



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**  
**CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

**DÉBORA FELINTO PEREIRA**

**A CRÔNICA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA PRÁTICAS DE  
LETRAMENTO**

**CAJAZEIRAS**

**2016**

DÉBORA FELINTO PEREIRA

**A CRÔNICA NA SALA AULA: UMA PROPOSTA PARA PRÁTICAS DE  
LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS –  
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade  
Federal de Campina Grande – Campus  
Cajazeiras, como requisito parcial à obtenção de  
título de Mestre em Língua Portuguesa sob a  
orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rose Maria Leite de  
Oliveira.

CAJAZEIRAS

2016

DÉBORA FELINTO PEREIRA

**A CRÔNICA NA SALA AULA: UMA PROPOSTA PARA PRÁTICAS DE  
LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS –  
Mestrado Profissional em Letras, da Universidade  
Federal de Campina Grande – Campus  
Cajazeiras, como requisito parcial à obtenção de  
título de Mestre em Língua Portuguesa sob a  
orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Rose Maria Leite de  
Oliveira.

Aprovada em 10/11/ 2016

**BANCA EXAMINADORA**

*Rose Maria Leite de Oliveira*

---

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG)

Orientadora

*CC Moura*

---

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (UFC)

Examinadora

*FMRamos*

---

Profa. Dra. Fátima Maria Elias Ramos (UFCG)

Examinadora

---

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa (UFCG)

Suplente

A todas as vozes que se erguem em busca de  
alternativas para o ensino.

A todos que lutam pelas transformações  
necessárias à educação do nosso país.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Senhor, pelo dom da vida, pela graça de amar as pessoas, pelas oportunidades de amadurecer espiritual e intelectualmente, por me fazer sentir a Sua presença em todos os momentos de minha existência;

À minha mãe, ao meu irmão e demais familiares, pelo apoio, pelo incentivo, por compreender as minhas ausências;

A José Nildo, esposo, companheiro de todas as horas, pela presença constante, pelos cuidados, pela vida partilhada;

A Kaleu e Dandara, meus filhos amados, por tudo que representam em meu viver: alegria, força, amor;

À CAPES, por viabilizar a concretização do Programa de Mestrado Profissional em Letras, permitindo aos cursistas viver a experiência de professor pesquisador, tão necessária para que a teoria transforme a nossa prática em sala de aula;

À Coordenação do PROFLETRAS – UFCG- Cajazeiras, em nome do Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro, por toda dedicação, para que esse curso promovesse uma formação de grande valor;

Aos professores, pelo conhecimento construído, pelas reflexões realizadas, por todo esmero com que ministraram as suas disciplinas;

À Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, pelo olhar atento, pela direção indicada, pela parceria vivida, essenciais durante toda a caminhada;

Às professoras examinadoras, pelas contribuições, observações determinantes para o aprimoramento deste trabalho;

Aos colegas, especialmente às amigas Eliana, Iskaime, Jullyanne e Celma, pelos momentos vividos, marcados pelos risos, pelas angústias, pelos conhecimentos partilhados acerca da língua e da vida;

À direção das escolas Arruda Câmara e Nossa Senhora do Rosário, em nome de Teresa e Amanda, por propiciarem todas as condições necessárias para a vivência dessa formação;

Ao professor colaborador e seus alunos, por participarem das descobertas aqui apresentadas;

A todos e todas que trilharam comigo esse precioso tempo de descobertas, de crescimento, de amadurecimento... Tempo de reanimar as forças e recobrar a esperança, agradeço compartilhando a alegria desta conquista.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Mikhail Bakhtin

## RESUMO

Ler e produzir textos, satisfatoriamente, em variados contextos discursivos, representam competências essenciais à condição de letramento, a que devem atingir os estudantes com maior nível de escolarização, como os que concluem o Ensino Fundamental. No entanto, essa não é a realidade brasileira, cujos índices fornecidos por avaliações externas indicam baixos níveis de proficiência em Língua Portuguesa. Mediante esse contexto, faz-se necessária a revisão das práticas e pressupostos teóricos que sustentam as atuais abordagens quanto ao ensino da língua. Desse modo, este estudo se propôs a analisar a prática docente em torno do trabalho com a leitura e a escrita enquanto formas de letramento, partindo do pressuposto de que a abordagem em torno dos gêneros textuais/discursivos não explore as suas potencialidades para o efetivo letramento dos educandos. Para o levantamento dos dados que constituem os *corpora* deste estudo, foi realizada a aplicação de questionário e a coleta de planos bimestrais e de uma sequência didática destinada à produção textual desenvolvida pelo docente colaborador, a elaboração e aplicação de uma *sequência didática* voltada à produção do gênero *crônica* com vistas a práticas de letramento, e a produção da versão inicial e versão final dos textos produzidos pelos alunos, de modo a possibilitar a análise qualitativa da prática docente e o exame dos textos dos alunos à luz da teoria dos gêneros discursivos. Defende-se, neste trabalho, o ensino da leitura e da escrita como práticas sociais, sob a perspectiva sociointeracionista, subsidiada pela Linguística Enunciativa, com enfoque na abordagem dos gêneros discursivos, com vistas a apresentar uma proposta de intervenção centrada no gênero crônica que propicie práticas de letramento, apresentada sob a forma de um Caderno Pedagógico, voltado às séries finais do Ensino Fundamental. Para tanto, justifica-se a retomada a respeito das concepções de linguagem, língua e suas implicações para o ensino; a consideração a respeito das repercussões da virada pragmática sobre a pesquisa e a elaboração de documentos oficiais; a busca de alinhamentos entre as perspectivas das Teorias de gêneros e práticas de letramento; a configuração do gênero *crônica* e o reconhecimento de suas dimensões ensináveis, em busca das condições necessárias para melhor compreender e orientar as escolhas docentes no processo de leitura e de escrita.

**Palavras-chave:** Gêneros discursivos. Crônica. Práticas de letramento

## ABSTRACT

Read and produce satisfactorily texts in various discursive contexts, represent essential skills to literacy condition, which should reach students with higher levels of schooling, such as completing primary education. However, this is not the reality in Brazil, whose indexes provided by external evaluations indicate low levels of proficiency in portuguese language. By this context, it is necessary to review the practical and theoretical assumptions that underpin the current approaches to language teaching. Thus, this study was proposed to analyze the teaching practice around the work with reading and writing as forms of literacy, on the assumption that the approach around the textual /discursive genres does not explore their potential for effective literacy of students. For the collection of data which are the *corpora* of this study, the application of the questionnaire was carried out and the collection of bimonthly plans and a didactic sequence aimed at textual production developed by collaborator teaching, the development and implementation of a didactic sequence aimed at the production of *chronic* gender in order to literacy practices, and the production of the initial version and final version of the texts produced by the students, in order to enable a qualitative analysis of teaching practice and the examination of the texts of the students in the light of the theory of genres. It is argued in this paper, the reading and writing teaching and social practices under the sociointeractionist perspective, supported by Linguistics enunciation, focusing on the approach of genres, with a view to presenting a proposal for intervention focused on chronic genre that provides literacy practices, presented in the form of an educational notebook, back to the final grades of elementary school. Therefore, it is appropriate to resume about the concepts of language, language and its implications for teaching; consideration about the impact of the pragmatic turn on the research and development of official documents; the search for alignments between the perspectives of theories of gender and literacy practices; the setting of chronic gender and recognition of their teachable dimensions in search of the necessary conditions to better understand and guide the choices teachers in the reading and writing process.

Keywords: discursive Genres. Chronicle. Literacy practices



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Crônica: dimensões ensináveis sob orientação discursiva .....	38
Quadro 2	- Apresentação dos conteúdos selecionados para turmas de 9º ano .....	63
Quadro 3	- Gêneros textuais e habilidades trabalhadas .....	64
Quadro 4	- Matrizes de Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental....	65

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, DIRETRIZES E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA OU MATERNA</b> .....	15
1.1	<b>Concepções de linguagem, língua, leitura e escrita e suas implicações para o ensino</b> .....	15
1.2	<b>Repercussões da virada pragmática sobre a pesquisa e a elaboração de documentos oficiais</b> .....	20
1.3	<b>Alinhamentos entre as perspectivas das Teorias de gêneros e práticas de letramento</b> .....	24
1.3.1	Configuração do gênero Crônica e reconhecimento de dimensões ensináveis.....	31
1.3.1.1	Entre o jornalismo e a literatura, a configuração do gênero .....	31
1.3.1.2	Sob o enfoque da Teoria dos gêneros discursivos, o reconhecimento de dimensões ensináveis .....	34
1.4	Apropriação de saberes para abordagem de práticas de letramento em sala de aula .....	38
1.5	Caminhos para a sistematização do ensino .....	47
2	<b>PASSOS METODOLÓGICOS</b> .....	57
3	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	61
3.1	<b>Das concepções do professor sobre gêneros textuais/discursivos</b> .....	61
3.2	<b>Do planejamento</b> .....	63
3.3	<b>Da sequência didática coletada</b> .....	67
3.4	<b>Da aplicação metodológica da sequência didática elaborada</b> .....	70
3.5	<b>Da produção textual</b> .....	74
3.5.1	Quanto à subjetividade .....	75
3.5.2	Quanto ao dialogismo .....	79
3.5.3	Quanto aos reflexos das esferas discursivas jornalística e literária .....	83
4	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	89
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
	<b>REFERÊNCIAS</b>	
	<b>APÊNDICES</b>	
	<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 80, quando se deu início ao processo de democratização da escola pública, a educação brasileira vem sofrendo grandes transformações e muitos desafios, com vistas a alcançar uma melhor qualidade do ensino. Nesse sentido, muitas medidas vêm sendo tomadas, desde a elaboração de leis, de documentos oficiais que orientem o ensino, até investimentos materiais e humanos, contando ainda com um sistema de avaliações que pudessem acompanhar os progressos conquistados.

Mesmo diante de muitos avanços, as avaliações externas e internas sinalizam quadros ainda muito negativos com avanços esparsos que exigem a investigação sobre os fatores que os motivam. Muitas são as condicionantes para a definição desse quadro, entre elas, o falho processo de escolarização que mantém o atual quadro de analfabetismo funcional.

Os indícios de baixos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e altos índices de analfabetismo funcional apontam para uma realidade bastante complexa dentro e fora da escola, situação comprovada por avaliações externas como o PISA<sup>1</sup> (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e a Prova Brasil<sup>2</sup>.

Em função desse quadro, revela-se uma problemática bastante difícil nos anos finais do Ensino Fundamental: um descompasso da escolaridade com o nível de proficiência desenvolvido, uma realidade que motiva à identificação dos principais aspectos que determinam essa problemática, a fim de descobrir caminhos para confrontá-la. Os fatores que a determinam são de ordens diversas, entre os quais pode-se apontar a dificuldade de lidar com a heterogeneidade dos níveis de proficiência alcançados pelos alunos; da ausência das condições necessárias para uma intervenção mais precisa, para agir de forma mais efetiva diante dessa situação; a indisciplina e o desinteresse motivados por fatores de ordem pessoal, social e/ou também como resultado de propostas pedagógicas limitadas.

Desse modo, podem ser levantadas as hipóteses de que os níveis inadequados de proficiência em Língua Portuguesa quanto à relação idade/série podem ser intensificados por práticas de leitura e escrita que explorem superficialmente as possibilidades de abordagem

---

<sup>1</sup> PISA (Programa Internacional de Avaliação de estudantes) é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, abordando múltiplos aspectos dos resultados educacionais, buscando verificar o letramento em Leitura, Matemática e Ciências. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

<sup>2</sup> A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Mais informações sobre a avaliação estão disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>.

dos gêneros textuais/discursivos e de que parte da dificuldade da intervenção docente, no processo de desenvolvimento da escrita, pode ser oriunda do conhecimento superficial acerca do gênero abordado e das operações linguísticas, discursivas e sociocognitivas demandadas por tais gêneros.

Dessa forma, a pesquisa desenvolvida apresentou como objetivo geral analisar a prática docente em torno do trabalho com a leitura e a escrita a partir da abordagem dos gêneros textuais/discursivos, com vistas a apresentar uma proposta de intervenção para o trabalho com o gênero *Crônica* voltado a práticas de letramento;

Para tanto, dispôs-se mais especificamente: investigar as concepções do professor sobre linguagem e língua e as implicações pedagógicas sobre o planejamento e execução do trabalho docente em torno das práticas de leitura e de escrita; discutir os processos de intervenção docente no trato da escrita, a partir das concepções acerca da Teoria de gêneros e das práticas desenvolvidas em sala de aula; examinar o desenvolvimento do processamento textual do aprendiz à luz da abordagem de gêneros.

Decerto, fatores de ordens diversas estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que implica na busca de meios para garantir condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Diante disso, faz-se necessária a reorientação do ensino de Língua Portuguesa, considerando que a apropriação da leitura e da escrita se concretiza progressivamente, conforme a vivência de práticas sociais, de modo a atender a demandas educacionais atuais, possibilitando a efetiva inserção do aluno no mundo da escrita, configurando o que se denomina letramento. Isso implica considerar, como afirma Soares (2009), que o letramento se desenvolve num contínuo de competências e práticas, ao longo de um período, através de vários estágios, que configuram distintos níveis, o que deve ser considerado como ponto de partida para a elaboração de uma proposta de trabalho que possa promover a aquisição de conhecimentos e habilidades mais complexos.

Embora tenha havido alterações de paradigma do ensino de língua, considerando o texto como unidade de ensino, o difícil quadro mencionado aponta que ainda não estão sendo bem desenvolvidas as práticas de leitura e de escrita. Um dos aspectos a serem considerados refere-se à possibilidade de que os gêneros textuais/discursivos não estejam sendo explorados em sala de aula considerando as suas potencialidades para o efetivo letramento dos educandos.

Nessa perspectiva, ao considerar a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais, é preciso reconhecer que estão envolvidas tanto a dimensão individual como a social do letramento, o que, segundo Street (2014), implica considerar não apenas o enfoque

autônomo, centrado nas competências e habilidades individuais, como ocorre na definição dos níveis de alfabetismo no Brasil, mas considerar o enfoque ideológico, centrando-se em práticas sociais específicas de leitura e escrita, reconhecendo a sua natureza ideológica, já que essas práticas são determinadas culturalmente.

De fato, são muitos os desafios experimentados em sala de aula que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, na aquisição de habilidades, de conhecimentos que venham a promover o desenvolvimento da competência comunicativa do educando, o que exige a orientação segundo “parâmetros mais amplos que envolvam uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição” (MARCUSCHI, 2008, p.55)

Dessa forma, a proposta interventiva apresentada considera a relevância de se desenvolver o letramento escolar através de um ensino produtivo, a fim de promover a aquisição de conhecimentos e habilidades mais complexos, buscando meios para a promoção de práticas de ensino que contemplem os usos sociais da escrita, aproximando as inovações teóricas às práticas de ensino. Assim, o propósito investigativo desta pesquisa visa contribuir para as reflexões e propostas que norteiam as práticas de leitura e de escrita vivenciadas no âmbito escolar, planejadas e aplicadas por professores de Língua Portuguesa, buscando uma ponte entre a teoria e a prática docente, em vista dos desafios encontrados.

Para tanto, a proposta empreendida está subsidiada pela Linguística Enunciativa e Textual, sob a perspectiva sociointeracionista, com enfoque nos gêneros discursivos. Os referenciais apresentados orientaram a pesquisa empreendida, configurando esta dissertação estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos que orientam este estudo, partindo das concepções de linguagem, língua, leitura e escrita e suas implicações para o ensino, de modo a evidenciar mais claramente a perspectiva sociointeracionista, segundo a qual passou-se a analisar os usos e funcionamentos da língua em situações concretas. Alteração de perspectiva que se configurou na virada pragmática que implicou em mudanças no cenário educacional brasileiro, influenciando, inclusive, a elaboração de documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir do qual propagou-se a necessidade de centrar o ensino de língua a partir da diversidade textual, o que provocou a inserção do estudo dos gêneros discursivos na sala de aula.

Como inúmeros estudos voltaram-se aos gêneros, sob perspectivas que apresentam variações, são apresentadas algumas considerações acerca da Teoria dos gêneros textuais e a Teoria dos gêneros discursivos visando a uma melhor apreensão do gênero Crônica,

evidenciando aspectos importantes a serem considerados na transposição didática do gênero, de modo a proporcionar meios, para o desenvolvimento da competência discursiva dos discentes, entre os quais a abordagem desse gênero como uma prática social. Uma vez que essa transposição necessita de uma estruturação, é exposta a estruturação de sequências didáticas inseridas em projetos de classe e/ou de letramento como orientação para a elaboração de uma proposta interventiva.

No segundo capítulo, estão dispostos os passos metodológicos que nortearam este estudo, partindo de uma breve descrição de sua natureza, seguida da exposição de como se deu o levantamento dos *corpora que* propiciou a análise e discussão dos dados determinantes para a configuração da proposta interventiva a ser apresentada sob a forma de um Caderno Pedagógico.

No terceiro capítulo, dispõem-se a análise e a discussão dos dados considerando concepções teóricas do professor acerca de linguagem/língua e a abordagem dos gêneros textuais/discursivos, o planejamento docente com a observação de planos de ensino, a sequência didática coletada aplicada pelo docente, a aplicação de uma sequência didática pela pesquisadora e a produção textual à luz da teoria dos gêneros discursivos

Em relação às práticas docentes sobre gêneros, parte-se da análise das concepções adotadas pelo professor quanto à linguagem, à língua e gêneros textuais/discursivos em comparação às práticas por ele assumidas, reveladas por meio da aplicação de uma sequência didática, voltada à produção textual.

Posteriormente, considera-se a aplicação de uma sequência didática orientada pela perspectiva assumida nesta pesquisa, de modo a evidenciar uma abordagem com vistas ao envolvimento em práticas de letramento por meio da *crônica*.

No quarto e último capítulo, apresenta-se uma proposta de intervenção configurada sob a forma de um Caderno Pedagógico, voltado a turma de 9º ano, com orientações teórico-metodológicas, disposto em sequências didáticas inseridas na perspectiva de um projeto, segundo os referenciais teóricos expostos, com vistas ao agenciamento de práticas de letramento, por meio da abordagem do gênero *crônica*.

Ressalta-se, neste estudo, a relevância de considerar a escrita como um processo, segundo o qual os discentes constituem-se como sujeitos autores, de modo a agirem conscientemente, operando sobre a língua, segundo um projeto de dizer, conforme às exigências do contexto discursivo em que esteja inserido. Tais considerações viabilizam o desenvolvimento da competência comunicativa/discursiva dos discentes permitindo as

condições necessárias a sua efetiva inserção social, em um contexto em que o domínio da palavra escrita representa, cada vez mais, porta de acesso e meio ao exercício da cidadania.

Ao buscar a aproximação entre a teoria e a prática, este trabalho elege como interlocutores diretos os professores do Ensino Fundamental II, contribuindo para o desenvolvimento de práticas de ensino de leitura e de escrita significativas para os discentes. Todavia, pode interessar também aos professores de outros níveis de ensino que busquem compreender melhor esse complexo processo de ensinar e aprender a escrever textos. É relevante considerar ainda que o material proposto apresenta valia mediante a comunidade acadêmica, uma vez que favorece a abordagem dos gêneros discursivos como meio de promover práticas de letramento.

# 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, DIRETRIZES E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA OU MATERNA

## 1.1 Concepções de linguagem, língua, leitura e escrita e suas implicações para o ensino

Todo estudo sobre a língua e, conseqüentemente, reflexões e ações sobre o seu ensino, pressupõem a definição de linguagem, língua e das perspectivas de ensino. Isso porque a concepção de linguagem assumida interfere diretamente sobre a concepção de língua e, por conseguinte, sobre os objetivos e abordagens de ensino.

Conforme expõe Travaglia (2006), ao longo do percurso dos estudos linguísticos, apresentaram-se três concepções acerca da linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação.

Enquanto expressão do pensamento, a criação linguística é resultado exclusivo da psicologia individual, regida pela organização lógica do pensamento da qual se depreendem regras que também regem a linguagem, estabelecendo as regras do falar e do escrever bem, culminando nos estudos linguísticos tradicionais responsáveis pela formulação da gramática normativa.

A linguagem como instrumento de comunicação restringe a língua à condição de código empregado para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, assim, para a comunicação ocorrer, é preciso dominá-lo. Essa concepção conduziu ao estudo da língua isolado de sua utilização, desconsiderando os interlocutores e as situações de uso.

Como forma ou processo de interação, o indivíduo, além de exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Dessa forma, a linguagem é vista como lugar de interação humana, interação comunicativa, caracterizada pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, conforme uma determinada situação de comunicação e um contexto sócio-histórico e ideológico.

Considerando as implicações dessas concepções para o ensino de língua, é importante apreciar também as concepções de sujeito e definições de texto. Assim, Koch (2011), ao tratar a língua como representação do pensamento, destaca que o sujeito é senhor de suas ações e de seu dizer, desse modo o texto é reconhecido como um produto do pensamento, uma representação mental do autor, cabendo ao leitor/ouvinte, “captar” essa representação mental, identificando as intenções psicológicas do produtor, assumindo um papel passivo. Enquanto código, a língua é usada como instrumento de comunicação, e o sujeito (pre)determinado pelo sistema, já que esse indivíduo não é responsável pelo seu discurso, apenas produz enunciados



esperados, segundo a posição em que se encontra; desse modo o texto é tratado como produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, sendo assim suficiente o conhecimento do código, o que bastaria para ter acesso ao texto que, decodificado, se tornaria explícito e, desse modo, o sujeito se mostraria prioritariamente passivo, como mero decodificador. Ao tratar da concepção interacionista, a autora destaca que os sujeitos são reconhecidos como “atores/ construtores sociais” e o texto constitui-se como o próprio espaço de interação em que os sujeitos agem dialogicamente, espaço no qual os sujeitos se constroem e são construídos ativamente. Assim o texto se abre aos implícitos que só podem ser apreendidos se considerado o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Ao acompanhar a evolução das concepções acerca da linguagem e da língua, é possível observar que a perspectiva sociointeracionista propiciou a superação das perspectivas que a precederam, já que apresentavam limitações. Ao se considerar a linguagem como mera expressão do pensamento e o domínio da língua como domínio da gramática normativa, ao reconhecer a linguagem como instrumento de comunicação, reduzindo a língua a um sistema de representação, perdia-se de vista o processo de interação, a língua viva. Essa constatação conduziu ao reconhecimento de que o domínio da língua não se restringe ao uso individual, isolado, nem ao conhecimento de regras ou realização de abstrações, mas abrange o seu uso efetivo, em situações discursivas concretas, quando os sujeitos falante e ouvinte interagem.

Desse modo, a relação linguagem, língua, sujeito e texto traz implicações diretas ao ensino da língua, em consequência, ao ensino de leitura e de escrita, implicações verificadas, por exemplo, nas abordagens direcionadas à leitura e à escrita, já que o processo de produção escrita apresenta-se indissociável da leitura.

É importante ressaltar que, conforme as abordagens foram sendo desenvolvidas, variadas perspectivas foram abertas progressivamente: ao dar ênfase ao texto, cabia ao leitor apenas extrair os sentidos do texto via decodificação, já que todo conteúdo está inserido no texto. Assim todos deveriam ler o texto da mesma forma, já que as palavras eram as mesmas, voltando-se, exclusivamente, para o produto linguístico excluindo o processo cognitivo e social; ao centrar-se no leitor, o processo cognitivo passou a ser considerado, colocando-o como sujeito ativo que atribui sentidos ao texto, a partir da sua experiência pessoal, anterior ao seu encontro com o texto, envolvendo além de fatores afetivos, conhecimentos linguísticos, textuais e, sobretudo, enciclopédicos; ao considerar os aspectos sociais, a leitura passa a ser um comportamento social, reconhece-se então que o significado não reside nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social nas quais o ato de leitura ocorre (LEFFA, 1999).

Embora a leitura e a escrita representem fenômenos distintos, não se pode deixar de reconhecer a relação existente entre eles, de modo que estudos direcionados à leitura também contribuíram para a melhor compreensão do processo da escrita. As concepções apresentadas anteriormente e sua relação com a leitura, também se refletem sobre a escrita, evidenciando diferentes enfoques no ato da escrita. Isto porque, como afirma Koch & Elias (2014, p.32):

[...] o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso.

Diante disso, em um primeiro enfoque, ao centrar-se na língua, considera-se que escrever de modo proficiente está diretamente relacionado ao conhecimento e ao domínio das regras gramaticais da língua e à posse de um vasto vocabulário, já que esses são os critérios usados para avaliação do texto. A essa perspectiva associava-se à exagerada aplicação de exercícios com aspectos da gramática normativa, na expectativa de que esse conhecimento fosse transferido ao ato da escrita; relacionava-se também à proposta de escrita de textos, sob a denominação de composição, a partir de títulos dados e de figuras, baseando-se em modelos expostos pelo professor, na crença de que a exposição à boa linguagem e da existência da homogeneidade de uma língua a-histórica, conduziria a um bom produto imitando os bons autores, preocupando-se com o produto final (BUNZEN, 2006).

Tratando a escrita como representação do pensamento, o ato de escrever passa a ser compreendido como expressão do pensamento, perspectiva que evidencia um “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e ações” (KOCH, 2011, p.13). Assim, o texto é produto lógico do seu pensamento, sem considerar os conhecimentos e experiências do leitor e muito menos a interação que envolve todo o processo de produção textual; sob essa orientação propunha-se a escrita da redação. Conforme expõe Guedes (2009), a redação escolar é permeada pela concepção de que o ensino de língua centra-se em uma tradicional lista de conteúdos, transformados no ensino de metalinguagem gramatical, o que conduziu os alunos a criarem a imagem da língua escrita como formas dissociadas das práticas cotidianas da língua falada. Essa concepção acarretou em uma atitude diante da língua e da atividade de escrever, marcada pela negação de qualquer autoria, produzindo textos dissertativos a partir da reprodução de lugares-comuns e obediência a rígidas formalidades estruturais ou ainda, textos livres, como exercícios de criatividade sem compromisso com a textualidade, segundo concepções de Beaugrande & Dressler (1981, apud

BUNZEN, p.149, 2006), desconsiderando aspectos como a situacionalidade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e até a coerência e a coesão, ignorando assim, o leitor.

Desse modo, o exercício da redação escolar implica em atitudes que não auxiliam ao aprendizado da escrita, por se tratar de uma situação artificial de produção escrita, segundo a qual o aluno não se reconhece como autor, como também não reconhece leitores potenciais de seu texto, já que o único a ler o seu texto é o professor, estritamente com fins avaliativos, destacando os erros cometidos que devem ser corrigidos.

No entanto, ao considerar a escrita como processo de produção, o produtor ativa conhecimentos e mobiliza variadas estratégias orientadas pelo princípio interacional, segundo o qual o escritor insere o leitor nesse processo, de tal modo que escreve, segundo as suas intenções ao usar a língua, apreciando o leitor com os seus conhecimentos, como parte integrante desse processo. Assim, tanto o autor e o leitor agem dialogicamente, constituindo-se como sujeitos que interagem no texto, lugar de interação, em que autor/falante e leitor/ouvinte negociam os sentidos produzidos, constituindo-se como sujeitos ativos na produção de enunciados concretos. Aspectos que elevam o texto ao status de produto e processo, como expõe Hanks (2008), produto enquanto obra ou código linguístico e ainda processo de produção em que autor e leitor colaboram conjuntamente para a construção do sentido do texto.

Conclui-se que a produção textual, orientada pela perspectiva interacionista, resgata dimensões ignoradas pela proposta da composição e da redação escolar, ao situar a linguagem como lugar de interação humana, os falantes como sujeitos. Sob esse enfoque, ao devolver a palavra ao sujeito, o aluno passa a ser reconhecido como autor que interage com o seu leitor, através do texto. Aspecto esse que conduz à necessidade de agir sobre a linguagem, de modo consciente, fazendo uso dos recursos disponíveis, conforme os efeitos pretendidos, resgatando assim, indícios de autoria nos textos que produz, considerando os seus possíveis leitores, de acordo com o que tenha para dizer e as razões que o motivem para fazê-lo.

Assim, como fora observado, as diferentes concepções de linguagem e língua conduziram a implicações sobre o ensino ao promover distintas abordagens de leitura e de escrita e ao conceber diferenciadamente o sujeito e o texto. Implicações essas que ainda ressoam na sala de aula, ecoando por meio das práticas voltadas ao ensino da língua que necessitam de um redimensionamento consciente, orientado por pressupostos bem definidos. Isso porque é necessário orientar as práticas de ensino, em torno da linguagem, de modo a promover um ensino produtivo, explorando novas habilidades linguísticas, orientando o aluno

para que possa usar a sua língua materna eficientemente, desenvolvendo a sua competência comunicativa de modo efetivo. Uma proposta que pode ser amplamente explorada pelas potencialidades da língua em uso, seja pela modalidade oral ou escrita, sob a perspectiva interacionista, fundamentada na interação social.

Desse modo, da passagem da redação para a produção textual, não houve mera atualização terminológica, foram definidas outras concepções a conduzirem o processo de ensinar e aprender a escrever. Tais considerações conduzem à necessidade de rejeitar a preocupação exclusiva com o texto do aluno como produto final, centrando-se na observação e na indicação de erros a serem corrigidos. Isso implica em um diferente olhar sobre o texto produzido pelo discente, considerando todo o processo, o que exige apreciar a autoria, a recepção e o dialogismo constitutivo da língua, ou seja, acompanhar e orientar a produção do texto, enquanto prática social, perspectiva essa viabilizada por práticas de linguagem centradas no texto que tomam os gêneros como objetos de ensino, utilizando-os em diferentes situações concretizando uma prática escolar situada.

Isso significa reconhecer que tanto as práticas de leitura e de escrita de textos restritas a gêneros escolares, como anotações, resenhas, narrações, descrições, dissertações, entre outras ainda exercidas, como as práticas relacionadas a gêneros escolarizados, advindos de outros contextos, como o literário, o jornalístico, o publicitário, entre outros, não são suficientes para atender às demandas atuais, já que:

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática** (ROJO, 2009, p.107, grifo da autora).

Nesse sentido, é fundamental que a prática de ensino vise a uma efetiva educação linguística, contemplando as muitas facetas em que a língua se concretiza. Para tanto, é preciso fundamentar essas práticas em concepções bem definidas, de modo a oferecer as condições necessárias para atender ao maior objetivo quanto à docência, como bem expõe Guedes (2009, p.14), afinal “[...] todos nós queremos educar para o exercício da liberdade, da cidadania, da autonomia, da consciência crítica, da autoria”, objetivo audacioso que exige decisões, escolhas, esforços, meios, em um contexto em que ler e escrever constituem-se como condições primordiais à formação e à interação humana, não podendo ser negadas àqueles que chegam às escolas e estão entregues em nossas mãos.

## **1.2 Repercussões da virada pragmática sobre a pesquisa e a elaboração de documentos oficiais**

A concepção da linguagem como forma ou processo de interação conduziu os estudos linguísticos a uma “virada pragmática”, passando-se a analisar os usos e funcionamentos da língua em situações concretas, priorizando a função sociocomunicativa e o enquadre sociocognitivo, conduzindo os estudos discursivos e pragmáticos à busca de compreender a produção de sentidos, configurada por meio do uso efetivo da língua.

Reconhece-se uma mudança significativa quanto à orientação dos estudos linguísticos que vinham sendo realizados até o final dos anos de 1950, orientados pelo behaviorismo e empirismo; e a partir de 1960, pela direção cognitivista, influenciada pelo gerativismo americano de Noam Chomsky, voltada para os estados da mente/cérebro que fazem parte do comportamento linguístico, buscando compreender a capacidade inata que os humanos possuem de atingir o sistema de conhecimento que sustenta o uso e a compreensão da língua, excluindo os estudos ligados à vida social que se referem ao uso, funcionamento, ao desempenho linguístico. Com a “guinada pragmática”, esses aspectos passam a ser considerados e relacionados a várias áreas da linguística, de modo que os estudos discursivos e pragmáticos buscam elucidar o processo de construção de sentidos, em usos efetivos, conduzindo a percepção de que os sentidos são resultado de efeitos enunciativos, negociados pelos interlocutores inseridos num determinado contexto. Assim, é questionada a ideia de que o sentido seja algo prévio, constituído pelo autor ou leitor apenas, ou que seja algo identificável como um conteúdo imanente ao texto. Essa mudança de perspectiva, motivada em parte pela filosofia analítica impulsionada tanto por Wittgenstein como por Austin, proporcionou novos paradigmas de apreciação da língua como forma de ação, inserindo a preocupação com a produção efetiva. Essa orientação conduziu ao surgimento de tendências interdisciplinares como a linguística textual, análise do discurso, análise da conversação, sociolinguística e a psicolinguística (MARCUSCHI, 2008, p.39).

Sob forte influência dessa mudança de paradigma, uma extensa bibliografia sobre o ensino de Língua Portuguesa foi produzida no decorrer da década de 80, considerando a análise das práticas pedagógicas na área e de seus produtos, envolvendo temas como a leitura de textos (literários ou não), o ensino de gramática, a variação linguística, a apreciação de redações; apresentação de propostas de ensino, elaboradas sob variadas nuances, com o objetivo maior de interferir na realidade das escolas, construindo alternativas pedagógicas com a retomada dos mesmos temas, a fim de se construir propostas de atividades de ensino

aprendizagem. Esta extensa bibliografia que influenciou o trabalho com a língua materna nas escolas foi fruto de pesquisas acadêmicas e aplicadas, orientadas sob diferentes perspectivas teóricas utilizadas nos estudos de linguagem, como a relação pensamento e linguagem, estudos relativos à variação linguística; estudos sobre o discurso e texto; a incorporação do leitor às categorias texto e autor, nos estudos literários; a retomada da questão do sujeito por diferentes áreas, etc (GERALDI; CITELLI, 2011).

Em meio a muitos estudos voltados à relação linguagem e pensamento, destacam-se aqui os estudos e reflexões orientados pela perspectiva interacionista e o enquadre sociocognitivo. Neste trabalho, é relevante considerar alguns aspectos abordados pelos estudos vygotskianos, segundo os quais atribui-se um papel fundamental à interação social, defendendo que o sujeito biológico transforma-se em sujeito sócio-histórico, no contato com os membros da cultura de um grupo social, interagindo diretamente com o mundo, pela mediação de sistemas simbólicos característicos de processos psicológicos superiores, tipicamente humanos (SOARES, 2009). Nesse sentido, a relação dialógica entre o homem e a sociedade é fundamental para a formação do indivíduo que, segundo concepções de Lev Vygotsky, perpassa pela mediação, atribuindo assim ao adulto, aqui especialmente representado pelo professor, o papel de mediar o processo de aquisição da linguagem e da aprendizagem. Como já fora observado, a inclusão da dimensão social nos estudos linguísticos conduziu à evolução do cognitivismo ao sociocognitivismo. Aliados a hipóteses lançadas pela relação linguagem e pensamento, os estudos relativos à variação linguística conduzem à necessidade de se reconhecer que as diferenças dialetais estão intrinsecamente ligadas à constituição desse sujeito-histórico e, por essa razão, devem ser reconhecidas como linguisticamente válidas.

Com a virada pragmática, aos estudos passam a importar aspectos até então ignorados, redimensionando a abordagem sobre a língua, dando ênfase ao texto como unidade de análise, considerando-o como lugar de interação, em que autor/falante e leitor/ouvinte negociam os sentidos produzidos, constituindo-se como sujeitos ativos na produção de enunciados concretos.

De um modo geral, a perspectiva enunciativa é vista como a tentativa mais importante para ultrapassar os limites da linguística da língua, configurando:

[...] o estudo que busca evidenciar as relações da língua não apenas como sistema combinatório, mas como linguagem assumida por um sujeito. As marcas da enunciação no enunciado têm a especificidade de remeter à instância em que tais enunciados são produzidos, fazendo irromper o sujeito da enunciação. Quaisquer

que sejam as abordagens, é necessário reconhecer que essas pesquisas subvertem os modelos de análises existentes até então (FLORES;TEIXEIRA, 2010, p.12).

Inserindo-se nessa perspectiva, Bakhtin (2011) expõe que o emprego da língua ocorre por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, produzidos pelos integrantes de um determinado campo da atividade humana cujas condições e finalidades se refletem através de seu conteúdo, pelo estilo de linguagem e por sua construção composicional, relativamente estáveis, aos quais denomina gêneros discursivos.

Desse modo, passou-se a considerar que, se a comunicação verbal se dá por meio de algum gênero, concretiza-se por meio de algum texto. Isso porque a interação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero. A língua passa a ser compreendida como forma de atuação social e interação dialógica, concretizada sob a forma de textos.

De acordo com Antunes (2009), centrar os estudos no texto, considerando a sua textualidade, implica atingir as práticas discursivas que definem as convenções de uso da língua, os modos como se constroem concretamente os textos, situados historicamente. Tal abordagem permite reconhecer que os textos diferem uns dos outros em função dos propósitos que envolvem a sua produção; que os textos seguem determinados padrões constituindo “modelos criados por convenções estabelecidas pelas comunidades em que circulam e a que servem”; que os textos são compostos por estruturas típicas, segundo determinadas funções; e ainda, que contêm elementos obrigatórios e opcionais. Dessa forma, enfatiza-se a possibilidade e a necessidade de focar o estudo da língua através dos gêneros textuais, por viabilizarem o conhecimento dos modos de desenvolvê-los a partir de suas regularidades, associadas às situações em que são produzidos, sem esquecer que os gêneros são “relativamente estáveis”, por isso também flexíveis, devido a variações determinadas pelo tempo, pela situação, de acordo com a vivência cultural dos grupos em que se constituem, se efetivam.

Como consequência dessa mudança de paradigma, o texto passa a ser referência para o estudo das línguas e, conseqüentemente, o seu ensino, aspecto comprovado em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que orientam o trabalho pedagógico, a abordagem da leitura e da escrita, dos usos da língua, por meio da diversidade de textos, a fim de desenvolver a competência discursiva dos educandos, tornando-os capazes de usar a língua de diferentes modos, produzindo variados efeitos de sentido adequando o texto às formas de interlocução oral e escrita.

De acordo com esse documento, a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente conforme as demandas sociais e, como é cada vez mais exigida

proficiência na leitura e na escrita com o domínio de habilidades e competências cada vez mais complexas, faz-se necessária a revisão de métodos de ensino e de práticas que venham a, efetivamente, ampliar a competência discursiva durante a interlocução. Por essa razão, vem se tentando superar o processo de ensino que toma como unidades básicas a análise de letras/ fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases, de forma descontextualizada, usados para o estudo gramatical, tomando como unidade básica o texto, a fim de ampliar a competência discursiva do discente o que remete a:

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1998).

Desde a sua elaboração, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem-se como o principal referencial para a prática educacional nas escolas públicas, conduzindo a mudanças significativas orientadas pelas contribuições de pesquisas sob o viés sociointeracionista, entretanto, ainda convivem com práticas influenciadas por outras perspectivas, gerando ainda incertezas e conflitos quanto à forma como abordar esse ensino a partir do texto, o que acabou exigindo mais esforços para a aproximação da teoria produzida no universo acadêmico e a prática vivenciada na sala de aula.

Mediante as razões expostas, faz-se necessária a reflexão sobre a abordagem implicada na inclusão dos gêneros textuais/ discursivos no ambiente escolar, para que se possa promover o acesso do aluno à variedade de textos que circulam socialmente, ensinando a produzi-los e interpretá-los, como meio para o exercício da cidadania.

Nessa direção, novos esforços têm sido realizados contemporaneamente, no sentido de se definir os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Esses esforços vinham convergindo para a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pretendia deixar explícito quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas. A necessidade de criação de uma Base Nacional Comum aparece na Constituição Federal, de 1988, no Art. 210. Anos depois, ela também é prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 26.



Particularmente, interessa aqui a área de Linguagens que, conforme versão preliminar do texto base, apoia-se na concepção interacionista de língua e linguagem, englobando os conhecimentos concernentes à atuação dos sujeitos e práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais simples manifestadas cotidianamente, às mais formais e elaboradas, apoiando-se nos pressupostos de que:

A vida em sociedade requer que os sujeitos se apropriem dos sistemas de representação e de repertórios historicamente construídos. Assim, cabe à área de Linguagens uma importante tarefa da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes: garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação. A tarefa do letramento, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrange a construção de saberes múltiplos que permitam aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação. Essa atuação requer autonomia de leitura nos diversos campos e suportes e preparo para produzir textos em diferentes modalidades e adequados aos propósitos e às situações de comunicação em que os sujeitos se engajam (MEC, 2015, p.29).

Fica evidente, portanto, a orientação advinda dos estudos que permitiram a virada pragmática, segundo a qual a interação humana é fator preponderante para os estudos de língua e linguagem. Nessa direção, um importante aspecto a ser considerado refere-se aos gêneros textuais/ discursivos, já que a comunicação humana manifesta-se por meio de algum gênero materializado sob a forma de texto.

### **1.3 Alinhamentos entre as perspectivas das Teorias de gêneros e as práticas de letramento**

O estudo dos gêneros vem sendo realizado profusamente desde as últimas décadas do século XX, no entanto a sua origem refere-se a épocas bem remotas, sendo iniciada por Platão, na Antiguidade. Desde então, a expressão “gênero” manteve-se na tradição ocidental, especialmente associada aos gêneros literários, a partir dos estudos de Platão, consolidados por Aristóteles, seguindo por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até o início do século XX, conforme Marcuschi (2011).

O primeiro a ampliar a reflexão sobre gêneros além da arte, atingindo textos e discursos presentes na vida cotidiana, foi Mikhail Bakhtin e seu círculo, integrado por Valentin Volochinov e Pavel Medvédev. Inicialmente, suas críticas voltaram-se aos formalistas russos, sobretudo, ao método formal de análise dos gêneros literários, com base

em propriedades formais, ignorando a comunicação, a interação que se dá por meio dos gêneros, revelando o funcionamento da vida social, de acordo com Rojo (2015).

Atualmente, os estudos voltados aos gêneros não se restringem à literatura, sendo considerados por outras áreas, como a etnografia, a sociologia, a antropologia, a retórica e a linguística, aspecto esse que conduz à constatação de que o estudo dos gêneros revela um caráter multidisciplinar.

Para o presente estudo, interessa tratar, especialmente, a noção de gênero sob o viés da linguística, mais especificamente linguística aplicada. Para tanto, faz-se necessário o conhecimento das concepções e métodos que envolvem o estudo a partir dos gêneros.

Quanto a esse estudo, contemporaneamente, existem orientações que buscam separar rigidamente os estudos voltados aos gêneros textuais dos gêneros discursivos. A princípio, conforme expõe Rojo (2000), destaca-se que a Teoria dos gêneros textuais ou gêneros de texto volta-se para a materialidade textual, seguindo a orientação de autores como Jean Paul Bronckart e Jean-Michel Adam; enquanto a Teoria dos gêneros discursivos, centrada nos estudos das situações de produção de enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, possui como referência Bakhtin e seu círculo, e seus comentadores, como Michael Holquist, Silvestre e Blank, Beth Brait, Carlos Alberto Faraco, Cristóvão Tezza, Elias Ribeiro de Castro, entre outros. Apesar da diferença de perspectiva, muitas vezes, as duas vertentes recorrem a um conjunto de autores comuns, a exemplo de Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, Catherine Kerbrat-Orecchioni, Jacqueline Authier-Revuz, Oswald Ducrot, Bronckart et al.(1985), Bronckart (1997), Adam (1992). Essa recorrência acabou implicando que, por vias distintas, esses estudos acabaram fazendo descrições de gêneros, de enunciados ou de textos pertencentes a um gênero e assim, conforme apresenta Rojo (2000), para realizar tais descrições, passaram a buscar procedimentos variados, investigando diferentes autores e conceitos para a seleção das categorias de análise. Desse modo, a autora faz a seguinte distinção: na teoria de gêneros de texto, recorre-se a um plano descritivo equivalente à estrutura ou forma composicional, com base em noções advindas da linguística textual, como tipos, protótipos, sequências típicas, entre outras; já na teoria de gêneros discursivos, há a tendência de selecionar aspectos da materialidade linguística orientados pelos padrões da situação de enunciação, sem a pretensão de adentrar profundamente a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas de destacar as marcas linguísticas que provém de/ produzem significações e temas importantes no discurso, recorrendo a um conjunto de autores e conceitos variados de base enunciativa.

Em um levantamento<sup>3</sup> realizado e apresentado em 2000, Roxane Rojo formulou o questionamento quanto à enunciação das designações de gêneros textuais (de texto) ou gêneros do discurso (discursivos), em busca de reconhecer se estaria representando o mesmo objeto teórico, ou ao menos, aproximados. Amparada em razões de ordem teórica e prática, a autora se deteve a dois aspectos: se seria indiferente trabalhar, do ponto de vista teórico, a partir das teorias de gênero de texto/de discurso e se, caso não fosse, quais seriam as diferenças; já do ponto de vista aplicado à educação e à didática de línguas, de que forma cada uma das perspectivas viriam a proporcionar melhorias das práticas didáticas, em vistas das políticas de ensino de línguas, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Menciona-se esse trabalho nesta pesquisa, a fim de demonstrar o quanto os conceitos, concepções e metodologias que envolvem os estudos voltados aos gêneros podem ainda se mostrar de forma muito confusa para os professores, o que justifica uma breve exposição das conclusões de Rojo, para elucidar de que forma essas teorias implicam em percursos metodológicos distintos, com diferentes enfoques, não adentrando nas razões<sup>4</sup> que motivaram a difícil definição dos conceitos e concepções que orientam as duas vertentes: textual e discursiva.

Em relação à Teoria de gênero de texto, conforme expõe Rojo, pode-se apresentar, sucintamente, que seu arcabouço teórico volta-se à materialidade linguística do texto, sob enfoque contextual/funcional, não oferecendo muita abertura para tratar da significação, a não ser quando se refere ao conteúdo temático; aproxima-se da visão de Wittgenstein, configurando o gênero como uma família de textos reconhecidas pelas similaridades (nível do texto-textuais/ de composição, linguísticas/ de estilo; ou do contexto ou situação/ condição de produção – referindo-se à função, finalidade ou critérios pragmáticos/utilitários); realiza análises textuais com base em sequências e operações textuais (Adam, Marcuschi) e tipos de discurso (Bronckart). A obra de Bronckart se aproxima da de Adam, quanto à dimensão enunciativa e quanto à análise do texto por meio de sequências textuais. Como fundamentação da argumentação de Adam, a linguística textual é colocada no centro da análise dos discursos, como parcialmente responsável pela análise do texto e das operações de textualização, reconhecendo uma relação de complementariedade entre a linguística textual e a análise dos discursos.

---

<sup>3</sup> Levantamento por solicitação do SubGT da ANPOLL “Teorias e Gêneros em Práticas Sociais”, no XV Encontro Nacional da ANPOLL, sobre os principais trabalhos do LAEL/PUC-SP, que se baseavam em teorias de gênero de extração francófona, conforme declaração na Plataforma Lattes, pelos próprios pesquisadores.

<sup>4</sup> Razões relacionadas à flutuação conceitual de Bakhtin quanto aos gêneros do discurso promovendo múltiplas discussões ora em concordância ora em dissonância com os pressupostos por ele apresentados.

Assim, a linguística textual entra em cena, operando sobre o texto e a sua textualidade, descrevendo micro e macrolinguisticamente sua gramática, estilo e composição. Nesse sentido, destaca-se uma finalidade descritiva/textual voltada à descrição de textos, gêneros, contextos, distanciada do método sociológico bakhtiniano.

Por outro lado, a análise orientada pela Teoria de gêneros do discurso busca tomar a enunciação em sua amplitude concreta, enquanto fenômeno histórico. Desse modo, aquilo que o texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva é o sentido, a significação, o tema do enunciado, a acentuação valorativa, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional, evidenciando, desse modo, a busca do analista bakhtiniano. Como dimensões essenciais e indissociáveis dos gêneros do discurso, apresentam-se o tema (conteúdo ideologicamente conformado), a forma composicional (estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero), e traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo). Dimensões essas determinadas pelos parâmetros da situação de produção de enunciados e, sobretudo, para Bakhtin/ Volochinov (1999) pela apreciação valorativa do locutor a respeito dos temas e dos interlocutores de seu discurso.

Nessa perspectiva, é importante considerar como as relações entre os parceiros da enunciação são organizadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais em diferentes instituições e situações sociais de produção de discursos, divididas em esferas do cotidiano (familiar, íntima, comunitária, etc.), onde domina a ideologia do cotidiano, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa, etc., conforme designação bakhtiniana. Sob essa orientação, os gêneros são cristalizados historicamente pelo fluxo discursivo, conforme a adequação aos lugares e relações, permitindo regularidades nas práticas sociais da linguagem, como resultado do fluxo discursivo.

Considerando os pressupostos apresentados, o método sociológico de análise do enunciado parte, inicialmente, das formas e tipos de interação ligadas com as condições concretas em que se realiza; prossegue com a observação de formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, diretamente ligados à interação; por fim, o exame da língua. Resumidamente, parte-se da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto até chegar às formas linguísticas relevantes.

Sob esse enfoque é importante considerar que, conforme defende Bakhtin (2011), o uso da língua se realiza sob a forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos por participantes de uma determinada esfera da atividade humana. O enunciado,

portanto, é um evento único, unidade real da comunicação discursiva. No entanto, a construção desse enunciado se dá como uma reação-resposta a outros enunciados, ou seja, remetem a outros enunciados, carregando consigo visões de mundo.

Mediante ao exposto, neste estudo, optou-se seguir a orientação conforme os gêneros discursivos cujas perspectivas de abordagem nortearão as propostas e análises, por viabilizarem práticas de letramento diversas.

Como o foco deste trabalho é voltado a uma proposta que aborda o gênero *crônica* considerando os usos sociais da escrita, é fundamental desenvolver abordagens de leitura e de escrita, inseridas em contextos reais de produção e de recepção. Portanto, não se trata de abordar o gênero meramente como uma forma de concretização textual, como mero exercício de escrita, mas de considerá-lo sob distintos aspectos, de tal modo que ofereça a possibilidade de apreensão do gênero como parte constitutiva da ação humana, permeando as suas interações em variadas instâncias, permitindo ao indivíduo a sua efetiva inserção social, constituindo-se como sujeito reflexivo, crítico e ativo.

Para tanto, faz-se necessário reconhecer que:

[...] os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise de gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

Ensinar um modo de atuação sociodiscursiva, operando um gênero, implica considerar que a configuração dos gêneros não se evidencia sob modelos estanques com estruturas rígidas, já que se tratam de “enunciados relativamente estáveis”, como bem observara Bakhtin. É necessário considerá-los como formas culturais e cognitivas de ação social que tanto impõem restrições e padronizações como abrem espaço à criatividade, à variação, a estilos, conforme as escolhas realizadas. Nesse sentido, a circulação dos gêneros é também um aspecto importante, considerando que revela a organização da sociedade em todos os seus aspectos.

Devido a essa flexibilidade e variabilidade dos gêneros, a tendência atual é “observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais” (MARCUSCHI, 2011, p.19).

Segue-se a orientação metodológica proposta acerca da Teoria dos gêneros discursivos, sobretudo, no que se refere à perspectiva dialógica bakhtiniana e as dimensões

essenciais dos gêneros (tema, forma composicional e traços da posição enunciativa do locutor), considerando os parâmetros da situação de produção dos enunciados, reconhecendo o texto/enunciado como espaço de interação entre os interlocutores que agem dialogicamente, para a produção de sentidos; espaço onde se articulam operações discursivas, linguísticas e textuais, evidenciando tanto seu aspecto organizacional interno como seu funcionamento enunciativo.

Partindo do pressuposto de que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta”, Bakhtin/Volochinov (1929, p.124) apresentam uma ordem para o estudo da língua: primeiramente, a observação das formas e dos tipos de interação verbal considerando as condições concretas nas quais se efetiva; segue-se a análise, voltando-se a variadas enunciações, a atos de fala específicos, vinculados à interação, o que leva a serem consideradas categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica passíveis de serem determinadas pela interação verbal; por fim, o estudo das formas da língua na sua interpretação linguística comumente realizada.

Para tal abordagem, importam os contextos de produção e circulação dos gêneros, pois trazem implicações quanto às escolhas dos usuários da língua, orientando os temas a serem abordados, as formas como serão tratados e os recursos linguísticos disponíveis de modo a configurar o estilo. Essas escolhas são orientadas pela interação verbal, refletem-se no texto, evidenciando a *vontade discursiva do falante* e a sua *posição valorativa* (*op.cit.* BAKHTIN, 2011). Vontade que orienta o locutor em direção ao seu interlocutor, segundo uma determinada finalidade, em uma dada situação comunicativa, de modo a pôr em evidência uma orientação apreciativa individual e social sobre um determinado tema, visto que a consciência individual absorve os índices sociais de valor como seus, refletindo determinadas ideologias.

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto a palavra se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 66).

Dessa síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior, entre o individual e o social, emerge o que Bakhtin denomina por *atitude responsiva*, segundo a qual toda enunciação é uma resposta a uma enunciação anterior. Isso porque a compreensão de um determinado enunciado, conduz a uma resposta do ouvinte, à medida que ele reage de alguma forma: concordando ou discordando dele, aplicando-o em uma outra

situação, completando-o, aplicando-o de alguma forma em uma outra situação. Nesse movimento, o ouvinte torna-se falante e, como falante, na enunciação que se segue, nutre expectativas que influenciam o seu projeto de dizer, conforme a situação sociodiscursiva em que esteja inserido. Desse modo:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios- com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquela relações. (...) cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p.272).

Tais aspectos são relevantes para a compreensão da complexa dinâmica que rege as interações verbais e a produção dos enunciados, gerando a configuração dos gêneros do discurso que viabilizam as relações sociais, concretizando usos efetivos da língua, sob a sua forma oral e escrita. Também são importantes para esclarecer orientações de ordem metodológica que muito influenciam as propostas de ensino a partir dos gêneros. Dessa forma:

O que interessa nessa abordagem são os **efeitos de sentido discursivos**, os **ecos ideológicos**, as **vozes**, as **apreciações de valor** que o sujeito do discurso faz por meio de enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas. Por isso, os gêneros são estudados. Não importam tanto as formas linguísticas ou a dos textos em si, para relacioná-las aos contextos, mas os desenvolvimentos dos temas e da significação. Por isso, os bakhtinianos referem-se aos gêneros como **gêneros de discurso** e não como **gêneros de texto** (ROJO; BARBOSA, 2015, p.42, *grifos das autoras*).

Ao considerar a perspectiva de intervenção na educação, com ênfase nas ferramentas de ensino, abre-se espaço ao reconhecimento das dimensões ensináveis a partir da abordagem de gêneros, a construção de modelos didáticos de gêneros ou análise e avaliação de materiais de ensino. Ferramentas que mediarão a abordagem do professor, segundo os objetivos de ensino de língua, de modo a promover o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas dos discentes.

Trata-se de reconhecer o gênero como uma categoria necessária para trabalhar a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística e buscar uma transposição didática que promova o conhecimento e o domínio de variados gêneros de modo a viabilizar o domínio da própria situação comunicativa, proporcionando a autonomia de leitura nos diversos campos e suportes e preparo para produzir textos em diferentes modalidades e adequados aos propósitos e às situações de comunicação, conforme o seu projeto discursivo.

### 1.3.1 Crônica: configuração do gênero e reconhecimento das dimensões ensináveis

Por se situar entre as esferas jornalística e literária, aspectos relacionados a essas esferas trazem implicações para a configuração da crônica, enquanto gênero discursivo. Esses aspectos devem ser considerados por permitirem uma melhor apreensão desse gênero, favorecendo o reconhecimento das dimensões passíveis de serem ensinadas, que importam para a formação do sujeito leitor/escritor.

#### 1.3.1.1 Entre o jornalismo e a literatura, a configuração do gênero

Entre os inúmeros gêneros discursivos existentes, e mesmo diante da necessidade de se conhecer e dominar uma variedade considerável deles, escolhas são necessárias mediante os objetivos pretendidos. A opção pelo gênero Crônica justifica-se pela proposta a ser empreendida: práticas de letramento viabilizadas pela abordagem desse gênero que tão bem representa a “relativa estabilidade” mencionada por Bakhtin, marcado por sua historicidade e dinamicidade, contexto de produção e configuração.

Buscando a compreensão da historicidade da crônica, Sá (2008) expõe que a primeira vez em que uma paisagem brasileira motiva a criação de um cronista é revelada na Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel, registrando com “arte e engenho” tudo o que observa no contato direto com os índios e seus costumes, revelando o confronto entre a cultura europeia e a cultura primitiva. Essa observação direta da realidade é o ponto de partida para que o cronista/narrador possa registrar os fatos atribuindo concretude até mesmo aos mais efêmeros. Desse modo se revela o princípio básico da crônica: o registro do circunstancial.

Da origem à atualidade, perdeu-se a extensão da Carta de Caminha mantendo a marca do registro circunstancial realizado por um narrador-repórter que relata um fato a muitos leitores que constituem um público determinado que prefere o jornal em que a crônica é publicada, sofrendo as limitações impostas pelas próprias condições de produção. Posteriormente é que a crônica poderá vir a compor uma coletânea organizada pelo próprio cronista, representando também uma outra restrição vinculada ao contexto de circulação desse gênero. Por essa razão, para a apreensão da configuração desse gênero, é relevante considerar a sua relação com o contexto de produção no qual está inserido:

A ideologia do veículo corresponde ao interesse dos seus consumidores, direcionados pelos próprios interesses do periódico e/ou pelos editores-chefe da



redação. Ocorre ainda o limite de espaço, uma vez que a página comporta várias matérias, o que impõe a cada uma delas um número restrito de laudas, obrigando o redator a explorar da maneira mais econômica possível o pequeno espaço de que dispõe. É dessa economia que nasce sua riqueza estrutural (SÁ, 2008, p.8).

Com a ascensão do jornal no século XIX, a Crônica restringia-se a uma seção praticamente informativa, “[...] um rodapé com a publicação de contos, pequenos artigos, ensaios breves, poemas em prosa” (op.cit, p.8), formas diversas para informar o leitor sobre os acontecimentos do dia ou da semana, com a denominação de folhetim. Passou-se ao reconhecimento como crônica quando Paulo Barreto (João do Rio)<sup>5</sup> mudou o enfoque de sua escrita jornalística, saindo da redação, investigando os fatos *in loco*, mudando também a linguagem e a estrutura folhetinesca, dando uma roupagem mais literária, no lugar de um simples registro formal, abrindo espaço ao comentário dos acontecimentos do conhecimento do público ou configurados no imaginário do cronista, examinado pelo ângulo subjetivo da interpretação, da recriação do real. Com a criação de personagens, João do Rio atribuía a seus relatos um toque ficcional, aspecto que contribuiu para a proximidade entre a crônica e conto, cujo distanciamento, muitas vezes, dá-se pela densidade com que são narrados os fatos.

Na crônica, embora não haja a densidade do conto, existe a liberdade do cronista. Ele pode transmitir a aparência de superficialidade para desenvolver o seu tema, o que acontece como se fosse “por acaso”. No entanto, o escritor sabe que esse “acaso” não funciona na construção de um texto literário (e a crônica também é literatura), pois o artista que deseje cumprir sua função primordial de antena do seu povo, captando tudo aquilo que nós outros não estamos aparelhados para depreender, terá que explorar as potencialidades da língua, uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais), descortinando para o público uma passagem até então obscurecida ou ignorada por completo (SÁ, 2008, p.9-10).

Enquanto gênero jornalístico, a crônica apresenta certa simplicidade associada ao seu surgimento no jornal e herda a sua precariedade, a sua efemeridade, visto que o “jornal nasce, envelhece e morre a cada 24 horas” (p.10), a crônica também assume essa transitoriedade e sua elaboração associa-se a essa urgência, com pressa para escrever, precisa também de

---

<sup>5</sup> O jornalista e escritor João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto (1881-1921), assumiu inúmeros pseudônimos em sua carreira jornalística e literária, mas um deles ratificou a sua vocação: *João do Rio, o cronista de uma cidade*. Nasceu no Rio de Janeiro, foi colaborador do jornal *Cidade do Rio*, publicou reportagens no jornal carioca *Gazeta de notícias*, fez contribuições diárias no jornal *A Pátria*, fundado por ele e integrou a Academia Brasileira de Letras. Sua obra é composta por contos e crônicas, o romance *A Correspondência de uma Estação de Cura* (1918) e várias peças teatrais. A maior parte de sua produção é voltada ao registro dos mais variados aspectos da cidade do Rio de Janeiro, revelando o contraste entre o velho Rio e o Rio da Modernidade. Informações disponíveis em: <http://novaescola.org.br/fundamental-2/joao-rio-reporter-maldito-noite-carioca-634371.shtml> e <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/leituras/a-alma-encantadora-de-joao-do-rio>.

agilidade para representar os acontecimentos que também transcorrem com rapidez. Assim, desenvolve um ritmo ágil, aproximando-se de uma conversa entre dois amigos, evidenciando um coloquialismo, configurando um diálogo entre o cronista e o leitor, aproximando a língua escrita da oralidade (SÁ, 2008).

Assim a crônica se configura como um gênero jornalístico e literário, equilibrando a coloquialidade e a literariedade, aspecto que lhe confere a possibilidade de manter a espontaneidade e a sensibilidade como elemento capaz de despertar outras visões do tema e subtemas a serem abordados em uma determinada crônica, semelhantes às conversações diárias e reflexões pessoais, interagindo com um interlocutor que representa o outro lado numa dada circunstância – um acontecimento cotidiano que poderia passar despercebidamente ou considerado insignificante, mas que é captado pelo cronista, transformando essa situação tão simples em uma representação significativa das dores e alegrias humanas (SÁ, 2008).

Ao captar esse acontecimento cotidiano, em uma dada circunstância, o cronista representa outras visões, por vias múltiplas, tantas que Sá (op.cit) busca a apreensão do gênero crônica apresentando os caminhos percorridos por grandes cronistas: o lirismo reflexivo, de Rubem Braga, captando, de maneira intensa, os sinais da vida que nos escapam; a busca pelo pitoresco, de Fernando Sabino, conjugando inspiração e trabalho; a face literária do jornalismo, revelada com humor e construção de tipos, por Ponte Preta; o foco de Lourenço Diaféria nos fatos mais efêmeros narrados com forte emoção; o olhar de poeta, de Paulo Mendes Campos, ao caçar a imagem, aproximando a crônica de um poema em prosa.

Efetivamente, sem ser um exercício de estilo, a crônica monta-se em torno de muito pouco ou nada, ao menos em relação ao motivo inspirador, e é por meio do estilo que se sustenta. Cronista sem estilo parece incongruência- e aqui ele se distancia uma vez mais do repórter, entendido o estilo como a linguagem, o idioleto, que exprime, nas suas especificidades, uma dada cosmovisão; estilo não como mero arranjo sintático, mas como instrumento de certa cosmovisão (MOISÉS, 1985, p.272).

Tal aspecto relaciona-se a uma característica marcante da crônica: a subjetividade. Como bem comprova o percurso apresentado por Sá, delineando possibilidades permitidas pela crônica, conforme diferentes autores traçaram o seu estilo. Cada um, representando a vida, por meio dos recursos que a língua dispõe, evidenciando o seu modo particular de significar e representar, em meio ao que é autorizado pela configuração peculiar desse gênero.

Para Moisés (1985, p.255), a subjetividade é a característica mais relevante de todas, visto que, na crônica, é a visão do autor sobre as coisas o que importa a ele mesmo e ao leitor.

Essa subjetividade também conduz ao diálogo com o leitor, como um processo natural, considerando que o autor, voltado para o cotidiano e as suas ressonâncias sobre o “eu”, estabelece “um diálogo virtual com um interlocutor mudo, mas sem o qual sua (ex) incursão se torna impossível” (p.256). Embora ignore a perspectiva interacionista, o posicionamento de Massaud Moisés evidencia o quão importante é o papel do leitor, a ser considerado na própria configuração da crônica.

Entre o coloquial e o literário, constrói-se o estilo da crônica; por estar tão ligada ao cotidiano e à expressão da subjetividade, a relação da crônica com as esferas jornalística e literária é imprescindível para o reconhecimento das muitas possibilidades permitidas por um gênero tão dinâmico.

Do jornal ao livro, a crônica permite acompanhar a dinamicidade de um gênero que se adapta às condições de produção, permitindo a construção de outras significações. Muda-se o suporte, muda-se a direção: a pressa que marca o leitor do jornal também envolvido com outras matérias no periódico é substituída pela possibilidade de uma leitura mais atenta, reflexiva, crítica até, considerando a possibilidade de realizar a leitura de crônicas de autores de sua preferência.

Em tempos em que a multimodalidade <sup>6</sup> é assimilada na produção de textos, mais uma vez a crônica readapta-se, materializando-se por meio da linguagem verbal oral, do som e da imagem, configurando a crônica visual, produzida tanto pela mídia analógica, quanto a digital. Abrem-se então outras possibilidades de leitura e de produção de um gênero que resiste ao tempo, com um dinamismo ímpar que caracteriza de modo muito particular a sua relativa estabilidade.

### 1.3.1.2 Sob o enfoque da Teoria dos gêneros discursivos, o reconhecimento de dimensões ensináveis

Ao se optar por uma perspectiva interacionista abordando a língua em funcionamento, os gêneros discursivos ganharam importância central. Ao se voltar ao ensino, faz-se necessário identificar as dimensões ensináveis constituindo uma proposta de didatização dos gêneros escolhidos. Nesse sentido, são de extrema importância os aspectos discursivos que

---

<sup>6</sup> Atualmente, a configuração dos textos não se limita ao emprego da modalidade escrita, o que implica na conjugação de outras modalidades de linguagem e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética, corporal e do movimento), visto que os textos circulam em diversas mídias e suportes. Assim, emerge a necessidade de se trabalhar com mídias analógicas (TV, rádio, cinema, fotografia) e mídias digitais tão presentes nos meios de informação e comunicação, não se limitando ao trabalho com o impresso (ROJO, 2009).

permeiam a sua produção, como são abordados os temas, de que forma é delineado o estilo, em conformidade com as possibilidades de composição.

Desse modo, serão apresentados aspectos evidenciados por uma análise discursiva, a fim de se identificar dimensões ensináveis a partir do gênero crônica, sem, contudo, mergulhar exaustivamente sobre a abordagem mencionada.

Segundo essa orientação, Silva<sup>7</sup> (2012) destaca a necessidade de que o ensino de língua deve ser orientado pela noção dos gêneros discursivos para que os alunos reconheçam a língua como discurso e não meramente um sistema rígido de formas e, a partir dessa orientação geral, analisa o gênero crônica, à luz da teoria bakhtiniana evidenciando aspectos discursivos relevantes para a presente pesquisa.

Ao considerar as características discursivas que motivam a produção da crônica, Silva (2012) apresenta como aspecto central o dialogismo, considerando as reações-resposta que constroem e efetivam o seu projeto discursivo, o que implica considerar como o mundo é construído pelo enunciado nas situações de interação verbal/discursiva. Reconhece, assim, que o gênero reflete as particularidades da sua esfera discursiva, um projeto discursivo, norteado por três elementos: o estilo, o tema e a estrutura composicional.

Devido a sua relação com o jornalismo e com a literatura, a crônica é reconhecida como um gênero interesferas, permitindo o reconhecimento dos efeitos discursivos de origem jornalística, e também sobre a estética do gênero, a maneira como os sujeitos autores (cronistas) representam sua realidade social, pelo viés literário. Desse modo, a crônica evidencia funções discursivas e ideológicas compartilhadas, resultado de um processo histórico e social que reúne discursos e ideologias considerados distantes, proporcionando o surgimento de um novo projeto discursivo que surge com a intenção de relatar acontecimentos cotidianos que se formam nas condições discursivas imediatas, associadas aos gêneros primários; todavia, vinculada ao meio de produção/veiculação da crônica, o contato com a realidade imediata promove um processo de transformação, assumindo outros propósitos que, redefinindo o seu projeto discursivo, configuram a crônica como um gênero secundário.

Assim, o que observamos com a crônica é uma integração de enunciados (primário e secundário), e de estilos de linguagem (literária e não-literária) capaz de proporcionar a esse gênero uma plasticidade e flexibilidade tais, que não há como estudá-lo sem atentarmos para o reflexo dessa individualidade, logo, para o papel desempenhado pelo sujeito-autor, que neste caso, passa a ser tanto o responsável pelo dizer do gênero, como a razão de ser do mesmo, a motivação para a sua produção (SILVA, 2012, p.27).

<sup>7</sup> Nesse estudo a autora analisa o gênero crônica sob a perspectiva dialógica de Bakhtin, refletindo sobre as características discursivas que orientam o projeto de dizer desse gênero, envolvendo seus ambientes de formação/produção; discutindo também a validade de se tratar esse gênero como objeto de ensino.

Nesse sentido, ao se referir ao sujeito-autor, remete-se ao estilo, à relação do homem com o mundo, defendendo que, na crônica, o ente físico (autor pessoa) é deslocado para o plano artístico, assumindo a posição de personagem, mas também a de dono da narrativa (autor criador), responsável pelo todo artístico, com a intenção de direcionar o olhar do leitor para o seu olhar.

Apoiando-se nas considerações de Bakhtin, Silva (2012) recorre às máscaras que todo enunciado apresenta, por meio das quais o autor criador configura suas intenções. Outro aspecto que revela a importância do sujeito-autor diz respeito à definição do horizonte temático, já que é determinado por sua posição social e ideológica, de tal modo que, situações particulares partilhadas de modo confessional com o leitor assumem, para o leitor, a representatividade de símbolos ou metáforas durante o processo de interpretação das situações com carácter universal ou de ampla repercussão no âmbito social em que estão inseridos os interlocutores. Existe um elo entre autor e leitor, um diálogo, que vai muito além da mera transcrição de uma conversa. A forma como o autor conduz essa conversa, revelando implícita ou explicitamente a sua posição, é construída pela inclusão de diferentes vozes e pelo tratamento dado a essas vozes, recebendo diferentes valorizações, constituindo-se como movimentos dialógicos de *assimilação* e de *afastamento*. Este realizado ao desqualificar as vozes que representam posições opostas, aquele ao convocar vozes avaliadas positivamente para a construção do seu ponto de vista.

Quanto ao movimento dialógico de assimilação, evidencia-se um aspecto relevante para a crônica: o acúmulo de autoria, o que implica dizer que a empresa jornalística funciona como “autor interposto”, ao sustentar a responsabilidade jornalística pela divulgação das crônicas e assegurar a autoridade do autor. Outro aspecto a ser considerado refere-se à relação do autor com as suas esferas de atuação, visto que o discurso, o gênero e o ambiente de produção são assimilados e reconhecidos para a formação do argumento de autoridade. Nesse movimento, destaca-se a seleção de verbos ou proposições introdutórias do discurso citado e expressões avaliativas.

Em relação ao movimento dialógico do distanciamento observa-se o isolamento da orientação valorativa do outro, ao inserir outras perspectivas que não possuem credibilidade no enunciado do autor, desqualificando-as. Para tanto, faz uso de variadas estratégias, com a ironia, as aspas, os pronomes demonstrativos, palavras e expressões avaliativas, muitas vezes representando a inserção de outras vozes. Desse modo, os movimentos dialógicos passam a se configurar “como identificadores das estratégias utilizadas no processo de enquadramento e citação de vozes no discurso” (SILVA, 2012, p.47).

Na base do tipo de relação a ser estabelecida pelo autor em relação ao leitor, Rodrigues (2005) destaca três movimentos dialógicos: o *engajamento*, segundo o qual o leitor é considerado aliado, assumindo a mesma posição valorativa; a *refutação*, ao silenciar as possíveis contrapalavras, reações do leitor, contrárias ao discurso do autor; e a *interpelação*, ao convocar o leitor à adesão ao ponto de vista do autor, representada como a verdade, em função da plausibilidade e credibilidade do seu enunciado.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1999), o *discurso de outrem* constitui mais que um tema do discurso, podendo se integrar ao discurso como uma unidade integral de construção. Como tema, o discurso citado é considerado de modo superficial; como *unidade integral de construção*, permite observar a sua existência autônoma; como enunciação de uma outra pessoa, que possui uma construção completa, externa ao contexto narrativo. Essa perspectiva acerca do discurso citado permite perceber uma relação ativa de uma enunciação a outra, uma *reação da palavra à palavra*:

[...] A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. Esse processo efetua-se em dois planos: de um lado, a enunciação de outrem é recolocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde em parte com o que se chama o fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa), um elo se estabelece com a expressão facial, etc. Ao mesmo tempo prepara-se a réplica (Gegenrede). Essas duas operações, a réplica interior e o comentário efetivo são, naturalmente, organicamente fundidos na unidade da apreensão ativa e não isoláveis senão de maneira abstrata. Os dois planos da apreensão exprimem-se, objetivam-se no contexto narrativo que engloba o discurso citado (BAKHTIN: VOLOCHINOV, 1999, p.147-149).

Diante do exposto, o discurso citado na construção da crônica é empregado de modo a evidenciar a *orientação ativa* do falante (autor/narrador), permitindo que seja expressa a sua compreensão, a sua apreciação, por meio do comentário que acaba por revelar a réplica interior. Desse modo, a inserção de distintas vozes, configura-se como uma das estratégias para expressar a subjetividade do autor, conforme a valoração atribuída; mas também para atrair o seu interlocutor (leitor), envolvendo-o na conversa articulada em seu discurso, ora como aliado, ora como opositor, de modo a complementar, a enfatizar a sua posição valorativa, a sua visão particular acerca do tema tratado.

Ao serem destacados aspectos voltados a apreensão do gênero Crônica, segundo a orientação discursiva, objetiva-se colocar em evidência aspectos relevantes que possam ser considerados na transposição didática desse gênero, de modo a proporcionar meios, condições para o efetivo desenvolvimento da competência discursiva dos discentes, entre os quais a abordagem desse gênero como uma prática social.

Diante da explanação sobre o gênero Crônica, pode-se reconhecer como dimensões ensináveis, as apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Crônica: dimensões ensináveis sob orientação discursiva

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexos das esferas discursivas jornalística e literária;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto discursivo norteado pelo estilo, tema e estrutura composicional;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Horizonte temático determinado pela posição social e ideológica do autor;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogismo (reações-resposta);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo com o leitor, construído pela inserção de distintas vozes e movimentos dialógicos: <i>assimilação</i> (inserção de vozes aliadas ao seu ponto de vista) e <i>afastamento</i> (desqualificação de vozes que representem posições opostas);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acúmulo de autoria (empresa jornalística/autor);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação do autor com as esferas de atuação, formação do argumento de autoridade, seleção de verbos, proposições introdutórias do discurso citado, expressões avaliativas;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distanciamento com o isolamento da orientação valorativa do outro por meio de estratégias e recursos como: ironia, aspas, pronomes, palavras e expressões avaliativas, muitas vezes vinculadas à inserção de outras vozes no discurso.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimentos dialógicos que representam a relação do autor com o leitor: engajamento (leitor aliado com a mesma posição valorativa), refutação (silenciamento de reações do leitor contrárias ao discurso do autor) e interpelação (busca pela adesão do leitor ao ponto de vista do autor);</li> </ul>

Fonte: Adaptado a partir de Silva (2012)

#### 1.4 Apropriação de saberes para abordagem de práticas de letramento em sala de aula

A distância existente entre a teoria produzida na academia por pesquisadores e a prática docente vivenciada na sala de aula revela dificuldades e falhas no processo de transposição didática. O longo percurso que transforma o *saber sábio* em *saber ensinável* (VERRET; CHEVALARD *apud* ALBUQUERQUE, 2006), nem sempre conduz à consolidação do *saber efetivamente ensinado* no ambiente escolar.

Comumente se atribui esse desvio de percurso ao professor, relacionando-o à sua formação. Pode-se mencionar a dificuldade evidente que professores, formados segundo a concepção de aprendizagem baseada na transmissão, segundo a qual assumem o papel de

aplicadores de teoria e consideram os alunos como depositários do saber, enfrentam frente a concepções que visam à construção conjunta do saber, dando espaço e voz aos alunos. Essa dificuldade acaba resultando no desvio de percurso mencionado ao ponto do saber ensinado se distanciar consideravelmente do saber que deveria ser ensinado (ALBUQUERQUE, op.cit).

Além dessa dificuldade, é importante apreciar a forma como os professores se apropriam do que lhe é proposto para ser ensinado pela academia e instituições. A alusão ao fato de que muitas das orientações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais ainda não se configuram como realidade nas escolas brasileiras reforça essa distância. Além da elaboração dos documentos oficiais que regem o ensino, definindo as linhas teóricas, pedagógicas e metodológicas, são necessários cursos de formação, para que tais pressupostos e direcionamentos possam ser apropriados devidamente e se constituírem como saberes do professor.

Assim, se desponta um aspecto de grande relevância para o trabalho docente: a vinculação da teoria com a prática. Para o docente, além do acesso às inovações teóricas, é imprescindível a associação ao saber fazer, explicitando como essas teorias podem modificar a sua prática, ou seja, é de extrema relevância a elucidação das implicações didáticas e pedagógicas que a adoção a determinadas teorias traz. Perspectiva que raramente se traduz em realidade, já que em grande parte as formações se concentram apenas na dimensão do acesso às teorias, cabendo ao professor essa aplicação, o que perpassa a forma como se apropria desses conhecimentos.

Em seu estudo, Albuquerque (2006) analisa como se dá essa apropriação que acaba resultando em um distanciamento entre o que deveria ser ensinado e o que realmente foi ensinado. Considerando a abordagem de ensino de leitura e de escrita a partir de textos, observou que os pesquisadores relacionavam o texto e sua diversidade como processo de interlocução, segundo uma concepção interacionista da língua; todavia, para as professoras que participaram da pesquisa, os textos passaram a configurar novos conteúdos que deveriam ser ensinados juntamente com os conteúdos tradicionais, ou seja, um conteúdo novo, abordado de um antigo modo de se ensinar.

Por essa razão, considera-se conveniente expor nesta pesquisa os principais pressupostos teóricos e as implicações na atuação docente, referentes à adoção de uma abordagem de ensino e aprendizagem que trate a leitura e a escrita, contemplando práticas de letramento, considerando assim os usos sociais da leitura e da escrita.

Ao se tratar a leitura e a escrita como práticas sociais, parte-se do pressuposto de que a língua é uma forma de atuação social e de interação. Dessa forma, conforme expõe Soares



(2009), saber ler e escrever é insuficiente, é necessário “saber fazer uso do ler e do escrever” (p.20), atender às demandas sociais da leitura e da escrita. Assim, muito além de dominar o código linguístico, almeja-se o letramento, a apropriação da leitura e da escrita, de modo a atender às exigências de leitura e de escrita exigidas pela sociedade.

Mediante essa realidade, para que um indivíduo seja letrado, é preciso o envolvimento com inúmeras e diversificadas práticas sociais que permitam a aquisição, o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e conhecimentos que envolvem esses fenômenos tão complexos quanto ler e escrever.

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas) (ROJO, 2009, p.75).

O desenvolvimento de pesquisas e teorias acerca da leitura, conforme o foco assumido, têm proporcionado o conhecimento sobre o conjunto de capacidades exigidas nas diversas práticas de leitura. Desse modo, a visão simplista de que ler restringia-se à mera decodificação, como condição para se ter acesso ao significado do texto, era o que bastava para ser alfabetizado. Conforme avançam as pesquisas, reconhece-se que a leitura constitui-se como ato de cognição, de compreensão, envolvendo o conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimento linguísticos. Mais adiante, a leitura passa a ser vista como um processo de interação entre o leitor e o autor, como mediador dessa interação estão as pistas presentes no texto que permitem captar as intenções e sentidos pretendidos pelo autor. A partir dos anos 1990, a leitura passa a ser vista como “ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos”, perspectiva essa mais próxima da perspectiva do letramento (ROJO, 2009, p.79, grifo da autora).

Assim, a “leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (ROJO, 2009, p.11) que se realiza não só com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas em articulação com um conjunto de saberes no interior de evento comunicativo, determinada pela interação entre autor-texto-leitor (KOCH e ELIAS, 2012).

Do mesmo modo como a leitura, a escrita também envolve uma gama de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da educação básica e, por que não dizer, da vida. Competências e habilidades que também foram investigadas pelas teorias e pesquisas.

Pouco a pouco, a visão de composição e redação que permeava as práticas de ensino e de letramento escolar foi substituída pela perspectiva da produção textual, segundo a qual o ato de escrever constitui-se como processo que resulta em um produto final, processo este que envolve muito além da codificação, o uso dos aspectos notacionais, a adequação do texto à situação de produção, a organização das informações e temas progressivamente, com coerência e coesão e ainda, a articulação da intertextualidade, dialogando com outros textos e discursos sobre os mesmos temas. Desse modo, a escrita não é compreendida apenas como mera apropriação das regras da língua, nem tão pouco como produto exclusivo do pensamento e intenções do autor, mas também em relação à interação escritor-leitor, considerando as intenções de quem faz uso da língua para atingir seus objetivos, sem desconsiderar que o leitor com seus conhecimentos também participa desse processo (KOCH e ELIAS, 2012).

Ao envolver a leitura e a escrita, Soares (2006) ressalta que o letramento envolve fenômenos diferentes e muito complexos, por se constituírem de múltiplas habilidades, comportamentos, conhecimentos desenvolvidos gradativamente e que atendem a variadas demandas. Assim, é importante destacar que, dependendo das demandas do indivíduo e do seu meio, do contexto social e cultural, existem tipos e níveis de letramento distintos, compreendendo assim uma dimensão individual referente ao domínio pessoal de habilidades de leitura e escrita e uma dimensão social relacionada a como agem as pessoas mediante a posse dessas habilidades num dado contexto, em uma situação discursiva determinada. Níveis esses relacionados à dificuldade que adultos e jovens manifestam para fazer uso da leitura e da escrita satisfatoriamente, em diferentes situações em que esse uso seja necessário, como a escrita de um ofício, o preenchimento de um formulário, a elaboração de um currículo, entre tantas outras.

Em função da complexidade desse fenômeno, Soares (2006) expõe a dificuldade que permeia a definição de seus níveis considerando os fatores distintos que podem estar implicados, desde a própria conceituação de letramento aos critérios e procedimentos utilizados para sua avaliação e medição. Essa dificuldade pode ser evidenciada pelo questionamento a seguir:

Se o letramento é um contínuo que representa diferentes tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, e é um conjunto de práticas sociais que envolvem usos heterogêneos de leitura e de escrita com diferentes finalidades, que ponto, nesse contínuo, deve separar adultos letrados de iletrados, em censos populacionais e pesquisas por amostragem, ou crianças bem sucedidas de crianças mal sucedidas na aquisição do letramento, em contextos escolares? (SOARES, 2009, p.83).

Apesar de demonstrar a complexidade de tal proposta, a autora defende a necessidade de avaliá-lo e medi-lo, justificando que o índice de letramento é um dos indicadores de progresso de uma comunidade ou de um país, que esses índices são úteis para a comparação entre comunidades ou países e fundamentais para a elaboração de políticas, planejamento, implementação e controle de programas de letramento e de bem-estar social.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. Seus dados e estudos educacionais são gerados a partir de levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino. Considerando os instrumentos voltados à Educação Básica, o MEC conta com o Censo Escolar: levantamento de informações estatístico-educacionais, realizado anualmente; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): pesquisa por amostragem, do ensino fundamental e médio, realizada a cada dois anos; o Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja): com o intuito de construir uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não conseguiram concluir os estudos na idade própria; e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): exame aplicado com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. A partir desses exames e censos são levantados dados e informações<sup>8</sup> que passam a subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

Decerto, muitos avanços, salientando ainda que exames como o ENEM e o SAEB se aproximam de uma concepção discursiva de leitura, incorporam descritores (habilidades) e competências que, além de envolverem capacidades cognitivas de leitura relacionadas ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, também consideram a situação de produção (ROJO, 2009).

No entanto, observa-se que alguns aspectos quanto ao uso da linguagem não são considerados nessas avaliações como os que podem ser vislumbrados em um dos objetivos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.32):

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

---

<sup>8</sup> Dados e informações sobre os exames e censos realizados pelo INEP e MEC estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/>

Desse modo, percebe-se a necessidade de dimensionar melhor as práticas de leitura e de escrita para que demandas outras, não vislumbradas por esses exames, sejam atendidas. Para tanto, é relevante considerar a distinção entre os conceitos de alfabetismo e letramento. Rojo (2009, p.44), partindo da definição de alfabetismo pelo INAF<sup>9</sup> (Indicador de Alfabetismo Funcional) como “a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas”, retoma a definição de Soares (2006), ao considerar alfabetismo como estado ou condição de quem sabe ler e escrever. Rojo (op.cit) questiona que estado ou condição seriam e o que eles envolveriam, considerando a complexidade dos fenômenos que envolve (leitura e escrita). Em busca de melhor compreender o conceito de alfabetismo expõe que este recobre o conhecimento, as capacidades envolvidas na leitura e na escrita, um conceito de natureza psicológica, individual e nessa perspectiva, investigam-se os níveis de alfabetismo de uma população. O INAF define quatro níveis de alfabetismo: analfabeto, rudimentar, básico e pleno, conforme as capacidades de leitura literal dos textos, no entanto, as capacidades de leitura crítica não são contempladas. Distinguindo alfabetismo de letramento, Rojo (2009, p.98) expõe:

No entanto, vale a pena insistir na distinção: o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídia, escola, etc), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

A distinção dos conceitos alfabetismo e letramento conduzem a diferentes expectativas em relação à aquisição da leitura e da escrita. Segundo Street (2014), a estreita visão acerca do letramento conduziu ao fracasso de muitas campanhas de alfabetização, por se fundarem em um modelo autônomo, que indica uma única direção para ser desenvolvido, associado a habilidades cognitivas e progresso econômico. Em contraponto, o autor defende um modelo ideológico, centrado em práticas sociais específicas de leitura e de escrita, que conduzem ao reconhecimento de variados letramentos, dominantes e não dominantes, portanto múltiplos letramentos, em função da variedade de práticas letradas.

---

<sup>9</sup> O INAF foi criado pelo Instituto Paulo Montenegro, organização sem fins lucrativos do Ibope, com o objetivo de medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira de 15 a 64 anos, incluindo residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, que estejam estudando ou não. Criado em 2001, o INAF Brasil é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2.000 pessoas. São aplicados questionários e testes práticos, em entrevistas domiciliares. As avaliações de matemática e português, com foco em leitura e escrita, são intercaladas, aplicando-se uma prova a cada ano.

Desse modo, conforme expõe Rojo (2009), abrem-se muitas perspectivas com vistas a atender às demandas atuais quanto ao trabalho com a leitura e a escrita e a orientar programas de letramento que propiciem o desenvolvimento de recursos, processos e metas exigidos na vida contemporânea. Para tanto, a autora defende o trabalho com letramentos multissemióticos, leitura e a produção de textos em diversas linguagens; letramentos múltiplos ou multiletramentos, abordando produtos culturais letrados, tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares, e a abordagem crítica dos produtos de massa; mas também letramentos críticos, abordando esses textos e produtos de diversas mídias e culturas de maneira crítica, desvelando suas finalidades, intenções e ideologias.

Para uma melhor apreensão acerca do que envolvem essas perspectivas de letramento e conseqüente aproveitamento, é importante ainda alguns esclarecimentos sobre as possibilidades envolvidas nos letramentos multissemióticos, letramentos múltiplos e letramentos críticos, apoiando ainda, em considerações de Rojo (2009).

Os letramentos multissemióticos abrangem o campo da imagem, da música e outras semioses, além da escrita. Em função dos avanços tecnológicos, o conhecimento e as capacidades contempladas em outros meios semióticos- envolvendo o uso de cores, sons, imagens e *design*- assumem o caráter de necessidade, mediante ao mundo contemporâneo tão marcado pelo uso dos meios de comunicação analógico e digital.

Os letramentos múltiplos ou multiletramentos abrem espaço a letramentos comumente ignorados no ambiente escolar, ao abordar os letramentos das culturais locais, envolvendo os usos sociais da leitura e da escrita de professores, alunos, enfim da comunidade escolar, permitindo também o contato com os letramentos valorizados e, nesse confronto, a possibilidade de ampliação de seu conhecimento, de suas habilidades e competências.

Os letramentos críticos são necessários quando se pretende um tratamento ético dos discursos, partindo da compreensão de que os significados são contextualizados, que os discursos são situados social e historicamente, por essa razão veiculadores de ideologias, seja pelos interlocutores, seja pelas esferas em que circulam.

Por isso se tornam tão importantes hoje os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer (ROJO, p.112, 2009).

As dimensões possíveis, abertas pela perspectiva do letramento, são inúmeras, por essa razão implicarão em escolhas, recortes que a viabilizem em âmbito escolar. Para tanto, são necessários critérios, conceitos que orientem essas escolhas. Rojo (2006) destaca os conceitos de esferas de circulação dos textos e de gêneros discursivos que nelas vivem, como organizadores da seleção e do ensino, considerando “que gêneros de que esferas (e com que práticas letradas, capacidades de leitura e produção agregadas) devem / podem ser selecionados para abordagem e estudo, organizando uma progressão curricular.” (ROJO, 2009, p.120)

Desse modo, é imprescindível um redimensionamento do ensino de língua que realmente volte-se ao estudo dos gêneros textuais/ discursivos com a sistematização orientada por critérios bem definidos, considerando o texto tanto da perspectiva organizacional interna como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo e discursivo.

Para tanto, Antunes (2009, p.61) propõe a elaboração e o desenvolvimento de uma “intervenção didática bem fundamentada, consistente e gradual”, que articule os diferentes tipos de conhecimento (o linguístico e os não linguísticos), orientando o estudo dos gêneros orais e escritos, considerando a relação entre tipicidade e flexibilidade, entre linguagem e sociedade.

Ao considerar o gênero Crônica, segundo uma proposta voltada a práticas de letramento, são abertas possibilidades de se abordar: os *letramentos multissemióticos*, ao se considerar que esse gênero, adaptando-se a outros meios midiáticos, passou a ser produzido por meio de outras linguagens, além da escrita, envolvendo a imagem e o som, ao ser veiculada pela televisão ou sites jornalísticos; *letramentos múltiplos*, ao propiciar a abordagem de letramentos valorizados, contemplando usos sociais da leitura e da escrita permitidos pelo contato com as esferas jornalística e literária; e *letramentos críticos*, ao possibilitar o tratamento ético dos discursos como veiculadores de ideologias, tanto por seus interlocutores, quanto pela esferas em que circulam, visto que os discursos são situados social e historicamente.

A abordagem do gênero *Crônica* sob orientação discursiva constitui-se como um caminho para a perspectiva do letramento crítico, conduzindo a percepção das vozes inseridas no discurso, dos movimentos dialógicos realizados, das marcas de subjetividade, evidenciando como ideologias são veiculadas a partir do tratamento dado aos temas.

Tal abordagem traz implicações sobre a identidade e o agir do professor, enfim sobre os seus saberes: ‘*saber saber*’, ‘*saber ser*’, ‘*saber fazer*’.

Segundo Oliveira et al. (2014), o ‘*saber saber*’ exige que o professor enxergue a leitura como atribuição de sentido ao texto, de modo contextualizado e crítico; trate a escrita, como processo, prática e produto social; considere a relevância de ferramentas ou artefatos, como gêneros, textos, imagens, suportes, quanto à sua utilização nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

O ‘*saber ser*’ conduz o professor a assumir a função de agente de letramento e professor pesquisador, a quem compete “(...) acionar informações, habilidades e instrumentos necessários à operacionalização de práticas de leitura e escrita efetivas ao exercício da cidadania, e de refletir sobre o seu agir frente à produção do conhecimento (...)” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 99).

O ‘*saber fazer*’ remete ao saber metodológico, relacionado aos estilos de ensino e aprendizagem instrumentalizados no ambiente escolar, com foco na interação professor/aluno, considerando a escola como “um espaço de cultura e uma comunidade onde se busca o conhecimento e a autonomia a partir de um trabalho participativo, caracterizado pelo respeito aos diferentes saberes, habilidades e ritmos dos membros que a integram” (op.cit, 2014, p.100).

Para uma proposta de trabalho direcionada para práticas de letramento, esses saberes precisam ser devidamente apropriados e articulados pelo professor, de modo a explorar as potencialidades advindas de práticas de letramento:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramentos”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p.18).

Ao buscar um trabalho voltado para práticas de letramento, necessariamente incluem-se eventos de letramento, situações em que ocorra a interação por meio da leitura e da escrita, estendendo-se para os comportamentos e os significados atribuídos aos usos da leitura e da escrita, segundo convenções e representações sociais e culturais.

Todas as dimensões apresentadas visam à oferta de melhores condições para apreensão dos pressupostos teóricos apresentados e das implicações advindas da adoção da abordagem dos gêneros discursivos com vistas ao desenvolvimento de práticas de letramento, de modo a orientar mais claramente a prática docente buscando reduzir as distâncias entre a teoria a ser aplicada e a prática docente vivenciada na sala de aula.

### 1.5 Caminhos para a sistematização do ensino

O reconhecimento de aspectos relevantes para o ensino de determinado gênero, no caso a *crônica*, viabiliza a construção de propostas didáticas para o ensino de língua por meio do estudo de gêneros, orientando a elaboração de material didático, a apreciação dos materiais didáticos disponíveis ao professor e a avaliação das capacidades de produção textual dos alunos, o que implica em considerar os instrumentos e meios para a promoção de uma aprendizagem significativa.

É evidente o avanço proporcionado pelas contribuições das pesquisas em torno da leitura e da escrita, e acerca dos gêneros textuais/ discursivos. Mas, como já fora mencionado, ainda há certa dificuldade de se transpor a teoria para a prática, atingindo os professores e alunos em sala de aula, promovendo assim progressos ainda mais significativos. Isso porque há uma distância considerável entre o *saber sábio*, o *saber a ser ensinado* e o *saber efetivamente ensinado*, conforme defendem teóricos da transposição como Michel Verret e Yves Chevalard. O saber científico-cultural, produzido por especialistas, conforme um contexto histórico específico, sofre transformações ao ser transposto para o espaço institucional de ensino, configurando-se como saber a ser ensinado. Todavia, ainda sofre variações, de modo que o saber ensinado realmente pode corresponder ao que foi estabelecido ou não (ALBUQUERQUE, 2006).

Desde a elaboração e a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), pesquisas voltadas ao ensino da língua portuguesa continuam muito frutíferas, todavia precisam atingir mais intensamente o ambiente escolar. São muitos os fatores que conduzem a uma certa limitação do alcance das pesquisas, entre os quais se podem mencionar a pouca oferta de formação continuada ao professor, condições de trabalho insatisfatórias, a disposição de materiais didáticos que não atendem às expectativas e necessidades existentes na escola e até a forma como os professores se apropriam das concepções teóricas advindas de pesquisas.

Vale ressaltar que esses materiais, muitas vezes, condicionam o trabalho do professor que, sem tempo ou condições para fazê-lo, não elabora seu próprio material didático, ficando a cargo de projetos editoriais a sua disposição. Bentes (2011) revela que é uma prática pouco comum professores e/ou pesquisadores das universidades brasileiras voltarem-se à elaboração de materiais didáticos para o ensino fundamental e médio, em função de suas inúmeras atribuições no meio acadêmico, realidade que se demonstra como um complicador, já que esses profissionais são os mais preparados para fazer essa transposição da teoria para a prática. Como resultado, a elaboração de muitos materiais didáticos realiza essa transposição



insatisfatoriamente. Bentes (op.cit) menciona um incômodo ao constatar a fragmentação e descontextualização com que são tratados os gêneros, passando-se de um tema para o outro, de um gênero a outro, sem que seja dada a oportunidade de se abordar os gêneros mais atentamente, promovendo as condições propícias para que os alunos reconheçam diferenças e semelhanças entre os gêneros abordados.

Como demonstração de como pode ser evitado esse tratamento descontextualizado e fragmentado dos gêneros, Bentes (op.cit.) demonstra o procedimento utilizado ao envolver-se em um projeto editorial, segundo o qual dispôs, no texto introdutório de cada módulo, como os gêneros abordados naquele módulo são inseridos num determinado domínio social de comunicação; apresentou os gêneros presentes naquele módulo, com a justificativa da presença desses gêneros no livro; e selecionou os textos a partir da articulação das características linguísticas, textuais e discursivas de cada um deles e dos conteúdos mais gerais por eles veiculados.

O tipo de análise dos textos principais proposto pela autora procurou:

- (a) promover um tipo de leitura do texto principal que mostrasse como os recursos linguísticos, textuais e discursivos estão a serviço do intuito discursivo (projeto de dizer) do locutor do texto;
- (b) desenvolver no aluno uma consciência sobre a íntima relação entre as significações produzidas no/pelo texto e as formas linguísticas mobilizadas;
- (c) promover uma compreensão do estilo e dos temas (conteúdos e apreciação valorativa do locutor) do gênero textual trabalhado;
- (d) promover uma compreensão da estruturação do gênero em questão (BENTES, 2011, p.97).

Para produzir a referida seção, a autora destaca que teve que articular conhecimentos das diversas áreas da linguística, mas também de outros campos do saber humanístico, para que pudesse explicar os gêneros textuais selecionados e os fenômenos linguísticos articulados neles e por eles.

Em relação aos temas, o critério utilizado foi o da relevância social, sendo também responsáveis pelo envolvimento do leitor com os gêneros textuais selecionados e com o trabalho desenvolvido em torno deles, considerando que a instrução e a disposição de novas informações e pontos de vista foram abordadas de modo a fazer parte da experiência cultural daqueles aos quais o livro estava voltado.

Quanto à abordagem voltada aos gêneros textuais, Bentes (op.cit) destaca a importância de expor o que se entende por domínio social de produção, circulação e recepção dos gêneros textuais, tais aspectos, para que se possa compreender os gêneros textuais como “produtos coletivos e em constante processo de reelaboração, que resultam de um trabalho

sócio-histórico sobre/com a linguagem, trabalho produzido por determinados agentes sociais no interior de esferas comunicativas específicas” (p.101), produzidos em função de um determinado intuito discursivo, voltados a certos interlocutores. Assim, defende uma abordagem mais aprofundada, sugerindo um olhar mais demorado sobre determinados gêneros textuais:

Esse olhar mais qualificado, que envolve necessariamente uma compreensão do gênero considerando o domínio social no interior do qual o gênero se insere, a natureza heterogênea do gênero, sua função primordialmente comunicacional, seus conteúdos, estrutura composicional e estilo, possibilitará ao aluno as condições necessárias para desenvolver competências de leitura e de escrita outras, além daquelas que ele já possui (BENTES, 2011, p. 105).

A inclusão de parte das reflexões de Bentes (op.cit), acerca da sua experiência particular quanto à elaboração de material didático, contribui para a compreensão das dificuldades que permeiam esse processo e como, cada escolha, deve estar fundamentada em pressupostos bem definidos.

É relevante considerar que a inconsistência teórica ou ainda uma apropriação inadequada das teorias, pode conduzir ao maior distanciamento entre o saber a ser ensinado e o que, de fato, é ensinado pelos professores. Pode-se considerar, por exemplo, o que representa uma abordagem voltada à perspectiva textual e à perspectiva discursiva como abordagem para práticas de leitura e de escrita, diferenciando-se fundamentos teóricos e, conseqüentemente, posturas didáticas e metodológicas.

Ainda sobre a relação dos gêneros (textuais) e ensino, Cristovão e Nascimento (2011) apresentam contribuições do interacionismo sociodiscursivo para a elaboração de novos materiais didáticos e para uma mudança de foco quanto às pesquisas em torno da leitura e da produção de textos, da cognição individual para a interação social, entrando em cena a dimensão psicossocial, segundo a qual capacidades conscientes conduzem a uma ação da linguagem resultante da atividade social. Parte-se então do nível sociológico, constituindo operações de contextualização conforme parâmetros contextuais (físicos e sociais), com enfoque na situação de produção do enunciado/texto determinando uma base de orientação para a ação de linguagem concretizada na produção de texto. Segue-se ao nível psicológico, integrando os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, de modo que o agente os mobiliza ao agir verbalmente, configurando as formas de gestão do texto e sua linearização. Conforme expõem Cristóvão e Nascimento (op.cit), trata-se de um processo dialético que envolve as representações do agente produtor sobre seu contexto de atuação e seu conhecimento sobre o gênero e sobre a língua, materializados em um texto empírico que

apresentará as características do gênero, o que para Bakhtin (1972/ 2011) se configura como *estilo de gênero* e as características singulares o *estilo do autor* – fruto das decisões do agente produtor, de acordo com as representações internalizadas sobre a situação de ação de linguagem em que ele se encontra. Desse modo, para Bronckart (1996), as duas unidades maiores de análise são as ações e os textos. O autor se refere à relação entre ação e texto como sendo “relação de mediação” e o texto “mediador da ação”.

Orientadas pela abordagem dos gêneros discursivos, Rojo e Barbosa (2015), apresentam encaminhamentos teórico-metodológicos que orientam propostas didáticas que simulam a vida diária, centradas no sentido e no contexto. Segundo essa orientação, as atividades propostas devem conduzir os alunos a perceberem como diversas circunstâncias de comunicação e discurso, inseridas em diferentes esferas sociais de atividade, conduzem a seleção de gêneros discursivos que também apresentarão usos linguísticos, tons, apreciações e valores, ideologias, significações e estilos variados. Nesse sentido, é importante levar o aluno a perceber que é a valoração social que move o texto, através do tema, e do gênero do discurso na vida, o que implica no reconhecimento de que a forma serve para ecoar o tema ou a significação dos textos. Para tratar a leitura e a interpretação de textos, é indicado, como forma e metodologia, o enfoque do:

[...] gênero discursivo, que parte de sua significação e funcionamento social para a forma que o mesmo toma, seja em termos de composição ou de estilo. Neles, as escolhas linguísticas e da forma de composição do texto no gênero são tratadas de modo a evidenciar a significação que as mesmas fazem ecoar, o tema do texto, e não por si mesmas de maneira descritiva, ou, o que seria pior, de maneira normativa ou prescritiva. (ROJO; BARBOSA, p.100).

Essa orientação parte dos pressupostos de que os gêneros discursivos são reconhecidos pelos temas que abordam, pela estrutura composicional que assumem, pelo estilo de linguagem que propiciam. Conforme expõem Rojo e Barbosa (2015), de acordo com as concepções do Círculo de Bakhtin, “o tema é o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor/falante”. Como elemento mais importante, é o tema que orienta a forma de composição do texto e o estilo do locutor (falante ou ator). Assim, é o tema que direciona as escolhas linguísticas que o locutor faz para dizer o que quer dizer e que define a organização, o acabamento do todo do enunciado. Desse modo, o tema, o estilo e a composição são indissociáveis e assim devem ser considerados nas propostas que envolvam a abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula.

Tais considerações abrem possibilidades variadas para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos discentes, orientando as escolhas que definirão o que

vai ser ensinado e como vai ser ensinado. Para que se alcancem os objetivos pretendidos, é preciso buscar a sistematização do que vai ser ensinado e como vai ser ensinado.

Ao se fazer a opção de orientar o ensino de Língua Portuguesa a partir da abordagem de gênero, podem ser apresentadas como relevantes as contribuições dadas por Dolz e Schneuwly (2004), por meio do desenvolvimento de sequências didáticas - conjunto de atividades escolares, organizadas sistematicamente, em torno de um gênero a fim de servirem como meios para orientar a intervenção dos professores, permitindo a adaptação às capacidades e dificuldades dos alunos para propiciar o desenvolvimento de novas habilidades e a aquisição de conhecimentos mais complexos.

Tal proposta se insere na perspectiva de progressão de ensino segundo a qual os alunos, em cada grau escolar, participam de atividades de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, a partir da seleção dos gêneros textuais que estejam contemplados em cinco agrupamentos conforme finalidades, esferas de circulação dos textos e dos aspectos estruturais: gêneros da ordem de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. Dolz e Schneuwly (2004, p.69) destacam que:

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia [...] (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.69).

Uma sequência didática é elaborada no intuito de auxiliar o aluno para que ele possa dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe falar ou escrever adequadamente em uma determinada situação comunicativa, dando acesso a práticas de linguagem novas ou de difícil domínio.

A proposta apresentada por Dolz e Schneuwly (op.cit) desenvolve-se em módulos, partindo da apresentação da situação, esclarecendo a tarefa de expressão oral ou escrita da qual os alunos participarão a ser concluído com a produção final, construindo uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desenvolvida. Inicialmente, define-se qual o gênero será abordado, a que será dirigida essa produção, qual forma será assumida e quem serão os envolvidos nessa produção. Também é considerada a preparação dos conteúdos, de modo a se perceber a sua importância e se tenha conhecimento sobre os que serão trabalhados.

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.85).

Segundo o procedimento da sequência didática, por eles desenvolvido, segue-se com uma produção inicial (oral ou escrita) que revelará as representações que os alunos possuem dessa atividade, permitindo o reconhecimento das capacidades que os alunos já possuem e das potencialidades a serem desenvolvidas. De acordo com os estudiosos, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado, os alunos são capazes de produzir textos adequados à situação dada. Assim, a produção inicial possui o papel central de reguladora da sequência didática, considerando que a sua análise, “guiada por critérios bem definidos, permitem avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” (p.87). Desse modo, são destacados pontos fortes e fracos, discutem-se e avaliam-se as técnicas de fala ou de escrita, buscando soluções para os problemas apresentados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

A fim de se trabalhar os problemas identificados na primeira produção e de oferecer os meios necessários para superá-los, são desenvolvidos os módulos, por meio da decomposição da atividade de produção textual, abordando seus diversos elementos separadamente, considerando as dificuldades a serem abordadas, a construção de um módulo voltado a um problema particular e formas para capitalizar o que foi adquirido nos módulos.

Assim, considera-se que a produção de textos orais e escritos configura-se como um processo complexo, com vários níveis articulados na mente do indivíduo simultaneamente: a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento do texto e realização do texto.

Outros princípios a serem considerados na elaboração dos módulos, referem-se à alternância de trabalho, ora com a turma toda ou em pequenos grupos ora individualmente; e à variação de modos de trabalho, priorizando atividades e exercícios que relacionam estreitamente leitura e escrita, oral e escrita, de modo diversificado, possibilitando aos alunos o acesso às noções e instrumentos por diferentes caminhos. Atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção textual (segundo limites rígidos) e a elaboração de uma linguagem comum para se falar dos textos, são três grandes categorias de atividades e de exercícios a serem considerados.

A sequência é finalizada “com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*” (p.90, grifo dos autores), seguida da produção final, oferecendo a oportunidade de praticar as noções e instrumentos abordados separadamente nos módulos. Essa lista de constatações orientam os alunos para a sua produção final e os professores para a avaliação dos textos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.91).

A estruturação da sequência didática em primeira produção e produção final permite a aprender que escrever é também reescrever. E no processo de reescrita, procedimentos e práticas são adquiridos em meio a atividades de expressão e estruturação. A perspectiva adotada nas sequências é textual, e no nível da textualização torna-se complementar a outras abordagens. Ao propor a observação, a manipulação e a análise de unidades linguísticas, volta-se a objetos específicos cujo funcionamento é percebido no nível textual. São consideradas, por exemplo, as marcas de organização características de um gênero, as unidades que permitem indicar uma mesma realidade no desenvolvimento do texto, os elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, o emprego dos tempos verbais, a maneira como são inseridos e utilizados os discursos indiretos. Tal perspectiva, não exclui a possibilidade de se trabalhar outros pontos relacionados a outros níveis da estruturação da língua, a exemplo de questões relativas à sintaxe da frase, à morfologia ou à ortografia, desde que não sejam contempladas exaustiva e sistematicamente e possam, quando possível, estar articuladas às condutas de linguagem abordadas na sequência. Ainda é importante ressaltar que, conforme Dolz e Schneuwly (2004), sempre que possível, as sequências didáticas sejam desenvolvidas no âmbito de um projeto de classe.

Nesse bojo, o gênero *Crônica*, devido as suas características intrínsecas, abre muitas possibilidades , tanto sob orientação textual quanto discursiva: a sua relação com as esferas de circulação, entre o jornalístico e o literário, e suas implicações, como a mudança de suporte (jornal, *sites* e livros), a brevidade, os diferentes estilos, incluindo a informalidade da língua; a temática cotidiana tratada subjetivamente com vistas à reflexão, através da análise ou do relato de episódios; o predomínio da composição dissertativa e narrativa, conforme levantamento de Ferreira (2005); a constituição de um autor-narrador; o dialogismo entre

autor e leitor, entre outras. Todavia, ao orientar o ensino de língua a partir da abordagem de gêneros com vistas a práticas de letramentos, reconhece-se a abordagem discursiva mais adequada.

Diante do exposto, o reconhecimento das dimensões ensináveis por parte do professor acerca do gênero viabiliza um ensino qualitativo, oferecendo a oportunidade de se promover práticas variadas que proporcionem o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas, com espaço à criatividade e criticidade, mediante estratégias textuais adequadas ao projeto discursivo, confirma o que defende Bakhtin (2011):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação: em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Desse modo, o redirecionamento do ensino de língua que, de fato, explore as potencialidades dos gêneros discursivos, apresenta-se como fator essencial para o efetivo letramento, de modo a permitir as condições favoráveis para a construção de um sujeito crítico e capaz de atuar satisfatoriamente por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, cumprindo assim o papel enquanto escola, enquanto professores.

De modo geral, a exploração de determinados gêneros é o elemento central que orienta o planejamento e o desenvolvimento das ações em projetos pedagógicos, em busca da didatização dos gêneros com vistas a articular a vida à escola simuladamente. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014), o conhecimento variado de gêneros não é suficiente, quando se objetiva a inserção dos alunos em variadas práticas letradas, para tanto, é relevante expor algumas considerações a respeito de projetos de letramento, com vistas a experienciar vivências, mediadas pela linguagem. Não se trata de uma novidade em termos de projeto, mas uma prática antiga recontextualizada com vistas a atender a demandas sociais atuais, destacando a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para agência social ao promover condições necessárias ao exercício da cidadania.

Com isso, queremos dizer que o desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades que têm objetivos e metas compartilhadas por profissionais com diferentes formações, que oferecem a sua contribuição para, juntos e com a participação ativa dos alunos, chegarem a um ponto definido prévia e coletivamente. Além dessa ação coletiva, os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.20).

A perspectiva que orienta esse tipo de projeto não se restringe aos limites de uma única disciplina marcado pela fragmentação, mas pela complementação de ações e o desenvolvimento de práticas de letramento que demonstram a complexidade própria do processo de ler e escrever como forma de atuação social. Nos projetos de letramento é a prática social que demanda a leitura e a escrita, implicando ler e agir no e sobre o mundo.

Inserindo o gênero *crônica* na perspectiva de um projeto de letramento, pode-se considerar primeiramente que esse gênero permite a abertura a temas variados, visto que a sua produção parte da observação, da análise, da reflexão de aspectos do cotidiano que despertam o interesse do sujeito escritor. Dessa forma, pode se adequar a um dos princípios que orientam os projetos de letramento, partindo de demandas dos alunos, considerando assim temas do interesse dos discentes, mobilizando seus conhecimentos, motivando-os à pesquisa e à reflexão, propiciando práticas de letramento diversas, possibilitando também o envolvimento em distintos eventos, devido a sua configuração entre as esferas jornalística e a literária.

Conforme apresentam Oliveira et al. (2014), os projetos de letramento são pensados para promover uma aprendizagem que transcende à aprendizagem da escrita e da leitura apenas sob o enfoque formal, cognitivo, proporcionando o uso social e efetivo da leitura e da escrita. Tal perspectiva:

Exige, por outro lado, que o trabalho com a linguagem exerça variadas funções: a) didática – necessidade de se procurar informações e recursos para se atender a necessidades comunicativas; b) terapêutica – necessidade de se motivar o aluno para a aprendizagem significativa da língua, cuidando das suas dificuldades e avanços; c) social e de mediação – compreensão da importância da linguagem como uma forma de abertura ao outro (o aluno, a instituição e a comunidade) e como um recurso de mediação; d) política – no sentido de que é via linguagem que se garante a formação do cidadão, construindo nele e com ele valores inerentes à cidadania: autonomia, igualdade, responsabilidade, liberdade; e) de produção – é necessário se entender a linguagem não apenas como um modo de expressão mas também como uma forma de produção por meio da qual interferimos na realidade social. (...) (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 58).

Sob esse viés, vislumbra-se a possibilidade de propiciar condições favoráveis para o desenvolvimento de um sujeito leitor/ escritor crítico, consciente das possibilidades que a língua e a linguagem viabilizam para sua atuação social e de como esse uso contribui para sua constituição como sujeito.

Reflexões acerca dos gêneros, do modo como são abordados nos livros didáticos, a organização de sequências didáticas inseridas em projetos, são caminhos abertos que, conjuntamente, podem orientar melhor a difícil transposição da teoria para a prática, permitindo a definição de um percurso metodológico melhor direcionado, mediante a escolha



das categorias a serem abordadas; e propiciar um ensino produtivo e significativo, por meio de uma proposta que aborde a leitura e a escrita que valorize os usos sociais.

## 2 PASSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

De natureza aplicada, de cunho descritivo, qualitativo, esta pesquisa apresenta como foco a interação professor-ferramenta-aluno, com atenção voltada ao desenvolvimento de práticas de letramento através dos gêneros discursivos, em especial o trabalho com o gênero *Crônica*, já que as escolhas docentes determinam a abordagem em relação aos gêneros, interferem no desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes.

Os sujeitos desta investigação constituíram-se de um professor de Língua Portuguesa e de uma turma de 9ºano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Pombal, Paraíba.

Para verificar como a abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula interfere diretamente no desenvolvimento de competências linguísticas materializadas na produção textual escrita, pretendeu-se realizar inicialmente o levantamento dos *corpora* a partir da observação das aulas práticas do docente voltadas à produção textual. Embora o professor tenha incluído apenas uma única proposta de trabalho voltada à produção textual no planejamento bimestral referente ao 3º bimestre, a mesma não foi realizada, em função de pressões externas, principalmente.

Desse modo, com o intuito de verificar como a abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula interfere diretamente no desenvolvimento de competências linguísticas/discursivas materializadas na produção textual escrita, o levantamento dos *corpora* partiu do acompanhamento do planejamento do professor, a fim de se observar as propostas voltadas à produção textual. Assim, optou-se pela coleta dos planos de ensino e pela coleta de uma sequência didática desenvolvida pelo professor colaborador, e ainda pela aplicação de um questionário ao mesmo.

Findado tal processo, e com base nos resultados, foram elaboradas e aplicadas oficinas de leitura e de escrita, na turma selecionada por sorteio, durante o período de dois meses, distribuídas ao longo da semana, de modo que a pesquisadora pôde identificar a influência da abordagem do estudo de gêneros nos textos produzidos pelos alunos e coletar textos para posterior análise.

Em resumo, para a aferição dessas ações reflexivas em torno do trabalho de leitura e escrita com os gêneros, foram seguidos os passos a seguir apresentados mais detalhadamente.

**1. A aplicação de questionários e coleta dos planos bimestrais** – já que não foi possível a observação de aulas ministradas pelo professor colaborador, optou-se pela aplicação do questionário por meio do qual poderiam ser reveladas concepções do professor

acerca do trabalho voltado em torno de gêneros, como também descrever como foi executada a sequência didática coletada, com vistas a elucidar escolhas evidenciadas quanto ao trabalho com produção de textos.

**2. Coleta material de uma sequência didática de produção textual desenvolvida pelo docente colaborador** - para que pudesse ser confrontada com as informações disponibilizadas através dos planos e questionário, possibilitando a verificação da adequação entre as concepções teóricas e a prática do docente.

**3. Elaboração e aplicação de uma sequência didática para a produção do gênero crônica como forma de desenvolvimento de práticas de letramento**, distribuída em três módulos envolvendo o conhecimento do gênero, de seus aspectos discursivos, linguísticos e estruturais, como também atividades de escrita auxiliares à produção textual, com a finalidade de permitir acompanhar o processo de produção textual e implicações quanto à mediação apoiada na teoria de gêneros com vistas a práticas de letramento.

**4. Produção da versão inicial e versão final dos textos produzidos pelos alunos** participantes da oficina, permitindo a verificação de implicações do trabalho de mediação realizado por meio de instrumentos e principalmente direcionamentos dados em consonância com a teoria de gêneros discursivos.

No que tange à coleta de dados referentes à prática docente, os instrumentos serviram para verificar como os gêneros discursivos são compreendidos e como estabelecem o percurso metodológico para abordagem de um determinado gênero com vistas à produção textual.

No que se refere ao desenvolvimento da *sequência didática* proposta pela professora pesquisadora, as atividades foram dispostas em três módulos. No primeiro módulo, o conhecimento do gênero *crônica*, considerando aspectos discursivos, linguísticos e estruturais intrínsecos ao gênero, essenciais para produção de sentidos. Foi considerada a sua inserção tanto na esfera jornalística quanto na literária, em diferentes suportes (jornal, *site* jornalístico e livro), com o fim de abordar o gênero partindo do seu contexto de produção e implicações na execução do gênero, como intencionalidade, brevidade e estilo. Também foi evidenciada a presença de um autor-narrador e sua interlocução com o leitor conferindo subjetividade e coloquialidade ao texto, respectivamente. Destacou-se também a representação dialógica de discursos outros, já que, ao tematizar o cotidiano, o autor constrói um novo discurso a partir de um pré-existente. Quanto à sua estrutura, foi dada ênfase às superestruturas narrativa e dissertativa, o que implicou no conhecimento de sequências textuais e de como se articulam no texto. Posteriormente, no segundo módulo, foi proposta a produção inicial na qual puderam ser aferidos os aspectos do gênero apreendidos ou não, para o desenvolvimento de

atividades de escrita que conduzissem à percepção desses aspectos para seu posterior emprego. No último módulo, foi proposta a produção final, considerando a forma de composição da crônica, conteúdo temático e estilo. Por fim, a revisão e edição do texto considerando aspectos gerais comuns ao processamento textual, mas sobretudo os aspectos mais marcantes relacionados ao estudo do gênero crônica. Considerando tanto a produção inicial quanto a final dos textos, foram propostas condições de produção aproximadas a da crônica, quando publicadas no jornal e em livro. Assim, para a versão inicial foi proposta a divulgação em um jornal mural, situação em que a produção submeteu-se à pressão do pouco tempo para sua execução; e para a versão final, propôs-se a composição de uma coletânea de crônicas, situação em que os alunos puderam revisar e aprimorar seus textos conforme adequação à situação de interação social em que estavam envolvidos.

Ao final das oficinas, foi iniciada uma tarefa minuciosa de contraste, análise e transcrição dos *corpora* (dados fornecidos em contato com o professor e os obtidos através do desenvolvimento da sequência didática), para se proceder com a análise qualitativa e discussão dos dados da pesquisa, determinantes para a configuração da proposta interventiva a ser apresentada sob a forma de um *Caderno Pedagógico*.

Por razão de ordem ética, tanto a identidade do professor, quanto a dos alunos, foi mantida em sigilo para fins de condução da pesquisa, assim, foram utilizados códigos. Para identificação do professor, empregou-se a letra P na análise das informações coletadas via questionário; para fazer referências aos alunos e aos textos por eles produzidos, ao longo da análise e discussão, fez-se uso da letra A para aluno e numeração diferenciada remetendo a sujeitos distintos, a saber: A1, A2, A3; e a letra V para texto produzido, seguida de numeração indicativa da versão, conforme: V1, para versão inicial; V2, para versão intermediária e V3, para versão final.

Para análise dos textos dos alunos, vislumbrando uma abordagem dos gêneros discursivos com enfoque no letramento crítico foram eleitas como categorias de análise:

- I. **Subjetividade** – evidenciada por posicionamentos ideológicos e culturais;
- II. **Dialogismo** - configurado como reações-resposta, mediante diálogo com o leitor, construído pela inserção de distintas vozes e movimentos dialógicos: *assimilação* (inserção de vozes aliadas ao seu ponto de vista) e *afastamento* (desqualificação de vozes que representem posições opostas); estabelecido pela

interlocução com o leitor buscando o seu engajamento, dirigindo-se a ele por meio da interpelação, ou fazendo uso da refutação para contestá-lo.

**III. Reflexos das esferas discursivas jornalística e literária** – percebidos pelo tema, composição e estilo, produzidos pela vontade enunciativa do locutor.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

#### 3.1 Das concepções do professor sobre gêneros textuais/discursivos

Com o objetivo de investigar as concepções do professor sobre linguagem e língua e as implicações pedagógicas sobre o planejamento e execução do trabalho docente em torno das práticas de leitura e de escrita, foi aplicado um questionário. Primeiramente, foi solicitado que o docente expusesse as concepções de linguagem e língua sobre as quais apoiam a sua prática.

O questionário foi entregue ao professor para que pudesse respondê-lo mais tranquilamente, fora do ambiente escolar, de modo que pudesse articular melhor as ideias e expressar as concepções que norteiam a sua prática.

Observou-se que o docente não se deteve a conceituar o que compreende por linguagem, mas se preocupou em revelar a linha em que se baseia para abordá-la como objeto de estudo: a sociointeracionista. Consideração que traz implicações quanto à compreensão de língua, como “atividade interativa, forma de atuação social, espaço de interlocução” e ainda enfatiza aspectos que devem ser abordados “sociais, culturais e ideológicos”, conforme pode ser verificado a seguir:

*P: A minha prática pedagógica é pautada em uma concepção que considera, como objeto de estudo, a linguagem numa perspectiva sociointeracionista, uma vez que considero que a língua não se constitui como um sistema homogêneo e estável, mas sim, como atividade interativa, como forma de ação social, como espaço de interlocução, considerando-se, assim, os aspectos sociais, culturais e ideológicos.*

Pelo enunciado observa-se uma coerência entre a perspectiva que o docente considera a linguagem e suas implicações sobre o que a língua representa enquanto “forma de ação social, como espaço de interlocução”, rejeitando a ideia de que a língua seja “um sistema estável” e sim “uma atividade interativa”. Ao assumir essa orientação teórica, o docente afasta-se da perspectiva de abordagem da língua baseada no estudo da gramática normativa, centrado no conhecimento de regras, na execução de exercícios que consideram construções isoladas, no domínio restrito do código, ignorando a língua em ação; distanciando-se também da ideia de que bastaria ter acesso ao código para também ter acesso ao texto, por meio de mera decodificação. Segue assim, outra direção, considerando os aspectos sociais, culturais e ideológicos, abrindo espaço para o contexto sociocognitivo dos participantes, considerando que os sujeitos interagem através do texto.

Quanto à relevância da abordagem de ensino voltada aos gêneros textuais/ discursivos e sua relação com os objetivos de ensino de língua portuguesa, o professor assim se posicionou:

*P: Compreendendo-se que a língua não se manifesta em frases isoladas e descontextualizadas e que a linguagem, seja falada ou escrita, é um texto, centra-se a organização curricular bimestral na diversidade textual, utilizando-se os gêneros textuais/discursivos como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, em uma ação sócio-discursiva, contribuindo assim, efetivamente, para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão.*

Conforme as considerações anteriores, é evidente a importância dada para a abordagem de gêneros textuais e discursivos em sala de aula. Em primeiro lugar, pelo fato de que a organização curricular a cada bimestre é definida em torno de gêneros textuais/discursivos; em segundo, por considerar que os gêneros funcionam como instrumentos de ensino, reconhecido como “elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem de língua materna”, enfatizando ainda a perspectiva sociodiscursiva assumida, como fatores que propiciam um aprendizado significativo.

De acordo com o exposto, é possível considerar que o docente aprendeu concepções relevantes para conduzir a sua prática de ensino de língua de modo a conduzi-lo a abordar os usos sociais da leitura e da escrita. Por um lado, por assumir a perspectiva sociodiscursiva, o que implica considerar a leitura como inferência de sentidos ao texto e a escrita como processo, prática e produto social; por outro, por reconhecer os gêneros como ferramentas, evidenciando que o docente possui o ‘saber saber’, conforme Oliveira, et al. (2014, p.99), ao reconhecer a importância dos gêneros como ferramentas, como recursos importantes para as práticas de leitura e de escrita, a serem empregados durante o desenvolvimento de processos cognitivos e interativos.

Assim, a investigação sobre as concepções do professor põe em evidência que o mesmo possui conhecimentos teóricos sobre o que envolve a perspectiva sociodiscursiva e suas implicações sobre o trabalho em torno da leitura e da escrita com ênfase na abordagem dos gêneros textuais/discursivos. Como não foi mencionada uma diferenciação entre a abordagem textual e discursiva dos gêneros, os planos bimestrais, a sequência didática coletada associada ao relato do percurso metodológico seguido, poderá evidenciar em que medida o gênero estudado foi abordado sob orientação textual ou discursiva, alinhando-se à perspectiva sociodiscursiva.

Tais considerações colocaram em evidência o suporte teórico que orienta o professor e que, conseqüentemente, deve estar em consonância com os objetivos de ensino pretendidos, implicando em escolhas e decisões evidenciadas pela seleção de conteúdos, pela definição da metodologia aplicada e pela escolha dos instrumentos disponibilizados. Perspectiva que pôde ser melhor observada ao se analisar os planos de ensino coletados.

### 3.2 Do planejamento

Com o objetivo de analisar a prática docente em torno do trabalho com a leitura e a escrita a partir da abordagem dos gêneros textuais/discursivos, enquanto formas de letramento, a investigação deste estudo volta-se para a análise dos planos bimestrais coletados, evidenciando implicações pedagógicas das concepções do professor sobre o planejamento e a execução do trabalho docente.

Inicialmente é possível identificar os conteúdos selecionados ao longo do ano letivo, conforme o quadro apresentado a seguir, reconhecendo a centralidade do trabalho voltado para a abordagem dos gêneros textuais, partindo de um estudo mais generalizado no 1º bimestre, visto que não são delimitados gêneros textuais específicos, abordando ainda a diferenciação entre texto verbal e não verbal; no 2º bimestre, é definido o trabalho em torno dos gêneros textuais contos, tiras, charges, anedotas, cartuns; no 3º bimestre, é selecionado apenas um único gênero: o artigo de opinião; e, no 4º bimestre, não é apresentado um gênero determinado, mas é possível reconhecer que a abordagem será voltada a textos narrativos por haver a proposta de se voltar a identificação do conflito gerador do enredo e os elementos da narrativa e ainda o reconhecimento da relação causa/consequência.

Quadro 2 – Apresentação dos conteúdos selecionados para turmas de nono ano

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
O que é texto; Gêneros textuais; Procedimentos de leitura: informações explícitas e implícitas; Tema;	Gêneros textuais: contos, tiras, charges, anedotas, cartuns; Recursos de humor e ironia; Procedimentos de leitura: informações explícitas e implícitas;	Artigo de opinião; Gramática textual: denotação/conotação; figuras de linguagem; valor semântico das conjunções coordenativas.	Práticas de leitura; Conflito gerador do enredo e elementos da narrativa; Relação causa/consequência entre partes do texto; Relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios;



Texto verbal e não-verbal.	Efeito de sentido; Intertextualidade; Fato e opinião.	Descritores de leitura e escrita (D21, D2, D7, D8, D1, D3, D4, D6, D14).	Partes principais e secundárias de um texto; Efeitos de sentido de pontuação e outras notações, de recursos ortográficos e //ou morfossintáticos; Marcas linguísticas (locutor e interlocutor de um texto).
----------------------------	---	--	---

Fonte: Adaptado a partir de planos de Ensino fornecidos pelo professor colaborador

No entanto, ao associar os conteúdos às habilidades pretendidas, constatou-se que tais conteúdos estão voltados, prioritariamente à análise de textos direcionada à sua compreensão e à apreensão do gênero e não à produção textual desenvolvida pelos discentes, como se pode observar em relação aos gêneros textuais selecionados, seguidos das habilidades a serem desenvolvidas, conforme o exposto no quadro 3. De acordo com as informações disponibilizadas no quadro, apenas o artigo de opinião contemplaria uma abordagem envolvendo tanto atividades de leitura como de escrita.

Quadro 3 – Gêneros textuais e habilidades trabalhadas

Contos, charges, tiras, anedotas, cartuns;	Apropriar-se das características específicas dos gêneros cartum e charge; Interpretar textos diversos acionando diferentes procedimentos de leitura; Comparar textos buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias, formas e temas;
Artigo de opinião	Debater temas propostos pelos textos; Conhecer o artigo de opinião como gênero; Desenvolver habilidades de expressão e argumentação oral e escrita; Produzir textos a partir do gênero trabalhado;

Fonte: Adaptado a partir de planos de Ensino fornecidos pelo professor colaborador

É possível reconhecer possíveis razões que tenham motivado a não realização da proposta de produção textual pretendida no 3º bimestre: a opção por trabalhar mais detidamente os descritores de leitura e escrita (D21, D2, D7, D8, D1, D3, D4, D6, D14), considerando que a Prova Brasil seria aplicada em novembro, início do 4º Bimestre. Tal

observação pode ser confirmada ao se comparar os conteúdos selecionados para os quatro bimestres com a matriz referencial da referida prova:

Quadro 4 - Matrizes de Língua Portuguesa da 9º ano do Ensino Fundamental

<p><b><u>Tópico I. Procedimentos de Leitura</u></b></p> <p>D1 – Localizar informações explícitas em um texto.  D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.  D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.  D6 – Identificar o tema de um texto.  D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p> <p><b><u>Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</u></b></p> <p>D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).  D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p><b><u>Tópico III. Relação entre Textos</u></b></p> <p>D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.  D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p> <p><b><u>Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</u></b></p> <p>D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.  D7 – Identificar a tese de um texto.  D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.  D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.  D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.  D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.  D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p> <p><b><u>Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</u></b></p> <p>D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.  D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.  D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.  D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</p> <p><b><u>Tópico VI. Variação Linguística</u></b></p> <p>D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>
--

Fonte: Site do INEP disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>

É possível afirmar que essas escolhas são motivadas por uma preocupação generalizada no âmbito da educação pública com os resultados fornecidos pelo IDEB – Brasil,

já que esses resultados implicam em investimentos públicos e reconhecimento social. E, por essa razão, muitos esforços são realizados a fim de se obter melhores resultados a cada edição da referida avaliação, gerando tensões sobre o trabalho docente. Entre essas tensões está a exigência de se voltar o trabalho para o estudo pormenorizado dos descritores indicados na matriz curricular em que se baseia a Prova Brasil, com a aplicação de testes que simulam a prova. Esse estudo poderia ser realizado de forma mais significativa, atrelando-se aos usos sociais da leitura e da escrita e menos vinculados a testes, visto que os descritores estabelecidos na matriz curricular na qual se baseia a Prova Brasil representam competências e habilidades, conforme pôde ser observado no quadro anterior.

Embora se pretenda uma progressão quanto ao domínio de habilidades de leitura e de escrita contempladas nesta avaliação, algumas habilidades só podem ser desenvolvidas por meio do exercício efetivo da escrita. No entanto, o seu desenvolvimento passa a ser totalmente inviabilizado, já que não são concretizadas no cotidiano escolar, despontando assim uma realidade preocupante: a produção textual passa a ser relegada a último plano. Como foi observado, neste ano letivo, alunos desta turma não realizaram nenhum trabalho voltado à produção textual.

Assim, o planejamento docente permitiu reconhecer a relevância dada à abordagem dos gêneros textuais para o trabalho em torno da leitura e da escrita, mas também perceber a vinculação desse trabalho às competências e habilidades contempladas na Prova Brasil, que acaba conduzindo a uma abordagem pouco aberta aos usos sociais da leitura e da escrita.

No entanto, a constatação dessa restrição só é possível se consideradas as habilidades e os instrumentos mobilizados pelo docente, como também ao seu saber metodológico, o estilo de ensino-aprendizagem assumido no ambiente escolar. Para uma proposta de trabalho voltada para projeto de letramento, é preciso considerar outros saberes docentes: o *saber ser* e o *saber fazer*, como defendem Oliveira et al. (2014).

O *saber ser* é que permitirá ao professor assumir-se como um agente de letramento, o que exigirá que ele mobilize informações, habilidades e instrumentos voltados a práticas de leitura e escrita que propiciem o exercício da cidadania e a reflexão sobre a produção do conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento sobre as possibilidades abertas pela abordagem dos gêneros discursivos, por exemplo, viabiliza um melhor direcionamento do ensino de Língua Portuguesa, contemplando os gêneros como efetivo instrumento para a formação do sujeito leitor/escritor/cidadão, permitindo o desenvolvimento de habilidades e a produção do conhecimento, evitando incoerências entre a perspectiva teórica assumida e as práticas desenvolvidas, como usar o texto em sala de aula para o enfoque restrito ao ensino da

gramática, o texto como pretexto; ou mesclar posturas que ora considerem a escrita como produção, ora como exercício de redação, como foi considerado através da observação do planejamento docente.

O *saber fazer* abrirá outras possibilidades metodológicas a serem aplicadas e outro estilo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido, baseado na interação professor/aluno, reconhecendo a escola ao mesmo tempo como espaço de cultura e comunidade, o que exige o respeito aos diferentes saberes e habilidades e a participação dos seus membros. Esse saber oferece ao docente as condições necessárias para enxergar os alunos como sujeitos, respeitando as diferenças existentes em classes homogêneas, abrindo espaço para intervir melhor sobre o processo de ensino e aprendizagem, a exemplo do processo de produção textual, viabilizando o reconhecimento de que mesmo sem atingir os mesmos resultados ou os resultados esperados, cada aluno pode apresentar progressos individuais, à medida que a intervenção docente ocorra eficazmente.

### **3.3 Da sequência didática coletada**

Com o objetivo de discutir os processos de intervenção docente no trato da escrita, a partir das concepções acerca da Teoria de gêneros e das práticas desenvolvidas em sala de aula, pretendia-se observar aulas presenciais, como não foi possível, optou-se pela coleta de uma sequência didática aplicada pelo professor colaborador.

Como a proposta a ser aplicada na turma do 9ºano não foi concretizada, a análise a seguir refere-se a uma sequência aplicada pelo professor em turmas do 8ºano. A coleta material de uma sequência didática voltada à produção textual desenvolvida pelo docente, associada ao relato apresentado no questionário, pôde evidenciar aspectos importantes para este estudo.

O primeiro aspecto considerado foi que toda a sequência, exceto a atividade sugerida para a produção final, seguiu a proposta do livro didático *Jornadas* (8º ano), de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho. Esse aspecto revelou a importância e a influência do livro didático sobre a prática docente, fazendo jus a todo o investimento voltado para a melhoria da qualidade desse recurso didático, ao se buscar a coerência entre o aparato teórico que o subsidia e as atividades, efetivamente, desenvolvidas.

A sequência didática desenvolvida no referido livro didático, voltada ao gênero textual resenha, foi iniciada pela análise da resenha de um filme, centrando-se prioritariamente em aspectos estruturais que caracterizam esse gênero, realizando também uma abordagem sobre

os recursos linguísticos empregados como os tempos verbais, conjunções, pontuação e vocabulário, e mais superficialmente sobre as condições de produção. Na continuidade, apresentou a resenha de outro filme, voltada à observação da manifestação de opiniões. Para finalizar a sequência, foi proposta outra análise, da resenha de um livro, retomando os aspectos estudados sobre o gênero, envolvendo também procedimentos de leitura, como a realização de inferências.

Pode-se verificar que a sequência didática analisada atende a alguns aspectos considerados por Bentes (2011): o tipo de encaminhamento da leitura proposta visa em parte, propiciar uma compreensão do estilo e dos temas (conteúdos e apreciação valorativa do locutor) do gênero textual trabalhado; sobretudo, uma compreensão da estruturação do gênero em questão. Houve uma preocupação com temas que apresentem relevância para o público alvo (filmes que envolvem personagens conhecidos pelo público alvo: Simpsons e Thor e um livro que aborda problemáticas da vida de um adolescente); também é importante enfatizar que o gênero textual resenha foi trabalhado mais detidamente; todavia, pouco espaço foi dado para tratar do domínio social de produção, circulação e recepção deste gênero textual. Houve uma preocupação em conduzir os alunos à percepção das operações linguísticas e textuais, levá-los a observar a construção do texto, os recursos utilizados, a produção de determinados efeitos, a estruturação do texto.

Como proposta de produção, a sequência do livro didático sugeriu a produção de uma resenha a ser fixada em um mural da classe ou da biblioteca, para orientar os colegas a decidirem qual livro ler, qual filme ou espetáculo assistir.

No entanto, a proposta de produção textual realizada em sala de aula seguiu outra orientação, evidenciando um aspecto a ser observado quanto às condições de produção que revelou uma prática bem comum em sala de aula: a simulação, detalhe que pode ser comprovado pelo enunciado introdutório da proposta de produção: *“Imagine que você foi convidado a escrever uma crítica a respeito do filme ‘A menina que roubava livros’, assistido em sala, e que esta será publicada em uma seção especializada de um jornal.”* Esse aspecto é muito relevante, já que a simulação conduz à prática de produção textual como um mero exercício, atividade a ser submetida a avaliação exclusiva do professor, desconsiderando um público leitor real ao qual os textos deveriam estar voltados, quando inseridos num efetivo contexto de produção, desconsiderando, assim, o principal fator de motivação para a produção escrita.

Ainda sobre as condições de produção da proposta desenvolvida em sala de aula, é pertinente expor que, segundo informações disponíveis no questionário, o professor deu

espaço à opinião valorativa após a exibição do filme, e também viabilizou a socialização da compreensão do filme. Abordagem que possibilitou o reconhecimento de dois elementos fundamentais à elaboração de uma resenha, facilitando a produção textual. Aspectos esses que são recuperados na orientação da proposta de produção ao apresentar considerações relacionadas ao gênero e ao tema: “*Para a produção do seu texto, leve em consideração o gênero ‘resenha crítica’, bem como todas as discussões realizadas referentes ao filme mencionado*” e a aspectos estruturais: “*Ao planejar o seu texto, lembre-se que ele precisa conter: apresentação, opinião, argumentação, dados do objeto resenhado, resumo do enredo e conclusão*”. Tais comandos revelam a preocupação central com a textualidade a ser tecida na produção do texto.

Vale ressaltar que, conforme esclarecimento disponível no questionário aplicado, o processo de produção não contemplou posterior reescrita em função de interferência externa mediante exigências da coordenação pedagógica, conduzindo o trabalho docente para outra direção. A ruptura do processo impediu a reflexão sobre as operações linguísticas, textuais e discursivas envolvidas no processamento textual, e conseqüentemente o seu conhecimento e domínio.

Segundo os dados analisados, observa-se que o professor tem conhecimento sobre concepções que possam orientar uma prática de ensino significativa, sob orientação sociointeracionista. Pode-se destacar, como exemplo, a decisão de levar para a sala de aula jornais e revistas (conforme relato metodológico presente no questionário), para que os alunos pudessem ler resenhas em diferentes suportes, aspecto não considerado na sequência didática proposta no livro didático adotado.

No entanto, nem sempre as suas escolhas correspondem a tais concepções, sobretudo, por sofrer intensa pressão externa, seja pela proposta apresentada pelo livro didático, pela preocupação com os futuros resultados advindos da Prova Brasil, ou ainda por desenvolver propostas de produção textual pautadas na simulação. Tais dimensões evidenciam que o cerceamento da liberdade do professor para tomar decisões quanto ao processo educativo pode limitá-lo.

Tais considerações se justificam, porque o livro didático conduz a uma abordagem prioritariamente textual, abordando superficialmente muitos outros aspectos que poderiam ser considerados, a exemplo da influência das resenhas, de um modo geral, para orientar, influenciar as escolhas do público leitor/consumidor, importando o suporte onde são veiculadas e até a autoria - quando marcada; aspectos esses que importam não apenas para a formação do aluno quanto ao trato com a língua, mas que interessam para a formação do

sujeito/aluno de modo a contribuir para a percepção da intencionalidade discursiva que motiva a escrita.

Como já fora mencionado, a preocupação excessiva com os resultados advindos das avaliações externas conduz a abordagens que ignoram a produção escrita efetiva, negando ao discente tanto propostas que considerem a produção escrita como uma prática social, o que exigiria outras escolhas, decisões, a fim de prover os meios e as condições necessárias ao se considerar a leitura e a escrita como práticas sociais com vistas a um ensino mais produtivo e significativo da língua; como o respeito às etapas necessárias para a elaboração de um texto como produção, o que demandaria tempo e intervenções bem direcionadas para o êxito final, representado pelo progresso que cada aluno pode alcançar individualmente.

Ao se refletir sobre tais aspectos, foi proposta para este estudo a aplicação de uma sequência didática que proporcionaria as condições mínimas de abordagem de um gênero discursivo, como uma proposta para práticas de letramento, permitindo acompanhar o processo de produção textual e coletar os textos dos alunos enquanto produto.

### **3.4 Da aplicação metodológica da sequência didática elaborada**

Com o objetivo de examinar o desenvolvimento do processamento textual do aprendiz à luz da abordagem de gêneros, foi aplicada uma sequência didática que viabilizasse o acompanhamento do processo que envolve a produção de um texto até a sua concretização final.

Ao sugerir um trabalho voltado à abordagem de um determinado gênero, a primeira dificuldade reside na sua escolha, o que deve transcorrer conscientemente. Para tanto, faz-se necessária a eleição de razões e de critérios que a justifiquem. Assim, a opção pelo gênero crônica se deu por razões diversas e também sob critérios variados.

Primeiramente, foi considerada a presença desse gênero em propostas dos livros didáticos para o Ensino Fundamental e também nas oficinas desenvolvidas no Caderno do Professor com orientações para a produção de textos voltadas à participação da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro, coordenada pelo Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), de iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social. Instrumentos esses que exercem forte influência sobre a prática docente, mediante à adoção e conseqüente cobrança de uso do livro didático, e ainda o incentivo e até exigência de participação na referida olimpíada.

Outra razão está relacionada ao fato de que, apesar da frequente abordagem do gênero, conforme apresentação anterior, e mesmo com orientações tão consistentes como as oferecidas pelo Caderno do Professor da Olimpíada de Língua Portuguesa, existe uma certa dificuldade, por parte do professor, em abordar o gênero de modo a conduzir o aluno a produzir textos que possam ser reconhecidos como crônicas.

Por fim, a opção pela crônica também se justifica pela gama de possibilidades que esse gênero dispõe, em função da sua circulação entre as esferas jornalística e literária, e a adaptação a meios midiáticos, apresentando linguagens diversas, propiciando o envolvimento em diversas práticas de letramento.

Escolhido o gênero, outra difícil tarefa é a escolha das crônicas a serem lidas e das abordagens, metodologias voltadas à análise específica dos exemplares selecionados e ao estudo do gênero, de um modo geral. Desse modo, esses dois aspectos orientaram a elaboração das atividades propostas na parte inicial da sequência didática, envolvendo procedimentos de leitura.

O primeiro módulo da sequência didática contemplou atividades com propostas de leitura que tanto pudessem evidenciar a relação do gênero crônica com as esferas jornalística e literária, incluindo a leitura em seus suportes originais (jornal, site e coletâneas de crônicas), como pudessem promover a apreensão de algumas características relativas ao estilo e à composição. No segundo módulo, foi indicada a produção da versão inicial aos alunos, considerando os aspectos estudados; deu-se prosseguimento com oficinas abordando o emprego de recursos linguísticos e procedimentos relativos à composição da crônica, de modo a auxiliar a escrita da segunda versão. No último módulo, foi proposta a produção final aos discentes, direcionada pelos registros dos conhecimentos construídos ao longo do estudo desenvolvido e orientações específicas voltadas a cada texto em particular, por meio do uso de lembretes.

É pertinente considerar aspectos que interferem diretamente sobre o processo de escrita e, conseqüentemente, o produto final. Embora tenha sido relevante a motivação da produção textual a compor uma coletânea, é importante observar que a aplicação da sequência didática pela professora pesquisadora, em meio à conclusão do ano letivo, gerou uma série de dificuldades, desde a disponibilidade das aulas ao cansaço dos alunos, característico deste período; além disso, também é necessário expor que alguns alunos não participaram integralmente das atividades propostas, por estarem ausentes das aulas, por manifestarem dificuldades para executá-las e até por não aderirem a determinadas propostas. Apesar desses



fatores, pode-se considerar que houve uma adesão satisfatória às propostas desenvolvidas, o que permitiu a aquisição de dados relevantes para este estudo.

O primeiro módulo, envolvendo atividades de leitura, desenvolveu-se com grande êxito, visto que foram mobilizadas habilidades e competências diversas, utilizando-se de variados meios, estratégias. Foi explorada a relação da crônica com a esfera jornalística, por meio do contato com jornais impressos, o acesso ao site da *Folha de São Paulo*, e a exposição de um jornal mural, propiciando a observação, a reflexão sobre a inclusão das crônicas nesses suportes, oferecendo condições para apreensão de aspectos relacionados a essa esfera de circulação. Um dos aspectos observados, referiu-se à inclusão das crônicas na seção intitulada *opinião*, orientando para a percepção da subjetividade, ao observar que o tratamento dado aos fatos selecionados, ao tema abordado, é permeado por impressões, sentimentos. O primeiro módulo também permitiu a observação da relação de intertextualidade, do gerenciamento de distintas vozes na construção dos textos analisados e do emprego de sequências textuais. Foi realizada a leitura de *O tempo das Crônicas*, de Paulo Bloise, seguida da discussão e do registro dos aspectos já estudados. Por fim, de modo mais superficial, também foi explorada a relação da crônica com a esfera literária, por meio do contato com crônicas escritas por autores que circularam tanto na esfera jornalística como a literária, como Moacyr Scliar e Carlos Heytor Cony, propiciando o contato com crônicas selecionadas para análise e coletâneas para leitura extraclasse, por meio das quais estendeu-se o acesso a outros autores.

Todo o percurso proposto no módulo inicial foi pensado de modo a oferecer condições satisfatórias para que os alunos pudessem apreender dimensões essenciais à produção de uma crônica, proposta que abre o segundo módulo da sequência didática. Nesse ponto, a proposta aqui apresentada diferencia-se da sequência de Dolz e Schneuwly (2004), visto que os estudiosos partem da produção escrita inicial, para o reconhecimento do conhecimento prévio do aluno, para o desenvolvimento de outros módulos que propiciem a aquisição de conhecimentos ainda não adquiridos. A opção diferenciada justifica-se porque a crônica não é um gênero de acesso frequente aos alunos, o que conduz à suposição do pouco conhecimento a seu respeito e ainda da sua difícil apreensão, o que se confirma ao identificar as dificuldades apresentadas na escrita da versão inicial, após o desenvolvimento do módulo proposto.

O segundo módulo iniciou-se com a produção da versão inicial, considerando os aspectos estudados, enfatizando as condições de produção como elemento motivador para a realização das atividades propostas. Sobre a versão inicial, pode-se destacar que foram escritos principalmente textos narrativos, e em menor proporção, textos predominantemente dissertativos, que foram estabelecidas as relações de intertextualidade e o gerenciamento de

vozes, mas poucos textos trouxeram traços mais característicos do gênero crônica, a exemplo da reflexão, do comentário, da representação de uma dada situação perpassada pela subjetividade. É de grande importância destacar que três alunos não conseguiram escrever a sua versão inicial, por não saberem sobre o que escrever, nem como fazê-lo.

A partir do reconhecimento das dificuldades apresentadas, foram desenvolvidas oficinas tratando do emprego de recursos linguísticos e procedimentos relativos à composição da crônica, a fim de auxiliar a escrita na segunda versão. Desse modo, foram mobilizados exercícios que propiciassem o uso consciente de alguns procedimentos almejando alcançar efeitos pretendidos, como a seleção de temas extraídos do cotidiano, a escolha da estrutura textual predominante: narrativa ou dissertativa, o gerenciamento de vozes distintas de modo a representar valores e posições sobre o tema, o emprego de sequências textuais narrativas, descritivas e dissertativas associadas à produção de efeitos, evidenciando traços de subjetividade; e ainda, o estabelecimento de um diálogo com o interlocutor/ leitor.

O desenvolvimento das oficinas propostas no segundo módulo permitiu a mobilização consciente de operações linguísticas, textuais e discursivas a serviço de um projeto de escrita orientado pelas constatações, percepções realizadas ao longo do estudo, registradas ao longo do percurso, utilizadas como orientações e lembretes, de modo a direcionar a escrita da versão final.

As orientações, lembretes, tanto nortearam a proposta da versão final, como serviram de base para a avaliação dos textos, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos. Serviram também para nortear orientações mais específicas direcionadas a aspectos específicos dos textos dos alunos de forma mais particularizada.

Todo o percurso desenvolvido permitiu a aquisição de dados essenciais a esta pesquisa, por meio da coleta dos textos produzidos e do acompanhamento do processo vivenciado, viabilizando a sua análise e a elaboração de uma proposta interventiva melhor direcionada. Isto porque as diferentes versões produzidas pelos alunos fornecem muitas pistas para a compreensão desse fenômeno tão complexo que é escrever, o que envolve o nível em que cada aluno se encontra, conforme o domínio de operações linguísticas, textuais e discursivas e o desenvolvimento de novas habilidades, gerando resultados muito distintos, de modo que alguns alunos conseguiram escrever crônicas e outros não, sem significar que não houve progressos, aspectos a serem observados nas versões de alguns textos produzidos pelos alunos.

Desse modo, da passagem da redação para a produção textual, não houve mera atualização terminológica, foram definidas outras concepções a conduzirem o processo de

ensinar e aprender a escrever. Tais considerações conduzem à necessidade de rejeitar a preocupação exclusiva com o texto do aluno como produto final, centrando-se na observação e na indicação de erros a serem corrigidos. Isso implica em um diferente olhar sobre o texto produzido pelo discente, considerando todo o processo, o que exige apreciar a autoria, a recepção e o dialogismo constitutivo da língua, ou seja, acompanhar e orientar a produção do texto, enquanto prática social, perspectiva essa viabilizada por práticas de linguagem centradas no texto que tomam os gêneros como objetos de ensino, utilizando-os em diferentes situações concretizando uma prática escolar situada.

### 3.5 Da produção textual

Ao considerar a produção textual como processo, faz-se necessária a delimitação do que deve ser observado ao longo do percurso e a definição das estratégias e de instrumentos para o ensino utilizados com vistas à aprendizagem. Como instrumento fundamental está a escolha do gênero a ser abordado, o que implica em escolhas de ordem metodológica, relacionadas à abordagem seguida (textual ou discursiva), interferindo também na definição de categorias a serem observadas.

Desse modo, com o objetivo de examinar o desenvolvimento do processamento textual do aprendiz à luz da abordagem de gêneros discursivos, com enfoque no letramento crítico, a partir do gênero crônica, foram consideradas como categorias de análise:

- I. **Subjetividade** – evidenciada por posicionamentos ideológicos e culturais, orientações valorativas;
  
- II. **Dialogismo** - configurado como reações-respostas, mediante diálogo com o leitor, construído pela inserção de distintas vozes e movimentos dialógicos: *assimilação* (inserção de vozes aliadas ao seu ponto de vista) e *afastamento* (desqualificação de vozes que representem posições opostas); estabelecido pela interlocução com o leitor buscando o seu engajamento, dirigindo-se a ele por meio da interpelação, ou fazendo uso da refutação para contestar seus possíveis posicionamentos, julgamentos de valor.

### III. Reflexos das esferas discursivas jornalística e literária – percebidos pelo tema, composição e estilo, marcados pela vontade enunciativa do locutor;

#### 3.5.1 Quanto à subjetividade

A subjetividade apresenta-se como um dos traços marcantes da crônica, podendo ser expressa sob diferentes formas, como a definição do recorte temático e a exposição de orientações valorativas que acabam por revelar a visão do autor/narrador marcada por valores ideológicos e culturais, evidenciada por escolhas linguísticas, textuais, discursivas, configurando o seu projeto de dizer.

Na V1/A1, pode-se verificar que, logo na primeira versão, produziu um texto com marcas de subjetividade:

#### Texto I - Folha em branco

Na sala de aula, a professora nos explicava o gênero crônica. Eu até que gostava, já que ela sempre trazia as crônicas só para debate.

Até que em uma tarde em certa ocasião ela disse:

- Agora é a vez de vocês produzirem as suas próprias crônicas. Entregou uma folha em branco e falou que poderíamos escrever sobre qualquer assunto.

Foi então que pensei: “sobre o que eu escrevo?” Fiquei ali sentada, olhando a folha em branco, sem decidir sobre o que faria. O sinal tocou, assinei meu nome e devolvi a folha, agora não mais em branco, só com o meu nome. Então ela disse:

- Na nossa próxima aula tragam o tema pronto já para escrever.

Fiquei naquela. Pensei, pensei, cheguei a próxima aula e eu sem saber sobre o que escrever.

Foi então que eu tive uma ideia: “Vou escrever uma crônica sobre a crônica que eu não sabia escrever”.

É possível observar que a narrativa não se limita à apresentação de uma sequência de fatos, numa relação lógica marcada pela causa e efeito, mas evidencia um modo pessoal de conceber as aulas voltadas à leitura e o ato da escrita, conduzindo o leitor a perceber essa situação segundo a percepção do autor, que também representa a voz dos alunos, de um modo geral, diante da dificuldade de escolher um tema e desenvolver o seu texto.

Na condição de sujeito aluno, as aulas voltadas à leitura são apreciadas por não implicarem maiores exigências: “*Eu até que gostava, já que ela sempre trazia as crônicas só para debate.*” Entretanto, quando é proposta a atividade de produção textual surgem entraves, dificuldades, a primeira delas sobre o que escrever, e o que pode provocar a não realização da atividade proposta pelo professor, não por uma simples recusa, mas por não conseguir executá-la: “*Foi então que pensei: ‘sobre o que eu escrevo?’ Fiquei ali sentada, olhando a*

*folha em branco, sem decidir sobre o que faria. O sinal tocou, assinei meu nome e devolvi a folha, agora não mais em branco, só com o meu nome.”*

Ao revelar a sua dificuldade em produzir uma crônica, a aluna/autora/narradora expressa simultaneamente a sua condição particular enquanto aluna e a experiência comum vivida por muitos alunos no momento em que são desafiados a escrever. Ao expor a sua condição marcada cultural e ideologicamente, ao revelar a sua visão sobre a realidade representada, consegue produzir um enunciado que se configura como crônica, diferentemente da V1/A2 que foi construída apenas com a apresentação de fatos, de situações, sem revelar um modo particular de perceber a situação tratada:

#### Texto II - A dúvida

No dia 25 de outubro minha professora de Português, falou para todos os alunos fazerem uma crônica com o tema livre mais acapou que eu fiquei com uma grande dúvida sobre o que seria o meu assunto, por eu gostar de várias coisas tentei falar sobre esporte mais não deu muito certo, então resolvi falar sobre essa minha dúvida a respeito da crônica que me foi proposta.

Centrado nos fatos, nas ações, o aluno/autor/narrador acima não conseguiu imprimir em sua escrita a subjetividade, de modo a evidenciar a sua visão particular acerca do tema abordado, apresentando detalhes, apreciações valorativas que pudessem conduzir o olhar do leitor a apreendê-la. Tais aspectos, no entanto, podem ser analisados na V3/A3:

#### Texto III – Caso inesperado

Mês passado estava na cozinha de casa quando derrepente ouço uma notícia na televisão que me deixou horrorizada mal por dentro. Falava de um refugiado que ao fugir da Síria com seu filho no colo foi derrubado por uma jornalista.

A jornalista não teve coração, sentimentos, nada, isso mostra que as pessoas cada vez mais ficam mais ruins, doentias e improváveis. Vendo aquela pessoa assim eu pensei aqui “reporte, mulher” é um monstro vocês não acham? Como pode ser assim não ter respeito ao próximo, não ter educação pela sua profissão.

Pois reporte anuncia notícias, contam histórias e não é noticiada e não sair por aí fazendo o que bem pensa, maldade.

É o mundo não esta nada bem para nós nem para ninguém não acham?!

No texto de A3, pode ser observado que a aluna/autora/narradora emprega palavras, expressões que evidenciam suas impressões a respeito do tema abordado: “*horrorizada*”, “*a jornalista não teve coração, sentimentos, nada*”, “*é um monstro*”; posiciona-se diante da atitude da jornalista evocando princípios éticos e morais: “*Como pode ser assim não ter respeito ao próximo, não ter educação pela sua profissão*” ; e ainda revela a sua concepção a respeito da ética jornalística: “*reporte anuncia notícias, contam histórias e não é noticiada e*

*não sair por aí fazendo o que bem pensa, maldade*". O emprego desses procedimentos revela a orientação valorativa assumida pelo locutor.

A aluna/autora/narradora revela a sua subjetividade manifestando as suas impressões baseadas na sua forma de conceber o mundo. Uma forma de enxergar a realidade à sua volta orientada por valores éticos humanos e profissionais: o respeito ao próximo e o respeito à profissão. Respeito ao próximo que repudia qualquer ato de violência; respeito à profissão que repudia o jornalismo sensacionalista, manipulador dos fatos. Desse modo, põe em evidência uma orientação apreciativa individual que também é social, já que a consciência individual absorve os índices sociais de valor, refletindo determinadas ideologias, concretizando a síntese dialética entre o psíquico e o ideológico:

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto a palavra se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929, p. 66).

Desse modo, confirma-se o pressuposto bakhtiniano de que a definição do horizonte temático é determinada pela posição social e ideológica do sujeito-autor. Ao enunciar a sua réplica na crônica, o locutor revela a sua compreensão a respeito do que o motivou a refletir, a escrever, de modo pessoal, assumindo um tom confessional. Tais aspectos podem ser observados na V3/A4:

#### Texto IV – Um ato bastante heroico

Certa noite, estava mexendo em minhas redes sociais como de costume, quando deparei-me com uma notícia, na qual já tinha ouvido falar antes. Abri ela, com o intuito de saber mais sobre o ocorrido, já que só sabia pequenas partes desse fato.

A notícia, mostrava uma mulher que foi surpreendida por um assaltante na Praça da Sé em São Paulo. Estamos se “acostumando” com notícias como essa, esta se tornando mais comuns atos como esses, a violência esta só aumentando, isso é péssimo, fico espantada e triste com isso.

Bom mais não acaba por ai, um mendigo que viu a cena, pulou em cima do assaltante ajudando a fuga da moça, o assaltante reagiu e matou o homem. Outro motivo do meu espanto mais de um lado positivo, ainda existem pessoas boas, que contribuem para melhorar o mundo. Nem todos fariam isso, principalmente por uma desconhecida, isso torna o gesto mais bonito.

Fiquei refletindo que nem lembrei-me de olhar o que aconteceu com o assaltante, como estava tarde fui dormir, por um lado contente feliz pelo ato heróico, por um lado triste pelo fim que o mendigo levou, mais talvez era para isso acontecer, não podemos mudar os planos de Deus.

A aluna/autora/narradora partilha com o leitor as suas impressões, as suas opiniões a respeito do fato que a inquietou. Partilha com o leitor o que lhe ocorre no mais íntimo, partilhando o modo como compreende e interpreta os fatos. A princípio, divide com o leitor

os efeitos provocados pela exposição a fatos violentos veiculados pelos meios de comunicação e mídias sociais: *“Estamos se ‘acostumando’ com notícias como essa, esta se tornando mais comuns atos como esses, a violência esta só aumentando, isso é péssimo, fico espantada e triste com isso”*. A ênfase dada pela aluna à palavra *acostumando* reforça a sua insatisfação perante a insensibilidade humana desenvolvida em função de fatos violentos tornarem-se corriqueiros, o que é reforçado pela divulgação diária na imprensa. Desenvolve a sua crônica, dividindo com o leitor a sua interpretação do fato, permeada pelo espanto: espanto diante da crueldade que revela a maldade humana; espanto diante de um ato heroico que revela a bondade humana. Desalento e esperança, sentimentos e reações que marcam o ser humano através dos tempos.

De um modo geral, conforme expõe Silva (2012), ao definir o horizonte temático conforme a posição social e ideológica do autor, situações particulares partilhadas de modo confessional com o leitor, passam a representar, para o leitor, símbolos ou metáforas durante o processo de interpretação das situações que tenham repercussão no meio social em que interagem os interlocutores ou que assumam um caráter universal.

É possível notar essa dimensão ao se considerar a condução para a finalização do texto da aluna: *“Fiquei refletindo que nem lembrei-me de olhar o que aconteceu com o assaltante, como estava tarde fui dormir, por um lado contente feliz pelo ato heróico, por um lado triste pelo fim que o mendigo levou, mais talvez era para isso acontecer, não podemos mudar os planos de Deus”*. Através do seu olhar a aluna/autora/narradora evoca no leitor a eterna luta entre o bem e o mal, e de certa forma, a sua compreensão do fato e a o modo como o interpreta, eleva a vitória do “bem” sobre o “mal”, já que a mulher foi salva, e a morte do mendigo, como resultado de um ato heroico, está de acordo com os planos de Deus, ressoando, no leitor, que ainda há esperança quanto aos rumos da humanidade.

Assim, a subjetividade, como traço marcante da crônica, pode ser evidenciada por meio da escolha de recursos e procedimentos que demonstrem a orientação valorativa do sujeito-autor, marcada por sua posição social e ideológica, revelando o seu modo de compreender e interpretar o mundo. Nesse processo, o sujeito-autor partilha com o leitor as suas impressões, as suas opiniões, que podem também representar símbolos ou metáforas para o leitor, significando situações vivenciadas pelo ser humano, no âmbito social interlocutores ou de amplitude universal.

Todavia, os aspectos expostos não são os únicos que conferem subjetividade à crônica, a forma como se configuram as reações-respostas do locutor, inserido diferentes vozes em seu discurso, realizando movimentos dialógicos em consonância com a sua posição valorativa se

configuram como traços de subjetividade. Como tal dimensão não se restringe à configuração da subjetividade, optou-se pela análise particularizada desse aspecto.

### 3.5.2 Quanto ao dialogismo

Como asseverou Bakhtin (2011, p.279), o diálogo viabilizado por uma obra abre-se à resposta do outro, “para a sua compreensão responsiva, assumindo diferentes formas, como a influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores”, desse modo, a obra determina as posições responsivas assumidas pelo outro, conforme as condições de comunicação discursiva de um determinado campo da cultura. A interação com os enunciados individuais dos outros é base constitutiva da experiência discursiva individual de qualquer pessoa, já que se processa uma assimilação das palavras do outro e não meramente das palavras da língua. Assim:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão antecipa-as. (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1999, p.98)

A crônica abre-se ao diálogo com o outro sob diferentes vieses, entre esses, destaca-se o diálogo entre autor e leitor, uma conversa cuja forma de condução pode revelar de modo implícito ou explícito a posição do autor; o diálogo estabelecido pela forma elaborada da inserção de diferentes vozes e pelo tratamento dado a essas vozes, atribuindo diferentes valorizações, realizando distintos movimentos dialógicos, conforme Rodrigues (2005): de *assimilação*, ao convocar vozes avaliadas positivamente para a construção do seu ponto de vista, e de *afastamento*, ao desqualificar as vozes que representam posições opostas. Tais aspectos serão considerados na análise dos textos apresentadas a seguir.

#### Análise da V3/A5: Texto V - Requentes de crueldade

Outro dia, a professora de Português trouxe para a sala de aula uma reportagem sobre o leão Cecil. Eu fiquei indignado e surpreso com a crueldade que os caçadores fizeram. Fiquei revoltado. Eles maltrataram Cecil até a morte, o perseguiram até que o pegaram fora da floresta, em um lugar muito distante, onde ninguém, além deles, conheciam. Depois de morto, eles tiraram várias fotos e postaram nas redes sociais. Por fim, tiraram o couro de Cecil para fazer um tapete. Isso me chocou muito. Como foram capazes de uma crueldade como essa? Pessoas como essas deveriam ser presas ou pagar multas muito severas. Mas fica uma pergunta em minha mente: essas pessoas maltratam animais por pura diversão? Se assim for, precisam passar por consultas sérias!



O aluno/autor/narrador tece o seu texto inserindo enfaticamente aspectos que representam os caçadores, desqualificando-os, assumindo uma orientação valorativa contrária à caça. Ao se referir a ações cometidas por eles, utiliza expressões, palavras, uma seleção vocabular e um arranjo sintático, que marcam a sua posição afastando-se do que representam os caçadores, social e ideologicamente: “*Eu fiquei indignado e surpreso com a **crueledade** que os caçadores fizeram. Fiquei revoltado. Eles **maltrataram** Cecil até a morte, o **perseguiram** até que o pegaram fora da floresta, em um lugar **muito distante**, onde ninguém, além deles, conheciam. Maltratar, perseguir, matar, ações que revelam a crueldade dos caçadores; conduzir o leão até um lugar muito distante, que só os caçadores conheciam, revela a frieza dos perseguidores. Não bastasse a crueldade, destaca outra face da caça desmedida: o fútil exibicionismo: “*Depois de morto, eles **tiraram várias fotos e postaram nas redes sociais**. Por fim, tiraram o couro de Cecil **para fazer um tapete**”.**

O movimento dialógico do distanciamento promove o isolamento da orientação valorativa do outro, inserindo outras perspectivas que não possuem credibilidade no enunciado do autor, a fim de desqualificá-las. Como estratégias, faz-se uso da ironia, das aspas, de pronomes demonstrativos, de palavras e de expressões avaliativas, podendo sinalizar a inserção de outras vozes. Assim, os movimentos dialógicos passam a se configurar “como identificadores das estratégias utilizadas no processo de enquadramento e citação de vozes no discurso” (SILVA, 2012, p.47).

A inserção de distintas vozes também pode ser empregada pelo locutor para atrair o interlocutor (leitor), tratando-o como aliado ou como opositor, na conversa articulada em seu discurso, reforçando a sua posição valorativa, a sua visão particular acerca do tema tratado, conforme pode ser verificado na V2/A6:

#### Texto VI - Água: uma questão de consciência

Nos últimos dias à todos os momento, tenho presenciado cenas não convencentes e inadmissíveis sobre o preocupante problema mundial que vem atingindo inúmeras pessoas por aí: Se trata da escassez da água. Pessoas desperdiçando, ou melhor brincando com um bem tão precioso, aquelas pessoas que agem sem pensar nas consequências *sabe?* Eu fico me perguntando o que elas tem em mente? Por que fazem isso, será que há respostas para essas cenas vistas?

Eu me sinto de certa forma comovida e pensativa. Sim, pois enquanto esses seres fazem isso, tem outros passando sede, sem ter água pelo menos para suprir suas necessidades, *entende?* Já inventaram tanta coisa por aí, que bem que poderiam inventar métodos para economizar água, quem sabe, seria uma boa ideia.

Mas, *deixa* para lá, isso parte de cada um e é questão de consciência, apesar de não mudar minha opinião e achar que deveriam pensar antes de fazer isso.

Bem, como todos nós erramos, temos que pelo menos tentar perdoá-los, que essas pessoas errem, mas acima de tudo, tenham o cuidado de corrigir seus erros e não mais cometê-los.

No texto VI, a aluna/autora/narradora, ao inserir a voz daqueles que desperdiçam a água, revela distanciamento ao depreciar as atitudes dessas pessoas, convocando o leitor como seu aliado para o mesmo posicionamento: “*Pessoas desperdiçando, ou melhor brincando com um bem tão precioso, aquelas pessoas que agem sem pensar nas consequências sabe? Eu fico me perguntando o que elas tem em mente? [...] Eu me sinto de certa forma comovida e pensativa. Sim, pois enquanto esses seres fazem isso, tem outros passando sede, sem ter água pelo menos para suprir suas necessidades, entende?*” Em tal fragmento pode-se observar o emprego do pronome “*aquelas*” assumindo um tom irônico, em vista das atitudes recriminadas. Ponto de vista compartilhado com o leitor que pode ser percebido pelo emprego dos verbos : “*sabe*”, “*entende*” , evidenciando que a aluna/autora/narradora espera a adesão do seu interlocutor/leitor ao seu posicionamento, configurando o *movimento dialógico de interpelação*.

Ao final, revela-se o movimento de engajamento, considerando o leitor como seu aliado, ao assumir a mesma posição valorativa, o que pode ser observado por meio do emprego do pronome nós e os verbos em primeira pessoa, revelando a inclusão do leitor: “*Bem, como todos nós erramos, temos que pelo menos tentar perdoá-los, que essas pessoas errem, mas acima de tudo, tenham o cuidado de corrigir seus erros e não mais cometê-los*”.

Ao tratar da representatividade do discurso citado, Bakhtin/Volochinov (1999) destacam que o *discurso de outrem*, se tratado de modo superficial, constitui-se apenas como um tema do discurso; mas, se abordado como *unidade integral de construção*, permite observar a sua existência autônoma, como enunciação de uma outra pessoa, que possui uma construção completa, externa ao contexto narrativo, de modo a revelar uma relação ativa de uma enunciação a outra, uma *reação da palavra à palavra*.

A respeito do emprego do *discurso citado*, vejamos V1/A7:

#### Texto VI – Uma boa ação

Certo dia, estava em um parque público com mais duas amigas. Decidimos sentar, fiquei observando atentamente duas garotinhas que aparentavam ter uns 8. Outra garota mais velha se aproxima e diz:

- O que uma garota branca faz com uma garota negra?

A garota negra começou a chorar e a mais velha saiu rindo. Após isso a garotinha disse algo que me deixou impressionada, a garotinha disse:

- Minha mãe me disse que somos todos iguais independente da cor da pele ser diferente. Vamos brincar e esquecer aquela chata!

Após dito isso saíram correndo felizes. No caminho para casa fiquei pensando no que a menina disse, é tão bom saber que tem pessoas boas que passam isso para as demais pessoas.

Não será a cor da pele, o que a pessoa veste e etc. que mostrará o que ela é e sim o caráter, devemos respeitar todos a cima de tudo.

O discurso citado foi empregado de modo a revelar a *orientação ativa* do falante, permitindo que seja expressa a sua compreensão, a sua apreciação, por meio do comentário que acaba por revelar a sua réplica interior. A aluna/autora/narradora reage a discursos que lhe são exteriores, representados pelo discurso citado da menina mais velha: “- *O que uma garota branca faz com uma garota negra?*”; e da menina branca de oito anos: “- *Minha mãe me disse que somos todos iguais independente da cor da pele ser diferente*”. O primeiro evidencia o preconceito racial, o segundo o reconhecimento da igualdade enquanto seres humanos, acima da diferença de cor. Ao incluir esses discursos que representam posições sociais, culturais, ideológicas que se opõem, a aluna/autora/narradora revela a sua compreensão, a sua interpretação da realidade apresentada, enfatizada por meio de um comentário explícito: “[...] *No caminho para casa fiquei pensando no que a menina disse, é tão bom saber que tem pessoas boas que passam isso para as demais pessoas./ Não será a cor da pele, o que a pessoa veste e etc. que mostrará o que ela é e sim o caráter, devemos respeitar todos a cima de tudo.*”

Dessa forma é demonstrada a apreensão ativa do falante, envolvendo a réplica interior e o comentário efetivo, de acordo com Bakhtin/ Volochinov (1999, p.148-149):

[...] É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. Esse processo efetua-se em dois planos: de um lado, a enunciação de outrem é recolocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde em parte com o que se chama o fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa), um elo se estabelece com a expressão facial, etc. Ao mesmo tempo prepara-se a réplica (Gegenrede). Essas duas operações, a réplica interior e o comentário efetivo são, naturalmente, organicamente fundidos na unidade da apreensão ativa e não isoláveis senão de maneira abstrata. Os dois planos da apreensão exprimem-se, objetivam-se no contexto narrativo que engloba o discurso citado.

A análise dos movimentos dialógicos permite o reconhecimento de que esses movimentos devem ser considerados ao se objetivar o letramento crítico do discente, visto que a percepção da articulação de vozes na construção do discurso, conforme o projeto de dizer do falante, revela a sua orientação valorativa, servindo também como forma de demonstrar subjetividade. E por essa razão, deve ser considerada como uma das dimensões a serem tratadas pelo docente, o que implica na necessidade de conhecer mais profundamente como esses movimentos se configuram e o que representam.

### 3.5.3 Quanto aos reflexos das esferas discursivas jornalística e literária – percebidos pelo tema, composição e estilo.

Ao se tomar a enunciação em sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, busca-se o sentido, a significação, o tema do enunciado, a acentuação valorativa, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional, evidenciando, desse modo, a busca do analista bakhtiniano: o que o texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Dessa forma, como dimensões essenciais e indissociáveis dos gêneros do discurso, despontam o tema (conteúdo ideologicamente conformado), a forma composicional (estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero), e traços da posição enunciativa do locutor (marcas linguísticas ou estilo). Dimensões essas determinadas pelos parâmetros da situação de produção de enunciados e, sobretudo, para Bakhtin/ Volochinov (1999) pela apreciação valorativa do locutor a respeito dos temas e dos interlocutores de seu discurso, configurando a imagem que o falante/escritor possui de seus parceiros e do tema do enunciado. Tais aspectos serão considerados nos textos analisados a seguir:

#### Texto VII – Os refugiados da Síria (V2/A8)

Diariamente vários jornais tem mostrado fotos marcantes dos refugiados da Síria, morte de alguns, a fuga de vários, a condição desumana que eles tem passado. Realmente é de partir o coração ver situações dessas, ver como as pessoas de outros países negam dar ajuda a essas pessoas que só procuram pela paz, pelo direito de viver dignamente como qualquer um outro.

Um povo que tentam buscar melhoras de vida, devido a esse conflito de anos com os outros países que pretendem dominar o território deles.

Vivemos num mundo de ganância, de conflitos, de desunião, o que me faz lamentar pelo futuro da humanidade.

Na crônica acima, o aluno/autor aborda como tema a situação vivida pelos refugiados da Síria, evocando fatos de grande relevância social, com repercussão mundial. É possível observar que a motivação da escrita de seu texto advém dos noticiários jornalísticos, fazendo referência a imagens e fatos divulgados nesse meio: *“Diariamente vários jornais tem mostrado fotos marcantes dos refugiados da Síria, morte de alguns, a fuga de vários, a condição desumana que eles tem passado”*. Revela-se, assim, a estreita ligação entre a crônica e os fatos noticiados na imprensa, configurando uma reação-resposta a fatos noticiados que despertam o interesse do cronista, que o motivem a expressar as suas impressões, as suas opiniões, a sua interpretação diante dos fatos, o que é reforçado pela forma composicional, ao optar por organizar seu texto partindo do fato que motivou a sua

escrita, seguido da manifestação de suas impressões: *“Realmente é de partir o coração ver situações dessas, ver como as pessoas de outros países negam dar ajuda a essas pessoas que só procuram pela paz, pelo direito de viver dignamente como qualquer um outro.”*

A progressão textual segue com a mesma composição: apresentação de fatos, seguida da exposição da opinião do locutor: *“Um povo que tentam buscar melhoras de vida, devido a esse conflito de anos com os outros países que pretendem dominar o território deles./ Vivemos num mundo de ganância, de conflitos, de desunião, o que me faz lamentar pelo futuro da humanidade”*.

A forma como a crônica foi desenvolvida, seguindo a relação fato/opinião, configura-se como uma reação-resposta aos acontecimentos veiculados pelos jornais. A produção do gênero crônica permitiu a possibilidade de o aluno/autor expressar as suas impressões, as suas opiniões acerca das notícias a que teve acesso, que revelaram aspectos negativos da existência humana, como a indiferença e a crueldade humana tão comumente veiculados pelo meio jornalístico. Tais aspectos conduzem o aluno/autor a desenvolver o acabamento do texto com uma constatação, seguida de uma interpretação dos fatos: *“Vivemos num mundo de ganância, de conflitos, de desunião, o que me faz lamentar pelo futuro da humanidade”*.

A perplexidade do aluno/autor o conduz a compor a sua crônica de modo a levar o seu leitor à reflexão, ao lamentar pelo futuro da humanidade, já que o tratamento dado aos refugiados constitui-se como indício da crueldade, da frieza humana. Também, nós, leitores/espectadores dos jornais, somos expostos a muitas notícias trágicas que revelam o pior da humanidade, situação que também pode nos conduzir à indiferença, à frieza diante dos fatos veiculados. Assim, a vontade enunciativa do locutor o direciona a sensibilizar o seu interlocutor, intenção que pode ser percebida por seu estilo, ao usar construções que reforcem a carga dramática da situação vivida pelos refugiados, como o emprego da gradação: *“morte de alguns, a fuga de vários, a condição desumana que eles tem passado”* e *“de pessoas que só procuram pela paz, pelo direito de viver dignamente como qualquer um outro.”*; ao empregar palavras e expressões que promovem apelo emocional diante dessa tragédia humana: *“é de partir o coração ver situações dessas”, “negam dar ajuda a essas pessoas”*.

A relação entre a motivação da escrita de uma crônica com fatos noticiados pela imprensa, configurando-se como uma reação-resposta, é um dos aspectos a serem observados como reflexos da esfera jornalística. Essa relação também confere à crônica a efemeridade e a coloquialidade, aspectos a serem considerados mais atentamente, na análise a seguir:

Texto VIII - A virada (V1/ A9)

Olá! Torcedor, nesse campeonato brasileiro de 2015 vários clubes se destacaram, mas em especial o Corinthians que começou o campeonato mal mais logo se recuperou no final do 1º turno do campeonato deste então não perde mais ele vem fazendo uma ótima campanha tem grandes chances de levar o seu Hexa campeonato brasileiro.

Mais vamos falar a verdade né? Todos já sabiam que esse titulo era do timão, pena que não deu nem para criar muitas expectativas pros outros clubes, o flamengo até tentou, mais não precisa nem falar que ele se deu mau, mais quem mandou mexer com o Corinthians.

O Tite está cada vez melhor quando ele precisa substituir um de seus jogadores sempre faz uma ótima escolha, por exemplo Fagner Love que teve que substituir o guerreiro mostrou seu potencial fazendo vários gols e assistências e ele acabou nos mostrando que é melhor do que pensavamos.

Eu como torcedora roxa do Corinthians estou louca pra poder gritar é campeão e vocês também né? Todos os outros adversários vão ter que inculir isso principalmente o Atlético-MG!

A reação-resposta a um fato noticiado pela imprensa pode conferir à crônica a efemeridade característica do jornal que “nasce, envelhece e morre a cada 24 horas” (SÁ, 2008, p.10). Ao referir-se à campanha do Corinthians no Campeonato Brasileiro de 2015, evocando personagens como Tite, Wagner Love e Guerreiro, e fazendo menção a escolhas e estratégias do técnico, a aluna/autora marca temporalmente a existência de sua crônica, de modo a perder relevância à medida que se distancia temporalmente dos fatos que motivaram a sua escrita.

Essa efemeridade, própria do meio jornalístico, ainda traz um ritmo ágil à crônica, em função da pressa para ser publicada e do pouco espaço destinado à sua veiculação. Desse modo, a agilidade exigida acaba conferindo coloquialidade à crônica, semelhante a uma conversa entre dois amigos, configurando um diálogo entre o cronista e o leitor, aproximando a língua escrita da oralidade (SÁ, 2008).

No texto VIII, podem ser apresentadas muitas evidências da coloquialidade, primeiramente pode ser apresentado o cumprimento diretamente direcionado ao interlocutor/leitor “*Olá torcedor!*”. O cumprimento marca o início de um diálogo entre a autora e o seu interlocutor identificado como um torcedor, o que também sinaliza para o recorte temático estabelecido, confirmado na sequência do texto ao fazer menção ao Campeonato Brasileiro de 2015, dando destaque à campanha do time Corinthians.

Nesse diálogo, a locutora convoca o seu interlocutor a aderir aos seus posicionamentos, em defesa do Corinthians, realizando o movimento dialógico de *engajamento*, ao buscar a sua concordância: “*Mais vamos falar a verdade né?*”, conduzindo ao reconhecimento de que “*Todos já sabiam que esse título era do timão*”; a aluna também recorreu ao movimento dialógico de *afastamento*, ao evocar outras vozes, destoantes dos seus

posicionamentos “*pena que não deu nem para criar muitas expectativas pros outros clubes, o flamengo até tentou*”, para enfatizar a sua orientação valorativa e assumir um tom irônico/provocativo, típico de torcedores apaixonados: “*mais não precisa nem falar que ele se deu mau, mais quem mandou mexer com o Corinthians*”.

A apreciação valorativa da locutora, marcada pela perspectiva de uma torcedora do Corinthians, orienta desde a seleção do tema, ao tratar da exitosa campanha do time em 2015, como também a composição da crônica ao estabelecer um diálogo com o seu interlocutor (também torcedor), marcado pela coloquialidade, direcionado por um tom provocativo. Ao estabelecer o diálogo com o seu interlocutor/torcedor, a locutora não só valoriza a campanha do seu time, como provoca os seus adversários, configurando a sua reação-resposta aos que se opuseram à campanha do seu time. A valorização, a provocação e a coloquialidade caracterizam o seu estilo, o que pode ser observado pelo emprego de modalizadores “*O Tite está cada vez melhor*”, de expressões ideológicas: “**vão ter que inculir**” (expressão utilizada pelo técnico Zagalo em resposta às críticas de comentaristas esportivos durante a Copa América 1997) e de marcadores conversacionais: “*vocês também né?*”. O acabamento do texto revela explicitamente a vontade enunciativa da autora apresentada sutilmente na introdução: “*Eu como torcedora roxa do Corinthians estou louca pra poder gritar é campeão e vocês também né? Todos os outros adversários vão ter que inculir isso principalmente o Atlético-MG!*”, enfatizando os aspectos anteriormente observados.

Como foi analisado, os reflexos da esfera jornalística configuram a crônica como reações-respostas do locutor marcadas pelo dialogismo, pela coloquialidade e também pela efemeridade, trazendo implicações para o tratamento do tema, para a forma de composição e para a definição do estilo do autor, orientada por sua vontade enunciativa.

Mediante a essa vontade, a crônica pode transcender a essa relação imediata com fatos jornalísticos, revelando, com sensibilidade, situações cotidianas, de modo que o olhar do cronista transforme-as em uma representação significativa da existência humana, ao se aproximar da esfera literária. Essa transformação é perpassada pela subjetividade do autor de modo a representar a sua forma de enxergar, de perceber o mundo a sua volta:

Efetivamente, sem ser um exercício de estilo, a crônica monta-se em torno de muito pouco ou nada, ao menos em relação ao motivo inspirador, e é por meio do estilo que se sustenta. Cronista sem estilo parece incongruência- e aqui ele se distancia uma vez mais do repórter, entendido o estilo como a linguagem, o idioleto, que exprime, nas suas especificidades, uma dada cosmovisão; estilo não como mero arranjo sintático, mas como instrumento de certa cosmovisão (MOISÉS, 1985, p.272).

O estilo está a serviço do tema e das formas de significação segundo a vontade enunciativa do locutor, a sua orientação valorativa. Nessa direção, a crônica assume a literariedade, abrindo espaço ao comentário dos acontecimentos, conhecidos publicamente ou presentes no imaginário do cronista, examinado pelo ângulo subjetivo da interpretação, da recriação do real. Essa perspectiva pode ser observada a partir da análise do texto apresentado adiante:

Texto XIX – Um amor à primeira vista (V3/ A10)

O sol já havia se posto e ele resolveu dar uma volta na praia, já era tarde da noite quando ele avistou na praia a mais bela moça que ele havia visto, seu coração começou a disparar. Ele mal a vira e já havia sido fígado, afinal quem nunca teve um amor à primeira vista, onde a troca de olhares o coração arde em chamas? Começaram a conversar e logo descobriram que tinham muita coisa em comum, gostavam dos mesmos filmes, músicas, comida, ambos eram membros de uma Ong dedicada a preservar animais em extinção. Havia chegado a hora de ir embora e com medo de perdê-la ele a pede em namoro, os corações pareciam pular para fora do peito eles se beijam o melhor beijo de suas vidas, um beijo demorado com muito amor, depois daquele momento eles tiveram a certeza de que se veriam de novo.

Em sua crônica, o aluno/ autor/narrador debruça-se sobre o tema do amor à primeira vista. Para delinear a sua orientação valorativa, o aluno desenvolve uma narrativa, recriando o real, envolvendo o seu interlocutor com as emoções vividas pelos personagens.

Sem nomear os personagens, os pronomes “ele” e “ela”, mantém certo anonimato, podem representar qualquer pessoa, sinalizando que muitos já sentiram um amor à primeira vista, convocando o leitor a rememorar certas emoções através das situações vividas pelas personagens: “*Ele mal a vira e já **havia sido fígado**, afinal quem nunca teve um amor à primeira vista, onde a troca de olhares **o coração arde em chamas?**”.*

Ao assumir o tom lírico, dando ênfase à emoção, conduz o leitor a acompanhar a narrativa, fazendo uso de diversas estratégias: a narrativa lenta, rica em detalhes: “*O sol já havia se posto e ele resolveu dar uma volta na praia, já era tarde da noite quando ele avistou na praia a mais bela moça que ele havia visto, seu coração começou a disparar*”; o emprego da descrição: “[...] *o melhor beijo de suas vidas, um beijo demorado com muito amor, depois daquele momento eles tiveram a certeza de que se veriam de novo.*”; o uso da linguagem conotativa: “*o coração arde em chamas*”.

Todas as estratégias e recursos empregados para conferir literariedade convergem para a vontade enunciativa do aluno/autor, delineando o seu estilo, segundo o que a própria configuração da crônica permite e a posição valorativa do autor direciona, quanto ao



tratamento dado ao tema, em função da sua forma de conceber e representar a realidade, já que:

Na crônica [...] existe a liberdade do cronista. Ele pode transmitir a aparência de superficialidade para desenvolver o seu tema, o que acontece como se fosse “por acaso”. No entanto, o escritor sabe que esse “acaso” não funciona na construção de um texto literário (e a crônica também é literatura), pois o artista que deseje cumprir sua função primordial de antena do seu povo, captando tudo aquilo que nós outros não estamos aparelhados para depreender, terá que explorar as potencialidades da língua, uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais), descortinando para o público uma passagem até então obscurecida ou ignorada por completo (SÁ, 2008, p.9-10).

Em síntese, diante da análise dos textos, é possível compreender a estreita ligação da crônica com as suas esferas de circulação, já que se configura como um gênero jornalístico e literário, permitindo a junção da coloquialidade e da literariedade, tornando possível a manutenção da espontaneidade e da sensibilidade, de modo a despertar outras visões acerca dos temas tratados. Por estar tão ligada ao cotidiano e à expressão da percepção particular do locutor, a observação dos reflexos das esferas jornalística e literária permitem o reconhecimento de muitas possibilidades permitidas pela crônica, reforçando o dialogismo e a subjetividade como dimensões essenciais: o dialogismo, ao marcar a relação do autor/falante com o leitor/ouvinte, ao reforçar a orientação valorativa do locutor pela inserção distintas vozes, ao se apresentar também como procedimento da estrutura composicional de Crônicas; a subjetividade, ao revelar a vontade enunciativa do autor, ao orientar o recorte temático, ao definir o seu estilo.

#### 4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Conforme os aspectos observados, a partir da análise de dados e dos referenciais teóricos consultados, vislumbrou-se a possibilidade de se desenvolver um *Caderno Pedagógico* organizado em sequências didáticas distribuídas em módulos, inseridas em um Projeto Pedagógico, conforme sugerem Dolz e Schneuwly (2004), considerando orientações acerca de projetos de letramento, segundo Tinoco e Oliveira (2014).

O cerne do projeto será voltado à abordagem do gênero crônica como uma proposta para o agenciamento de práticas de letramento. Nesse sentido, além de práticas relacionadas às esferas de circulação do gênero Crônica (jornalística e literária), serão priorizados os letramentos críticos.

A perspectiva crítica será privilegiada em função do estudo realizado quanto às dimensões ensináveis a partir do gênero Crônica. Tais dimensões possibilitam o reconhecimento de que os discursos produzidos veiculam ideologias, seja pelos interlocutores, seja pelas esferas em que circulam, por estarem situados social e historicamente. Entram em cena narradores-autores que interagem com seus leitores e estão vinculados a determinadas esferas de circulação (jornalística e literária); autores que se manifestam subjetivamente, interlocutores que interagem dialogicamente; textos/discursos que se situam em um determinado contexto histórico-social e que representam um determinado modo de enxergar/representar o mundo.

Tal perspectiva permeará tanto as atividades voltadas à leitura e apreensão do gênero crônica, quanto às voltadas à produção escrita, contemplando dimensões reconhecidas como ensináveis sob orientação discursiva. Sob essa orientação, o estudo sobre gênero Crônica, será tratado como um projeto discursivo norteado pelo estilo, tema e estrutura composicional, permitindo o reconhecimento do horizonte temático determinado pela posição social e ideológica do autor; a percepção e o emprego de movimentos dialógicos; e a identificação de reflexos das esferas discursivas jornalística e literária. Por se tratar de um gênero interesferas, a crônica possibilita o contato com usos sociais da leitura e da escrita propiciados pelas esferas jornalística e literária e assim contemplar letramentos associados a essas esferas de circulação.

O reconhecimento das dimensões ensináveis a partir do gênero crônica, sob perspectiva discursiva, permitirá a elaboração de módulos que contemplem atividades que conduzam a apreensão do gênero, a percepção da orientação valorativa do locutor/autor/narrador expressando a sua subjetividade perpassada por ideologias, articulando

movimentos dialógicos e recursos que definem seu estilo. O reconhecimento dessas dimensões permitirá que o aluno assuma a condição de autor/narrador produzindo crônicas, conforme o seu projeto discursivo, realizando escolhas conscientes quanto ao tema a ser representado, o estilo a ser assumido e as formas de composição a configurarem o seu texto, conforme a situação discursiva em que esteja inserido.

Com vistas a articular a vida à escola com a inserção dos alunos em práticas letradas, observou-se na pesquisa realizada que os projetos de letramentos visam a atender a demandas atuais, propondo o trabalho com a leitura e a escrita como ferramentas para agência social com a promoção de condições necessárias ao exercício da cidadania. Considerando a perspectiva assumida na pesquisa realizada, foi possível o reconhecimento de que a abordagem do gênero Crônica como proposta para práticas de letramento alinha-se à realização de projetos de letramento, conforme Tinoco *et al* (2014). Por essa razão, as sequências didáticas que formarão o *Caderno Pedagógico* estarão direcionadas, de maneira mais ampla, pelas diretrizes dessa concepção de projeto.

Desse modo, essas são as direções que conduzirão a proposta interventiva a ser apresentada sob a forma de um *Caderno Pedagógico*, considerando as diferentes etapas do processo de produção de textual, abordando as atividades de leitura e de escrita como práticas sociais, tratando o texto como lugar de interação, de modo que o aluno se construa como sujeito leitor, ao ser conduzido a perceber as intenções veiculadas e significações representadas por cronistas, através de seus textos; e como sujeito escritor, ao afirmar suas posições, ao revelar sua forma de interpretar as situações, ao partilhar com o leitor as suas inquietações, as suas impressões, o seu modo de compreender e de interpretar o mundo a sua volta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se voltar para relação entre professor-meios/instrumentos-aluno, a pesquisa empreendida permitiu a observação de aspectos de grande relevância sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa, sobre a qual ainda são necessárias algumas considerações.

A princípio, ao se examinar a prática docente, confirmou-se a necessidade de se estabelecer uma base teórica consistente para o trabalho do professor. Como infelizmente, nem sempre a transposição didática se faz de modo eficaz, falhas nesse processo acabam apresentando reflexos diretos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é relevante considerar que o estudo realizado sinaliza que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ainda não tem sido bem assimilada, embora fecundas pesquisas tenham sido realizadas e documentos oficiais busquem realizar a transposição do que se tem alcançado por meio dos estudos empreendidos. Isso pode ser observado quando são analisadas as escolhas docentes que definem conteúdos, objetivos de ensino e encaminhamentos metodológicos, o que pôde ser considerado a partir da coleta dos planos de ensino e da sequência didática aplicada pelo professor colaborador.

Verificou-se, assim, o pouco espaço dado à produção textual, em função do trabalho voltado principalmente à leitura, sob forte influência da pressão advinda das avaliações externas, com vistas ao bom êxito em avaliações, como a Prova Brasil. Além disso, constatou-se o quanto essa prática é influenciada pela direção dada pelo livro didático e ainda marcada por outras concepções, ignorando aspectos discursivos, já que ainda se propõe o trabalho com produção textual fora de um contexto real de produção, levando à prática da escrita artificial, com fins avaliativos e nem sempre respeitando a etapa de reescrita dos textos.

Como foi notado, são muitas as pressões que influenciam o trabalho docente e muitas vezes o limitam, em função da exigência de se alcançar bons resultados nas avaliações externas. O que deveria funcionar como direção para o trabalho em torno da leitura e da escrita - as matrizes indicadas para essas avaliações - pode cercear abordagens mais amplas voltadas à formação de um sujeito leitor/ escritor crítico, preparado para usar a sua língua e outras formas de linguagem, em situações discursivas variadas.

Ainda foi observado que, apesar de haver uma vasta propagação da leitura enquanto processo de interação entre o leitor e autor por meio do texto e a escrita como processo de produção, ainda podem ser constatadas práticas que contrariam essas perspectivas. Inevitavelmente, há de se considerar que há, de fato, lacunas na transposição didática, que perpassa a apropriação docente. Processo esse que se dá durante toda a experiência de vida do

professor, desde a sua formação enquanto aluno do nível fundamental ao universitário, até a sua experiência enquanto professor, prosseguindo com a formação continuada.

Por essa razão, deve-se insistir em alternativas, meios mais eficazes para uma apropriação teórica bem-sucedida, considerando a dinamicidade com que se transformam as demandas sociais, e, conseqüentemente, as escolares. Assim, é primordial o investimento na formação continuada dos professores, meio fundamental para que a distância entre a teoria e a prática seja reduzida, e a apropriação das contribuições advindas das pesquisas resultem em transformações nas salas de aula.

No contexto atual, não basta que o aluno saiba ler e escrever, mas que domine os usos sociais da leitura e da escrita. Assim o trabalho em torno da leitura e da escrita deve ser direcionado para o uso efetivo da língua. Nesse encaminhamento surge a necessidade de se abordar os gêneros discursivos em sala de aula. Implementação iniciada pelos documentos oficiais, a exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, propagada por materiais didáticos e por cursos de formação continuada de professores.

Mais uma vez as concepções teóricas assumem um papel importantíssimo. Em meio a pesquisas, estudos voltados aos gêneros, emergem a abordagem textual e a abordagem discursiva. Como foi exposto na base teórica desta pesquisa, embora tenham nascido de uma base comum, orientada sobretudo pelo Círculo de Bakhtin, essas abordagens seguiram caminhos distintos. Entretanto, o termo gêneros textuais e gêneros discursivos foram absorvidos no contexto escolar, sem se perceber as diferenças que essas concepções apresentam, que devem resultar em distintos encaminhamentos metodológicos, relacionando-se com os conteúdos a serem abordados e os objetivos a serem alcançados. Com o desconhecimento da diferenciação entre a orientação textual e a discursiva, perde-se a oportunidade de se planejar e de se desenvolver propostas de trabalho em torno da leitura e da escrita em torno do que essas abordagens propiciam, de modo produtivo.

Não se trata de eleger uma das abordagens como a mais eficaz, mas considerar que dependendo dos objetivos a que se deseja alcançar, uma das abordagens será a mais adequada. Somente a devida apropriação teórica permitirá que o professor decida qual abordagem seguir e, ainda, que tenha condições de avaliar as propostas apresentadas pelos livros didáticos e de elaborar a própria proposta com coerência.

Por essa razão, realizou-se a análise da sequência didática aplicada pelo professor colaborador, conjugando-a às concepções acerca de linguagem e de língua, e à abordagem dos gêneros em sala de aula, e aos planos de ensino, buscando a coerência entre as escolhas docentes e a orientação teórica assumidas, que interferem diretamente no trabalho em torno da

leitura e da escrita. No entanto, essa análise também permitiu reconhecer certas incoerências, como a não reescrita nem a veiculação dos textos produzidos pelos alunos, encaminhamentos próprios da produção textual, segundo a concepção sociointeracionista.

Por outro lado, a elaboração e a aplicação da sequência didática desenvolvida para este estudo, aplicada pela pesquisadora, a fim de analisar o processamento textual à luz da teoria de gêneros, permitiu abordar o gênero Crônica como proposta para práticas de letramento, contemplando as condições de produção e as esferas de circulação jornalística e literária, viabilizando o emprego da leitura e da escrita como uma prática social; contribuiu para mobilização de habilidades e competências relevantes para a apreensão do gênero crônica, favorecendo o desenvolvimento do sujeito leitor/escritor, ao considerar todo o processo; mas também propiciou o reconhecimento de certas limitações e da necessidade de propostas interventivas com maior amplitude, no âmbito do ensino de língua materna.

Ao considerar as possibilidades, os meios para o registro do circunstancial com a escrita de crônicas, abriu-se espaço para o exercício da leitura do mundo, dos fatos e situações que ocorrem diariamente, atribuindo-lhes significados, dando espaço ao reconhecimento dos implícitos, apreendidos com a consideração do contexto sociocognitivo em que se insere o aluno/autor e o leitor. O texto, como lugar de interação, permite que o aluno se construa como sujeito afirmando suas posições, revelando sua forma de interpretar as situações, compartilhando com o leitor as suas inquietações, propicia ainda a oportunidade para que o leitor realize o mesmo processo, ao ser motivado a formular suas *reações-respostas*, constituindo um movimento dialógico.

Essas possibilidades são abertas, ao se orientar pela perspectiva da teoria dos gêneros discursivos, partindo das implicações relacionadas às esferas de circulação, no caso da Crônica, o reconhecimento de que se trata de um gênero interesferas: a jornalística e a literária; implicações que se refletem no estilo e na composição das crônicas: um estilo marcado pela coloquialidade e pela expressão da subjetividade; uma forma de composição fortemente direcionada por diferentes movimentos dialógicos, abrindo espaço às reações-resposta do autor /narrador, de modo a construir uma narrativa, a tecer comentários conforme a orientação valorativa do locutor. Assim, o domínio discursivo representado pelas esferas de circulação da crônica, o estilo e a composição, estão a serviço da construção de significações conforme o projeto de dizer do locutor.

O reconhecimento das dimensões ensináveis, a partir da perspectiva discursiva, favorece o letramento crítico dos discentes, permitindo o desvelar das intenções, das significações e das ideologias que permeiam a construção de um discurso materializado sob a

forma textual. Além do letramento crítico, permite envolver os alunos em outras práticas relacionadas ao universo jornalístico e literário em que a crônica se insere, permitindo experienciar usos sociais que a envolvem.

Em função de tantas possibilidades abertas pela orientação discursiva para abordar a crônica em sala de aula, com vistas a propiciar o envolvimento em variadas práticas de letramento, reconheceu-se neste estudo que a amplitude de tal abordagem pode ser configurada de modo mais produtivo sob a forma de um projeto de letramento, estruturado em sequências didáticas.

Ao se pensar em um ensino produtivo, significativo para o aluno e para o professor, segundo o qual o processo de ensino- aprendizagem propicie desenvolvimento para ambos, é preciso considerar a língua viva, a linguagem em ação, quando assumimos a condição de falantes/ouvintes, autores/leitores, interagimos sob variadas condições e meios, nos constituímos como sujeitos, cidadãos conscientes e críticos, capazes de empregar os recursos e instrumentos de que dispõe a língua, como os gêneros do discurso e as suas muitas possibilidades.

Ao concluir esta pesquisa não atingimos um ponto final, o fim de uma discussão, já que este estudo se configura como uma *reação-resposta*, mediante à crítica situação do ensino brasileiro, em busca por melhorias para o ensino da língua materna, apenas um “*elo da cadeia dos atos de fala*”, “*um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados*” (BAKHTIN, 2003, p.272) que dialoga com tantas outras vozes na busca esperançosa de alternativas para que professor e escola cumpram, consciente e exitosamente, os seus papéis, de modo a atender às demandas atuais do ensino, contribuindo para a formação dos alunos e para a sua efetiva inserção social. Uma *reação-resposta* aos fecundos estudos realizados durante a formação propiciada pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que conduziram a aprofundadas reflexões a partir da apropriação de teorias, com vistas a propostas de ensino que, de fato, poderão conduzir a transformações no ensino da língua materna no Brasil. Um *elo da cadeia* construída em todo o país, constituída pelos esforços empreendidos por aqueles que traçam políticas públicas, pelos professores formadores e pelos professores da educação básica, enfim por todos que acreditam no alcance transformador desse programa.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKTHIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: Bakthin, M. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.262-306.

\_\_\_\_\_, Mikhail. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BENTES, Anna Christina. *Gênero e Ensino: Algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, KARIM SIEBENEICHER (Org). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, p.83-105, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 20 de nov. de 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio. *Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio*. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Maria (Org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, p.139- 161, 2006.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo*. In: KARWOSKI, Acir; MÁRIO; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, KARIM SIEBENEICHER (Org). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. *Jornadas.port: língua portuguesa, 8º ano / 1.ed*. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 81-108



FERREIRA, Simone Cristina Salviano. *A Crônica: problemáticas em torno de um gênero*. 206f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coord.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. Vol. 1. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HANKS, William F. 2008. *Texto e textualidade*. In: \_\_\_\_\_. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez. p. 118-168, 2008.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional*. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 10 de nov.2015.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Org.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever estratégias de produção textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, KARIM SIEBENEICHER (Org). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 17-31, 2011.

MOISÉS, Massaud. *A Crônica*. In: *A criação literária- prosa*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1985, p.245-258.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

RODRIGUES, Antonio Edmilson Martins Rodrigues. *A alma encantadora de João do Rio*. Revista de História.com.br, 09 de set. 2007. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/leituras/a-alma-encantadora-de-joao-do-rio>. Acesso em: 10 de ago. 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin*. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p.152-183, 2005.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, p.184-207, 2005.

\_\_\_\_\_, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

\_\_\_\_\_, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ, Jorge de. *A Crônica*. 6.ed. 7ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

SILVA, Franciclébia Nicolau da. *A crônica e sua interface: diálogos possíveis à luz da teoria bakhtiniana*. 2012. 64 f. Monografia (Especialização). Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tem em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Modelo de questionário direcionado ao docente colaborador

APÊNDICE B – Sequência didática desenvolvida pela professora pesquisadora

APÊNDICE C – Orientações para a reescrita

APÊNDICE D – Caderno Pedagógico



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CAMPUS DE CAJAZEIRAS

PROFESSORA ORIENTADORA: ROSE MARIA DE OLIVEIRA LEITE

MESTRANDA: DÉBORA FELINTO PEREIRA

### APÊNDICE A – Questionário direcionado ao docente colaborador

1. Exponha sobre qual concepção de língua e linguagem apoia-se a sua prática docente.

*A minha prática pedagógica é pautada em uma concepção que considera, como objeto de estudo, a linguagem numa perspectiva sociointeracionista, uma vez que considero que a língua não se constitui como um sistema homogêneo e estável, mas, sim, como uma atividade interativa, como forma de ação social, como espaço de interlocução, considerando-se, assim aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos.*

2. Qual o espaço dado aos gêneros textuais/ discursivos em suas práticas de ensino? Como se relacionam com os objetivos de ensino de língua portuguesa?

*Compreendendo-se que a língua não se manifesta em frases isoladas e descontextualizadas e que a linguagem seja falada ou escrita, é um texto, centra-se a organização curricular bimestral na diversidade textual, utilizando-se os gêneros textuais/discursivos como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, em uma ação sócio-discursiva, contribuindo, assim, efetivamente, para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão.*

3. Relate, com detalhes, o percurso metodológico sobre a abordagem de produção textual sobre um determinado gênero abordado neste ano letivo, apresentando as principais orientações dadas aos alunos durante a execução dessa proposta

*Elaborou-se uma sequência didática, considerando-se o gênero resenha crítica como objeto de estudo, a partir do conjunto de atividades ordenadas. Dessa forma, considerando que a sequência didática garante uma progressão que respeita o objetivo a ser alcançado, seguiu-se as seguintes etapas:*

- *Conversa informal a respeito do gênero em estudo, para investigação do conhecimento prévio dos alunos;*
- *Organização da sala em equipes e distribuição de jornais e revistas, para leitura de resenhas de filmes e livros;*
- *Discussão oral e dialogada, através das impressões dos alunos, com relação às leituras realizadas, considerando-se, principalmente, os seguintes aspectos: intencionalidade linguística, público alvo, suporte, linguagem e estrutura dos textos lidos;*
- *Construção coletiva, sob a mediação do professor, do resumo explicativo, objetivando organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero em estudo, contemplando seus elementos, situação de produção e forma de circulação;*
- *Leitura e análise, a partir de discussões orais e exercícios escritos do texto “Até o juízo final é em família” (Resenha do filme “Os Simpsons”);*
- *Apresentação da proposta de produção textual;*
- *Exibição do filme “A menina que roubava livros” ( Filme a ser resenhado);*
- *Socialização da compreensão e da opinião valorativa, a respeito do filme exibido;*
- *Produção da escrita inicial (individual);*
- *Organização dos alunos em dupla, para socialização e apreciação dos textos produzidos;*
- *Orientação para a prática de reescrita do texto, a partir dos aspectos observados pelos e pelo professor.*

*Observação; a sequência didática não foi concluída, devido a interferências externas oriundas da coordenação pedagógica, que exigiu o cumprimento do plano bimestral no tempo previamente estipulado, assim como, o seu alinhamento aos das demais escolas municipais.*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
 CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
 CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
 CAMPUS DE CAJAZEIRAS

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rose de Oliveira Leite

MESTRANDA: Débora Felinto Pereira

## APÊNDICE B – Sequência didática desenvolvida pela professora pesquisadora

### MÓDULO 1 – Lendo e conhecendo o gênero crônica

- Conhecer o gênero textual/discursivo implica na execução de atividades de leitura de diferentes exemplares para o reconhecimento de sua função social/ e comunicativa, de sua composição estrutural, dos recursos linguísticos empregados conforme a intencionalidade discursiva evidenciada pela interação social.

#### Atividade 1 (02 aulas)

**O ursinho, não** – Moacyr Scliar

*Partos de meninas aumentam 81% no Rio: bichos de pelúcia escoltam barrigas. (Cotidiano, 29.9.98)*

Um dia depois que a menina completou 10 anos, a mãe desconfiou de alguma coisa e resolveu levá-la ao médico. Abraçada ao urso de pelúcia que tinha ganho de aniversário - um ursinho barato; a mãe, faxineira, não tinha dinheiro para presentes sofisticados- a garota se recusava a ir. Finalmente, e depois de levar uns trancos, concordou. Com uma condição:

- O ursinho tem de ir comigo. Ele é o meu filho querido.

Foram ao posto de saúde. O médico não teve a menor dificuldade em fazer o diagnóstico: a garota estava com três meses de gravidez. A mãe ouviu a notícia em silêncio. No fundo, não esperava outra coisa. Essa havia sido também a sua história e a história de suas irmãs e de muitas outras mulheres pobres. Limitou-se a pegar a garota pela mão e levou-a para fora. Sentaram num banco da praça, em frente ao posto de saúde, e ali ficaram algum tempo, a mulher quieta, a menina embalando o ursinho de pelúcia e cantando baixinho. Finalmente, a inevitável pergunta:

- Quem foi?

A garota disse um nome qualquer. Provavelmente era um dos muitos garotos da vila onde moravam. Chance de assumir a paternidade? Nenhuma. Tudo com ela, a mãe. E foi o que disse à menina:

- Você vai ter esse filho, e eu vou criar ele como se fosse seu irmãozinho. Você entendeu? A garota fez que sim, com a cabeça.

- E você vai ajudar?

Nova afirmativa. E aí ela fitou a mãe, os olhos cheios de lágrimas: - Mas o ursinho eu não dou pra ele, mãe. O ursinho é só meu. É o meu filhinho, ninguém me tira.

Está bem, disse a mãe. O ursinho é só seu.

Levantaram-se, foram para casa, a menina sempre abraçada ao ursinho. Que exibia o eterno e fixo sorriso dos bichos de pelúcia.

São Paulo, segunda, 5 de outubro de 1998, Cotidiano, Folha de São Paulo

1. De que se trata o texto? Qual é o tema abordado? É possível reconhecer o que motivou a sua escrita?
2. Se observar bem, o texto que você acabou de ler mantém relação com um outro texto. Identifique o trecho que confirma essa afirmação. Você reconhece a que gênero textual esse enunciado pertence?
3. A essa altura, você já deve ter percebido que o texto que acabou de ler foi motivado por uma notícia publicada em um jornal, portanto tratam do mesmo assunto. Poderíamos afirmar que esse texto abordou o tema do mesmo modo como são abordados os assuntos nas notícias de um modo geral? Por quê?
4. É interessante considerar que na construção desse texto diferentes vozes são representadas. Identifique a quem podem ser atribuídas as falas destacadas:
 

*“A garota disse um nome qualquer. Provavelmente era um dos muitos garotos da vila onde moravam. Chance de assumir a paternidade? Nenhuma. Tudo com ela, a mãe”.*

*“- Você vai ter esse filho, e eu vou criar ele como se fosse seu irmãozinho”.*

*“- Mas o ursinho eu não dou pra ele, mãe. O ursinho é só meu. É o meu filhinho, ninguém me tira”.*
5. Vamos refletir sobre o tema: releia os trechos selecionados na questão anterior.
  - a) Por que o narrador afirma que não há nenhuma possibilidade de assumir a paternidade?

- b) O que pode estar motivando a decisão da mãe em criar o neto como se fosse seu filho?
  - c) Que traços psicológicos, comportamentais estão sendo revelados por meio da fala da filha?
  - d) E você, o que pensa sobre o assunto?
6. O texto que você acabou de ler é uma crônica, publicada no Jornal Folha de São Paulo. Em relação ao contexto de produção é relevante observar alguns aspectos:
- a) O que representam as datas que se referem à notícia e à crônica?
  - b) A crônica lida foi publicada numa seção intitulada **Cotidiano**, qual a possível relação entre a crônica e essa seção?
  - c) Se tanto a notícia e a crônica são publicadas em um jornal, qual seria a intenção do autor ao escrever uma crônica sobre um assunto que já fora apresentado no jornal anteriormente?

❖ *Ao final dessa atividade, é importante fazer uma breve exposição sobre a relação entre a crônica e o domínio discursivo em que se originou e ainda se mantém vinculada: o jornalístico. Para tanto, os alunos manusearão alguns exemplares de jornais de modo a lerem crônicas presentes na Seção Opinião.*

❖ *Será apresentado um jornal-mural em que eles terão contato com notícias, crônicas e outros textos da esfera jornalística, que possam ser usados como evento deflagrador para a escrita de suas próprias crônicas. Oportunidade para observarem também a organização dos textos em seções.*

## **Atividade 2 (02 aulas)**

❖ *Nessa atividade, ainda será considerada a relação da crônica com o universo jornalístico, mas no ambiente virtual (site), para que os alunos conheçam este ambiente, descobrindo similaridades e distinções com o jornal, entrando em contato com crônicas neste suporte. Poderão observar que as crônicas estão inseridas na seção **Opinião (Folha de São Paulo)** na qual circulam outros gêneros textuais/discursivos. Os discentes serão conduzidos a lerem uma crônica de um jornalista ou autor que mantenha relação com a esfera literária de modo que possua crônicas publicadas em livros, dimensão a ser abordada posteriormente. Assim, foi selecionada a crônica *Uma vaca profanada*, de Carlos Heitor Cony.*



**UMA VACA PROFANADA** – Carlos Heitor Cony

RIO DE JANEIRO - Era uma vaca palustre e bela – não, não era bem isso, era simplesmente uma vaca como todas as vacas costumam ou devem ser: admito que nunca me preocupo com vacas, meu arroubo pastoral nunca foi além da fazenda de Itaipava, mais pelo sino de sua capela do que pela fazenda em si.

Agora, diante da vaca, a primeira lembrança que me veio foi desagradável. Visitava a Índia e aluguei um carro para conhecer cidades do interior. Numa delas, esbarrei com uma vaca no caminho, enorme e escura, que lambia vagarosamente o chão da estrada. A vaca era um animal sagrado naquelas paragens.

Fiquei sem saber como superar o problema e a vaca. Se buzinasse, ela podia se assustar e eu teria criado um caso. Não havia ninguém perto. Sair do carro e meter um pontapé na vaca seria perigoso, ela poderia revidar com uma chifrada. Mesmo assim, saí do carro e fiquei olhando o animal, até que ele se decidisse a ir embora.

De repente, apareceram uns mendigos de estrada, que ficaram estupefatos com a cena: uma vaca, um carro e um forasteiro. Para que não me levassem a mal, tive a péssima ideia de bajular a vaca. Aproximei-me de sua garupa, fazendo-lhe um afago. Os mendigos começaram a gritar, brandindo seus cajados.

Pouco a pouco surgiu mais gente, uma pequena multidão, cada vez mais encolerizada. Eu tinha razões para suspeitar de que era o objeto daquela cólera. Felizmente apareceu um guarda que me afastou da turba e me levou a uma autoridade.

Depois de alguma confusão –eu falava um péssimo francês e ali ninguém falava nenhuma língua ocidental– consegui entender o motivo da indignação: eu profanara a vaca com minha suja mão de ímpio, comedor de comidas proibidas, fornicador de mulheres impuras, enfim, eu fizera o equivalente a um selvagem que chega a Jerusalém e urina nas pedras do Muro das Lamentações.

Disponível:<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/carlosheitorcony/2015/06/1641815-uma-vaca-profanada.shtml>

1. Através dos nossos estudos observamos a estreita ligação entre a crônica e o jornal, e que muitas crônicas são inspiradas em notícias ou outros textos publicados nesse suporte, esse aspecto também pode ser observado nesta crônica que você acabou de ler? Em que situação o autor se inspirou para escrevê-la?
2. Considerando que o autor compôs uma crônica a partir de uma experiência pessoal podemos observar melhor que autor e narrador fundem-se numa mesma “pessoa”. Esse traço traz à crônica forte carga de subjetividade, pois os fatos são tratados de modo pessoal revelando suas impressões, emoções e pensamentos. Identifique no texto, enunciados que revelem esse aspecto.
3. O relato da experiência vivida por Carlos Heitor Cony reflete um choque entre culturas muito distintas, são valores, costumes que representam algumas diferenças entre o mundo ocidental e o mundo oriental. O autor possuía conhecimento sobre

essas diferenças? Ele agiu de forma adequada à situação? Por que essas diferenças acabaram gerando um conflito?

4. Uma das estratégias para a estruturação textual é a articulação entre sequências textuais, sendo possível perceber a predominância de uma delas. A crônica em estudo é predominantemente narrativa, alguns aspectos que podem nos conduzir a perceber isso são marcadores de espaço e tempo e a relação de causa e consequência entre as ações. Identifique no texto o emprego desses recursos.
5. Apesar do predomínio da narração, podemos reconhecer o emprego de sequências descritivas, o que é muito comum em textos predominantemente narrativos. Sublinhe nos enunciados abaixo, o que corresponde a sequências descritivas.

I- *“Era uma vaca palustre e bela –não, não era bem isso, era simplesmente uma vaca como todas as vacas costumam ou devem ser: admito que nunca me preocupo com vacas, meu arroubo pastoral nunca foi além da fazenda de Itaipava, mais pelo sino de sua capela do que pela fazenda em si”.*

- a) Reflita: inseridas em um texto predominantemente narrativo as descrições são empregadas para que fim?
- b) Considerando o enunciado acima, com que intenção foi inserida a sequência que segue a descrição? Trata-se de uma narração, exposição de ideias ou a expressão de uma opinião?
- c) O que o autor/narrador quis dizer ao admitir que *“meu arroubo pastoral nunca foi além da fazenda de Itaipava, mais pelo sino de sua capela do que pela fazenda em si”*.
- d) No enunciado abaixo, também foi empregada uma sequência descritiva, exponha qual a função e a intenção ao inseri-la.

*“Depois de alguma confusão –eu falava um péssimo francês e ali ninguém falava nenhuma língua ocidental– consegui entender o motivo da indignação: eu profanara a vaca com minha suja mão de ímpio, comedor de comidas proibidas, fornicador de mulheres impuras, enfim, eu fizera o equivalente a um selvagem que chega a Jerusalém e urina nas pedras do Muro das Lamentações.*

6. Nessa crônica, também é possível observar que o autor tratou o tema de modo diferente. Moacyr Scliar tratou com seriedade a gravidez infantil, e Carlos Heitor Cony como representou a sua experiência pessoal a respeito do choque com uma outra cultura? Como ele conseguiu alcançar esse efeito?
7. Outra diferença a ser considerada entre as crônicas lidas refere-se à forma como foram inseridas as falas das personagens. Como podemos explicar essa diferenciação?

### Atividade 3 (02 aulas)

#### O TEMPO DAS CRÔNICAS - Paulo Bloise

Acho que foi uma espécie de provocação amistosa. Quando minha amiga soube que eu estava escrevendo crônicas, ela disparou por telefone mesmo: "Sabe o que disse um escritor, com quem eu mantenho contato, sobre as crônicas?"

Fiquei em silêncio, pressentindo as críticas que viriam.

"Ele acredita que são ficções malfeitas. Um tipo de conto preguiçoso, ou uma história de pouco fôlego."

Fiquei contente. Há tempos que desejava escrever sobre o tema, e o desafio me incentivou. De início, concordei com o "pouco fôlego". Sempre comparo esse gênero literário à fotografia, técnica que se propõe a registrar instantâneos. As crônicas, via de regra, não se metem a grandes narrativas, como um longa-metragem. Isso fica para os romances ou aos seus irmãos menores, as novelas. Olha-se uma situação, escuta-se um caso, recorda-se um episódio, e eis o material para a reflexão. Tudo, literalmente, funciona como assunto. Serve o trânsito? Serve. A impunidade dos ministros, os campeonatos esportivos? Servem também. Quem não leu ainda *À sombra das chuteiras imortais*, de Nelson Rodrigues, está perdendo uma ótima análise dos brasileiros pelo futebol.

Coisa curiosa: tanto faz se o fato principal, o foco de interesse, ocorreu no Afeganistão ou na casa do vizinho. Nesse sentido, o nascimento da crônica, artigo escrito por Machado de Assis em 1877, é memorável. Nele, o mestre destaca que a maneira certa de se começar uma crônica é por uma trivialidade.

Mas quem teria inventado esse gênero literário, e quando isso teria ocorrido? Machado ironiza: foi no exato momento em que apareceram as primeiras vizinhas. Elas se sentaram à calçada no final do dia e, provavelmente, disseram: "Que calor! Que desenfreado calor!". Então, do clima, a conversa foi para as plantações e aos demais acontecimentos que as circundavam.

**Volto para a provocação da minha amiga e pergunto: será que a crônica é realmente um gênero menor? Como um advogado de defesa, fui pesquisar e destaco os trechos mais importantes que encontrei sobre o assunto.**

No Dicionário Aurélio deparei com várias definições para crônica. Em resumo, ela é considerada um texto jornalístico escrito de forma livre e pessoal, cujos temas são idéias, fatos da atualidade ou do cotidiano. Foi justamente o caráter jornalístico que me chamou a atenção e lembrou-me um livro excelente sobre a história da imprensa\*, escrito por Jacques Wolgensinger.

Segundo o autor, a imprensa teria surgido para atender à necessidade que o ser humano tem de informar-se sobre o mundo que o cerca. Porém, as notícias, além de orientar as pessoas, deveriam oferecer algo mais: "o prazer de descobrir".

Nutrido a minha obsessão de advogado, palpito que a crônica - sendo "livre e pessoal" - pode explorar mais esse prazer do que o texto jornalístico, limitado à

informação. Jacques considera os poetas gregos e os trovadores da Idade Média, ancestrais do jornalismo moderno. E (por que não?) *excelentes* cronistas, já que em seus cantos eles informavam para o povo fatos míticos mesclados ao cotidiano.

**Bem, devo confessar uma coisa:** quanto mais mergulhava na história da imprensa, mais maravilhado eu ficava. Quem imaginaria que o primeiro jornal do ocidente, o Acta Diurna romano, já se utilizava das crônicas? E o que pensar do Commentarius Rerum Novarum 4 que à época de Júlio César conseguia ser semanal? Detalhe: eram feitos 10.000 exemplares, escritos à mão por escravos.

**Pulo, por uma questão de espaço, centenas de anos e encontro mais um elemento para defesa da crônica.** Estamos no século XIX, as publicações são diárias, a distribuição é ampla, notícias voam entre os continentes. Inicia-se o império dos grandes jornais com a árdua tarefa de conquistar leitores.

A necessidade furiosa de vender jornais acirrou a competição entre os impressos. O francês La Presse, em 1836, dá um golpe fatídico, corta seu preço pela metade e duplica suas vendas. A concorrência, percebendo o seu sucesso, logo o imita. Girardin, o gênio do La Presse, não se abate e apela à qualidade, convocando os grandes escritores da época. Mas para quê? Para escreverem crônicas!

**Sim, e eu considero esse o meu argumento final:** o que dizer de Balzac, Victor Hugo, Alexandre Dumas escrevendo essas "ficções mal feitas"? Pois foi isso o que ocorreu. A cada dia, uma crônica diferente aparecia na primeira página para estimular os leitores a lerem o resto do jornal.

*Felizmente*, essa competição entre os gigantes do jornalismo se manteve. Trouxe frutos, deu exemplos para que outros países os imitassem. Graças a ela, nossos *melhores* escritores, cujos textos podemos encontrar em coletâneas, retrataram suas épocas e costumes. A palavra crônica está ligada ao tempo (do grego chrónos, tempo) e funciona como um registro do presente. Basta procurar nos jornais de hoje. Os *grandes* cronistas passam por lá.

- Após a leitura silenciosa e oral, será observado, inicialmente, como são gerenciadas as diferentes vozes na construção da crônica e o que elas representam: o autor/narrador em defesa da crônica e da amiga e escritor em posição depreciativa à crônica, como também a intertextualidade explícita em sua construção. Também serão elencados no quadro, as “qualidades” e “defeitos” apontados, como estratégia para a compreensão do texto e do gênero estudado.
- Em seguida, serão observadas as expressões destacadas refletindo sobre sua função na construção textual: o papel das modalizações, o emprego da ironia e da metalinguagem sinalizando explicações ao interlocutor / leitor sobre a construção da crônica, reforçando a sua orientação argumentativa.
- Conclui-se com uma oficina de leitura ,a partir da seleção de coletâneas de crônicas disponíveis na escola. Prática em que os alunos poderão conhecer a outra esfera de circulação das crônicas e escolher livremente as crônicas para uma leitura sem a obrigatoriedade de se realizar uma análise do texto. Também serão motivados a levar os livros para continuarem a ler crônicas em seus lares.

## **Módulo 2 – Refletindo sobre operações com a linguagem e produzindo crônicas**

### **Atividade 1 – (01 aula)**

#### **Apresentação da situação inicial**

Proposta de produção de crônicas a serem publicadas em dois contextos distintos: a primeira produção no jornal mural e uma publicação posterior em uma coletânea de crônicas.

- A inserção de um contexto de produção simulando as condições peculiares em que são produzidas as crônicas, são considerados como elementos motivadores, pois oferecem a oportunidade aos alunos de produzirem textos que serão lidos por leitores potenciais e não apenas pelo professor com fins avaliativos.
  
- Nessa atividade, será realizada a retomada dos aspectos estudados sobre a crônica, sistematizando-os, envolvendo as condições de produção (finalidade, interlocutores, suporte), sua composição, conteúdo e estilo.

### **Atividade 2 – (02 aulas)**

#### **Produção inicial**

Você irá produzir uma crônica que irá ser veiculada no nosso jornal-mural. Para que possa se orientar, retome as anotações feitas sobre esse gênero textual/discursivo. Bom trabalho!

- Certamente serão muitas as dúvidas e dificuldades nesse momento que poderão ser evidenciadas nos textos escritos e que servirão de base para as atividades posteriores.

### **Atividade 3 - (02 aulas)**

#### **Oficinas de escrita para o exercício de práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis**

Ao escrever um texto temos muitas decisões a tomar: a primeira diz respeito ao gênero e ao tema a ser abordado. Para isso, buscamos outros textos (orais ou escritos) como motivação para a nossa escrita: textos que lemos, ouvimos, vimos, assistimos ou presenciamos. E a partir deles produzimos os nossos, segundo um “projeto de dizer” decidindo sobre o que escrever, para quem, de que modo e em que situação. No caso da crônica, você poderá partir de um outro texto para produzi-la: uma notícia, uma experiência pessoal vivida por você ou por outra pessoa, uma conversa que você ouviu, uma imagem, uma música

**Nós iremos realizar uma produção coletiva, seguindo as orientações abaixo:**

1. Primeiramente, temos que escolher sobre o que iremos falar, sobre o que tratará a nossa crônica. Nesse caso, nos inspiraremos na notícia selecionada abaixo:

**O leão Cecil foi morto por um dentista do Minnesota**

A polícia do Zimbabwe está à procura de um dentista norte-americano, do Minnesota, no âmbito da investigação da morte do leão Cecil. As autoridades acreditam que Walter Palmer matou o animal e este pode agora enfrentar a acusação de caça ilegal. A morte de Cecil, um leão que posava para as fotos e que era uma celebridade entre locais e participantes de safaris na região de Hwange, no Zimbabwe, chocou o mundo e chamou a atenção para as caçadas legais.

(...)

A caçada que acabou com a morte de Cecil custou 50 mil euros. Atingido por flechas, o grande leão foi perseguido e encontrado ferido, tendo sido abatido a tiro. Depois, arrancaram-lhe a pele e a cabeça para serem guardados como troféus. Os caçadores terão tentado destruir o colar do leão, com o aparelho que permitia a sua localização, mas não conseguiram.

Disponível em: <http://www.dn.pt/globo/interior/o-leao-cecil-foi-morto-por-um-dentista-do-minnesota-4703219.html>

2. Depois de decidir sobre o que escrever, define-se como, o modo como iremos escrever, a forma. Que tal iniciarmos a crônica sob a forma de uma narrativa, envolvendo personagens que agem em um determinado espaço, durante um certo tempo?
  3. Outro aspecto importante é como nós iremos empregar as vozes na crônica: a voz do narrador e as vozes das personagens. Dependendo do que dizem, são reveladas ideias, valores e posições sobre o tema, aspectos que teremos que observar para provocar os efeitos desejados.
  4. Outro aspecto muito importante refere-se às sequências textuais que articulamos na composição do texto. Vamos finalizar a nossa crônica com a morte do leão, podemos ser fiéis ou não ao que foi exposto na notícia, podemos usar a imaginação, a criatividade. Conforme a notícia, o leão foi perseguido, ferido por flechas e depois abatido por um tiro. Narremos como se deu a perseguição até ele ser ferido. Vamos criar um desfecho bem emocionante, usando sequências descritivas e narrativas. Poderemos descrever o sofrimento do leão, considerando que ele correu quilômetros e sofreu durante horas com os ferimentos, até ser reencontrado pelo caçador e morto. Se quisermos também poderemos representar como estava o caçador, como se sentia no momento da execução.
- *A produção coletiva permitirá a orientação quanto a busca da coerência textual, conforme vai sendo realizada a progressão textual, conjuntamente com o emprego de articuladores textuais.*

**Atividade 4 (02 aulas)**

Agora continuaremos o nosso exercício sob outra perspectiva, sob outra orientação. Iremos tratar do mesmo tema, mas de uma forma diferente: você não irá narrar uma história, irá usar esse fato para expor o que pensa, irá apresentar suas ideias sobre o assunto.

Vamos pensar em algumas possibilidades... você leu a notícia e refletiu sobre o assunto que lhe despertou reações e associações.

1. Como você soube do fato? Leu em um jornal, revista, em um site, ouviu pela rádio ou assistiu pela TV? Esse fato despertou-lhe alguma reação? Por que essa notícia chamou a sua atenção?

Articule essas ideias para iniciar a sua crônica.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Ao tomar conhecimento sobre o fato em que você pensou:

- Na crueldade humana diante dos maus-tratos aos animais? Lembrou-se de outros casos, com cães e gatos, por exemplo?
- Ficou imaginando que esse fato continuará acontecendo e muitos outros leões continuarão a ser mortos?
- Ou se recordou dos milhares de animais que vem sendo dizimados silenciosamente aumentando as listas de animais em extinção?
- Ou será que achou um exagero tanto barulho por causa da morte de leão, quando diariamente são noticiados assassinatos de seres humanos, sem causar a mesma repercussão?
- Ou...? Ou...?





4. Agora trabalharemos outro aspecto: quando escrevemos podemos manter uma certa neutralidade sem revelar os nossos posicionamentos, ou ao contrário evidenciá-los, por meio das nossas escolhas linguísticas.

a) Observe os enunciados abaixo e comente como o autor/narrador se posicionou ou não, diante dos fatos e que recursos utilizou para isso.

I. Animais são soltos diariamente nas ruas, um ato que gera muitas consequências: doenças, atropelamentos e até a morte desses seres.

II. Infelizmente, animais são soltos diariamente nas ruas, um ato cruel que gera muitas consequências: doenças, atropelamentos e até a morte desses bichinhos indefesos.

---

---

---

---

---

---

5. Agora é a sua vez: escreva um enunciado, marcando o seu posicionamento sobre o fato apresentado na notícia abaixo:

**CACHORRO É ESPANCADO ATÉ À MORTE EM JAÚ, INTERIOR DE SÃO PAULO**

Testemunhas afirmam que jovens atraíram animal com brincadeiras para torturá-lo.

Leia Mais:<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,cachorro-e-espancado-ate-a-morte-em-jau-interior-de-sp,886304>

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**As orientações anteriores foram dadas como uma outra possibilidade para a construção da sua crônica em que são processadas outras escolhas e um outro modo de produção.**

## A crônica na sala de aula – Atividade 5

### Produção final

Você irá produzir uma crônica que irá compor uma coletânea de textos escritos por você e seus colegas. Ao longo dos nossos estudos sobre a crônica fizemos muitas descobertas sobre esse gênero que agora orientarão a sua escrita final:

- As crônicas, ao serem produzidas, revelarão o modo como vocês percebem, compreendem algumas situações vividas em nosso tempo, conduzindo o leitor à reflexão;
- Para isso, você escolherá sobre o que escrever, podendo se inspirar em uma notícia, em uma situação vivida por você, em uma cena presenciada na rua, em algo dito por alguém... Enfim, tudo pode ser matéria para a escrita de uma crônica, desde que o modo como você trate essa matéria conduza a uma reflexão;
- A forma e o modo de dizer dependem das escolhas a serem feitas: você fará uma narração ou uma exposição de ideias associando relatos como se estivesse conversando com o seu leitor? Tratará esse tema com seriedade, com humor, com ironia ou imitará os poetas usando uma linguagem poética? Essas escolhas estarão relacionadas aos efeitos que pretende provocar: conduzirá o leitor à reflexão pela emoção, pela razão, pelo humor?
- Ainda em relação a esse modo de dizer, você irá gerenciar vozes na construção do seu texto: a sua voz enquanto autor/narrador que pode ser confirmada ou oposta a outras vozes inseridas no texto, por meio das falas das suas personagens que, por sua vez, também acabam representando outras vozes particulares e também coletivas. Por exemplo: um personagem com comportamento racista acaba representando tantas outras pessoas que também pensam assim, um personagem que age para combater as injustiças representa tantos outros que fazem inúmeros esforços para melhorar a vida dos mais necessitados... Assim você irá gerenciar essas vozes, usando a narração, o discurso direto e/ou indireto.
- Lembre-se de que uma importante possibilidade permitida pela crônica é a junção do autor ao narrador, assim o tema pode ser tratado de modo pessoal, é o seu modo de enxergar o mundo à sua volta, é o seu modo de representá-lo, marcando no texto os seus posicionamentos, as suas emoções, as suas reflexões, que se tornarão evidentes por meio de palavras e expressões que utilizar.

- Outro aspecto interessante é que você pode se dirigir ao seu leitor, interagir de um modo mais direto, como se estivesse conversando com ele, empregando uma linguagem coloquial até.

Assim, a partir do estudo realizado sobre a crônica, você poderá executar o seu projeto de dizer, fazendo as escolhas que julgar pertinentes às suas intenções, ao propósito comunicativo, consciente de que alguém lerá o seu texto, produzindo sentidos.

## APÊNDICE C - Orientações para a reescrita

### A CRÔNICA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA AGENCIAMENTO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

*Estamos chegando à reta final. Isso significa aprimorar o texto para ser publicado na nossa coletânea. É preciso um esforço a mais, com um olhar mais atento, para que o texto revele aquilo que você realmente quer expressar, levando o leitor a refletir com você sobre as situações que despertou seu interesse. Vamos ao trabalho!*

#### ORIENTAÇÕES PARA A REESCRITA DOS TEXTOS

##### *Observações gerais:*

- **Observe se o modo como escreveu o seu texto revela como você percebe, compreende algumas situações vividas em nosso tempo, conduzindo ao leitor a uma reflexão;**
- Verifique se a forma e o modo de dizer correspondem às escolhas que foram feitas: você fez uma narração ou uma exposição de ideias associando relatos como se estivesse conversando com o seu leitor?
- **Tratou esse tema com seriedade, com humor, com ironia ou imitou os poetas usando uma linguagem poética? Trabalhou a linguagem usando recursos, para alcançar os efeitos que pretende provocar, conduzindo o leitor à reflexão pela emoção, pela razão ou pelo humor.**
- Analise como você gerenciou as vozes na construção do seu texto: a sua voz enquanto autor/narrador que pode ser confirmada ou oposta a outras vozes inseridas no texto, por meio das falas das suas personagens que, por sua vez, também representam outras vozes particulares e também coletivas. Veja como gerenciou essas vozes, usando a narração, o discurso direto e/ou indireto, expressando valores, ideias próprias através do narrador ou semelhantes /diferentes das suas, através dos personagens.
- **Lembre-se de que, na crônica, o tema é tratado de modo pessoal, é o seu modo de enxergar o mundo à sua volta, é o seu modo de representá-lo, marcando no texto os seus posicionamentos, as suas emoções, as suas reflexões, que se tornarão evidentes por meio de palavras e expressões que utilizar.**
- Outro aspecto interessante é que você pode se dirigir ao seu leitor, interagir de um modo mais direto, como se estivesse conversando com ele, empregando uma linguagem coloquial até.

# A CRÔNICA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO

## CADERNO PEDAGÓGICO

---

DÉBORA FELINTO PEREIRA





## Ponto de partida

Caro professor, a proposta aqui apresentada orienta-se essencialmente na abordagem do gênero discursivo *crônica* inserida na perspectiva de um projeto de letramento. Nesta proposta não buscamos a mera didatização do gênero, mas a promoção de uma abordagem que considere práticas sociais em que esse gênero se insere, abrindo espaço para ler e agir no mundo.

Os projetos de letramento surgem em oposição ao ensino voltado à prescrição e à metalinguagem, apresentando como objetivo maior reaproximar os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber, selecionados pela escola, e os saberes necessários aos alunos para o efetivo exercício da cidadania.

Desse modo, a leitura e escrita servem para outros fins, além de aprender a ler e a escrever, estando a serviço de outras aprendizagens, para compreender e aprender o que for importante para a realização do projeto.

Segundo Oliveira et al. (2014), para uma melhor compreensão da proposta em questão, alguns pontos precisam ser destacados: primeiramente, considerar que aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social, conseqüentemente, as práticas sociais desencadeiam ações de leitura e de escrita; reconhecer que a implicação central dos projetos de letramento está na construção identitária do leitor-escrevente-cidadão; saber que o seu desenvolvimento baseia-se no processo de mediação, portanto não se trata de transmissão de conteúdo, mas de um processo de construção de conhecimento, a partir de um **processo dialético** (individual-coletivo; local-global; passado-presente-futuro).

De acordo com essa perspectiva de trabalho, ao professor cabe o papel de tomar decisões conjuntamente com os alunos, agilizando recursos para desenvolver o trabalho e não a função de mediar o conhecimento. Ao gerenciar recursos para desenvolver o trabalho, emerge a necessidade de integrar múltiplos contextos e

Processo dialético que explora diferentes relações: do individual ao coletivo; do local ao global; do passado, com o presente e o futuro, de modo a construir o conhecimento por meio da mediação. Nesse processo, professores e alunos se constituem como parceiros, e na interação com o(s) outro(s) se dá a construção de um novo, propiciado pelo engajamento num sistema de atividades mediado por instrumentos (textos verbais e não-verbais), orientado por motivos e normas.

Sistemas multissemióticos ou multimodais correspondem a sistemas que conjugam mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) ou a mais de uma modalidade de linguagem em sua composição. Assim, podem entrar em sua composição, a modalidade verbal (língua oral e escrita), a modalidade gestual (linguagem corporal: gestualidade, danças, *performances*, vestimentas), a modalidade sonora (músicas e outros sons não verbais), modalidades visuais (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações). Essa forma de composição vem caracterizando os textos da contemporaneidade, em veículos impressos e, sobretudo, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO, 2015)

atividades, propiciando contato com padrões de interação social, sistemas de significação, instrumentos mediacionais diferentes de modo a enfrentar conflitos cognitivos, para compreensão e resolução de problemas a partir da negociação de significados e da combinação de informações advindas de diferentes contextos.

O professor assume a função de agente de letramento que media instrumentos e promove o desenvolvimento das capacidades e dos recursos dos alunos, e de suas redes comunicativas para que participem de práticas de letramento. Para tanto, faz-se necessário ampliar os espaços da aprendizagem, para além da sala de aula; redimensionar, ampliar o tempo-espaço; produzir saberes envolvendo diferentes agentes sociais e informações processadas em **sistemas multissemióticos** que conjugam mais de uma modalidade de linguagem.

Assim, a proposta a ser apresentada desponta como ponto de partida, como a possibilidade de apontar

outros caminhos para a aprendizagem da linguagem.

## MÓDULO I – DO JORNAL AOS LIVROS, REFLEXOS DAS ESFERAS JORNALÍSTICA E LITERÁRIA

Em meio a tantos gêneros discursivos, a crônica nasce no jornal, incorporando aspectos de suas condições de produção: a brevidade, devido ao pouco espaço destinado à sua publicação; a temporalidade, marcada pelos fatos que motivaram a sua escrita; e a linguagem coloquial, aproximando-se dos leitores. Ao extrapolar as referências temporais, buscando a representação da própria existência humana, ao recriar a realidade, através da criação de um universo fictício, ao trabalhar a linguagem, buscando a produção de variados efeitos de sentido, a crônica se transporta para os livros, fazendo deles a sua morada.

Para melhor apreender esse gênero, é preciso nos voltarmos para suas condições de produção e seus diferentes suportes: do jornal aos livros, a relevância dos reflexos das esferas jornalística e literária.



## No jornal, a diversidade de gêneros



A publicação de um jornal envolve aspectos importantes a serem considerados, como a edição, envolvendo desde a organização geral com capa e seções, e gêneros discursivos diversos, como a notícia, a reportagem, a entrevista, os classificados, o cartum, a charge, etc, distribuídos ao longo de suas páginas, em seções, conforme os temas abordados e a finalidade a que se propõem. Nesse universo vasto, também encontramos a crônica.

O passeio pelas folhas de um jornal permite o contato com a diversidade textual, propiciando a reflexão sobre a função que os gêneros discursivos exercem, considerando o suporte em que são veiculados, o público a que está destinado, as condições de produção e circulação a que estão subordinados.



Quem lê um jornal? E por que lê?

Se eu quero me informar sobre a economia do país, ou ter acesso às últimas notícias esportivas, se preciso procurar um emprego ou me distrair um pouco, se desejo conhecer a opinião sobre fatos polêmicos ou saber sobre as opções de lazer para o final de semana, como encontrar o que desejo em meio a tantas possibilidades?

- Professor, esse momento é propício para folhear as páginas do jornal, permitindo que o aluno descubra as possibilidades disponíveis, considerando as seções e os gêneros apresentados, dando destaque a seção opinião, onde se encontram as crônicas. É importante conduzir a reflexão sobre a razão da crônica ser enquadrada na seção opinião, implicando numa forma particular de abordar um determinado tema.



Com o surgimento dos computadores e da internet, o jornal assumiu uma nova forma, transportando os gêneros da versão impressa para a versão digital, congregando aspectos da sua versão mais antiga com outros recursos disponíveis nos sites jornalísticos. Do folhear passamos a navegar, abrindo outras possibilidades, também para a crônica. O acesso a sites jornalísticos abre outro caminho de acesso à informação, ao conhecimento, ao entretenimento, com acesso gratuito, mas também restrito a assinantes.

Considerar esses aspectos permite que o aluno seja inserido em diversas práticas de letramento, participando não só de eventos, mas sendo conduzidos à reflexão sobre as implicações que envolvem tais eventos.

Para observar a relação da crônica com a esfera jornalística, teremos acesso a uma crônica de Antônio Prata, publicada na *Folha de São Paulo*, na seção Cotidiano. A ideia é usar o laboratório de informática ou um computador com acesso à internet, conectado a um projetor, para que seja feito um percurso semelhante à proposta com o jornal, navegando nas seções, com ênfase na seção Cotidiano, para ler a crônica na tela do computador.

## 'Essa tocha não é do PMDB, essa tocha é de Zeus! Do João do Pulo!'

Antônio Prata

24/07/2016 02h00

Quase um ano atrás me ligou o Naief, editor de "Esporte" da **Folha**. A Coca-Cola tinha disponibilizado uma vaga no revezamento da tocha olímpica, em Itu: eu toparia correr e escrever uma crônica? Topei. Naquelas priscas eras, pré-desabamento da ciclovía, pré-microcefalia, pré-estado de calamidade pública no Rio e de desalento geral no Brasil, minha maior preocupação era com um possível tombo. Não queria ter que alterar o meu currículo: "Antonio Prata é paulistano, escritor, roteirista e extinguiu a milenar chama do Olimpo em julho de 2016, ao pisar no próprio cadarço, caindo de cara numa poça de água na rua dos Andradas, 113, Itu. Atualmente se dedica ao seu primeiro romance e à sua quinta defesa num dos inúmeros processos movidos pela Coca-Cola".

Conforme a data foi se aproximando, contudo, e as notícias sobre os Jogos foram desviando do esporte para as suspeitas nas obras, o desleixo com o legado, o descumprimento das metas ambientais, comecei a ficar ressabiado. Será que carregar a tocha não seria dar apoio ao descaso, à corrupção, não ajudaria a dourar a pílula das eternas maracutaias nacionais?

Estava imerso em tais caraminholas, lá em Itu, na véspera do revezamento, quando meu pai telefonou. Ao saber que eu carregaria a tocha, ele ficou eufórico. Diria, até, emocionado. "Por que você não me falou antes?! Eu ia aí te filmar!" (Meu pai mora em Florianópolis e só costuma sair da ilha pra casamento ou velório). Expliquei minhas reticências. "Meu filho, que isso?! É Olimpíada! Essa tocha não é do PMDB, essa tocha é de Zeus! Do Cassius Clay! De Apolo! Do João do Pulo! Do Jesse Owens! Deixa de ser besta, vou ligar pro Chico em Sorocaba e ver se ele pode ir aí te filmar!"

Só entendi o meu pai no dia seguinte, no ensaio para o revezamento, quando a competantíssima Frances, da organização da Rio-2016, chamou dois condutores à frente da roda: Fernando Telles, 76 anos, do time brasileiro em Melbourne, 1956, e Roma, 1960, nos saltos ornamentais, encenou o condutor que receberia a chama; Stephanie Forcin, 18, lutadora de taekwondo, treinando para uma vaga em 2020, encenou a que passaria; um nó se formou na minha garganta e um narrador esportivo se instalou na minha cabeça, tão piegas quanto verdadeiro: "É a experiência e a vontade! É a conquista e a esperança! É o ontem e o amanhã construindo, juntos, o hoje, em Itu"! O nó virou choro minutos mais tarde na rua dos Andradas, 113, ao receber a chama do Rogério Brito –peso-pena que representou o Brasil em Barcelona, 1992 e Atlanta, 1996, apesar de não ter dinheiro para comprar os próprios tênis e ter de treinar com um par emprestado pelo técnico. A Olimpíada é dessas pessoas, compreendi, não dos ratos que enchem a pança e o bolso desviando dinheiro de estádio, estatal, merenda e hospital.

Durante as quase quatro semanas dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos veremos os melhores atletas do mundo competirem em pé de igualdade, sem fraude em licitação, sem apadrinhagem, caixa dois, golpe ou estelionato. Espero que nos sirva de exemplo. Espero, mais ainda, que ao nos comover com as inúmeras histórias e conquistas dos nossos setecentos e tantos esportistas possamos fazer, ao menos em parte, as pazes com o Brasil. "Que a tocha nos ilumine!", diz o locutor, na tribuna de imprensa do meu córtex, "que a tocha nos ilumine!"

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2016/07/1794836-essa-tocha-nao-e-do-pmdb-essa-tocha-e-de-zeus-do-joao-do-pulo.shtml>. Acesso em 01 de Ago. de 2016

Nesse momento, é importante explorar a relação da crônica com o cotidiano, buscando a percepção da motivação da escrita de uma crônica com fatos que ocorrem no dia a dia, e nesse caso, mais especificamente, que são veiculados pelos jornais. Mas também não perder a oportunidade de chamar a atenção para as muitas situações que ocorrem à nossa volta e não viram notícia. Abre-se a possibilidade de se discutir o que vira notícia e por quê, que fatos podem virar uma crônica e por quê.

Escolhas determinadas, por um lado, pela linha editorial do referido jornal; e, por outro, pelas escolhas individuais do jornalista/autor; e ainda, pelo acordo entre o jornal e o autor, que publica o que julgar conveniente, nem sempre dando “carta-branca” ao jornalista/ autor.

Para orientar a leitura da crônica, são apresentados alguns questionamentos:

### Atividade

1. O texto que você acabou de ler trata-se de uma crônica, veiculada pelo site do jornal Folha de São Paulo, na seção Cotidiano. Exponha qual a relação entre esse gênero e os fatos cotidianos.
2. A crônica, por ser veiculada por jornais, muitas vezes faz referência a fatos apresentados pelos noticiários. Observe se, no texto em estudo, é possível verificar essa relação, justificando a sua resposta.
3. Embora faça referência a situações vivenciadas pelo povo brasileiro, Antônio Prata escreve a sua crônica a partir de uma experiência pessoal proporcionada por exigências profissionais. Identifique qual a experiência vivida pelo autor e exponha de que forma ela está vinculada a uma exigência profissional.
4. Para tratar dessa experiência e revelar as impressões que a envolveram, o autor faz uso de uma linguagem muito próxima de seu leitor, assumindo o tom de uma conversa. Apresente indícios desse **estilo** de linguagem.
5. Apesar de evocar fatos que assolaram o Brasil entre 2015 e 2016, o autor não tem a pretensão de informar, mas de revelar as suas impressões, as suas opiniões, emitindo julgamentos de valor sobre o que representa conduzir a tocha olímpica. É possível perceber que a opinião do autor variou conforme a experiência que viveu. Explique como se deu essa variação.
6. Um recurso muito comum para reforçarmos as nossas opiniões, é inserir em nosso discurso outras vozes além da nossa. Em sua crônica, Antônio Prata convocou, por exemplo, as “vozes” de seu pai e de um narrador esportivo. Essas vozes foram convocadas em concordância ou em discordância às opiniões do autor? Comente a sua resposta.
7. Nem sempre expomos as nossas impressões de forma explícita, sendo necessário realizar inferências para perceber as intenções por trás do nosso dizer. Como você compreendeu a justificativa dada pelo pai do cronista: '**Essa tocha não é do PMDB, essa tocha é de Zeus! Do João do Pulo!**' e qual sentido essa justificativa ganha ao ser empregada como título do texto?
8. Ao compor a crônica, dependendo do tema abordado, das impressões despertadas, e do estilo pessoal do autor e do modo como o tema foi tratado, é possível perceber o tom usado pelo cronista. É possível dizer que Antônio Prata foi crítico, irônico e usou de uma pitada de humor? Justifique.

A atividade proposta permite considerar aspectos que permeiam as **condições de produção** da crônica e que se relacionam a como o tema foi abordado envolvendo o estilo do autor.

Com intuito de explorar o universo jornalístico, propiciando um acesso mais constante à informação, propomos a confecção de um *jornal mural* na sala de aula em que os alunos, num primeiro momento, atuarão apenas como “editores” selecionando os textos que comporão o jornal. Para a sua concretização, será necessário o acesso a jornais, a sites, para que possam selecionar textos conforme o interesse dos alunos ou o grau de relevância apresentado pelos fatos noticiados. À medida que esse instrumento for utilizado, abre-se a possibilidade de os alunos escreverem seus textos, sobretudo, crônicas, configurando um meio concreto para a veiculação dos textos produzidos.

A configuração do jornal mural pode se dar de variadas formas, como um painel ou ainda um banner, dependendo das condições propiciadas pelo ambiente escolar.

É importante explorar as possibilidades desse recurso: dividir tarefas quanto à pesquisa, produção e seleção dos textos, realizar a leitura em sala de aula, discutir sobre alguns temas abordados, de modo que o jornal mural se configure como instrumento para a formação do aluno enquanto leitor/escritor.

As condições de produção se relacionam às esferas comunicativas em que as crônicas são veiculadas. Por se situar entre as esferas jornalística e literária, a crônica traz, em sua configuração, aspectos relacionados a sua publicação no jornal e nos livros. Aspectos como a extensão, o tema e a linguagem são influenciados por essas esferas e devem ser analisados conjuntamente.



Além de promover um espaço para leitura de textos diversos, emerge a possibilidade de os alunos atuarem como editores e autores. Os fatos apresentados no jornal mural podem ser utilizados como inspiração, como motivação para a escrita de suas crônicas, já que muitas crônicas se relacionam com notícias veiculadas anteriormente ou fatos que tiveram ampla repercussão. Esse espaço também deve ser aproveitado para disponibilizar crônicas de diferentes autores para que seja possível o contato com diferentes estilos

A atividade proposta a seguir pretende explorar a relação entre uma notícia e a escrita de uma crônica.

12/06/2015 23h40 - Atualizado em 13/06/2015 00h30

## **Homem pede mulher em casamento após sequestro relâmpago**

**Namorados viram a morte de perto, mas também viveram momento mais romântico de suas vidas. Episódio virou crônica feita por Martha Medeiros.**

Edição do dia 12/06/2015 - 13/06/2015 00h12 - Atualizado em 13/06/2015 00h19

### **Casa comigo - Martha Medeiros**

Os dois namorados estavam dentro do carro, à noite, estacionados em frente ao prédio da excelentíssima, discutindo a relação. Discutindo mesmo, aos berros, brigando. Em meio a algum pra mim chega!, surgiram dois meliantes armados e interromperam aquele bate-boca. Transferiram os namorados para o banco de trás e saíram em disparada com eles: sequestro relâmpago. Rodaram a cidade durante 50 minutos, fizeram saques em caixas eletrônicos, até que os levaram para um lugar ermo, no meio do mato.

Duas coronhadas, uma em cada um, rostos sangrando, mas era pouco: despiram os dois, deixando-os apenas com a roupa de baixo, e os amarraram em troncos de árvores. Não houve agressão sexual, mas não se pode dizer que foi um passeio no bosque. Em plena madrugada, abandonaram o casal imobilizado e seguiram com o carro do rapaz rumo à impunidade garantida.

Restou o silêncio. Assustados, os dois tentaram, tentaram de novo, e conseguiram, finalmente, se desamarrar. Livres, sozinhos, sem saber onde estavam, olharam um para o outro e tiveram um ataque de riso. Ele a abraçou fortemente e só conseguiu dizer duas palavras: "Casa comigo".

Aconteceu mesmo. Quem me contou, olho no olho, foi a protagonista feminina da história. Eu não conseguiria imaginar pedido de casamento mais romântico. Sem vinho, sem luz de velas e sem anel de brilhantes - um pedido movido simplesmente pela emergência da vida, pela busca de uma felicidade genuína, pela supressão da razão em detrimento da emoção verdadeira.

Estavam para morrer, os dois. Foram unidos pelo mesmo pensamento desde que foram surpreendidos por dois estranhos armados: acabou. Não tem mais por que discutir a relação. Não tem mais relação. Não tem mais manhã seguinte. Não tem mais futuro. Acabou. Que perda de tempo. Para que brigar? Para que se estressar com ciúmes, com queixas, com mágoas? Acabou.

E então descobrem que não acabou. Desamarram-se, estão nus por fora e por dentro, despídos de qualquer racionalidade, apenas aliviados com o desfecho da aventura e absolutamente tomados pela potência do que é essencial na vida. O amor.

Casa comigo.

Estão casados há 10 anos. Não sei se plenamente felizes. É provável que os motivos dos ciúmes e das queixas e de tudo aquilo que explodiu naquela discussão dentro do carro antes do sequestro tenha se repetido outras vezes. A realidade impõe os seus caprichos. Obriga a gente a pensar e manter a sanidade. Maldita sanidade.

Mas houve um momento em que eles não pensaram. Só sentiram. Sentiram tudo. Sentiram sem amarras. Sentiram soltos. Sentiram livres. Pura emoção. E a emoção se impôs: casa comigo. Tiveram os piores padrinhos do mundo: a violência e o medo. Mas que beijo deve ter sido dado ali no meio do nada.

Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2015/06/leia-cronica-que-martha-medeiros-fez-para-casal-que-reatou-apos-sequestro.html>

1. Marta Medeiros inspirou-se em um fato noticiado pelos jornais e sites para compor a crônica: Casa comigo. Identifique qual o foi o fato motivador de sua escrita.
2. Para compor a crônica, a autora associa dados da realidade com suas impressões pessoais. Ao escrever a autora não se preocupa em noticiar o fato, esse papel já foi cumprido pela notícia, mas expor como esse fato ecoou em seu íntimo: que reações produziu, que pensamentos motivou, que sentimentos despertou. Para observar melhor o registro dessas impressões destaque no texto um trecho que:
  - a) Represente situações vividas pelo casal.
  - b) Evidencie impressões da autora.
3. Na composição de sua crônica, a autora explora a palavra “acabou” para marcar dois momentos críticos da vida do casal. A repetição dessa palavra tende a reforçar os sentidos que esses dois momentos representaram para o casal, exponha como esses sentidos foram explorados.
4. Observe a linguagem empregada pela autora Martha Medeiros:
  - a) Pode-se dizer que foi empregada uma linguagem mais coloquial, de modo informal ou uma linguagem culta, em um nível mais formal?
  - b) Veja que a autora faz uso de repetições ao longo do seu texto. Examine mais atentamente o trecho abaixo, de modo a apontar as possíveis intenções da autora ao utilizar esse recurso, ou seja, quais os efeitos pretendidos.
 

*“Mas houve um momento em que eles não pensaram. Só sentiram. **Sentiram** tudo. **Sentiram** sem amarras. **Sentiram** soltos. **Sentiram** livres. Pura emoção. E a emoção se impôs: casa comigo. Tiveram os piores padrinhos do mundo: a violência e o medo. Mas que beijo deve ter sido dado ali no meio do nada.”*
  - c) Outro aspecto que merece ser considerado refere-se a como as vozes são inseridas no texto. Na crônica em estudo, quase não há fala das personagens, predominando a narração.
    - Que efeitos de sentido foram provocados com o predomínio da fala do narrador?
    - Por que a autora optou por inserir poucas falas das personagens?
    - Se a autora tivesse usado o procedimento contrário, se o texto tivesse sido escrito quase em sua totalidade com falas das personagens, que efeitos provocaria?
  - d) Se a reação nervosa das personagens, quando foram deixadas sozinhas, tivesse sido uma tagarelice nervosa no lugar de risos, como poderia ser esse diálogo. Use a sua imaginação para representar essa conversa.

De acordo com Sá (2008), a crônica apresenta certa simplicidade associada ao seu surgimento no jornal e herda a sua precariedade, a sua efemeridade, visto que o “jornal nasce, envelhece e morre a cada 24 horas” (op. cit. p.10), ao assumir essa transitoriedade a elaboração da crônica associa-se a essa urgência, com pressa para escrever, precisa também de agilidade para representar os acontecimentos que também transcorrem com rapidez. Assim, desenvolve um ritmo ágil,

aproximando-se de uma conversa entre dois amigos, evidenciando um coloquialismo, configurando um diálogo entre o cronista e o leitor, aproximando a língua escrita da oralidade.

Existe um elo entre autor e leitor, um diálogo, que vai muito além da mera transcrição de uma conversa. O autor conduz essa conversa conforme as suas intenções e posições, já que define o tema segundo sua posição social e ideológica. Assim, situações particulares partilhadas de modo confessional com o leitor assumem a representatividade de símbolos ou metáforas durante o processo de interpretação das situações com carácter universal ou de ampla repercussão no âmbito social em que estão inseridos os interlocutores.

A forma como o autor conduz essa conversa, revela implícita ou explicitamente a sua posição, constrói-se pela inclusão de diferentes vozes e pelo tratamento dado a essas vozes, atribuindo diferentes valorizações, configurando movimentos dialógicos de *assimilação* (ao convocar vozes avaliadas positivamente para a construção do seu ponto de vista) e de *afastamento* (ao desqualificar as vozes que representam posições opostas).

Nessa etapa, nos voltamos para a relação da crônica com a esfera jornalística, permeando a seleção de temas, a composição e o estilo das crônicas. Em relação ao tratamento dado ao tema é possível perceber a orientação valorativa do autor, reforçada pela composição ao evocar vozes que se aproximem ou se distanciem da sua posição. Esses aspectos agregados à linguagem empregada, definem o estilo do autor definido conforme a configuração do gênero crônica permite.

Todavia, esse gênero também se situa na esfera literária e para uma melhor percepção dessa relação entre duas esferas, é preciso se debruçar mais atentamente sobre as condições de produção que as permeiam, refletindo sobre a configuração do gênero *crônica*.

Além de explorar a relação da crônica com o universo jornalístico, também é necessário explorar a relação da crônica com a esfera literária. Para tanto, partiremos da leitura da crônica *O tempo das crônicas*, de Paulo Bloise, para, em seguida, conduzirmos uma atividade direcionada à observação mais atenta da relação da *crônica* com essa esfera de comunicação em que o gênero também circula.

### O TEMPO DAS CRÔNICAS – PAULO BLOISE

Acho que foi uma espécie de provocação amistosa. Quando minha amiga soube que eu estava escrevendo crônicas, ela disparou por telefone mesmo: "Sabe o que disse um escritor, com quem eu mantenho contato, sobre as crônicas?"

Fiquei em silêncio, pressentindo as críticas que viriam.

"Ele acredita que são ficções malfeitas. Um tipo de conto preguiçoso, ou uma história de pouco fôlego."

Fiquei contente. Há tempos que desejava escrever sobre o tema, e o desafio me incentivou. De início, concordei com o "pouco fôlego". Sempre comparo esse gênero literário à fotografia, técnica que se propõe a registrar instantâneos. As crônicas, via de regra, não se metem a grandes narrativas, como um longa-metragem. Isso fica para os romances ou aos seus irmãos menores, as novelas. Olha-se uma situação, escuta-se um caso, recorda-se um episódio, e eis o material para a reflexão. Tudo, literalmente, funciona como assunto. Serve o trânsito? Serve. A impunidade dos ministros, os campeonatos esportivos? Servem também. Quem não leu ainda *À sombra das chuteiras imortais*, de Nelson Rodrigues, está perdendo uma ótima análise dos brasileiros pelo futebol.

Coisa curiosa: tanto faz se o fato principal, o foco de interesse, ocorreu no Afeganistão ou na casa do vizinho. Nesse sentido, o nascimento da crônica, artigo escrito por Machado de Assis em 1877, é memorável. Nele, o mestre destaca que a maneira certa de se começar uma crônica é por uma trivialidade.

Mas quem teria inventado esse gênero literário, e quando isso teria ocorrido? Machado ironiza: foi no exato momento em que apareceram as primeiras vizinhas. Elas se sentaram à calçada no final do dia e, provavelmente, disseram: "Que calor! Que desenfreado calor!". Então, do clima, a conversa foi para as plantações e aos demais acontecimentos que as circundavam.

Volto para a provocação da minha amiga e pergunto: será que a crônica é realmente um gênero menor? Como um advogado de defesa, fui pesquisar e destaco os trechos mais importantes que encontrei sobre o assunto.

No Dicionário Aurélio deparei com várias definições para crônica. Em resumo, ela é considerada um texto jornalístico escrito de forma livre e pessoal, cujos temas são idéias, fatos da atualidade ou do cotidiano. Foi justamente o caráter jornalístico que me chamou a atenção e lembrou-me um livro excelente sobre a história da imprensa\*, escrito por Jacques Wolgensinger.



Segundo o autor, a imprensa teria surgido para atender à necessidade que o ser humano tem de informar-se sobre o mundo que o cerca. Porém, as notícias, além de orientar as pessoas, deveriam oferecer algo mais: "o prazer de descobrir".

Nutrindo a minha obsessão de advogado, palpito que a crônica - sendo "livre e pessoal" - pode explorar mais esse prazer do que o texto jornalístico, limitado à informação. Jacques considera os poetas gregos e os trovadores da Idade Média, ancestrais do jornalismo moderno. E (por que não?) excelentes cronistas, já que em seus cantos eles informavam para o povo fatos míticos mesclados ao cotidiano.

Bem, devo confessar uma coisa: quanto mais mergulhava na história da imprensa, mais maravilhado eu ficava. Quem imaginaria que o primeiro jornal do ocidente, o Acta Diurna romano, já se utilizava das crônicas? E o que pensar do Commentarius Rerum Novarum 4 que à época de Júlio César conseguia ser semanal? Detalhe: eram feitos 10.000 exemplares, escritos à mão por escravos.

Pulo, por uma questão de espaço, centenas de anos e encontro mais um elemento para defesa da crônica. Estamos no século XIX, as publicações são diárias, a distribuição é ampla, notícias voam entre os continentes. Inicia-se o império dos grandes jornais com a árdua tarefa de conquistar leitores.

A necessidade furiosa de vender jornais acirrou a competição entre os impressos. O francês La Presse, em 1836, dá um golpe fatídico, corta seu preço pela metade e duplica suas vendas. A concorrência, percebendo o seu sucesso, logo o imita. Girardin, o gênio do La Presse, não se abate e apela à qualidade, convocando os grandes escritores da época. Mas para quê? Para escreverem crônicas!

Sim, e eu considero esse o meu argumento final: o que dizer de Balzac, Victor Hugo, Alexandre Dumas escrevendo essas "ficções mal feitas"? Pois foi isso o que ocorreu. A cada dia, uma crônica diferente aparecia na primeira página para estimular os leitores a lerem o resto do jornal.

Felizmente, essa competição entre os gigantes do jornalismo se manteve. Trouxe frutos, deu exemplos para que outros países os imitassem. Graças a ela, nossos melhores escritores, cujos textos podemos encontrar em coletâneas, retrataram suas épocas e costumes. A palavra crônica está ligada ao tempo (do grego chrónos, tempo) e funciona como um registro do presente. Basta procurar nos jornais de hoje. Os grandes cronistas passam por lá.

### **Atividade**

A crônica de Paulo Bloise oferece muitas possibilidades de abordagem, entretanto nos concentraremos nos seguintes aspectos:

#### **I – A articulação de diferentes vozes na argumentação do autor**

- Inicialmente apresenta-se a voz do narrador e a voz de sua amiga. Na construção da crônica, a articulação dessas vozes representa posicionamentos diferentes. Qual é o ponto de vista assumido pelo autor e por sua amiga?
- Para fundamentar os seus posicionamentos, tanto o narrador, quanto a sua amiga evocam outras vozes, inserem no texto “o dizer” de outros sujeitos. Faça um levantamento das vozes evocadas pelo narrador/autor em defesa da crônica e de sua amiga para desqualificar esse gênero.

#### **II – Caracterização do gênero crônica**

- a) Por que o autor concorda que a crônica é um gênero “com pouco fôlego”?
- b) Que tipo de assunto pode ser abordado em uma crônica? Para que esse assunto será abordado?
- c) Como começar uma crônica? Segundo Machado de Assis, “*a maneira certa de se começar uma crônica é por uma trivialidade*”. Segundo o dicionário InFormal, trivialidade é sinônimo a corriqueiro; do cotidiano; do dia-a-dia; barato; comum. Apresente algumas “trivialidades” que poderiam motivar a escrita de uma crônica.
- d) De acordo com o Dicionário Aurélio, a crônica é definida basicamente como “um texto jornalístico escrito de forma livre e pessoal, cujos temas são idéias, fatos da atualidade ou do cotidiano”. Como podemos entender o que representa um “estilo livre e pessoal” com que é escrita a crônica? Verifique se escreveu crônica em estudo foi escrita com liberdade e de um modo bem particular. Comprove com trechos do texto.
- e) Já que a crônica nasce no universo jornalístico, podemos afirmar que a crônica se limita ao papel de fornecer informação? Por quê?
- f) Em 1836, como estratégia para vender mais exemplares, o jornal La Presse apela para a qualidade convocando grandes escritores da época para escrever crônicas, a exemplo de Alexandre Dumas. Certamente você conhece algumas de suas histórias: Os três Mosqueteiros, O Conde de Monte Cristo, O homem da máscara de ferro. Um grande escritor consagrado pelos romances que escreveu, também se dedicou à escrita de crônicas. Que tal conhecer algumas crônicas escritas por renomados escritores brasileiros?

Após a discussão das questões acima, o professor deve aproveitar para visitar a biblioteca da escola e outras da cidade, para que os alunos possam ter acesso a coletâneas de crônicas. Desse modo, deve-se explorar a visita à biblioteca, como evento, mas também as práticas que a envolvem: desde o acesso ao acervo, o empréstimo de livros, a análise dos sumários dos livros até a forma mais livre de leitura que as coletâneas permitem, sem a exigência de que seja feita de capa à capa.

O contato com as coletâneas de crônicas abre espaço à observação da migração da crônica da esfera jornalística para a esfera literária. É importante destacar que fatores marcam essa migração, entre eles, a abordagem subjetiva dos temas refletindo aspectos da existência humana, o tratamento dado ao tema, considerando os recursos empregados pelo autor, marcando o seu estilo, enfim como se atribui literariedade à crônica.



## No livro, a consagração da literariedade

A crônica passou a ser reconhecida como tal, quando [Paulo Barreto \(João do Rio\)](#) mudou o enfoque de sua escrita jornalística, ao sair da redação e passar a investigar os fatos *in loco*, mudando também a linguagem e a estrutura folhetinesca, dando uma roupagem mais literária, no lugar de um simples registro formal. Desse modo, abriu espaço ao comentário dos acontecimentos do conhecimento do público ou configurados no imaginário do cronista, examinado pelo ângulo subjetivo da interpretação, da recriação do real.

De acordo com Jorge de Sá (2008), a crônica se configura como um gênero jornalístico e literário, equilibrando a

O jornalista e escritor João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto (1881-1921), assumiu inúmeros pseudônimos em sua carreira jornalística e literária, mas um deles ratificou a sua vocação: *João do Rio, o cronista de uma cidade*. Nasceu no Rio de Janeiro, foi colaborador do jornal *Cidade do Rio*, publicou reportagens no jornal carioca *Gazeta de notícias*, fez contribuições diárias no jornal *A Pátria*, fundado por ele e integrou a Academia Brasileira de Letras. Sua obra é composta por contos e crônicas, o romance *A Correspondência de uma Estação de Cura* (1918) e várias peças teatrais. A maior parte de sua produção é voltada ao registro dos mais variados aspectos da cidade do Rio de Janeiro, revelando o contraste entre o velho Rio e o Rio da Modernidade.

Disponível em:

<http://novaescola.org.br/fundamental-2/joao-rio-reporter-maldito-noite-carioca-634371.shtml>

colocuidade e a literariedade, aspecto que lhe confere a possibilidade de manter a espontaneidade e a sensibilidade como elemento capaz de despertar outras visões do tema e subtemas a serem abordados em uma determinada crônica, semelhantes às conversações diárias e reflexões pessoais, interagindo com um interlocutor que representa o outro lado numa dada circunstância, um acontecimento cotidiano que é captado pelo cronista, e transformado em uma representação significativa da própria existência humana. Ao captar esse acontecimento cotidiano, em uma dada

circunstância, o cronista representa outras visões, por vias múltiplas, possibilitando a definição de variados estilos.

Conforme Moisés (1985), a crônica monta-se em torno de muito pouco ou nada, ao menos em relação ao motivo inspirador, e é por meio do estilo que se sustenta. Estilo compreendido como a linguagem, o idioleto, que expressa uma dada cosmovisão, intrinsecamente relacionado à expressão da subjetividade do autor.

O cronista representa a vida, por meio dos recursos que a língua dispõe, evidenciando o seu modo particular de significar e representar, conforme o que lhe é autorizado pela configuração peculiar desse gênero.

Para Moisés (1985), a subjetividade é a característica mais relevante de todas, visto que, na crônica, é a visão do autor sobre as coisas o que importa a ele mesmo e ao leitor. Essa subjetividade também conduz ao diálogo com o leitor, como um processo natural, considerando que o autor, voltado para o cotidiano e as suas ressonâncias sobre o “eu”, estabelece “um diálogo virtual com um interlocutor mudo, mas sem o qual sua (ex) incursão se torna impossível” (op.cit. p.256).

---

Para compreender melhor a relação da crônica com a esfera literária, propomos a leitura de crônicas de Rubem Braga:

### **O cajueiro**

O cajueiro já devia ser velho quando nasci. Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância: belo, imenso, no alto do morro, atrás de casa. Agora vem uma carta dizendo que ele caiu.

Eu me lembro do outro cajueiro que era menor, e morreu há muito mais tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente “tala”) e da alta saboneteira que era nossa alegria e a cobiça de toda a meninada do bairro porque fornecia centenas de bolas pretas para o jogo de gude. Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos e folhagens coloridas, lembro-me da parreira que cobria o caramanchão, e dos canteiros de flores humildes, “beijos”, violetas. Tudo sumira; mas o grande pé de fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família. Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.

No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços. Chovera; mas assim mesmo fiz questão de que Carybé subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido.

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fragor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa. Diz que passou o dia abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram. Diz que seus filhos pequenos se assustaram; mas depois foram brincar nos galhos tombados.

Foi agora, em setembro. Estava carregado de flores.

BRAGA, Rubem. 200 crônicas escolhidas. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

### **Atividade**

A crônica O cajueiro permite o enfoque da subjetividade principalmente por se configurar como um relato pessoal, assumindo um tom confessional, e por apresentar uma visão bem particular acerca do tema abordado e uma forma própria de registrá-lo:

- A forma de relato pessoal evoca recordações, experiências vividas pelo cronista que constroem o significado afetivo do cajueiro para o narrador e sua família;
- As expressões valorativas empregadas corroboram a representação do significado representado: “belo, imenso” e “parente muito querido”;
- A personificação do cajueiro, como se fosse consciente da sua morte: “caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa”;
- As vozes presentes: a do narrador e a da irmã, acionando sentidos para a configuração do significado pretendido;
- A confirmação de que aquele cajueiro era mais que uma árvore, em vista da associação a perda de outros parentes;
- A bela imagem construída: o cajueiro tombado, carregado de flores. Que sentidos podem ser evocados, associando vida-flores-morte?

Oriente os seus alunos a buscarem, em sua memória, algo que represente uma recordação marcante em suas vidas: uma pessoa, um lugar, um perfume, um prato em especial, uma música. Proponha um exercício de escrita associando lembranças com fatos, impressões, sentimentos relacionados a essa recordação. Ao finalizar, partilhe com os colegas o seu registro através da leitura oral.

O roteiro de leitura explora a subjetividade como o cronista tratou o tema, desde a forma do relato pessoal, à escolha dos recursos linguísticos de modo a representar a queda do cajueiro como a morte de um ente querido, evocando recordações, impressões, sentimentos, através do registro da linguagem poética.

Também permitiu um exercício de leitura e de escrita, segundo o qual, a partir da leitura realizada, há a ampliação de horizontes, ao expandir a leitura do texto para outras possíveis leituras. Todos nós trazemos recordações em nossas memórias, lembranças ativadas por pessoas, por lugares, por perfumes e até sabores: o avô falecido, a rua da infância, o cheiro do café da tarde, o gosto do bolo da mamãe...De repente, de alguma forma, o gatilho da memória é disparado, trazendo consigo as emoções vividas um dia...

Apesar de ser considerado como um gênero menor por muitos críticos, a crônica também permite a perspectiva do letramento literário. O acesso a coletâneas, a visita a bibliotecas e a veiculação de crônicas e outros textos no jornal mural propiciam o desenvolvimento de um dos objetivos do letramento literário: formar uma comunidade de leitores.

Ao promover a aproximação dos alunos com uma linguagem mais elaborada, com diferentes estilos e, conseqüentemente, formas diferentes de apreender e representar o mundo à nossa volta, amplia-se o horizonte de expectativas dos alunos. De acordo com Cosson (2014), os horizontes de leitura são ampliados, quando crescemos como leitores, ao sermos desafiados por leituras mais complexas. Para tanto, defende que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (op.cit., p. 47, 2014).

É importante propor análises mais apuradas, relacionando todos os elementos considerados de modo que os alunos possam degustar o texto, tornando-se conscientes das estratégias utilizadas pelo autor, apreendendo sentidos, contribuindo para a sua formação enquanto sujeitos leitores/escritores. Com esse fim, apresentamos a proposta a seguir:

### **O mato - Rubem Braga**

Veio o vento frio, e depois o temporal noturno, e depois da lenta chuva que passou toda a manhã caindo e ainda voltou algumas vezes durante o dia, a cidade entardeceu em brumas. Então o homem esqueceu o trabalho e as promissórias, esqueceu a condução e o telefone e o asfalto, e saiu andando lentamente por aquele morro coberto de um mato viçoso, perto de sua casa. O capim cheio de água molhava seu sapato e as pernas da calça; o mato escurecia sem vaga-lumes nem grilos.

Pôs a mão no tronco de uma árvore pequena, sacudiu um pouco, e recebeu nos cabelos e na cara as gotas de água como se fosse uma benção. Ali perto mesmo a cidade murmurava, estava com seus ruídos vespertinos, ranger de bondes, buzinar impacientes de carros, vozes indistintas; mas ele via apenas algumas árvores, um canto de mato, uma pedra escura. Ali perto, dentro de uma casa fechada, um telefone batia, silenciava, batia outra vez, interminável, paciente, melancólico. Alguém, com certeza já sem esperança, insistia em querer falar com alguém.

Por um instante, o homem voltou seu pensamento para a cidade e sua vida. Aquele telefone tocando em vão era um dos milhões de atos falhados da vida urbana. Pensou no desgaste nervoso dessa vida, nos desencontros, nas incertezas, no jogo de ambições e vaidades, na procura de amor e de importância, na caça ao dinheiro e aos prazeres. Ainda bem que de todas as cidades do mundo o Rio é a única a permitir a evasão fácil para o mar e a floresta. Ele estava ali num desses limites entre a cidade dos homens e a natureza pura; ainda pensava em seus problemas urbanos – mas um camaleão correu de súbito, um passarinho piou triste em algum ramo, e o homem ficou atento àquela humilde vida animal e também à vida silenciosa e úmida das árvores, e à pedra escura, com uma pele de musgo e seu misterioso coração mineral.

E pouco a pouco ele foi sentindo uma paz naquele começo de escuridão, sentiu vontade de deitar e dormir entre a erva úmida, de se tornar um confuso ser vegetal, num grande sossego, farto de terra e de água; ficaria verde, emitiria raízes e folhas, seu tronco seria um tronco escuro, grosso, seus ramos formariam copa densa, e ele seria, sem angústia nem amor, sem desejo nem tristeza, forte, quieto, imóvel, feliz.

BRAGA, Rubem. 200 crônicas escolhidas. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

### **Atividade**

A agitada vida nas cidades muitas vezes nos rouba o prazer do silêncio, do contato com a natureza, da contemplação das belezas naturais, do repouso. Corre-se sem parar, o tempo urge, há muito o que se fazer... Mas às vezes, um belo pôr-do-sol, o despontar de uma lua cheia radiante, uma chuva fina no final da tarde, o surgimento de um arco-íris paralisa-nos, dando-nos a oportunidade de silenciar os barulhos à nossa volta, permitindo a contemplação do belo revelado pela natureza. Assim, Rubem Braga constrói a sua crônica, conduzindo-nos ao silêncio, à contemplação, ao repouso.

Vamos observar mais de perto o percurso seguido pelo autor e os recursos utilizados:

- Depois de um dia cheio e muitas preocupações, o homem esquece-se da sua rotina e retorna para sua casa passando pelo mato. Que fatores o conduziram a esse esquecimento momentâneo e a decisão de andar a pé?
- O cronista contrapõe a cidade à natureza. Com que objetivo ele faz essa oposição? Comprove com passagens do texto.
- Nesse confronto, quem é apresentado como vencedor: os barulhos da cidade ou o silêncio da natureza? Justifique.

A insatisfação com as exigências e a correria da vida urbana atinge a muitas pessoas. Muitas vezes, se deseja, por um instante, a calma que a natureza nos oferece, recordando-nos que também nós fazemos parte dela, e por isso, a necessidade de contemplá-la e pacificar a nossa alma. São tantos os estados que experimentamos ao longo de nossas vidas, paz e desassossego; alegria e tristeza; fé e desesperança; coragem e medo; solidariedade e egoísmo... Estados que se revelam em variadas situações cotidianas, que podem ser representados em tantas crônicas... O autor, então, busca formas para melhor representar esses estados, trabalhando a linguagem, empregando recursos linguísticos, procedimentos para provocar os efeitos pretendidos, sensibilizando o leitor, conduzindo-o também à reflexão.

- É possível perceber um trabalho mais elaborado com a linguagem, de modo a perceber que forma e conteúdo estão interligados. As escolhas linguísticas, os procedimentos utilizados, as construções sintático-semânticas estabelecidas convergem para a configuração dos sentidos pretendidos. Atentemos para algumas dessas escolhas, a partir do trecho selecionado:



*“Pôs a mão no tronco de uma **árvore pequena**, sacudiu um pouco, e recebeu nos cabelos e na cara as gotas de água **como se fosse uma benção**. Ali perto mesmo a **cidade murmurava**, estava com seus **ruídos vespertinos, ranger de bondes, buzinar impacientes de carros, vozes indistintas**; mas ele via **apenas algumas árvores, um canto de mato, uma pedra escura**. Ali perto, dentro de uma casa fechada, um telefone batia, silenciava, batia outra vez, interminável, paciente, melancólico. Alguém, com certeza já sem esperança, insistia em querer falar com alguém”.*

- Observe como o confronto entre a vida urbana e o contato com a natureza são representados por meio de escolhas linguísticas e construções sintático-semânticas. A forma como esses elementos (vida urbana e meio natural) são apresentados no texto se dão por meio dos mesmos procedimentos? Que efeitos são provocados por meio desses recursos?

É importante conduzir o olhar do aluno para observar as escolhas linguísticas, seleção vocabular e adjetivação utilizadas para dar ênfase à agitação urbana: ações e nomes que remetem ao barulho (murmurava, ranger, buzinar, vozes, ruídos). Já ao representar a natureza, é possível observar uma descrição mais objetiva, apresentando referências ao cenário natural: algumas árvores, um canto de mato, uma pedra escura.

Há um convite da natureza à quietude, e um apelo urbano à agitação, aspecto que pode ser observado com o predomínio das referências ao barulho urbano, reforçado pelo telefone que toca: *“Ali perto, dentro de uma casa fechada, um telefone batia, silenciava, batia outra vez, interminável, paciente, melancólico. Alguém, com certeza já sem esperança, insistia em querer falar com alguém”.* Numa casa fechada onde deveria prevalecer o silêncio, um telefone batia *“interminável, paciente, melancólico”.* E por instante, o homem volta “o seu pensamento para a cidade e sua vida. Aquele telefone tocando em vão era um dos milhões de atos falhados da vida urbana”.

Entretanto, tranquilidade da natureza vence a agitação da cidade, o trecho selecionado a seguir finaliza a crônica representando a quietude, a paz, o repouso que tomou conta do homem.

- Observe a linguagem, os recursos, os procedimentos que o cronista utilizou para representar a condição em que o homem se encontrava:

*“E pouco a pouco ele foi sentindo uma paz naquele começo de escuridão, sentiu vontade de deitar e dormir entre a erva úmida, de se tornar um confuso ser vegetal, num grande sossego, farto de terra e de água; ficaria verde, emitiria raízes e folhas, seu tronco seria um tronco escuro, grosso, seus ramos formariam copa densa, e ele seria, sem angustia nem amor, sem desejo nem tristeza, forte, quieto, imóvel, feliz.”*

- a) O cronista usou palavras comuns, uma forma objetiva, clara, direta para expressar a paz que o homem sentia naquele momento? Ou realizou um trabalho com a linguagem, explorando uma linguagem conotativa, a fim de evocar outros sentidos? Comente.

➤ Proponha aos alunos um exercício de escrita a partir da seguinte orientação:

Para você, qual paisagem natural conduz ao sentimento de paz, a se sentir em harmonia com a natureza? Explique como isso acontece, como você se sente. Tente fazer isso trabalhando a linguagem, de uma forma diferente da usual, da que utilizamos no dia a dia. Associe a sua produção à imagem da paisagem escolhida e exponha no jornal mural.

Como foi observado, a crônica circula entre as esferas jornalística e literária, o que se reflete no estilo e na composição das crônicas: um estilo marcado pela coloquialidade e pela expressão da subjetividade; uma forma de composição fortemente direcionada por diferentes movimentos dialógicos, abrindo espaço às reações-resposta do autor narrador, de modo a construir uma narrativa, a tecer comentários conforme a orientação valorativa do locutor.

## MÓDULO II – Do leitor ao escritor: a apreensão do gênero e a construção da autoria do aluno



### CRÔNICA

Chegou a hora de propor a primeira escrita, certamente um grande desafio que exige uma boa orientação, isso porque o aluno será conduzido a assumir a posição de autor, desse modo a condução dada durante todo o processo de produção textual é fundamental para a construção da autoria do discente.

Para começar, que tal revisar o que foi descoberto a respeito da crônica? Para nos orientar melhor, sugerimos o uso do quadro abaixo para fazermos um levantamento sobre os principais aspectos abordados até então.

<b>Circula em que esferas comunicativas?</b>	
<b>Por ser um gênero jornalístico traz que características?</b>	
<b>Por também ser um gênero literário apresenta quais traços?</b>	
<b>Quais temas são abordados?</b>	
<b>Que tipo de linguagem pode ser empregada?</b>	
<b>Que formas pode assumir?</b>	

A retomada dos principais aspectos observados é importante para orientar a escrita das crônicas e para direcionar o seu olhar sobre o texto, professor, tornando-o ciente das dimensões que devem nortear a produção textual, para mediar melhor esse processo, valorizando a autoria do aluno. Uma forma de, segundo Dolz & Schneuwly (2004), capitalizar o que foi apreendido sobre determinado gênero.



## É hora de experimentar! Exercitar o olhar de cronista, as habilidades do escritor!

### PRODUÇÃO TEXTUAL

A produção textual envolve as condições de produção, o que implica considerar também como serão publicados os textos. Esse aspecto atribui significado à escrita do aluno, já que o seu texto será lido efetivamente.

Dessa forma, propomos que, inicialmente, as crônicas dos alunos sejam publicadas no jornal mural. Essa condição de produção permite a experiência da seleção, da escolha realizada pela edição do jornal, tarefa que pode ser executada por uma equipe de alunos. Também se configura como uma oportunidade para o aluno desenvolver a sua autoria. Segundo essa proposta, também pode-se vincular à produção da crônica a fatos publicados no próprio jornal ou veiculados com destaque pela imprensa nacional. Essa proposta permite a exploração da relação íntima da crônica com o meio jornalístico.

#### **PROPOSTA I**

Através do jornal mural, você teve acesso a muitas notícias. Certamente, também teve contato com outros meios, como os telejornais e as redes sociais, que disponibilizam informações diariamente. Algumas notícias nos inquietam, despertam nosso interesse, por provocar alguma reação em nós. É nesse tipo de notícia que você se inspirará para escrever a sua crônica. Lembre-se de que você não se limitará a trazer informações sobre o fato noticiado, mas promoverá uma reflexão, revelará as impressões que essa situação provocou em você.

Nessa proposta é dada ênfase à relação da intertextualidade entre a crônica e a notícia que a motivou. Oportunidade para reforçar o estilo de linguagem comum à crônica, coloquial, estabelecendo uma espécie de diálogo com o seu leitor.

Dependendo do fato escolhido e do próprio estilo do aluno/autor, a crônica poderá assumir um tom mais sério, crítico, ou humorístico, ou poético. É preciso respeitar a vontade, o projeto de dizer do aluno, cabendo a nós, professores, a tarefa de auxiliá-los para que potencializem sua autoria, empregando os recursos de que a língua dispõe conscientemente. Nesse sentido, também é importante orientar sobre a possibilidade de compor a sua crônica sob a forma de uma narrativa, com personagens, cenário e ações, ou sob a forma dissertativa, prevalecendo o comentário, a expressão de suas impressões pessoais.

Como primeira escrita, é provável que poucos textos apresentem, logo na primeira versão, traços que possam caracterizá-los como crônicas. Por essa razão, é de grande relevância a reescrita dos textos. Como exercício do que eles deverão realizar na reescrita de seus textos, pode-se escolher um dos textos para realizar o trabalho de reescrita com todos os alunos ou ainda a produção de um novo texto coletivamente. Essa etapa é muito relevante, pois permite a reflexão sobre o processo de escrita, verbalizando escolhas, decisões quanto ao percurso de produção.

Em uma perspectiva de avaliação formativa, a análise dos textos produzidos propicia a reflexão sobre os aspectos aprendidos e o reconhecimento dos aspectos não assimilados, constituindo-se como base para proposta de outras atividades e propostas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem esperada com o alcance dos objetivos pretendidos. Segundo Dolz & Schneuwly (2004), essa análise pode ser realizada por meio de discussão oral, da troca de textos escritos entre os alunos, conduzindo ao reconhecimento de pontos fortes e fracos, à identificação de problemas com proposta de possibilidades de melhoria dos textos escritos. Um momento propício para a adoção de uma linguagem comum entre o professor e discentes, que possa orientar os alunos quanto ao que ainda precisa ser apreendido e oferecer condições para o conhecimento do que já foi assimilado.

O trabalho com a produção coletiva se configura como uma importante estratégia, tanto para assimilação de aspectos que caracterizam determinado gênero, quanto para empregar determinados procedimentos e recursos linguísticos, para alcançar os efeitos pretendidos, por meio da reflexão durante a escritura do texto, por essa razão propomos a aplicação dessa estratégia conforme atividade a seguir.

De acordo com Dolz & Schneuwly (2004), a avaliação formativa considera o processo de aprendizagem, propondo a análise dos textos sob critérios bem definidos de modo a permitir o reconhecimento do ponto em que se encontra a classe e quais as dificuldades apresentadas pelos alunos. Serve, assim, de base para a mediação do professor com a definição de atividades e de estratégias que favoreçam a aprendizagem.

A notícia selecionada abaixo, será usada para a motivação da escrita da crônica.

19/08/2016 09h54 - Atualizado em 19/08/2016 09h54

**Imagem chocante de menino 'não vai mudar nada', diz pediatra sírio. Para médico, mundo se contenta com palavras, mas 'não faz nada'.**

Foto de Omran 'é uma lembrança do horror da guerra', diz Unicef.

Da France Presse



O menino Omran Daqneesh, de 5 anos, aguarda atendimento em uma ambulância, sujo de sangue e de poeira, após ser resgatado dentre escombros de um edifício alvo de um bombardeio aéreo em Aleppo, no norte da Síria. A cena causou comoção nas redes sociais (Foto: Reuters)

Disponível em : <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/08/19/imagem-chocante-de-menino-nao-vai-mudar-nada-diz-pediatra-sirio.html>

## **PROPOSTA II – PRODUÇÃO COLETIVA**

A notícia gerou grande repercussão mundial, colocando em evidência o drama das crianças sírias, vítimas de um confronto que perdura há anos. Um fato que comoveu a muitos, mas que exige mais que emoção, ação: são vidas destruídas, pessoas atormentadas pela guerra.

Para a produção coletiva, são importantes questionamentos do tipo:

- Qual o fato que motiva a crônica?
- Como tivemos acesso à notícia?
- Que tipo de reações foram despertadas ao lermos a notícia e vermos a foto?
- Que tipo de associações podem ser feitas? Lembramos de que outras situações? Somos motivados a que tipos de reflexão?
- Como o garoto deve ter se sentido nessa situação? Quais sentimentos, pensamentos o envolveram nesse momento?
- Como recebemos a afirmação do médico que atendeu o garoto: “Não vai mudar nada!”
- Associando a representatividade do fato às suas impressões pessoais, a que conclusões podemos chegar?

Conforme os tópicos forem abordados oralmente, durante o processo de produção escrita da crônica, temos que considerar o nível de linguagem empregado pelos alunos, marcado pela coloquialidade, utilizando também recursos para definição do tom da crônica: mais sério, crítico, reflexivo ou irônico, humorístico ou lírico, e até poético. Outros aspectos que devem ser considerados com muita atenção referem-se à articulação das vozes, conforme o projeto de dizer e ao registro de marcas explícitas das impressões pessoais, dos posicionamentos ideológicos assumidos.

Segundo as orientações dadas, é necessário esclarecer que essa direção indicada para a produção coletiva da crônica segue a proposta de uma crônica dissertativa, predominando o comentário, a reflexão.

Mas é preciso reiterar que também poderíamos seguir uma orientação narrativa. E nesse caso, outros aspectos seriam levantados:

- Além do garoto, quais seriam os outros personagens a serem incluídos? E por quê? O que eles representariam na narrativa? Bombeiros, civis colaboradores, médicos, familiares desesperados? Cada personagem incluído traz por meio de sua voz a representação de variadas perspectivas que possibilitam compreender melhor essa tragédia.
- Em quais espaços esses personagens circulariam? É importante considerar que na crônica aparecem poucos espaços, mas que apresentam relevância para os fatos.
- Como será construída a narrativa? Temos que centrar nas ações, mas também é importante revelar impressões sobre os fatos, seja pela voz do narrador/autor ou pelas vozes das personagens.
- Diante da gravidade do fato noticiado, a crônica pode conduzir à reflexão por meio da razão, assumindo um tom mais crítico, irônico ou tender ao apelo da emoção explorando a carga dramática da cena motivadora.

Esse momento, deve ser bem explorado, de modo a conduzir os alunos à percepção dessas estratégias, tornando-os conscientes de alguns procedimentos que poderão utilizar, ao mesmo tempo que permite o exercício crítico ao refletir, ao se posicionar diante da situação explorada, ao articular diferentes vozes em seu discurso. A apresentação de propostas, segundo a orientação narrativa e a orientação dissertativa, permite que o aluno escolha a composição adequada ao seu projeto de dizer e ao seu estilo, oferecendo a possibilidade de associar às intenções e motivações que conduzem a sua escrita.

É essencial uma abordagem do tema que favoreça o letramento crítico do aluno, considerando como ideologias, valores, culturas são perpassadas pelos discursos produzidos, materializados sob a forma de textos. O que acaba conduzindo à necessidade de abordar o tema considerando-o sob diferentes enfoques, suscitando a discussão, propiciando que os alunos percebam como os discursos são produzidos, para que também eles possam se posicionar criticamente diante do que acontece à sua volta.

## Ampliando horizontes

Para se ter uma compreensão melhor das graves consequências vividas pelas crianças durante a guerra na Síria, uma investigação mais aprofundada pode ser realizada. Os alunos podem ser conduzidos ao laboratório de informática para realização de pesquisas, seleção de imagens, com espaço para apresentação e discussão em torno do estudo realizado. Assim, é possível despertar a sensibilidade, a reflexão, o exercício crítico e a expressão da sua subjetividade.



Imagens disponíveis em :https:

[//www.google.com.br/search?q=crian%C3%A7as+sirias+vitimas+da+guerra&client=firefox-b&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKewi90pPo4\\_jOAhWCKJAKHXvEAC8QsAQIHQ&biw=1325&bih=637](https://www.google.com.br/search?q=crian%C3%A7as+sirias+vitimas+da+guerra&client=firefox-b&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKewi90pPo4_jOAhWCKJAKHXvEAC8QsAQIHQ&biw=1325&bih=637)



Ainda na perspectiva de ampliação dos horizontes dos alunos, o conhecimento acerca da campanha *EU sou Sofia*, lançada pela Unicef, em maio de 2016, permite vislumbrar a perspectiva das crianças vítimas de conflitos, visto que a voz de Sofia representa as vozes de milhares de crianças que sofrem as consequências dos conflitos que impulsionaram suas famílias a saírem de seus países.



**#EuSouSofia**

**Campanha mostra drama de crianças imigrantes**

Disponível em : <http://g1.globo.com/fantastico/videos/t/edicoes/v/campanha-mostra-drama-de-criancas-imigrantes/4994358/>

Pode-se propor aos alunos a também se colocarem nessa perspectiva na escrita de sua crônica, ou ainda a assumir outras perspectivas, como a da mãe, do pai, de um bombeiro, entre tantas possibilidades.

Concluída a produção do texto, é importante que as crônicas sejam veiculadas no jornal mural para apreciação de todos os alunos, e se podem ir além, enviando algumas crônicas para sites jornalísticos que dão espaço à publicação de crianças e adolescentes. Dependendo do envolvimento da turma quanto ao tema, pode-se propor a confecção de um especial do jornal mural todo voltado a esse tema, buscando a sensibilização e a participação em campanhas como Eu sou Sofia.

Ao se pensar no trabalho em torno da leitura e da escrita como prática social, é fundamental pensar como serão veiculados os textos produzidos e como a produção textual pode ser vinculada à efetiva participação social. Para tanto, também é crucial escolher temas com relevância social. Ao evocar o sofrimento vivido pelas crianças sírias chamamos a atenção para um conflito que perdura há anos, que tem provocado graves consequências, provocando destruição, mortes e um intenso fluxo migratório, atingindo também outros países. A proposta a seguir, aborda um tema de grande relevância para o nosso país, mas que também teve repercussão mundial: o desastre provocado pelo rompimento de uma barragem de contenção de resíduos em Mariana - MG, que provocou a destruição de distritos, mortes, grande número de desabrigados e a contaminação do Rio Doce. Devido à amplitude do desastre, às suas graves consequências, configura-se como uma tragédia que não pode ser esquecida pelo Brasil e pelo mundo.

### PROPOSTA III -

A proposta final será vinculada à produção de crônicas para a organização de uma coletânea. Para tanto, será necessário explorar mais detidamente a relação da crônica com a esfera literária. Isso significa se debruçar mais profundamente sobre a expressão da subjetividade, sobre o trabalho com a linguagem e sobre o tema, afastando-o de referências jornalísticas, aproximando-o de perspectivas mais universais.

Nessa proposta trataremos um tema com repercussão nacional e internacional: o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana-MG. Um desastre que provocou graves consequências ambientais, sociais e econômicas.

A organização da coletânea deve ser vinculada à relevância dessa catástrofe, como algo que não pode ser esquecido, para que não mais aconteça desastres como esses, que poderiam ser evitados. Por um lado, convocando os discentes a refletirem sobre o fato e suas consequências; por outro pode se configurar como uma campanha para arrecadação de fundos para auxiliar as vítimas dessa tragédia. Reflexão e ação, o uso consciente da linguagem para agir na sociedade.

Apesar de apresentarmos uma proposta associada a um fato amplamente divulgado pela mídia nacional, o que poderia conduzir à escrita de crônicas mais ligadas à esfera jornalística, a condução dessa proposta será direcionada para a produção de crônicas com marcas mais intensas da esfera literária.

### **Proposta III – Orientações I**

Você irá produzir crônicas narrativas. Isso quer dizer que será necessário criar personagens que executarão ações e circularão num determinado espaço, por um certo tempo. Como se trata de uma crônica, as noções de tempo, espaço e personagens são limitadas, ou seja, serão envolvidos poucos personagens que circularão em espaços restritos, num curto período.

Para criar seus personagens, você se inspirará nas histórias de alguns heróis da tragédia de Mariana. Inspirar-se significa que você não precisará ser totalmente fiel à história deles, poderá criar nomes, dar-lhes características que eles não possuem na realidade, atribuir-lhes ações que eles não executaram efetivamente. Ou seja, as histórias desses heróis serão o ponto de partida, mas o percurso até o final, será conduzido por sua criatividade, por suas intenções, de modo a sensibilizar o seu leitor e conduzi-lo à reflexão.

Lembre-se que ao definir seus personagens e inserir as suas vozes, elas representarão diferentes formas de perceber essa tragédia; trabalhe a linguagem, conforme as suas intenções: atribuir carga dramática, conferir poeticidade, assumir um tom mais crítico, irônico. Como autor/narrador você pode expressar as suas impressões, opiniões ou usar essa perspectiva para revelar o que se passa no íntimo de seus personagens. Leia a matéria a seguir, inspire-se na história que mais o tocou e mãos à obra! Inicie a escrita da sua crônica.

## Os heróis de Mariana

**Conheça os personagens que percorreram o distrito histórico de Bento Rodrigues para salvar os vizinhos em meio ao tsunami de lama provocado por rompimento de barragens de rejeitos da mineradora Samarco**

Por Gabriela Garcia, de Mariana, Nicole Fusco e Eduardo Gonçalves  
Foto: Ricardo Moraes/Reuters

Passava das 16 horas quando um barulho ensurdecedor interrompeu, em 5 de novembro, a tranquila rotina do distrito de Bento Rodrigues, na cidade mineira de Mariana. Seguiram-se, então, uma nuvem de poeira e o revoar dos pássaros. Os moradores do vilarejo perceberam ali que havia algo errado. Em questão de minutos, gritos e buzinas tomaram as ruas: a onda de lama se aproximava. Só havia tempo para correr. Documentos, dinheiro, roupas, histórias – tudo ficou para trás. Bento Rodrigues foi riscado do mapa. Nem todos tiveram tempo de fugir. Dez pessoas morreram e pelo menos dezoito seguiam desaparecidas até sexta-feira. O desastre foi provocado pelo rompimento de duas barragens de rejeitos – resíduos resultantes da exploração do minério de ferro – da mineradora Samarco localizadas a cinco quilômetros do distrito. Sem que os telefones funcionassem, a solidariedade dos moradores do distrito evitou que a tragédia ceifasse ainda mais vidas.

A auxiliar de serviços gerais Paula Geralda Alves, de 36 anos, percorreu a cidade em sua moto de 50 cilindradas batendo de porta em porta para avisar os vizinhos. "Saí correndo igual a uma louca, gritando 'a barragem rompeu, a barragem rompeu'", conta. "Só quando eu cheguei lá em cima do morro olhei para baixo. Foi então que eu vi que tinha acabado tudo. Em momento algum eu olhei pra trás. Se eu olhasse, eu desistiria."



O rompimento de uma barragem de rejeitos que causou uma enxurrada de lama e inundou várias casas (Foto: Ricardo Moraes/Reuters)

Sandra Domertides Quintão, de 44 anos, dona de uma pousada centenária adquirida pelo pai, percebeu o desastre ao sair para a janela para ver o ônibus das 16 horas que passa diariamente na cidade rumo ao município vizinho de Santa Rita Durão. Corri para avisar a minha irmã e ela não acreditou porque a chuva de poeira é muito comum ali. Mas eu não duvidei, eu nunca duvidei. Eu sempre soube que isso iria acontecer”, relata. Ao lado da irmã Terezinha, ela despachou seu carro com quatro pessoas – entre elas sua filha Ana Amélia, de dois anos – e começou a buscar outros moradores. Elas subiram no carro de um amigo, depois de carregarem uma idosa que estava com o fêmur quebrado e não conseguia andar. Tentaram ainda chegar à casa de Thiago Damasceno, uma das crianças mortas na tragédia, mas o tsunami de lama de mais de 10 metros de altura chegou antes. Bento Rodrigues desapareceu do mapa em menos de 10 minutos.

O irmão de Sandra, Antônio, subiu em sua caminhonete com a mulher e recolheu quinze vizinhos. “Uma idosa foi levada em um carrinho de obra e voltou para buscar dinheiro. Eu a carreguei à força. Deixei mais de 50.000 reais embaixo do meu colchão. Mas nada disso importa agora”, conta. Antônio colecionava mais de 200 espécies distintas de aves em casa, entre calopsitas, canários belgas, mandarim, calafate e pintagol. Agora, em sua casa restam apenas dois pés de manga e um de condessa. Já Arnaldo Mariano Arcanjo, 31, foi listado como desaparecido na sexta-feira porque voltou diversas vezes ao povoado para buscar pessoas que ficaram presas na lama, como Priscila Monteiro Isabel, grávida, e seu filho de 2 anos. Passou a madrugada buscando salgadinhos e biscoitos em um bar inundado para compartilhar com as famílias que ficaram ilhadas.

Keila Vardele Sialho, de 31 anos, conta que preparava o jantar quando seu tio apareceu na porta gritando: “Corre que a barragem estourou”. O que se seguiu foi uma típica cena de filme-catástrofe. “Correria, gritos, choro em todos os cantos. Todo mundo correndo, idoso, criança... Olhava para trás e via aquele mundo de lama vindo de todos os lados, como se estivesse abraçando a gente. O barulho era ensurdecedor”. Ela saiu em disparada atrás dos dois filhos e da avó, de 85 anos, que mal conseguia andar. Encontrou no caminho o sogro, que circulava pelas ruas recolhendo as pessoas em sua caminhonete. Ele resgatou seus familiares e quem mais viu pela frente. “Fui puxando um monte de gente para cima do carro. Nossa preocupação era salvar todo mundo”. Junto com um ônibus metropolitano e um caminhão de mudanças, a caminhonete seguiu para o ponto mais alto do vilarejo. Atrás dos sobreviventes, um cenário desolador: uma avalanche de lama cobriu o vilarejo, arrastando árvores, rochas, postes, carros, caminhões, casas, animais e tudo o que havia pela frente.

Keila e mais sete mulheres do vilarejo trabalhavam com um produto típico da região, a geleia de pimenta biquinho. Elas atuavam em todas as etapas de produção, da plantação à comercialização do produto final. O empreendimento fazia parte dos projetos sociais da Samarco, responsável pelas barragens que se romperam. “O que a gente plantou foi tudo embora. Só sobrou o prédio da associação, que ficava na parte alta”. Como boa parte dos vizinhos, ela saiu de casa só com a roupa do corpo. Perdeu todos os pertences e documentos. “A coisa mais valiosa era uma foto da minha mãe. Ela morreu da doença de chagas, quando eu tinha 9 meses. E aquele foto era a única lembrança que eu tinha dela”. (...)

<http://veja.abril.com.br/complemento/brasil/para-que-nao-se-repita/> Acesso: 5 de set. 2016

Além do acesso a reportagens e imagens que registraram a tragédia vivida em Mariana e as consequências que atingiram o Rio Doce, de Minas Gerais à sua foz no Espírito Santo, a exibição de vídeos possibilita uma maior aproximação a esse grave desastre.

### Ampliando horizontes

Ao tomar conhecimento sobre o rompimento das barragens de rejeitos em Mariana, os brasileiros foram surpreendidos com as graves consequências dessa tragédia e com as condições em que é realizada a extração de minérios no Brasil.

As dimensões dessa tragédia e outras relacionadas à construção de barragens pode ser aprofundada, observando variados ângulos dessa tragédia.

Como sugestão, apresentamos os vídeos:



**Imagens de uma tragédia - depoimento dos fotógrafos do Jornal Estado de Minas**

[https://www.youtube.com/watch?v=b6\\_TRgADIBA](https://www.youtube.com/watch?v=b6_TRgADIBA)

**Flagrantes inéditos e revelações da tragédia em Mariana (MG)**

<https://www.youtube.com/watch?v=KlQf3PvaWCY>

**VOZES DE MARIANA - MARCOS**

Outra proposta bastante relevante é visitar barragens, aproximando-se da realidade concreta. Dependendo da região, esse tipo de construção atende a funções muito distintas. No Nordeste, por exemplo, são muito utilizadas para o armazenamento de água, outras para a produção de energia elétrica, e como em Mariana, para a contenção de resíduos. Apesar dos fins, todas trazem consigo benefícios, impactos ambientais, sociais e econômicos e a necessidade de manutenção.

### Proposta III – Orientações II

Se preferir, você pode se voltar ao registro das suas impressões pessoais, das emoções despertadas, das reflexões realizadas a respeito dessa tragédia como um todo: danos ambientais, sociais e econômicos... A contaminação do Rio Doce, cidades destruídas, famílias desabrigadas, vidas perdidas. Como motivação para a escrita de uma crônica dissertativa, considere as consequências gerais dessa catástrofe, como ficou o distrito de Bento Gonçalves, o que aconteceu ao Rio Doce e o seu entorno, como as vidas das vítimas foram atingidas...



Vista da devastação provocada pelo rompimento da barragem da mineradora Samarco, em Mariana (MG)  
(Foto:VEJA.com/Divulgação) Disponível em: <http://veja.abril.com.br/complemento/brasil/para-que-nao-se-repita/>



Lama e rejeitos do rompimento das barragens foram para no rio Doce (Foto: Silvério Joaquim da Luz/Divulgação)  
<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/11/hidreletrica-100-km-e-afetada-por-lama-do-rompimento-de-barragens.html>

Após a escritura das crônicas, é essencial o processo de reescrita. Nessa etapa, professor, a sua avaliação sobre a produção dos alunos é muito importante. Segundo Hoffmann (2013, p.47), reconhecer o valor do texto produzido é uma questão ética: “significa atribuir valor ao próprio sujeito, pois ele se revela como pessoa ao expressar por escrito seu pensamento a respeito de qualquer assunto”. Dessa forma, cabe ao professor, dar espaço à interlocução, criando um ambiente de aprendizagem em que o aluno seja reconhecido como escritor, valorizando a sua autoria, abrindo espaço para que ele também participe do processo de avaliação. É preciso se colocar como leitor do texto, o que para Hoffmann (2013) exige do professor outra concepção do ensino e da avaliação, que perpassa o acompanhamento evolutivo das produções dos alunos, já que, como escritor, o aluno relê o seu texto, revisa-o, complementa-o, amplia-o.

Os textos que vão sendo produzidos pelos alunos precisam ser analisados em relação a tal caráter evolutivo e complementar. Professores/leitores e alunos/escritores passarão, assim, a estabelecer um diálogo contínuo a partir da concepção de que cada texto se relaciona a textos passados e remete a textos futuros. Tanto em relação aos recursos linguísticos quanto às questões de sentido, de desenvolvimento de ideias, a evolução do aluno é gradativa na dependência do diálogo que o avaliador estabeleça com ele. (HOFFMANN, 2013, p.108)

Assim, são necessários encaminhamentos gerais e encaminhamentos individualizados que possam orientar os alunos para o aprimoramento de seus textos. Para tanto, é importante que não se perca de vista dimensões essenciais que caracterizam a crônica:

- IV. **Subjetividade** – evidenciada por posicionamentos ideológicos, culturais, orientações valorativas;
- V. **Dialogismo** - configurado como reações-resposta, mediante diálogo com o leitor, construído pela inserção de distintas vozes e movimentos dialógicos: *assimilação* (inserção de vozes aliadas ao seu ponto de vista) e *afastamento* (desqualificação de vozes que representem posições opostas);
- VI. **Reflexos das esferas discursivas jornalística e literária** – percebidos pelo tema, composição e estilo.

As dimensões apresentadas, devem ser consideradas na avaliação dos textos, como aspectos a serem observados na produção dos enunciados (textos), implicando em escolhas que permeiam a composição do gênero crônica, quanto à seleção e ao tratamento dos temas, à definição do estilo do

Segundo esse método, Bakhtin/ Volochinov (1999), propõe que a ordem metodológica para o estudo da língua deve partir situação social ou de enunciação, envolvendo as formas e tipos de interação verbal ligadas às condições concretas em que se realiza; considerar o gênero/enunciado/ texto, categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica determinadas pela interação verbal; até chegar ao exame das formas da língua na sua interpretação habitual.

aluno/autor, voltadas à significação. Essa observação mais atenta permite ao professor mediar o processo de aprendizagem, aplicando estratégias variadas que propiciem o domínio de operações discursivas, textuais e linguísticas. Para melhor intervir sobre esse processo, é importante atentar para a ordem do método sociológico, partindo da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto até chegar às formas linguísticas relevantes.

Dessa forma, professor, ao acompanhar o processo de produção de crônicas, primeiramente observará o contexto de produção, a situação social da qual parte a escrita da crônica, o que implicará observar as esferas jornalística e literária que se refletem sobre a definição e o tratamento do **tema** conduzido pela apreciação de valor por parte do aluno/autor; também considerará a **composição** no que se refere à organização, ao acabamento do



texto como um todo, envolvendo o que a teoria textual denomina como “ (macro/super) estrutura” do texto (na crônica, predominantemente narrativa ou dissertativa), a progressão temática, à coerência e a coesão do texto; e ainda analisará o **estilo**, determinado pelas escolhas linguísticas para gerar o sentido desejado conforme o seu projeto de dizer, que podem envolver escolhas de vocabulário, de estrutura frasal, de registro linguístico (formal/informal/gíria), entre outros aspectos gramaticais (ROJO, 2015).

Uma atenção especial deve-se voltar à manifestação da subjetividade do aluno/autor, por se tratar de uma das características principais do gênero crônica. Dimensão que pode ser evidenciada de variadas formas a fim de marcar posicionamentos ideológicos, culturais, orientações valorativas. Característica que é também revelada pela articulação de distintas vozes e movimentos dialógicos, como também por reações-resposta, ou seja, pelo dialogismo, já que as vozes e os movimentos empregados convergem para os posicionamentos assumidos pelo aluno/autor.

Entre os muitos encaminhamentos que podem ser dados podemos apresentar a título de exemplificação, algumas observações, conforme o quadro abaixo:

#### **Observações gerais:**

- Observe se o modo como escreveu o seu texto revela como você percebe, compreende algumas situações vividas em nosso tempo, conduzindo o leitor a uma reflexão. A sua crônica deve se configurar como uma reação-resposta a algo que você tomou conhecimento pela imprensa ou que você presenciou, provocando impressões, despertando sentimentos, levando-o a pensar sobre o tema.
- Lembre-se de que, na crônica, o tema é tratado de modo pessoal, é o seu modo de enxergar o mundo à sua volta, é o seu modo de representá-lo, marcando no texto os seus posicionamentos, as suas emoções, as suas reflexões, que se tornarão evidentes por meio de palavras e expressões que utilizar.
- Verifique se a forma e o modo de dizer correspondem às escolhas que foram feitas: você optou pela composição narrativa (articulando personagens que agem em determinados espaços, durante um certo tempo) ou uma exposição de ideias associando relatos, como se estivesse conversando com o seu leitor?
- Tratou esse tema com seriedade, com humor, com ironia ou imitou os poetas usando uma linguagem poética? Trabalhou a linguagem usando recursos, para alcançar os efeitos que pretende provocar, conduzindo o leitor à reflexão pela emoção, pela razão ou pelo humor?
- Analise como você gerenciou as vozes na construção do seu texto: a sua voz enquanto autor/narrador que pode ser confirmada ou oposta a outras vozes inseridas no texto, por meio das falas das suas personagens que, por sua vez, também representam outras vozes particulares e também coletivas. Veja como gerenciou essas vozes, usando a narração, o discurso direto e/ou indireto, expressando valores, ideias próprias através do narrador ou semelhantes /diferentes das suas, através de personagens.
- Outro aspecto interessante é que você pode se dirigir ao seu leitor, interagir de um modo mais direto, como se estivesse conversando com ele, empregando uma linguagem coloquial até.

Assim, professor, são dispostos os pressupostos básicos para orientar o seu olhar sobre os textos de seus alunos enquanto processo e produto, de onde deve partir a sua intervenção, pensando em estratégias para que a aprendizagem de seus alunos transcorra progressivamente.

## Outras linguagens: diálogos possíveis

Por ser um gênero tão dinâmico, a crônica vem se adaptando às esferas em que circula. Do jornal ao livro, também passou a circular no meio digital, em sites jornalísticos e em blogs.

Além da habitual forma escrita, assumiu uma forma visual, aliando som e imagem, a crônica visual explora outras linguagens, permitindo letramentos multissemióticos, envolvendo os alunos em criterioso trabalho de seleção de imagens, associando-as ao som (vozes e fundos musicais). Uma outra possibilidade abre-se para abordar esse gênero em sala de aula.

Que tal transformar as crônicas escritas em crônicas visuais e divulgá-las em uma sessão na escola ou nas redes sociais?

As crônicas visuais podem ser produzidas como vídeos ou como slides em programas como PowerPoint. Para essa proposta, adentramos a porta do letramento digital, sendo necessário aprender a conhecer programas específicos empregando os recursos disponíveis.

Para se inspirar:



**Jornal Hoje – Crônicas** - [http://g1.globo.com/jornal-  
hoje/quadros/cronicas/](http://g1.globo.com/jornal-<br/>hoje/quadros/cronicas/)

**Crônicas visuais 3** – UNDIME -[https://al.undime.org.br/tv/cronicas-  
visuais-3](https://al.undime.org.br/tv/cronicas-<br/>visuais-3)

**Crônica de Tadeu Schmidt Copa do Mundo 2010 - Após a  
Eliminação da Seleção Brasileira** -  
<https://www.youtube.com/watch?v=lvYSVOFtvqg>



## Ponto de chegada!??

O caminho percorrido até aqui nos conduziu a abordagem discursiva do gênero crônica, como uma proposta para práticas de letramento. Um caminho que permite ao aluno o envolvimento em eventos de letramento e a vivência e a compreensão acerca das práticas que os recobrem.

Circular entre as esferas jornalística e literária, perceber como a inserção das crônicas nessas esferas interferem na sua composição e na sua significação, observar a articulação de vozes, analisar o emprego de procedimentos e recursos linguísticos conforme o projeto de dizer do autor, reconhecer como valores e posições são veiculados nos textos produzidos são algumas possibilidades abertas por esse gênero tão dinâmico.

Pensar o trabalho com a leitura e a escrita como práticas sociais, é pensar não apenas na aquisição de habilidades e no desenvolvimento de competências, mas considerar a formação do aluno enquanto sujeito leitor/ escritor, crítico, consciente do poder de atuação social que o efetivo uso da língua lhe confere.

Não atingimos aqui a linha de chegada, simplesmente trilhamos um caminho que pode levar a muitos outros lugares. Uma proposta para conduzir o olhar sobre o trabalho em torno da leitura e da escrita sob outra perspectiva, significativa para o professor e para o aluno.

Percorremos passagens que propiciam práticas de letramento diversas, não como um modelo a ser rigidamente seguido por você, professor, mas uma proposta que o conduza a refletir e a redirecionar a sua prática em sala de aula, considerando sobretudo o letramento crítico do aluno, segundo Rojo (2009), uma abordagem que considere os textos e produtos das diversas mídias e culturas, criticamente, desvelando suas finalidades, intenções e ideologias. Por essa razão, se justifica a abordagem discursiva, que não se limita à forma nem a conteúdos pré-determinados, mas que permite situar o texto histórica e ideologicamente, desvendando efeitos de sentido, e ainda o diálogo com o texto.

Assim, a opção pelos gêneros discursivos, volta o nosso olhar sobre “os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas” (ROJO, 2015), seguindo as concepções de Bakhtin, importando o tratamento dado ao tema, a composição e o

estilo para a significação pretendida. Perspectiva essencial à formação do sujeito crítico, consciente das potencialidades da linguagem e da língua.

#### REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: Bakhtin, M. Estética da criação verbal. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.262-306.

\_\_\_\_\_, Mikhail. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 81-108

HOFFMANN, Jussara. *Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MOISÉS, Massaud. *A Crônica*. In: A criação literária- prosa. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1985, p.245-258.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRRN, 2014.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, p.184-207, 2005.

\_\_\_\_\_, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

\_\_\_\_\_, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ, Jorge de. *A Crônica*. 6.ed. 7ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Termo de anuência

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro para os devidos fins de direito que estamos de acordo com a pesquisa intitulada "A CRÔNICA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O AGENCIAMENTO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO", que será realizada pela mestrande Débora Felinto Pereira, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rose Maria Leite de Oliveira, estudo que terá apoio desta instituição.

Esta instituição está consciente de suas corresponsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, assegurando a infraestrutura necessária.

Pombal, 05 de setembro de 2015.

Amanda Pereira Carneiro Paixão  
Diretora Escolar  
Mat. 691



CNPJ: 08.948.697/0001-39  
Praça Monsenhor Valeriano, 15 - Centro, Pombal - PB  
CEP: 58840-000 | Fone (83) 3431-2229 Fax: (83) 3431-2204  
www.pombal.pb.gov.br prefeitura@pombal.pb.gov.br



Prefeitura de  
**POMBAL**  
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS  
www.pombal.pb.gov.br

## ANEXO B– Sequência didática coletada

# LEITURA 1

**Habilidades em foco:** relatar e comentar experiências prévias; fazer antecipações; formular hipóteses; participar construtivamente de discussão em grupo.



## antes de ler

1. Quando quer obter informações a respeito de um filme, um livro, um jogo eletrônico ou um evento cultural em sua cidade, onde costuma buscar informações: com amigos, na internet, em revistas, suplementos de jornal? *Resposta pessoal.*
2. Já leu algum texto em jornal, revista ou site que aconselha-va o leitor a assistir a determinado filme ou a ler um livro publicado? Se a resposta for afirmativa, o que era aconselhado e como era esse texto? *Resposta pessoal.*

*Professor:* Caso os alunos ainda não tenham tido contato com esse gênero textual, peça-lhes que lancem hipóteses sobre o que conteriam tais textos. Pergunte se se sentem influenciados ou não pela leitura deles. Verifique se conhecem o gênero pelo nome resenha. Leia mais sobre o gênero no Manual do Professor.

*Muitas vezes nos vemos diante de questões como: decidir se vamos ou não ver um filme, se vamos a uma exposição de gibis ou de pinturas, que livro ler, que DVD ou jogo eletrônico comprar. Existem textos, publicados em revistas, jornais e internet, que dão informações desse tipo: são as resenhas críticas. Leia a resenha de um filme que teve origem em uma série de TV sobre uma família norte-americana, os Simpsons. Ela despertaria seu interesse em assistir ao filme?*

*Professor:* Como os alunos frequentemente entendem crítica apenas como uma apreciação desfavorável, negativa, iniciamos o estudo com uma resenha que ressalta valores positivos de um produto cultural. Em outras seções, introduziremos outras possibilidades de avaliação.

### Até o Juízo Final é em família

#### No ótimo Os Simpsons – O filme, Homer perde a cabeça por um porco e aprende que não há melhor lugar que seu lar

Melhor e mais longeva série animada da história da TV, *Os Simpsons* chegaram ao cinema cercados de expectativa. Não é fácil surpreender o público depois de 400 episódios que ajudaram a definir a cultura *pop* nas últimas duas décadas. Mas a fita deu conta do recado. Além de acrescentar uma nova dimensão à série, *Os Simpsons – O filme* é uma excelente comédia, com roteiro enxuto e ritmo perfeito, que custou US\$ 75 milhões e se pagou em três dias de exibição.

Ponto para a trinca responsável pela produção, Matt Groening (criador da série), James L. Brooks e Al Jean. O trio acertou ao não tratar o filme como um mero episódio da série estendido em 86 minutos. Nem caiu na armadilha – tentadora – da autorreferência, entulhando a trama com “momentos especiais” dos personagens secundários mais famosos. O palhaço Krusty e o terrível Sr. Burns, por exemplo, têm apenas participações modestas.

O foco do filme está nos Simpsons e, acima de tudo, em Homer. Ele dá início a uma épica confusão quando adota um porquinho, bicho-propaganda do novo sanduíche da lanchonete de Krusty, o gorduroso “AVC”. Ele se apaixona pelo animal, com quem passa o dia vendo TV e se divertindo: já nasce clássica a cena em que Homer faz o porco caminhar pelo teto da sala cantando “Porco-Aranha”.

Quem não curte muito a ideia é sua mulher, Marge, e o filho Bart, preterido por conta do suíno. Alheia à nova mascote do pai, Lisa apaixonou-se por um garoto

militante verde e mobiliza a população de Springfield para despoluir o lago da cidade. Mas o perigo mora em casa: ao tentar se livrar rapidamente de um silo com as fezes de "Harry-Porco", Homer despeja tudo no lago, causando uma calamidade ecológica digna de um Simpson. O governo federal decide agir e Arnold Schwarzenegger, presidente dos Estados Unidos, autoriza o chefe da agência de proteção ambiental a isolar a cidade em uma imensa redoma de vidro. Os habitantes revoltados descobrem quem foi o autor da presepada e tentam linchar Homer e a família, dando início a uma odisseia de desacertos que chega ao Alasca. Mais não se deve contar, para não estragar a graça.

**Carola:** pessoa excessivamente devota, frequentadora assídua de igreja.

**Emblemático:** simbólico.

**Épico:** de grande intensidade, fora do comum, fantástico.

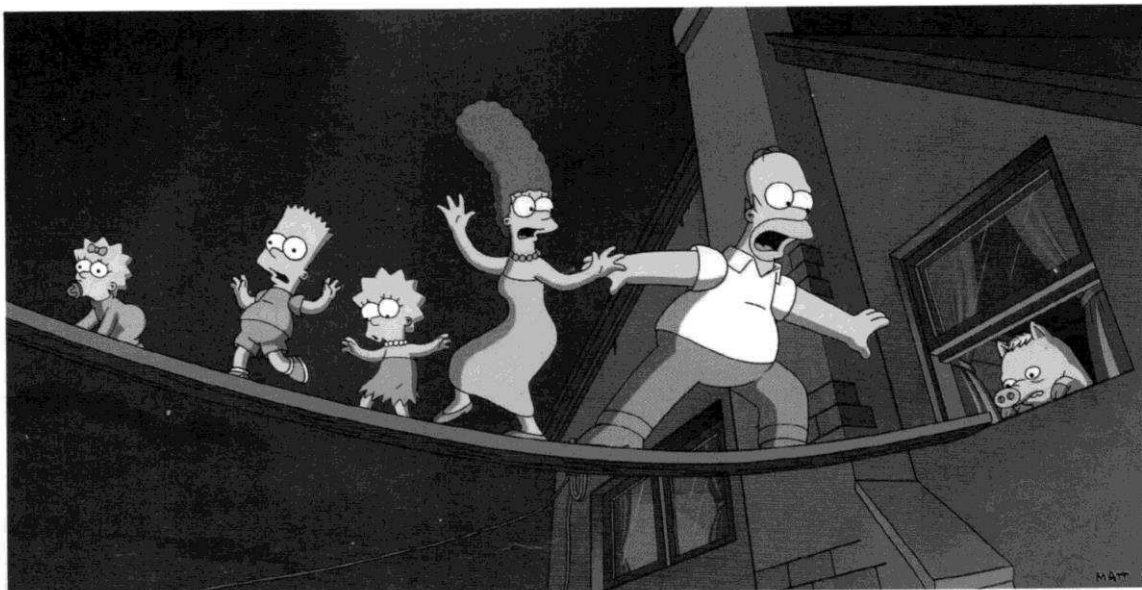
**Longevo:** duradouro.

**Preterido:** rejeitado.

**Odisseia** (da obra *Odisseia*, do poeta grego Homero, que teria vivido entre os séculos 9 e 8 a.C.): narração de viagem cheia de aventuras e imprevistos.

**Redimir:** reparar, compensar.

**Silo:** depósito subterrâneo.



**Os fugitivos** – Depois de causar um acidente ecológico, Homer Simpson vira o inimigo público número 1 e tem de levar sua família para longe.

Para alívio dos fãs da série, ao virar filme, *Os Simpsons* não traíram sua natureza cínica: perde-se o amigo, mas não a piada. Mesmo tratando de um tema como o meio ambiente, a fita tira um sarro de tudo e todos, sem cometer tiradas grosseiras ou gratuitas. Uma das melhores piadas, que mostra a reação dos bêbados do bar do Moe e dos carolas da igreja diante da desgraça iminente, vai além dos limites de Springfield – fala do ser humano em geral. Em vez de turbinar a animação com técnicas mais modernas, por exemplo, os produtores-roteiristas aproveitaram o formato para dar uma nova dimensão a seu personagem mais emblemático: Homer Simpson. Por que gostamos tanto de um sujeito preguiçoso, oportunista e atrapalhado? Homer é um egoísta que quer sempre se dar bem, mesmo que isso signifique atropelar o bom senso e a civilidade. O que o redime, e nos conquista, é seu profundo e genuíno amor pela família. Se às vezes ele se atrapalha nos papéis de pai e marido (como qualquer ser humano), é também capaz de sacrificar um sonho diante da ameaça de perder essas pessoas. Os verdadeiros protagonistas do filme são os valores familiares. É moralizante, porém jamais moralista. E muito, muito engraçado.



## EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

**Nas linhas do texto** **Habilidade em foco:** inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor pela análise dos procedimentos utilizados.

1. Onde a resenha foi publicada? *No site da revista Época.*
2. Uma das informações técnicas dadas na resenha de *Os Simpsons – O filme* é que, no Brasil, ele foi exibido nos cinemas como não recomendado para menores de 12 anos.

Copie no caderno estes outros itens técnicos, presentes na resenha:

- a) título do filme; *Os Simpsons – O filme.*
  - b) custo do filme; *75 milhões de dólares.*
  - c) duração; *86 minutos.*
  - d) produtores; *Matt Groening (criador da série), James L. Brooks e Al Jean.*
  - e) protagonista. *Homer Simpson.*
3. O resenhista apresenta o resumo da história contada no filme.
    - a) Em que parágrafos da resenha o leitor fica sabendo o que acontece na história? *Terceiro e quarto parágrafos.*
    - b) Qual é a reação da família à adoção do porquinho por Homer? *Sua esposa não gosta muito da ideia, o filho Bart sente ciúmes e a filha Lisa fica alheia ao fato.*
    - c) Qual é o fato que desencadeia a confusão em que se envolvem as personagens? *A poluição do lago da cidade pelas fezes do porco de estimação de Homer.*
  4. Em uma resenha ficamos conhecendo a opinião de quem a escreveu.
    - a) Em que momento o resenhista apresenta ao leitor sua opinião? *Na linha fina (subtítulo) e no primeiro parágrafo.*
    - b) Os comentários iniciais expressam uma visão positiva ou negativa do objeto resenhado, nesse caso, o filme? *Positiva.*
  5. A resenha pressupõe um leitor que conheça a série *Os Simpsons*. Isso fica evidenciado em algum trecho do texto? Justifique sua resposta.

6. **Releia.** **Habilidade em foco:** identificar o sentido denotado de uma expressão utilizada em segmento de texto, selecionando aquela que pode substituí-la por sinonímia no contexto em que se insere.

**“Mas a fita deu conta do recado.”**

- a) Responda no caderno: a expressão destacada acima quer dizer:
  - I. soube onde se encontrava algo.
  - II. desempenhou bem a tarefa; conseguiu. *Resposta: II.*
  - III. estava bem completa, com todas as informações.
  - IV. foi capaz de fazer alguma coisa.
- b) De que “recado” a fita deu conta? *O de surpreender a plateia.*

### Uma família muito popular

*Os Simpsons* é uma série de animação criada pelo norte-americano Matt Groening, em 1989, para ser veiculada na TV e posteriormente transformada em filme. Tem fãs em todo o mundo. A família, que mora em uma cidadezinha típica dos Estados Unidos, é composta por Homer, o pai, Marge, a mãe, e os filhos Lisa, Bart e Maggie. A série faz a paródia do modo de vida de uma família de classe média norte-americana, com piadas sobre aspectos da cultura dos Estados Unidos.



5. Sim, nos trechos em que o autor se refere especificamente ao público que acompanha a série na TV. Exemplos: “Não é fácil surpreender o público depois de 400 episódios que ajudaram a definir a cultura pop”; “Para alívio dos fãs”.

## Nas entrelinhas do texto

1. Além de exprimir uma avaliação do filme, o autor da resenha deixa clara sua opinião sobre a série de TV *Os Simpsons*. Trata-se de uma opinião positiva ou negativa? Que trecho(s) a comprovam?

Positiva; "Melhor e mais longa série animada da história da TV [...]", "400 episódios que ajudaram a definir a cultura *pop* nas últimas duas décadas".

2. Releia estes trechos.

**Habilidade em foco:** inferir conceitos pressupostos ou subentendidos em um texto.

"Por que gostamos tanto de um sujeito preguiçoso, oportunista e atrapalhado? [...] O que o redime, e nos conquista, é seu profundo e genuíno amor pela família."

- a) O resenhista espera que o leitor responda a essa pergunta? Explique.  
Não, o próprio texto responde à indagação.
- b) A resenha é escrita na terceira pessoa, mas, nesse trecho, o autor faz o uso da primeira pessoa. Que efeito essa mudança produz?
3. No final da resenha, o autor faz a afirmação a seguir.

"[O filme] É moralizante, porém jamais moralista."

Leia os significados de **moralizante**, **moral** e **moralista**.

**Moral:** Conjunto de valores como a honestidade, a bondade, a virtude etc., considerados universalmente como norteadores das relações sociais e da conduta dos seres humanos.

**Moralizante.** 1 Que contém os preceitos da moral; moralizador. 2 Que defende os princípios da moral, difundindo-os entre as pessoas.

**Moralista.** Aquele que segue ou prega uma moral rígida.

- a) Qual é, de acordo com a resenha do autor, o valor moral que o filme prega? O amor à família.
- b) Por que, segundo a resenha, o filme é moralizante?
- c) Quais seriam outros valores morais importantes?  
Possibilidades de resposta: A amizade, o respeito ao próximo, a justiça, a honestidade etc.
4. O resenhista relata o enredo do filme, mas omite o final.
- a) Que efeito isso cria? Cria expectativa, curiosidade no leitor.
- b) A resenha lida recomenda ao leitor que vá ou que não vá assistir ao filme? Que vá assistir ao filme.

## Além das linhas do texto

1. De acordo com a resenha, a personagem Homer "às vezes [...] se atrapalha nos papéis de pai e marido [...]". Qual o sentido da palavra **papel** nesse contexto? Função, obrigação.
2. Quais são os principais papéis que você desempenha na vida?  
Possibilidades de resposta: Os de filho, irmão e aluno.
3. Que comportamentos, atitudes e responsabilidades esses papéis envolvem no seu dia a dia? Resposta pessoal.

2. a) Professor: Comente que se trata de uma pergunta retórica, ou seja, uma pergunta que não é feita para obter uma resposta, mas sim para encaminhar o raciocínio e a sequência da argumentação.

2. b) A primeira pessoa, incluindo o leitor na reflexão que faz (nós), mostra que o autor parte da pressuposição de que seu leitor é também um fã de Homer e compartilha sua estima ou admiração pela personagem.

3. b) Porque difunde o valor do amor à família, ao mostrar que Homer é capaz de sacrificar um sonho diante da ameaça de perdê-la.

### NÃO DEIXE DE LER

- **Super-heróis no cinema e nas longas-metragens da TV**, de André Morelli, editora Europa
- Esse livro reúne informações sobre filmes com super-heróis e sobre os quadrinhos que deram origem a eles. São mais de 150 filmes resenhados e inúmeras fotos.



## Como o texto se organiza

A resenha crítica tem como objetivo orientar o leitor na escolha de produtos culturais (filmes, livros, espetáculos teatrais, exposições, CDs etc.). Contém informações e avaliações sobre o objeto resenhado e, em geral, apresenta argumentos que buscam justificar a posição assumida pelo resenhista. Observe a organização da resenha lida.

**Habilidade em foco:** identificação dos possíveis elementos constituintes da organização interna de um gênero textual não literário.

### Até o Juízo Final é em família

Título

No ótimo *Os Simpsons – O filme*, Homer perde a cabeça por um porco e aprende que não há melhor lugar que seu lar

Subtítulo

Melhor e mais longa série animada da história da TV, *Os Simpsons* chegaram ao cinema cercados de expectativa. Não é fácil surpreender o público depois de 400 episódios que ajudaram a definir a cultura *pop* nas últimas duas décadas. Mas a fita deu conta do recado. Além de acrescentar uma nova dimensão à série, *Os Simpsons – O filme* é uma excelente comédia, com roteiro enxuto e ritmo perfeito, que custou US\$ 75 milhões e se pagou em três dias de exibição.

Apresentação

Avaliação

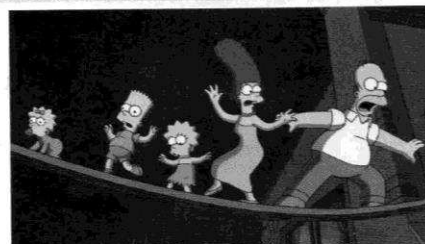
Ponto para a trinca responsável pela produção, Matt Groening (criador da série), James L. Brooks e Al Jean. O trio acertou ao não tratar o filme como um mero episódio da série estendido em 86 minutos. Nem caiu na armadilha – tentadora – da autorreferência, entulhando a trama com “momentos especiais” dos personagens secundários mais famosos. O palhaço Krusty e o terrível Sr. Burns, por exemplo, têm apenas participações modestas.

Argumentação

O foco do filme está nos Simpsons e, acima de tudo, em Homer. Ele dá início a uma épica confusão quando adota um porquinho, bicho-propaganda do novo sanduíche da lanchonete de Krusty, o gorduroso “AVC”. Ele se apaixona pelo animal, com quem passa o dia vendo TV e se divertindo: já nasce clássica a cena em que Homer faz o porco caminhar pelo teto da sala cantando “Porco-Aranha”.

Quem não curte muito a ideia é sua mulher, Marge, e o filho Bart, preterido por conta do suíno. Alheia à nova mascote do pai, Lisa apaixonou-se por um garoto militante verde e mobiliza a população de Springfield para despoluir o lago da cidade. Mas o perigo mora em casa: ao tentar se livrar rapidamente de um silo com as fezes de “Harry-Porco”, Homer despeja tudo no lago, causando uma calamidade ecológica digna de um Simpson. O governo federal decide agir e Arnold Schwarzenegger, presidente dos Estados Unidos, autoriza o chefe da agência de proteção ambiental a isolar a cidade em uma imensa redoma de vidro. Os habitantes revoltados descobrem quem foi o autor da presepeada e tentam linchar Homer e a família, dando início a uma odisséia de desacertos que chega ao Alasca. Mais não se deve contar, para não estragar a graça.

Resumo



**Os fugitivos** – Depois de causar um acidente ecológico, Homer Simpson vira o inimigo público número 1 e tem de levar sua família para longe.

Legenda

Para alívio dos fãs da série, ao virar filme, *Os Simpsons* não traíram sua natureza cínica: perde-se o amigo, mas não a piada. Mesmo tratando de um tema como o meio ambiente, a fita tira um sarro de tudo e todos, sem cometer tiradas grosseiras ou gratuitas. Uma das melhores piadas, que mostra a reação dos bêbados do bar do Moe e dos

Avaliação

Argumentação

carolas da igreja diante da desgraça iminente, vai além dos limites de Springfield – fala do ser humano em geral. Em vez de turbinar a animação com técnicas mais modernas, por exemplo, os produtores-roteiristas aproveitaram o formato para dar uma nova dimensão a seu personagem mais emblemático: Homer Simpson. Por que gostamos tanto de um sujeito preguiçoso, oportunista e atrapalhado? Homer é um egoísta que quer sempre se dar bem, mesmo que isso signifique atropelar o bom senso e a civilidade. O que o redime, e nos conquista, é seu profundo e genuíno amor pela família. Se às vezes ele se atrapalha nos papéis de pai e marido (como qualquer ser humano), é também capaz de sacrificar um sonho diante da ameaça de perder essas pessoas. Os verdadeiros protagonistas do filme são os valores familiares. É moralizante, porém jamais moralista. E muito, muito engraçado.

← Argumentação

← Conclusão

1. Além do título, as resenhas críticas podem apresentar subtítulo. O título remete o leitor aos aspectos que serão destacados no texto ou ao ponto de vista defendido.

- Qual a função do título na resenha lida? Justifique sua resposta.
- Qual é a função do subtítulo nessa resenha?

2. Observe a imagem que acompanha a resenha.

- O que ela mostra? Uma cena do filme.
- Que função ela tem no texto? Permite ao leitor identificar as personagens e, eventualmente, o cenário ou ter uma noção do que esperar do filme.
- Qual a função da legenda no caso dessa resenha? Resume o enredo do filme.

3. Nessa resenha, o resumo da história está intercalado a avaliações para defender a posição de que o filme é ótimo. Escreva no caderno se os trechos abaixo contêm o resumo do enredo ou se são avaliações do resenhista.

- “Ele [Homer] dá início a uma épica confusão quando adota um porquinho, bicho-propaganda do novo sanduíche da lanchonete de Krusty, o gorduroso ‘AVC’.” Resumo.
- “[...] a fita tira um sarro de tudo e todos, sem cometer tiradas grosseiras ou gratuitas.” Avaliação.
- “Em vez de turbinar a animação com técnicas mais modernas, por exemplo, os produtores-roteiristas aproveitaram o formato para dar uma nova dimensão a seu personagem mais emblemático: Homer Simpson.” Avaliação.
- “O governo federal decide agir e Arnold Schwarzenegger, presidente dos Estados Unidos, autoriza o chefe da agência de proteção ambiental a isolar a cidade em uma imensa redoma de vidro.” Resumo.

4. Releia.

“[...] *Os Simpsons* chegaram ao cinema cercados de expectativa.”

- Segundo a resenha, por que havia expectativa em torno do filme?
- Ainda de acordo com a resenha, o filme atendeu às expectativas? Que trecho afirma isso? Sim, atendeu; “Mas a fita deu conta do recado.”

Em uma resenha, como em outros textos argumentativos, não basta apresentar uma opinião, é preciso justificá-la e, para isso, o resenhista recorre a **argumentos**.

1. a) O título não menciona episódios do filme, mas já apresenta um ponto forte dele, segundo a resenha: a valorização da família.

1. b) Apresentar o objeto da resenha (o filme *Os Simpsons – O filme*), antecipar a opinião do resenhista, apresentar o elemento desencadeador das aventuras e aquilo que o filme prega: o valor da família.

4. a) Porque *Os Simpsons* é uma série antiga (se continua a ser exibida, deduz-se que tenha muita audiência): não seria fácil surpreender o público depois de 400 episódios da série na TV.

Professor: Mostre aos alunos que chamar a atenção para a expectativa em torno do filme serviu para mostrar um ponto positivo dele e, assim, reafirmar que o filme é ótimo.

Em uma resenha crítica, os **argumentos** são as razões ou explicações apresentadas para convencer o leitor a reconhecer a validade do ponto de vista exposto.

Professor: As estratégias argumentativas serão abordadas com maior profundidade em outras unidades e sistematizadas no 9º ano, no estudo do gênero artigo de opinião.

5. Observe a organização deste trecho.

[...] *Os Simpsons – O filme* é uma excelente comédia [...]  
 Ponto para a trinca responsável pela produção, Matt Groening (criador da série), James L. Brooks e Al Jean. O trio acertou ao não tratar o filme como um mero episódio da série estendido em 86 minutos. Nem caiu na armadilha – tentadora – da autorreferência, entulhando a trama com ‘momentos especiais’ dos personagens secundários mais famosos. O palhaço Krusty e o terrível Sr. Burns, por exemplo, têm apenas participações modestas.”

Depois de avaliar o filme como uma excelente comédia, a resenha diz que esse é um ponto (positivo) para os produtores. Em seguida, passa a justificar sua afirmação.

O trio acertou ao não tratar o filme como um mero episódio da série estendido em 86 minutos. ← Argumento  
 Nem caiu na armadilha – tentadora – da autorreferência, entulhando a trama com ‘momentos especiais’ dos personagens secundários mais famosos. ← Argumento  
 O palhaço Krusty e o terrível Sr. Burns, por exemplo, têm apenas participações modestas. ← Exemplo para comprovar o argumento

Procure no texto e copie no caderno os argumentos apresentados para justificar estas opiniões.

- a) “Para alívio dos fãs da série, ao virar filme, *Os Simpsons* não traíram sua natureza cínica: perde-se o amigo, mas não a piada.”
- b) “Por que gostamos tanto de um sujeito preguiçoso, oportunista e atrapalhado? Homer é um egoísta que quer sempre se dar bem, mesmo que isso signifique atropelar o bom senso e a civilidade.”

“Mesmo tratando de um tema como o meio ambiente, a fita tira um sarro de tudo e todos, sem cometer tiradas grosseiras ou gratuitas.”  
“O que o redime, e nos conquista, é seu profundo e genuíno amor pela família. Se às vezes ele se atrapalha nos papéis de pai e marido (como qualquer ser humano), é também capaz de sacrificar um sonho diante da ameaça de perder essas pessoas.”

6. Responda no caderno.

- a) Na resenha lida, foram levantados apenas pontos positivos do filme, apenas aspectos negativos ou ambos? Apenas pontos positivos.
- b) Ao relacionar informações sobre o filme e pontos positivos dele, qual é a intenção dessa resenha? Convencer o leitor de que o filme é ótimo e que, caso ele goste de animações, comédias e sátiras, pode assistir a ele.
- c) As resenhas críticas são sempre favoráveis ao objeto resenhado? Não são sempre favoráveis.

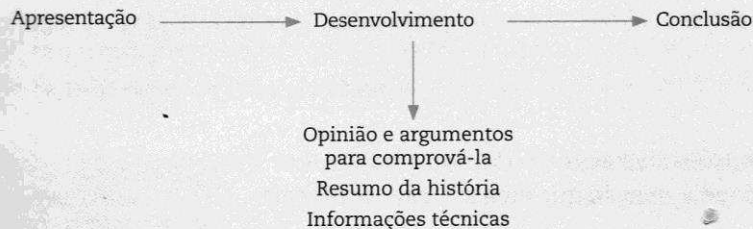
Professor: Quando a opinião expressa sobre o produto resenhado é negativa, deve haver argumentos que a comprovem, ou seja, que provem, confirmem sua má qualidade.

7. As resenhas críticas publicadas em jornais e revistas de circulação nacional e em sites confiáveis são geralmente escritas por especialistas: críticos de cinema e literatura, jornalistas etc. Fazer escolhas com base na leitura de resenhas é um bom caminho para decidir o que ver ou ler? Por quê? Resposta pessoal. Professor: Comente que isso pode ajudar, pois dá ao leitor uma noção do que irá encontrar, o que lhe permitirá escolhas adequadas a seu gosto e necessidade.

8. As resenhas sobre filmes ou livros, em geral, resumem o enredo ou o roteiro, mas não contam o final da história. Por quê? Professor: Veja comentário no Manual do Professor. O final não aparece para preservar o impacto e a surpresa.

9. Reveja o quadro de organização da resenha lida. A conclusão apresentada é coerente, ou seja, está de acordo com a opinião exposta no início da resenha e com os argumentos dados? Explique.

As resenhas críticas de filmes costumam ser constituídas das seguintes partes:



Sim, é coerente, pois reafirma a opinião de que o filme é ótimo (apresentada no início).

Professor: Comente com os alunos que a conclusão resume o sentido de toda a argumentação: vale a pena assistir ao filme.

## Recursos linguísticos

1. Na resenha lida, alterna-se o uso de verbos no passado e no presente.

- a) Qual tempo predomina? O presente do indicativo.  
 b) Releia e observe as formas verbais destacadas.

"Ele se **apaixona** pelo animal, com quem **passa** o dia vendo TV e se divertindo [...]"

"Quem não **curte** muito a ideia é sua mulher, Marge [...]. Alheia à nova mascote do pai, Lisa **apaixona-se** por um garoto militante verde e **mobiliza** a população [...]"

"O governo federal **decide** agir e Arnold Schwarzenegger, presidente dos Estados Unidos, **autoriza** o chefe da agência de proteção ambiental a isolar a cidade em uma imensa redoma de vidro."



Que efeito o emprego do presente do indicativo produz nesses trechos da resenha?

- c) Observe as formas verbais destacadas.

"[...] *Os Simpsons* **chegaram** ao cinema cercados de expectativa."

"[...] **custou** US\$ 75 milhões e se **pagou** em três dias de exibição."

"[...] os produtores-roteiristas **aproveitaram** o formato para dar uma nova dimensão a seu personagem mais emblemático: Homer Simpson."

Por que foi empregado o passado nesses trechos?

Porque se referem a fatos que aconteceram em um momento anterior ao momento em que o texto foi escrito.

2. Vimos que essa resenha é favorável ao filme resenhado.

- a) No subtítulo, qual é o adjetivo que exprime essa opinião? ótimo  
 b) Encontre na resenha outros adjetivos e advérbios que reafirmem esse ponto de vista positivo. Possibilidades de resposta: excelente (comédia), enxuto (roteiro), perfeito (ritmo), melhores (piadas), muito engraçado (filme).

1. b) Possibilidades de resposta: Traz o leitor mais para perto da trama; torna mais viva a trama, para que o leitor, que ainda não assistiu ao filme, possa sentir a "ação" presente na história.

### 3. Leia estes trechos e observe o uso das conjunções.

**Habilidade em foco:** observar relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de articuladores, como conjunções ou locuções prepositivas.

[...] Homer perde a cabeça por um porco e aprende que não há melhor lugar que seu lar.”

conjunção que indica relação de adição, soma

“Alheia à nova mascote do pai, Lisa apaixonou-se por um garoto militante verde [...]. Mas o perigo mora em casa [...]”

conjunção que indica relação de oposição

Observe as conjunções e locuções destacadas nos dois trechos a seguir e, em seu caderno, explique a relação que elas indicam conforme o quadro.

adição	causa
conclusão	oposição

- a) “O trio acertou ao não tratar o filme como um mero episódio da série [...]. **Nem** caiu na armadilha – tentadora – da autorreferência [...]”  
Relação de adição.

- b) “É moralizante, **porém** jamais moralista.”  
Relação de oposição.

### 4. Resenhas usam vocabulário específico da área em que se insere o assunto de que tratam. Veja.

[...] uma excelente comédia, com **roteiro** enxuto e ritmo perfeito [...]

“Ponto para a trinca responsável pela **produção** [...]”

As palavras destacadas referem-se à arte cinematográfica, ou seja, ao cinema.

Professor: Comente que poderiam também referir-se ao universo da TV, no que se refere a novelas e minisséries, campanhas publicitárias, por exemplo.

- a) Encontre na resenha outras palavras que façam parte do universo do cinema.

Possibilidades de resposta: comédia, filme, exibição, trama, personagens, animação, técnicas, produtores-roteiristas, protagonista.

- b) Na resenha de um livro, que palavras se espera encontrar?

Enredo, narrador, personagens, desfecho, trama, protagonista, escritor, publicação, lançamento etc.

As resenhas apresentam **vocabulário específico** relativo ao objeto resenhado.

### 5. Observe as palavras e expressões destacadas.

**Habilidade em foco:** identificar o provável locutor de um texto, considerando o uso de expressão formal, coloquial ou gíria.

“Os habitantes revoltados descobrem quem foi o autor da **presepada** e tentam linchar Homer e a família [...]”

“Homer é um egoísta que **quer sempre se dar bem** [...]”

“Quem não **curte** muito a ideia é sua mulher [...]”

“[...] a fita **tira um sarro** de tudo e todos [...]”

- a) Essas palavras e expressões são termos de gíria. O que cada uma delas quer dizer? presepada: confusão, palhaçada; querer se dar bem: querer tirar vantagem de uma situação; curtir: aproveitar, desfrutar; tirar um sarro: debochar, zombar

- b) A presença de gírias torna o texto mais formal ou mais informal?  
Mais informal.

**As conjunções** estabelecem relações de sentido entre as frases ou segmentos de frase.

#### Campo semântico

Chamamos de campo semântico o conjunto das palavras ligadas a uma mesma área de conhecimento, a uma mesma arte, ciência, profissão etc. Por exemplo, as palavras **banda, vocalista, ensaio, agudo, desafinado** etc. pertencem ao campo semântico da música.

- c) Ao lado das gírias, a resenha tem também termos como **longeva, autorreferência, odisseia, iminente e redime**. O que essas palavras permitem supor sobre a escolaridade do autor e do leitor da resenha?  
Que sejam autor e leitor com certa escolaridade.
- d) Reflita: a linguagem da resenha é adequada a seu público e a seu assunto? Explique.

A linguagem das resenhas pode ser mais ou menos formal, de acordo com seu leitor, com o veículo em que são publicadas e com o produto resenhado.

6. Com exceção de uma única frase em que o resenhista se dirige ao leitor (“Por que gostamos tanto de um sujeito preguiçoso, oportunista e atrapalhado?”), todas as frases da resenha são declarativas.
- a) Que relação se pode ver entre o predomínio de frases declarativas e o gênero (resenha)?  
Frases declarativas são empregadas para fazer afirmações e expressar informações e opiniões, como acontece em resenhas.
  - b) Quais são os sinais de pontuação empregados no texto?  
Ponto final, dois-pontos, vírgula, parênteses e ponto de interrogação.
  - c) Que sinal de pontuação predomina? Por quê?  
O ponto final. Em frases declarativas, predominantes no texto, é empregado esse tipo de pontuação.
  - d) Os parênteses podem ser usados para inserir uma nova informação, um comentário ou uma explicação que facilita a compreensão do texto. Nestas frases, que função eles têm?

“Ponto para a trinca responsável pela produção, Matt Groening (criador da série), James L. Brooks e Al Jean.”  
Dar uma explicação.

“Se às vezes ele se atrapalha nos papéis de pai e marido (como qualquer ser humano) [...]”  
Fazer um comentário.

5. c) Professor: Certifique-se de que os alunos sabem o significado dessas palavras (*longeva*: duradouro; *autorreferência*: referência a si mesmo; *odisseia*: narração de viagem cheia de aventuras e imprevistos; *iminente*: que está a ponto de acontecer; *redimir*: reparar, compensar). Professor: Veja comentário no Manual do Professor.

5. d) A presença de palavras pouco conhecidas (vocabulário sofisticado) mostra que a revista tem como público-leitor pessoas com certa escolaridade; a informalidade trazida pelas gírias se justifica pelo filme em si, destinado a jovens e adultos fãs da série.



6. b) Professor: A respeito da diferença entre ponto simples e ponto parágrafo, leia o Manual do Professor.

### Para lembrar

	Intenção principal → informar e expressar opiniões sobre um produto cultural (livro, filme, CD, exposição etc.)							
	Publicação → jornal, revista, <i>site</i>							
	Leitor → o leitor do jornal, da revista ou do <i>site</i> onde foi publicada							
<b>Resenha crítica</b>	<table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="vertical-align: middle;">Organização</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="vertical-align: middle;">apresentação opinião desenvolvimento conclusão</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td style="vertical-align: middle;">[</td> <td style="vertical-align: middle;">informações resumo argumentos</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">]</td> </tr> </table>	Organização	{	apresentação opinião desenvolvimento conclusão	}	[	informações resumo argumentos	]
Organização	{	apresentação opinião desenvolvimento conclusão	}	[	informações resumo argumentos	]		
	<table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="vertical-align: middle;">Linguagem</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</td> <td style="vertical-align: middle;">mais ou menos formal, de acordo com o leitor, o veículo e o produto cultural resenhado emprego de vocabulário específico relacionado ao objeto resenhado</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> </tr> </table>	Linguagem	{	mais ou menos formal, de acordo com o leitor, o veículo e o produto cultural resenhado emprego de vocabulário específico relacionado ao objeto resenhado	}			
Linguagem	{	mais ou menos formal, de acordo com o leitor, o veículo e o produto cultural resenhado emprego de vocabulário específico relacionado ao objeto resenhado	}					



