

PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA CAPACIDADE DE ESCRITA DO ALUNO A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

Cleide Inês Wittke
Julia Buchorn Fagundes

Submetido em 28 de maio de 2018.

Aceito para publicação em 16 de outubro de 2018.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 56, mês de novembro. p. 287-302

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

PROPOSTA DE APERFEIÇOAMENTO DA CAPACIDADE DE ESCRITA DO ALUNO A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

PROPOSAL OF IMPROVEMENT OF STUDENTS' WRITING ABILITY THROUGH THE TEXT GENRE CHRONICLE

Cleide Inês Wittke*¹
Julia Buchorn Fagundes**²

RESUMO: *Este artigo tem como objetivo mostrar as vantagens de trabalhar com a língua via gêneros textuais, quando o professor busca aperfeiçoar as competências do aluno no uso da linguagem. Um ensino da escrita sob essa perspectiva possibilita um procedimento metodológico como atividade social cotidiana. Com um aporte teórico sociointeracionista (BRONCKART, 2012) e da Didática das Línguas (SCHHEUWLY, DOLZ, 2010), apresentamos uma proposta de ensino de escrita do gênero crônica, realizada em um oitavo ano. A atividade foi efetuada através de uma sequência didática produzida com base no modelo didático de gênero de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Embora o dispositivo didático seja de caráter simplificado e realizado em um curto período de tempo, os resultados já se mostraram bastante produtivos.*

PALAVRAS-CHAVE: *Produção Escrita; Sequência Didática; Gênero Textual.*

ABSTRACT: *The main objective of this article is to present the advantages of teaching language through textual genres, whenever the teachers aim is to develop students's ability in language use. Teaching writing under such perspective allows for a methodological procedure of language as an everyday social activity. Based on the socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2012) and on the Didactics of the Languages (SCHHEUWLY, DOLZ), this paper presents a teaching writing proposal of the textual genre chronicle, carried out with 8th graders. The activity was performed through a didactic sequence based on the Dolz, Noverraz and Schneuwly's genre didactic model (2010). Even though the didactic model was simplified and carried out in a relatively short period of time, the outcome was very significant.*

KEYWORDS: *Writing production; Didactic Sequence; Textual Genre.*

¹ *Professora Associada na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Doutora em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo realizado Estágio Pós-Doutoral em Didática das Línguas na Universidade de Genebra, em 2015. e-mail cleideinesw@yahoo.com.br

² **Graduanda em Licenciatura Português/Inglês na UFPEL e pesquisadora bolsista do PIBIC/CNPq. e-mail: buchornjulia@gmail.com

1. Introdução

O trabalho com a língua portuguesa na escola demanda procedimentos didáticos e pedagógicos que precisam ser conhecidos, discutidos e aplicados pelos professores da área. Entre as várias possibilidades de ensinar uma língua temos a prática voltada ao trabalho com o texto, pois ela possibilita o desenvolvimento das capacidades de ler e interagir com o outro por meio da produção oral e escrita. Nessa perspectiva, destacamos a importância de realizar atividades via exercícios de leitura (compreensão e interpretação), produção de textos orais e escritos e também conhecer e usar as regras gramaticais da língua. Vale lembrar que esse último enfoque precisa ser abordado de modo significativo, fazendo sentido à prática comunicativa do aluno.

Cabe ainda destacar que os domínios nas habilidades de leitura, fala e escrita são úteis não somente ao bom desempenho escolar, à medida que facilitam a aprendizagem nas demais disciplinas, mas também para todas as atividades realizadas ao longo da vida, mesmo após a conclusão do percurso da formação escolar e/ou acadêmica, pois esses conhecimentos possibilitam melhor convívio e interação com o outro, seja em relações pessoais, seja nas profissionais. Além disso, as precárias condições de ensino, originadas por diversos fatores (tais como problemas na formação e na baixa remuneração do profissional, na falta de recursos materiais, nas más condições físicas das escolas, na falta de recursos humanos etc.), tendem a desmotivar professores e alunos e isso afeta a qualidade do ensino e da aprendizagem na rede escolar brasileira, especialmente no âmbito público.

Há ainda outra questão, pois quando a aula de português está centrada apenas em exercícios mecânicos para estudar as regras gramaticais, sob uma ótica tradicional, sem o uso de textos/gêneros de texto; ou, em contrapartida, parte do texto, mas esse objeto serve unicamente como pretexto para estudos de metalinguagem, isso torna tal prática maçante e sem sentido para o aluno, levando-o a dizer que o português é uma língua muito difícil, complicada e ele não é capaz de empregá-la adequadamente. Em síntese, mais do que trazer o texto/gênero de texto para a sala de aula, o professor de línguas deve abordá-lo como objeto vivo, isto é, como um dizer produzido por alguém, em dada situação, para atingir o objetivo de se comunicar com o outro, seja ele presencial ou virtual. Segundo Rojo e Cordeiro (2010, p. 10), “Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”. Nesse sentido, Kaufman e Rodríguez (1995) defendem que selecionar material para as aulas consiste em um ato avaliativo. Segundo essas autoras,

selecionar implica avaliar e, portanto, acatar o caráter de objeto passível de avaliação de todos os materiais de leitura: os objetos a selecionar passam a estar sujeitos a juízos racionais em função de diversos critérios a determinar. Nessa escolha de critérios são postos em jogo as diferentes concepções que tem cada professor sobre a aprendizagem, os processos de leitura, a compreensão leitora, as funções dos textos, o universo do discurso (entendido como conjunto integrado pela situação comunicativa e as limitações retórico-temáticas dos textos), e o papel que cabe ao professor como mediador dos atos de leitura que têm lugar na sala de aula. (KAUFMAN e RODRÍGUES, 1995, p. 45)

Considerando os fatores supracitados, um caminho adequado seria o professor selecionar os textos/gêneros de textos para produzir diferentes dispositivos didáticos voltados ao ensino de leitura, oralidade e escrita, de modo que o conhecimento e o domínio das regras gramaticais fossem uma das metas e não o único objetivo. Acreditamos que tal postura dará origem a atividades mais dinâmicas, produtivas e de interesse do aluno, possibilitando que ele

faça uma contextualização e relacione o objeto em estudo com as interações verbais (com os atos comunicativos) que efetua na sua vida cotidiana.

Nesse contexto, o presente artigo, cujo resultado é fruto de um projeto de pesquisa realizado em uma universidade do sul do Brasil, foi organizado em três seções. Na primeira, contextualizamos e conceituamos o texto/gênero de texto como objeto de ensino da escrita. Na segunda, definimos e descrevemos uma sequência didática (SD) que visa ao ensino do gênero crônica, embasada no modelo didático de gênero dos pesquisadores da Escola de Genebra, elaborada e aplicada em um oitavo ano do ensino fundamental. Feito isso, na terceira seção, apresentamos alguns resultados obtidos com a análise de um dos textos produzidos pelos alunos, tanto no início da atividade (que serviram de diagnóstico para a elaboração dos módulos), quanto na produção final, no encerramento da proposta.

2. O texto/gênero de texto como objeto no ensino da escrita

Como já dito, o objetivo deste trabalho é socializar uma proposta de ensino da escrita para o nível básico, especialmente para o fundamental, buscando mostrar as vantagens de construir um dispositivo didático a partir de uma SD voltada ao ensino do gênero crônica. Quando falamos em gênero textual, tomamos como base os estudos de Marcuschi (2002, p. 4), ao defini-lo como “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Também conceituamos o gênero com base na perspectiva interacionista sociodiscursiva dos autores da Escola de Genebra, para quem os gêneros são “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 64).

Os gêneros textuais são incontáveis e mediam diversas situações sociais de comunicação, pois seu grande número viabiliza uma melhor interação social entre os sujeitos, visto que esses instrumentos se ajustam e funcionam em conformidade com as necessidades comunicativas de cada sociedade, em diferentes épocas. Esse caráter maleável do gênero acompanha as mudanças sociais e demanda alterações nas noções e concepções relacionadas ao letramento (ROJO, 2009), enquanto processo de uso das capacidades de ler e de escrever, levando os profissionais da área a repensarem questões específicas no ensino de uma língua.

Considerando a plasticidade e a ampla gama de gêneros textuais, já há mais de 20 anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.23) especificam que a “noção de gênero se refere, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado”. Como vemos, já em 1998, os Parâmetros que norteiam o ensino de português no Brasil reconheciam o trabalho com o gênero de texto como uma didática adequada para ensinar a ler, ouvir, falar e escrever, a partir de situações de comunicação contextualizadas e significativas para os alunos.

A concepção de língua como um processo de interação verbal entre sujeitos faz com que esse ensino seja organizado e ministrado através de textos/gêneros textuais, a partir de estratégias direcionadas ao desenvolvimento da competência em leitura e na produção oral e escrita (MARCUSCHI, 2010). Esse procedimento didático-metodológico demanda um trabalho com diferentes gêneros que circulam em nosso meio e proporcionam a comunicação em diversas instâncias discursivas. Nesse sentido, definimos os gêneros como:

formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BAKHTIN, 1992, p. 274)

Quando assumimos o texto/gênero de texto como objeto de ensino ideal para ensinar uma língua, enquanto ato comunicativo, o definimos, com base nos Parâmetros, como um:

produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 22)

Dessa forma, o texto, funcionando socialmente como gênero textual, pode ser abordado de diferentes modos, pois é fundamental que o professor não se contente em usá-lo como mero pretexto para aplicar exercícios mecânicos de metalinguagem, na defesa de que o conhecimento das regras gramaticais independe do domínio consciente do processo comunicativo. Considerando que os gêneros textuais são criados para atender as necessidades sociais de comunicação entre os sujeitos, podemos dizer que eles surgiram e continuarão surgindo em conformidade com as novas demandas de uso e isso implica um letramento constante, ao longo de nossa vida, desde os bancos escolares até nossa atividade profissional cotidiana. Defendemos, então, que o trabalho em sala de aula com os principais gêneros que circulam socialmente pode tornar o ensino de língua mais interessante, produtivo e significativo à vida do aluno. Nesse sentido, os pesquisadores e didaticistas Dolz e Schneuwly (1996, p. 68) defendem que:

uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontarem com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

Neste artigo, apresentamos uma proposta didática de ensino da escrita via crônica, realizada com alunos de um oitavo ano. Certamente que um dispositivo didático, neste caso, uma SD direcionada ao ensino da escrita, a partir de um gênero, demandará atividades de leitura e de oralidade, mesmo que o escopo do projeto seja o domínio da escrita. Depois de selecionar o gênero crônica, elaboramos um projeto de ensino da escrita a ser realizado em seis encontros. A SD focada no ensino da crônica foi construída com base no modelo didático de gênero, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), através de pesquisas realizadas pelo grupo de Genebra, na Suíça, já no final da década de 1980, com auge nos anos 2000.

Por conseguinte, podemos dizer que, ao circular por diferentes âmbitos da sociedade, o gênero cumpre sua função social, que é a de interagir, de comunicar. Como já dito, é essencial que ele seja estudado na escola de maneira que o aluno se torne capaz de identificá-lo de acordo com suas características e também de produzi-lo de forma adequada e eficiente. A nosso ver, esse é um bom argumento para ensinar uma língua por meio de um texto/gênero textual e defendemos que o professor deve:

disponibilizar diversas estratégias, a partir de variados gêneros textuais, que oportunizam o hábito de realizar leituras críticas, pelas quais o aluno possa entrar no texto e se posicionar diante da temática ali abordada, estabelecendo relações com a realidade em que vive. Dentre as diversas atividades possíveis, destacamos a mais comum que é o roteiro de leitura, pelo meio do qual o aluno-leitor pode entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também o faça refletir sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu dia a dia. (WITTKE, 2012, p. 23)

Sob essa perspectiva, o gênero textual é um instrumento que oportuniza a interação entre os interlocutores, é uma realidade empírica, cuja materialização se efetua em algum texto, seja ele oral ou escrito. Por ser uma materialidade linguística essencial, o texto, via gênero, acabou assumindo papel de extrema importância no ensino de língua, já que nos comunicamos não por palavras soltas, nem por frases isoladas, mas através de dizeres plenos de sentidos, materializados nos textos. Assim, reiteramos que esse instrumento, esse (mega)instrumento, segundo Schneuwly e Dolz (2010), é um objeto de estudo adequado ao ensino de língua. Pensamos no ensino da escrita sob um enfoque dialógico, em que alguém (o aluno) diz algo a outro alguém (um colega, professor, ou seja, um interlocutor) não somente para ser avaliado pelo professor, mas para se posicionar sobre um assunto, manifestando-se de modo objetivo e coerente.

3. Didática da escrita via SD do gênero crônica

A base teórica de nossa pesquisa é sociointeracionista e defendemos um ensino de língua portuguesa por meio de textos/gêneros textuais. No caso específico desta oficina, o gênero crônica mostrou-se como um texto bastante adequado para trabalhar a escrita, visto que possibilita o desenvolvimento de capacidades fundamentais ao processo de comunicação e se mostra acessível a alunos do ensino fundamental. Tendo em conta o compromisso de possibilitar ao aluno uma experiência mais voltada à comunicação (tanto escrita, quanto oral), elaboramos uma oficina de escrita a partir de crônicas de Luís Fernando Veríssimo.

Depois de ler e também comentar sobre as sete crônicas desse autor previamente selecionadas (dividimos a turma em grupos de quatro alunos cada), levamos os alunos a refletirem sobre as características desse gênero, considerando quem escreve crônicas, para quem, onde elas circulam, com quais objetivos, com linguagem mais ou menos formal, sob quais temáticas etc. Também considerando a modalidade textual, seus elementos estruturais, a partir de uma tabela com os elementos da narrativa (lembrando que a crônica também pode ser veiculada na modalidade argumentativa), fizemos exercícios de identificação desses elementos, discutindo sobre suas características e seus efeitos na criação de histórias. Na sequência, a partir da reescrita parcial do primeiro texto produzido por eles, trabalhamos com elementos de coesão e de coerência, bem como com exercícios gramaticais, tendo o emprego da vírgula como foco.

Considerando as duas características fundamentais apontadas pelos estudiosos da Escola de Genebra sobre o MDG, a saber: “1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010 p.70), tomamos esse modelo como referência para construir nossa SD:

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 83

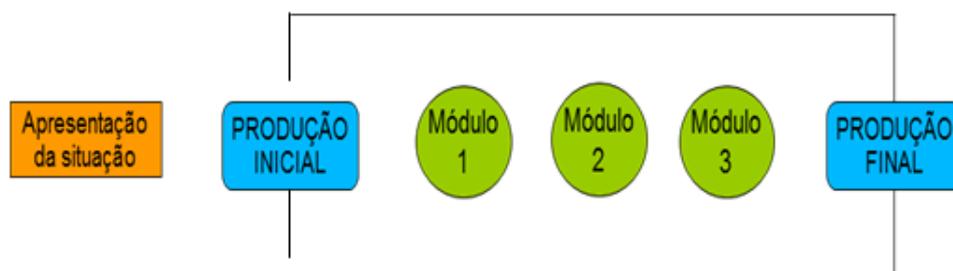


FIGURA 1 – ESQUEMA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para os autores supracitados, a SD é “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (p. 82)”. Concordamos com os estudiosos quando afirmam que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Pensamos ser muito proveitoso para o aluno o trabalho com o gênero crônica, principalmente em função do tempo e do número de encontros que foram disponibilizados pela professora titular da turma.

Também sob uma ótica interacionista, Travaglia (2002) entende o uso da língua como uma ação bem superior a uma simples tradução ou exteriorização de pensamentos. Esse processo é bastante complexo, pois se trata de uma ação que provoca uma reação, é uma atitude responsiva, conforme a teoria dialógica bakhtiniana. Assim, como profissionais da linguagem, acreditamos ser nosso papel oportunizar práticas de interação verbal nas aulas de língua. Com isso, através da produção de textos orais e escritos, da escuta e do contato com diversos gêneros existentes, cabe a nós selecionarmos aqueles que são mais adequados a cada objetivo proposto e ajustá-los às diferentes realidades escolares.

No que diz respeito à característica modular do dispositivo didático para ensinar um gênero, seja ele oral ou escrito, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) esclarecem que ele precisa levar em conta a diferenciação pedagógica, pois a heterogeneidade na capacidade de aprendizagem de cada aluno deve ser considerada na sistematização das atividades propostas. Para os didaticistas,

As seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das seqüências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a seqüência didática à sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 93-94)

A partir dessas considerações e do modelo selecionado, elaboramos uma SD para ensinar a escrever o gênero crônica, dividida em três módulos. Separamos o primeiro encontro - a apresentação da situação - em dois momentos: o primeiro destinado à apresentação das professoras (bolsistas do projeto de pesquisa) e discussão acerca do gênero crônica, a partir do texto *Nomes*, de Luís Fernando Verissimo. No segundo momento desse encontro, contextualizamos a proposta de escrita (de uma crônica), que deu origem ao primeiro texto, ou seja, à produção inicial. A leitura atenta dessas produções serviu de diagnóstico e de referência para a elaboração das atividades dos três módulos da SD elaborada.

O comando da proposta de escrita inicial (a Produção Inicial) foi o seguinte: *Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um entardecer, após uma briga com amigos de sua rua, resolveu ir até a escola para esquecer a intriga. Ao chegar no pátio, se surpreendeu com o que viu... Imagine que você é um blogueiro e costuma postar suas histórias na rede social. Agora, dê continuidade a essa aventura, que começou a ser contada por um seguidor de seu blog. Pensando na história, responda: O que aconteceu com o menino quando ele chegou no pátio da escola? O que o surpreendeu? O garoto ficou com medo? Por quê? Ele conseguiu voltar para sua casa no mesmo dia? Lembre-se de que a história é sua! Use sua imaginação e criatividade!*

No segundo encontro, referente ao primeiro Módulo (M1), trabalhamos com estratégias voltadas à compreensão dos sete textos lidos em grupos e ao reconhecimento das características do gênero crônica. Além disso, realizamos exercícios voltados ao domínio dos elementos de um texto narrativo, uma vez que optamos por selecionar somente crônicas com essa modalidade textual. A dinâmica desse encontro foi organizada por leitura dos textos de Verissimo em grupos de quatro alunos. Após ler as crônicas, socializá-las com o grande grupo, fizemos exercícios abordando questões das caracterizações do gênero e também do tipo textual narrativo, a partir da identificação de elementos de produção, circulação e recepção, e dos elementos específicos da narrativa.

Para organizar o terceiro encontro, atividades a serem desenvolvidas no segundo Módulo (M2), voltamos a ler os textos produzidos pelos alunos (a produção inicial), observando as dificuldades de escrita mais recorrentes nas suas crônicas. Constatamos dificuldades em redigir textos claros, objetivos e coerentes, principalmente em função do uso precário de elementos de coesão. Decidimos, então, elaborar exercícios de reescrita a partir de fragmentos selecionados dos textos deles, explicando como podem melhorar os sentidos expressos com o uso adequado dos recursos de coesão e também dos mecanismos de coerência. Tais exercícios foram elaborados para que o aluno tivesse a oportunidade de identificar e usar esses elementos, tanto os referenciais quanto os sequenciais. Também aproveitamos para explicar que o uso adequado desse recurso enriquece um texto, pois melhora sua textualidade, à medida que torna o sentido mais claro e coerente.

No quarto encontro, o terceiro módulo (M3), optamos por trabalhar sob a perspectiva gramatical da língua, pois as produções iniciais apresentavam muitos problemas de ortografia e de pontuação. Levando em conta o pouco tempo que tínhamos, resolvemos trabalhar sobre o uso da vírgula. Selecionamos nova crônica de Verissimo (*A proposta*), eliminamos todas as vírgulas existentes e a levamos para os alunos. Ao lerem o texto silenciosamente logo perceberam algo diferente e comentaram sobre a dificuldade de entender a mensagem, tendo em vista a ausência das vírgulas. Depois de discutir sobre o tema abordado na crônica lida, entregamos e trabalhamos uma tabela com os principais usos da vírgula. Ao reler a crônica de Verissimo, deveriam pontuar conforme o sentido construído, fazendo uso das regras estudadas como instrumento de apoio. Feito isso, projetamos o texto original do cronista, refletindo sobre os empregos que ele fez da vírgula, bem como acerca do efeito desse uso no sentido produzido.

Seguindo o MDG adotado, no quinto encontro, intitulado produção final, apresentamos nova proposta de escrita de uma crônica, com o seguinte comando: *Certo verão, um homem que passava as férias em sua casa de campo saiu para fazer uma caminhada. Ao passar por uma pequena fazenda e avistar uma casa aparentemente abandonada, ouviu alguns barulhos e decidiu entrar... A partir das imagens e do ponto de partida, escreva uma crônica. Use sua imaginação! A história é sua.* Afixamos no quadro-branco várias gravuras, com crianças, animais, florestas, paisagens, casas etc., para auxiliar na inspiração e na diversidade de ideias e ações, objetivando a produção de uma história interessante e criativa.

Na sequência da oficina, lemos cuidadosamente as produções finais, comparando-as com a produção inicial, buscando identificar elementos que foram apreendidos durante o processo de ensino da escrita de uma crônica. A partir desse estudo, refletimos sobre as atividades que deram bons resultados e também sobre aquelas que não surtiram os efeitos desejados, com vistas a melhorar a proposta em uma versão futura. No sexto e último encontro, um desdobramento do anterior, foi realizada a reescrita da produção final, a partir das sugestões (*feedback*) apontadas pelas pesquisadoras nos texto final dos alunos.

3.1 Uma amostra de análise dos textos produzidos na oficina

A SD descrita acima foi aplicada em uma escola no município do Capão do Leão, no Rio Grande do Sul, entre os meses de março e maio de 2017. Havia mais de 30 alunos na lista de chamada, mas nem todos vinham regularmente às aulas. Nessas condições, obtivemos 19 textos, cujos participantes redigiram a primeira e a última produção. Considerando o espaço, selecionamos os textos inicial e final de um dos alunos da oficina para comparar e refletir sobre os avanços na aprendizagem de escrita de um gênero. Sob a rubrica Aluno 1, cujos textos estão em anexo, analisamos os dois textos por ele produzidos, observando o uso da capacidade de linguagem da escrita, a partir de elementos discursivos e textuais, linguístico-discursivos e gramaticais, saberes trabalhados na SD.

Considerando os saberes abordados nos três módulos já descritos, norteamos a análise a partir da caracterização do gênero e da sua tipologia textual, dos marcadores de coesão referencial e sequencial, dos mecanismos de coerência e do uso da gramática (pontualmente da vírgula), questões abordadas no nosso dispositivo didático. Iniciamos a análise do *corpus* com a identificação de elementos que caracterizam uma crônica, considerando sua circularidade e funcionalidade (MARCUSCHI, 2002), conforme dados apresentados no quadro 1. Seguimos analisando a primeira e a segunda produção do Aluno 1, identificando elementos da tipologia narrativa, conforme dados mostrados no quadro 2. Na sequência, apresentamos exemplos que ilustram o uso, ou não, de elementos de coesão, tanto referencial quanto sequencial, conforme mostra o quadro 3. Finalizamos a investigação, mostrando dados sobre o uso da vírgula, conforme dados do quadro 4.

No segundo encontro, quando desenvolvemos o saber programado no módulo 1 (M1), momento em que os estudantes leram sete crônicas diferentes em cada grupo de quatro, após discutirem sobre o tema abordado em cada texto, apresentamos questões para serem respondidas, com o objetivo de que tomassem consciência do que é uma crônica, onde circula, quem a produz, quem lê e qual sua função social. O quadro abaixo apresenta respostas dadas pelos alunos na realização dessa atividade.

Quadro 1 – CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CRÔNICA

Quem escreve as crônicas?	Quais são os temas?	Quem lê as crônicas?	Onde elas circulam?	Por que são escritas?
Escritores em geral (os chamados cronistas).	Normalmente, os autores escrevem sobre fatos do cotidiano. Temas atuais.	Leitores de jornais, revistas, livros. Alunos.	Circulam em jornais, revistas, livros e redes sociais.	São escritas para contar histórias do dia a dia e assuntos comuns. Para divertir, fazer pensar, questionar ...

Fonte: elaborado pelas autoras deste artigo

Ainda no módulo 1 (M1), além de abordar aspectos referentes à produção, circulação e recepção do gênero crônica, também trabalhamos com os elementos da narrativa, já que optamos por selecionar crônicas configuradas somente nessa modalidade textual. Procuramos trabalhar o texto tanto considerando sua funcionalidade quanto sua forma, sua estrutura. Para tanto, apresentamos novo quadro a partir do qual os alunos identificaram os elementos da narrativa na crônica de seu grupo e depois socializaram as respostas com o grande grupo.

Quadro 2 – ESTRUTURA DO TEXTO – ELEMENTOS DA NARRATIVA (DADOS DA 1ª E DA 2ª PRODUÇÃO)

Lugar	Tempo	Personagem	Narrador	Linguagem
1ª produção				
<p>“Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um <i>endecer</i> após uma briga com amigos de sua rua, ele resolve ir até a escola para esquecer a intriga.</p>	<p>“Após ter acontecido tudo isso o menino resolve aparecer na escola (...).”</p>	<p>“Em um <i>endecer</i> após uma briga com amigos de sua rua, ele resolve ir até a escola para esquecer a intriga.”</p>	<p>“Após ter acontecido tudo isso o menino resolve aparecer na escola e ao ver as coisas daquele estado que resolveu passar a noite no colégio limpando e consertando os estragos que os garotos haviam feito”</p>	<p>“Ao chegar no pátio o menino ficou apavorado e <i>co</i> bastante medo ao ver seus “amigos” estragando as coisas de sua escola. horas depois os garotos da briga resolvem esperar o menino sair da lanchonete <i>pa</i> poder fazer o estrago (...).”</p>
<p>A história se passa em uma escola.</p>	<p>A história narrada dura aproximadamente uma noite, segundo o que foi escrito pelo autor do texto.</p>	<p>Os personagens da história são o menino e seus amigos.</p>	<p>Narrador observador (3ª pessoa), como se pode ver nos trechos que já foram citados.</p>	<p>A linguagem utilizada foi simples, informal.</p>

<p>2ª produção</p> <p>“Uma garotinha que sempre vai passar as férias em sua fazenda junto com seus pais saiu para passear, como de costume. Ao passar por um pequeno campo e ver uma casa aparentemente sem moradores (...).”</p> <p>A história se passa no interior, em uma fazenda.</p>	<p>“Horas depois... Maria resolve levar o cão para sua casa, para conhecer sua mais nova moradia.”</p> <p>A duração da história é de aproximadamente um dia inteiro.</p>	<p>“Até que a menina resolve alimentar seu amigo Scoby. E assim o cão foi cuidado e alimentado por Maria pelo resto da vida.”</p> <p>Personagens: Maria e Scoby.</p>	<p>“Ao passar por um pequeno campo e ver uma casa aparentemente sem moradores, a garota escuta uns barulhos estranhos e resolve entrar.”</p> <p>Narrador observador (3ª pessoa).</p>	<p>“Scoby sai correndo e latando para sua dona. Ela vai atrás do bichinho e eles começam a brincar, correr feito loucos.”</p> <p>Novamente, a linguagem utilizada foi simples, informal, coloquial.</p>
--	---	---	---	--

Fonte: elaborado pelas autoras deste artigo

É importante salientar que a crônica, por ser um texto curto, criativo, geralmente com humor, reflexivo, abordando temas do cotidiano, aparece com frequência nos veículos de comunicação (CRUZ; COSTA-HÜBES, 2016). Cabe lembrar que a crônica também pode circular na tipologia textual argumentativa, mas, como já foi dito, preferimos trabalhar somente na modalidade narrativa. Nessas condições, falamos aos alunos sobre essa variação, no entanto, como o tempo da oficina foi curto, não foi possível realizar estudos sobre a crônica na modalidade argumentativa, o que teria sido muito interessante.

A crônica, assim como os demais textos narrativos, caracteriza-se por ser uma história em que o narrador (observador ou personagem) (re)conta fatos do cotidiano, com um enfoque cronológico, simples e linear. Ela tende a refletir sobre questões e fatos sociais, históricos e culturais, dependendo da intenção de cada autor. Em vista disso é de extrema importância que o texto seja interessante, bem escrito e criativo, pois somente assim chamará a atenção do seu possível leitor.

Na análise comparativa da produção inicial e final, recortamos trechos da primeira e da segunda produção do Aluno 1, a fim de identificar se ele explorou as características do gênero e os elementos da narrativa nos seus textos, principalmente no segundo, produzido após os exercícios estudados nos Módulos da oficina. É possível constatar que, na primeira produção, não há uma boa contextualização do lugar em que se passa a história e, por vezes, o leitor pode não compreender os fatos narrados por falta de clareza sobre essa informação. De modo similar, os demais elementos observados aparecem de modo vago e superficial, mesmo que esses alunos estejam terminando o ensino fundamental e já tinham trabalhado com os elementos da narrativa, inclusive a partir do gênero crônica. Além disso, o autor do texto analisado não desenvolveu a primeira história de forma a despertar interesse no futuro

leitor, aspecto que, felizmente, apresentou melhora na segunda produção (na final).

Ao ler a produção final, percebemos que o aluno desenvolveu com mais informações, dados e ações sua história, tornando-a mais interessante e criativa, quando comparada com a primeira narrativa. Segundo Pavani e Machado (2003, p. 18), o processo de criar um texto, especialmente, o literário, como é o caso da crônica, consiste em “(...) estar em constante tensão, trabalhando essa tensão, procurando mantê-la e, muitas vezes, concentrá-la”. Na comparação dos dois textos, percebemos ainda que, no segundo, o autor se preocupou em contextualizar e definir o tempo e o espaço, desenvolvendo mais ações e movimentos das personagens, tornando a trama mais envolvente e interessante para o leitor. Ele buscou ser criativo e, conseqüentemente, teve a capacidade de chamar mais a atenção de quem fosse ler sua crônica, pois a história se mostrou envolvente e, em alguns aspectos, mais coerente do que no texto da primeira produção.

Quadro 3 – ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS (DADOS DA 1ª E DA 2ª PRODUÇÃO)

Coesão Referencial 1ª produção	Coesão Sequencial 2ª produção
<p>“Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um <i>endecer</i> após uma briga com amigos de sua rua, ele resolve ir até a escola para esquecer a intriga.”</p>	<p>“Ao chegar no pátio o menino ficou apavorado e <i>co</i> bastante medo ao ver seus ‘amigos’ estragando as coisas de sua escola. horas depois os garotos da briga resolvem esperar o menino sair da lanchonete <i>pa</i> poder fazer o estrago, minutos depois o menino sai da lanchonete (...).”</p>
<p>“Uma garotinha que sempre vai passar as férias em sua fazenda junto com seus pais saiu para passear, como de costume. Ao passar por um pequeno campo e ver uma casa aparentemente sem moradores, a garota escuta uns barulhos estranhos e resolve entrar. Minutos depois... Maria se depara com um cão deitado no canto de uma parede, com os olhos fechados e alguns machucados.”</p>	<p>Minutos depois... Maria se depara com um cão deitado no canto de uma parede, com os olhos fechados e alguns machucados. Imediatamente, Maria se aproxima do cão e vê se seu coração ainda está batendo e se realmente ele está bem.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras do artigo.

Ao selecionar alguns trechos da primeira produção, notamos que o aluno-autor faz pouco uso do elemento referencial, pois somente uma vez substitui a palavra *menino* pelo pronome *ele*, por exemplo, visto que no restante de seu texto não faz uso do recurso de elementos de coesão referencial. Também constatamos que o estudante explorou pouco o recurso de coesão sequencial, sem estabelecer conexão entre as partes do texto, embora já suficientes para dar coerência à narrativa como um todo. Houve melhora nesses dois aspectos na produção final, todavia, ainda ocorreram desvios que precisam ser corrigidos. Entre eles, destacamos a limitada exploração de elementos de conexão e também de substituição, principalmente ao se referir à Maria e Scoby, personagens principais da história.

No que se refere à coerência, ao sentido produzido, não foi possível observar grande

crescimento entre o primeiro e o último texto, havendo, no entanto, como já dissemos, mais preocupação em ser criativo na segunda produção. O exemplo que segue foi retirado da primeira produção:

“Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um *endecer* após uma briga com amigos de sua rua, ele resolve ir até a escola para esquecer a intriga. Ao chegar no pátio o menino ficou apavorado e *co* bastante medo ao ver seus ‘amigos’ estragando as coisas de sua escola. horas depois os garotos da briga resolvem esperar o menino sair da lanchonete (...).”

Nesse fragmento, podemos ver falta de cuidado por parte do autor, pois, de repente, sem contextualizar, ele cita uma lanchonete que não havia mencionado antes, causando estranhamento/dúvida ao leitor, pois a falta de coerência, de textualidade dificulta o entendimento da história como um todo. Isso nos faz lembrar sobre a importância de o autor levar em conta seu interlocutor, o outro bakhtiniano, ao escrever seu texto.

Quadro 4 –ELEMENTOS GRAMATICAIIS – USO DA VÍRGULA (DADOS DA 1ª E DA 2ª PRODUÇÃO)

Uso da vírgula Trecho da 1ª produção:	Uso da vírgula Trecho da 2ª produção:
<p>“horas depois os garotos da briga resolvem esperar o menino sair da lanchonete <i>pa</i> poder fazer o estrago, minutos depois o menino sai da lanchonete e os ‘seus amigos’ aproveitam pra fazer a bagunça tanto nas salas de aula como <i>tambêm</i> nos banheiros. Após ter acontecido tudo isso o menino resolve aparecer na escola e ao ver as coisas daquele estado que resolveu passar a noite no colégio limpando e consertando os estragos que os garotos haviam feito”</p>	<p>“Minutos depois... Maria se depara com um cão deitado no canto de uma parede, com os olhos fechados e alguns machucados. Imediatamente, Maria se aproxima do cão e vê se seu coração ainda está batendo e se realmente ele está bem. O cão abre os olhos de imediato, olha bem para a garota, encostando-se em seu colo.</p> <p style="padding-left: 40px;">Maria fica muito feliz de ver que o cachorrinho estava bem, e por isso chegou a sair até lágrimas de seus olhos.</p> <p style="padding-left: 40px;">Horas depois... Maria resolve levar o cão para sua casa, para conhecer sua mais nova moradia.”</p>

Fonte: elaborado pelas autoras do artigo

Como já mencionado anteriormente, com a primeira produção escrita dos alunos em mãos, nós, pesquisadores, fizemos uma leitura atenta dos textos, analisando os aspectos positivos e negativos, levando em conta elementos discursivos, estruturais, linguístico-discursivos e gramaticais. No quesito de uso gramatical, concluímos que seria fundamental desenvolver atividades e exercícios direcionados ao emprego da vírgula, cujo saber foi então abordado no terceiro módulo (M3) da oficina. O argumento foi que, a partir desse estudo, os

estudantes se sentiriam mais seguros ao futuramente escreverem novos textos, já que esse domínio independe do gênero em foco.

Ao observar os trechos retirados do primeiro texto do Aluno 1, notamos não haver segurança no uso da vírgula, que foi muito pouco empregada. Outro aspecto importante de ser trabalhado, mas não houve tempo suficiente, é a ortografia, pois os registros, de modo geral, mostraram falta de domínio nesse aspecto. Vale dizer que, ao fazer o *feedback* dos textos, marcamos os erros ortográficos, chamando a atenção sobre o registro padrão das palavras escritas equivocadamente. Felizmente, a leitura da segunda produção mostrou mais atenção e avanços no uso da vírgula, reduzindo o não emprego desse sinal gráfico tão importante à construção do sentido. Ainda que não tenhamos abordado outras questões gramaticais, destacamos a importância, conforme orientam Schneuwly e Dolz (2010), de trabalhar com o léxico, com a ortografia e com outras regras gramaticais da língua padrão, tais como uso do tempo verbal, sua conjugação, concordância e regência verbal e nominal, citando apenas alguns deles, com o objetivo de tornar a escrita mais clara e de fácil compreensão.

4. Considerações finais

A partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem, nossa pesquisa buscou mostrar que as aulas de português podem e devem ser preparadas e ministradas por meio de gêneros de texto, desenvolvendo competências em leitura e em produção oral e escrita. Podemos dizer que o MDG, por meio de SDs, se mostra como um dispositivo didático eficiente para nortear o ensino de língua materna, tendo a leitura, a oralidade e a escrita como objetos a serem trabalhados, pois possibilita o conhecimento e o domínio das práticas de linguagem necessárias para nosso convívio diário com o outro. Além de nortear e facilitar o trabalho do professor, esse modelo também dá subsídios para que o aluno entenda a proposta, seja de produção oral ou escrita, e tenha segurança e interesse em realizar a atividade demandada.

Os resultados obtidos com a oficina de escrita, na qual os alunos leram e estudaram diferentes crônicas, e também as produziram em dois momentos, no início e no fim da SD, levam-nos a concluir que o ensino de português, via gêneros textuais, explorando elementos discursivos, textuais, linguístico-discursivos e gramaticais, consiste em um trabalho eficaz no nível fundamental, pois possibilita que o aluno reconheça o gênero e desenvolva a capacidade de usá-lo com segurança, nas diferentes instâncias discursivas. Além do mais, o aluno do projeto de escrita se mostrou motivado a escrever e desenvolver sua criatividade, principalmente na segunda produção textual, quando estava mais preparado para se expressar pela escrita, apresentado no estudo comparativo entre as duas crônicas.

No que tange aos aspectos a serem melhorados nesta SD, ou em outras que vamos elaborar no futuro, destacamos a necessidade de dar mais ênfase às características do gênero crônica, bem como trabalhar com outra modalidade textual desse gênero, de modo comparativo, o que demandará a elaboração de mais módulos e também de mais tempo de aula para a oficina. Para finalizar, dizemos que, apesar de vermos algumas falhas, de modo geral, a proposta supriu nossas expectativas, e também a dos alunos envolvidos no processo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC-PUCSP, [1999] 2012.

CRUZ, Antonio Donizeti; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. *Travessias*, v.10, n.03, p. 25-40, 2016.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propôs d'une expérience romande, *Enjeux*, n.37/38, p. 49-75, 1996.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard;

DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras [2004] 2010, p. 81-108.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

PAVANI, Cinara Ferreira; MACHADO, Maria Luíza Bonorino. *Criatividade: atividades de criação literária*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras [2004] 2010, p. 7-16.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed. São Paulo: Mercado de Letras, [2004] 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WITTKÉ, Cleide Inês. Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas. *Caderno de Letras*. Pelotas, 2012. Texto on-line in: <http://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18-vers%C3%A3o-final.pdf> Acesso em agosto de 2017.

ANEXOS

Anexo A (Primeira produção escrita do Aluno 1)

Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um *endecer* após uma briga com amigos de sua rua, ele resolve ir até a escola para esquecer a intriga. Ao chegar no pátio o menino ficou apavorado e *co* bastante medo ao ver seus “amigos” estragando as coisas de sua escola. horas depois os garotos da briga resolvem esperar o menino sair da lanchonete *pa* poder fazer o estrago, minutos depois o menino sai da lanchonete e os “seus amigos” aproveitam pra fazer a bagunça tanto nas salas de aula como *tambêm* nos banheiros. Após ter acontecido tudo isso o menino resolve aparecer na escola e ao ver as coisas daquele estado que resolveu passar a noite no colégio limpando e consertando os estragos que os garotos haviam feito

Anexo B (Segunda produção escrita do Aluno 1)

Maria e Scoby

Uma garotinha que sempre vai passar as férias em sua fazenda junto com seus pais saiu para passear, como de costume. Ao passar por um pequeno campo e ver uma casa aparentemente sem moradores, a garota escuta uns barulhos estranhos e resolve entrar.

Minutos depois... Maria se depara com um cão deitado no canto de uma parede, com os olhos fechados e alguns machucados. Imediatamente, Maria se aproxima do cão e vê se seu coração ainda está batendo e se realmente ele está bem. O cão abre os olhos de imediato, olha bem para a garota, encostando-se em seu colo.

Maria fica muito feliz de ver que o cachorrinho estava bem, e por isso chegou a sair até lágrimas de seus olhos.

Horas depois... Maria resolve levar o cão para sua casa, para conhecer sua mais nova moradia. E chegando perto de casa, a garotinha solta o Scoby da coleira e fala:

- Agora essa casa e esse pátio são todo nosso, e eu prometo te dar todo amor, carinho, atenção, e o principal de tudo, ração, pois você merece.

O cachorrinho abre um sorrisão até que Maria dá um abraço nele.

Scoby sai correndo e latindo para sua dona. Ela vai atrás do bichinho e eles começam a brincar, correr feito loucos.

Até que a menina resolve alimentar seu amigo Scoby. E assim o cão foi cuidado e alimentado por Maria pelo resto da vida.