundador criava outro “mundo” localizado em uma ilha e então se chamava “Maralto”, o mesmo casal fundador criava esse lugar com uma qualidade de vida muito boa e com uma tecnologia muito avançada, esse lugar ficava em uma ilha no continente ficavam as pessoas menos favorecidas, mais pobres.</p> <p>Foi determinado pelo casal fundador que então só podia passar para o Maralto quem passasse em um processo seletivo só poderia fazer o processo aos 20 anos de idade e apenas 3% passariam</p> <p>Isso nos mostra a desigualdade social e o processo injusto já que (todos) merecem uma qualidade de vida melhor.</p>	<p>movimentada, pois estava tendo festa. Às 20 horas, da noite, as pessoas começaram a correr e, logo após, ouvimos três disparos de arma de fogo. Foi aí que houve a maior correria.</p> <p>No local onde os disparos ocorreram, começou a ficar vazio e muitas pessoas correram para lá para poder ver o que estava acontecendo. Foi aí que vimos um homem baleado no chão.</p> <p>O que tinha ocorrido foi que tentaram assaltar o homem. Ele reagiu ao assalto. A reação do assaltante foi de atirar, por mais que o local estivesse cheio de pessoas.</p> <p>Com isso, percebemos que, em qualquer lugar, estamos sujeitos à violência, o local estando cheio ou não de pessoas.</p>
---	--	---

Rebeca constrói o seu texto com base em outro tipo de narrativa – uma série televisiva – na qual identificamos:

1) O tema: trata-se de uma narrativa em primeira e em terceira pessoa, as quais revelam reflexões da autora sobre questões de ordem social, como a desigualdade social e a violência, temas frequentes em diversas esferas de circulação e de relevante importância para a autora de modo a abordá-los em dois momentos distintos de escrita, a fim de compartilhar as experiências no texto relatadas e, por meio delas, provocar nos seus leitores tais reflexões. Assim, a autora nos leva ao encontro que teve da ficção com a realidade por meio da relação que estabeleceu com a vida e a ficção, na qual promove uma reflexão acerca da injustiça social e da violência.

2) A construção composicional baseada na sequência narrativa: as narrativas partem de uma situação inicial decorrente do cotidiano da autora (“Certo dia eu estava assistindo uma série”; “estávamos eu e minha mãe sentadas, na frente de casa”); um fato desencadeador ou de conflito (“a série relata que daqui a muitos anos um casal fundador criava outro ‘mundo’”, “Foi determinado pelo casal fundador que então só podia passar para o Maralto quem passasse em um processo seletivo só poderia fazer o processo aos 20 anos de idade e apenas 3% passariam”, “Às 20 horas, da noite, as

peessoas começaram a correr e, logo após, ouvimos três disparos de arma de fogo”); a resolução “(todos) merecem uma qualidade de vida melhor”; o acesso à segurança); desfecho: “Isso nos mostra a desigualdade social e o processo injusto”, “percebemos que, em qualquer lugar, estamos sujeitos à violência”).

3) O estilo marcado pelo uso de expressões reconhecidas como parte introdutória de narrativas: “Certo dia”; pela apresentação do resumo de acontecimentos que ocorreram em outra narrativa, expressos por meio de uma das modalidades do discurso citado, o discurso indireto: “a série relata que daqui a muitos anos um casal fundador criava outro “mundo” localizado em uma ilha que se chamava “Maralto”. Nota-se, ainda, as marcas do tempo: as narrativas partem de um acontecimento ocorrido no passado, marcado pelos verbos (“estava”, “chamava”, “ficava”) e, no desfecho, situam o narrador no presente (“mostra”, “percebemos”, “merecemos”).

Para construir a sua narrativa, a autora nos coloca diante de dois planos, o da ficção e o da vida cotidiana, e os relaciona para promover uma reflexão no leitor, por meio de uma compreensão responsiva presumida. Ao trazer um fato do cotidiano (assistir a uma série televisiva, e com isso o seu conteúdo temático), Rebeca convida seus interlocutores a uma reflexão a respeito de um problema social, a crônica como gênero é um “lugar” legitimado para promover esse encontro de enunciados.

Na sequência, apresentamos o texto de Thiago que também parte de uma cena cotidiana que, na narrativa, passa de um momento de tensão a um momento de fruição.

Texto 12 – Thiago

<u>O dia em que fiquei no meio do tiroteio</u>	(sem título)	<u>Uma chuva para jamais esquecer</u>
Estava eu jogando bola na rua por volta das 22:00hs quando um carro aparentando ter cor prata passou pela rua até o momento não tinha suspeita de que algo ia acontecer continuei jogando quando de repente o carro volta e a polícia atrás desse carro de repente o carro para e a polícia também desceram dois homens do carro prata e dois policiais militares os dois do carro prata começaram a atirar em direção aos policiais que		Segunda-feira, 26 de fevereiro. Estava eu na escola, prestes a ir para casa, quando, de repente, começou a chover forte. Sem ter para onde eu ir, não tive escolha: fiquei esperando a chuva passar, mas percebi que aquele toró não iria passar tão cedo. Daí, não tive outra ação, a não ser ir por debaixo da chuva. Fui para a parada, cheguei todo molhado e fiquei esperando o ônibus.

<p>militares os dois do carro prata começaram a atirar em direção aos policiais que também revidaram e sem ter para onde correr eu me escondi atrás de um muro alto esse tiroteio durou 30:00 minutos essa foi a minha história o dia que eu fiquei no meio do tiroteio.</p>	<p>também revidaram eu me escondi atrás de um muro alto esse tiroteio durou 30:00 minutos.</p>	<p>Depois de esperar por algum tempo, o ônibus finalmente chegou. Dentro do ônibus, percebi que ele não parava em sinal nenhum. Foi quando olhei para fora do ônibus e vi que os sinais estavam sem energia elétrica. Continuei olhando e percebi que as ruas estavam todas alagadas: bueiros entupidos e lixos nos canais. O trânsito estava parado: as únicas coisas que se moviam naquele transtorno eram os pedestres e os ciclistas porque o resto estava parado. Saí da escola nesse dia às 12:30. Cheguei em casa eram 14:45 da tarde. Minha mãe estava preocupada comigo, perguntou o que tinha acontecido. Eu disse a ela que fiquei preso no engarrafamento, tanto que, nesse dia, ela não foi trabalhar porque não tinha ninguém para tomar conta de meus sobrinhos. Aí, ela teve de ficar com os dois. Chegando na casa, tive de jogar o meu sapato fora porque ele descosturou todo. Eu tive de colocar meu uniforme para secar, tanto que na terça-feira não pude ir para a escola, pois que, além do uniforme, minha mochila estava toda molhada. Meus livros e cadernos estavam todos molhados, mas foi um dia bem legal! Essa foi a minha história de 26 de fevereiro de 2018!</p>
--	--	---

Thiago nos relata episódios que passaram a ser comuns nas ruas das cidades: o confronto de policiais com bandidos em lugares públicos e as consequências sofridas em decorrência de uma forte chuva. As cenas retratadas por Thiago fazem parte de nossa memória cotidiana, isso aproxima o locutor/autor de seus interlocutores, os leitores, a ponto de gerar certa cumplicidade entre eles. Em relação à constituição do gênero, no texto em análise, identificamos:

1) O tema expresso no todo do enunciado: narrativa em primeira pessoa de um fato que, apesar de relativamente corriqueiro, introduziu o inesperado, o acidental no cotidiano do autor, aspectos que tornam o fato merecedor de ser relatado, pois

despertaria o interesse e provocaria reflexão no leitor. Notamos que Thiago utiliza o mesmo título da primeira crônica lida em sala de aula por meio do projeto didático. A chuva descrita nos dois textos atingiu também Thiago que se situa entre os cidadãos daquela cidade que vivenciaram a chuva bem de perto.

2) A construção composicional baseada na sequência narrativa: uma situação cotidiana inicial (Estava eu jogando bola na rua por volta das 22:00; A saída de Thiago da escola em direção a sua casa); um fato inesperado complicador (quando, de repente, um carro aparentando ter cor prata passou pela rua); a reação das personagens envolvidas (a perseguição dos policiais a fim de conter os dois homens); A revida dos dois homens (quando de repente o carro volta e a polícia atrás desse carro de repente o carro para e a polícia também desceram dois homens do carro prata e dois policiais militares os dois do carro prata começaram a atirar em direção aos policiais que também revidaram; o tiroteio entre os policiais e os suspeitos; o medo, a apreensão; a espera de que a chuva passasse); a resolução: (eu me escondi atrás de um muro alto; a chegada em casa apesar da chuva; a situação final: O término do tiroteio após 30 minutos; jogar fora os sapatos estragados pela chuva; a falta à escola no dia seguinte; a satisfação por ter vivido um dia legal por causa da chuva.

3) O estilo: o uso de expressões típicas de início de narrativa que situam o narrador-personagem e o leitor no tempo passado (Estava eu jogando bola na rua por volta das 22:00hs; Segunda-feira, dia 26 de fevereiro); uso de verbos no presente para tratar de fatos do passado (de repente, o carro volta; de repente o carro para); Uso de linguagem coloquial (mas vi que aquele toró não iria passar tão cedo; tive que colocar meu uniforme pra secar; mas foi um dia bem legal). O texto foi escrito em discurso indireto.

Na terceira narrativa, ao explorar como tema a chuva, o autor utilizou como referência a primeira crônica lida em sala de aula durante o projeto didático, na qual há episódios vividos pelo autor durante uma chuva muito intensa. Como Thiago também presenciou a chuva daquele dia a que a crônica fazia referência, ele também trouxe para o seu texto a experiência que viveu. Embora naquele dia a chuva tenha tomado proporções que superaram as expectativas da população, o fato de se tratar de uma situação vivida no seu cotidiano, de ter usado como referência o texto do cronista e de se tratar da produção final de um texto antecedido de vários outros, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita, pode-se justificar o salto qualitativo que o aluno apresentou em seu texto.

A seguir, Emile imprime em suas narrativas sentimentos que lhe são bem pessoais a respeito de suas vontades e percepções:

Texto 13 – Emile

Versão 1 (sem título)	Versão 2 (sem título)
<p>Em todas as sextas-feiras eu fico bastante ansiosa porque é o dia que eu volto pra casa, pra muitos parece besteira, mas pra mim não, durante a semana espero pela sexta-feira.</p> <p>Às vezes nem espero por alguém autorizar minha ida, simplesmente arrumo minhas coisas e vou embora.</p>	<p>Em uma tarde dois jovens que estavam há alguns meses juntos, saíram para dar uma volta, eles chegaram no local que tinha só algumas pessoas para ficarem mais à vontade. Ao ficarem por lá por muito tempo decidiram ir fazer um lanche na casa de uma amiga deles, chegando lá perto da casa passaram em um supermercado e compraram algumas coisas para preparar.</p> <p>Quando chegaram na casa conversaram bastante, e falaram sobre a vida, o tempo que já havia passado, e boas lembranças que aconteceram com eles;</p> <p>Tudo parecia estar tudo bem, quando de repente tudo ficou meio que estranho, parecia tudo muito sinistro, pois a noite que estava linda escurece e atrapalha um momento único, onde o tempo passaria e nunca mais ia voltar. O casal se despede e vão embora, com medo de alguma coisa acontecer, mas eles foram se dando apoio dizendo que nada ia acontecer com eles e que se acontecesse ia ter que acontecer com os dois.</p>

Emile, por meio da primeira narrativa, revela em tom confessional ao seu leitor sobre a ansiedade em voltar para a sua casa no final de semana e, na segunda, relata um episódio que denota uma relação de cumplicidade e amor entre um casal. A autora se coloca na condição de quem mora afastada de sua casa e de quem valoriza a fidelidade e a proteção nas relações amorosas. Quanto ao gênero, identificamos os seguintes elementos:

1) O tema: narrativa em primeira pessoa que reporta aos leitores aspectos importantes para a autora, a ponto compartilhar com eles, como a saudade de casa e a perspectiva de um amor romântico, elementos fortemente presentes em seu cotidiano. Por meio dos textos, Emile revela ao leitor sentimentos íntimos e suas percepções a respeito de si e do amor.

2) A construção composicional baseada na sequência narrativa: uma situação cotidiana inicial (no caminho da escola para casa); um fato inesperado complicador (o fato de Emile não ser autorizada a ir para sua casa; a mudança atmosférica da noite em que se encontrou o casal); a reação das personagens envolvidas (a ansiedade, a saudade de casa, o medo, a esperança, a solidariedade entre o casal); a resolução (a

volta para casa; a fidelidade do casal em seguirem juntos); a situação final (ir para casa, mesmo sem autorização; o casal segue junto, apesar dos perigos).

3) O estilo marcado pela descrição das reações subjetivas por meio do uso de construções coloquiais que se referem ao “eu” do narrador-personagem, de caráter confessional: “fico bastante ansiosa”, “para muitos, parece besteira, mas para mim, não”; “pelo uso dos verbos no presente e no passado para narrar os fatos, recurso bastante comum nas narrativas, nas crônicas, a considerar a própria natureza do gênero.

Ao escrever o primeiro texto, da produção inicial (e individual) da crônica – era uma sexta-feira, dia da semana em que desenvolvíamos o projeto didático – Émile parecia estar ansiosa para voltar para a sua casa (provavelmente não morava na cidade onde se localiza a escola) e pouco disposta a escrever o texto, atividade de escrita daquele dia, conforme orientado. Assim, valeu-se da atividade como uma “ponte” para enviar seu recado à pesquisadora (que, na ocasião, assumia, para ela, o papel de professora), sua interlocutora imediata: queria ir para sua casa, isso era o que mais importava no momento, desejo que justificava e se somava a sua recusa em fazer a tarefa escolar.

Sendo assim, a autora, neste caso, preferiu subverter a “ordem” ali estabelecida. Passadas algumas semanas, na ocasião da escrita do segundo texto, última atividade de escrita, momento destinado à produção final da crônica, Émile participou e desenvolveu a atividade com tranquilidade. Nessa ocasião, talvez o envolvimento da turma na participação da atividade e o fato de Emile ter participado de momentos anteriores de escrita tenha contribuído para que respondesse positivamente à atividade proposta. De um jeito ou de outro, ela nos apresenta indícios do que intencionava provocar em seus interlocutores presumidos, imprimindo-lhes suas valorações ora expressando o seu desejo de ir embora para a sua casa ora expondo suas expectativas sobre o amor.

Passemos à análise do texto de Gabriel que trouxe elementos de seu imaginário para a narrativa, repleta de ação, como podemos constatar a seguir:

Texto 14 – Victor:

Versão 1	Versão 2
Estava eu numa tarde de sábado caminhando pelas ruas do Brooklin, era umas 5:30 da tarde, quando me deparei com uma cena	Estava eu caminhando pelas ruas do Brooklin numa tarde ensolarada, era umas 5:30 da tarde, quando me deparei com uma cena

<p>revoltante. Eu vejo o justin bieber e uns amigos dele batendo em um dos meus amigos, eu não conseguir me conter e partir p/ briga. Ele estava em desvantagem por que era 10 contra 2. Eu vi que não podia vencer aqueles caras sozinho então peguei meu celular e mandei um zap pros meus outro amigos. Passou-se uns 5 minutos, e então eu vejo eles chegando numa lamborguini. Aí eu tive mais esperança, pois a luta estava equilibrada. Então fomos vencendo um por um aí só restava o justin bieber, só que ele eu fazia questão de arriar ele sozinho. Foi uma luta épica mas eu venci. Quando penso que já tinha acabado aparece o meu arquinimigo “Murilo Couto” só que ele aparece com 50 pessoas pra ajudar ele. O número de pessoas do meu grupo não era suficiente para vencer, então o que eu fiz? liguei pro xxxtentacion aí ele trouxe umas armas e então começou um tiroteio sangrento. Eu chamei os caras da Reycad também pra me ajudar, aí eles vieram de helicóptero e começou uma verdadeira guerra</p>	<p>revoltante. Eu vejo o justin bieber agredindo dois colegas meus de etnia preta. Eu não pude conter minha raiva, então fui pra cima deles com sangue nos olhos.</p> <p>Ele chamou os amiguinhos dele, mas, mesmo assim eu não pisei no sapatinho, e chamei os meus também, puxei o celular do bolso e liguei pra eles, passou-se uns 5 minutos e eu vejo eles chegando numa lamborguini. Eles trouxeram umas armas, então eu escolhi uma UZI. O justin, querendo dar uma de durão ele grita e fala:</p> <p>– Comes from front, his black (Vem pra cima seus pretos)</p> <p>Aí eu fui pra cima, aí a gente arriou todo mundo, mas faltava o justin, mas ele ficou com medo e fugiu.</p> <p>Quando eu pensava que já tinha acabado, aparece aquele estorvo irrelevante do Murilo Couto, ele tinha trago com ele umas 50 pessoas. Ai eu fiz o seguinte, eu liguei pro xxxtentacion e pros meus amigos da Recayd. Os moleques da Recayd vieram de helicóptero e o “X” veio num jato. A porrada durou umas 3 hora mas no final a gente venceu e pra comemorar a gente foi tomar “lean” em Miami.</p> <p>Obs: se eu ver um desses “bichos” batendo em algum amigo meu de novo, eu garanto que vai ser pior do que essa vez</p>
---	--

A narrativa de Gabriel nos apresenta muita ação em um cenário que não nos é próximo (embora tenhamos referências a respeito dele): o Brooklin, e personagens criadas por ele, como o Justin Biber, assim como a presença de elementos que ele traz inspirado em filmes que possa ter assistido. Trata-se de mais texto em que o autor se vale da narrativa de ficção, que envolve elementos da vida real e do universo em torno do autor, como personagens, suas ações e relações entre si. O autor assume o protagonismo das ações do evento narrado, apresenta enredo e tempo, de modo a garantir a progressão na sequência dos episódios. Quanto ao gênero, identificamos os seguintes elementos:

1) O tema expresso no todo do enunciado: narrativa em primeira pessoa de um fato que, para Gabriel, apesar de não o ter vivenciado, traduz-se num acontecimento que seria para ele inusitado a ponto de ser relatado, pois despertaria o interesse no leitor. O autor se vale de elementos do campo da ficção, como as personagens, representadas pela figura de pessoas famosas, oriundas de outra nacionalidade, e retrata atores que atuam na esfera artístico-musical – O hap XXXTentacion, que se envolveu com brigas e morreu tragicamente assassinado, o Just Biber, um cantor pop,

ambos norte-americanos, e a “Recayd”, um grupo brasileiro de hip hop e rap. As ações atribuídas a essas personagens na narrativa expressam a preferência de Gabriel em relação a ambos ao se posicionar favorável ao grupo apoiado por XXXTentacio e Recayd, sendo contrário ao de Just Bieber. Gabriel tematiza ainda o conflito frequente entre grupos, comum em cidades como de Nova York, de acordo com o histórico e a proposta (estilo) musical dos representantes de seus grupos de apoio na briga narrada em sua escrita.

2) A construção composicional baseada na sequência narrativa: uma situação cotidiana inicial (Estava eu numa tarde de sábado caminhando pelas ruas do Brooklin); um fato inesperado complicador (“Eu vejo o Justin Bieber e uns amigos dele batendo em um dos meus amigos”); a reação das personagens envolvidas: a agressão de um lado e o enfrentamento de outro (eu não conseguir me conter e partir p/ briga, o pedido de apoio ao amigos); a resolução (o apoio recebido de grupos amigos); situação final (a vitória do protagonista junto a seu grupo de apoio; a derrota do grupo de Just Bieber, a comemoração dos vencedores, a promessa de vencer no caso de haver outro conflito). Na segunda versão da escrita, Victor trouxe novos elementos para o desfecho da narrativa, optando pelo desdobramento do desfecho da versão anterior.

3) O estilo: marcado pelo uso de denominações estrangeiras, provavelmente de conhecimento dos interlocutores presumidos do autor – seus pares – colegas de faixa etária e interesses semelhantes: “Liguei para o xxxtentacion e pros meus amigos da Recayd, pra comemorar a gente foi tomar “lean” em Miami; de construções coloquiais e até casos de variação de linguagem predominantemente usados em enunciados verbais realizados por falantes de determinados grupos, como jovens adeptos de rap e hip hop: “Aí eu fui pra cima, aí a gente arriou todo mundo”, “Ele chamou os amiguinhos dele, mas, mesmo assim eu não pisei no sapatinho”.

Gabriel conduz seu leitor a trafegar no universo dos *Rapers* e *Hip Hops*, estilos musicais que devem fazer parte de seu cotidiano, de suas preferências, o que explica o fato de imprimi-los nas escolhas que faz nos enunciados que constrói, de modo a chegar ao seu interlocutor presumido, estabelecida que está a via de mão dupla que constitui a interação na linguagem. Embora se valha de elementos da ficção, o autor traz à tona aspectos culturais de si e de seus interlocutores e, por conseguinte, a valoração social, inevitavelmente expressa na maneira como se posiciona e nos diferentes modos de dizer.

Cabe-nos explicar também que este autor parecia ser, entre todos os demais alunos, o mais introspectivo, pois era o que menos se envolvia com as atividades, quando estava em sala, ficava a maior parte do tempo desenhando (o professor da turma havia nos falado sobre seu comportamento e solicitou que nós o deixássemos livre das atividades). Como se pode notar, a narrativa de Gabriel (feita em duas versões) foi uma das mais longas e repleta de ação entre as personagens e, inevitavelmente, lugar de valorações. Talvez o fato de a atividade de escrita convocá-lo a um diálogo consigo e com o outro, por meio de um fato em que ele seria, de alguma forma, protagonista (como autor ou como personagem) lhe tenha sido motivador para a produção do texto.

As narrativas dos alunos nos mostraram que diferentes modos de expressão (ou estilos) podem estar intrinsecamente relacionados aos propósitos discursivos dos sujeitos, às suas peculiaridades subjetivas e aos gêneros do discurso. Seus textos, que se constituíram em enunciados vivos nas crônicas, muito mais do que a apreensão ou o contato com o gênero, revelaram-nos suas valorações expressas pela necessidade discursiva de compartilhá-las, ao pressupor a compreensão responsiva de seus interlocutores presumidos.

5.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS CRÔNICAS ANALISADAS

A análise das narrativas feita na seção anterior nos coloca diante da variedade de modos de construção dos enunciados em decorrência da pluralidade de sujeitos e de suas inúmeras possibilidades de ser e de dizer, considerando-se a gama de discursos/enunciados e/ou estilos por meio dos quais dialogam nas mais diversas atividades de linguagem.

Como vimos, trata-se de uma variedade que se encontra na unidade de determinado gênero que, por ser um construto social “relativamente estável”, convoca elementos que nele se emolduram e os constitui. Elementos estes a exemplo daqueles que tratam de temas do cotidiano, designam tempo e lugar do sujeito no discurso, do discurso no sujeito e, ainda, o movimento e as atribuições das ações de sujeitos discursivos que somos assim como a posição que assume diante dos fatos e da vida.

A posição social dos interlocutores, as correlações sócio-hierárquicas, as condições de realização do enunciado e os propósitos interacionais do sujeito são

determinantes para as escolhas gramaticais e/ou estilísticas que fazem e, ainda, dos gêneros discursivos em que se manifestarão. Revestido de sua intenção discursiva, o sujeito imprime toda a sua individualidade e subjetividade, a qual é adaptada ao gênero escolhido.

Por meio de seus relatos, tal como pudemos verificar, os alunos se posicionaram diante das situações que expuseram e convidaram seus interlocutores à compreensão responsiva na qual de certo expressariam a sua posição. Para isso, valeram-se de variados recursos estilísticos para interagir de modo eficaz com seus leitores, entre os quais estão as formas de discurso citado, de modo a provocar ora o deleite ora uma reflexão ao expressar suas valorações e entonações.

Na escrita de seus textos, os autores estavam cientes de seus propósitos comunicativos diante do gênero, ao optarem por escrever sobre um fato do cotidiano, conforme as orientações recebidas antes e durante o processo de escrita. Eles narraram fatos intrigantes, curiosos, engraçados, discussões polêmicas, provocaram risos, reflexões e lá ficaram expressas as suas avaliações e entonações. Ademais, situaram os fatos narrados no tempo e nas circunstâncias em que correram (ou ocorreriam, no caso dos relatos de ficção), e se colocaram em diferentes posições diante de situações que vivenciam cotidianamente ora como protagonistas no ato de narrar ora como protagonistas das ações relatadas: tombos, assaltos, preconceito, violência, injustiça social, cenas que povoam as esferas em que circulam e que, por isso mesmo, constituem o seu universo cultural, outro aspecto refletido e constitutivo de suas avaliações sociais.

Nesta pesquisa, embora o gênero discursivo tenha sido uma determinação prévia para os alunos, as escolhas feitas por cada um deles ao escrever suas narrativas são indícios reveladores de si que permitem ao leitor situá-los no lugar social de onde se manifestam potencialmente na crônica e ainda proporcionam um registro mais confessional. A escolha do gênero, ainda que não tenha sido escolha do aluno, já que partiu de uma orientação advinda da escola, nos coloca diante de uma prática social da linguagem em que o estudante imprime a si mesmo por meio das outras escolhas (lexicais, fraseológicas e sintáticas) que faz para construir a narrativa. Isso nos situa em uma perspectiva individual de estilo – já que inevitavelmente deixa as marcas de suas peculiaridades de sujeito – ao mesmo tempo em que, ao registrar suas valorações, remete-nos à perspectiva social de estilo, posto que são ambos constituídos socialmente.

A linguagem em seus diferentes modos de expressão está relacionada à posição social dos falantes, às condições de realização do enunciado, às valorações sociais nos signos ideológicos e à interação verbal. A estilística sociológica/ metalinguística ou do gênero ancora-se nas valorações sociais de tal modo que a correlação sócio-hierárquica entre os interlocutores é fundamental para tais escolhas, o que pode ser constatado nos textos, quando os alunos selecionam fatos e recursos estilísticos para interlocutores distintos: ora para interagir com um colega de turma ao narrar fatos que se passaram na escola ou fora dela com alguns de seus colegas, ao fazer uso de expressões que utilizam recorrentemente entre si - ora para a sua interlocutora imediata (a professora), ao monitorar o uso da escrita ou de expressões mais formais ou, ainda, ao vislumbrar um interlocutor não definido, pois a orientação para a versão final da escrita da crônica era a de que seria publicada em um jornal da escola e faria ainda parte de um livro da turma. Logo, as escolhas feitas, desde o tema aos diversos recursos estilísticos, estavam voltadas para tais interlocutores presumidos.

Para além da constituição do gênero, os alunos-autores aqui apresentados ratificam o caráter dialógico da linguagem devido ao modo como os enunciados se organizam na forma de um gênero do discurso (que se constitui, entre outros elementos, pelas formas gramaticais e estilísticas) e de como estão relacionados entre si e socialmente legitimados que são como lugar de discursos em diálogo com outros discursos, produzidos por sujeitos também em diálogo.

Os alunos revelaram em suas crônicas sérios posicionamentos acerca de situações diversas. Muito além de demonstrar, de modo geral, a compreensão sobre a crônica em si, nas mais íntimas formas de expressão verbal acerca das práticas sociais que os afeta, os alunos nos revelam a sua compreensão acerca do mundo que os cerca e que os constitui inevitavelmente.

A análise apresentada nesta seção trouxe ainda como resultado a constatação de que, no estudo do estilo (concebido como uma construção social e dialógica de linguagem) ou da estilística metalinguística, estamos diante de perspectivas que nos orientam na direção de um fazer pedagógico que considera a linguagem, o estilo e o sujeito/falante/ouvinte constituídos na concretude do acontecimento, em movimento dialógico.

6 OS ARTICULADORES DA NARRATIVA E SEUS EFEITOS ESTILÍSTICOS NA CRÔNICA

Nesta seção, analisamos os níveis lexical, sintático e semântico de termos escolhidos pelos alunos para a construção de suas crônicas. Abordamos o uso dos articuladores textuais, aos quais denominamos de articuladores da narrativa, com o propósito de discutir o seu papel como elemento estilístico-gramatical no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Em outros termos, os articuladores da narrativa são escritos e analisados como recursos estilísticos próprios da crônica, necessários ao bom encadeamento dos fatos da narrativa cronística. Como na etapa anterior, analisaremos duas ou três versões de cada aluno, a fim de apresentar os avanços que apresentação do decorrer do processo de reescrita.

Optamos por tal abordagem em decorrência das diferentes maneiras como os alunos apresentaram os articuladores em seus textos ora ausentes ora repetidas vezes ou ainda enfaticamente como elemento estilístico essencial para garantir determinados sentidos no encadeamento da narrativa.

Os recursos estilísticos vêm à tona a partir das escolhas feitas pelos autores dos enunciados os quais não apenas provocam uma resposta no seu interlocutor como já a presumem, dado que, mais uma vez, trata-se de enunciados constituídos na interação. Tais escolhas (intencionais) remetem o leitor a sentidos (já) construídos e reconstruídos por ambos no momento da interação. Trata-se de um inerente recurso discursivo de que nos valem em nossas práticas de linguagem.

No caso em questão, entre diversos outros recursos estilísticos, ao selecionar tais articuladores, o autor assume o propósito de situar seu interlocutor no movimento da narrativa e construir determinados efeitos de sentido, como surpresa, suspense, medo, deleite, alívio etc., de modo a convocá-lo a uma resposta pretendida e constitutiva dos enunciados por meio dos quais se manifestam.

Também nomeados de “marcadores ou articuladores textuais”, “conectores argumentativos”, “operadores do discurso”, “partículas de transição”, “sinais de articulação”, “operadores e modificadores semânticos”, pretendemos fazer um estudo do que chamaremos de “articuladores da narrativa”, uma vez que a pesquisa investiga a ocorrência desse fenômeno em narrativas escolares.

Além da função de “encadear” um segmento ao outro, como encadeadores discursivos (PERROTI, 1992, p. 124), os articuladores imprimem diversos sentidos

nos enunciados, a depender da seleção feita pelo sujeito sempre calcada em suas intenções discursivas. É o que veremos na subseção a seguir.

6.1 OS ARTICULADORES EM AÇÃO

Vejam os textos seguintes as escolhas feitas pelos alunos a partir das orientações que receberam no decorrer das atividades de escrita e reescrita durante a execução do projeto didático descrito em seção anterior:

Texto 1 – Kayky

Versão 1 <u>O dia em que tomei um quadro</u>	Versão 2 <u>O dia em que fui parado</u>
<p>Ontem, dia 17/05/18 estava jogando bola numa arena perto de casa com meus colegas quando uns 6 a 7 policiais nos pararam junto com outro time. Na hora, deu um pouco de medo, mas depois fui me acalmando. Confesso que na hora da revista deu vontade de rir pelo que meu colega falou: “Estou com medo”, me segurei para não rir porque sabia que podia levar uma esculhambação ou podia apanhar. Depois os policiais nos agradeceram por ter colaborado como o trabalho deles e não atrapalhamos eles e depois continuamos como se nada tivesse acontecido.</p>	<p>No dia 17/05/18 tava jogando futebol numa arena na rua onde eu moro, quando um grupo de policiais me abordaram junto com meus colegas. No momento, deu medo mas fui me acalmando. Admito que deu vontade de rir mas me controlei, pois podia tomar uma advertência. Após o susto, os policiais nos agradeceram pois contribuimos com a abordagem. Então continuamos jogando futebol normalmente.</p>

O texto de Kayky apresenta em ambas as versões uma localização temporal por meio dos advérbios de tempo, o que situa, neste aspecto, o leitor e ancora a narrativa em um tempo cronológico bem preciso (bem próximo à data em que foi escrita a primeira versão). Essa localização é evidenciada, na primeira versão, pela presença do advérbio ou dêitico temporal “ontem”, ratificada pela data em que ocorreu o episódio 17/05/18.

Percebe-se, no primeiro texto, a ausência de articuladores em um dos períodos longos, bem como, em seguida, a repetição de um deles – “depois” – o que imprime no texto a sequencialidade aos episódios narrados. No segundo texto, o autor suprimiu o advérbio/dêitico temporal “ontem”, pois o momento em que (re)escreveu o texto já não estava próximo da data em que elaborou a primeira versão. Na reescrita, Kayky optou por períodos mais curtos, o que contribuiu para dar certo ritmo à narrativa. Nesta etapa, a escolha dos marcadores para garantir a progressão dos fatos narrados foi mais monitorada. A presença do articulador “mas”, ao invés de uma vírgula em um

período mais longo na versão anterior, estabelece uma relação controversa entre a vontade de rir do narrador e a contenção deste desejo. Nota-se que Kayky evita a repetição dos articuladores ao substituí-los por outros “equivalentes”, mas que mudam o ritmo, a dramaticidade da narrativa (“Na hora” - “No momento”; “Depois” - “Após o susto”), e, por fim, abandona o tom sequencial de continuidade para dar um tom conclusivo na alteração “Depois” – “Então”. A sequência dos marcadores “Após o susto” e “Então” (de)marcam a resolução e o desfecho da narrativa.

Os marcadores selecionados por Kayky dão progressão à narrativa e situam o leitor em momentos circunstanciais em que ocorrem os fatos. As alterações apresentadas na segunda versão encaminham o leitor para uma narrativa em que expressa mais ritmo, sequencialidade, movimento e dramaticidade, elementos que mudam potencialmente a expectativa do leitor. Kayky não fez isso aleatoriamente, muito provavelmente foi influenciado pelo trabalho desenvolvido durante o projeto didático, visto que ele participou de todas as etapas, constituídas de atividades de leitura, escrita e reescrita, de modo que, à medida que reescrevia o seu texto, fazia uma seleção mais cuidadosa dos marcadores, atento às orientações que recebeu a esse respeito anteriormente e com o envolvimento de seu interlocutor com as cenas narradas.

Na sequência, vejamos como isso ocorre nos demais textos que seguem, a iniciar por Fabrícia que narra em duas versões um episódio ao mesmo tempo constrangedor e engraçado para ela:

Texto 2 – Fabrícia

Versão 1 O mico de minha amiga	Versão 2
<p>“Estava eu e minha amiga voltando da escola quando nós vínhamos de um dia de aula rindo, conversando, falando da vida (...) pela calçada do caminho de casa quando, do nada ela tropeçou e caiu de joelho e ficou me olhando pensando que eu iria ajudar ela a se levantar e eu de todo jeito tentando ficar séria pra não rir não consegui segurar a risada eu peguei a bolsa dela e saí andando e rindo fingindo que eu nem conhecia ela, ela ficou me chamado e eu fazia de conta que nem era comigo”.</p>	<p>“Estava minha amiga e eu voltando da escola quando nós estávamos vindo de um dia normal de aula rindo, conversando, falando da vida (...) Enquanto vínhamos pela calçada seguindo a rota de casa quando, repentinamente, ela tropeçou e caiu de joelho, ficou me olhando, esperando uma ajuda para se levantar enquanto eu de todo jeito tentando ficar séria pra não rir, mas não consegui segurar, rapidamente peguei a bolsa dela e saí andando e rindo discretamente fazendo de conta que eu nem a conhecia. Ela ficou me chamando e eu fingia que nem era comigo”.</p>

Na primeira versão, a narrativa inicia sem uma localização temporal específica. É escrita em um único parágrafo formado por um longo período articulado por orações coordenadas (assindéticas e sindéticas), sobretudo com a conjunção/articulador “e”. Embora seja este marcador imbuído de várias funções, essa construção sintática cria um efeito de sequencialidade indistinta das ações narradas, ou seja, os fatos narrados vão se somando uns aos outros de modo quase mecânico. O uso de outros articuladores ou ainda de outros recursos estilísticos possibilitaria dar mais expressividade à narrativa, no que diz respeito à dramaticidade como a expressão de surpresa, agilidade, simultaneidade etc.

Na reformulação, os articuladores introduzidos dão à narrativa mais expressividade e ênfase à sequencialidade temporal. No primeiro momento do segundo fragmento, o uso de articuladores “mas” (conjunção adversativa) e “enquanto” (conjunção temporal) permite criar um contraste entre as expectativas da personagem amiga e as reações da personagem que ocupa o papel de narrador. Na sequência, ao fazer uso dos articuladores “enquanto” (conjunção temporal), “repentinamente” e “rapidamente” (advérbios de modo), além situar o leitor acerca do modo como as ações acontecem e garantir sequencialidade na progressão das ações, evidencia-se certa agilidade em relação ao movimento da narrativa, o que pode provocar uma maior expectativa no leitor em relação ao desenrolar dos fatos.

A escolha dos articuladores, neste caso, possibilita ao leitor acompanhar a sequencialidade dos fatos e o ritmo dos diferentes episódios da narrativa: da queda da personagem amiga à expectativa de ajuda; da vontade de rir da narradora à decisão de continuar andando; e, por fim, o distanciamento entre a amiga caída e a narradora que se afasta.

Em ambos os textos, a sequência dos fatos está presente, visto que é constitutiva da narrativa. No entanto, na reescrita, Fabrícia faz uso de outros recursos estilísticos ao suprimir o marcador “e”, reincidente na primeira versão, e acessar os outros articuladores (predominantemente os advérbios), com vistas a garantir mais vivacidade à narrativa, fazendo uma reconstrução das cenas ali impressas de modo mais compassado, ao utilizar a pontuação, o que resulta na mudança de ritmo no texto. O encadeamento das cenas que constituem a narrativa possibilita uma leitura mais fluida. Fabrícia entende que as alterações que fez lhe possibilitaram (re)contar a história de modo mais atraente ao seu interlocutor, semelhantemente às atividades desenvolvidas no decorrer do projeto didático.

Na sequência, o texto de Anne nos mostrará as escolhas relacionadas aos articuladores que ela fez para provocar em seu interlocutor o interesse pela sua narrativa.

Texto 3 – Anne

Versão 1 <u>O homem que não acreditava em Deus</u>	Versão 2 <u>O homem que não gostava de Deus</u>
<p>Há alguns dias atrás eu estava no ônibus e subiu um pastor no ônibus, e ele abriu a bíblia dele e começou a falar várias coisas sobre deus ele falava muito e gritava bastante e um homem não gostou dessa cena e começou a discutir com o pastor e mandou o pastor calar a boca que não queria ouvir mais a voz do pastor que orava muito pregando a palavra do senhor.</p> <p>O homem discutiu com o pastor em cerca de 30 min. O homem falava que não gostava de Deus ele falava que Deus não existia e os dois discutiram muito aí o motorista parou o ônibus e mandou o homem descer e o homem com muita raiva falou que não ia descer porque ele tava pagando passagem e o pastor não parava de pregar a palavra aí, depois de muita discussão o homem desceu do ônibus e todo mundo ficou muito assustado.</p>	<p>Num belo dia de sol, tudo tranquilo. Estava no ônibus, quando entrou um pastor querendo pregar a palavra de Deus para as pessoas. Ele começou a pregar, falar alto e um rapaz que estava dentro do ônibus não gostou da atitude do pastor. De repente, o rapaz levantou de sua cadeira e começou a gritar com o pastor, falando que era para o pastor calar a boca etc.</p> <p>O pastor continuou pregando, enquanto o rapaz continuou a discutir com o pastor, falando que era para ficar calado, que não gostava de ouvir a palavra de Deus porque era um ateu. Eles discutiram bastante, cerca de 1 hora: o ateu falava que era para o motorista parar o ônibus para o pastor descer. Todos ficaram nervosos!</p> <p>O pastor continuou, então, a pregar. Com muita raiva, o ateu desceu do ônibus, deu muita porrada no vidro, que quebrou. O ateu foi embora e, depois, tudo ficou tranquilo.</p>

Anne inicia os textos em ambas as versões com expressões típicas da introdução de narrativas escritas, algumas delas presentes em nossa memória de leituras de contos de fada, fábulas, entre outras narrativas com as quais tivemos contato na escola e fora dela: “Há alguns dias atrás”; “Num belo dia de sol” que entram em cena para situar os fatos da narrativa no tempo, e outras que apontam para a sequência dos fatos narrados (“depois de muita discussão”), elementos essenciais que são da narrativa.

No que se refere às demais escolhas estilísticas, a primeira versão, escrita em dois parágrafos, apresenta períodos mais longos, o que contribui para a repetição de alguns termos, entre os quais os articuladores “e” e “aí” na tentativa de garantir a progressão do texto e a sequencialidade dos fatos narrados por meio de orações coordenadas.

Na segunda versão, escrita em três parágrafos, a autora constrói períodos mais curtos, apresenta orações coordenadas assindéticas (“Num belo dia de sol, tudo tranquilo”) e coordenadas sindéticas (“Estava no ônibus, **quando** entrou um pastor

querendo pregar a palavra de Deus para as pessoas”). Ela também acrescenta novos articuladores que: nos situam na atmosfera em que ocorre o episódio narrado (“Num belo dia sol”); dão ritmo (“De repente”); e sinalizam para a conclusão da narrativa (“então”). Além disso, ela descreve o modo como uma das personagens reage diante da insistência de outra em contrariá-la (“com muita raiva”); e situa o leitor em relação à sequência dos fatos (“De repente”; “quando”; “enquanto”; “Depois”), no último caso, anunciando a resolução do fato e o desfecho da narrativa. Utiliza-se ainda do recurso da substituição (homem/rapaz/ateu) para minimizar o efeito das repetições apresentadas na primeira versão (“O homem”), o que garante certa fluidez à narrativa e caracteriza mais especificamente a personagem. Nesta versão, o texto imprime a sensação no leitor de maior conclusibilidade da narrativa e apresenta uma nova resolução, ao trazer elementos ausentes na primeira versão em que “o homem desceu do ônibus e todo mundo ficou muito assustado”, e, assim, o atualiza a fim de nele construir uma atmosfera mais atenuada em relação à tensão relatada na versão anterior: “O ateu foi embora e tudo ficou tranquilo”, que também representa a situação final. Essa articulação composicional, de acordo com Jean-Michel Adam (2019), é constitutiva das narrativas.

No trajeto percorrido da primeira para a segunda versão, Anne guia seu leitor da tensão para a pacificação, provavelmente para agraciar o leitor com um final mais “feliz” ou ainda para convencê-lo de que a paz reinou depois que o “ateu” – o “vilão” da história – parou de perturbar e foi embora, o que imprime no texto a(sua) avaliação social.

A seguir, estão apresentadas três versões que dão conta de mostrar como, ao se encaminhar para a versão final, a autora apreendeu os recursos estilísticos para a construção da narrativa.

Texto 4 – Izabeli

Versão 1 (Sem título)	Versão 2 Violência contra a mulher	Versão 3 Violência sexual
Uma cena que chamou minha atenção foi de um conhecido batendo na mulher dele, ele batia na cara dela, empurrava, chutava ela, uma vez ele chegou a bater com a cabeça dela no carro, eles já tiveram muitas brigas feias, ela já furou a mão dele com uma tesoura. Isso é uma coisa que me deixa indignada pelo fato dela não tomar uma	Uma cena que chamou minha atenção, foi de um conhecido batendo na mulher dele. Ele batia na cara dela e empurrava, chutava ela, uma vez ele chegou a bater com a cabeça dela no vidro do carro. Eles já tiveram muitas brigas feias, ela já chegou a furar a mão dele com uma tesoura. Ver ela naquela situação me deixa	Ano passado , uma amiga minha quase foi vítima de estupro, ela estava na casa da tia dela tendo aula de reforço, só que no momento do acontecido a tia dela não estava, e ficou só ela e o marido da tia dela. Para ele foi o momento certo, então ele começou a passar a mão nas pernas dela e começou a dizer que ela era linda,

<p>atitude apanhar e ficar quieta sem fazer nada e mesmo que alguém denuncia ele ela diz que ele nunca bateu nela.</p>	<p>indignada₁ pelo fato dela não tomar uma atitude e ser espancada e ficar quieta sem fazer nada₁. E mesmo que alguém denunci₂ ele₁ ela diz que ele nunca bateu nela.</p>	<p>nesse momento ela começou a ficar nervosa, depois de alguns minutos ela conseguiu sair. Acabei me encontrando com ela na rua e ela me contou o que tinha acontecido. Vi ela naquele estado de nervosismo e não sabia o que fazer. São coisas que acontecem no dia a dia que me deixa meio chateada, por muitas pessoas serem abusadas sem culpa, e muitas vezes a polícia não toma uma atitude e eu fico indignada com isso.</p>
---	--	--

Nas duas primeiras versões, Izabeli constrói a narrativa em um único parágrafo constituído de uma sequência de enumerações marcadas por repetições, pela ausência de adequada pontuação e pela pequena incidência de articuladores, o que compromete o encadeamento dos fatos narrados e, sobretudo, o ritmo do texto, de modo a provocar certo desconforto durante a leitura. A presença do articulador “uma vez” situa o início da construção de uma cena que revela o fato elucidativo ao problema da violência contra a mulher abordado pela autora; “isso” faz referência às agressões sofridas pela mulher que participa da narrativa, sobretudo a sua passividade diante do marido agressor.

Na segunda versão, percebe-se que houve cuidado com o planejamento do texto, evidenciado pela escolha de períodos mais curtos construídos a partir do uso padrão da pontuação (neste caso, a substituição de vírgula pelo ponto), garantindo, assim, mais ritmo à narrativa; pela presença de orações coordenadas no detalhamento de um dado especificador do fato (no carro/ no vidro do carro), situando melhor o leitor na compreensão do episódio narrado. Note-se, ainda, que a alteração de termos (apanhar/ser espancada) dá ênfase ao ato provocador da indignação, causando, assim, mais impacto no leitor.

Na última versão, há um salto em relação ao número de parágrafos, nos quais a autora apresenta a sequencialidade das cenas que constituem o fato narrado, o que contribui para garantir uma boa progressão à narrativa. Além disso, apresenta elementos que situam a narrativa em relação ao momento da enunciação (“ano passado”) e que contribuem para garantir a sequência das ações narradas (“então”; “depois de alguns minutos”).

É na expressão “e mesmo” (presente nos dois primeiros textos) que encontramos um articulador pleno de entonação expressiva e ênfase valorativa, a ponto de expressar o alto grau de indignação da autora diante da resistência da mulher em denunciar o agressor sobre os quais assume uma contundente posição e, inevitavelmente, coloca o seu interlocutor diante de sua avaliação social.

No terceiro texto, o uso reincidente da conjunção “e” representa, por um lado, a intenção do autor em garantir a sequência dos fatos narrados e, por outro, assume a função de marcador conclusivo ao final da narrativa.

Sigamos com os textos de Gabriel, também escritos em três versões que tematizam sobre a falta de segurança e o preconceito ao que chama de desigualdade:

Texto 5 – Gabriel

Versão 1 <u>O ladrão</u>	Versão 2 (sem título)	Versão 3 <u>Desigualdade mata as pessoas</u>
<p>Estava eu na minha casa jogando Free Fire, quando de repente, escuto umas sirenes da polícia dentro do condomínio, e uma correria de policiais, fui ver o que estava acontecendo e descobri que um ladrão tinha invadido o condomínio em uma fuga de um assalto que tinha acabado de cometer em um comércio do lado.</p> <p>Após alguns minutos os policiais conseguiram capturar o infrator e isso mostra que nem em locais privados que você paga pela segurança não estamos totalmente protegidos.</p>	<p>Estava em minha residência jogando no celular quando em um momento, escuto correria e sons de carros policiais, fui ver o que estava a acontecer dentro do condomínio onde resido, tive a surpresa de ver uns PMs correndo logo atrás de um homem que certamente era um fora da lei, o homem estava fazendo um assalto em um comércio bem ao lado do condomínio, então fui para dentro de minha casa para me proteger e alguns minutos depois os policiais capturaram o bandido, isso é bem reflexivo por conta que mostra que nem em espaços privados estamos seguros.</p>	<p>Certo dia, estava eu em um ponto de ônibus na grande Belém, estava junto com duas moças belas e possivelmente universitárias. Algum tempo depois, chegou um jovem de pele escura e cabelo crespo. Logo percebi algo de estranho nas moças que estavam ao meu lado.</p> <p>As moças esconderam suas bolsas e celulares. Fiquei abismado com tal ato, que ocorreu por conta da chegada do rapaz afro. Tempos depois, chegou meu ônibus e eu, dentro dele, continuava com o pensamento na cena de pura desigualdade de tratamento, apenas por causa da cor da pele.</p> <p>No nosso país há muita desigualdade e estamos sempre vendo isso nas ruas e isso me deixa triste por conta de que todos somos iguais. Não há diferença a não ser pela cor.</p>

Nos dois primeiros textos, Gabriel apresenta períodos mais longos em relação à terceira versão. O uso dos articuladores “quando de repente”, “após alguns minutos”, “então”, “quando, em um momento”; “alguns minutos depois” tanto garante a

sequencialidade dos fatos na narrativa quanto dá a ela certa mobilidade (e provoca até a sensação de surpresa), tornando-a mais dinâmica para o leitor. O articulador “isso” assume dupla função: ora se refere à cena que retrata a falta de segurança ora à cena que retrata o preconceito, momento em que imprime a avaliação da qual o texto não se destitui.

Na versão final da narrativa, dessa vez construída em três parágrafos, é possível constatar a atenção e o cuidado do autor tanto na organização do texto como na precisão da escolha dos articuladores “Certo dia” (para marcar o início da narrativa), “Algum tempo depois” e “Depois”, para garantir a sequencialidade dos fatos narrados e conduzir o seu leitor à progressão das ações relatadas, conforme atividade vivenciada por ele durante o projeto didático.

Diante dos três textos, é possível perceber como Gabriel, motivado pelas atividades mencionadas acima, apropriou-se desse recurso estilístico para garantir o encadeamento dos fatos narrados, o que favorece a construção e a compreensão da proposta da narrativa.

Passamos a seguir para os textos de Elias que, da primeira para a segunda versão, apresenta um avanço significativo em relação à apropriação da função dos articuladores na construção da narrativa:

Texto 6 – Elias

Versão 1 <u>A maconheira</u>	Versão 2 <u>A maconheira</u>
<p>Um dia atrás eu tava empinando pipa no pátio de casa e avistei uma mulher com uma mochila muito cheia andando muito apressada para chagar num lugar que eu não sei qual é, mas num descuido dela ela caiu no chão e deixou tudo o que tinha na mochila no chão quando eu vi o que estava na mochila achei muito estranho porque tinha um monte de pacote de droga eram mais ou menos 8 pacotes fora o que tinha na mochila, deveria ter uns 15 pacotes.</p> <p>Minha reação foi ficar parado sem reação de início e rir quando ela caiu mas quando vi o que tinha na mochila fiquei assustado porque com uma quantidade daquela de droga com certeza ela tava armada mas fingi que nem tinha visto.</p>	<p>Um dia estava eu empinando pipa no pátio da minha casa. De repente avistei uma mulher com uma mochila muito cheia, andando muito apressada para chagar no seu destino mas como ela tava muito apressada num descuido dela ela se desequilibrou e caiu no chão. Quando eu vi o que tinha um monte de pacote de droga. Ela tinha mais ou menos uns 15 pacotes somando com o que caiu no chão.</p> <p>Minha reação naquele momento foi ficar sem reação parado alguns segundos eu comecei a rir quando eu raciocinei o fato fiquei assustado porque com uma quantidade daquela de droga provavelmente ela tava armada minha defesa nesta situação de perigo foi fingi que não tinha visto.</p>

Em sua primeira versão, Elias apresenta um texto praticamente destituído de pontuação, o que provoca uma leitura “acelerada” e cansativa para seu interlocutor. Ainda que timidamente, apresenta os articuladores “Um dia atrás”, “mas” e “quando” para respectivamente para: 1) fazer referência ao momento em que ocorreu o fato e a enunciação; 2) estabelecer um contraponto entre rir e assustar-se e 3) situar temporalmente uma ação ou um episódio da narrativa.

Na segunda versão, já imbuído de certa pontuação junto aos articuladores, o texto apresenta outra configuração: Inicialmente, há a supressão de um dêitico “Um dia” em relação à versão anterior “Um dia atrás” em decorrência da aproximação e do distanciamento do fato relatado em relação ao momento da enunciação, considerando-se que os textos foram escritos em diferentes momentos. As expressões “de repente”, “naquele momento” e “alguns segundos”, além de estarem relacionadas à temporalidade, garantem ritmo e mobilidade à narrativa, “provavelmente” para modalizar a afirmação a ela relacionada feita na primeira versão. As escolhas feitas por Elias, nesta versão, garantem ao texto maior encadeamento dos fatos narrados, mais movimento e certamente aproxima-se de sua intenção comunicativa: impressionar o seu interlocutor com a narrativa de um fato inusitado, composto de suspense, ritmo e “ação”.

O texto a seguir apresenta versões distintas em relação ao modo de produção, a ponto de explicitar os recursos estilísticos de que se valeu Aysha para a sua construção:

Texto 7 – Aysha

Versão 1	Versão 2
<p>Em um domingo dia das mães, estava na casa de minha bisavó. Ela começa uma conversa com minha avó e pergunta sobre um dos filhos que é protestante e sugeriu que ela poderia virar também porque ela não passa um colorau na cara nem usa um brinco e também só usa roupas listradas e que isso não é da religião católica.</p>	<p>Um certo domingo dia das mães, eu estava como de costume na casa de minha bisa. Numa conversa dela e minha avó. A senhora perguntou porque ela não viraria protestante, como o filho mais velho. Minha avó não entendeu o porquê e perguntou: -Por que mãe? - pois você não usa um brinco, nem um colorau no rosto você passa e só usa essas roupas de listra. Isso é coisa de evangélico. Agora eu fiquei me perguntando se a roupa, os acessórios e até o gosto define como a pessoa é, o caráter ou mesmo a religião.</p>

Na primeira versão de seu texto, constituído de um parágrafo, Aysha apresenta a articulação dos elementos da narrativa, fazendo uso recorrente do articulador “e” cuja incidência é resultado da falta de pontuação, o que provoca uma leitura mecânica. Na segunda versão, com as cenas relatadas em um número maior de parágrafos, ela faz uso do discurso direto e de articuladores “Um certo domingo dia das mães”, expressão que indica início de narrativa e situa o leitor em relação à referência temporal em que ocorreu o fato e o encaminha para a sequência dos fatos narrados. Nesta versão, a narrativa parece ficar mais atraente ao leitor, pois ganha mais vivacidade, com a presença da entonação valorativa na fala da avó, o que fortalece o seu protagonismo. A expressão “Agora” assume a função de situar o deslocamento espaço-temporal entre o momento em que ocorreu o fato e a atemporalidade da reflexão feita pela autora a partir do discurso relatado ou, ainda, uma expressão idiomática que introduz uma reflexão ou um questionamento, em re(l)ação a um argumento contrário. Aysha parece ciente de que a discussão inscrita no fato relatado transcende o tempo em que ele ocorreu e, ao se posicionar diante da atitude da avó, deixa claro para o seu interlocutor suas valorações acerca da questão a que se refere.

Encaminhem-nos, a seguir, para o texto de Pablo e vejamos quais escolhas ele fez para construir a narrativa de sua crônica, valendo-se dos articuladores.

Texto 8 – Pablo

Versão 1	Versão 2
<p>Numa noite fria e silenciosa um retardado saiu de sua casa que era eu e fui pra escola, um colega meu chamado Tiago estava lá também no dia da Educação Física e o professor disse que só poderia ir de roupa leve e eu estava de calça faltava 15 minutos para começar a educação física. Eu peguei minha bike e saí como uma bala da escola pra casa ultrapassando o limite de velocidade que a bike é permitida eu pensei que eu ia morrer quando eu passei no sinal verde do outro lado que tava passando muito carro e moto e depois do meu coração sair pela boca entre aspas cheguei em casa parecendo um vulto meu pai até se assustou da velocidade que eu troquei a roupa, parecendo os carros da Fórmula 1, trocando as quatro rodas em segundos faltava 5 minutos pra começar e eu já tava cansadão peguei a bike e fui pra escola saí como uma bala voltei como um jato na velocidade da luz cheguei lá faltava 1 minuto para começar muito cansado mas seu cheguei antes do tempo.</p>	<p>Naquele dia de educação física foi muito da hora eu pratiquei mais exercício do limite permitido da vida. Cheguei na escola de bike voltei para casa de novo porque eu esqueci a roupa e voltei mais uma vez pra escola Então esse já foi o exercício, e eu perdi eu acho que uns 50 gramas de caloria.</p>

O texto acima, entre os demais, é o único cuja segunda versão é literalmente a continuação da primeira, ainda que as datas da escrita tenham sido diferentes. Para isso, o autor se utilizou de um articulador que remetesse ao texto anterior. Embora com esta construção inusitada, seguindo a perspectiva do autor, não houve qualquer prejuízo semântico nem mesmo ausência ou uso indevido de articuladores da narrativa.

A expressão “Numa noite fria e silenciosa” faz remissão às clássicas introduções de narrativas e situa o leitor na atmosfera em que os fatos ocorreram. Como efeito de sentido, cria-se e encaminha-se o leitor para um cenário de mistério. No entanto, logo na sequência, há uma grande quebra de expectativa, pois as cenas que sucedem a expressão não nos remetem à atmosfera descrita.

Há, no decorrer do texto, a ausência de pontuação e a recorrência da conjunção “e” utilizada para expressar uma série de fatos ali narrados. Em decorrência disso, o ritmo do texto parece se confundir com os fatos ali relatados: uma sucessão de ações que dão ao texto um movimento e ritmo acelerados, concomitante às ações ali narradas. A conjunção temporal “quando” situa o leitor no momento em que ocorreu uma cena vivenciada pelo autor que, com pressa e na condição de pedestre, atravessou a rua em sinal verde. Somado às incidências do “e” para construir o efeito de sequencialidade, Pablo faz uso do articulador “e depois” para causar um efeito jocoso, ao trazer para seu texto a expressão popular “meu coração saiu pela boca”. Muito mais do que expressar a conclusão ou finalização da narrativa, “Então” aparece para ratificar a sua constatação a respeito da atividade física ter o mesmo efeito do desgaste físico pelo qual passou durante os vários deslocamentos que fez naquele dia.

A expressão “Naquele dia de educação física” remete ao tempo cronológico em que ocorreram os fatos narrados no texto anterior, situa o leitor de modo a promover um deslocamento espaço-temporal, já que o próprio autor se refere de modo a dimensionar o espaço alargado de tempo em que ocorreram os fatos narrados no primeiro momento e sua remissão neste segundo momento de escrita.

Pablo trouxe humor para seu texto, fez uso incipiente dos articuladores no primeiro texto, em decorrência da falta de pontuação, mas, nos demais casos, demonstrou compreensão em relação à função que exercem nas narrativas.

No texto a seguir, Rykelmy traz em forma de narrativa a história de vida de um personagem da via real. Vejamos como ele faz uso dos articuladores da narrativa para garantir os efeitos de sentido que deseja.

Texto 9 – Rykelmy

Versão 1 O começo de tudo	Versão 2 O começo de tudo
<p>Eu vim falar sobre Deivid Belle o criador do “Parkour”, vou falar como se criou essa prática.</p> <p>Havia um garoto bem simpático e estudioso que adorava ver seu pai pela TV, pois seu pai era bombeiro, então esse menino via ele salvando as pessoas e percebeu que poderia usar o que seu pai fazia para salvar vidas e ... usar no seu dia a dia então ele o Deived Belle começou a dar nome a esses “movimentos”. Hoje em dia ele é muito famoso e fez vários filmes como 13 distritos agora esse esporte é conhecido no mundo e também é de origem francesa.</p>	<p>Eu vim falar sobre Deivid Belle o criador do “Parkour”, vou falar como essa prática é conhecida no mundo todo.</p> <p>Havia um garoto chamado Deivid Belle, ele via seu pai salvando as pessoas, pois seu pai era bombeiro, então ele começou a copiar o que o seu pai fazia, como por exemplo escalar, saltar, se abaixar etc ... então o menino copiava esses “movimentos” e dava nomes a eles então assim as pessoas ficaram conhecendo o esporte.</p> <p>Esse menino agora deve ter mais de 30 anos e fez vários filmes como o 13º distrito e ele se tornou um dos primeiros melhores praticantes de parkour do mundo. Conhecido no mundo todo, esse esporte é de origem francesa e agora existem competições desse esporte, e hoje é conhecido no mundo todo.</p>

Ao fazer uso do dêitico temporal “Hoje em dia”, o autor promove um deslocamento no tempo da narrativa, visto que os fatos narrados anteriormente a ela remetem ao passado. A construção “Esse menino” faz remissão à nominação dada a Deived Belle pelo autor: “o menino copiava”.

Rikelmy faz uso recorrente do “então”, não apenas para causar o efeito de conclusão ou finalização, mas para estabelecer uma relação de consequência entre os fatos narrados em orações “seu pai era bombeiro, então esse menino via ele salvando as pessoas”. Com maior incidência na segunda versão, após as atividades de reescrita desenvolvidas em sala de aula, com destaque ao papel dos articuladores para a progressão das narrativas, o autor adotou a conjunção, atribuindo-lhe a dupla função: a de garantir a sequência dos fatos (aparentemente, uma de suas maiores preocupações em relação a seu interlocutor), e a conclusibilidade dos fatos relatados, como o fez ao apresentar o que poderíamos chamar de conjunções conjugadas: “Então assim” as pessoas ficaram conhecendo o esporte”. Tudo indica que o estudante-autor entendeu que deveria fazer uso mais veemente de articuladores no seu texto em decorrência das atividades pedagógicas desenvolvidas e recorreu à reiteração da conjunção que lhe era mais familiar e acessível.

Na sequência, temos os textos de Danilo, que se valeu, em sua crônica, de recursos estilísticos diferentes quanto ao uso de articuladores, e do próprio gênero,

ao optar pela alteração entre os discursos direto e indireto, ou seja, como modos diferentes de lidar com o discurso citado.

Texto 10 – Danilo

Versão 1 <u>Pensa num gato cagão!</u>	Versão 2
<p>Sei que gato não tem capacidade de se identificar através do reflexo do espelho, mas nesse dia não deu pra resistir e caí na gargalhada!</p> <p>Estava eu, assistindo TV quando de repente escuto uns “gritos” de miau na cozinha:</p> <p>- Miau, Miaeuu!!</p> <p>E minha mão também se assustou</p> <p>- O que é isso? - Falou</p> <p>Eu fui ver o que era quando vejo meu gato se “encarando” no espelho e arrupiado rosnando para ele mesmo, como esse fato era incomum, fui pegar meu celular para gravar. Logo em seguida o gato começou a cagar de tanto nervoso.</p> <p>Rimos muito, porém tive que limpar a merda que ele fez.</p>	<p>Sei que gatos não tem capacidade para se identificar através do espelho, tá, mas e daí?</p> <p>Bom, isso às vezes rende umas boas gargalhadas!</p> <p>Numa manhã de sábado, eu estava assistindo TV e de repente, escuto uns “gritos de um gato miando, logo em seguida, eu vou até a cozinha, achando que se tratava de uma briga ou disputa de território (coisa comum na vida de um gato). Logo depois de minha mãe descer do andar superior, ela perguntou, “O que está acontecendo?”. Chegando na cozinha, vi meu gato se encarando em um espelho que estava no chão, ele estava todo “arrupiado” e rosnando para ele mesmo. Como uma coisa dessas não acontece todo dia – foi o que pensei- então corri pra pegar meu celular para gravar. Logo em seguida o gato começou cagou ali mesmo. Comecei a rir muito, porém minha mãe mandou limpar a merda que ele fez.</p>

Antes de iniciar o relato do fato, Danilo faz uso de um preâmbulo, ao que Adam (1919, p.136) nomeia de “resumo ou entrada prefácio”:1) Sei que gato não tem capacidade de se identificar através do reflexo do espelho, mas nesse dia não deu pra resistir e caí na gargalhada!; 2) Sei que gatos não tem capacidade para se identificar através do espelho, tá, mas e daí?. Bom, isso às vezes umas boas gargalhadas!”. Já é possível perceber aqui a preocupação de Danilo com seu interlocutor em relação a anunciar, por meio de uma valoração, em que consiste o fato a ser narrado.

Na primeira versão, Danilo apresenta boa parte do texto em discurso direto (provavelmente para garantir mais dramaticidade ao fato/texto narrado) e alguns marcadores indicadores de ritmo e sequencialidade do texto (“quando de repente”; “E”; “quando”; “Logo em seguida”). Na segunda versão, é possível perceber significativas alterações: já no preâmbulo, Danilo faz uso do “bom”, como marcador discursivo de início de narrativa e do dêitico “isso”, ao se referir à capacidade dos gatos para se identificar através do espelho. O autor introduz a situação inicial com um organizador temporal (advérbio ou dêitico) “Numa manhã de sábado”, elemento ausente na primeira versão, e amplia o uso de articuladores indicadores de

sequencialidade dos fatos: (“E de repente”; “logo em seguida”; “logo depois”; “Chegando na cozinha”. É provável que a maior incidência desses articuladores se deva à opção pelo discurso indireto, mas isso não exime o autor do cuidado que teve na escrita da segunda versão do texto, considerando-se, inclusive, a sua participação nas atividades de escrita e rescrita desenvolvidas durante o projeto didático.

Nos textos a seguir, Rebeca nos apresenta três versões de dois fatos distintos e de abordagens temáticas diferentes.

Texto 11 – Rebeca

<u>3%</u>	<u>3%</u>	<u>Perigo em qualquer lugar</u>
<p>Certo dia estava eu assistindo uma série da Netflix, e o nome da série é “3%” e a série relata que daqui a muitos anos um casal fundador criava outro “mundo” localizado em uma ilha que se chamava “Maralto”, que o casal fundador criava esse lugar com uma qualidade de vida muito boa e com uma tecnologia muito avançada, esse lugar ficava em uma ilha e que no continente ficavam as pessoas menos favorecidas, mais pobres.</p> <p>Foi determinado pelo casal fundador que só podia passar para o Maralto quem passasse em um processo seletivo que só poderia fazer aos 20 anos de idade que apenas 3% passariam, isso nos mostra a desigualdade social e o processo injusto já que todos merecem uma qualidade de vida melhor.</p>	<p>Certo dia estava eu assistindo uma série da Netflix, e o nome da série é “3%”, o programa relata que daqui há muitos anos um casal fundador criava outro “mundo” localizado em uma ilha e então se chamava “Maralto”, o mesmo casal fundador criava esse lugar com uma qualidade de vida muito boa e com uma tecnologia muito avançada, esse lugar ficava em uma ilha no continente ficavam as pessoas menos favorecidas, mais pobres.</p> <p>Foi determinado pelo casal fundador que então só podia passar para o Maralto quem passasse em um processo seletivo só poderia fazer o processo aos 20 anos de idade e apenas 3% passariam</p> <p>Isso nos mostra a desigualdade social e o processo injusto já que (todos) merecem uma qualidade de vida melhor.</p>	<p>Certo dia, estávamos eu e minha mãe sentadas, na frente de casa. A rua estava muito movimentada, pois estava tendo festa. Às 20 horas, da noite, as pessoas começaram a correr e, logo após, ouvimos três disparos de arma de fogo. Foi aí que houve a maior correria.</p> <p>No local onde os disparos ocorreram, começou a ficar vazio e muitas pessoas correram para lá para poder ver o que estava acontecendo. Foi aí que vimos um homem baleado no chão.</p> <p>O que tinha ocorrido foi que tentaram assaltar o homem. Ele reagiu ao assalto. A reação do assaltante foi de atirar, por mais que o local estivesse cheio de pessoas.</p> <p>Com isso, percebemos que, em qualquer lugar, estamos sujeitos à violência, o local estando cheio ou não de pessoas.</p>

Visualizando os três enunciados, é possível notar que a autora optou por iniciar as narrativas sem uma marca temporal específica (“Certo dia”), o que é bem comum em textos dessa natureza.

Na primeira versão, escrita em dois parágrafos, a autora apresenta sucessivas vezes as expressões “e” e “e que”, predominantemente para dar conta da sequencialidade dos fatos, além do dêitico espacial “esse lugar” para designar parte

do cenário em que ocorreu o fato narrado. Na segunda versão, já escrita em três parágrafos, embora ainda faça uso de expressões presentes na versão anterior, Rebeca traz à cena textual a conjunção conclusiva “então” na tentativa de substituir e evitar as expressões repetidas no primeiro texto. No terceiro texto, escrito em quatro parágrafos, as repetições presentes nos textos anteriores dão lugar aos dêiticos temporais e espaciais (“Às 20 horas, da noite”, “aí”) e à expressão de conclusibilidade da narrativa (“com isso”). Rebeca apresenta nos três textos a evolução por que passaram no decorrer do processo de escrita e reescrita, o que provavelmente é resultado das atividades desenvolvidas em sala de aula durante o projeto didático de que participou.

No texto seguinte, para a construção de sua crônica, Thiago narra um fato dotado de ritmo, marcado por articuladores indicadores de sequencialidade.

Texto 12 – Thiago

<p><u>O dia em que fiquei no meio do tiroteio</u></p> <p>Estava eu jogando bola na rua por volta das 22:00hs quando um carro aparentando ter cor prata passou pela rua até o momento não tinha suspeita de que algo ia acontecer continuei jogando quando de repente o carro volta e a polícia atrás desse carro de repente o carro para e a polícia também desceram dois homens do carro prata e dois policiais militares os dois do carro prata começaram a atirar em direção aos policiais que também revidaram e sem ter para onde correr eu me escondi atrás de um muro alto esse tiroteio durou 30:00 minutos essa foi a minha história o dia que eu fiquei no meio do tiroteio</p>	<p>Estava eu jogando bola na rua por volta das 22:00h de repente um carro aparentando ter cor prata passou pela rua até o momento normal, quando de repente o carro volta e a polícia atrás desse carro de repente o carro para e a polícia também desceram dois homens do carro prata e dois policiais militares os dois do carro prata começaram a atirar em direção aos policiais que também revidaram eu me escondi atrás de um muro alto esse tiroteio durou 30:00 minutos.</p>
---	---

De acordo com os textos de Thiago, pode-se afirmar que ele tinha a intenção de relatar um fato que envolvia ações muito rápidas, o que provavelmente justifique o seu cuidado em retratá-lo com expressões que denotassem dramaticidade e ritmo às ações narradas. Para isso, ele fez uso da conjunção temporal, de preposição e de advérbio: “quando um carro aparentando ter cor prata passou pela rua”; “até o momento não tinha suspeita de que algo ia acontecer continuei jogando”; “quando de repente o carro volta e a polícia atrás desse carro”, “de repente o carro para e a polícia também”.

A seguir, vejamos nos textos de Émile como ela construiu a narrativa baseada no uso dos articuladores nas duas versões apresentadas.

Texto 13 – Emile

Versão 1	Versão 2
<p>Em todas as sextas-feiras eu fico bastante ansiosa porque é o dia que eu volto pra casa, pra muitos parece besteira, mas pra mim não, durante a semana espero pela sexta-feira.</p> <p>Às vezes nem espero por alguém autorizar minha ida, simplesmente arrumo minhas coisas e vou embora.</p>	<p>Em uma tarde dois jovens que estavam há alguns meses juntos, saíram para dar uma volta, eles chegaram no local que tinha só algumas pessoas para ficarem mais à vontade. Ao ficarem por lá por muito tempo decidiram ir fazer um lanche na casa de uma amiga deles, chegando lá perto da casa passaram em um supermercado e compraram algumas coisas para preparar. Quando chegaram na casa conversaram bastante, e falaram sobre a visa, o tempo que já havia passado, e boas lembranças que aconteceram com eles;</p> <p>Tudo parecia estar tudo bem, quando de repente tudo ficou meio que estranho, parecia tudo muito sinistro, pois a noite que estava linda escurece e atrapalha um momento único, onde o tempo passaria e nunca mais ia voltar. O casal se despede e vão embora, com medo de alguma coisa acontecer, mas eles foram se dando apoio dizendo que nada ia acontecer com eles e que se acontecesse ia ter que acontecer com os dois</p>

Émile inicia o primeiro texto com um organizador temporal (advérbio) “Em todas as **sextas-feiras**” para situar a narrativa em uma referência temporal, ainda que imprecisa, já que, com o uso do pronome indefinido inclusivo, a autora se reporta a “todas” as sextas-feiras, termo que reitera no final do parágrafo, não mais com a função de articulador. Na sequência, a aluna faz uso de outro advérbio temporal (“**Às vezes** nem espero por alguém autorizar minha ida, simplesmente arrumo minhas coisas”) para garantir progressão à narrativa em relação ao enunciado anterior mais generalizador “**Todas** as sextas-feiras”. Por fim, ela apresenta o articulador “e” em: “e vou embora” para expressar a sequência dos fatos como indicativo de desfecho da narrativa.

No segundo texto, a estudante se expôs mais diante de seu interlocutor, ao apresentar uma narrativa mais extensa, o que implicou na exposição de um número maior de articuladores, entre os quais o advérbio “Em uma tarde”; o espacial “lá perto de casa”; a conjunção temporal “quando” e o advérbio “de repente”, demonstrando significativo avanço em relação à primeira versão da escrita. Neste caso, Emile parece mais interessada ou mais segura na elaboração da segunda versão, na qual apresenta os articuladores de modo a promover a relação espaço-temporal, estabelecendo a progressão dos fatos narrados. Provavelmente esse avanço seja

resultado das atividades de leitura, escrita e reescrita que desenvolveu no decorrer do projeto didático.

Os textos de Victor, a seguir, colocam-nos diante de uma narrativa rica no que diz respeito à presença dos dêiticos:

Texto 14 – Victor

Versão 1	Versão 2
<p>Estava eu numa tarde de sábado caminhando pelas ruas do Brooklin, era umas 5:30 da tarde, quando me deparei com uma cena revoltante. Eu vejo o justin bieber e uns amigos dele batendo em um dos meus amigos, eu não conseguir me conter e partir p/ briga. Ele estava em desvantagem por que era 10 contra 2. Eu vi que não podia vencer aqueles caras sozinho então peguei meu celular e mandei um zap pros meus outro amigos. Passou-se uns 5 minutos, e então eu vejo eles chegando numa lamborghini. Aí eu tive mais esperança, pois a luta estava equilibrada. Então fomos vencendo um por um aí só restava o justin bieber, só que ele eu fazia questão de arriar ele sozinho. Foi uma luta épica mas eu venci. Quando penso que já tinha acabado aparece o meu arquinimigo “Murilo Couto” só que ele aparece com 50 pessoas pra ajudar ele. O número de pessoas do meu grupo não era suficiente para vencer, então o que eu fiz? liguei pro xxxtentacion aí ele trouxe umas armas e então começou um tiroteio sangrento, Eu chamei os caras da Recayd também pra me ajudar, aí eles vieram de helicóptero e começou uma verdadeira guerra.</p>	<p>Estava eu caminhando pelas ruas do Brooklin numa tarde ensolarada, era umas 5:30 da tarde, quando me deparo com uma cena revoltante. Eu vejo o justin bieber agredindo dois colegas meus de etnia preta. Eu não pude conter minha raiva, então fui pra cima deles com sangue nos olhos.</p> <p>Ele chamou os amiguinhos dele, mas, mesmo assim eu não pisei no sapatinho, e chamei os meus também, puxei o celular do bolso e liguei pra eles, passou-se uns 5 minutos e eu vejo eles chegando numa lamborghini. Eles trouxeram umas armas, então eu escolhi uma UZI. O justin, querendo dar uma de durão ele grita e fala:</p> <p>— Comes from front, his black (Vem pra cima seus pretos)</p> <p>Aí eu fui pra cima, aí a gente arriou todo mundo, mas faltava o justin, mas ele ficou com medo e fugiu.</p> <p>Quando eu pensava que já tinha acabado, aparece aquele estorvo irrelevante do Murilo Couto, ele tinha trago com ele umas 50 pessoas. Aí eu fiz o seguinte, eu liguei pro xxxtentacion e pros meus amigos da Recayd. Os moleques da Recayd vieram de helicóptero e o “X” veio num jato. A porrada durou umas 3 hora mas no final a gente venceu e pra comemorar a gente foi tomar “lean” em Miami.</p> <p>Obs: se eu ver um desses “bichos” batendo em algum amigo meu de novo, eu garanto que vai ser pior do que essa vez.</p>

Nos dois textos, Victor recorre aos dêiticos temporais “era umas 5:30 da tarde”; “passou-se uns 5 minutos” “A porrada durou 3 horas”; aos dêiticos pessoais “Eu vejo o justin bieber e uns amigos dele batendo em um dos meus amigos, eu não conseguir me conter e partir p/ briga. **Ele** estava em desvantagem por que era 10 contra 2. Eu vi que não podia vencer aqueles caras sozinho **Ele** chamou os amiguinhos dele; O marcador discursivo para garantir a sequências dos fatos “**Aí** eu fui pra cima”; **aí** eles vieram de helicóptero e começou uma verdadeira guerra”; “**aí** a gente arriou todo

mundo”; “Aí eles vieram de helicóptero” ; Aí eu fiz o seguinte, eu liguei pro xxxtentacion e pros meus amigos da Recayd.; e ainda da conjunção temporal “Então para designar, respectivamente, as circunstâncias temporais e a conclusibilidade de um dos momentos da narrativa.

Diante da análise desenvolvida, pensamos ser válido retomar Santos (2003, p. 13), ao afirmar que “na organização do discurso o papel dos conectivos passa a ser o de articulação dos enunciados”, a fim de garantir a progressão, a organização tópica (ruptura ou retomada), a contrajunção, a conclusão e a finalização (assim, então); substituição do sinal de pontuação. Nossa estudo buscou com tais instrumentos chegar a uma análise discursivo-dialógica dos enunciados construídos pelos alunos, baseada nas escolhas dos elementos que promovem de modos diversos a articulação textual discursiva nas suas crônicas.

6.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLHAS DOS ARTICULADORES DA NARRATIVA

Nesta segunda etapa da análise, constatamos que entre os articuladores selecionados pelos alunos há uma grande incidência das conjunções e dos organizadores temporais (advérbios, dêiticos temporais), elementos constitutivos das narrativas que assumem a função de situá-las no tempo e de promover o encadeamento dos fatos ali relatados. Entendemos que tais escolhas se devam, além da experiências que os alunos já têm com a língua, ao resultado das atividades de leitura, escrita e reescrita desenvolvidas com eles em sala de aula no decorrer do projeto didático.

Nossos dados confirmam isso nas expressões que imprimiram em seus textos e ratificam o postulado de que o estilo se constitui a partir de elementos diversos que envolvem os sujeitos da língua (seus afetos e desafetos, suas valorações, suas intenções, seus “eus” e seus “outros”) e se sustenta na interação protagonizada por eles em perspectivas individuais e sociais, mas sempre dialógicas.

Suas escolhas para a construção de enunciados são determinadas por diversos fatores que os constituem e que determinam outras escolhas. Entre esses fatores há aquele a que se atribui grande destaque: a expectativa da resposta do interlocutor que ocorre por meio de sua compreensão responsiva. Os enunciados, construídos na relação com outros anteriores (e posteriores) são realizados por sujeitos em direção ao outro, o que é determinante e suficiente para concebê-los dialógicos.

Tais escolhas (intencionais) feitas pelos alunos na crônica, como nos demais gêneros, protagonizam o leitor na construção dos efeitos de sentido (já) construídos e reconstruídos por ambos no momento em que se dá a interação. Trata-se de um inerente recurso de que nos valem em nossos atos de linguagem. No caso em questão, os autores utilizam-se de diversos outros recursos a fim de situar seus interlocutores no movimento da narrativa, ora para causar certo impacto nos enunciados ora para algum outro efeito estilístico como ritmo, musicalidade e dramaticidade por meio dos quais se manifestam.

Embora na reescrita das crônicas, os alunos tenham optado pela substituição de palavras consideradas de uso mais formal, de modo geral, na busca pela construção dos enunciados, eles encontraram a linguagem da vida cotidiana: “uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva”, já que a linguagem “livresca, impessoal e abstrata e não metafórica” (Bakhtin, 2013, p. 42-43) não lhes seria eficaz para garantir seus propósitos comunicativos, visto que o pensamento criativo, original não se desenvolve nestes modos de expressão da linguagem.

Isto posto, temos que as escolhas dos articuladores da narrativa, bem como de outras palavras apresentadas no processo de reescrita, denotam a consciente opção dos alunos no sentido atingir seus interlocutores, ao provocar-lhes respostas já presumidas. E é fato que já em primeira instância eles conseguiram.

Esta etapa da análise nos trouxe à tona a reiterada constatação de Bakhtin em relação ao ensino de língua: a de que as formas gramaticais não podem ser estudadas desatreladas de seu significado estilístico. Vimos que a relação entre o elemento gramatical e o estilístico do enunciado lhes é constitutiva e, neste caso, convém dizer que o presente estudo nos permite afirmar que partilhamos da mesma constatação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos proporcionou conhecer o percurso histórico dos estudos estilísticos e constatar que eles não são recentes, já que remontam à Retórica, de Aristóteles e atravessam o século XX constituídos de perspectivas teóricas distintas: a estilística literária de Vossler, a estilística linguística de Bally, a estilística estrutural e funcional, de Riffaterre e Jakobson, e a estilística sociológica, metalinguística ou genérica proposta pelo “Círculo de Bakhtin”.

Além de pesquisadores de outras nacionalidades influenciados por essas abordagens, ainda no século XX, foram publicados trabalhos de pesquisadores brasileiros que contribuíram e ainda contribuem para o estudo do estilo e da estilística e de sua articulação com o ensino de língua portuguesa, o que foi demonstrado tanto nas gramáticas brasileiras analisadas como em trabalhos mais recentes apresentados nesta pesquisa. As fontes investigadas nos revelaram, no primeiro caso, isto é, quanto ao estudo dos conceitos mencionados, que a concepção de estilo e estilística está voltada ora para as figuras de linguagem, de construção e de pensamento, por vezes em ampla articulação com a sintaxe, ora para a variação linguística e, no segundo caso, que o ensino de língua portuguesa de base estilística já chegou à escola no Brasil, o que nos permite avançar em pesquisas nesse campo.

Discutimos ainda neste trabalho que a contribuição dos autores do Círculo para tal estudo está presente na perspectiva de estilo/estilística que parte da proposição do método sociológico de estudo da linguagem, no qual o sujeito e suas atividades são constituídos inexoravelmente no contexto social. Dessa forma, como vimos, para Volóchinov, por exemplo, o estilo constitui-se na vida cotidiana e na poesia de modos distintos, dadas as especificidades em que se compõe: para a emergência que exige a linguagem do dia a dia por um lado e, por outro, destinada a fins estéticos, mas, em ambos os casos, reflete e refrata a valoração social dos sujeitos em interação, que encontram no discurso do outro a constituição do seu; para Medviédev, que propôs uma poética sociológica, por sua vez, a poesia é distintivamente social da qual não prescinde o elemento histórico. O estilo, para o autor, constitui-se tanto pela quebra de algum paradigma quanto pelos elementos utilizados na estratégia da elaboração discursiva ou, ainda, por ambas as formas; e, finalmente, para Bakhtin, estilo é constituído de múltiplas vozes que se encontram e se constituem no movimento dialógico que, situado no plano extralinguístico, resulta na estilística metalinguística

na qual o gênero discursivo é o lugar dos diferentes usos sociais da linguagem e a estilística está indissoluvelmente articulada à gramática.

Esta pesquisa demonstrou também, por meio do projeto didático nela desenvolvido, que trabalhar no ensino médio com a crônica – um gênero que transita entre as esferas literária e jornalística, próxima do poema e da notícia – pode possibilitar ao aluno o acesso a diferentes modos de expressão existentes na língua. Além disso, constituiu-se de uma experiência em que se viabilizou no ensino de língua portuguesa a articulação entre gramática e estilística com resultados que nos permitiram perceber aprendizagens mútuas (dos estudantes e demais envolvidos) sobre usos e expressões na língua em contexto de escrita.

A partir da pesquisa realizada, confirmamos a tese de que, embora em contexto bem diverso daquele em que Bakhtin viveu a experiência que inspirou este trabalho, o ensino de gramática articulado à estilística na escrita de crônicas favoreceu a aprendizagem e a utilização de recursos estilísticos a alunos do ensino médio a fim de ampliar suas possibilidades de expressão na língua.

A escolha da crônica nos permitiu retomar a presença e o papel das narrativas em nossa memória coletiva e em nossas práticas cotidianas de linguagem, o que possivelmente contribuiu para que os estudantes relacionassem suas crônicas, na construção composicional, aos contos de fada. Além disso, o fato de apresentá-los a escritores nacionais, sobretudo a autores locais ainda por eles desconhecidos, de refletir por meio da crônica sobre problemas ou situações vivenciadas por eles no cotidiano, permitiu aos discentes desenvolver saberes na/da língua sobre sua cultura em contextos e linguagens mais próximos de sua realidade, o que também os situa identitariamente. Isso deve ter contribuído de forma significativa para a produção de texto dos alunos.

A escrita dos estudantes nos revelou que, diante das orientações que receberam, de suas experiências anteriores com a língua e do contato com os gêneros abordados em sala de aula, suas escolhas, nada aleatórias na crônica, seja no modo de “emoldurá-la” como gênero que é, seja na escolha dos articuladores da narrativa, imprimem a expectativa da compreensão responsiva ou uma resposta presumida do interlocutor, no processo de interação no qual entram em jogo suas valorações, suas marcas pessoais designadas pelo tempo e espaço em que se situam socialmente no contexto de construção de enunciados. Enfim, o trabalho revelou também sobre ao

alunos seus desejos, suas necessidades de interagir com seus interlocutores, em um exercício veemente de aproximação deles.

Para isso, conforme demonstraram em seus textos, os estudantes valeram-se dos recursos estilísticos de que dispunham em direção aos seus interlocutores para surpreendê-los, sensibilizá-los, provocar-lhes o riso ou convidá-los ao deleite, compartilhar reflexões, na busca e no encontro da palavra “com alma”, a fim de atingi-los, afetá-los, seu maior propósito enunciativo. Eles conseguiram esse intento com êxito, pois garantiram a *alternância dos sujeitos do discurso*, visto que, como interlocutora imediata, foi inevitável ceder ao convite de visitar seus universos de desprendimentos, preocupações, traumas, de seus sentimentos mais profundos em relação às injustiças que os afetam, à perspicácia com a banalização do perigo, das condições diversas a que estão expostos ou a que se expõem pela sua condição de vida.

Os relatos nos mostraram muito mais do que os saberes constituídos pelos alunos acerca da crônica ou dos articuladores da narrativa, eles nos revelaram como vivem e como agem e dialogam os alunos enquanto sujeitos imersos que estão em contextos diversos e adversos. Seus relatos revelaram traços mais íntimos de sua identidade, sobretudo como dialogam com as contradições sociais que os atingem diretamente: a violência urbana, sexual, suas aspirações, suas frustrações. No mosaico de seus relatos, foi possível perceber como dialogam entre si ora em situações mais próximas ora em ocorrências menos próximas, mas sobretudo como dialogam com o que lhes é mais semelhante e com aquilo que lhes é constitutivo: as relações dialógicas ali estabelecidas, suas vivências cotidianas e seus interlocutores, com os quais partilham em caráter confessional angústias, medos, valores expressos por meio de escolhas discursivas em momentos de interação. É possível perceber não apenas as valorações ali impressas, mais do que isso ou na mesma medida, é possível *sentir a gravidade do tom* por meio do qual expressam e imprimem em clamor suas vozes.

Inicialmente, partimos na direção das vozes de alunos em atividade escolar e, no decorrer do trabalho, a pesquisa ampliou nossas perspectivas, trazendo-nos vozes que extrapolam os muros escolares, que ecoam e dialogam com vozes outras de sujeitos que percebem, refletem, clamam, questionam e reivindicam sobre as contradições que os cercam; vozes que gritam.

As escolhas dos alunos a respeito da crônica – do tema ao estilo – nos revelaram muito mais do que lhes foi solicitado em sala de aula: elas descortinaram o mundo com o qual dialoga o sujeito histórico, social, ideológico e dialógico: o sujeito bakhtiniano.

De acordo com os resultados apresentados, podemos afirmar que este trabalho nos possibilita pensar que a abordagem estilística de ensino aqui demonstrada auxiliou os alunos quanto à expressão de “uma linguagem própria”, a qual lhes representa, constituída que é de “suas” valorações. Essa apropriação é fundamental para desenvolvimento da escrita de alunos do ensino médio, considerando-se as dificuldades encontradas por eles e por seus professores no complexo processo de ensino e aprendizagem de língua, em especial quando se trata de gramática e produção de textos escritos. Além disso, esta investigação trouxe como resultado a possibilidade de se efetivar um ensino de língua portuguesa em que se articula a gramática e a estilística, objetivo central deste trabalho. Por fim, constatamos que o estudo da estilística metalinguística aqui abordado nos coloca diante de perspectivas que nos orientam na direção de um fazer pedagógico que considera a linguagem, o estilo e o sujeito (interlocutor/falante/ouvinte) constituídos no movimento dialógico.

A pesquisa realizada nos permitiu constatar ainda a contundente contribuição dos estudos do “Círculo” para as reflexões sobre a linguagem e para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Isso se deu de tal modo que pensar hoje a linguagem sem remissão à perspectiva interacionista e dialógica parece ser situá-la fora de seu lugar de existência, o que contraria a concepção de colocá-la no lugar de interação e de manifestação de todos os conflitos por meio dos quais os sujeitos se expressam e interagem.

Diante disso, é válido dizer que estudar a linguagem nos eleva, além da condição de falantes, usuários, sujeitos da/na linguagem, à posição de pensadores sobre ela e sobre o papel que nela desempenhamos. Estudá-la para o seu ensino nos coloca diante de um universo tão multifacetado como é o próprio sujeito e a própria linguagem que nos possibilita acionar diversos modos de expressão por meio dos quais se refletem e refratam em tantas vozes: assim se fez o estilo, assim se faz a estilística. Assim também é possível fazer na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Monica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.

ALI, M. S. (1969[1920]). **Gramática Secundária da Língua Portuguesa**. Edição revista e comentada de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira por Evanildo Bechara, São Paulo: Melhoramentos, 1969.

ALMEIDA, F. M. Perspectiva dialógica e ensino de línguas: questões de estilo. In: BRAIT, Beth; PISTORI, Maria H. Cruz; FRACIELINO, Pedro F. (Orgs.). **Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)**. Campinas: Pontes, 2019.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Tradução de C. R. C. Pfeiffer et al. Campinas: UNICAMP, 1998.

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. Parábola: São Paulo, 2012.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Problemas da poética de Dostóievski**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2015.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BELÉM no fundo: chuvas desta manhã ajudam fevereiro a bater recorde
Disponível em: <<http://m.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-489605-belem-no-fundo-chuvas-desta-manha-ajudam-fevereiro-a-bater-recorde.html>> Acesso em: 7 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>> Acesso em: 17 jan. 2020.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa curso de 1º e 2º Graus**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.

_____. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Edusp, 1976.

BRAIT, B. (Org.). Estilo. In: _____. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Para animar a prosa**. São Paulo: Escolas Associadas, 2002.

_____. Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade. In: FARACO, C.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). In: **Vinte ensaios sobre Bakhtin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRANDÃO, H N. A estilística aos gêneros do discurso no ensino de línguas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. XXXIV, p. 14-27, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**, Brasília: MEC, 1999.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Considerações sobre estilo**. In: *Dispersos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Contribuição à estilística portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

_____. **Dicionário de linguística e filologia**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

CAMPOS, M. I. **A construção da identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil**. São Paulo: Olho d'Água/FAPESP, 2010.

CANDIDO, A. **Crônica ao rés-do-chão**. 2003. Disponível em: <<https://grad.lettras.ufmg.br/arquivos/monitoria/Antonio%20Candido%20A%20VIDA%20AO%20R%C3%89S%20DO%20CH%C3%83O.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. O direto à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Ouro Sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.

_____. et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e sua transformação no Brasil**. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

CARETTA, E. A. C. **O léxico do discurso literário: criatividade lexical na poesia moderna e contemporânea**. 2016. 343 fl. Tese (Doutorado de Livre Docência) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CASTILHO A.; ELIAS, V. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, A. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo, Contexto, 2010.

CELINA, L. Um grau para veneno. In: _____. **A viajante e seus espantos**. Belém: Cejup, 1988.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. Prefácio e Introdução. In: **M. Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CHAVES DE MELO, G. **Ensaio de estilística de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CRESSOT, M. **O estilo e suas técnicas**. São Paulo: Edições 70, 1980.

CUNHA; CINTRA. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, C. A estilística da enunciação para o estudo da prosa literária no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

DISCINI, N. **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, 2009.

FARACO, C. A. **Português: língua e cultura: Ensino Médio, volume único**. Curitiba: Base Editora, 2003.

FARACO, C A; CASTRO, G. B. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 15, jan./dez., 1999. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero_15.htm#demanda_cont> Acesso em: 28 mar. 2017.

FRANCHI, C; NEGRÃO E. V. Criatividade e Gramática In: FRANCHI, C; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo “gramática”**. São Paulo: Parábola, 2006.

FERREIRA N. A linguagem e o estilo. **Revista Conhecimento Prático Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 22, p. 53-63, [s.d.].

FRANCELINO, P. F. Estilo e autoria em sermões religiosos. In: BRAIT, Beth; PISTORI, Maria H. Cruz; FRACIELINO, Pedro F. (Orgs.). **Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)**. Campinas: Pontes, 2019.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4.)

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 1997-1998.

GAYDECZKA, B. **Questões de estilo e de gênero: um estudo sobre enunciados memorialistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. 2012. 230f. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GERALDI, J. W. et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática (1999).

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons e ritmos**. São Paulo: Ática, 1985.

GRANGER, G. G. Língua e sistemas formais. In: **Filosofia da Linguagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1973 Trad. Langages (Paris: Di dier Larousse) La Philosophie du Langage, p. 139-171

GRILLO, S.V; AMÉRICO, E.V. Valetin Nikolaiovic Volócinov: detalhes da vida e da obra encontrados em arquivo. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n. 2, p. 255-281, 2019.

GRILLO, S. V. C. O retrato de Mikail Bakhtin em sua mais recente biografia russa. In: BRAIT, Beth; PISTORI, Maria H. Cruz; FRACIELINO, Pedro F. (Orgs.). **Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Mediviédov)**. Campinas: Pontes, 2019.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO GEGE. **Palavra e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013.

GUIRAUD, P. **A estilística**. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

GUIRAUD, P. A. **La Gramaire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/reg_0035-2039_1968_num_81_384_1022_t1_0219_0000_2> Acesso em: 22 mai. 2017.

HALLIDAY, M; HASAN R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1976.

HOLANDA, F. B. de. **Meu guri**. Disponível em: <5OUPk4aSqAY&q=meu+gur%C3%AD+chico+buarque+letra&oq=meu+gur%C3%AD+chico+buarque&gs> Acesso em: 01 mai. 2018.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

LAPA, M. R. **Estilística da língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

LIMA, L. H. da R. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa: Curso Médio**. Rio de Janeiro: Briguier & Cia, 1962.

_____. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2005.

LOUREIRO, J. de J.P. **A viajante e seus espantos (Prefácio)**. CEJUP: Belém, 1998.

MAROUZEAU, J. **Précis de Stylistique française**. Paris: Masson, 1946.

MARTINS, N. S. **Introdução à Estilística**. São Paulo: Edusp, 2012.

MEDVEDEV, P. N; [BAKHTIN, M. M]. **The immediate tasks facing literary-historical science**. Tradução de C. R. Pike. [S.l.]: RTP Publications, 1983.

_____. **Sociologism without sociology (on the methodological work of P. N Sakulin)**. Tradução de C R Pike. [S.l.]: RTP Publications, 1983.

_____. **The formal (morphological) method, or scholarly salier-ism**. Tradução de Ann Shukman. [S.l.]: RTP Publications, 1983.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MONTEIRO, J. L. **A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário**. São Paulo: Ática, 1991.

NUNES, P. Chuvisco. In: **Banho de chuva**. Belém: Editora Amazônia, 2010.

SARGES, W. **Chuva afunda Belém no lixo e na lama**. Disponível em: <https://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-485001-.html> Acesso em: 13 abr. 2018.

PAIVA, M. S. **Ensino de língua portuguesa sob bases estilísticas**: por uma aproximação entre gramática e estilística. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUISTICA E FILOGIA, 13. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, v. XIII, n. 4, p. 1827.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, A. C. Uma chuva para jamais esquecer. **O liberal**, Belém do Pará, 05 mar. 2018.

PERROTI, E. M. B. **O processo de conexão de orações no texto**: coordenação ou subordinação? 1992. 188f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

PEZATTI, E. G. **A ordem das palavras no português**. São Paulo: Parábola, 2014.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. 1986. 316 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1986.

PUZZO, M. B. Revisitando questões de gramática e de ensino de um ponto de vista bakhtiniano. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, jan./jun. p, 161-177.

_____. Teoria dialógica da linguagem: o ensino da gramática na perspectiva de Bakhtin. **Revista Linha D'água**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 261-278, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/65163>> Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. Linguagem, estilo e reportagem jornalística no ensino. In: CAMPOS, M. I. B; SOUZA, G. T. (Orgs.). **Discurso, mídia e ensino**. São Paulo: FFLCH/USP, 2018. (Série Discurso e Ensino: diálogo entre teoria e prática, v. 1).

ROCHA, R. B. da S S. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso**. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13771>> Acesso em: 10 mar. 2017.

ROCHA LIMA, L. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**: Curso Médio. Rio de Janeiro: Briguiet & Cia, 1962.

_____. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2005.

_____. **Subsídio para o estudo da partícula “e” em algumas construções da língua portuguesa**. 1975. Tese (Doutorado em Livre Docência). Disponível em: <http://filologia.org.br/rocha_lima/licro_3/Subs%C3%ADdios%20para%20o%20estudo%20da%20particula%20e%20em%20algumas%20construcoes.pdf> Acesso em: 5 mai. 2019.

ROJO, R. O texto com unidade e o gênero como objeto de ensino. In: TRAVAGLIA, L. C. **Encontros na linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: Orlandi EDUFU, 2006, p.51-80.

SABINO, F. **A mulher do vizinho**. Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/piscina-cronica-de-fernando-sabino/>> Acesso em: 02 mai. 2018.

SANTOS, W. L. **Articulação textual na literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SILVA, V. M. **Estilo, escrita e subjetividade**: uma contribuição ao ensino de língua portuguesa. 1995. 160f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SIQUEIRA, A. J. **Belém nossa de cada dia**: Crônicas. Belém: Papachibé, 2015.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 155-177.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin, Volochínov/ Medvedev**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2012.

SOUZA, I. de. **Crônicas de Belém**. 2017. Disponível em: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1461989147171042&id=196527837050519&_rdr> Acesso em: 3 mai. 2018.

SUASSUNA; MELO; COELHO. O projeto didático: forma de articulação, entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. Parábola: São Paulo, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas** Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

VOLÓCHINOV, V. N. Que é linguagem. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de J. W. Geraldi. São Paulo: Pedro & João, 2013 [1926]. p. 131-156.

_____. A construção da enunciação. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de J. W. Geraldi. São Paulo: Pedro & João, 2013 [1926]. p. 157-188.

_____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução Sheila Grillo. São Paulo: Ed. 34, 2019.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de S. Grillo e E.V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. [1929].

_____. Algumas ideias-guia para a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de J. W. Geraldi. São Paulo: Pedro & João, 2013 [1927-1928], p. 251-268.

_____. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de J. W. Geraldi. São Paulo: Pedro & João, 2013 [1930] p. 213-250.

_____. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de J. W. Geraldi. São Paulo: Pedro & João, 2013 [1926] p.71-100.

_____. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de J. W. Geraldi. São Paulo: Pedro & João, 2013[1928] p.101-130.

ANEXOS

ANEXO A – Texto dos Alunos

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) KAYKY DANIEL NOGUEIRA GONCALVES

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

① DIA QUE TOMEI UM ENQUADRO
ONTEM, DIA 17/05/18, ESTAVA JOGANDO BOLA
NUMA ARENA PERTO DE CASA COM MEUS COLEGAS.
QUANDO UNS 6 A 7 POLICIAIS NOS PARARAM
JUNTO COM OUTRO TIME / NA HORA DEU UM POU-
CO DE MEDO MAIS DEPOIS FUI ME ALCAMANDO
CONFESSO QUE NA HORA DA REVISTA DEU VONDA
DE RIR PELO QUE MEU COLEGA FALOU: "ESTOU
COM MEMO", ME SEGUREI PARA NA RIR PORQUE
SABIA QUE PODIA LEVAR UMA ESCULHAMBAÇÃO OU
PODIA "APANHAR" (LEVAR UM TAPA); DEPOIS OS
POLICIAIS NOS AGRADECERAM POR TER COLABORA-
DO COM O TRABALHO DELES E NÃO ATRABALHAMOS
OS DELES ② DEPOIS CONTINUAMOS JOGANDO
COMO SE NADA TIVESSE ACONTECIDO.

Muito bem, Kayky! Parabéns pelo seu texto!

Observe agora os destaques feitos nele e tente escrevê-lo de outro modo. Você pode levar em consideração a pontuação, pode incluir novas palavras, excluí-las ou substituí-las por outras já apresentadas por você. Ao final, comparamos os dois textos e vemos o resultado.

ATIVIDADE 5

Nome: KAYKY DANIEL NOGUEIRA

Agora que você já escreveu a sua primeira crônica, vamos reescrevê-la de outro modo demonstrando outra(s) possibilidade(s) de construção.

(1) DIA EM QUE FUI PARADO
NO DIA 17/05/18, TAVA JOGANDO FUTEBOL NUMA ARENA NA RUA AONDE EU MOREI, QUANDO UM GRUPO DE POLICIAIS ME ABORDARAM JUNTO COM MEUS COLEGAS. NO MOMENTO DEU MEDO MAIS FUI ME ALCAMANDO, ABIMITO QUE DEU VONTADE DE RIR POIS MEU AMIGO FAIU: "ESTOU COM MEDO", MAIS ME CONTROLEI POIS PODIA TOMAR UMA ADVERTENCIA. A POIS O SUJITO OS POLICIAIS NOS AGADECERAM POIS CONTRIBUIMOS COM A ABORDAGEM. ENTÃO CONTINUAMOS JOGANDO FUTEBOL NORMALMENTE.

1ª versão um grupo de policiais me abordou junto com meus colegas

2ª Um grupo de policiais me abordou junto com meus colegas

3ª Na hora dei um pouco de medo

4ª No momento dei medo

5ª confesso que no momento dei medo

6ª Admito que dei medo de ir

7ª mas me aqueci para o jogo

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) FABRICIA MORAES DOS SANTOS

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

O MICO DA MINHA AMIGA

Estava eu e minha amiga voltando da Escola quando nós ^{vimos} um cão de Aedo vindo, comendo, falando da vida... quando nós vimos a Escola pela A Balança de emisso de casa, quando da vida, elas tropeçaram e caiu de joelhos... fiquei me olhando pensando que eu ia ajudar ela a levantar e eu de todo o jeito tentou ficar sério pra não... não não conseguir segurar a... a risada... eu peguei a Balança dela e sai correndo e ainda dizendo que eu me esbofeci ela... ela ficou me chamando e eu... talvez de conta que eu era amigo... tanta gente passando na hora que ali eu fiquei com vergonha, elas ficaram com tanta raiva de mim por não ter ajudado ela a levantar que ela fala que amiga de FABRICIA... AHO NÃO? quando nós se encontram nós começa a rir dessa história.

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) Anne Beatriz

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

O homem que não acreditava em Deus.
Há alguns dias atrás eu estava no ônibus e subiu um pastor no ônibus, ele abriu a bíblia dele e começou a falar várias coisas sobre Deus ele falava muito e gritava bastante e um homem não gostou dessa cena e começou a discutir com o pastor mandou o pastor calar a boca que não queria ouvir mais a voz do pastor que estava muito pregando a palavra do senhor. O homem discutiu com o pastor em cerca de 30 min. O homem falava que não gostava de Deus ele falava que Deus não existia e os dois discutiram muito aí o motorista parou o ônibus e mandou o homem descer do ônibus e o homem com muita raiva falou que não ia descer por que ele estava pagando passagem e o pastor não parava de pregar a palavra aí depois de muita discussão o homem desceu do ônibus e todo mundo ficou muito aborrecido.

Muito bem Anne! Vamos agora rever o texto e modificar os períodos substituindo alguns termos circulados, por exemplo:

Há alguns dias atrás eu estava no ônibus quando nele subiu um pastor. Ele abriu a sua bíblia e começou a falar várias coisas sobre Deus...

De continuidade à atividade e, ao terminar, identifique as diferenças entre as duas versões.

ATIVIDADE 6 - "A crônica final"

Mediadora: Sueli Pinheiro da Silva

Autor(a) Anne Beatriz da Silva Sousa Data 18/06/2018.

Com base nos textos lidos por nós e nas atividades desenvolvidas com o seu texto, vamos agora escrever uma nova crônica. Você pode abordar os temas dos textos anteriores (chuva, segurança, violência, desigualdade social, situações do cotidiano vivenciadas na rua, no ônibus, em casa etc) ou outro tema de sua preferência que você gostaria de partilhar e refletir com os cidadãos de Belém em um jornal da cidade. Lembre-se dos recursos expressivos utilizados para encadear os acontecimentos ou situá-los no tempo e dos diferentes modos de construção do texto.

19 Setembro que não gostava de Deus.

Num belo dia de sol, tudo tranquilo, estava no ônibus tudo normal, aí entrou um pastor querendo pregar a palavra de Deus para as pessoas, ele começou a pregar falando alto e um rapaz que estava dentro do ônibus não gostou da atitude do pastor pregando a palavra de repente o rapaz levantou de sua cadeira e começou a gritar com o pastor falando que era pra pastor calar a boca etc...

E o pastor continuou pregando e o rapaz discutindo com o pastor falando que era pra pastor ficar calado que ele não gostava de ouvir a palavra de Deus por que o rapaz era um (ateu) e eles discutiram bastante em cerca de 1h, e o ateu batia no ônibus com força fazendo que era para o motorista para o ônibus para o pastor descer e todo mundo muito nervoso.

E então o pastor continuou a pregar bastante e o ateu com muita raiva desceu do ônibus deu muita palhaçada na rua e o ateu foi embora e tudo ficou tranquilo depois.

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) Isabeli Corrêa

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

Trabalhar com o aluno...
Que título você dá ao seu texto?

Uma coisa que chamou minha atenção foi de um conhecido batendo na mulher dele/ele batia na cara dela, empurrava, chutava no chão, uma vez ele chegou a bater com a cabeça dela no carro, eles já tiveram muitas brigas feias, ela já ficou a mão dele com um hematoma. Isso é uma coisa que me deixou indignado pelo fato dele não tomar uma atitude e se arrepender e ficar quieto sem fazer nada e menos que alguém denunciou ele ele diz que ele nunca bateu nela.

Boa, Isabeli!

Vamos tentar reescrever o texto considerando a pontuação, os parágrafos?

Para aprimorá-lo, tente reescrevê-lo de outro modo. Você pode incluir novos termos, substituir ou excluir outros já apresentados por você e vejamos o resultado. Dessa forma, vamos explorar outras possibilidades de construção do texto.

ATIVIDADE 6 - "A crônica final"

Mediadora: Sueli Pinheiro da Silva

Autor(a) Isabeli Gintão de A. Corrêa Data 18/06/2018

Com base nos textos lidos por nós e nas atividades desenvolvidas com o seu texto, vamos agora escrever uma nova crônica. Você pode abordar os temas dos textos anteriores (chuva, segurança, violência, desigualdade social, situações do cotidiano vivenciadas na rua, no ônibus, em casa etc) ou outro tema de sua preferência que você gostaria de partilhar e refletir com os cidadãos de Belém em um jornal da cidade. Lembre-se dos recursos expressivos utilizados para encadear os acontecimentos ou situá-los no tempo e dos diferentes modos de construção do texto.

Violência Sexual

Uma vez, uma amiga minha, quase foi vítima de estupro, ela estava na casa da tia, daonde ela de repente viu que no momento do almoço a tia dela não estava, e ficou só ela e o marido da tia dela.

Pra ela foi o momento certo, então ele começou a puxar a mão por baixo dela e começou a dizer que ela era linda, nesse momento ela começou a ficar nervosa, depois de alguns minutos ela conseguiu sair.

Então me encontrando com ela na rua e ela me contou o que tinha acontecido, vi ela naquele estado de ~~mais~~ nervosismo e não sabia o que fazer.

São coisas que acontecem no dia a dia que me deixa mais chateada, por muitas pessoas serem ~~abusadas~~ sem culpa, e muitas vezes a polícia não toma uma atitude e eu fico ~~indignada~~ com isso.

indignada

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) Gabriel Vinícius Silva

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

V ladroão

Estava eu na minha casa jogando free fire, quando de repente escuto umas sirenes da polícia dentro do condomínio, e uma correria de policiais, fui ver o que estava acontecendo e descobri que um ladrão tinha invadido o condomínio em uma fuga de um assalto que tinha acabado de cometer em um comércio do lado.

Após alguns minutos os policiais conseguiram capturar o infrator e me mostra que nem em locais privados que você paga pela segurança não estamos totalmente protegidos.

Muito bom o seu texto!

Ficou bem clara a reflexão que você faz e deixa o seu leitor a fazer.
Adicione mais a sua história e veja a partir dela, o que você mudaria no texto ou na história. Você pode incluir novas palavras, excluí-las ou substituí-las. Vamos ao resultado.

ATIVIDADE 6 - "Crônica final"

ATIVIDADE 5

Nome: Gabriel Venâncio Silva

Agora que você já escreveu a sua primeira crônica, vamos reescrevê-la de outro modo demonstrando outra(s) possibilidade(s) de construção.

Estava em minha residência jogando no celular, quando em um momento escuto corria e sons de carros policiais, fui ver o que estava acontecendo dentro do condomínio onde moro, tive a surpresa de ver um puma correndo logo atrás de um homem que certamente era um feroz da lei. O homem estava fazendo um enxerto em um comércio bem ao lado do condomínio, então fui para dentro da minha casa para me proteger e alguns minutos depois os policiais capturaram o bandido, isso é bem reflexivo por conta que mostra que nem em espaços privados estamos seguros.

ATIVIDADE 6 - "Crônica final"

Mediadora: Sueli Pinheiro da Silva

Autor(a) Gabriel Vinícius Silva

Data 18/06/18

Com base nos textos lidos por nós e nas atividades desenvolvidas com o seu texto, vamos agora escrever uma nova crônica. Você pode abordar os temas dos textos anteriores (chuva, segurança, violência, desigualdade social, situações do cotidiano vivenciadas na rua, no ônibus, em casa etc) ou outro tema de sua preferência que você gostaria de partilhar e refletir com seus colegas no jornal da escola ou em um livro que circularia na sua turma. Lembre-se dos recursos expressivos utilizados para encadear os acontecimentos ou situá-los no tempo e dos diferentes modos de construção do texto.

"Desigualdade mata as pessoas"

Certo dia estava eu em um ponto de ônibus na grande Belém, estava junto com duas moças belas e possivelmente universitárias, algum tempo depois chegou um jovem de pele escura e cabelo crespo, logo percebi algo de estranho nas moças que estavam ao meu lado.

As moças escondiam seus olhos e celulares ficaram abismados com tal ato que ocorreu no local por conta da chegada do rapaz afro. Tempo depois chegou meu ônibus e eu continuei com o pensamento na cabeça de pura desigualdade de tratamento apenas por conta da cor da pele.

No nosso país há muita desigualdade e estamos sempre sendo visto nos ruas e isso me deixa triste por conta que todos somos iguais, não há diferença a não ser pela cor.

ATIVIDADE 5

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) Juillha Miranda dos Santos

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

a mochila

~~Um~~ Um dia eu estava inspirando Pipa no Patil de casa e avistei uma mulher com uma mochila muito cheia andando muito apressada para chegar num lugar que eu não sei qual é, mais num descuido dela ela caiu no chão e deixou tudo que tinha na mochila no chão. Quando eu vi o que tinha na mochila achei muito estranho porque tinha um monte de pacote de droga, eram mais ou menos 8 Pacotes, para a que tinha na mochila, deveria ter uns 15 Pacotes.

minha reação foi ficar parado sem pensar de início e só ir quando ela caiu mais quando vi que tinha na mochila fiquei assustado porque tem uma quantidade da quilo de droga que a genteza ela estava armada mais fingi que não tinha visto.

~~depois~~

ATIVIDADE 5

Nome: José Elias

Agora que você já escreveu a sua primeira crônica, vamos reescrevê-la de outro modo demonstrando outra(s) possibilidade(s) de construção.

A maronhuza
 Um dia estava eu limpando pipa no patil da minha casa. de repente ouvi uma mulher com uma mochila muito cheia, andando muito a pressa para chegar no seu destino mas como da lava muito a pressa num deslize dela ela se desequilibrou e caiu no chão. quando eu que tinha um monte de Pipa de draga, ela tinha mais ou menos 15 uns 15 Pipa somando com que caiu no chão.

minha reação naquele momento foi ficar sem reação por alguns segundos encostei a Pipa quando eu rasquei o pato piquei assustado porque com uma coratidade daquela de draga Provavelmente ela tava armada minha deusa nesta situação de piziga foi porque não tinha visto.

Escola Estadual de Ensino Médio

ATIVIDADE 5

Nome: Aysha Menezes de Oliveira

Agora que você já escreveu a sua primeira crônica, vamos reescrevê-la de outro modo demonstrando outra(s) possibilidade(s) de construção.

Em um certo domingo de dias das mães, eu estava como de costume no casa de minha bisá. Numo conversa dela e minha avó, A senhora perguntou porque ela não viraria protestante, Como o filho mais velho. Minha avó não entendeu o do porque e perguntou:

- Porque mãe?

- Pois você não usa um brinco. Nem um Colaral na noite você passa e só usa essas roupas de listas. Isso é coisa de evangélico. Agora eu fiquei me perguntando se a roupa, as atitudes até o gosto define como a pessoa é, o caráter eu mesmo e religião.

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) RICARDO ALEONSO LOPES COSTA CORRÊA

Caro aluno(a),

1 de
prec
a pr
crev
ençã

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) Allyne Jhonara de Oliveira

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

Em um domingo dos dias das mães, eu estava na casa de minha avó. Ela começou a conversar com minha avó e perguntou sobre um dos filhos que é protestante e se sabia que ela poderia vir também porque ela não passa uma colônia na casa, tem um um brinco e também se usa roupas lindas e que um não é da religião católica.

Scanned with
CamScanner

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) PABLO AFONSO LOPES COSTA CORRÊA

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

Numa noite fria e silenciosa um atardeado
sai de sua casa que era eu e fui eu por escola!
um colega meu chamado Thiago estava lá também
na dia da Educação Física (2) o professor
disse que já poderia ir de própria livre (2)
eu estava de calças faltar 15 minutos para
começar a aula educação física. eu peguei
minha bike e lá como uma louca da
escola pra casa ultrapassando a limite de
velocidade que a bike é permitida eu
pensei que eu ia morrer quando eu passei
na sinal verde da outra lado que tinha
passando muita coisa e mais depois do
meu coração sair pela boca entre aspas
chequei em casa pensando um pouco /
mas foi só se assustar da velocidade
que eu esqueci a casa, pensando em
carros da fórmula 1 trocando as quatro
rodas em segundos / faltava 5 minutos
pra começar e eu fui lá! Já cansado
peguei a bike e fui pra escola só de como
uma louca voltei como um foguete na
velocidade da luz! cheguei lá faltava 1 minuto
para começar muito cansado mais eu
chequei antes do tempo.

Muito bem! Vamos recontar essa história fazendo modificações
para não começar dividindo o texto em parágrafos, subs

ATIVIDADE 5

Nome: PABLO AFONSO LOPES COSTA CORRÊA

Agora que você já escreveu a sua primeira crônica, vamos reescrevê-la de outro modo demonstrando outra(s) possibilidade(s) de construção.

NA QUELE DIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA FOI MUITO DA HORA
EU PRATIQUEI MAS EXERCÍCIO DO LIMITE, PERMITIDO NA VIDA
CHEGUEI NA ESCOLA DE BIKE VOU TER PRA CASA DE NOVO
PORQUE EU ESQUECI DA ROUPA E VOUTEI MAS UMA VEZ
PRA ESCOLA ENTÃO ESSE JÁ FOI O EXERCÍCIO, E EU
PERDI EU ACHO QUE, VMS SO GRAMAS DE CALORIA

ATIVIDADE 5

Caro aluno, *Pythelony de Jesus Barros Machado*

Agora que você já escreveu a sua primeira crônica, vamos reescrevê-la de outro modo demonstrando outra(s) possibilidade(s) de construção.

O começo de tudo

Eu não falar sobre David Belle, o criador do "Parkour" não falar como ele criou esse prática.

Conto um garoto bem simpático estudioso que adora ver seu pai pela TV, pois seu pai era bombeiro, então esse menino dia de sábado ao domingo e quando que poderia usar o que seu pai fazia para salvar vidas, e no ano em que dia a dia tinha de o David Belle começou a dar nome a esse "movimento", hoje em dia ele é muito famoso e fez vários filmes com 13 minutos e agora esse parte é conhecido no mundo e também ele é da origem francesa.

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) Damile Natara

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

PENSA NUM GATO CAGÃO!

Sai que gato não tem capacidade para se identificar através do reflexo do espelho, mas sempre dá uma volta por dentro e sai no banheiro! Estava eu, assistindo TV quando de repente escuto uma "gata" de dentro do banheiro:

- Miau, miau!!!

E aí não dá. Também se abaixou.

- O que é isso? - falou.

Eu, que sou o que era quando ~~era~~ vejo meu gato se "encarando" no espelho e ocupando o banheiro ~~para~~ para ele mesmo. Como esse gato era engraçado, fui para meu quarto para pensar. Logo em seguida o gato começou a se Cagar de tanto suspense. Rimas muito, porém, não que limpar a merda que ele fez.

ATIVIDADE 5

Nome: Danubia Natam Flores

Agora que você já escreveu a sua primeira crônica, vamos reescrevê-la de outro modo demonstrando outra(s) possibilidade(s) de construção.

Sei que as gatos não tem capacidade para se identificar através do apêlo. Tá, mas e daí? Bem, isso os gatos remde umas bron garralhadas! Numo manhã de solada, eu estava assistindo TV e de repente, escuto uma "grito" de um gato miando, logo em seguida, eu vou até o saguão, olho para eu que se trata de uma briga ou disputa de território (coisa comum no vida de um gato), logo depois de minha ^{meia} ~~de~~ ~~superior~~ superior, ele perguntou, "o que está acontecendo?"; chegando no saguão, vejo meu gato se encostando em um espelho que estava no chão, e ele estava ~~a~~ todo "arruado" e me mostrando para ele mesmo, como uma coisa de uma não osente e todo dia - foi o que eu pensei - então corri para pegar meu colinho para girar, logo em seguida o gato caga ali mesmo, se encostando no espelho, comecei a rir muito, porém minha mãe mandou limpar o merda que ele fez.

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) Rebecca mariz molheiras

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

3%.

Certo dia estava eu assistindo uma série da Netflix e o nome da série é "3%" e a série relata que do que muitos casais em casal fundaram criaram centros "moradia" localizados em uma ilha que se chama "maxilto", que um casal fundador cria esse lugar com uma qualidade de vida muito boa e com uma tecnologia muito avançada esse lugar ficava em uma ilha e que os habitantes ficavam as pessoas menos favorecidos mais pobres.

Foi determinado pelo casal fundador que só podia passar por esse moradia quem passasse em um processo seletivo que só poderia pagar aos 20 anos de idade e que apenas 3% das pessoas isso nos mostra a desigualdade social e o processo injusto, já que todos merecem uma qualidade de vida melhor.

ATIVIDADE 6 - "A crônica final"

Mediadora: Sueli Pinheiro da Silva

Autor(a) Rebeca Maria Melchior Data 18/6/18

Com base nos textos lidos por nós e nas atividades desenvolvidas com o seu texto, vamos agora escrever uma nova crônica. Você pode abordar os temas dos textos anteriores (chuva, segurança, violência, desigualdade social, situações do cotidiano vivenciadas na rua, no ônibus, em casa etc) ou outro tema de sua preferência que você gostaria de partilhar e refletir com os cidadãos de Belém em um jornal da cidade. Lembre-se dos recursos expressivos utilizados para encadear os acontecimentos ou situá-los no tempo e dos diferentes modos de construção do texto.

Perigo em qualquer lugar.

Certo dia estava eu e minha mãe sentadas na frente de casa. A rua estava muito movimentada pois estava tendo festa, então às 20 horas da noite as pessoas começaram a correr, e logo após ouvimos três disparos de arma de fogo então foi aí que houve o maior susto.

No local onde ocorreram os disparos começaram a ficar vazios e muitas pessoas correram para lá para poder ver o que estava acontecendo, e foi aí que vimos um homem baleado caindo no chão.

O que tinha ocorrido foi que tentaram assaltar o homem e ele reagiu nisso a reação do assaltante foi de atirar por mais que o local estava cheio de pessoas.

com um { Nesse percebemos que em qualquer lugar estamos sujeitos a violência, o local estando cheio ou não de pessoas.

Podemos notar por enfatizar a indiscriminação do lugar em que pode ocorrer a violência.

Na próxima página está em (apenas) dois parágrafos extensos.

ATIVIDADE 6 - "A crônica final"

Mediadora: Sueli Pinheiro da Silva

Autor(a) Thiago José Ramos da Luz Data 18/06/18

Com base nos textos lidos por nós e nas atividades desenvolvidas com o seu texto, vamos agora escrever uma nova crônica. Você pode abordar os temas dos textos anteriores (chuva, segurança, violência, desigualdade social, situações do cotidiano vivenciadas na rua, no ônibus, em casa etc) ou outro tema de sua preferência que você gostaria de partilhar e refletir com os cidadãos de Belém em um jornal da cidade. Lembre-se dos recursos expressivos utilizados para encadear os acontecimentos ou situá-los no tempo e dos diferentes modos de construção do texto.

Uma Chuva Para Nunca Esquecer
Segundo-feira 26 de fevereiro Estava eu na Escala Breton
 a ir pra casa quando de repente começou a chover forte. Sem ter
 pra onde ir, então não tive escolha, fiquei esperando a chuva
 passar mais bonita que aquela. Não iria passar tão
 cedo daí não tive outra opção a não ser ir pra de trás da
 igreja. Fui para a barreira cheguei toda molhada e fiquei esperando
 o ônibus. Passado algum tempo esperando, o ônibus finalmente
 chegou vindo do ônibus bonito que ele não parava em sinal nenhum
 foi quando ali pra para do ônibus e vi que os sinais estavam
 sem energia. Então continuei andando e notei que os sinais estavam
 todos desligados. Pensei estranho, não me lembro. O trânsito
 estava parado, as várias coisas que se moviam naquele momento
 sem os carros e ciclistas porque a rua estava parada. Sai da
 Escala Breton, dia 12:30 hrs cheguei em casa por 14:45 hrs da tarde.
 Minha filha ali paraculada começou ligando o que havia acontecido
 eu disse a ela que fiquei preso no engarrafamento tanto que
 nesse dia ela não foi trabalhar com a mãe que não tinha ninguém para
 levar conta dos meus trabalhos aí ela teve que ficar com ela
 mãe. Quando eu estava lá que jogou meu trabalho para longe e
 destruiu tudo que tinha meu uniforme para me lembrar que
 na terça-feira não pude vir para a escola. Por que além do uniforme
 minha mochila estava toda molhada meus livros e cadernos
 também estavam todos molhados mas foi um dia bem legal.
 E essa foi a minha história do dia 26 de fevereiro de 2018
Uma Chuva Para Nunca Esquecer FIM.

ATIVIDADE 6 - "A crônica final"

Mediadora: Sueli Pinheiro da Silva

Autor(a) Thiago José Ramos da Luz Data 18/06/18

Com base nos textos lidos por nós e nas atividades desenvolvidas com o seu texto, vamos agora escrever uma nova crônica. Você pode abordar os temas dos textos anteriores (chuva, segurança, violência, desigualdade social, situações do cotidiano vivenciadas na rua, no ônibus, em casa etc) ou outro tema de sua preferência que você gostaria de partilhar e refletir com os cidadãos de Belém em um jornal da cidade. Lembre-se dos recursos expressivos utilizados para encadear os acontecimentos ou situá-los no tempo e dos diferentes modos de construção do texto.

Uma Chuva Para Jamais Esquecer
Segunda-feira 26 de fevereiro Estava eu na Escala Breton
 a ir pra casa quando de repente começou a chover forte. Sem ter
 pra onde ir, então não tive escolha, fiquei esperando a chuva
 passar mais bonita que aquela. Não iria passar tão
 cedo daí não tive outra opção a não ser ir pra de trás da
 igreja. Fui para a barreira cheguei toda molhada e fiquei esperando
 o ônibus. Passado algum tempo esperando, o ônibus finalmente
 chegou vindo do ônibus bonito que ele não parava em sinal nenhum
 foi quando ali pra para do ônibus e vi que os sinais estavam
 sem energia. Então continuei andando e notei que os sinais estavam
 todos desligados. Pensei estranho, não me lembro. O trânsito
 estava parado, as várias coisas que se moviam naquele momento
 sem os carros e ciclistas porque a rua estava parada. Sai da
 Escala Breton, dia 12:30 hrs cheguei em casa por 14:45 hrs da tarde.
 Minha esposa ali paraculada comigo ligou para a que havia escutado
 eu disse a ela que fiquei preso no engarrafamento tanto que
 nesse dia ela não foi trabalhar por causa que não tinha ninguém para
 levar conta dos meus trabalhos aí ela teve que ficar com ela
 sóis! Quando eu estava lá que jogou meu trabalho para longe e
 destruiu tudo que tinha meu uniforme para me lembrar que
 na terça-feira não pude vir para a escola por que além do uniforme
 minha mochila estava toda molhada meus livros e cadernos
 também estavam todos molhados mas foi um dia bem legal.
 E essa foi a minha história do dia 26 de fevereiro de 2018
Uma Chuva Para Jamais Esquecer FIM.

ATIVIDADE 6 - "A crônica final"

Mediadora: Sueli Pinheiro da Silva

Autor(a) Edmundo Gomes de Sousa Data 18/06/18

Com base nos textos lidos por nós e nas atividades desenvolvidas com o seu texto, vamos agora escrever uma nova crônica. Você pode abordar os temas dos textos anteriores (chuva, segurança, violência, desigualdade social, situações do cotidiano vivenciadas na rua, no ônibus, em casa etc) ou outro tema de sua preferência que você gostaria de partilhar e refletir com os cidadãos de Belém em um jornal da cidade. Lembre-se dos recursos expressivos utilizados para encadear os acontecimentos ou situá-los no tempo e dos diferentes modos de construção do texto.

Em uma tarde dois jovens que estavam a alguns meses juntos, saíram para dar uma volta, eles chegaram no local que tinha as algumas pessoas, para fazerem mais vontade. Ao ficarem lá por muito tempo decidiram ir fazer um lanche em ~~em~~ na casa de uma amiga deles, chegando lá perto da casa, passaram em um supermercado e compraram algumas coisas para preparar. Quando chegaram na casa, ~~em~~ conversaram bastante, e falaram sobre a vida e tempo que já via passando, e boas lembranças que aconteciam com eles; Tudo parecia está tudo bem, quando de repente tudo ficou meio que estranho, parecia tudo muito sinistro, pois a noite que estava linda, escurasse e ~~em~~ atrapalhou um momento único, onde o tempo passaria e nunca mais ia voltar. O casal se despede ~~em~~ e vão embora, com medo de alguma coisa acontecer, mais eles ~~em~~ foram se dando adeus dizendo que nada ia acontecer com eles, e que se acontecesse ia ter

ATIVIDADE 6 - "A crônica final"

Escola Estadual de Ensino Médio Magalhães Barata

Aluno (a) Thomás Gomes de Sousa

Caro aluno(a),

Com base no que você já sabe sobre a crônica, vamos agora escrever uma, a fim de identificarmos o que ainda precisamos saber sobre ela? Neste momento, não se preocupe em fazer uma crônica "perfeita", nem mesmo se vai acertar ou errar na sua primeira tentativa. Você tem esse direito. O tema é de sua escolha, já que vai escrever sobre algo que você viveu, soube ou conheceu e que lhe tenha chamado a atenção. Pense também na reflexão que pretende deixar para o seu leitor.

Em todas as sextas-feiras eu fico bastante ansiosa, por que é o dia que volta pra casa, pra muitos parece besteira, mais pra mim não, durante a semana penso pela sexta-feira.

As vezes nem espero por alguém autenizar minha ida, simplesmente aviamo minhas coisas e vou embora,

ATIVIDADE 5

Nome: Gabriel Victor

Agora que você já escreveu a sua primeira crônica, vamos reescrevê-la de outro modo demonstrando outra(s) possibilidade(s) de construção.

Estava eu caminhando pelos ruas do Brooklyn num tarde
ensolarado, em umas 5:30 da tarde. Quando me deparei
com uma cena revoltante. Eu vejo o Justin beber
o pedindo dois colegas meus de escola pra. Eu não pude
controlar minha raiva, então fui pra cima dele com sangue
no olho.

Ele chamou os amiguinhos dele, mas mesmo assim eu
não pissei no papo dele, e chamei os meus também. Puxei
o celular do bolso e liguei pra eles. Passou-se uns 5
minutos e eu vejo eles chegando numa Lamborghini. Eles trouxeram
uns armas, então eu escolhi uma Uzi. O Justin, querendo
dar uma de duro ele grita e fala:

— Come from front, his black. (Jam pra cima, seus pretos).

Aí eu fui pra cima, aí o gente criou todo mundo, mas
faltava o Justin, mas ele ficou com medo e fugiu.
Quando eu pensava que já tinha acabado, apareceu aque-
la estorboz irrelevante do Murilo Costa, ele tinha tra-
ço com ele uns 50 pessoas. Ai eu fiz o seguinte, eu
liguei pra xxxtentacion e pra meus amigos da Recard.
Os moleques da Recard vieram de helicóptero e a "x"
beio num gato. A parada durou umas 3 hora mas
no final a gente venceu e pra comemorar a gente
foi tomar "leão" em Miami.

Obs: se eu ver um desses "bichos" botando em algum ami-
go meu de novo, eu aponto que vai ser Pier do que