

O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA PROPOSTA PARA DESENVOLVER E ANALISAR AS APRENDIZAGENS DA LÍNGUA PORTUGUESA

CHRONIC TEXTUAL GENDER AND THE DIDACTIC SEQUENCES: A PROPOSAL TO DEVELOP AND ANALYZE PORTUGUESE LANGUAGE LEARNING

Ida Maria Marins.
Thuanne Souza Jahnke
UNIPAMPA

Resumo: O presente texto apresenta uma proposta de trabalho com o gênero textual crônica e o uso da metodologia das sequências didáticas, desenvolvida pelo grupo de Genebra. Após exposição da proposta é realizada uma análise e discussão das aprendizagens desenvolvidas por alunos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Jaguarão/RS, as quais indicaram a relevância da metodologia no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Palavras-chave: Gênero crônica, sequências didáticas, aprendizagem, língua portuguesa.

Abstract: This paper presents a work proposal with the chronic textual gender and the didactic sequences methodology, developed by the Genebra group. After exposition of the proposal, an analysis and discussion of the learning developed by elementary students of a public school in the city of Jaguarão/RS is performed, which indicated the relevance of the methodology in the development of the students' language skills.

Key-words: Chronic gender, didactic sequences, learning, portuguese language.

INTRODUÇÃO

A necessidade de investigar práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa com os gêneros textuais é cada vez mais premente. As avaliações realizadas pelo governo federal: ENEM, SAEB, Prova Brasil, indicam o quanto os alunos das escolas de educação básica apresentam dificuldades nas habilidades de leitura e escrita. Isso parece revelador da situação de ensino das escolas que,

no caso da língua portuguesa, ainda privilegia a gramática prescritiva como objeto para desenvolver as aulas de língua. Os gêneros textuais são os instrumentos que viabilizam o trabalho com a língua em uso ou, como afirma Marcuschi (2011, p. 19), fazem parte de uma categoria essencial “para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística”. O texto, conforme afirmado nos PCN (1998) e na atual BNCC (2017), é a unidade base do trabalho com a língua. Sabemos que todo texto se realiza em um determinado gênero, e que esse transcende ao mero trabalho com os aspectos linguísticos; ele traz à tona aspectos discursivos que a gramática puramente não dá conta. É necessário considerar as condições de produção dos textos, suas esferas de circulação e de produção de sentidos.

Trabalhar os aspectos linguísticos e discursivos, presentes nos gêneros textuais são, hoje, um desafio para os professores de língua, e cabe à universidade desenvolver projetos de formação inicial e continuada que promovam esse conhecimento, dando condições para que os acadêmicos de Letras e os profissionais das escolas apropriem-se das atuais indicações teórico-metodológicas e tornem-se agentes/atores competentes para colocar em prática a abordagem do trabalho com os gêneros textuais.

Pensando no papel e no compromisso da universidade relativamente à execução de projetos que promovam a qualificação do ensino na educação básica, apresentou-se, nos anos de 2016 e 2017, um projeto de extensão e ensino intitulado: *(Re) significando o ensino da língua portuguesa na escola: os gêneros textuais e a dinâmica das sequências didáticas*. Esse projeto foi desenvolvido em uma escola municipal da cidade de Jaguarão/RS, com alunos de 9º ano e teve como aplicadores bolsistas do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Na sua primeira versão, em 2016, foi apresentado à escola um subprojeto vinculado ao projeto citado acima, cuja proposta foi a de trabalhar o gênero textual crônica e resultou no subprojeto *Cronicar: lidando com o gênero em sala de aula*. O objetivo desse artigo é o de apresentar como esse trabalho aconteceu, os objetivos traçados e os resultados alcançados, tendo em vista o gênero textual escolhido e a utilização da metodologia das sequências didáticas, proposta pelos teóricos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

O trabalho que apresentamos a seguir se organizará nas partes: i) os gêneros textuais e as sequências didáticas; ii) metodologia de trabalho; iii) resultados e discussões; iv) considerações finais.

GÊNEROS TEXTUAIS E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Nas últimas décadas, estudiosos vêm fomentando discussões sobre o trabalho com os gêneros textuais na escola. São pesquisas voltadas ao ensino e aprendizagem de língua materna que acarretam diferentes reflexões na esfera acadêmica, no que concerne à teoria e à prática. Sabemos que o ensino de língua no Brasil tem manifestado problemas, como: necessidade de políticas públicas de investimento educacional, desvalorização do professor, salários baixos, escassez de materiais de trabalho no ambiente escolar, carência de preparação e capacitação de professores, falta de formação na área de atuação e, também, resistência a mudanças de métodos, denotada no ensino tradicional.

Atualmente, existem muitos pesquisadores interessados pelo campo da linguagem, principal-

mente no que diz respeito ao ensino da língua materna, tais como Bronckart (1999, 2008) Geraldini (1991), Kleiman (1996, 2006), Tardelli (2002), Marcuschi (2002, 2008), Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), Rojo (2001), Antunes (2006, 2009), Koch e Elias (2010), dentre tantos outros. Autores que se aproximam, ao explorarem os gêneros textuais como um objeto de ensino e de análise. Para além das pesquisas, encontramos nos documentos oficiais: PCN (1998) e BNCC (2017) a orientação de que o trabalho com os gêneros textuais deve ser tomado como o centro, o principal objeto de todas as práticas que envolvem o ensino de língua. Ambos os documentos visam auxiliar o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, promovendo a autonomia e a aprendizagem do aluno. Para tanto, defendem que é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que o indivíduo desenvolve a competência discursiva para falar, escutar, escrever e ler nas diferentes situações sociais. Também, esses documentos têm como meta contribuir no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas, orientando o professor sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para desenvolver as suas capacidades linguístico-discursivas. Dessa maneira, o educando estará preparado para interagir de forma reflexiva com o mundo a sua volta.

Segundo Marcuschi (2008), a língua é um conjunto de práticas sociais, cognitivas e discursivas, situadas historicamente. Para o autor, a linguagem é parte da existência humana, a vivência do homem manifesta-se em forma de gêneros, que se materializam em textos. Por tanto, a língua é uma “atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.163). Consequentemente, os gêneros são ações sociais que facilitam as relações sociocognitivas dos seres humanos, no que concerne à linguagem. Para Marcuschi, os gêneros textuais são

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas. [...] os gêneros textuais são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situados (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Essas atividades discursivas e sociais, designadas pelo autor como gêneros textuais, manifestam-se de forma ativa no cotidiano das pessoas, em situações reais e autênticas do uso da língua. “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2007, p. 30). Ainda o autor afirma que “o funcionamento da língua no dia a dia, é um processo de integração social” (MARCUSCHI, 2008, p. 163). Sendo assim, ao referir-se às aulas de língua portuguesa faz uma reflexão sobre a linguagem e a cultura, e coloca que o seu ensino deve ultrapassar o sistema interno da língua, a atividade comunicativa e informacional.

Em consonância com o autor, os documentos oficiais: PCN e a BNCC reiteram que a linguagem é uma atividade discursiva e a língua um sistema linguístico que só significa o mundo e a sociedade em contextos reais de uso. O discurso, ao ser realizado, materializa-se discursiva e linguisticamente em textos, ou seja, em gêneros que são manifestações da linguagem em uso. Ao referir-se aos gêneros, os PCN afirmam que

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Marcuschi (2008) afirma que, assim como a língua passa por mudanças ao decorrer da história, os gêneros textuais, que retratam as ações sociais transformam-se, renovam-se e podem desaparecer, como também surgem novos, à medida que a sociedade em que circulam muda e se transforma. Assim sendo, os gêneros são “padrões comunicativos socialmente utilizados que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas” (MARCUSCHI 2008, p. 190). Esse instrumento comunicativo, caracterizado por sua concretude, localização histórica e social, ao apresentar-se culturalmente sensível, recorrente e relativamente estável, no tocante ao estilo e à composição, conforme o autor, possui “propósitos específicos como forma de ação social” (2008, p.198). Diante disso, os documentos oficiais recomendam que as atividades de ensino – recepção e produção oral/escrita de textos - contemplem a diversidade de gêneros, permitindo ao aluno situações de aprendizagem no interior das práticas sociais, ao promover um ensino contextualizado e vasto, frente aos diversos gêneros circundantes na sociedade.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Portanto, os gêneros são o objeto da prática pedagógica por retratarem os diversos âmbitos sociais, nos quais a relação discursiva é produzida. Os PCN (1998) e a BNCC (2017), apoiados na teoria dos gêneros de Bakhtin (1992) reconhecem que os gêneros textuais são organizados dentro de uma limitação de essência temática, composicional e estilista, tais elementos indicarão a qual gênero o texto pertence. O ensino de língua portuguesa precisa ser conduzido com base em práticas discursivas que façam com que o aluno identifique os diferentes gêneros e textos, que o aprendiz seja capaz de desenvolver suas habilidades linguísticas no meio do corpo social, tornando-se sujeitos críticos e conscientes.

Mas como pensar metodologicamente o ensino da língua portuguesa, tendo como objeto privilegiado de trabalho, em sala de aula, os gêneros textuais?

Os pesquisadores da Escola de Genebra Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim

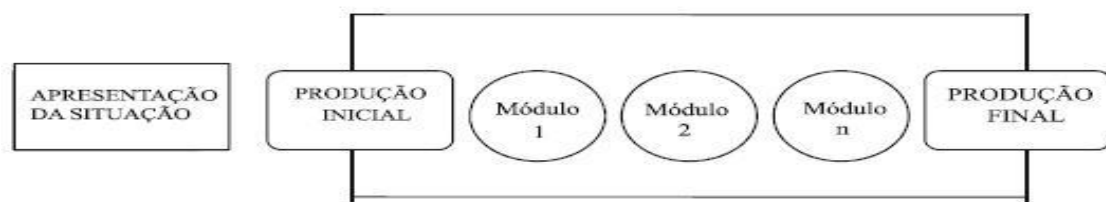
Dolz, A. Pasquier, entre outros, dedicaram-se a estudos sobre o interacionismo sócio-discursivo, direcionado ao ensino de francês. Esses trabalhos visavam mudar certas práticas reconhecidas como “tradicionais” e rever a formação de professores de língua materna. A abordagem sugerida pela Escola de Genebra era voltada para a diversidade de textos, seus contextos de produção, dando ênfase nos fatores histórico-sociais.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dentro da perspectiva sociocognitivista-interacionista pensam a língua do ponto de vista interacional, considerando o contexto histórico e social da linguagem. A proposta com as *Sequências Didáticas (SD)*, recomendada pelos pesquisadores, sugere o trabalho com a língua na escola a partir de gêneros orais e escritos de forma organizada, e através de atividades para desenvolver um conjunto de habilidades do aprendiz. O modelo didático dos autores permite ao aluno pôr em prática aspectos da linguagem já internalizados e, inclusive, os que ele conhece e não domina, assim como novas práticas de linguagem, proporcionando um melhor aprendizado e compreensão dos conteúdos trabalhados nas aulas de língua materna. Assim sendo, os autores definem a Sequência Didática como:

uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

A metodologia da Sequência Didática para o ensino de gêneros, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), objetiva o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com um conjunto de atividades organizadas, sistematicamente, em torno do gênero textual, considerando a comunicação em situação real, seu contexto de produção, circulação e recepção. Reportando-nos ao ensino no Brasil, a Sequência Didática permite ao professor direcionar seu trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, por intermédio dos gêneros textuais, aspirando o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno e, principalmente, ao uso da língua em diversas situações comunicativas de seu cotidiano. Os procedimentos e as etapas do planejamento seguem a ordem ilustrada na Figura 1, na qual Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) designam a *estrutura de base*.

Figura 1 – Esquema das Sequências Didáticas



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98

Ao analisarmos a Figura 1, vemos uma proposta de atividades ordenadas de forma sistemática; parte de uma produção inicial para chegar à produção final. A partir da *apresentação da situação* é anun-

ciado e exposto qual gênero oral ou escrito os alunos irão trabalhar; em seguida, realizam a *produção inicial*. Como consequência dessa primeira etapa, o professor consegue perceber as capacidades que o aluno já possui, e as que deve adquirir. Dessa forma, o professor será capaz de adequar e estabelecer quais atividades farão parte dos *módulos*, que funcionam como minimizadores ou solucionadores das dificuldades apresentadas na produção inicial. Logo, é na *produção final* que será possível perceber as aprendizagens construídas. Conforme os autores, a SD favorece ao aprendiz a realização de tarefas e etapas que o levarão a produzir um gênero.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-100), a *Apresentação da Situação* é uma preparação dos alunos para a produção inicial, e é nesta fase da SD que “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Os autores dividem esse momento da SD em duas dimensões: “apresentar um problema de comunicação bem definido, e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos”. Na primeira dimensão, o professor propõe aos alunos o projeto de comunicação do gênero textual de forma bem detalhada, explicitando a situação de comunicação que deverão desenvolver e o problema para resolver. Assim sendo, apresentam-se os objetivos, o gênero a ser trabalhado, as diferentes etapas e para quem será dirigido o produto final.

Na segunda dimensão, expõem-se os conteúdos, ou seja, o tema relacionado ao gênero que será abordado na SD e as condições de produção desse gênero. Dessa maneira, o professor apresenta o gênero oral ou escrito, seus elementos fundamentais, contextualização da história, função social, características estruturais e elementos de ordem discursiva como: tipo de linguagem, quem escreve e a quem escreve, intencionalidade, meio de circulação, e em que suportes circula. Essa parte da SD oferece conhecimentos indispensáveis para que o aluno compreenda a proposta comunicativa e as aprendizagens que serão desenvolvidas. Assim, o propósito da apresentação da situação é preparar o aluno para a produção do gênero apresentado.

A *Primeira Produção* é baseada na elaboração do primeiro texto pelos alunos, para que o professor possa compreender as capacidades já apreendidas, e detectar suas representações do gênero e fragilidades. De acordo com os autores, se o professor explica, claramente, a situação de comunicação ao longo da fase de apresentação da situação “todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 101). A produção inicial serve como etapa de motivação, tanto para a sequência didática quanto para o aluno. Por conseguinte, este momento da SD serve como avaliação pelo professor sobre as aprendizagens iniciais dos alunos, possibilitando uma reflexão sobre quais capacidades os alunos precisam ainda melhorar para alcançar a produção mais eficaz do gênero, e quais já possuem. Desse modo, o professor poderá aprimorar, modular e adaptar a SD de acordo com as necessidades dos aprendizes.

Com efeito, o simples fato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

A partir dos problemas evidenciados nesta primeira produção, o professor formula os *Módulos Didáticos* com diversas atividades e exercícios para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno a superação das suas fragilidades e a construção do conhecimento. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), o movimento da sequência didática vai “do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” e, ao final, este movimento conduz novamente ao complexo, quando o aluno produz o texto final. Esses módulos são trabalhados conforme as necessidades dos aprendizes, fornecendo instrumentos para que vençam as dificuldades evidenciadas na produção inicial. O número de módulos didáticos preparados pelo professor dependerá das necessidades dos aprendizes.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110-111) apontam a *Modularidade* como um princípio fundamental da SD, por estar inserida em uma visão construtivista, interacionista e social. A *Modularidade* presume a elaboração de atividades intencionais, estruturadas e intensivas adequadas às necessidades específicas dos alunos. Segundo os autores, o professor deve considerar as diferenças dos alunos como um fator importante no desenvolvimento das aulas, e a partir das descobertas em relação ao grupo adaptar a própria SD, tornando o trabalho com a língua mais rico e significativo. Nesse caminho da Modularidade, Ana Guimarães, Anderson Carnin e Dorotea Kersch (2015, p. 114-115) sugerem a *Modelização Didática do Gênero*, na qual o professor aprofunda-se nas características do gênero e mapeia um planejamento que precisa se harmonizar de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, detectadas na produção inicial do gênero. Conforme os autores, quanto mais o professor investigar o gênero a ser estudado terá maior confiança para reconhecer o progresso dos aprendizes em relação à apropriação do gênero.

Por fim, na *Produção final* os alunos colocam em prática o que aprenderam nos módulos, e o professor consegue saber se realmente o aprendiz conseguiu superar as dificuldades, verificar se progrediu em relação ao gênero estudado, e se aperfeiçoou suas capacidades linguístico-discursivas. O aluno é capaz de acompanhar o seu próprio processo de aprendizagem, ver o que aprendeu e o que ainda precisa aprender. A produção final, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é um instrumento de controle do desempenho do produtor de texto, durante as etapas de revisão e reescrita, e permite uma avaliação de todos os avanços ao decorrer do trabalho.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Iniciamos o trabalho aplicando, na escola, o subprojeto *CRONICAR: lidando com o gênero em sala de aula*, vinculado ao projeto de ensino e extensão *(Re) significando o ensino da língua portuguesa na escola: os gêneros e a dinâmica das sequências didáticas*. Esse projeto teve por objetivo desenvolver práticas de intervenção pedagógica com os gêneros textuais e a utilização da metodologia das Sequências Didáticas, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e efetivou-se em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Jaguarão/RS. Após a sua apresentação, a escola cedeu, com o consentimento da professora titular da turma, a aplicação das atividades, as quais foram acompanhadas pela

professora da turma, coordenação pedagógica e pela professora responsável pelo projeto. O subprojeto foi aplicado em uma turma de 9º ano composta por 19 alunos, todos em idade média de 14 a 17 anos, e teve a duração de dois meses. O propósito foi, então, desenvolver práticas de ensino com os gêneros através das SD, visando melhorar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, mediante o trabalho com o gênero textual crônica.

Os procedimentos didático-pedagógicos do subprojeto seguiram o modelo das Sequências Didáticas, a saber: *Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos e Produção final*. Antes de adentrar no contexto da sala de aula foi necessária uma preparação prévia para desenvolver o trabalho com o gênero crônica, na perspectiva metodológica de ensino dos gêneros. Para isso, fez-se indispensável a *Modelização Didática do Gênero* (GUIMARÃES, CARNIN e KERSCH, 2015), descrita abaixo, entendida como uma etapa na qual o professor estuda os elementos que o constituem, desde aspectos contextuais discursivos aos recursos linguísticos, de forma a proporcionar ao aluno uma visão ampla do gênero a ser estudado. Após essa preparação, partimos para as etapas da SD: *A apresentação da situação*, em que foi feita a sensibilização junto aos alunos, em um movimento entre crônicas que dialogassem com a temática colocada; *a elaboração da primeira produção*, na qual os alunos expressaram suas representações e dificuldades em relação ao gênero; *a construção de cada módulo didático* com atividades de intervenção, que atendessem as demandas avaliadas e servissem como ferramentas para que os alunos superassem suas fragilidades; e, por fim, *a produção final* que mostra o que os alunos conseguiram apreender nos módulos didáticos.

Quadro 1 - Modelização do gênero crônica

O que é o gênero “crônica”?
A crônica é caracterizada como uma narrativa curta. Esse gênero baseia-se em fatos que acontecem no dia a dia; possui uma linguagem simples, coloquial que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade; pode ter um caráter humorístico, crítico, satírico ou irônico. Devido à crônica ser um gênero mais do cotidiano, desperta no autor e nos leitores uma reflexão ou transformação, pois faz pensar sobre a vida e o mundo através de pequenos acontecimentos diários.
Qual é o contexto de circulação do gênero “crônica”?
<ul style="list-style-type: none"> • Função social: Na prática social, o gênero crônica possui a função de entreter e fazer com que o leitor reflita sobre pequenos fatos cotidianos, que muitas vezes passam despercebidos. • Interlocutores: Locutor – Cronista, escritores, jornalistas. Interlocutor – Por abranger sujeitos de todas as idades, a crônica é direcionada para o público em geral. • Temáticas predominantes: O gênero crônica explora temas relacionados à vida cotidiana das pessoas, transformações sociais, políticas, econômicas e registros históricos da sociedade. • Suporte de circulação: Geralmente, as crônicas circulam em livros, jornais, revistas, blogs, sites, redes sociais.
Qual é a estrutura do gênero “crônica”?

- Organização estrutural do gênero “crônica”: As crônicas são breves, justamente pela marca de tempo. Os cronistas escrevem a narrativa através de uma conversa com os leitores. Ao narrar a crônica inserem diálogos, expressões do cotidiano.
- Estrutura textual: Na maioria das vezes o título é curto e objetivo. O corpo do texto é constituído de um parágrafo inicial, que apresenta de forma breve elementos contextuais da narrativa como descrição do espaço, personagem, tempo e o acontecimento. Nos próximos parágrafos, desenvolvem-se os fatos e o conflito da narrativa. No último parágrafo, acontece o desfecho da crônica.

Quais são os principais recursos linguísticos do gênero “crônica”?

- Linguagem: Por ser um gênero do dia a dia, a crônica possui normalmente uma linguagem coloquial, pois há registro da fala cotidiana, expressões simples, gírias. No entanto, apesar do gênero ser marcado pela linguagem informal, frequentemente usa-se linguagem formal, pelo cuidado que o cronista apresenta na escrita da narrativa, e uso de vocabulário rico e diversificado.
- Marcas linguísticas:
 - Uso das pessoas do discurso** – São utilizados tanto 1º pessoa quanto 3ª pessoa do singular.
 - Escolhas lexicais** – O vocabulário é o mais próximo possível do cotidiano dos leitores.
 - Vozes presentes** – As vozes, geralmente, são de pessoas que vivenciam fatos e introduzem-se no texto por intermédio dos discursos direto e indireto.
 - Emprego dos tempos verbais** – A temporalidade transita no presente, pois a crônica é narrada em tempo real. Os tempos verbais mais recorrentes são pretérito, presente e futuro.
 - Modalizadores** - Marca da subjetividade do autor e a intencionalidade, estabelecendo uma interação entre os interlocutores.
 - Coesão nominal** – uso de substituições lexicais, formas de retomar o sujeito ou o objeto e as informações.
 - Organizadores textuais** – Elementos linguísticos como conjunções, advérbios e locuções adverbiais.
 - Estratégia de aproximação do leitor e de construção de humor** - A aproximação ao leitor se dá a partir do uso da linguagem informal, trazendo uma visão irônica e cômica dos fatos narrados.
- Recursos extralinguísticos: Os elementos extralinguísticos são empregados para facilitar a compreensão do texto, geralmente, na crônica, estes recursos são marcados pela entonação de voz, pontuação expressiva, representação do humor ou ironia.
- Estrutura frasal: As frases da crônica possuem uma estrutura não muito extensa. Com predominância de orações coordenadas e subordinadas.
- Pontuação recorrente: O uso de vírgulas, pontos finais, pontos de interrogação e exclamação no corpo do texto; e dois pontos, travessão para marcação de diálogos dos personagens.

Fonte: GUIMARÃES, CARNIN e KERSCH (2015)

Assim, com base na *Modelização do Gênero* expomos a proposta de trabalho com o gênero crônica e comunicamos aos alunos que, ao final do projeto, construiríamos um caderno de crônicas. Começamos a *apresentação da situação* aos alunos com a contextualização do gênero: função social, características estruturais e elementos de ordem discursiva, como: tipo de linguagem, quem escreve e a quem escreve, intencionalidade de quem escreve, meio de circulação, recepção e em que suportes circula.

Logo, trabalhamos sensibilização ao tema *Tecnologia e sociedade* a partir de uma dinâmica com imagens no *Power Point*, que mostrassem a interação da sociedade com a tecnologia e os alunos deveriam descobrir qual temática seria abordada. A escolha do tema deu-se a partir da percepção acerca da relação dos alunos com as tecnologias. Partiu-se da sua realidade cotidiana, como o uso do celular no ambiente escolar. Ainda sensibilizando os alunos ao tema, fizemos atividades de leitura, compreensão e interpretação de duas crônicas de Luis Fernando Veríssimo: “Tecnologia” e “Nós, que resistimos aos celulares”. Em seguida, pedimos a *produção inicial* aos alunos, com base na situação proposta seguinte:

Você vai assistir a uma apresentação de dança no Teatro Esperança. Senta-se ao lado de uma pessoa que recebe uma ligação pelo celular e começa a conversar e discutir por um longo período. Conte como foi essa sua experiência, produzindo uma crônica.

A partir da primeira produção textual identificamos as aprendizagens que os alunos já possuíam e as que ainda necessitavam desenvolver. Dos diversos aspectos linguístico-discursivos encontrados, detectamos os mais recorrentes em todas as produções para planejar os *módulos didáticos*. Os principais elementos selecionados para desenvolver as atividades de intervenção foram: uso de linguagem adequada ao gênero, estrutura de paragrafação, pontuação, uso adequado do sujeito e do pronome referente, uso de verbos/pronomes, uso dos porquês, aspectos ortográficos, discurso direto e indireto. Com base no princípio da *Modularidade* (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), elaboramos atividades que atendessem as demandas dos alunos e contribuíssem de forma relevante para o processo de aprendizagem. Essas atividades foram desenvolvidas nos módulos didáticos, adaptáveis conforme as necessidades dos alunos.

No **módulo 1**, fizemos *atividades de análise linguística* (BRASIL, 1998) a partir de fragmentos de produções dos alunos, e atividade de *correção textual-interativa e reescrita pós-“bilhetes” textuais-interativos* (RUIZ, 2015). Na primeira parte desse módulo didático, elaboramos *atividades de observação e análise de textos* (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), na qual selecionamos um trecho de uma das crônicas produzidas pelos alunos, que apresentasse de modo geral as dificuldades apresentadas pelo grupo em relação ao uso da linguagem. O fragmento era escrito no quadro de forma anônima, e através de um diálogo entre professora e alunos, promoveu-se uma reflexão sobre a linguagem.

Na segunda parte do módulo 1, utilizamos atividade de análise linguística a partir da *correção textual-interativa* (RUIZ, 2015); os alunos recebiam suas produções textuais com pequenos *bilhetes* contendo algumas observações, para que tentassem perceber e melhorar os aspectos linguísticos mencionados. No processo de *revisão* o aluno analisava seu texto com base nas orientações, e se tivessem qualquer dúvida recebiam pistas da professora para que realmente exercitassem o senso analítico, e pensassem sobre a linguagem. Após o processo de reflexão, o aluno passava para a *reescrita pós-“bilhetes” textuais-interativos*, ou seja, realizavam a refacção de sua produção textual, levando em consideração os processos anteriores.

No **módulo 2**, trabalhamos com *atividades de análise linguística* sobre o sujeito e o referente; e discursos direto e indireto. Na primeira parte do módulo, os alunos deveriam entender a importância do sujeito e do referente na narrativa; receberam suas produções textuais e deveriam caracterizar seus

personagens física e psicologicamente, logo, fizeram socialização de suas escolhas com os colegas. Para cada personagem, os alunos criaram cinco referentes diferentes para mencionar o sujeito na crônica. As colaborações dos alunos foram escritas no quadro: Ex: “Homem, forte e sincero – o moço, ele, o rapaz...”. Em seguida, foi escrito no quadro um fragmento de uma das produções dos alunos para que analisássemos juntos os usos do sujeito e do referente.

Na segunda parte do módulo, trabalhamos os discursos direto e indireto com base nas produções dos alunos. Um pequeno trecho foi escrito no quadro e feita uma discussão com acerca do que estava faltando no fragmento, de modo a dar uma maior clareza ao leitor. Partindo das respostas dos alunos, apresentamos as marcas do discurso direto e do discurso indireto, a estrutura, a pontuação e o uso verbal. Também, os alunos fizeram exercício de análise a partir de um trecho, em discurso direto, retirado da crônica “Nós que resistimos aos celulares”, na qual deveriam passar para o discurso indireto. Após, desenvolvemos outra atividade com a tirinha “Muita tecnologia”. Os alunos deveriam passar a narrativa para o discurso direto e indireto, trabalhando com os elementos linguístico-discursivos estudados em aula.

O **módulo 3** foi dividido em três momentos: análise linguística, organização textual e refacção de texto. Na primeira parte do módulo, os alunos trocaram as suas crônicas com os colegas, leram e analisavam as produções textuais baseados em algumas questões-guia e, em uma folha separada, destacaram elementos linguísticos que achavam pertinentes para o colega melhorar em seu texto.

Na segunda parte desse módulo, foram pontuados, no quadro, alguns elementos de organização textual para que os alunos pudessem lembrar, tais como: parágrafos, pontuação e ortografia. Na terceira parte, os alunos reescreveram suas crônicas a partir dos itens pontuados pelos colegas e suas próprias considerações em relação à linguagem. Nessa etapa, participaram do último processo da SD: *Produção final*. Após as refacções, fizemos uma roda de leitura, na qual os alunos leram suas crônicas para a turma, escolheram o título para o caderno e contribuíram com sugestões para o texto de apresentação do caderno de crônicas e, por fim, responderam a um questionário de avaliação do trabalho realizado ao longo de dois meses. Ao final do subprojeto, elaboramos o *Caderno de crônicas CRONICAR* contendo todas as produções dos alunos. Cada aluno recebeu um exemplar do caderno de crônicas, que foi exposto na biblioteca da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta de trabalho do subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula* apontou para um grande desafio: trabalhar elementos linguísticos e discursivos com base no gênero crônica. No momento em que nos vimos frente a essa perspectiva de trabalho dentro da sala de aula tivemos a impressão que alunos e professora não conheciam a metodologia das *seqüências didáticas*. O trabalho com o *gênero textual* e com a temática “Tecnologia e Sociedade” foi rico, no sentido que os alunos conseguiram se apropriar do gênero, dialogar com o tema e interagir com as propostas das *atividades de análise linguístico-discursiva*.

Ao longo do subprojeto, os alunos mostraram-se participativos e receptivos à proposta de tra-

balho, embora, tivessem uma visão limitada em relação às aulas de língua portuguesa. Em vários momentos, em sala de aula, reforçavam a ideia da disciplina estar atrelada somente ao ensino da gramática tradicional e não conseguiam associar, por exemplo, com a atividade de produção textual ou até mesmo como um exercício de análise sobre a linguagem. Na primeira etapa, percebemos que os alunos foram integrando-se com a proposta, à medida que passavam a conhecer o gênero crônica. Através da *Modelização Didática do Gênero* fizemos a apresentação dos elementos do gênero e, em seguida, leitura e compreensão de crônicas para desenvolver a temática. Os alunos apreenderam aspectos contextuais e discursivos do gênero crônica, desenvolveram as habilidades de leitura, compreensão e interpretação, refletiram e discutiram sobre a temática “Tecnologia e Sociedade”, e depois produziram uma crônica, conforme a situação proposta. Com base na 1ª produção, detectamos as fragilidades dos alunos e preparamos os módulos didáticos com atividades de intervenção, a partir de fragmentos retirados das crônicas.

As atividades de análise linguístico-discursiva trouxeram várias aprendizagens, pois antes de ensinar-lhes a analisar e a refletir sobre a linguagem em uso, precisamos pesquisar sobre como e quais melhores estratégias para levá-los à análise e reflexão, e foi no contato e cuidado com a produção do aluno que percebemos que podíamos conhecê-los. Quando os alunos receberam suas produções textuais com pequenos bilhetes percebemos que, por ser uma forma diferente do professor orientar o aluno, sentiram-se incentivados, pois geralmente recebiam os seus textos com anotações em cima do próprio texto e acreditamos que esperavam isso também. Então, em vários momentos em sala de aula surgiu a ideia do “erro” tão enraizada no cotidiano escolar, e através de muito diálogo os alunos conseguiram desconstruir aos poucos essa ideia.

Depois de analisarem as observações do bilhete junto a sua produção, os alunos começaram a reescrever, construindo a 2ª produção textual . Acreditamos que, apontar o que os alunos precisam melhorar de forma geral, não fornecendo respostas prontas, fez com que pensassem sobre a linguagem e construíssem estratégias para melhorar seu texto.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto) (BRASIL, 1998, p. 78).

Assim sendo, é através da mediação do professor que os alunos conseguem apreender elementos linguístico-discursivos e técnicas de revisão. “Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção” (BRASIL, 1998, p. 78). Nesse trabalho de análise com base nos bilhetes, a maioria dos alunos conseguiu superar grande parte das dificuldades, outros ainda apresentavam a necessidade de revisar um pouco mais determinados elementos linguísticos, como por exemplo, o uso adequado do sujeito e do referente.

Na etapa das atividades de intervenção de análise linguística, os alunos trabalharam o seu próprio olhar em relação à linguagem, no momento que aprendiam a analisar o trecho de alguma das produções feitas por eles, no quadro. E então, aprendiam a melhorar o seu texto, através de atividades

que faziam com que refletissem sobre a linguagem. O trabalho com os elementos linguístico-discursivos presentes nas produções dos alunos, fez com que pudessem ter mais clareza em relação à estrutura de um parágrafo no texto, sobre a necessidade de especificar o sujeito e utilizar os referentes adequadamente, a usar de forma adequada os verbos e pronomes, a observar a pontuação com atenção e a perceber os aspectos ortográficos.

No processo da 2ª produção, os alunos fizeram atividade de análise linguística a partir da troca de produções. Nessa atividade, os alunos conseguiram desenvolver o senso analítico e despertar o interesse pelo cuidado com a linguagem, ao analisar o texto do colega, conforme as perguntas-guias que apresentavam vários elementos evidenciados nas produções de todos, sendo que esses foram tratados e exercitados em aula. Ao revisar os aspectos de organização textual, já vistos em aula, como: título, parágrafos, pontuação, ortografia, acentuação, os alunos lembraram esses aspectos estruturais básicos de um texto e socializaram com o grupo.

No processo da 3ª produção, percebemos que alguns alunos acharam maçante tivemos a sensação de estar forçando um pouco ‘a barra’, pois já estavam cansados de escrever o mesmo texto. Ao iniciarem a 3ª produção, os alunos se mostraram preocupados com a linguagem, seja através de questionamentos, ou por apresentar dedicação ao manusearem os seus textos e visualizarem o que foi sugerido pelo colega na folha da análise. Demonstraram que estavam dispostos a melhorar seu texto, apesar de estarem um pouco cansados.

Ao refletir de forma crítica sobre as práticas desenvolvidas no subprojeto, pensamos que, em relação às atividades de análise de fragmentos das crônicas dos alunos, se faz necessário elaborar outras formas de exposição dos fragmentos, pois copiar no quadro é maçante para o professor e prejudica a atenção dos alunos, visto que ao conversar se distraem e perdem o foco, ficam dispersos. cremos que, expor o fragmento de forma que todos os alunos possam enxergar e refletir sobre os elementos ali presentes, é uma ótima estratégia. Talvez uma alternativa que pouparia tempo e não prejudicaria o foco da aula seria utilizar o *data-show*, colocar o trecho em uma lâmina de *slide* e ir dialogando com os alunos. Dessa maneira, se fosse necessário fazer alterações, com as sugestões dos alunos e as considerações do professor, poderia “deletar e digitar” no próprio *slide*, sem que se tenha que escrever com o giz e usar o apagador, da forma tradicional que é costumeira.

Na última atividade de produção, para alguns dos alunos seria a 2ª, mas para outros já era a 3ª, esses últimos se sentiram chateados em escrever pela terceira vez, sendo que alguns passavam a limpo seus textos. Até mesmo para o professor fica um pouco enfadonho trabalhar com os alunos três vezes o mesmo texto. O trabalho com as produções é muito válido para o aprendizado, e é necessária a reescrita para que esse processo de aprendizado se desenvolva. Portanto, sugerimos que, ao invés de fazer três produções com o mesmo assunto, os alunos façam a primeira produção e, logo após, diversas atividades de intervenção, para depois a segunda e última. Posteriormente, sugeriríamos mais uma etapa de trabalho com o mesmo gênero textual, trazendo uma nova situação de produção, pedir a 1ª produção, desenvolver atividades de intervenção e, no final, a 2ª produção. Assim sendo, a partir do trabalho com o mesmo gênero, trabalhar duas etapas com temáticas semelhantes e situações diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula* foi desenvolver práticas de ensino com os gêneros através das SD, visando melhorar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, mediante o trabalho com o gênero textual crônica. Após análise das aprendizagens dos alunos, percebemos que o trabalho com a SD, como uma metodologia para o ensino do gênero, conseguiu alcançar as expectativas de uma perspectiva metodológica, que visa inovar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, por que todas as situações vivenciadas em sala de aula pelos alunos e professora foram significativas; de forma dialógica e interativa, ou seja, o ensino e o aprendizado se constituíram como uma troca.

Além disso, o trabalho com essa metodologia mostrou a possibilidade de propor o processo inverso do habitual nas aulas de língua portuguesa, pois ao invés do professor apresentar para o aluno o conteúdo, era o aluno que indicava, a partir de suas produções textuais, quais conteúdos era preciso desenvolver. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o objeto da aprendizagem é constituído pelo próprio “fazer” do aluno, a realização das atividades que são delimitadas ao problema comunicativo, logo o aluno consegue desenvolver sua capacidade de linguagem no momento em que é colocado frente aos seus limites.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. (261-306).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/Apresentação.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2019.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (p. 95 – 128).

GUIMARÃES, A. M. M; CARNIN, A; KERSCH, D. F. *Caminhos de construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. (orgs.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. (orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros Textuais no ensino de Língua. In: MARKUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A; GAYDEC-

ZKA, B; BRITO, K. (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2015.

Ida Maria Marins

Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Pelotas/RS, Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, tendo realizado doutorado sanduíche pela Universidade de Lisboa – Portugal. Atualmente é professora adjunta no curso de Letras da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS. Tem se dedicado aos estudos referentes ao ensino da língua portuguesa, pelo viés da linguística aplicada e à formação de professores de língua portuguesa.

Thuanne Souza Jahnke

Graduada em Licenciatura em Letras Português, Espanhol e Respectivas Literaturas, na Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS. Atualmente é graduanda do curso de Pedagogia na mesma universidade. Sua principal área de interesse é o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola.

Enviado em 01/09/2019.

Aceito em 10/11/2019.