

**NATÁLIA LUCZKIEWICZ DA SILVA  
MARIA MARGARETE DE PAIVA**

**O GÊNERO  
TEXTUAL  
CRÔNICA NA  
SALA DE  
AULA**

**OLYVER**



O GÊNERO TEXTUAL  
CRÔNICA NA SALA DE  
AULA



**DIREÇÃO EDITORIAL:** Maria Camila da Conceição  
**DIAGRAMAÇÃO:** Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira  
**DESIGNER DE CAPA:** Jeamerson de Oliveira  
**IMAGEM DE CAPA:** <https://br.pinterest.com/>

---

*O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.*



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

2019 Editora Olyver  
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05  
Antares, Maceió - AL, 57048-230  
[www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org)  
[editoraolyver@gmail.com](mailto:editoraolyver@gmail.com)

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

S116p

SILVA, Natália Luczkiewicz da; PAIVA, Maria Margarete de.

O gênero textual crônica na sala de aula. [recurso digital] / Natália Luczkiewicz da Silva, Maria Margarete de Paiva – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

ISBN: 978-65-81450-24-3

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Escrita. 2. Ensino. 3. Gêneros. 4. Leitura. 5. Sala de aula. I. Título.

CDD: 370

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

NATÁLIA LUCZKIEWICZ DA SILVA  
MARIA MARGARETE DE PAIVA

# O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NA SALA DE AULA

# DIREÇÃO EDITORIAL

---

## Maria Camila da Conceição COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

---

**Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Edson Hely Silva**

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Brasil)

**Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo**

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE (Brasil)

**Prof. Dr. Francisco Pereira Sousa**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup>. Me. Francisca Maria Neta**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina de Lima Moreira**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Betijane Soares de Barros**

Instituto Multidisciplinar de Maceió – IMAS (Brasil)  
AbsouluteChistymasUniversity – ACU (Estados Unidos)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Andrea Marques Vanderlei Ferreira**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Laís da Costa Agra**

Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ (Brasil)

**Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim**

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Nara Salles**

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

**Profª Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira**

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

**Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar**

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

**Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo**

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

**Profª Me. Deisiane da Silva Bezerra**

Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE (Brasil)

**Profª Me. Iraci Nobre da Silva**

Universidade Católica de Pernambuco | UNICAP (Brasil)

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Profª Me. Gisely Martins da Silva**

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL (Brasil)

**Prof. Dr. Augusto César Acioly Paz Silva**

Universidade Federal de Pernambuco | UFPE (Brasil)

Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde | AESA-CESA (Brasil)

**Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva**

Universidade do Estado da Bahia | UNEB (Brasil)

Universidade Federal de São Carlos | UFSCar (Brasil)

**Prof. Dr. Hélder Manuel Guerra Henriques**

Professor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do  
Instituto Politécnico de Portalegre (Portugal)

**Profª Drª. Maria Aparecida Santos e Campos**

Doutorado em Actividad física y salud. Universidade de Jaen, UJAEN,  
(Espanha)

**Prof. Dr. Diosnel Centurion, Ph.D**

Universidad Católica Ntra. Sra. de la Asunción | Asunción (Paraguay)

**Profª Drª. Marta Isabel Canese de Estigarribia**

Universidad Nacional de Asunción, Escuela de Ciencias Sociales y  
Políticas | Asunción (Paraguay)

# SUMÁRIO

---

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>08</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>O ENSINO E APRENDIZAGEM DE</b>	
<b>LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO.....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA NA</b>	
<b>SALA DE AULA.....</b>	<b>57</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>

## PREFÁCIO

---

É com muita felicidade que escrevo este prefácio da obra “Gênero textual crônica na sala de aula”, das autoras Natália Luczkiewicz da Silva e Maria Margarete de Paiva, fruto de um profundo trabalho de pesquisa com intervenções em aulas de Língua Portuguesa, realizado por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Grupo de Estudos em Ensino de Aprendizagem de Língua (GEEAL), com sede na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em Palmeira dos Índios. As inquietações das referidas pesquisadoras propiciaram uma consistente investigação que, a partir desta publicação, estabelece um verdadeiro contributo para os estudos da linguagem, sobretudo no escopo dos gêneros textuais como instrumentos do trabalho docente na esfera escolar.

Nesta obra, o leitor encontrará ricas informações sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir dos documentos oficiais que norteiam o ensino, mas também sólidas pontuações sobre os gêneros textuais, focalizando não somente aspectos da definição e caracterização, mas também dos principais mecanismos retóricos que contribuem de forma decisiva para o estudo dos gêneros no espaço de sala de aula. De forma dinâmica, clara e segura, as autoras nos mostram de que maneira é possível tomar os gêneros textuais como fontes de estudos e de reflexão acerca das manifestações languageiras presentes de modo expressivo em diferentes textos, principalmente, no gênero textual crônica, o objeto central deste livro.



Admito que a missão de redigir esse prefácio fez-me sentir algumas emoções, pois acompanho de perto o percurso acadêmico das autoras e faço parte do mesmo grupo de estudos. Ao mesmo tempo, sinto a responsabilidade em falar sobre uma obra que apresenta admirável capacidade teórica e analítica em que competentes pesquisadoras de Alagoas nos fornecem uma abordagem importante e necessária aos estudos da linguagem, ainda mais em tempos tão difíceis com as milhares de mortes em decorrência da pandemia da COVID-19. Mesmo com esses entraves pandêmicos que interferem em nossos rendimentos enquanto acadêmicos e acadêmicas, as autoras conseguem, com maestria, nos oferecer possibilidades concretas e dinâmicas para o trabalho com o gênero crônica em sala de aula.

No transcorrer da obra, as autoras evidenciam como o gênero textual crônica pode ser tomado como objeto desestabilizador de práticas tradicionais e ser apreciado de modo funcional, revelando modelos de aplicações cabais em sala de aula com vistas a viabilizar uma melhoria no que concerne à leitura, escrita e oralidade de alunos e alunas da educação básica em Alagoas. Sábias analistas do texto, Natália Luczkiewicz da Silva e Maria Margarete de Paiva nos mostram os caminhos possíveis para enveredarmos em um espaço sociointerativo que pode, de forma planejada, gradual e crescente, suscitar resultados concretos e satisfatórios acerca do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola pública de educação básica.

Entendo que este livro se constitui em um exímio material capaz de oferecer aos leitores um punhado de informações imprescindíveis sobre o texto, o gênero e o ensino de Língua Portuguesa. Não é de hoje que os gêneros orais e escritos são estudados, pois Aristóteles, em sua “Retórica”, é o primeiro (ao menos é o autor que chegou até nós) a definir e caracterizar os gêneros em judiciário, deliberativo e epidítico. Outros autores surgiram, a exemplo de Bakhtin com os gêneros do discurso, como enunciados relativamente estáveis, mas atestamos que sempre devemos retornar aos gregos, uma vez que são as fontes primárias do que entendemos por linguagem, texto, discurso e outros assuntos de grande importância para todos nós.

Caros leitores, esta obra é o registro de um eficaz contributo para as Ciências da Linguagem, pelo fato de teorizar e aplicar essa teorização de forma eficiente, revelando olhares transcendentais para o universo textual. Espero que vocês possam, assim como eu, encontrar nessas páginas informações consistentes e necessárias sobre aspectos teóricos e práticos voltados ao estudo do gênero textual crônica na sala de aula. Se este livro conseguir promover inquietações sobre ações concernentes aos aspectos teóricos discutidos e sobre as intervenções docentes realizadas, não restará dúvidas de que terá alcançado o seu principal objetivo.

Com base nas proposições feitas, interpelo a você amigo e amiga para que leia, releia, convide outras pessoas para ler, bem como divulgue esta importante obra enraizada nos estudos textuais, a fim de fazer com que seja

possível a efetivação do processo dialógico da leitura, o qual se torna ainda mais prazeroso quando é compartilhado por diferentes vozes, as quais sempre, de maneira explícita ou implícita, atravessam os textos e os discursos e promovem diferentes interpretações sobre os fenômenos que semiotizam o mundo em que vivemos.

Meus amigos e minhas amigas, desejo a vocês uma excelente leitura!

**Prof. Me. Max Silva da Rocha**

Professor e pesquisador da Universidade  
Estadual de Alagoas  
(UNEAL/Palmeira dos Índios)

## APRESENTAÇÃO

---

O livro intitulado “O gênero textual crônica na sala de aula” é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em nível de graduação, realizado no curso de Letras/Português da Universidade Estadual de Alagoas, com sede em Palmeira dos Índios, Alagoas. As discussões foram embasadas na teoria da Linguística Textual, com contribuições dos estudos sobre gêneros textuais. A Linguística de Texto tem como principal precursor, em nível nacional, Luiz Antônio Marcuschi, o qual aborda o surgimento, a compreensão e a análise de gêneros. Além desses empreendimentos teóricos, pautamos nossa investigação no aparato da sequência didática, preconizada por autores da perspectiva sociointeracionista discursiva.

Com o intuito de realizar um estudo que focasse aspectos comuns ao cotidiano dos alunos, esta pesquisa articulou o gênero textual crônica ao ensino de Língua Portuguesa, a fim de proporcionar a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem, buscando viabilizar melhorias no tocante à leitura, escrita e oralidade (competência discursiva) dos nossos discentes. Como se trata de uma abordagem interventiva, participamos ativamente de todo o processo, focalizando a transformação da realidade de alunos de uma turma do nono ano do ensino fundamental.

Assumimos que o estudo do texto na sala de aula é uma oportunidade de perscrutar um mundo a se descobrir. A negociação, a interação, a intertextualidade são aspectos que engatilham as nuances que perpassam as mais

diferentes materialidades e com o gênero textual crônica isso não ocorre de forma diferente. É um gênero que, dotado de recursos linguísticos, apresenta diversas possibilidades de estudo e, de nossa parte, propiciamos uma contribuição nesse sentido.

Cumprindo com a proposta apresentada no título, este livro contempla aspectos de desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir de um gênero textual específico: a crônica. Dividida em três capítulos, esta obra expõe a importância de um ensino planejado, que possa trabalhar elementos que realmente contribuam com a formação dos discentes, sobretudo no sentido do letramento escolar. É necessário transcender à materialidade da forma e buscar os possíveis interpretativos presentes em cada texto, haja vista os múltiplos efeitos de sentido produzidos no e pelo texto.

No primeiro capítulo, “O ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa”, realizamos um percurso sobre o ensino de Língua Portuguesa antes e após o advento dos gêneros textuais no ensino, dividindo este capítulo em duas seções. Na primeira, “A oralidade e a escrita: um exercício para o letramento”, demonstramos que oralidade e escrita são duas modalidades de um mesmo sistema e que ambas se configuram por meio de um *continuum*, desmistificando a visão dicotômica. Na segunda, “Os documentos oficiais e o ensino de Língua Portuguesa”, mostramos como os documentos norteadores da educação nacional, no quesito de Língua Portuguesa, direcionam as atividades didáticas e curriculares na educação básica.

No segundo capítulo desta obra, “Gêneros textuais e ensino”, apresentamos que a comunicação é uma necessidade humana, realizada por meio de uma série de práticas sociais, antes mesmo do surgimento da escrita. Os gêneros textuais, por sua vez, sempre existiram, pois fazem parte dessas práticas, sendo discutidos desde Platão e Aristóteles na Grécia Antiga. Este capítulo é dividido em duas seções: a primeira, “A leitura e a escrita de gêneros textuais na sala de aula”, que reflete sobre o ato de ler e de escrever, mostrando o papel da escola nesse processo; e a segunda, “A sequência didática”, que expõe o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), abordando os objetivos desse conjunto de atividades e as etapas que o constituem.

No terceiro capítulo, “Um estudo sobre o gênero crônica”, abordamos a etimologia do gênero crônica, o seu percurso histórico para o estabelecimento como um gênero tipicamente brasileiro e trazemos a essência e as características da crônica. Este último capítulo é dividido em três seções: na primeira, “Procedimentos metodológicos”, mostramos os aspectos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, a qual se deu por meio de um estudo de campo, com caráter de pesquisa-ação, realizado em uma escola de rede estadual, esmiuçando o gênero em sala de aula, a fim de atingir a produção de uma crônica que apresentasse os elementos da narrativa: enredo, personagens, narrador, tempo e espaço; e as figuras de linguagem, que desempenham papel importante para a construção de sentidos; na segunda, “Análise das crônicas”, analisamos os textos

produzidos por quatro alunos participantes, em suas versões inicial e final, destacando os aspectos que cada texto contempla quanto ao gênero proposto; na terceira, “Resultados e discussões”, sintetizamos as considerações sobre as análises e apontamos para problemas de ordem gramatical identificados nos textos.

Esses três capítulos proporcionam uma série de discussões, além de servirem de contribuição para professores e pesquisadores sobre o planejamento e os resultados adquiridos por meio de práticas pedagógicas calcadas em procedimentos que visem à realidade dos discentes. Acreditamos que todas as reflexões traçadas ao longo deste livro sugerem, de algum modo, um olhar humanizador para as práticas de ensino e aprendizagem, sem deixar de lado as dificuldades apresentadas pelos alunos, sejam elas de leitura, oralidade ou escrita. Convidamos todos e todas à leitura!

**Natália Luczkiewicz da Silva**

Graduanda e pesquisadora da Universidade  
Estadual de Alagoas (UNEAL/Palmeira dos Índios)

**Maria Margarete de Paiva**

Professora e pesquisadora da Universidade  
Estadual de Alagoas (UNEAL/Palmeira dos Índios)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

O ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais vem sendo discutido desde antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998 (BEZERRA, 2017). E foi reforçado, recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular, cuja última versão foi do ano de 2019. Esses documentos demonstram a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa centrado em textos, com o intuito de aproximar o conhecimento do viés científico, aprendido na escola, ao conhecimento empírico, advindo do dia a dia e das práticas sociais, pois essa combinação de conhecimentos resulta em um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo. Nesse contexto, situamos nosso objeto de estudo assim delineado: Gênero textual crônica na sala de aula.

No Brasil, um dos principais nomes sobre a teoria dos gêneros textuais é o de Luiz Antônio Marcuschi. A partir do pensamento desse autor surgiram muitos outros pesquisadores com teorias complementares e até mesmo divergentes. Destacamos a relevância das pesquisas de Benedito Gomes Bezerra e de Maria Auxiliadora Bezerra, os quais trazem discussões enriquecedoras sobre os gêneros textuais/discursivos e a aplicabilidade desses estudos no ensino de língua materna.

O estudo dos gêneros textuais está em alta e cada vez mais surge a necessidade de pesquisas mais



aprofundadas, pois ao relacionar o texto ao discurso, abrangem-se discussões importantes para a comunicação humana. Nesse sentido, este trabalho visa somar vozes aos postulados desses e outros autores que se destacam nessa vertente de pesquisa na esfera nacional.

O objeto desta pesquisa é o gênero crônica. A escolha desse gênero se deu por considerarmos a sua essência próxima ao cotidiano, em que os alunos teriam a oportunidade de construir seus textos a partir das situações mais banais do dia a dia, que têm muito a nos dizer, mas que, dificilmente, paramos para refletir sobre elas. Além disso, outro aspecto influenciador na escolha do tema foi o trabalho que a professora da turma selecionada vinha desenvolvendo para a Olimpíada de Língua Portuguesa, cujo tema destinado aos alunos do nono ano era o referido gênero.

A amostra que constitui o *corpus* consiste em oito crônicas escritas (quatro da produção inicial e quatro da produção final), realizadas pelos alunos da turma do nono ano do ensino fundamental dos anos finais, de uma escola estadual de rede pública do município de Palmeira dos Índios, Alagoas, parceira do PIBID/CAPES/UNEAL, coletadas a partir da aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os informantes são discentes da turma referida, de ambos os sexos, com faixa etária entre quatorze e dezoito anos, e advindos da zona rural e urbana do município de Palmeira dos Índios. A escola está localizada em uma área periférica da cidade. A turma era composta por vinte

alunos, no entanto, fizemos um recorte e consideramos a produção de alunos que participaram de todas as atividades e que conseguiram atingir os objetivos propostos.

Essas produções foram elaboradas com base nos planejamentos executados em sala de aula, oficinas e dinâmicas. Os alunos realizaram as produções iniciais do gênero, as quais foram analisadas e, posteriormente, os problemas mais recorrentes foram comentados. Com base nessa socialização de problemas, foi realizada uma nova intervenção e, no final, os alunos e as alunas realizaram uma reescrita e retextualização dos textos iniciais, em busca de amenizar os problemas encontrados.

O principal objetivo dessa pesquisa é trabalhar o gênero crônica com foco na leitura compreensiva para a melhoria da competência discursiva e da escrita, em aulas de Língua Portuguesa, a fim de contribuir para desenvolvimento da criticidade de alunos do nono ano, em relação aos fatos do cotidiano.

Este estudo combina com os pressupostos do subprojeto do PIBID: “Leitura de gêneros textuais para o aperfeiçoamento da oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa”, que visa amenizar as principais dificuldades dos alunos e das alunas quanto à oralidade (competência discursiva) e à escrita evidentes nas produções textuais, pois muitos informantes representavam aspectos da fala na escrita.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa, visando à compreensão e à reflexão sobre os

resultados atingidos, comparando a produção inicial à produção final dos discentes, identificando as possíveis melhorias nos textos.

Durante a realização das atividades, buscamos atingir alguns objetivos específicos: aprimorar o hábito de leitura e escrita dos alunos e das alunas a partir de características estruturais, linguísticas e estilísticas do gênero proposto; diagnosticar as principais dificuldades dos alunos e das alunas em suas produções escritas; e intervir para uma melhoria, aproximando-as à norma culta da língua, exigida em diversos contextos sociais.

O trabalho insere-se na teoria da Linguística Textual, com foco na leitura, escrita, oralidade e análise linguística de um gênero textual específico: a crônica. A pesquisa foi motivada pelas nossas participações no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Para a consecução dos objetivos, buscamos amparo nos postulados teóricos de Brasil (1998, 2011, 2019), documentos norteadores da educação nacional, no quesito Língua Portuguesa; Marcuschi (2007 [2008], [2011]), Bezerra (2017) e Bezerra (2010) sobre o surgimento, a conceituação e a classificação dos gêneros, o modelo de operações textuais/discursivas e o ensino de gêneros textuais; Bawarshi e Reiff (2013), Bakhtin (2011), Bezerra (2017), sobre gêneros e comunicação; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que oferecem o modelo de sequência didática; Sá (1987), Arrigucci (1987), Candido (2003), sobre o gênero crônica, entre outros.

As questões norteadoras da pesquisa são: qual a importância do trabalho com os gêneros textuais, mais especificamente, a crônica para o ensino de Língua Portuguesa? como a sequência didática contribui com a leitura, a escrita e a oralidade em sala de aula? e, em que medida o estudo da crônica proporciona a criticidade dos alunos?

Esperamos que o ensino pautado em textos seja uma ferramenta eficaz de aprendizagem, pois possibilita relacionar as experiências dos alunos e das alunas e os conhecimentos prévios, o que o auxilia na percepção e competência discursiva, nos momentos de fala e de escrita e, conseqüentemente, na melhoria das produções posteriores.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro, será realizada uma breve discussão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto escolar, tratando de temas como a oralidade e a escrita para a formação de um aluno letrado e das indicações presentes em documentos oficiais da educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular e do Plano de Desenvolvimento Estudantil.

No segundo, será abordada a temática dos gêneros textuais e o ensino, enfocando a leitura e a escrita de gêneros textuais na sala de aula e as sequências didáticas como instrumento de planejamento, pois segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elas são um conjunto de

atividades escolares organizadas em torno de um gênero oral ou escrito.

No terceiro, discutiremos sobre o gênero textual crônica, abordando a essência do gênero e como foi introduzido no contexto nacional, partindo para a metodologia e seus respectivos resultados por intermédio das análises.

# CAPÍTULO 1

## O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

---

Durante muitos anos, o ensino de Língua Portuguesa foi centrado na reprodução e memorização de regras gramaticais, o que não garantia uma aprendizagem significativa, pois a prática de memorizar faz com que, a curto ou a longo prazo, muitos conteúdos sejam esquecidos. Além disso, as fontes e os recursos didático-pedagógicos eram insuficientes e os conteúdos eram reduzidos aos manuais de ensino.

Nesse contexto, Bezerra (2010, p. 39) aponta que “(...) ensinar português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento da variedade linguística de prestígio”. Com o passar do tempo, esse ensino prescritivo foi se modificando, a partir da necessidade de atender um maior número de alunos e alunas, com os mais diferentes perfis. Evidentemente, metodologias mais atrativas e mais eficientes foram buscadas para dar maior visibilidade ao ensino e suprir as necessidades desses discentes.

As aulas de Língua Portuguesa, então, deixam de lado o ensino de gramática por meio de frases recortadas dos clássicos literários e focam no texto, como pretexto para o ensino de gramática. O modelo que se tem em mente é o da Teoria da Comunicação, defendida por Roman Jakobson, na qual temos um emissor que emite uma mensagem codificada, transmitida por um canal para

um receptor, desse modo, “a enunciação parece estar implicada, assim, no próprio ato enunciativo e no enunciado por ele produzido” (NASCIMENTO, 2002, p. 85).

Somente com a inclusão do sujeito em seu contexto social e político é que ele pode participar de forma efetiva na construção do texto. Koch (2002, p. 26) aponta que “o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”. Nesse sentido, os interlocutores constituem o enunciado, entendendo que o sentido do texto ocorre por intermédio de uma construção participativa, que leva em conta quem produz o texto, para quem e para quê, como e com que finalidade, caracterizando uma concepção sociointeracionista da linguagem.

Nessa perspectiva, a oralidade e a escrita passaram a ser trabalhadas em um *continuum* (MARCUSCHI, 2007), ocupando um papel essencial para o domínio da competência linguística, considerando que, no âmbito escolar, os alunos e as alunas necessitam do conhecimento da modalidade oral e escrita da língua para compreender melhor os textos com que se deparam no dia a dia. Essa visão consciente do mundo em que nos rodeia é exigida nos diversos ambientes sociais, não sendo suficiente apenas decodificar ou codificar as palavras, mas também compreender o que está presente nas entrelinhas, naquilo que está implícito.

Diante disso, essa seção trata da relação entre oralidade e escrita e da importância das duas modalidades para o exercício do letramento, além de demonstrar o que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC e o Plano de Desenvolvimento Educacional/PDE, falam sobre o ensino de Língua Portuguesa e como isso se reflete na escola, a partir das constatações do Projeto Político Pedagógico/PPP e das atividades desenvolvidas.

## **1.1 A oralidade e a escrita: um exercício para o letramento**

A relação entre a oralidade e escrita foi, e ainda é, alvo de debates por muitos autores, como Marcuschi (2007), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Rojo (2006). Ocupando o lugar do “caos”, a oralidade foi vista como secundária em relação à escrita, havendo a sobreposição da escrita em relação à oralidade. A escrita, por sua vez, ocuparia o lugar da “ordem perfeita”, ancorada nos padrões apresentados pela gramática normativa tradicional.

Segundo Rojo (2006, p. 33), “não podemos dizer que sempre a fala – mesmo a conversa cotidiana – é desorganizada, variável, fragmentária, heterogênea. Apenas que ela tem um outro tipo de organização, adequada ao gênero textual e ao contexto”. A autora destaca que essas mesmas considerações valem para a



modalidade escrita, pois ela também passa por adaptações a depender do contexto de uso.

O que podemos apreender diante de tantos estudos sobre esta questão é que oralidade e escrita apresentam mais semelhanças do que diferenças, cada uma segue sua ordem interna e externa, cujo objetivo é a comunicação compreensível. Alusivo a esse aspecto, vale dizer que

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2007, p. 46).

Oralidade e escrita podem ser entendidas como duas modalidades do mesmo sistema, ambas possuem suas regras, suas variações e o mais importante: tanto uma como a outra pode exigir formalidade e informalidade em determinados momentos de uso da língua.

O que cabe ressaltar é que a escrita não representa a fala, ela possui suas particularidades e ambas detêm importância para o sistema linguístico. Visto isso, é necessário ultrapassar essa visão dicotômica, principalmente no ambiente escolar e buscar práticas pedagógicas que pensem em um ensino também focado na oralidade e não apenas na escrita.

O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato da fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes. São duas alternativas de utilização da língua nas atividades sócio-interativas diárias (MARCUSCHI, 2007, p. 46).

Tanto fala como escrita são utilizadas por nós, diariamente, e não é possível inferir que a escrita é o lugar do correto e a fala o lugar do caos, são duas ordens distintas de um mesmo sistema linguístico que o falante necessita dominar para poder efetuar uma comunicação compreensível. Entre fala e escrita existem restrições.

A modalidade oral pode nos exigir formalidade de acordo com o contexto de uso. A forma com que nos expressamos em uma palestra difere da maneira como falamos com os amigos. A modalidade escrita, tão valorizada no ambiente escolar, também pode apresentar informalidades; uma carta pessoal, por exemplo, ou uma mensagem de WhatsApp<sup>1</sup> não serão escritas da mesma forma que um artigo de opinião. Mas, como trabalhar essas duas modalidades em sala de aula, dando a elas a mesma importância?

O ensino de língua pautado nos gêneros textuais é uma proposta plausível, porque todos os sujeitos se comunicam a partir de gêneros textuais; os gêneros estão

---

<sup>1</sup>Os textos do WhatsApp podem ser considerados multimodais, ou seja, associam tanto oralidade, como escrita, imagens e outros elementos de comunicação.

presentes no nosso dia a dia, nas diversas situações de interação social, como a leitura de uma bula de remédio, poemas, cartas, *e-mail*; a contação de uma piada, a cantoria de uma música e uma infinidade de manifestações. Marcuschi (2008) define os gêneros textuais como

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Esses gêneros são categorizados a partir do que lhes são próprios e também a depender do meio de circulação, ou seja, existem alguns gêneros textuais que nem todas as pessoas têm acesso, por exemplo, um aluno de ensino fundamental, certamente, não saberá o que é um artigo científico e quais suas finalidades comunicativas.

O trabalho com as modalidades escrita e oral a partir dos gêneros textuais facilita o processo de ensino e aprendizagem, haja vista que os gêneros são utilizados diariamente e permitem que os discentes consigam adaptar a oralidade e a escrita aos diversos contextos de uso.

Os gêneros textuais não devem ser classificados em textuais ou discursivos de forma a anular um ao outro, mas como um *continuum*. Marcuschi (2008), por exemplo,

utiliza com mais frequência a noção de gênero textual; Bakhtin (2011) volta-se aos gêneros discursivos. Nem por isso, os gêneros são tratados de forma restrita, muito menos perdem sua noção de completude. Bezerra (2017) aponta o caráter discursivo e textual dos gêneros e afirma que, a partir deles, dar-se-ia a compreensão dessas duas dimensões que os constituem.

Koch (2014, p. 180) relaciona o estudo dos gêneros ao da fala/escrita na Linguística Textual, ao dizer que “o estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da Linguística Textual, particularmente no que diz respeito à sua localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhe são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais”. A compreensão das dimensões oral e escrita da linguagem é um exercício fundamental para as práticas de letramento.

Os letramentos não são exercícios executados somente na escola, estão relacionados com as atividades sociais de um indivíduo, mas é inegável que o conhecimento de mundo, da oralidade e da escrita auxiliam na leitura consciente dos textos e discursos que presenciamos no cotidiano.

A expressão “Letramentos” é de uso atual e está relacionada à forma como utilizar a leitura e a escrita para o conhecimento linguístico e de mundo, nos mais diversos contextos sociais. O letramento é muito confundido com alfabetização, entretanto, esta é conceituada como uma prática de ensino linguístico, pautada no saber ler e escrever, enquanto os letramentos estão voltados mais ao senso crítico do leitor do que ao simples fato de saber

reconhecer as palavras em um texto. Soares (2003) destaca os letramentos como

[...] a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation* (SOARES, 2003, p. 5-6, grifos da autora).

É válido destacar as diferenças entre a conceituação de alfabetização e de letramento. Muitas pessoas sabem ler e escrever, mas não conseguem sequer encontrar as informações implícitas dentro de um texto ou ação discursiva, o que faz acreditar que alfabetizar não está sendo suficiente, é necessário construir participantes sociais críticos.

“Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?” seguindo a ideia de Mortatti (2007), podemos compreender o papel que a leitura e a escrita devem exercer sobre as práticas sociais dos cidadãos; não basta apenas saber decodificar e codificar informações, é necessário interferir nessas informações dadas, em busca de construir um texto conjunto em que o leitor não seja um agente passivo, mas ativo no processo de construção de sentido textual e extratextual.

Assim, essas ideias vão ao encontro com a teoria sociointeracionista, a qual reflete sobre a importância da leitura como elemento que carrega uma função social, histórica e cultural no desenvolvimento do senso crítico do indivíduo, conforme destaca Brasil (2011):

Para a perspectiva discursivo-interacionista, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas. Envolve interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos (BRASIL, 2011, p. 21).

Todo texto oral e/ou escrito deve ser produzido visando seus interlocutores e propósitos comunicativos. Koch (2002, p. 30) destaca que “um texto se constitui como tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores [...] são capazes de construir, para ela, determinado sentido”. Para compreender esses aspectos no processo de ensino e aprendizagem, é preciso preparar os alunos para desenvolver suas atividades letradas de forma crítica.

A maior preocupação dos professores, particularmente, de Língua Portuguesa, é como ensinar oralidade e escrita sem dar maior ênfase ou importância a uma do que a outra. Existem várias exigências no que concerne ao ensino dessas modalidades linguísticas. É

necessário trabalhar, ao mesmo tempo e de forma igualitária, no sentido de que ambas são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem e para vida do aluno como sujeito social; e diferenciada, no sentido de que cada modalidade possui suas particularidades e suas normas comunicativas. Centrar-se nas dimensões do oral e do escrito, propor uma concepção que aborde o conjunto como um todo e a escolha de textos são pontos que favorecem a atuação do professor em sala de aula.

O ensino de leitura e escrita nas escolas esteve atrelado a interesses sociais. O regime republicano foi um dos grandes responsáveis por contribuir para que as práticas de leitura e escrita fossem mais sistematizadas, com o objetivo de construir estratégias para a formação do cidadão e para o desenvolvimento econômico e social. Do início do regime republicano até os dias atuais, muitas coisas mudaram em relação a esses aspectos; ler e escrever começaram a ser consideradas formas de testar o comprometimento e trabalho, principalmente das escolas públicas, vejamos na citação a seguir:

De lá para cá, saber ler e escrever tornou-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E, com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando enfrentar as dificuldades de nossas crianças em ler e escrever para, assim, responder mais adequadamente a certas urgências políticas, sociais e culturais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos ao ensino inicial da leitura e escrita (MORTATTI, 2007, p. 156).

É inquestionável que a forma de pensar o ensino de leitura e escrita nas escolas tem evoluído significativamente; o ensino que foca nas práticas sociais, certamente, influenciará diretamente na aprendizagem dos alunos e das alunas, entretanto, é preciso refletir sobre: qual cultura e quais aspectos sociais estão fortemente marcados e quais são os interesses camuflados nas instituições?

O que vemos, por vezes, é um grande jogo de interesses. Os alunos e as alunas são expostos e expostas a textos que não fazem parte de suas realidades, o que dificulta ativar os conhecimentos prévios na fase inicial de leitura e compreensão textual. É necessário adaptar o ensino ao contexto discente e tentar articular os conhecimentos que os aprendizes têm em sua bagagem linguística aos conteúdos programados em sala de aula.

Nem todos os discentes vão compartilhar dos mesmos ideais; por esse motivo, não devemos pensar em um ensino homogêneo. As práticas metodológicas empregadas em uma turma podem não servir para outras turmas ou até mesmo pode existir uma variação significativa de aluno para aluno. Como pode um aluno ou aluna utilizar seus conhecimentos na ação e interação com os mais diversos contextos sociais, se for exposto primariamente a textos e leituras que sigam pressupostos de uma cultura totalmente distinta da sua? Essas particularidades podem interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Marcuschi (2011, p. 31) afirma que “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da



realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida”. Por esse motivo, é necessário expormos os alunos e as alunas a diferentes gêneros textuais, para a eficácia do letramento. Primeiramente, a textos mais concisos, que possuam relação com suas práticas cotidianas, realizando leitura, escrita e compreensão; e, à medida que essas atividades surtirem efeito, a escola poderá adentrar ao trabalho com os gêneros mais valorizados, como: romances, poemas e contos.

Na próxima subseção, abordaremos como o ensino de Língua Portuguesa é exposto em documentos oficiais, como os PCNs, a BNCC e o PDE, além de especificar como essa realidade pode se refletir na escola, por meio dos planejamentos do Projeto Político Pedagógico (PPP).

## **1.2 Os documentos oficiais e o ensino de língua portuguesa**

As práticas pedagógicas direcionadas ao ensino com suporte nos gêneros textuais vêm sendo utilizadas há algum tempo, assim como pesquisas nessa área. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados no fim do século XX, demonstram, em seu escopo, a importância do discurso, suas condições de produção, os gêneros e os textos. Nesse viés, é válido destacar a teoria sociointeracionista, que tem como pressuposto a relação dos textos com o processo comunicativo e sociocultural, identificando, inicialmente, os conhecimentos prévios dos

alunos antes de trabalhar com os gêneros mais cobçados pela escola. Os PCNs apontam os gêneros como:

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).

A determinação histórica dos gêneros textuais permite um ensino voltado à cultura, que atenta para os mais diversos ambientes comunicativos e suas particularidades. Os estudos a partir dos gêneros textuais são anteriores aos PCNs e continuaram em alta após a sua divulgação no referido documento.

Segundo Koch (2014, p. 182), “a recomendação dos PCNs é que se trabalhe com a maior variedade de gêneros textuais, em particular com aqueles a que os educandos se encontram expostos no seu dia a dia e com os que eles necessitam dominar para ampliar sua competência de atuação social”. A autora refere-se à importância de ensinar aos alunos e alunas a partir de diversos gêneros textuais, assim como indicado nos PCNs.

O objetivo central desse documento foi transformar a didática dos gêneros em parâmetros que devem ser seguidos pelos professores de Língua Portuguesa de instituições de ensino básico. De certa forma, a partir dos PCNs, os gêneros textuais tiveram maior visibilidade e

foram engajados, de maneira sistêmica no ensino, mas vale lembrar que, quanto aos gêneros em outras esferas, os PCNs não exercem papel dependente.

Se, de um lado, a divulgação dos PCN plausivelmente foi um dos fatores a provocar o *boom* de estudos sobre gêneros que se verificou nas últimas duas décadas no país, por outro lado, que obviamente os gêneros já eram objeto de estudo independentemente dos PCN, bem como continuam a sê-lo mesmo diante de sua existência, visto que o interesse pelo tema não se restringe à parametrização do ensino de língua na educação básica, foco de preocupação dos PCN (BEZERRA, 2017, p. 102).

Os PCNs tiveram relevância para a exposição e repercussão do trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino, entretanto, eles já eram objetos de ensino independentes e continuaram sendo. A área dos gêneros textuais é rica e interdisciplinar, não cabe à padronização, além de que, o professor de Língua Portuguesa não é o único que pode trabalhar com os gêneros textuais, pois essas práticas estão enraizadas em nosso dia a dia e não devem ser restritas apenas a uma esfera de conhecimento, como é observado no gênero selecionado para essa pesquisa.

O PDE (BRASIL, 2011) analisa os resultados e as competências que os alunos conseguiram atingir em provas, como a prova Brasil, Pisa, Encceja, Enem, entre outras, além de reforçar o ensino de Língua Portuguesa relacionado ao plano sociocultural do aluno e o ensino

embasado nos gêneros textuais, e quais as competências que os alunos devem ter para realmente dominar essa área de conhecimento. Assim, o PDE aponta:

Para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente [...] Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta) quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc.) são objeto do estudo sistemático na escola (BRASIL, 2011, p. 19).

Nesses termos, o PDE reforça a natureza do ensino pautado em textos, algo que já vem sendo discutido antes mesmo dos PCNs entrarem em vigor no fim do século XX. É necessário destacar esses documentos e como eles apontam o ensino de língua para que o trabalho se mostre relevante no que tange aos processos de evolução e aprimoramento do ensino e aprendizagem. Diante disso, vemos que o documento aponta que a crônica, enquanto gênero de domínio público, caracteriza-se como um objeto de estudo no ambiente escolar.

Outro documento de suma importância é a BNCC, que trata das aprendizagens necessárias para se trabalhar com os alunos e alunas nas escolas, quais são os conteúdos

essenciais de cada disciplina e a partir de quais técnicas e suportes os professores podem e/ou devem fazer uso. A BNCC é um documento recente e reflete sobre as competências essenciais desde a educação infantil até o ensino médio. A leitura e interpretação do que a BNCC traz em seu corpo possibilita o entendimento de como o ensino de língua está sendo visto, pensado e planejado, atualmente. A perspectiva assumida pelos PCNs (1998) é apontada na BNCC:

[...] Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses [...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2019, p. 67-68).

O documento apresenta as orientações propostas pelos PCNs de se trabalhar Língua Portuguesa com foco no ensino a partir dos gêneros textuais, já que estes orientam os alunos e as alunas na relação presente entre o texto e o contexto, além das mais diversas habilidades enunciativo-discursivas na relação entre os textos e a

forma de introduzir os conhecimentos prévios e experiências dos alunos e das alunas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; elementos que foram possíveis de serem trabalhados por meio da sequência didática, aplicada para a coleta de dados dessa pesquisa.

Essas competências consideradas necessárias para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa são exigidas em provas internas e externas da escola. Os alunos e as alunas passam por avaliações para que os resultados alcançados sejam acompanhados e comparados aos dos anos anteriores, evidenciando se a escola está seguindo as recomendações desses documentos. A Prova Brasil, que faz parte do PDE, assim como outras provas, é uma forma de verificar se o aluno está capacitado para utilizar a língua de forma consciente na sociedade. Ela segue uma Matriz de Referência, com os descritores essenciais para cada série do ensino fundamental, que são reunidos em seis procedimentos:

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb é composta por seis tópicos: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística (BRASIL, 2011, p. 21).

Dessa forma, os alunos e as alunas devem reconhecer, nos textos, os elementos que dão conta desses seis procedimentos, cada série com os seus

descritores específicos, os quais aumentam o grau de dificuldade, conforme os discentes avançam de série, para que no último ano do ensino fundamental, eles tenham o conhecimento necessário de compreensão e interpretação textual. A pesquisa em tela seguiu esses descritores, observando a desenvoltura dos alunos e das alunas nas atividades realizadas em sala de aula.

O PPP de cada instituição de ensino do Brasil deve atender às recomendações desses documentos citados, de acordo com as necessidades políticas, sociais e econômicas do público-alvo da escola. É dever da escola e, principalmente, da equipe gestora, que é o órgão de maior autoridade dentro do contexto escolar, trabalhar esses elementos nas atividades internas para que os alunos e as alunas tenham uma base eficiente e possam apresentar resultados positivos nas provas externas.

A utilização dos conhecimentos prévios dos alunos e das alunas facilita a introdução de assuntos mais complexos, de acordo com a realidade dos discentes. Em uma aula sobre espécies de plantas, com discentes que moram em uma comunidade que apresenta muitas plantas, por exemplo, é preciso levar os aprendizes a refletirem sobre o que eles possuem na comunidade e se sabem a eficácia de determinada planta para o desempenho de funções medicinais. A aula de campo seria uma alternativa de ensino, na qual o professor poderia levar os alunos e as alunas a analisarem as plantas de perto e observarem suas folhas, frutos, crescimento, entre outros elementos.

Muitas escolas, ainda hoje, não possuem recursos suficientes para a execução de algumas atividades, no

entanto, muitas vezes é possível adaptar o ensino aos recursos que a escola dispõe ou com parcerias de outras escolas. Da mesma forma acontece com as aulas de Língua Portuguesa. Muitas vezes, a escola possui uma biblioteca e os alunos nunca fizeram uma leitura nesse ambiente; até mesmo quando a escola possui sala de leitura, o professor não a utiliza, isso provoca prejuízos ao processo de aprendizagem dos discentes.

No capítulo 2, nos detemos às discussões sobre os gêneros textuais e o ensino, abordando a perspectiva de alguns autores quanto à comunicação entre os sujeitos e a sua evolução, até nos depararmos com os gêneros textuais como ferramenta de ensino em aulas de Língua Portuguesa.



## CAPÍTULO 2

### GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

---

A comunicação é uma necessidade humana. Antes de haver a fala com todos os fonemas e suas significações, e a escrita, com todas as suas regras, já existia a comunicação (BAKHTIN, 2011). “Desde os primórdios da humanidade, mais precisamente quando o homem começou a viver em sociedade e a comunicar-se verbalmente, surgiu à necessidade, também, de comunicar-se por escrito” (GROBEL; TELLES, 2012, p. 5).

Os nossos ancestrais, homens primitivos, comunicavam-se por meio de expressões e sons, posteriormente, a comunicação era realizada a partir de pinturas rupestres nas paredes das cavernas, que eram feitas com tintas extraídas de plantas e até com sangue de animais.

A busca pela interação e comunicação é constante e isso faz com que cada dia surjam novas formas de se relacionar. Essa busca proporcionou a comunicação por meio da fala sistematizada e significativa, e o advento da escrita. Na sociedade atual, podemos nos comunicar de diversas formas, a partir da escrita, da fala, de gestos, de sons, de desenhos, os quais se configuram em gêneros textuais e/ou discursivos.

Ao longo da história, os homens, interagindo, desenvolveram formas para se comunicar, foram se constituindo e, ao

mesmo tempo, construindo modos de dizer reconhecíveis pelos seus pares. Nessas interações, o uso da linguagem vem, continuamente, se organizando em torno de gêneros, que são modos de dizer próprios de determinadas situações comunicativas e de determinados grupos (MADI, 2013, p. 16).

Todas as formas de comunicação são consideradas gêneros. Desde quando houve a primeira comunicação humana, os gêneros existiram, porém, a nomenclatura surgiu na Grécia. Dessa forma, o estudo dos gêneros textuais não é algo novo; no Ocidente, os gêneros são abordados desde Platão, porém restritos na tipologia clássica: lírico, dramático e épico (MARCUSCHI, 2008). Com o passar dos anos, houve a necessidade de expansão dessas categorias, visando sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem de língua.

Segundo Marcuschi (2008), é possível dizer que os gêneros textuais são incontáveis e/ou infinitos e todos os campos da atividade humana estão correlacionados ao uso da língua. O autor afirma que os gêneros “[...] ancoram na sociedade e nos costumes e ao mesmo tempo são parte dessa sociedade e organizam os costumes, podem variar de cultura para cultura” (MARCUSCHI, 2008, p. 190). Dessa forma, os gêneros podem ser entendidos como partes constituintes de uma realidade específica e não podem ser vistos como modelos estanques e homogêneos, estão em adaptação e avanço constante.

Para Bakhtin (2011, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se

tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, [...] a comunicação discursiva seria quase impossível”. Ao se trabalhar com a noção de comunicação a partir dos gêneros textuais e/ou discursivos, Bakhtin (2011) contempla a ideia de que não é possível existir comunicação sem os gêneros. Se tivéssemos que criar novos gêneros a cada momento comunicativo, seria quase impossível haver comunicação, pois os interlocutores não teriam conhecimento do código linguístico.

Bawarshi e Reiff (2013, p. 17) apontam que “os gêneros refletem e coordenam modos sociais de conhecer e agir no mundo, e assim fornecem maneiras valiosas de investigar como os textos funcionam em diversos contextos e como ensinar os estudantes a agir significativamente”. Sendo assim, entendemos que um texto produzido há 30 anos, em um contexto específico, pode exprimir, atualmente, significados e sentidos diferentes do que naquele período exercia.

Tomando como base Koche e Marinello (2017, p. 7), tem-se que “todo texto tem uma finalidade comunicativa, ou seja, de acordo com nosso objetivo, comunicamo-nos por meio de um diálogo, de um telefonema, de uma mensagem eletrônica, de um bilhete, entre outros gêneros textuais”. Os gêneros manifestam-se a partir dos textos.

Nesse contexto, o estudo de língua, pautado em gêneros, propicia uma melhor articulação entre o texto e os interlocutores, possibilitando que, em sala de aula, professores e estudantes possam relacionar a cultura às práticas sociais, com enfoque na função significativa do

texto e não apenas em sua estrutura. Desse modo, na próxima subseção, contemplaremos os aspectos de leitura e escrita de gêneros textuais na sala de aula, abordando-as como meio para a formação de cidadãos engajados aos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais.

## **2.1 A leitura e a escrita de gêneros textuais na sala de aula**

A leitura é um dos mecanismos mais importantes para o desenvolvimento de habilidades e da competência discursiva, bem como do senso crítico do aluno. A leitura abre possibilidades para que os discentes consigam ter uma visão consciente e entender seu lugar no mundo, ter a possibilidade de produzir seus próprios textos e, conseqüentemente, melhorar seu vocabulário e adaptar a escrita à norma padrão, tão exigida nos mais diversos contextos.

A leitura não é uma tarefa fácil, não basta apenas decodificar e reconhecer as palavras escritas ou ditas no texto. É necessário compreender, inferir, ser capaz de desvendar as informações implícitas. Em consonância ao exposto, Cagliari (2007) aponta que

Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos [...]. A leitura pode também ser superficial, sem grandes pretensões, uma atividade lúcida, como um jogo de bola em que os participantes jamais se preocupam com a lei da gravidade, a cinética e a balística,

mas nem por isso deixam de jogar bola com gosto e perfeição (CA GLIARI, 2007, p. 149).

Krug (2015, p. 23) afirma que “a leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma”. Depreende-se que a leitura é uma das práticas essenciais para o conhecimento intelectual e experimental do ser humano, resulta em um maior grau de criticidade do sujeito, e é nesse sentido que o ensino de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros, possibilita relacionar as práticas escolares ao nível sociocultural dos aprendizes.

Saber ler é fundamental na sociedade contemporânea, pois as exigências e evoluções são cada vez maiores e a escola deve acompanhá-las para melhor formar os seus alunos e alunas. Porém, saber escrever, também, deve ser focado, pois há uma relação de interdependência entre a leitura e a escrita. É importante levar em consideração que não se escreve sem finalidade e entender que

A escrita com sentido tem uma intenção; escrevemos principalmente para nos comunicar com as pessoas. Fazemos isso de muitas formas. Para sermos bem-sucedidos a cada situação, dependendo das pessoas a quem nos dirigimos, escolhemos o que dizer e como dizer, e isso é aprendido. Vários desses usos da

escrita são aprendidos espontaneamente, com nossos pais e amigos, em casa, na rua, no comércio, na igreja. Outros textos, muitas vezes mais formais e complexos, devem ser ensinados na escola (MADI, 2013, p.16).

Os estudantes chegam à escola com conhecimentos que adquiriram em suas práticas sociais, e a partir desses conhecimentos os professores podem articular os conteúdos mais complexos e formais, considerando os saberes prévios, para despertar a curiosidade e a busca pelo aprimoramento.

“A escrita existe na escola porque existe fora dela”, essa frase de Madi (2013) reforça a importância de trabalhar a leitura e a escrita a partir dos gêneros textuais, visto que a determinação histórica dos gêneros permite um ensino voltado à cultura. Os gêneros textuais são específicos em relação à sua esfera de circulação, entretanto, nada impede que a crônica, por exemplo, que inicialmente circulava em jornais, e a ata, que comumente é escrita em empresas, possam ser trabalhadas na escola, para exercitar a leitura, a escrita e a compreensão dos educandos, entretanto, não se deve descartar o ensino da gramática a partir dos problemas apresentados pelos alunos e alunas em suas produções orais e escritas.

As práticas pedagógicas pautadas em novas metodologias têm favorecido ao professor um ensino mais dinâmico, facilitando a interação entre docente e discente. Esses aspectos contribuem para um processo de ensino e aprendizagem com o sentido de desenvolver as competências linguísticas e discursivas.

A análise linguística pode ser realizada por meio de textos; as próprias produções dos aprendizes podem servir como mecanismo para o processo de aprendizagem da gramática, facilitando o aperfeiçoamento dos textos. Possenti (1996, p. 17) destaca que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico”. Desse modo, o ensino da gramática normativa não pode ser desconsiderado, uma vez que esses conhecimentos são de direito dos alunos e alunas e a escola é a principal responsável por garantir essa aprendizagem.

A gramática normativa é vista como uma vilã no ensino de Língua Portuguesa e, muitas vezes, a forma como é trabalhada pode torná-la a principal responsável pela desmotivação dos estudantes. De acordo com essa visão, o trabalho com os gêneros textuais exige um planejamento pedagógico voltado, também, ao ensino de gramática contextualizada.

Encontramos recomendações de que o ensino de língua portuguesa gire em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje [...] Assim, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos [...] caracteriza-se como uma das renovações

mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora insuficientemente praticada (BEZERRA, 2010, p.46).

Os gêneros possibilitam um trabalho que relaciona o texto ao contexto, para que os interlocutores consigam identificar e atribuir sentidos. Quando realizam uma leitura e compreendem, associam as informações ao contexto no qual o texto foi produzido, ou seja, a situação, o período, os participantes do processo de produção e a participação do próprio aluno na produção de significados.

O contraste entre a concepção tradicional e a chamada concepção sociointeracionista da língua pode nos ajudar a compreender melhor o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. As abordagens tradicionais de ensino da língua lidavam com a visão instrumental de que a linguagem seria uma expressão fiel do nosso pensamento, apenas por meio de um conjunto de regras que deveriam ser rigorosamente seguidas. Isso fez com que o ensino do idioma materno se tornasse uma prática mecânica, calcada na memorização (listas de coletivos, adjetivos, conjugação de verbos, regras de concordância, pontuação, entre outras) ou na exploração da metalinguagem (classificação de termos e de funções).

Conforme Koch (2014, p. 175), “adotando-se a concepção sociointeracionista – de língua, de sujeito, de texto -, a compreensão deixa de ser entendida como simples ‘captação’ de uma representação mental ou como mera decodificação de mensagem resultante da codificação de um emissor”. Com isso, a teoria sociointeracionista orienta o professor a elaborar



estratégias de leitura e escrita que levem o estudante a utilizar seus conhecimentos prévios para elaboração e interpretação dos textos do gênero proposto, considerando a escola como um ambiente que propicia a comunicação e a relação com os mais diversos gêneros. Conforme exposto por Schneuwly e Dolz (2004),

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/ recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 66).

A escola é o lugar onde o aluno pode conhecer o novo sem que para isso necessite deixar de lado todos os conhecimentos que possui. As situações comunicativas que se efetuam por intermédio de gêneros, sejam eles orais ou escritos; e as variadas situações que a escola submete o discente proporcionam o contato com novos formatos de textos que até então o aprendiz não tinha conhecimento.

Em relação ao que foi exposto, evidenciamos a pertinência do trabalho com o gênero crônica em sala de aula, haja vista que o seu conteúdo temático principal são os acontecimentos cotidianos. Rebeschini (2013) realiza

um trabalho com esse gênero, ressaltando a sua temática e trazendo críticas sociais a partir do humor, decorrente de situações costumeiras do homem no ambiente social.

Um suporte metodológico interessante para planejar e executar as aulas com os gêneros textuais orais e/ou escritos é a sequência didática. A metodologia da sequência didática tem demonstrado resultados positivos nas aulas de Língua Portuguesa e tem sido frisada pelos cadernos de preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Nesse contexto, a seguir, realizamos a exposição da SD e fazemos algumas constatações sobre as partes que a constituem.

## **2.2 A proposta da sequência didática**

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Dessa maneira, a sequência didática é um método de ensino que pode ser utilizado tanto para os gêneros orais como escritos, ou até mesmo para trabalhar oralidade e escrita a partir do mesmo gênero.

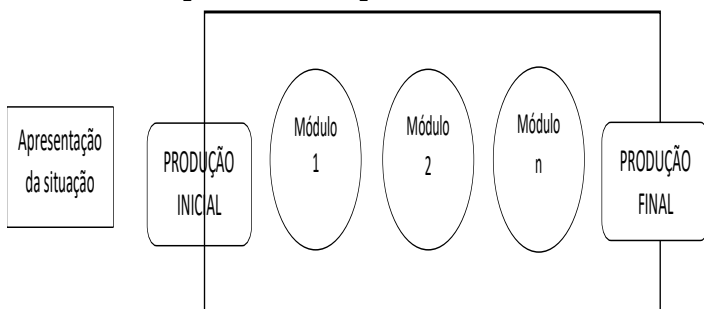
A proposta de trabalhar com a SD remete à necessidade de iniciar com os gêneros prévios, ou seja, gêneros antecedentes, aqueles utilizados frequentemente no dia a dia do aprendiz, pois isso possibilita o engajamento, a percepção, o entendimento do gênero e a confiança do aluno sobre os propósitos comunicativos e o uso e, posteriormente, ter contato com os gêneros

trabalhados na escola. Nessa compreensão, acrescentamos que

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou não o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

O modelo de sequência didática foi proposto com a intenção de facilitar a compreensão discente acerca do gênero que será trabalhado. Os alunos e as alunas terão acesso à estrutura do gênero, aos meios de circulação, à linguagem utilizada e aos diversos elementos que constituem o texto.

**FIGURA 1**  
Esquema da sequência didática



**Fonte:** (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A sequência didática proposta por esses autores é composta por quatro partes: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Apesar de o esquema ser bem estruturado, ele é passível de alterações, pois se leva em consideração que cada contexto possui uma realidade diferenciada. Em cada módulo é desenvolvida uma série de atividades que vão preparando o aprendiz, processualmente, para a atividade final que é a produção do seu próprio texto, de acordo com os autores referenciados.

A *apresentação da situação* consiste no primeiro contato do aluno com o gênero, é nesse momento que o professor irá negociar com a turma, expor a proposta de trabalho, introduzindo qual o resultado que almeja alcançar no término das atividades; é um momento de interação e aproximação entre o professor e o aluno, que serve para traçar objetivos para que o ensino seja baseado em propósitos e os alunos e alunas saibam aonde se almeja chegar.

A *produção inicial* é o momento em que o aluno escreve o seu primeiro texto de acordo com o gênero proposto, para que o professor possa diagnosticar o conhecimento que o estudante tem sobre o gênero, a forma como escreve e se expressa, as principais dificuldades e como pode direcionar a sequência didática.

Nos *módulos*, são trabalhados os problemas encontrados na primeira produção, problemas relacionados à coerência, coesão, sintaxe, ortografia, estrutura do gênero, estilo, entre outros. Por meio dos módulos, são realizados exercícios com o gênero para fixação e aprofundamento. A quantidade de módulos irá depender de como os planejamentos estão fluindo e dos objetivos do professor ao propor as atividades.

A *produção final* consiste na última etapa da sequência didática. Nesta etapa, pretende-se que o aluno coloque em prática o que foi trabalhado em sala de aula e reescreva o texto que foi produzido no primeiro momento. A partir disso, dar-se-ia a comparação do antes e depois, destacando o quão significativo foi o trabalho realizado.

O ensino por intermédio dos gêneros, a partir das sequências didáticas, como mencionado, pode ser realizado com gêneros orais e escritos, atentando para a adaptação das atividades quanto à modalidade, à forma de revisão e à reescrita dos textos. Nos textos escritos, podem ser trabalhadas a leitura do texto e a oralidade nos momentos de discussões em sala de aula.

O objetivo das sequências didáticas é associar a compreensão, a produção textual e o ensino de gramática. Assim, a perspectiva textual, as questões de gramática e

sintaxe e a ortografia são tratadas como abordagens necessárias, mas trabalhadas a partir do texto. Os conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas, ao longo de toda a formação, são extremamente necessários para chegar a um resultado satisfatório. Desse modo

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEUWLY, 2004, p. 96).

Todos os elementos são importantes na construção do texto, mesmo que não seja objetivo da sequência didática trabalhar focado no domínio da gramática normativa. Por exemplo, se na primeira produção o aluno apresentou muitos problemas referentes a esse aspecto, o professor terá que abordar esses problemas para que, no momento da reescrita, o aluno tenha mais segurança do que está escrevendo.

O professor precisa saber como abordar os problemas encontrados nos textos de uma forma com que os alunos e as alunas não se sintam desmotivados a produzirem outros textos ou melhorar os que produziram,

para isso, os problemas podem ser esquematizados e exemplificados para toda a turma. É preciso se deter nos problemas mais recorrentes, trabalhar de forma mais atenta com os aprendizes que tiveram mais dificuldades ou dificuldades diferentes do restante da turma. Trata-se de uma atividade que vai para além de corrigir, é essencial sugerir como melhorar.

As sequências didáticas oportunizam aos discentes a produção de textos de diversos gêneros, mostrando que escrever um texto coerente, coeso e instigante não é tarefa apenas dos grandes escritores ou por aqueles que dominam a norma culta da língua, mas sim para todos que se dedicarem a seguir as orientações apresentadas pelo professor. O ensino embasado nessa metodologia possibilita que o aluno tenha acesso a diversos gêneros e com isso saiba diferenciar melhor as características de cada um deles e a função que exercem em seu meio de circulação, no sentido de que

Para que os alunos possam conhecer e praticar os vários usos da linguagem em novas situações comunicativas, recomendamos a você, professor, que realize um conjunto de atividades sistematizadas, com objetivos definidos, ligadas entre si, e grau de complexidade crescente. No exercício dessas atividades, você pode oferecer modelos, dando pistas, indicando caminhos, ensinando e colocando em prática conceitos que culminem com o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem (MADI, 2013, p. 20).

Ressaltamos a necessidade de um ensino bem planejado e que esteja de acordo com a realidade dos alunos e das alunas. É inegável que, muitas vezes, as atividades em sala de aula não ocorrem conforme foi planejado pelo professor, entretanto, esse momento serve para o docente repensar seus futuros planejamentos, como adequar determinado conteúdo, atividade e avaliação ao perfil de cada turma.

Se for um professor novo na escola e na cidade, a primeira atitude a ser tomada é conhecer a cidade, a escola e seus recursos, os colegas de trabalho, os alunos e familiares, quando possível. Traçando o perfil do alunado será mais fácil fazer um planejamento que gere resultados satisfatórios, dessa forma, destacamos que o esquema de sequência didática é um instrumento relevante nesse processo.

No capítulo 3, expomos o nosso objeto de estudo, a metodologia de coleta e análise do objeto, seguido pela adaptação do modelo de sequência didática aplicado em sala de aula; e realizamos a análise das oito crônicas que compõem o *corpus*.



# CAPÍTULO 3

## UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO CRÔNICA

---

A crônica é um gênero híbrido, ligado ora à esfera jornalística, ora à literária. Sá (1987, p. 11) diz que “a crônica possui o dialogismo que equilibra o coloquial e o literário, permitindo que o lado espontâneo e sensível permaneça como o elemento provocador de outras visões do tema formadas pelo autor e leitor”. O uso do tom coloquial não anula os traços literários da crônica, ambos se interrelacionam e auxiliam na construção de sentido do texto.

No Brasil, a primeira crônica é marcada pela carta de Pero Vaz de Caminha aos portugueses, cujo teor da carta era descritivo e apresentava características literárias riquíssimas, desde a escolha do vocabulário até a forma que Caminha narrava o primeiro contato entre os povos europeus e os povos indígenas. Arrigucci (1987, p. 52) destaca que “a crônica pode construir o testemunho de uma vida, o documento de toda uma época ou um meio de se inscrever a História de um texto”.

A palavra crônica vem do grego *Chmos* e remete à questão de tempo, da mesma origem da palavra cronologia, sendo assim, uma crônica seria um texto que narra os fatos, seguindo uma ordem cronológica. De acordo com Sá (1987), esse gênero de texto iniciou com maior repercussão nos jornais e, por essa ser a sua única

esfera de circulação, os textos ficavam limitados tanto em tempo de durabilidade quanto em espaço de circulação, já que os jornais eram lidos e depois descartados.

As crônicas enfeitavam os embrulhos de vidros! Para reforçar a ligação desse gênero aos jornais, nas palavras de Arrigucci (1987, p. 51), a crônica “se aclimatou com tal naturalidade, que parece nossa. Despretensiosa, próxima da conversa e da vida de todo dia, a crônica tem sido, salvo alguma infidelidade mútua, companheira quase que diária do leitor brasileiro”.

Após muitos anos, a natureza desses textos passou por modificações, visto que começaram a ganhar um olhar mais literário e a serem reunidos em coletâneas. Rubem Braga foi um dos principais articuladores da característica literária desses textos e influenciou outros autores, construindo o que hoje conhecemos como crônica. Entretanto, esse gênero não é um gênero fácil de definir, uma vez que muitos autores prezam pela subjetividade, outros pela reflexão, há aqueles que priorizam a leitura rápida e descontraída para os momentos de agitação do dia a dia, outros enfocam a questão do humor, dessa forma, a crônica deve ser associada aos fatos cotidianos nas suas diversas formas de abordagem, levando em consideração que cada autor possui suas peculiaridades.

A crônica se situa bem perto do chão, no cotidiano da cidade moderna, e escolhe a linguagem simples e comunicativa, o tom menor do bate papo entre amigos, para tratar das pequenas coisas que formam a vida diária, onde às vezes encontra a mais alta poesia [...] muito próximo do evento

miúdo do cotidiano, o cronista deve de algum modo driblá-lo, se não quiser naufragar agarrado ao efêmero. Buscando uma saída literária, as margens de sua terra firme são bastante imprecisas: ele pode estender a ambiguidade de estilo adequado às pequenas coisas de que trata (ARRIGUCCI, 1987, p. 55).

A preocupação da crônica está nos fatos mais banais do cotidiano humano, seja um passeio na praça, o percurso para o trabalho, um almoço em família e outras situações. Todo acontecimento por mais simples que seja pode resultar em uma crônica, pois nesse gênero pode-se escrever sobre qualquer coisa, inclusive, sobre a própria crônica. Fernando Sabino (1979 – 1980), por exemplo, no texto ‘A Última Crônica’ realiza a metalinguagem na medida em que associa o texto da crônica ao papel do cronista que busca o circunstancial para a produção do texto, conforme destaca o trecho a seguir: “eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava o circunstancial, ao episódico”. O autor remete o olhar do cronista na própria produção da crônica.

Outra crônica que também se refere à própria atitude do cronista é a última crônica de Carlos Drummond de Andrade (1984), nomeada ‘Ciao’, como demonstra o trecho: “Crônica tem essa vantagem: não obriga ao paletó-e-gravata do editorialista, forçado a definir uma posição correta diante dos grandes problemas; não exige de quem a faz o nervosismo saltitante do

repórter, responsável pela apuração do fato na hora mesma em que ele acontece”. Outras crônicas também possuem esse eixo temático, visto que, sua estrutura não é rígida.

Como um gênero que trata dos acontecimentos cotidianos, a crônica possui linguagem leve, descompromissada com a verdade, e atenta para o que é despercebido ou ignorado socialmente. Geralmente, utiliza-se do tom humorístico para realizar críticas sociais de forma que levem o leitor à curiosidade e à reflexão. Por se tratar de um gênero narrativo, apresenta tempo, espaço, narrador e personagens, muitas vezes confundida com a notícia e com o conto, entretanto, possui suas particularidades, entre elas, está a falta de profundidade dos personagens, quando comparada ao conto; e falta de compromisso com a realidade, quando comparada à notícia.

Crônica é um gênero de texto tão flexível que pode usar a ‘máscara’ de outros gêneros, como o conto, a dissertação, a memória, o ensaio ou a poesia, sem se confundir com nenhum deles. É leve, despreziosa como uma conversa entre velhos amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos (SCHLATTER; LAGINESTRA; PEREIRA, 2019, p. 20).

Convém destacar a importância do trabalho com o gênero crônica, por ser caracterizado pela simplicidade e relação com os fatos banais do cotidiano, atrai os alunos e

inspira a criatividade. Candido (2003, p. 87) indica que “é importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça próprias da crônica [...] aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas”. O autor frisa o uso da crônica como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Esse gênero já vem sendo trabalhado nas escolas, com ênfase nos alunos de nono ano do ensino fundamental, a partir da Olimpíada de Língua Portuguesa. Entretanto, durante muitos anos, gêneros como a crônica, foram pormenorizados em comparação ao romance, por exemplo, em decorrência do seu principal meio de circulação ser o jornal, o que restringia o seu tempo e durabilidade. A crônica está associada ao cotidiano e por esse motivo permite a inserção dos alunos e das alunas em suas produções, desta forma, a construção textual não será uma prática laboriosa, mas dinâmica. Rebeschini (2013) apresenta a seguinte consideração sobre o gênero crônica:

A crônica é bastante subjetiva na qual o cronista, de forma descompromissada, expressa suas idéias sob sua ótica dos acontecimentos da sociedade e possui uma linguagem quase despojada e coloquial. Trata sempre de temas como política, ética, amor, sexualidade, em que acontecimentos aparentemente banais são transformados em questões para grande meditação (REBESCHINI, 2013, p. 11).

Por estar voltada a temas banais e descompromissada com a verdade dos fatos narrados, dá margem à criatividade do aprendiz. Esse gênero possibilita demonstrar como podem ser realizadas críticas sociais utilizando o recurso do humor. Santos (2016, p. 85) ressalta: “a crônica proporciona ao aluno uma visão mais abrangente, que vai além do fato, mostrando de ângulos diferentes os acontecimentos banais, que ocorrem em nossa vida, mas escapam da observação crítica”. O humor tem um papel social, ele é exercido de forma irônica para apresentar as críticas sociais em torno da narrativa.

O riso pode ser associado a um agente moralizando, pois age de forma semelhante e com objetivos. Mas, algumas vezes, o riso age contra a moral, por exemplo, quando rimos em situações que é imoral realizar essa atitude. Esses elementos são de uso corriqueiro na construção de textos do gênero crônica, entretanto, podem aparecer crônicas que não utilizem o recurso humorístico, mas que nem por isso deixam de ter uma linguagem acessível ao leitor.

Esses recursos podem ser realizados por meio de figuras de linguagem como ironia, metáfora e hipérbole, que são bem comuns na construção de sentido das crônicas e que atribuem à singularidade dos textos e das diversas formas de se pensar nas questões que são consideradas irrelevantes.

A crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa

revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, sobretudo porque quase sempre utiliza o humor (CANDIDO, 2003, p. 89).

A crônica estabelece e restabelece a forma como as coisas e as pessoas são vistas, a partir de um olhar restrito e ao mesmo tempo abrangente, pois, apesar de o texto ser movido a partir de um acontecimento específico, esse acontecimento pode ser associado às diversas situações que todos nós vivemos cotidianamente. A partir das reflexões sobre o gênero escolhido para este estudo, destacamos, na próxima subseção, a metodologia adotada para a coleta do *corpus* e para a análise e tratamento das informações nos textos destacados.

### **3.1 Procedimentos metodológicos**

A pesquisa de campo, segundo Gil (2008, p. 57), “[...] busca o aprofundamento de uma realidade específica”. Nesse sentido, para o aprofundamento da nossa pesquisa, coletamos dados a partir do desenvolvimento de uma sequência didática, em uma turma do nono ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Palmeira dos Índios - AL, parceira do subprojeto do curso de Letras PIBID/ CAPES/ UNEAL “Leitura de gêneros textuais para o aperfeiçoamento da

oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa”, realizado em 2020.

Além da pesquisa está inserida em um estudo de campo, observamos um caráter de pesquisa-ação, uma vez que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”(TRIPP, 2005, p. 445). Foi nesse sentido que atuamos em sala de aula, fazendo com que os nossos conhecimentos advindos dos estudos e das intervenções pibidianas pudessem direcionar a aprendizagem significativa dos alunos participantes.

A amostra que constitui o *corpus* é composta por oito crônicas escritas (quatro da produção inicial e quatro da produção final), realizadas por alunos e alunas da turma do nono ano do ensino fundamental, de uma escola estadual de rede pública do município de Palmeira dos Índios–Alagoas, parceira do PIBID/CAPES/UNEAL, coletadas a partir da aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os informantes são estudantes da turma referida, de ambos os sexos, com faixa etária entre quatorze e dezoito anos e advindos da zona rural e urbana de Palmeira dos Índios. A escola está localizada em uma área periférica da cidade e a maioria dos alunos e das alunas, mesmo os que moram na cidade, precisam de um transporte para chegar até à instituição.

A turma era composta por vinte estudantes, no entanto, muitos deles não participaram de todas as



atividades e alguns não escreveram nos dois momentos solicitados. Sendo assim, para a análise apresentada neste trabalho, tomamos como critério a participação em todo o processo de estudo da crônica. Seleccionamos, então, a versão inicial e a final das crônicas produzidas por quatro discentes participantes da pesquisa, pois consideramos que estes conseguiram atingir os objetivos traçados no início das atividades.

Analizamos as crônicas de forma qualitativa, considerando que esse tipo de pesquisa é mais recorrente na área de Ciências Humanas e Sociais, por mostrar-se mais colaborativa, na busca de melhoria de determinada realidade. Esse tipo de abordagem tem como foco analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações (MARCONI; LAKATOS, 2010). Desse modo, analisamos os dados referentes ao gênero crônica de forma qualitativa, interpretando-os e evidenciando os resultados alcançados.

Existem diversos instrumentos e métodos para a realização de uma pesquisa qualitativa; muitos deles podem ser utilizados por ambas as modalidades de pesquisa, tanto a quantitativa como a qualitativa, por meio de instrumentos, como: a entrevista, o questionário, a observação, o formulário; e métodos como: a pesquisa heurística, o estudo de caso, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica e o estudo de campo. Neste estudo, seguimos os pressupostos teóricos-metodológicos do estudo de campo, embasado nos fundamentos da pesquisa-ação.

No que se refere às atividades de leitura e compreensão textual, nos alicerçamos nos descritores do nono ano do ensino fundamental que, segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2011), envolvem os procedimentos de leitura, implicações do suporte do gênero e/ou do enunciador na compreensão da leitura, intertextualidade, coerência e coesão na construção de sentido textual, relações entre recursos de expressão e os efeitos de sentido e o descritor que trata da variação linguística.

Os dados foram coletados a partir da aplicação de uma sequência didática, com a intenção de esmiuçar a crônica e facilitar a compreensão dos discentes acerca do gênero trabalhado. Desse modo, os alunos e as alunas tiveram acesso à estrutura do gênero, aos meios de circulação, à linguagem utilizada e aos diversos elementos que constituem esse texto em destaque.

A produção de uma sequência didática requer do professor o estabelecimento de objetivos, a escolha e a organização dos exercícios que possam proporcionar um trabalho de forma didática e dinâmica. Também, é necessário abordar os problemas encontrados nos textos e apresentar um plano alternativo quando necessário.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que o esquema de sequência didática está apto a modificações, pois todo esquema e todo planejamento irá depender dos objetivos do professor. Assim sendo, nesta pesquisa, seguimos o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas ousamos inverter a ordem dos módulos para o trabalho com o gênero textual crônica, em conformidade

com as particularidades do público participante do subprojeto. Desse modo, invertemos a produção inicial, que no modelo original localizava-se antes do módulo 1, para após o módulo 3.

Devemos destacar que a nossa participação no subprojeto do curso de Letras PIBID/ CAPES/ UNEAL teve início com momentos de estudo para a formação dos pibidianos, na própria IES - professores coordenadores, professores supervisores do PIBID e alunos bolsistas. Lemos textos de autores que tratam da Linguística Textual, dos gêneros textuais, da sequência didática, entre outros. Também, estudamos e discutimos sobre a BNCC, os PCN's e os descritores.

Depois, visitamos as escolas parceiras do programa e as turmas que seriam contempladas<sup>2</sup>; conhecemos a estrutura física das escolas, os recursos que possuíam e também as demandas; fizemos uma leitura compartilhada dos PPP's dessas instituições e comparamos os dados apresentados nos documentos com a situação real das escolas.

Após os momentos de estudo na universidade, cada aluno fez a escolha de um gênero textual de acordo com a realidade encontrada na escola, para a produção da sequência didática. Escolhido o gênero, no nosso caso a crônica, realizamos leituras de textos e, também, teorias; escolhemos as crônicas para começar o planejamento das aulas. As sequências produzidas respeitaram os conteúdos

---

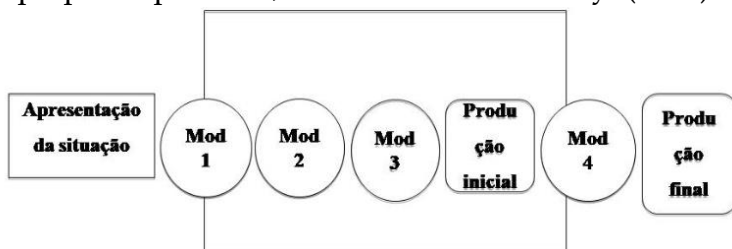
<sup>2</sup> O subprojeto foi desenvolvido em três escolas do município de Palmeira dos Índios - Alagoas, no ano de 2020.

que os alunos estavam estudando com a professora supervisora, programados no currículo.

Destacamos que a escolha do gênero textual e a produção da sequência didática ocorreram somente após a visita à escola e às turmas que seriam contempladas. Neste momento, foi possível perceber que os alunos e as alunas tinham muitas dificuldades em produzir textos e em diferenciar um gênero de outro. Desse modo, como já foi dito, preferimos fazer uma adaptação do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em relação ao momento da produção inicial da crônica, para minimizar algumas dificuldades antes da primeira produção:

## FIGURA 2

Adaptação do esquema de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).



**Fonte:** Adaptação do esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O primeiro momento da sequência didática foi a apresentação da situação, quando fizemos uma sessão de vídeo, com o filme *Quem você quer ser?*, de Pinheiro (2015), que trata de superação, de luta por objetivos, de força de vontade e de outros aspectos. Discutimos a

importância da educação, questionamos quais seriam as profissões que os alunos e as alunas gostariam de seguir e as dificuldades que todos podemos enfrentar nesse percurso, com o intuito de motivá-los a ler mais, escrever mais, criticar mais e a serem persistentes na superação de todos os obstáculos para alcançarem os objetivos almejados. Na sequência, expusemos os objetivos do subprojeto e o que pretendíamos com o desenvolvimento das atividades da sequência didática.

No módulo 1, distribuimos a cópia do texto *A verdade*, de Luiz Fernando Veríssimo, para leitura e discussão – da temática e da função desse gênero textual, além dos elementos que compõem a crônica:

#### A VERDADE

Luiz Fernando Veríssimo

Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante. E a donzela disse:

- Agora me lembro, não era um homem, eram dois.

E o pai e os irmãos da donzela saíram atrás do segundo homem, e o encontraram, e o mataram, mas ele também não tinha o anel.

E a donzela disse:

- Então está com o terceiro!

Pois se lembrara que havia um terceiro assaltante. E o pai e os

irmãos da donzela saíram no encalço do terceiro assaltante, e o encontraram no bosque. Mas não o mataram, pois estavam fartos de sangue. E trouxeram o homem para a aldeia, e o revistaram, e encontraram no seu bolso o anel de diamante da donzela, para espanto dela.

- Foi ele que assaltou a donzela, e arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida - gritaram os aldeões. - Matem-no!

- Esperem! - gritou o homem, no momento em que passavam a corda da forca pelo seu pescoço. - Eu não roubei o anel. Foi ela quem me deu!

E apontou para a donzela, diante do escândalo de todos.

O homem contou que estava sentado à beira do riacho, pescando, quando a donzela se aproximou dele e pediu um beijo. Ele deu o beijo. Depois a donzela tirara a roupa e pedira que ele a possuísse, pois queria saber o que era o amor. Mas como era um homem honrado, ele resistira, e dissera que a donzela devia ter paciência, pois conheceria o amor do marido no seu leito de núpcias. Então a donzela lhe oferecera o anel, dizendo "Já que meus encantos não o seduzem, este anel comprará o seu amor". E ele sucumbira, pois era pobre, e a necessidade é o algoz da honra.

Todos se viraram contra a donzela e gritaram: "Rameira! Impura! Diaba!" e exigiram seu sacrifício. E o próprio pai da donzela passou a forca para o seu pescoço.

Antes de morrer, a donzela disse para o pescador:

- A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade?

O pescador deu de ombros e disse:

- A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.

**Fonte:** Veríssimo (2000).

No módulo 2, realizamos uma atividade em equipe; cada grupo recebeu a cópia de uma crônica: A aliança (Fernando Veríssimo); Assalto (Carlos Drummond de Andrade); O melhor amigo (Fernando Sabino); A beleza, no fim (Marina Colasanti); e Os discos voadores (Rachel de Queiroz). Houve uma leitura silenciosa da crônica, seguida de uma leitura oral realizada por cada grupo, para que os alunos socializassem o que entenderam.

Todas as equipes realizaram essa atividade e, no final, debatemos sobre as semelhanças e diferenças entre as crônicas. Os alunos e as alunas escreveram no caderno as características que conseguiam encontrar e confeccionaram cartazes para exposição na sala de aula, para que todos pudessem lembrar as características do gênero.

No módulo 3, discutimos sobre as características das cidades onde os discentes moram, haja vista que o tema proposto foi *O lugar onde eu vivo*, com o intuito de os alunos e alunas analisarem mais atenciosa e criteriosamente o próprio espaço, observando aspectos sociais, culturais, históricos e políticos, que envolvem praças, postos de saúde, ruas, igrejas, festas, escolas, pessoas e outros aspectos. Os aprendizes falaram bastante sobre pontos positivos e negativos da cidade.

O momento seguinte foi de produção inicial, quando propusemos a escrita da crônica, por acreditarmos que, nesse momento, os estudantes já teriam mais intimidade com o gênero, pois já conheciam várias crônicas e cronistas, já reconheciam a função desse gênero

textual, os elementos que estão presentes nesse texto, entre outros aspectos.

O módulo 4 foi o momento de correção dos textos com os alunos e as alunas, levando em consideração os aspectos constituintes do texto narrativo: enredo, tempo, espaço, narrador e personagens; também, observamos a estrutura do gênero crônica; a coerência e a coesão; a sequenciação do texto - o início da estória, o desenvolvimento e a conclusão; a criatividade do título; o uso de figuras de linguagem comuns à crônica; e os elementos gramaticais para a análise linguística.

Para concretizar, na produção final, os alunos e as alunas reescreveram e retextualizaram a primeira produção, atentando aos aspectos estudados em sala de aula e às anotações realizadas nas produções. Destacamos que, na produção inicial, alguns discentes escreveram textos com os elementos da narrativa (enredo, tempo, espaço, narrador e personagens), entretanto, não conseguiram compor o estilo do gênero crônica, com o uso adequado das figuras de linguagem, a citar: a ironia, a metáfora, as sinestesias, a hipérbole, entre outras.

Outros estudantes se distanciaram totalmente do gênero, tanto na perspectiva de narrativa como de estilo. Então, foi necessário atentar para esses elementos, para que os alunos fizessem a retextualização, com as transformações necessárias, para reconhecê-las como crônicas.

É preciso considerar que retextualização pode ser realizada da fala para a escrita, da escrita para a escrita, da escrita para a fala ou da fala para a fala. Também,



devemos acrescentar que, quando a adaptação de um texto escrito para outro escrito é feita pelo autor, normalmente, acaba sofrendo mais alterações do que quando é realizada por outra pessoa (MARCUSCHI, 2007). Nesse sentido, orientamos os alunos e as alunas a realizarem a retextualização da forma escrita para a escrita.

Quanto aos problemas linguísticos e gramaticais, foi utilizado o diagrama das nove operações de retextualização propostas por Marcuschi (2007, p. 46), que versa sobre “operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos”.

A primeira operação diz respeito à eliminação de marcas de interação discursiva oral, como as hesitações; a segunda operação trata da pontuação adequada, de acordo com a entonação da fala, considerando que a entonação demarca o sentimento do locutor ao produzir o discurso; a terceira operação determina a retirada de termos redundantes e repetições, em busca de condensar os elementos linguísticos. Essas três primeiras operações possuem maior aplicabilidade no processo de retextualização da oralidade para a escrita.

A quarta operação tem como princípio introduzir a paragrafação e a pontuação necessária, de forma que não modifique os tópicos discursivos (estratégia de inserção). Da primeira à quarta operação, estão contidas estratégias de eliminação e inserção. Já a quinta operação determina a introdução de marcas metalinguísticas que colaboram para a identificação dos contextos expressados pelos elementos dêiticos.

A sexta operação visa reconstruir as estruturas truncadas, os problemas de concordâncias, as necessidades de reordenação sintática e encadeamentos (estratégia de reconstrução da norma escrita). A sétima operação está associada ao tratamento estilístico, com substituição por novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais, em busca de maior formalidade linguística.

A oitava operação tem o objetivo de reordenar as estruturas textuais (tópicos), para que o encadeamento estrutural colabore para a sequência argumentativa. E a nona operação está interligada à oitava, pois também tem como foco a argumentatividade do texto, nesse caso, a condensação das ideias.

Da quinta à nona operação, os processos de substituição, acréscimo, reordenação e condensação fundamentam a retextualização, sendo essas operações as principais responsáveis por mudanças mais profundas do texto inicial.

Com relação a essas operações, percebemos que os textos apresentaram problemas que se agrupam, principalmente, na quarta, sexta e sétima operação do diagrama de Marcuschi (2007), entretanto, em sala de aula, optamos por trabalhar apenas com a sexta operação, pois os índices de ausência de concordância, por exemplo, foram altos<sup>3</sup>.

Evidenciamos que a finalização da nossa sequência didática ocorreu no mesmo dia da exposição de trabalhos

---

<sup>3</sup> O trabalho com o processo de retextualização ocorreu na reescrita do texto em sala de aula. Desse modo, não os contemplaremos com mais afincos nesta análise.

exitosos, desenvolvidos pelos alunos e alunas da escola parceira durante o ano. Nesse sentido, montamos um painel com as crônicas produzidas pelos alunos do nono ano do ensino fundamental (todos os textos impressos) e com imagens das atividades. Também, formamos uma mesa-redonda com os alunos e alunas, na qual puderam realizar a leitura das crônicas e falar sobre suas experiências nas atividades desenvolvidas. E como incentivo à leitura, premiamos alguns alunos com adaptações de clássicos da literatura brasileira.

Ao desenvolver a sequência didática, em sala de aula, observamos diversas dificuldades dos alunos e alunas em relação à leitura e à escrita. A produção de um texto, certamente, foi um grande desafio para a maioria dos estudantes e isso pode ser observado pelo contraste entre a quantidade de discentes na turma e a quantidade de textos que foram produzidos.

Alguns aprendizes escreveram somente no primeiro momento de produção e outros apenas no segundo; dessa forma, não seria possível identificar se esses discentes conseguiram melhorar os textos que produziram, por terem feito apenas uma das produções, influenciados por uma série de fatores: falta de transporte escolar, doenças, sentimento de incapacidade ou, simplesmente, por não querer participar da atividade. Diante disso, fizemos um recorte em nosso *corpus*, selecionando oito textos, sendo quatro da produção inicial e quatro da produção final de quatro informantes.

No primeiro momento, analisamos a produção inicial para identificar se os alunos e alunas conseguiram

produzir o gênero proposto, com as características narrativas e estilísticas, além de observar outros fatores importantes para a escrita, como as escolhas lexicais, o encadeamento de sentidos no texto, a organização de introdução, desenvolvimento e conclusão de ideias, entre outros elementos.

Por ser a crônica um gênero textual do tipo narrativo, levamos em consideração que a produção de textos desse gênero deve atender os elementos constitutivos da narrativa: enredo, narrador, personagens, tempo e espaço. Ressaltamos, ainda, que a crônica possui características próprias, podendo ser reconhecida por esses elementos e pelas figuras de linguagem, que são responsáveis por estabelecer o gênero como tal.

O *enredo* de uma crônica ocorre com apenas um foco, respeitando os elementos de coerência e coesão, que dão sentido ao texto; o acontecimento é contado seguindo a estrutura de começo, desenvolvimento, clímax e fim/desfecho.

O *narrador* de uma crônica pode relatar um acontecimento, verídico ou não, em primeira ou terceira pessoa. Proença Filho (2007, p. 52) destaca que “segundo os moldes consagrados pela tradição, a narração pode ser conduzida por um narrador não participante ou por um personagem que convive com os outros na história narrada”. Nesse sentido, a crônica, enquanto texto literário de tipologia narrativa, pode ou não ser narrada por um participante da história.

Em relação aos *personagens*, Proença Filho (2007, p. 56) enfatiza que eles “dão condição de existência ao

enredo e ‘vivem’ nele como participantes”. No gênero em questão, geralmente, os personagens não têm nomes, mas são destacados a partir de uma função social que exerçam, por exemplo: a empregada, o motorista, a professora. Além disso, não é comum em textos desse gênero, a presença de muitos personagens.

O *tempo* é destacado pelas formas verbais ou alguma indicação que o autor faça no texto, para determinar se o acontecimento narrado foi durante uma manhã, uma tarde ou uma noite. Hora, data, ano, são elementos que o autor do texto pode acrescentar. As crônicas seguem, com mais frequência, o tempo cronológico<sup>4</sup> do que o psicológico, isso ocorre por a crônica tratar de temas banais e por seus personagens não possuírem profundidade. Ressaltamos, ainda, que raramente, o *espaço* varia de ação para ação.

Além dos aspectos narrativos citados, destacamos a importância das figuras de linguagem em textos desse gênero e o papel que desempenham. As figuras de linguagem são elementos fundamentais para identificar a qual gênero determinado texto se enquadra. A crônica, quase sempre, apresenta um viés humorístico e/ou reflexivo, dessa forma, as figuras de linguagem que mais se destacam são: a ironia, a hipérbole, a metáfora, o polissíndeto, entre outras.

---

<sup>4</sup> Entendemos o tempo cronológico como “um tempo objetivo, que se opõe à subjetividade do tempo psicológico, interior e relativo, situado no âmbito da experiência individual” (PROENÇA FILHO, 2007, p. 58).

Proença Filho (2007) aponta que a linguagem literária possui uma série de especificidades, entre elas, podemos observar o predomínio da conotação, a liberdade na criação, a ênfase no significante, as multissignificações e outras. Assim, a linguagem literária seria eminentemente conotativa, pois resulta de uma criação por meio de palavras que podem emergir sentidos múltiplos ao texto, sendo o aspecto que a torna singular. Nesse sentido, as figuras de linguagem dão margem à criatividade do aluno/artista, uma vez que possibilita criar novos sentidos além daqueles materializados no texto.

As figuras de linguagem são utilizadas no nosso dia a dia, na oralidade e na escrita de textos, na maioria das vezes, nem são percebidas pelos alunos e alunas, que provavelmente desconhecem a importância desses recursos para a construção do sentido do texto. Dessa maneira, a conscientização da existência desses recursos - do que são e de sua função no texto - possibilitam um maior domínio textual. Entendemos, entretanto, que esse estudo deve ser intensificado, para que as figuras de linguagem não sejam entendidas como um enfeite no texto, mas como algo que está estritamente ligado à mensagem transmitida por ele.

Nesse sentido, realizamos atividades em sala de aula para que os alunos e alunas pudessem compreender a forma como os elementos narrativos são efetivados na crônica, comparando-a ao gênero conto, que se distingue, principalmente, pela profundidade psicológica dos personagens. Também, desenvolvemos atividades de identificação das figuras de linguagem, discutindo os

efeitos de sentido que elas atribuem aos textos desse gênero.

Analizamos as figuras presentes no texto base da sequência didática - a crônica *A verdade*, de Fernando Veríssimo – para que, a partir dessas observações, os alunos e as alunas conseguissem utilizar esses artifícios em suas produções. Cada discente fez uma produção inicial e teve a oportunidade de melhorar o texto, após a discussão dos problemas evidenciados, fazendo a reescrita. A seguir, analisamos os textos produzidos pelos alunos e pelas alunas.

### **3.2 Análise das crônicas**

Diante dessas considerações, apresentamos, na sequência, as crônicas produzidas pelos alunos e alunas e as análises realizadas nessas produções, a fim de mostrarmos como o estudo do gênero crônica contribuiu para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e quais os acertos e as dificuldades dos estudantes com relação aos textos produzidos.

## AMOSTRA 1

### Produção inicial do Informante 1 (I1)

Menino 1 or animais

Estava passando na rua 1 um amigo meu mim chamar, Para ir na casa dele, quando eu cheguei. tinha tantos animais, se que o pai dele não gostava que ele tivesse animais. ai ele mim disse que tem dia comprar um cavalo 1 o pai dele ficou reclamando porque o cavalo come de mais. ai ele vendeu o cavalo 1 passando os dias de ver um faculo na feira ele viu dois de pra lá ele ficou com vontade de comprar esse cavalo ele era muito forte, sendo 3 bonito ele conseguiu arrumar 100, mais ficou faltando muito dinheiro, então ele pegou os 100 que tinha arrumado 1 comprou todo o frango 1 ele teve vontade arrumar o dinheiro do cavalo. outro dia ele ia passando 1 viu um jeep 1 ele perguntou o preço da qual automovel quando o dono disse o preço ele tinha 1000 mas se comprar esse ele tinha a chance de ir de 12 mil 1 ele passou dias sem conseguir arrumar os 12 mil.

então ele falou com a família mais eles disse que o menino não ia conseguir então ele perdeu a esperança de comprar aquele jeep.

Fonte: Recorte do corpus (2020).

Na produção inicial do (I1), como podemos observar acima, o enredo gira em torno de alguém (que não dá para saber quem é), que é convidado pelo amigo para ir à casa dele. Lá chegando, percebeu que o amigo possuía muitos animais, embora o pai não gostasse. E o amigo (um menino) contou que tinha um cavalo, que ele vendeu, pois seu pai reclamava muito, porque o cavalo comia demais. Depois disso, o menino quis comprar outro cavalo, frangos e até um Jeep, mas sempre faltava dinheiro. E, sendo desestimulado pela família, ele acabou perdendo a esperança de, um dia, comprar o referido veículo.

O texto apresenta um narrador que participa das ações apresentadas, portanto, é um narrador personagem, identificado a partir dos verbos em primeira pessoa



(cheguei); e da presença de pronomes pessoais (eu) e possessivos (meu).

Os personagens da narrativa se enquadram nas características presentes em crônicas, por não possuírem nome e nem profundidade psicológica, são apenas marcados por uma nomenclatura ou estereótipo social, como no texto apresentado: “o menino”, “eu” (o narrador personagem), “o pai” e “os animais”.

O tempo da narrativa segue o tempo cronológico, como ocorre costumeiramente nas crônicas, pois apresenta os fatos conforme vão acontecendo, sem lapsos de memória, ou interrupções nas sucessões dos acontecimentos. Percebemos que a estória contada se passa no passado, pois os verbos estão no pretérito perfeito (chamou) e imperfeito (gostava) do modo indicativo.

O espaço da narrativa não está bem definido, porém uma parte da estória ocorre na casa do amigo do narrador personagem. Essa constatação se dá pelo primeiro trecho do texto: “estava passando na rua e um amigo meu mim chamou, para ir na casa dele, quando eu cheguei [...]”. Entendemos, portanto, que os próximos acontecimentos ocorreram na casa do menino, amigo do narrador personagem.

As figuras de linguagem características do gênero crônica não estão presentes no texto apresentado, nem demarcam funções de significado no texto. O que podemos observar é a presença de repetições do elemento de ligação (e) ao longo do texto, mas não podemos configurar esse elemento como um polissíndeto; nesse

caso, o que ocorre mesmo é uma redundância ou repetição em excesso.

O II apresentou uma ideia consistente para a construção do texto, a do menino que gostava de animais, porém não soube como desenvolvê-la. Ele se preocupou em colocar um título no texto, mas as informações não instigam a curiosidade do leitor, porque não há uma linearidade nas ações: “o menino quis comprar outro cavalo que custava 200 reais, como ele só conseguiu a metade do dinheiro comprou frango”.

O leitor imagina que ele vai criar os frangos para vendê-los mais caros e comprar o cavalo, ou trocá-lo pelos frangos, contrariando o pai que não gosta dos animais, entretanto, a estória toma novo rumo: aparece um Jeep na cena e a paixão pelos animais que é a temática da crônica é deixada de lado e, desse modo, ocorre uma digressão. Assim sendo, constatamos que, nessa primeira produção, o II, não conseguiu produzir uma crônica, apenas um texto narrativo.

## AMOSTRA 2

### Produção final do Informante 1 (I1)

O zoológico

Este dia eu estava passando e um amigo meu me chamou Para ir Para casa dele no caminho da casa del' vizinho um menino que tinha varios animais e o pai dele não gostava de animais então o pai dele com minha ajuda:

- Minha casa está passando um zoológico.
- Eu era muito rico da minha casa.

então eu e meu amigo levamos Para avisar que tinha ali um zoológico na casa do miguel então todos de bairro pegaram sacos de lixo e foram Para o zoológico, que na verdade não era.

O Pai do menino com minha ajuda com e minha mãe teve essa ideia de minha casa quando ele disse tinha passando uma mulher gorda e ruiva e o pai continue falando que essa boca ruiva de meu pai e a mulher Porque que era uma ela, então foi e contou uma Para um casa dele, então de Depois de falar e muito de conta Por cima de casa quando ele falou e contou no vídeo de um carro que eu era mais velozidade, então o dono do carro levou o celular e vídeo na direção da festa então os que estava na festa Porque que eu sou muito e começou a gritar sem parar da festa e tudo quando não eu estava brincando os outros de tentar então um os pessoas começaram a gritar e muito, então, chama os bombeiros então veio a Polícia, Bombeiros e outros.

Quando chegaram na casa do miguel chamamos no Rádio Pedindo Para entrar no zoológico e tudo por causa do pai e dos animais e des-então que eu estava entrando a casa do miguel.

Então o pai acabou tudo e todos foram Para suas casas com medo.

Fonte: Recorte do *corpuz* (2020).

Na produção final do I1, o enredo é mudado significativamente. A narrativa gira em torno de um garoto, narrador personagem, que foi convidado pelo amigo para ir à casa deste; no caminho, os dois avistaram a casa de um menino, Miguel, que gostava muito de animais, embora o pai não gostasse. Ao passarem em frente, o pai de Miguel grita para o filho tirar os animais daquele local, porque lá está parecendo um zoológico.

Os meninos que passavam na rua ouviram o pai de Miguel e entenderam que eles estavam abrindo um zoológico; então, espalharam a notícia e todos se dirigiram ao local. Depois, num momento de tensão, houve uma

série de mal entendidos: uma mulher que pensou ter sido chamada de porca e jogou pedra na casa; a pedra devolvida que atingiu um carro, fazendo o motorista perder a direção e seguir no sentido da feira; as pessoas que, pensando se tratar de um assalto, correram e derrubaram as cestas de tomates; as pessoas, ao acharem que os tomates esmagados eram sangue e chamaram os bombeiros. Depois, os bombeiros, os policiais e outros foram à casa de Miguel e tudo ficou esclarecido e todos voltaram para casa, cansados.

O texto apresenta um narrador que participa das ações apresentadas, portanto, um narrador personagem; dessa forma, o Il manteve a mesma escolha para esse elemento importante da narrativa. Os personagens do texto se enquadram nas características dos personagens presentes no gênero crônica. Houve a manutenção dos dois personagens presentes na produção inicial, porém o Il acrescentou mais personagens: Miguel, que, embora seja um personagem nominalizado, não possui profundidade psicológica, o que é típico na crônica; o pai de Miguel, causador de toda a tensão na trama; a mulher gorda, que apedreja a casa; as pessoas da feira, os policiais, os bombeiros e outros personagens que não desempenham protagonismo na narrativa.

O tempo da narrativa continua seguindo o tempo cronológico e ocorre no passado, com marcação de verbos no pretérito perfeito e imperfeito. Os espaços da narrativa são movediços: a rua, a casa de Miguel – que, por um momento, pensa-se ser um zoológico -, a feira.

Na primeira escrita do texto, não foram constatadas figuras de linguagem características da crônica que desempenhassem papel decisivo na compreensão do texto, mas, após a reescrita, observamos que o aluno apresentou algumas figuras de linguagem. No título do texto *O zoológico*, há uma metáfora, pois, apesar de o zoológico ser apenas produto da imaginação dos dois amigos, haviam muitos animais na casa (o pai de Miguel fala de animais e da porca). Em diversas passagens do texto observamos a presença da hipérbole, como em “uma mulher gorda e suja”, para justificar a associação com uma porca; em “começaram a gritar olha o sangue, sangue”<sup>5</sup>, relacionando aos tomates esmagados; e em “chama os bombeiros”, como se houvesse um incêndio. Ainda podemos identificar a presença da ironia, por comparar uma casa que tem muitos animais a um zoológico. A associação das figuras de linguagem dá um caráter humorístico ao texto.

Comparando o texto inicial ao final, observamos que, após a reescrita, o II fez alterações favoráveis no texto e podemos enquadrar esta produção final no gênero crônica, apesar de ainda persistirem alguns problemas linguísticos e gramaticais. O informante constituiu o enredo, interligando uma série de acontecimentos, atendendo às expectativas em relação às características desse gênero.

---

<sup>5</sup> Essa é uma fala comum nas feiras e mercados para pedir às pessoas para saírem da frente de feirantes que carregam algum produto pesado, como carnes e outros.

## AMOSTRA 3

### Produção inicial do Informante 2 (I2)

15/8  
O julgamento no comércio

no comércio havia um grande block Friday pela promoção. Naí estava passando por ali e muitasas gordas, bonitas. Entraram em uma loja de roupa pegaram algumas peças e foram ao banheiro.

- Nossa como elas são gordas! Coí zombando e falavam.
- Tenho de preceder elas comovantam.
- Tô muito gorda não ode em mim.
- Não tá mesmo não!

Saindo elas dali ela percebeu que sua amiga come aquilo e lhe machucou.

com fome parou em uma lanchonete e foram comer.

- Quero 4 coxinhas.
- Você tá muito gorda pra comer tantas coisai mesmo!
- Tá qui você fala isso comigo? Me ajude! não aguento mais, não sei tanto preceito.

Se comecei ao sair aquilo dela e uma bela dita, começarem a falar. Inas a acadêmica, todas as duas, compartilhando momentos de prazer, fofocas, bulhas, coisas boas, até o momento.

Bom! Então conseguindo e principalmente suas atividades estão a mim. A partir daquele momento maravilhosas coisas que com preceito não che- gavam em lugar nenhum, mais com aquilo.

Fonte: Recorte do *corpus* (2020).

Na produção inicial do I2, o enredo gira em torno de duas mulheres, com excesso de peso e que sofreram preconceito, até mesmo de uma para com a outra, quando provavam roupas em uma loja no comércio em época de promoção. Enquanto provavam roupas, as vendedoras da loja falavam da forma física de ambas. Uma das mulheres não gostou da roupa em si mesma e a amiga fez um comentário preconceituoso. Ao saírem da loja, foram lanchar e, quando uma pediu quatro coxinhas, a outra falou duro com ela; então, a que pediu as coxinhas disse que a outra, ao invés de criticar, deveria ajudá-la. As duas começaram a fazer dieta e exercícios, melhorando a qualidade de vida e adquirindo autoestima.

A estória é narrada em terceira pessoa, o narrador é observador e não participa da narrativa em destaque. Os personagens seguem as características do gênero proposto, anteriormente expostas: poucos personagens, com ausência de nomes e sem profundidade psicológica. Observamos que o texto de I2 possui apenas dois personagens principais, a mulher gorda e a amiga dela, e as vendedoras da loja de roupas.

O tempo da narrativa é cronológico, ou seja, os acontecimentos seguem uma ordem – começo, meio e fim. Certamente, os acontecimentos ocorreram durante o dia, pois as mulheres estão no comércio, que, normalmente, funciona no horário das 8h às 18h. A estória ocorreu em um tempo passado, identificado na flexão dos verbos no pretérito perfeito (entraram) e imperfeito (estava).

No fim da estória, entretanto, o I2 utiliza o tempo presente, no trecho “estão conseguindo”, demonstrando ter conhecimento de que os acontecimentos ainda estão em andamento. O espaço da narrativa é o comércio e, mais especificamente, o provador da loja de roupas e a lanchonete.

O texto apresenta a ironia como figura de linguagem predominante, isso se dá pelo fato de uma das amigas, mesmo com excesso de peso, ironizar as características físicas da outra amiga: “- vish, tá mesmo viu!”; e “você tá muito gorda pra comer frituras vai explodir!”. Neste exemplo, podemos observar a hipérbole “[...] vai explodir!”, caracterizando certo exagero, pois sabemos que ninguém explode por estar acima do peso.

Os elementos introduzidos na construção do texto deram um tom humorístico, pois apesar de ter acontecido um momento constrangedor, no fim do texto tudo foi resolvido e as amigas começaram a ter outro estilo de vida juntas, com “altos namoradinhos” e “auto estima a mil”. O texto do I2, portanto, pode ser configurado como uma crônica, pois atendeu as expectativas do gênero.

A crônica, geralmente, é escrita em linguagem informal, entretanto, não podemos escrever de qualquer forma; é necessário evitar excesso de gírias, e reduções vocabulares. O informante em questão utilizou a linguagem informal de forma latente, porém, não prejudicou a discursividade do texto.



## AMOSTRA 4

### Produção final do Informante 2 (I2)

ela sempre tinha um grande black Friday, bela  
promoção. Até lá passando por ali duas semanas qm-  
das, bônus. Entraram em uma sala de reunião, pagaram  
algumas coisas e foram ao banheiro.  
— Fletez como elas vão girar? Os vendedores fa-  
laram bônus de promoção elas conseguiram.  
— Tá muito perto, não cabe em mim.  
— Uhh não mesmo não! Quando elas jogaram da loja  
pareceu o que sua amiga lhe mostrou. Com fome não  
há um jogo conhecido e foram comer.  
— Lixas e crianças disse ela.  
Então sua amiga exclamou:  
— Não tá muito perto para comer futebal, vai a-  
placar!  
— Por que não fala para amiga? Me ajuda! Não que-  
ro mais sofrer tanto problema! Sua amiga ficou pre-  
zada na sua aquele dia, e uma bela dieta come-  
çar a jogar. Tem a academia todos os dias, então  
Richard, minutos de proger, jogando trilhas, bônus  
extremo, até a madrugada. Tem, está conseguindo.  
O principal, que tem uma ótima vista a mil. E por  
ter daquele momento maravilhoso, então que com ju-  
risse não exagerar em lugar nenhum, não, com a  
juca, elas conseguiram ir longe.

O futebal no comércio.

Fonte: Recorte do *corpus* (2020).

A versão final do texto do I2 não teve grandes alterações. Houve a manutenção do enredo, do narrador em terceira pessoa, dos personagens estereotipados, do tempo e do espaço, todos esses aspectos foram conservados. E as figuras de linguagem continuaram sendo as mesmas.

As modificações realizadas dizem respeito à diminuição de termos informais e à melhoria da marcação dos discursos diretos. Alguns problemas com relação ao uso da vírgula permaneceram, porém, nada que afetasse o significado do texto. Ambos os textos atenderam às

expectativas; as escolhas lexicais mudaram, considerando que alguns problemas linguísticos foram resolvidos, a exemplo de “altíssima” (autoestima).

A escrita não pode ser entendida como uma representação da oralidade, nem sempre poderemos escrever da mesma forma que falamos e é papel da escola aflorar essa consciência linguística dos alunos e alunas, para que possam adaptar a fala e a escrita aos diversos contextos de uso. A partir do momento em que os estudantes tomarem consciência de que a escrita não é um reflexo da oralidade, provavelmente, os resultados apontarão melhorias significativas.

## AMOSTRA 5

### Produção inicial do Informante 3 (I3)

Atroço Entre a ficção e a realidade.

Fizista eu em este dia na praça de meu bairro em Palmeira dos Índios - AL, com minhas amigas e minha irmã estávamos marcando um encontro, quando ouvimos um disparo. Parou dois homens brigando e um deles se foi para mais na praça. Minha irmã estava gritando e eu não sei o que fazer. Quando eu ouvi o disparo começamos a correr, as pessoas sem medo de serem atingidas, quando eu ouvi o disparo suspensas e caí. Perdi minha irmã e minhas amigas de vista, depois elas me procuraram e me encontraram.

O homem que tinha sido atingido estava perdendo muito sangue, logo depois foi hospitalizado, o que ele não fugiu, mas foi levado e levado para a delegacia, enquanto eu estava caída ali no chão. Perdi que as pessoas realmente tem medo de perder a vida, mas enquanto estão vivos não sabem.

Mas o que eles não sabiam era que na verdade aquilo não era um tiro, era uma bomba que algumas crianças haviam jogado, e que tudo aquilo não passou de um mal entendido, o homem não tinha sido atingido, na verdade era uma marcha de espíritos de Kichyo que uma mãe colocou trapalhões e meu irmão também, as pessoas estão pensando coisas da Paraíba.

Fonte: Recorte do *corpus* (2020).

Na produção inicial do I3, o enredo gira em torno da narradora personagem<sup>6</sup>. Ela sai com as amigas e a irmã para passear em uma praça do bairro em que mora, na cidade de Palmeira dos Índios – AL, e se depara com dois homens bêbados, brigando por um motivo que as personagens não sabiam. As pessoas ouviram barulhos semelhantes a disparos e, em pânico, começaram a correr. A narradora personagem, ao cair no chão, perde-se das amigas e da irmã, que, depois, a encontram.

<sup>6</sup>Figura feminina, identificada na forma verbal “caída”.

No desenrolar da trama, percebemos que o homem que aparenta estar ferido e perdendo sangue, é socorrido; o outro foge, mas é encontrado pela polícia e levado para a delegacia. Após essa confusão, descobre-se que tudo foi um mal-entendido: o tiro foi uma bomba que as crianças soltaram; o sangue do ferido era mancha de “ketchups”; e as pessoas que corriam estavam em uma procissão, tradição dessa comunidade.

O texto mostra uma narradora em primeira pessoa, ou seja, a narradora que conta e participa da narrativa, identificada a partir das formas verbais “estávamos”, dos pronomes possessivos “meu”, “minhas” e “minha” e outros que aparecem ao longo da estória.

Os personagens, sem nome e sem profundidade, são determinados a partir de uma função que exercem socialmente e de suas relações pessoais: a narradora personagem, as amigas e a irmã da narradora, os dois homens, as pessoas, as crianças e a moça, ou seja, todos os personagens seguem o estereótipo do qual, costumeiramente, a crônica faz uso.

O tempo é cronológico, uma sucessão de acontecimentos e, no final da narrativa, há uma retomada no tempo para explicar o que realmente aconteceu no momento de tensão da narrativa, além de evidenciar uma resolução. As formas verbais indicam um tempo passado e não há marcas no texto que determinam se o episódio ocorreu durante o dia ou à noite. O espaço da narrativa é determinado desde o início do texto e se mantém ao longo da narrativa: uma praça da cidade de Palmeira dos Índios – AL.

O texto apresenta a ironia, figura de linguagem marcada no texto pela reflexão de como os acontecimentos banais nos fazem ter medo de perder a vida, mas, no nosso cotidiano, não nos atentamos ao valor da vida. Outro momento marcado pela ironia é quando, aparentemente, as pessoas parecem correr por medo do disparo, mas estavam acompanhando uma procissão, o que parece ser uma crítica à forma como as pessoas acompanham esse evento religioso.

A hipérbole também está presente na relação entre sangue e “ketchups”, na passagem em que o homem ferido “estava perdendo muito sangue”. Outro momento em que a hipérbole aparece é na associação entre “disparo” e “bomba”. Evidentemente que há um exagero em confundir uma mancha de “ketchup” e uma grande quantidade de sangue e, também, um disparo de arma de fogo com uma bomba, pois os sons são aparentemente diferentes.

Concluimos que o I3 utilizou os elementos fundamentais da narrativa (enredo, narrador, personagem, tempo e espaço), enquadrando-os no gênero textual crônica, porque apresenta figuras de linguagem, geralmente, empregadas na construção desse gênero, como a ironia e a hipérbole, atribuindo ao texto um tom humorístico.

## AMOSTRA 6

### Produção final do Informante 3 (I3)

Entre a ficção e a realidade.

Um certo dia um grupo de amigos estavam em uma briga num beato ai perto, na cidade de Palmeira dos Índios-AL, estavam marcando um jogo, quando ouviram um disparo. Havia dois homens brigando, o metido não se lembra. Quando ouviram o disparo correram desajeitados, uma delas caiu no chão de tanto medo que estava de ser atingido, logo depois ela encontrou seus amigos.

Um homem tinha sido atingido, logo depois foi suscitado o que ocorreu fugiu mas depois foi encontrada e levado à delegacia. Mas o que eles não sabiam era que na verdade aquilo não passava de um mal entendido.

Na verdade o homem não tinha sido atingido, uma moça tropeçou e abalou o guarda sua camisa, o homem tinha apenas recebido uma lembrança por isso ele estava correndo as meninas estavam correndo para ver uma amiga que não tinham visto há muito tempo, a garota que caiu tropeçou na pedra que havia ali na calçada de tanto medo que estava. Mas é que na vida é assim, nem tudo que vemos é verdade às vezes é só ficção, coisas da nossa imaginação.

Fonte: Recorte do *corpus* (2020).

Na versão final do texto do I3, o enredo não possuiu grandes alterações, o objetivo do texto continuou o mesmo e o desenrolar da trama seguiu uma linearidade. Entretanto, as poucas alterações realizadas modificaram a estória quando observamos o todo da narrativa.

O narrador passou de primeira pessoa para um narrador em terceira pessoa, que só observa e conta os fatos que ocorreram. Os personagens foram deslocados de suas funções; podemos perceber um deslocamento, por exemplo, na passagem do texto inicial, em que as crianças eram as responsáveis por ter soltado uma bomba, enquanto

no texto final, foi um homem quem soltou a bomba. O tempo e o espaço não tiveram variação significativa.

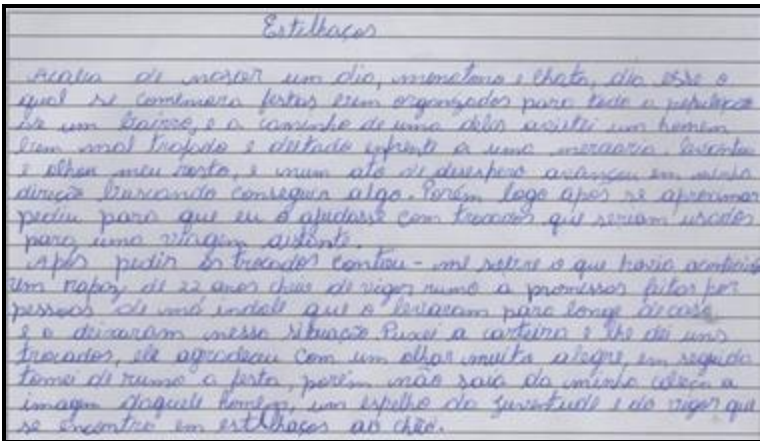
Quanto às figuras de linguagem, percebemos, ainda, a presença da hipérbole e da ironia, porém, não com tanto destaque como no texto anterior. A diminuição da intensidade dessas figuras fez com que o texto perdesse o tom humorístico e passasse para uma perspectiva reflexiva. Como já abordado em outros momentos desse trabalho, o humor é um recurso bastante utilizado em crônicas, mas nem todas as crônicas precisam, necessariamente, apresentá-lo. E a reflexão, como no caso do texto do I3, também é bastante utilizada na construção de sentidos desse gênero.

Quando comparamos a produção inicial do texto à versão final, percebemos que, na versão final, o aluno cortou personagens que não possuíam muita relevância para a narrativa, fazendo com que os acontecimentos se interligassem e os sentidos fossem mais bem destacados. Houve melhoria nas escolhas linguísticas e gramaticais.

A narrativa é assumidamente uma ficção, na qual os personagens confundem situações imaginárias ao real e demonstram como essa disseminação de informações pode levar a uma grande confusão, quando não são checadas. Os personagens são dominados pela sensação de medo, por algo que nem sabem se de fato ocorreu. Por fim, enfatizamos que o discente conseguiu atingir as expectativas preestabelecidas.

## AMOSTRA 7

### Produção inicial do Informante 4 (I4)



Fonte: Recorte do *corpus* (2020).

Na produção inicial do I4, o enredo gira em torno de um personagem que saiu de casa em um dia de festividades. Ao caminhar pelo bairro avistou um homem mal trajado que lhe pediu ajuda. Os dois começaram a conversar e o homem contou a ele o porquê de estar naquela situação. O outro personagem deu-lhe uns trocados, pelos quais o homem ficou imensamente grato e seguiu seu caminho rumo à festa, entretanto, aquela situação não saiu do seu pensamento, a admiração pelo fato de um homem tão jovem e cheio de vida, não ter perspectivas de crescimento.

O texto apresenta um narrador em primeira pessoa, que participa da estória e pode ser identificado a partir da forma verbal (avistei), do pronome possessivo em (meu rosto) e do pronome pessoal em (eu o ajudasse). Em relação aos personagens, é possível identificar apenas dois



personagens: um que é o próprio narrador e o outro que é marcado como um homem/um rapaz. Assim, os personagens não possuem nome e nem profundidade, conforme é característico na crônica.

A estória ocorre em tempo cronológico, ou seja, as ações seguem uma ordem temporal. A narrativa refere-se a um tempo passado, identificado a partir dos tempos verbais, a maioria no pretérito perfeito e imperfeito. Ainda, podemos concluir que a estória ocorre durante o dia, pela manhã, pois o narrador dá pistas desse tempo, na seguinte passagem: “acaba de nascer um dia [...]”.

O espaço da narrativa ocorre em um bairro e se desenvolve em frente a uma mercearia, onde ocorre o encontro do narrador personagem e do homem. Esse espaço não varia ao longo da narrativa, respeitando as características da crônica.

Em relação às figuras de linguagem, podemos observar a presença da hipérbole no texto, no momento em que o narrador atribui o termo “estilhaços” ao homem que está sentado no chão. Nesse mesmo fragmento, ele faz uso da metáfora, pois realiza uma comparação implícita, ou seja, sem o termo comparativo, estabelecendo a semelhança do homem aos estilhaços. Identificamos também a ironia, pois o mesmo homem que é o “espelho da juventude e do vigor”, “se encontra em estilhaços ao chão”.

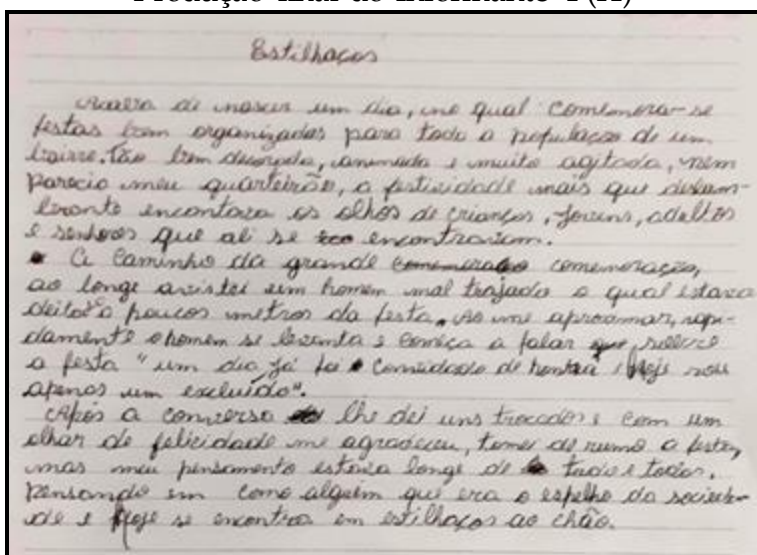
O texto em questão não abordou a perspectiva humorística, mas a reflexiva. O aluno faz o leitor refletir sobre as situações sociais e as condições de vida em que muitas pessoas são submetidas e, por mais que sejam

jovens e dispostas a lutar por seus objetivos, não têm oportunidades e acabam “em estilhaços ao chão”.

Diante da análise, podemos inferir que o estudante produziu um texto que contempla os elementos constituintes da crônica, porém é importante destacar que o texto poderia ter sido mais bem desenvolvido.

## AMOSTRA 8

### Produção final do Informante 4 (I4)



Fonte: Recorte do corpus (2020).

Na versão final do texto, o informante não fez grandes modificações no enredo. O narrador continuou com as mesmas características em primeira pessoa e participante. Identificamos, porém, uma mudança nos personagens, que eram apenas dois (o narrador personagem e o homem), na produção final do texto tem a

presença de crianças, jovens, adultos e senhores, que estavam na festa. Apesar de o quadro de personagens ter modificado, os novos personagens não desempenham papel ativo na narrativa.

O tempo segue cronológico, remetendo-se há um tempo passado, e a estória continua se passando durante o dia, pela manhã, conforme é observado no primeiro fragmento do texto. O espaço teve uma mudança; na primeira produção, a narrativa ocorria em um bairro, mas esse bairro não era definido; na produção final, o bairro é definido como o local onde o narrador personagem mora. Identificamos essa informação no momento em que o narrador diz: “nem parecia meu quarteirão”. Os acontecimentos são desenvolvidos nos arredores desse quarteirão, no local em que estão ocorrendo as festividades.

Quanto às figuras de linguagem, o texto não apresentou mudanças, destacamos apenas a mudança da expressão “espelho da juventude e do vigor” por “espelho da sociedade”, realizada no último parágrafo do texto. Essa mudança enfatiza a crítica realizada pelo narrador sobre as relações e desigualdades sociais. Assim, o texto desse informante continuou seguindo o viés reflexivo e, na escrita final, percebemos melhorias no desenvolvimento das ideias. Tendo em vista tudo o que foi trabalhado até o momento, a seguir, veremos os resultados atingidos e as discussões.

### 3.3 Resultados e discussões

Sintetizando, podemos perceber que, dos elementos constituintes da crônica, os informantes tiveram maior dificuldade de introduzir nos textos as figuras de linguagem, porém as dificuldades que persistiram na reescrita dos textos são comuns, haja vista que os discentes não estão tão acostumados a ler e produzir o gênero crônica com frequência.

A melhoria da leitura, oralidade e escrita demanda um trabalho processual de formação de conhecimentos; à medida que o professor trabalha os diversos gêneros textuais e as variadas temáticas, os alunos e as alunas vão se familiarizando até tornarem essas atividades hábitos diários. O aluno não pode sentir medo de escrever, pois a escrita dá margem à criatividade e prepara o estudante para exercer o seu papel social, ocupando o posto de um cidadão crítico, que participa, tem argumentos, conhece seus direitos e os seus deveres.

Dessa forma, destacamos que, trabalhar Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais abre o caminho para entender as práticas sociais, os momentos de fala e os diversos contextos linguísticos. É necessário evidenciar, também, que os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa conseguiram, em sua versão final, atingir as expectativas quanto ao gênero proposto para a produção.

O lugar da gramática não foi esquecido, considerando que a crônica é um gênero textual que aborda situações cotidianas e banais e que, geralmente, os textos desse gênero apresentam uma linguagem próxima

ao coloquial. Isso, entretanto, não significa que o aprendiz pode escrever de qualquer forma. A escrita, assim como a oralidade, deve obedecer a regras e a escola é uma das principais responsáveis por oportunizar esse ensino aos seus alunos e alunas.

Nesse sentido, os alunos e as alunas precisam distinguir linguagem coloquial da linguagem incorreta e compreender que a segunda possibilidade é estigmatizada socialmente. Observamos que as produções escritas apresentaram diversos deslizos, os quais estão relacionados à oralidade, porque alguns estudantes representam a fala na escrita, os quais foram trabalhados em sala de aula, a partir do modelo de operações textuais-discursivas (MARCUSCHI, 2007), com foco na sexta operação, conforme destacada na metodologia, que diz respeito à:

Concordância verbal: os informantes apresentaram bastante dificuldade em relação à concordância de número, fazendo uso de sentenças como: *eles tinha* o costume de observar [...]; a *gente íamos* seguindo com as compras [...]; *elas tem* um aspecto diferente [...]; entre outras situações.

Concordância nominal: os casos encontrados foram: *os menino* ia caminhando [...]; *as funcionária* via o comportamento da senhora [...]; a ausência de concordância nominal mais frequente nos textos ocorreu entre o artigo e o substantivo.

Apócope do ‘R’ nos verbos no infinitivo: foi um dos casos que mais repercutiu na escrita dos textos: ela foi *cantá* [...]; Tinham que *trabalha* [...]; elas foram *compra*

[...]; assim como os outros aspectos destacados, esse fenômeno é muito recorrente na oralidade, porém estigmatizado na escrita, devendo ser trabalhado em sala de aula, para que os alunos e as alunas reconheçam a diferença entre a oralidade e a escrita e entendam que a escrita não é uma representação da oralidade.

Uso do pronome oblíquo “mim”: o uso desse pronome traz muitas dúvidas, tanto na oralidade como na escrita; normalmente, as pessoas desviam da norma culta, tanto quando o pronome oblíquo *mim* antecede verbos no infinitivo, a exemplo de “para *mim fazê* isso”, como também no contexto pronome pessoal do caso reto + pronome oblíquo + forma verbal, quando deveria ser utilizado o pronome oblíquo ‘me’: “ele *mim* deu”.

Mas *versus* Mais: na oralidade, a percepção fonética das duas formas é muito próxima, porque o som da semivogal no advérbio de intensidade, por ser fraco, é ocultado pelo som da sibilante. Tanto na oralidade como na escrita podemos recuperar o sentido pelo contexto, entretanto, na escrita, o desvio da norma culta fica mais evidente e deve ser corrigido, como em: *mais* ela não queria que acontecesse [...]; quanto *mas* ela comia [...]; entendemos, desse modo, que é necessário trabalhar o uso desses dois elementos, mostrando ao discente que a função do *mais* está voltada à quantidade (mais e menos), enquanto o *mas* tem a função de adversidade, assim como o *porém*, *entretanto*, *todavia*, entre outros operadores.

De modo geral, os alunos e as alunas apresentaram muitos *déficits* na primeira produção. Trabalhamos, então, em busca de amenizar as dificuldades encontradas nos

textos e, obtivemos uma resposta favorável. Nesse sentido, ocorreram momentos de identificação dos problemas e de discussão: a introdução dos textos, as proximidades entre oralidade e escrita, as exigências da escrita, entre outros.

Isso tudo serviu de base para que os alunos e as alunas realizassem a reescrita dos textos e a retextualização, modificando tudo aquilo que achassem necessário, não só em nível gramatical, mas no contexto geral da produção. Após a retextualização dos textos, foi obtida uma melhora significativa; alguns textos não apresentaram incidência de nenhum dos problemas destacados.

Desse modo, percebemos que, o planejamento das aulas, a definição dos objetivos, a exposição dos alunos e das alunas aos mais diversos gêneros textuais, propiciam o aperfeiçoamento das práticas de oralidade e de escrita. Assim sendo, destacamos que o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), do qual fizemos uso com o gênero crônica, pode ser trabalhado com qualquer gênero textual oral ou escrito, desde que bem planejado anteriormente à sua aplicação em sala de aula.

Nesse contexto, é possível afirmar que o ensino de leitura, produção textual e gramática pode ocorrer de forma conjunta e não separadamente como, muitas vezes, é trabalhado nas escolas. A partir do momento em que um professor escolhe um texto base para trabalhar em sala de aula, ele precisa “dissecar” esse texto com seus alunos e alunas, realizando todos os tipos de análises possíveis, para que, posteriormente, o aprendiz possa associar seus

conhecimentos prévios, textuais e de mundo na construção de sentido do texto.

Os dados denunciam o quão importante é o ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros textuais, a importância do planejamento e do trabalho com a oralidade e a escrita. Mesmo que o texto escolhido para esse trabalho seja um texto cujo gênero se materializa na escrita, é possível trabalhar com a oralidade, a partir de leituras, socializações, levantamento de conhecimentos prévios e atividades de compreensão, o que possibilita ao discente um ensino que focaliza a competência linguística e discursiva.

Ao trabalharmos com oralidade e escrita num processo de *continuum*, foi possível mostrar aos discentes que ambas as competências são fundamentais. Nem a escrita é melhor que a oralidade e nem a oralidade é melhor que a escrita, pois, apesar de possuírem semelhanças quanto ao valor no sistema da língua, cada uma possui suas regras próprias. Acreditamos que os conhecimentos partilhados com os alunos e alunas, durante o desenvolvimento da sequência didática, servirão de suporte para que eles construam novos textos, orais ou escritos, em outros momentos formativos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A aplicação dos gêneros textuais por intermédio de sequências didáticas, nas aulas de Língua Portuguesa, vem ganhando destaque, principalmente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no fim do século XX, e da Base Nacional Comum Curricular, cuja nova versão é datada de 2019. Outros documentos que regem o ensino público, no Brasil, também destacam a importância de se trabalhar com os gêneros em uma perspectiva sociointeracionista. Nesse sentido, o livro em tela teve como objeto de estudo o gênero textual crônica, que se configura como um gênero de linguagem simples, ora com um viés reflexivo e ora com um viés humorístico.

A partir da escolha desse tema, elaboramos uma sequência didática, pautada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com algumas adaptações necessárias, de acordo com a situação da turma-alvo. Desse modo, com o apoio do projeto PIBID/CAPES/UNEAL, e incentivo do subprojeto: “Leitura de Gêneros Textuais para o Aperfeiçoamento da Oralidade e Escrita no Ensino de Língua Portuguesa”, realizamos um trabalho pautado na leitura, escrita e oralidade, oportunizando aos alunos e alunas participantes a escrita de um texto, com estrutura e sentidos bem construídos.

Neste livro, priorizamos as características do gênero, como pertencente à tipologia narrativa, com os seguintes aspectos: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador; as figuras de linguagens, que são comumente utilizadas em textos desse gênero, como: hipérbole,

metáfora, polissíndeto, ironia e outras, também foram contempladas. No entanto, não esquecemos o lugar da gramática. Muitos alunos e alunas apresentaram dificuldades na distinção entre as marcas de oralidade e de escrita, nesse sentido, realizamos um estudo pautado nos problemas encontrados nos textos, tanto estruturais quanto gramaticais.

Analisamos oito textos produzidos pelos estudantes, sendo quatro da primeira escrita e quatro da produção final, destacando como cada informante inseriu os elementos supracitados nos dois momentos, realizando comparações para demarcar os avanços perceptíveis por meio do trabalho com o gênero crônica em sala de aula. Os resultados revelam que a maioria dos participantes conseguiu produzir textos contendo os elementos da narrativa, entretanto, no primeiro momento, não inseriu as figuras de linguagem, a exemplo da ironia e da hipérbole; com a reescrita do texto, esses elementos foram contemplados com mais propriedade.

Também verificamos a incidência de traços comumente realizados na oralidade, como: apócope do “R” nos verbos no infinitivo, dificuldades em concordância verbal e nominal, uso do “mais” ao invés do “mas”, uso indevido do “mim” e apócope do “U” nos verbos no pretérito perfeito, que também foram amenizados a partir da retextualização das crônicas. Diante dos resultados, percebemos a necessidade de um maior investimento em atividades com leitura e escrita de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.

Sendo assim, retomamos as questões norteadoras da pesquisa: qual a importância do trabalho com os gêneros textuais, mais especificamente, a crônica para o ensino de Língua Portuguesa? como a sequência didática contribui com a leitura, a escrita e a oralidade em sala de aula? em que medida o estudo da crônica proporciona a criticidade dos alunos?

Destacamos que o trabalho com o gênero crônica, nas aulas de Língua Portuguesa, organizado segundo o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), favoreceu para o processo de ensino e aprendizagem de leitura, oralidade, escrita dos alunos e das alunas. O estudo do gênero crônica proporcionou que os estudantes refletissem sobre elementos banais do dia a dia que, costumeiramente, não são observados, contribuindo para um olhar mais crítico e atento aos eventos do dia a dia.

No mais, indicamos a leitura desta obra para todos aqueles que dedicam a sua vida à arte de ensinar. Aos professores e estudantes de licenciatura que buscam, constantemente, alternativas metodológicas para garantir que o processo de ensino e aprendizagem se concretize, para que alunos e alunas relacionem os conhecimentos que possuem aos conhecimentos escolares, em uma construção de aprendizagem mútua, em que o professor não é o único detentor do saber, mas que os discentes possuem conhecimentos que não pode ser desprezados.

Esse trabalho se mostra relevante, pois segue a tradição dos estudos dos gêneros textuais como ferramentas de ensino e aprendizagem de Língua

Portuguesa, mostrando que é possível articular um ensino com foco na escrita, oralidade e leitura em apenas um planejamento, respeitando as dificuldades e particularidades de cada aprendiz. Além disso, esse estudo ressalta o compromisso e a importância de programas como o PIBID, para a formação docente, construindo uma parceria entre a escola básica e a academia, e proporcionando aprendizagens para os professores, para os bolsistas e para os alunos e as alunas participantes.

O planejamento pautado na teoria da Linguística Textual, em consonância com o modelo proposto pelos estudiosos de Genebra, com a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, favoreceu para uma prática didática que levasse em consideração as interações no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, trazendo à tona o trabalho com um gênero que tem como essência os fatos cotidianos, observados e vivenciados pelos alunos e alunas.

Por fim, consideramos que os resultados alcançados nesta pesquisa foram satisfatórios, porém, não podem ser entendidos como resultados acabados, haja vista que sempre podemos melhorar; o tempo, a prática e o trabalho planejado tornam o caminho da docência menos laborioso.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. CIAO. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 1984.

ARRIGUCCI, Davi. Fragmentos sobre a crônica. *In:\_\_\_\_\_*. **Enigma e comentário**. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. pp. 39-49.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para todas as séries**. Brasília: CONSED/UNDIME, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**; SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua**

portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização elinguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Para gostar de ler: crônicas**. São Paulo: Ática, 2003.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY; DOLZ. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GROBEL, Maria Cecília Blumer; TELLES, Virgínia Lúcia Camargo Nardy. Da comunicação visual pré-histórica ao desenvolvimento da linguagem escrita, e, a evolução da autenticidade documentos cópia. **Revista Oswaldo Cruz**, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Ler, escrever e analisar a língua a partir de gêneros textuais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

KRUG, Flavia Susana. A importância da tecnologia na formação do leitor. **REI** (Revista de Educação do IDEAU). v. 10, n. 22, dez. 2015.

MADI, Sônia. Sequência didática: por que trilhar o caminho proposto – ensinar a língua escrita aproximando-se de situações reais de comunicação. **Revista Na Ponta do Lápis**, ano IX, n 23, dez de 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: editora Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI; GADECZKA; BRITO (orgs). 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In*: SCHOLZE; ROSING. **Teoria e práticas de letramento**. Brasília – DF: INEP, 2007.

NASCIMENTO, Geraldo Carlos do. A comunicação nas ciências da linguagem. **Revista Significação**, n. 17, 2002.

PINHEIRO, Nando. **Quem você quer ser?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SXDX1SdqRvQ&t=17s>. Acesso em: 13 out. 2019. Publicação criada em 2015.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

REBESCHINI, Sueli Aparecida Dias. O gênero textual crônica como objeto de estudo no ensino de leitura e produção escrita. *In*: **os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: Versão *On-line* (ISBN 978-85-8015-076-6). Vol. 1, Cadernos PDE, 2013.

ROJO, Roxane. As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - **caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.



SÁ, Jorge de. **A crônica**. Rio de Janeiro: Ática, 1987.

SABINO, Fernando. **Para gostar de ler: crônicas**. São Paulo: Ática, 1979 – 1980.

SANTOS, Francinaldo Aprígio dos. Uma proposta de leitura com o gênero textual crônica no ensino de língua portuguesa. Mestrado profissional em letras em rede nacional, **Departamento de letras do CERES-DLC**. Currais Novos: Rio Grande do Norte, 2016.

SCHLATTER, Margarete; LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. (Orgs). **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor/ orientação para a produção de textos. 6 ed. São Paulo: Cenpec, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: \_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26º Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VERISSIMO, Luis Fernando. A verdade. *In*:\_\_\_\_. **As mentiras que os homens contam**. Rio de Janeiro: Editora objetiva, 2000.

## QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em [www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org) você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



[facebook.com/editoraolyver](https://facebook.com/editoraolyver)



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



[Instagram.com/editoraolyver](https://instagram.com/editoraolyver)



[www.editoraolyver.org](http://www.editoraolyver.org)  
[editoraolyver@gmail.com](mailto:editoraolyver@gmail.com)

Este livro analisa o gênero textual crônica na sala de aula, com o objetivo de mostrar um trabalho interventivo em aulas de Língua Portuguesa com alunos e alunas do ensino fundamental dos anos finais. Atualmente, observamos que existe um crescente interesse por pesquisas que se debruçam em investigar a utilização de gêneros textuais orais e escritos em diferentes espaços sociais. Com o gênero textual crônica, compreendemos que esse interesse também acontece, haja vista as dimensões e orientações que esse gênero apresenta em muitas áreas da vida humana, reverberando aspectos que, às vezes, criam nuances no campo da polêmica. Esta obra, pautada numa perspectiva linguística, descreve, interpreta, aplica e analisa o gênero textual crônica com o auxílio de um conjunto de atividades planejadas (sequência didática), em que as autoras Natália Luczkiewicz da Silva e Maria Margarete de Paiva empregam pressupostos teórico-metodológicos da Linguística do Texto e do Interacionismo Sociodiscursivo, apresentando o gênero crônica de maneira multifacetada, pontuando os diferentes mecanismos languageiros utilizados nesse texto. Diante disso, este livro, de forma magistral, amplia as possibilidades de estudo do gênero textual crônica e se torna relevante ao oferecer a professores, discentes e, ao público em geral, um trabalho que propicia uma imersão nas tessituras que organizam os textos, sobretudo, o gênero textual crônica.



**Prof. Me. Max Silva da Rocha**

Professor e pesquisador da Universidade Estadual  
de Alagoas (UNEAL)

ISBN 978-65-81450-24-3



9

786581

450243

  
**OLYVER**  
www.editoraolyver.org

