



## CRÔNICA LITERÁRIA: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Evanice Guedes Aquino; Orientador Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins

*Universidade Estadual da Paraíba – profletraschuepb@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar um modelo de aplicação em análise do gênero crônica literária na perspectiva dialógica da linguagem, tomando-o como objeto de ensino-aprendizagem do 9º ano do ensino fundamental, numa escola pública do município de Guarabira - PB. Para tanto, torna-se necessário um percurso analítico nas concepções de gênero sociosemiótica, sociorretórica, sociodiscursiva, ancorando-se nesta última. Depreender os estudos teóricos do gênero possibilita maiores contribuições com as práticas de ensino nas aulas de língua materna. Tomou-se como referencial teórico os estudos de Hasan, que utiliza o funcionalismo de Halliday; Swales que se debruça sobre a retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958) e Bakhtin, que faz uma teoria crítica do discurso – com base nos trabalhos de Motta Roth e Herberle (2005); Hemais e Biasi-Rogrigues (2005); Rogrigues (2005). A sequência didática elaborada segue as orientações de Dolz e Schneuwly. Tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa de cunho descritivo/interpretativista. Os resultados apontam flutuações terminológicas, porém estudos produtivos para descobertas ou investigação na área de linguagem.

**Palavras-chave:** Concepções de Gênero. Sociodiscursiva. Sequência Didática

### Introdução

Nos últimos anos, ocorreram mudanças significativas na forma de compreender teoricamente os gêneros. A concepção de língua que norteia tais mudanças concebe que os gêneros deixaram de ser estudados estruturalmente e passaram a ser analisados como elemento dinâmico que vai ao encontro das situações vividas e necessidades comunicativas dos seres humanos.

Discutir e indicar caminhos possíveis, necessários e enriquecedores para os trabalhos com os gêneros em sala de aula, especialmente a crônica literária, é perceber que na nova concepção de gênero, os sujeitos são responsáveis pelo uso, mudança, manutenção e nomeação dos gêneros. Desse modo, pode-se contribuir efetivamente para aprimorar a capacidade de leitura compreensiva, de reflexão consciente e de produção de textos por parte dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Ir ao encontro de práticas sociais que evidenciem saberes e habilidades postos efetivamente no uso dos gêneros é imprescindível para a concretização do currículo de Língua Portuguesa. Por esta razão, a fim de apresentar um trabalho adequado com os gêneros textuais/discursivos em sala de aula, esta pesquisa tem por objetivo propor um modelo de aplicação em análise do gênero



crônica literária na perspectiva dialógica da linguagem, tomando-o como objeto de ensino-aprendizagem do 9º ano do ensino fundamental, numa escola pública do município de Guarabira – PB. Para tanto, torna-se necessário um percurso analítico nas concepções de gênero sociossemiótica, sociorretórica, sociodiscursiva, ancorando-se nesta última por compreender que o conceito de gênero como categoria do discurso amplia o horizonte de explicações para a linguagem e para as práticas de ensino nas aulas de língua materna.

Nesta pesquisa observa-se também que, dentro das concepções de gênero estudadas, são visivelmente citados os estudos de Bakhtin, porém as três abordagens teóricas analisadas, ora são intercambiáveis, ora divergem por evidenciar conceitos altamente distintos.

Tomou-se como referencial teórico os estudos de Hasan, que utiliza o funcionalismo de Halliday, Swales que se debruça sobre a retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958) e Bakhtin, que faz uma teoria crítica do discurso – com base nos trabalhos de Motta Roth e Herberle (2005); Hemais e Biasi-Rodrigues (2005); Rodrigues (2005). A sequência didática elaborada segue as orientações de Dolz e Schneuwly (2004). Tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa de cunho descritivo/interpretativista.

Ressalta-se que o estudo focaliza a análise do contexto de produção, a qual demonstra que: a crônica constitui-se tanto da natureza jornalística quanto da literária; o papel social do cronista é apresentar uma visão recriada da realidade tanto por parte de sua capacidade ficcional como de comentarista, via humor e ironia; o papel social do leitor é buscar diversão aliada à reflexão; a finalidade é provocar no leitor, primeiro, o riso, e depois, a reflexão; o horizonte temático refere-se às relações humanas instauradas nos mais diversos ambientes sociais.

O texto divide-se em etapas. No primeiro momento, situam-se as concepções de língua e suas implicabilidades para o ensino. No segundo momento, discutem-se as abordagens teóricas para as definições de gêneros, relacionando a perspectiva mais condizente com o estudo do gênero crônica literária aqui proposto. No terceiro momento, focaliza-se a proposta de intervenção com justificativas da concepção de linguagem adotada, explicações do conceito de gênero na perspectiva sociodiscursiva, ressaltando a relevância da análise dos elementos gramaticais da língua e direcionando o gênero às práticas sociais. Finalmente, tecem-se as expectativas dos resultados, focalizando a escolha do gênero crônica literária proposta na intervenção deste trabalho.

## **1 – Uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem**



Todo fazer pedagógico fundamenta-se numa concepção teórica. Esse fazer, na maioria das vezes, se dá imperceptivelmente por não se conhecer a natureza da concepção.

No tocante ao ensino da língua, os currículos, ainda, reclamam a necessidade de rever uma abordagem teórica em que se dispensem metodologias simplistas e reduzidas, as quais permitem abrir lacunas a práticas excludentes, negando a realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A tomada de consciência do que ensinar, como ensinar e para que ensinar determina a concepção de linguagem adequada e qual objeto de estudo norteará o ensino de língua materna.

Na comunicação verbal concreta, a língua vive e se desenvolve historicamente de forma ampla e legítima, e, não apenas, por um sistema linguístico de formas abstratas nem tão pouco no psiquismo individualista de cada indivíduo, desvinculado de suas condições de realização. Sendo assim, a comunicação verbal não é explicada e compreendida separadamente da situação concreta.

Essencialmente, três concepções de linguagem embasam o fazer pedagógico. A primeira, é vista como a expressão do pensamento, debruça-se na ideia de que pessoas que não conseguem se expressar não desenvolvem a capacidade de pensar. Essa concepção permeia, praticamente, os estudos tradicionais. É um conceito em que se deve tomar bastante cuidado, pois é como se a linguagem fosse a exteriorização, uma reprodução daquilo que se constrói no psiquismo. Para Bakhtin (2009, p.17), “o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e, por consequência, fora da orientação social desta expressão e do próprio pensamento.”

Trabalhar o gênero como objeto de ensino na concepção de língua como representação do pensamento comunga com a orientação filosófica da linguagem “subjativismo idealista”. Esta tendência interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua. Deste ponto de vista, o centro de organização de toda enunciação é interior, porém para Bakhtin (2009), a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social.

A segunda concepção concebe a linguagem como instrumento da comunicação. Nessa concepção a língua é vista como um código capaz de transmitir ao receptor determinada mensagem. Centra-se na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições reais.

Orientada pelo “objetivismo abstrato”, corrente filosófica que se fundamenta na ideia de que cada enunciação é única, não reiterável, porém constituída de elementos linguísticos idênticos e normativos para todas as enunciações. Nessa concepção, ao entender a língua como meio objetivo da comunicação, há necessidade de que o código seja utilizado de maneira semelhante,

preestabelecido, convencionado a fim de que a comunicação se concretize. Assim, traços fonéticos, gramaticais e lexicais garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os falantes de uma comunidade. Sobre essa orientação, Bakhtin afirma que:

Para a segunda orientação, é justamente este sistema de formas normativas que se torna a substância da língua. A refração e a variação de caráter individual e criador das formas linguísticas não constituem mais que detritos da vida da língua. A refração e a variação de caráter individual e criador das formas linguísticas não constituem mais que detritos da vida da língua (mais exatamente, do imobilismo fenomenal desta), harmônicos inúteis e intangíveis do tom fundamentalmente estável das formas linguísticas. (BAKHTIN, 2009, p.84.)

Numa atividade cujo enfoque dado ao estudo do gênero atrela-se à concepção de língua como código, o texto é produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, isto é, cabe ao receptor reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto. A inadequação a essa concepção se dá, pelo fato de que, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular.

A terceira concepção trata a linguagem como interação. Mais do que possibilitar a transmissão de informação, é vista como lugar de interação humana. Conforme afirma o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno de *interação verbal*, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2009, p.127)

Nesse âmbito, incentivar a escrita por intermédio de gêneros textuais diversos pressupõe novas estratégias, objetivos claros e uma boa formação dos autores envolvidos. Essa é a porta de entrada para o efetivo exercício da cidadania. Considera-se que aprender a ler e a escrever não é apenas dominar o código alfabético, aprende-se a escrever praticando. O processo de escrita apenas fará sentido para o aluno se estiver atrelado às práticas sociais. Reitera-se aqui que há inúmeras maneiras e interação entre os homens, nas mais variadas atividades sociais.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Por meio da linguagem, o aluno se descobre como ser, pois, ao comunicar-se com outros indivíduos e trocar experiências, interage, conferindo-lhe conhecimento de mundo, possibilitando



uma melhor compreensão da realidade que convive e o seu papel como sujeito social. Dando ênfase à questão da interação, da interlocução. Bakhtin afirma que:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (Bakhtin, 2009, p. 117)

Adotar como referencial teórico a terceira concepção é perceber a linguagem como interação, desconstruindo práticas linguísticas escolarizadas. Em vista disso, o professor precisa fazer-se sujeito e se acreditar como alguém que, como o aluno, pesquisa, observa, levanta hipótese, analisa, reflete, descobre, aprende e reaprende. Dessa maneira, os gêneros do discurso adquirem força como objeto de ensino e, conseqüentemente, abre-se um novo espaço para a discussão da concepção de língua na perspectiva dialógica da linguagem.

## **2- Entre teorias e práticas: o gênero crônica numa abordagem sociodiscursiva**

Em quase todo o século XX, o trabalho com o gênero apontava limitações quanto ao seu conceito e, por razões metodológicas, passou a ser malvisto por escritores e estudiosos de literatura, pelo fato de ser associado a uma forma restritiva e reguladora da criatividade e manifestação individual. Concomitantemente a esse período, os gêneros tiveram amplos estudos, a partir de trabalhos orientados pela terceira corrente filosófica “interação verbal” de Bakhtin e seus seguidores.

Por conseguinte, há uma forte orientação em adotar os gêneros textuais/discursivos como objeto de estudo para as práticas no campo linguístico. Para tal, faz-se necessário conhecer melhor a natureza do gênero, sua constituição e natureza social para conceber a realidade fundamental da língua.

Como as teorias apresentam terminologias bastante diversificadas, é fundamental fazer um percurso por três abordagens acerca do estudo do gênero: a sociosemiótica, a sociorretórica e sociodiscursiva. Não obstante, o foco deste trabalho direciona-se para o gênero crônica literária na perspectiva sociodiscursiva da linguagem. Por questões didáticas, é recorrente o uso da terminologia gênero textual/discursivo pelas influências das outras abordagens nas práticas de língua portuguesa.

A primeira perspectiva, denominada sociossemiótica, cujos representantes são da escola de Sidney, de orientação sistêmico-funcionalista de M.A.K Halliday e Ruqayia Hasan, concebe a linguagem como um sistema de significações que medeia a existência humana e dão enfoque na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais (MOTTA-ROTH, 2008). Assim, a escola de Sydney, seguindo os preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional, aborda o estudo do gênero procurando vincular forma, função e contexto social, ressaltando-se a noção de sistema, que integra todos esses elementos.

Para um gênero se instituir, segundo (Halliday e Hasan, 1989, apud Motta Roth e Heberle, 2005) é imprescindível a presença de elementos que caracterizem a sua estrutura. É o que Hasan designa de Estrutura Potencial de Gênero (EPG), a qual corresponde ao total de elementos obrigatórios e opcionais que constituem um gênero. Além disso, elabora o conceito de Configuração Contextual (CC), cuja função é descrever o contexto no qual se dá a interação. A descrição se ocupa do levantamento das marcas significativas do evento comunicativo: a ação social, as relações estabelecidas e o modo do discurso.

Ao se estabelecer a Configuração Contextual (CC) — definida por meio das variáveis situacionais Campo, Modo e Relações — bem como os elementos obrigatórios, opcionais e recorrentes, é possível se obter a EPG, caracterizada pela recorrência de padrões linguísticos e não linguísticos e embasadas pelos chamados elementos obrigatórios, definidores do gênero.

A sociorretórica, segunda abordagem nos estudos do gênero textual/discursivo, trabalha, especialmente, com a organização retórica e os propósitos comunicativos do texto. Aponta como principais representantes Swales, Miller e Bhatia. Ressalta-se aqui a grande contribuição de Swales quanto ao caráter pedagógico do modelo proposto por ele, embora tenha sofrido algumas críticas. O trabalho dele esteve voltado à aprendizagem da língua inglesa. Swales também tem inspirado estudos escritos em outras línguas de gêneros acadêmicos.

Nos seus estudos, Swales indicou que o critério principal para o reconhecimento de um gênero seria o propósito comunicativo. Segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 113-114), o pesquisador apoiou-se em quatro áreas de estudo (folclore, literatura, linguística e retórica) e ainda, que o gênero se constituía de cinco características: o gênero como classe de eventos comunicativos; tem uma prototipicidade; apresenta razão subjacente, a lógica do gênero; e terminologia elaborada.

Posteriormente, em artigo escrito com Askehave em 2001, Swales considera que o propósito comunicativo não é tão visível quanto à forma e que, devido a isso, não seria mais o critério fundamental, mas continuaria mantido como um critério privilegiado para o reconhecimento do

gênero. Essa mudança de perspectiva em relação ao propósito comunicativo se deveu, conforme afirma Biasi-Rodrigues (2005), ao reconhecimento dos autores de que “embora os membros de uma comunidade discursiva tenham grande conhecimento dos gêneros, eles podem não estar absolutamente de acordo com o propósito de um determinado gênero e reorientar a sua finalidade.”

A ideia de Bakhtin (2000) de “tipos relativamente estáveis” elaborados pela comunidade nos campos de utilização da língua, tanto na sua modalidade oral quanto na escrita, pressupõe que as atividades humanas são permeadas pelo uso da linguagem cujo caráter e forma são múltiplos.

Sendo assim, os gêneros textuais/discursivos tomados como objetos de ensino aprendizagem permitem detectar aspectos estruturais presentes em um texto, como também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental ao favorecimento dos processos de compreensão e produção de textos.

O ensino dos diversos gêneros textuais/discursivos que circulam socialmente não só amplia a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também lhes aponta as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem.

O estudo do enunciado, enquanto prática social, só faz sentido pela interação. Nessa acepção, um gênero apresenta sentido pelo caráter dialógico em que as subjetividades se manifestam e dão o acabamento no todo discursivo. Nesse âmbito, entende-se a crônica como um gênero do discurso.

Crônica é um gênero tão flexível que pode usar a “máscara” de outros gêneros, como o conto, a dissertação, a memória, o ensaio ou a poesia, sem se confundir com nenhum deles. É leve despreziosa como uma conversa entre amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos. (In: Caderno do Professor. Olimpíada de Língua Portuguesa, 2014 p. 20)

Assim, a crônica literária é um gênero textual/discursivo que está ligado à vivência do dia a dia do aluno e também possui uma linguagem simples que aproxima este das práticas de leitura e escrita no universo escolar de forma leve, prazerosa e espontânea. Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos.

Diante da realidade encontrada no ambiente educacional no que se refere à pouca prática de leitura e escrita, tem-se a necessidade de utilizar os gêneros textuais/discursivos para proporcionar ao educando um contato direto com os diversos gêneros existentes em seu cotidiano. Sendo assim, trabalhar as atividades de leitura e escrita em sala de aula focadas nos gêneros textuais/discursivos é uma forma de possibilitar ao aluno o aprimoramento de sua competência oral e escrita.



### 3- Proposta de Intervenção

A proposta de intervenção baseada nos princípios teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tem por finalidade criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados, permitindo aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de comunicação oral e escrita, em situações de interação diversas.

Sendo assim, procura-se trabalhar as dificuldades encontradas no processo de escrita dos alunos no que diz respeito ao uso do ponto final como recurso estilístico nos textos, a partir de práticas de leitura e escrita do gênero crônica literária.

Para Dolz e Schneuwly (2004), as Sequências Didáticas são instrumentos importantes que servem para orientar professores, proporcionando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão fundamentais para a organização em geral e para o progresso de apropriação de gêneros, em particular a crônica.

#### 3.1– Apresentação da situação

**Objetivos:** Apresentar o projeto a ser desenvolvido, expondo, claramente, os propósitos pretendidos, a fim de motivar os alunos a participar das atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

##### **Uma turma motivada (1ª etapa)**

Tempo estimado: 2 horas/aulas.

Nessa etapa, o elemento lúdico e um ambiente atrativo devem se fazer presentes. Por isso, será preparado um espaço especial e será desenvolvida uma dinâmica, em que a professora/pesquisadora dará o comando a partir de um fato recente ocorrido na comunidade. Posteriormente, será feita a explanação do projeto.

#### 3.2 - MÓDULO 01

##### 3.2.1- Descobrindo o gênero crônica

Tempo estimado: 2 horas aulas

##### **Objetivos:**

- Aproximar os alunos do gênero crônica.
- Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e de linguagem entre diversos autores.
- Distinguir o tom de lirismo, ironia, humor, ou reflexão em diferentes crônicas.

Iniciar a atividade com a leitura de crônicas literárias diversas, sempre levando em conta a sociedade que circunda o estudante e o contexto sócio-histórico do gênero estudado. Na sequência, será apresentado um vídeo (adaptação da “Última Crônica” de Fernando Sabino).

Lembrar-lhes que as crônicas costumam ser produzidas objetivando as situações cotidianas e levá-los a refletir criticamente sobre questões sociais, ações, sentimentos e comportamentos das pessoas.

### **3.2.2 – Ensaando a primeira escrita**

Tempo estimado: 2 aulas

Distribuir cópias da crônica *Peladas*, de Armando Nogueira e fazer a leitura com os alunos. Pedir-lhes que anotem as dúvidas ou passagens interessantes, e, em seguida, exponham aos colegas e professora/pesquisadora suas anotações. Em grupo, identificar cinco características da crônica.

Interpelar os alunos com algumas questões acerca da crônica *Peladas*.

## **3.3- MÓDULO – 02**

### **3.3.1- Tecendo as primeiras linhas**

Tempo estimado: 6 aulas

#### **Objetivos da atividade:**

- Produzir a primeira crônica
- Escrever crônicas inspirados em fotos.
- Elaborar paráfrases de crônicas, reconhecendo suas características.

Nessa etapa, separar a classe em grupos e distribuir entre os alunos cópias de várias crônicas.

Os grupos discutirão entre si algumas questões, como: Quais os sentimentos e emoções que a crônica despertou; se a linguagem era atual; qual foi o assunto; quem foram os personagens, o autor fazia parte da situação narrada ou era apenas observador; para quem ele escreveu; em que veículo foi publicada a crônica (jornal, revista, internet, livros).

Finalmente, depois de feitas as análises, pedir-se-á aos alunos que escrevam a primeira crônica, baseando-se em fotos de lugares da cidade; de pessoas conversando, caminhando; de animais; de paisagens, e outras.

## **3.4 - MÓDULO 03**

### **3.4.1 - Explorando os elementos da crônica e dos recursos literários**

Tempo estipulado: 04 aulas

Objetivos específicos do módulo:



- Explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos discursivos e linguísticos utilizados pelo autor.
- Reconhecer a forma de discurso utilizado pelo autor e entre o discurso direto, o indireto, o indireto livre ou misto.
- Escolher um tema do cotidiano e produzir uma segunda crônica.

Iniciar-se-á a atividade apresentando uma crônica de Moacyr Scliar baseado numa manchete de notícia de jornal, será discutido o gênero “notícia” e como transformar o fato retratado pela manchete lida em uma crônica.

### **3.4.2- Produção de uma crônica sobre fatos relacionados a cobranças**

Tempo estipulado: 2 aulas

Nesta etapa mais uma vez propor questões que ajudem os alunos a analisar os recursos discursivos linguísticos utilizados pelo cronista, bem como determinar o tom predominante. Deixar que todos os alunos expressem seus pontos de vista: se o autor é observador ou personagem (foco narrativo); como as personagens são introduzidas pelo narrador; se no texto aparece algum elemento surpresa; como são narrados os aspectos do cotidiano; como é o diálogo das personagens; se possível localizar o conflito e o desfecho.

### **3.4.3 - O Gosto pela Crônica**

Tempo estipulado: 4 aulas

Depois de algumas semanas de atividades envolvendo crônicas, os alunos começarão a observar e apreciar mais os lugares onde vivem, as notícias que circulam através dos jornais e rádios da cidade, as horas de lazer no bairro, as praças, trânsito, comércio e muitos outros momentos poderão chamar a atenção.

A professora/pesquisadora deve conduzir os grupos de alunos a escolher um assunto e selecionar uma situação, um evento, uma notícia sobre a qual irão escrever. Levantamento de temas e fatos da cidade, das conversas na praça, dos bate-papos do bar, das discussões sobre futebol, do pátio e arredores da escola, que poderiam gerar crônicas.

Dependendo da escolha do tema de cada grupo, os alunos reservarão um dia para pesquisa em campo em busca de informações sobre o assunto. É preciso saber se os jornais da cidade publicaram alguma coisa a respeito do assunto escolhido. Podem também pesquisar letras de canções, poemas, crônicas cujo assunto é o mesmo escolhido pelo grupo.

### **3.5.4- Produção Individual e Final**



Tempo estipulado: 4 aulas

Depois da produção, a professora/pesquisadora deverá fazer uma revisão e reescrita de uma das crônicas dos alunos, a partir de um roteiro de perguntas.

Deixar os alunos se manifestarem e contribuírem para melhorar o texto. Propor que eles leiam o texto e reescreva-o com olhar crítico.

Como se trata de uma sugestão, é muito importante garantir que o texto traga elementos necessários para que o leitor possa se convencer de que há, realmente, a relação do fato percebido pelo autor e a reflexão por ele desencadeada.

Oferecer aos alunos um roteiro da crônica para que eles se orientem na hora de reescrever.

Após a execução de todo o projeto, quando estarão prontos os textos produzidos, reescritos e organizados, é hora de preparar o grande momento de os alunos apresentarem para a comunidade seus aprendizados por meio de uma coletânea com as crônicas produzidas pelos alunos.

### **Considerações finais**

Não há prática pedagógica adequada e eficiente sem uma fundamentação de princípios teóricos. Evidentemente, todo fazer pedagógico nas práticas de língua materna legitima-se numa concepção de língua que possibilite uma visão mais ampla da linguagem. No entanto, essa legitimação se concretizará quando a comunicação verbal for explicada e compreendida dentro do vínculo da situação concreta.

Assim, realizar um trabalho a partir de sequências didáticas, fundamentado nos gêneros dos discursos pode apresentar resultados significativos no desempenho dos alunos visto que, por meio dos módulos de ensino é possível reduzir gradativamente, as dificuldades apresentadas.

Nesta produção fique evidenciado que a maioria consiga escrever o gênero textual/ discursivo crônica, de forma organizada e conforme o contexto situacional de produção. Dito isto, entende-se que o professor deve propor situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção textual e de análise e reflexão da língua.

Como a discussão sobre a adequação do gênero crônica literária no ensino fundamental não parte deste trabalho nem tampouco aqui se finaliza, consideram-se as palavras do poeta Elias José (2010): “Não se trata de escrever para publicar, para se considerar obra acabada, para ser exposta aos leitores mais exigentes.” Trata-se de oportunizar a criação do gênero crônica literária, a partir



do jogo com as palavras, do brincar com os conteúdos temáticos, de dar seus próprios acabamentos ao todo discursivo do gênero proposto.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. CENPEC. *A Ocasião faz o escritor*. Caderno do professor: Orientações para produção de textos. Equipe de produção: Maria Aparecida Lage Nestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec. Coleção da Olimpíada.

CENPEC. *A Ocasião faz o escritor*. **Caderno do professor: Orientações para produção de textos**. Equipe de produção: Maria Aparecida Lage Nestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec. Coleção da Olimpíada.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **A proposta sociorretórica de John M. Swales para o Estudo de Gêneros Textuais**. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MEURER, J. L; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane M. **O conceito de “Estrutura Potencial do Gênero” de Ruqayia Hasan**. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: Produções didático-pedagógicas. Paraná: Secretaria de Educação, 2013.

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. *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.