

PÉROLAS NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DA ABORDAGEM DO GÊNERO CRÔNICA EM SALA DE AULA

Layze Mariana Tenório de lima ¹

RESUMO

A abordagem dos mais variados gêneros textuais em sala de aula justifica-se pela necessidade do alunado desenvolver as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. Nessa perspectiva, é função do ensino básico proporcionar que os discentes adquiram familiaridade com estas modalidades, numa abordagem que valorize tanto os aspectos estruturais ou linguísticos, bem como o contexto e sua função social (MARCHUSCHI, 2002). Dessa maneira, objetivando dialogar com as propostas que buscam tonar os estudantes leitores críticos e produtores dos mais variados gêneros discursivos em circulação na sociedade e desenvolver as competências linguísticas, estéticas e estruturais, neste artigo, pretendo relatar a abordagem do gênero textual crônica em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em Queimadas, Paraíba, em um contexto de ensino remoto. A intervenção em sala de aula esteve guiada pela proposta da 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e pela aplicação de uma sequência didática que foi pensada, exclusivamente, para atender as necessidades dos alunos (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Por fim, apesar das dificuldades impostas pelo ensino remoto (mudanças nas condições de trabalho, indisponibilidade de materiais digitais, difícil acesso à internet etc.), consegui evidenciar para os discentes que as aulas de Língua Portuguesa não se resumem ao viés da gramática normativa, pois também são espaços para a discussão de temas presentes no cotidiano e para a reflexão sobre os diversos gêneros de textos que circulam diariamente em nosso cotidiano.

Palavras-chave: Gêneros Textuais, Crônica, Língua Portuguesa, Ensino de Língua.

INTRODUÇÃO

A abordagem dos mais variados gêneros textuais em sala de aula justifica-se pela necessidade do alunado desenvolver as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. Entretanto, a leitura e a escrita ainda merecem ser mais exploradas nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, é função do ensino básico proporcionar que os discentes adquiram familiaridade com estas duas modalidades, numa abordagem que valorize tanto os aspectos estruturais ou linguísticos quando o contexto e sua função social.

¹ Professora de Língua Portuguesa do município de Queimadas/PB; Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade – PPGLI, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) layzemariana6@hotmail.com;

Nesse sentido, objetivando dialogar com as propostas que buscam tonar os estudantes leitores críticos e produtores dos mais variados gêneros discursivos em circulação na sociedade e desenvolver as competências linguísticas, estéticas e estruturais, este artigo objetiva relatar a abordagem do gênero crônica em sala de aula a partir da proposta apresentada pela 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, no ano de 2021, tendo como ênfase as ações realizadas em uma turma de 8º ano de uma escola pública localizada no município de Queimadas, Paraíba, em um contexto de ensino remoto.

Ademais, é válido ressaltar que a escolha de abordar esse gênero em sala de aula visa minimizar as dificuldades que os discentes têm durante a leitura e a escrita de textos, já que, sendo a crônica um gênero híbrido, “[...] que circula nas esferas literária e jornalística, poderá contribuir para que os alunos analisem e reflitam sobre temas triviais do seu cotidiano, também levando-os às reais possibilidades de ampliação de seus conhecimentos linguísticos e de mundo”, inclusive, diante das limitações do ensino remoto (mudanças nas condições de trabalho, indisponibilidade de materiais digitais, difícil acesso à internet, etc.) (SILVA; ALTINO, 2016, p. 3).

METODOLOGIA

A intervenção em sala de aula esteve guiada pela proposta da 7ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e pela aplicação de uma sequência didática que foi pensada, exclusivamente, para atender as necessidades dos alunos (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante muito tempo, acreditou-se que para ter domínio da língua bastava saber a gramática e, por isto, os métodos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, de certa maneira, sempre causaram diversos descontentamentos, tanto nos alunos quanto nos professores. Felizmente, a partir dos anos 70, a educação passou a sofrer diversas transformações e, com isso, notou-se que saber ler e escrever eram insuficientes para garantir o entendimento concreto da linguagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a grande dificuldade da escola tem sido a questão da leitura e da escrita. Como resultado, os alunos não conseguem enxergar um propósito para as aulas de português, ocasionando o fracasso nesta disciplina. Logo, demonstrou-se a necessidade de reformular o ensino e para que isto pudesse acontecer,

de acordo com o que aponta Silva (2008), a forma encontrada pelo MEC para tornar mais eficaz o ensino do primeiro ao segundo graus, foi o estabelecimento de novos parâmetros educacionais.

Os novos parâmetros que foram apresentados nos PCNs passaram a ser abundantemente divulgados, mesmo assim não foram suficientes para modificar a educação em todo país. Porém, hoje grande parte dos professores já apresenta uma abordagem interacionista de ensino, e, por isso, muitos educadores creem que os PCNs conseguiram, mesmo que aos poucos, revolucionar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Graças a este otimismo e a força política desse documento, acredita-se ser possível acabar com o estigma de que é papel da escola impor regras de condutas linguísticas através de uma concepção de língua que considera qualquer variação das regras estabelecidas um desvio. Embora para que tudo isso possa se concretizar é importante não apenas questionar o que ensinamos, mas a maneira como ensinamos e que sentidos nossos alunos atribuem ao que aprendem.

“Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa de condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p.23). Por isto, não devemos considerar a linguagem apenas como um meio eficaz de comunicação, já que ao assumir essa perspectiva as aulas de língua materna na escola passam a ter o objetivo de ampliar o uso que o aluno já faz da língua, mas isso se torna inviável quando o ensino é focado nas nomenclaturas gramaticais e na variedade padrão. Torna-se necessário abandonar a visão de que o fenômeno linguístico é uma estrutura invariável para permitir manifestações mais flexíveis que considerem a situação linguística e o contexto social. Dessa forma, se garantirá ao indivíduo o meio para expandir sua capacidade de utilização da língua.

Como alternativa para desenvolver nos alunos as capacidades de falar, escutar, ler e escrever, os PCNs propõem que a unidade básica de ensino seja o texto e o objeto para o ensino dos gêneros textuais.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Entendem-se os gêneros textuais “como formas prototípicas de realizações textuais que se ancoram em domínios discursivos (interpessoal, ficcional, publicitário etc.) determinados pelas comunidades discursivas que permitem a cristalização desses domínios” (ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 18). Diante disto, percebe-se que os gêneros textuais organizam nossa vida na

sociedade, já que os produzimos porque temos leitores, propósitos comunicativos e finalidades específicas de comunicação.

Nessa perspectiva, os textos passaram a ser mais frequentes nas aulas, mas estudo ainda continua, na maioria das vezes, sendo feito a partir de frases isoladas e focado na análise gramatical. Porém, segundo Francelino (2010), os textos não são constituídos somente por seus aspectos linguísticos. Deverão ser considerados os aspectos sociais históricos e culturais para a construção de sentidos de um texto. Ainda de acordo com autor,

[...] a leitura é uma atividade constitutivamente interativa e extremamente complexa de produção de sentidos, que se realizam evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (FRANCELINO, 2010, p. 37-38).

Por isso, é preciso fazer com que os discentes aprendam a ler não somente as linhas, mas também a buscar entender os implícitos. Eventualmente, os textos a serem escolhidos para a abordagem em sala de aula devem ser aqueles que proporcionem a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento elaboradas abstratas. Sempre se deve lembrar que esses gêneros se manifestam tanto na modalidade oral quanto na escrita, e os suportes em que são divulgados influenciam na função sociocomunicativa planejada.

Selecionar gêneros para a situação formal de ensino/aprendizagem nos diferentes contextos de ensino, depende da função que esses gêneros ocupam no espaço social em que estão inseridos e isto parece ser uma das formas mais motivadoras para o tratamento da leitura e a produção de textos no âmbito escolar (ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 19).

Um ponto que também deve ser citado é o trabalho com os gêneros orais na escola. Os muitos textos que diariamente o aluno tem contato são em sua maioria desprezados por vários professores como, por exemplo, os textos orais. E quando estes são solicitados somente é transmitido aos alunos o nome do gênero a ser produzido, como por exemplo, a entrevista, o seminário e os debates. Mesmo assim, o professor ainda almeja que eles saibam concluir o trabalho com eficiência. Provavelmente isso ocorre pela visão errônea de que o aluno já chega à escola sabendo se comunicar e não é necessário desenvolver sua oralidade. Contudo, o ensino da língua oral:

[...] não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (BRASIL, 1998, p. 67-68).



A escrita de variados gêneros textuais é tão importante quanto a leitura deles. Apesar disto, é comum ouvir alguns professores falarem que “os alunos não sabem produzir um texto”. Na realidade, isso acontece porque ao avaliarem os textos dos alunos só consideram os erros gramaticais, não dando importância para o conteúdo e quem escreveu. Além do mais, “[...] ainda se faz necessário refletir sobre qual vem a ser o propósito efetivo dos professores ao solicitar a produção escrita de seus alunos” (PEREIRA, 2015, p.182). É fundamental que o professor atribua um sentido para o ensino do texto escrito, abandonando as atividades ineficientes e ao analisar as produções textuais dos discentes também citar os pontos positivos do texto e não fazer apenas uma correção indicativa dos erros. O mais apropriado é optar pela correção textual- interativa definida por Ruiz (2015, p. 47) como:

[...] comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto dos alunos. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

A possibilidade de reescrever seus textos também deve ser proporcionada aos alunos, mas esta não deve dar-se no âmbito da correção das inadequações gramaticais pelo motivo que,

[...] é preciso que o aluno tenha não só a oportunidade de escrever constantemente, mas refletir sobre seus textos, sendo orientado a perceber os desvios e de, após essa reflexão, reelaborá-los, com o intuito, de torná-los cada vez mais adequados aos objetivos da situação comunicativa (PEREIRA, 2015, p.181).

Desta maneira, a escrita é vista como um processo formado por diversas ações: planejamento, textualização, revisão e reescrita. Espera-se que o aluno ao final destas etapas de produção saiba utilizar-se dos numerosos recursos linguísticos apropriados pelas diversas tipologias e gêneros textuais. Sendo assim, para se redigir um texto é preciso tempo e cabe ao professor criar situações que proporcionem esse tempo. Logo, não resta dúvida de que os gêneros textuais são fundamentais na escola e na aula de Língua Portuguesa, pois o ensino produtivo contribui para desenvolver as capacidades da linguagem e a formação de cidadãos reflexivos e críticos.

Tendo isso posto, penso que o trabalho com o gênero crônica como uma possibilidade de auxiliar aos alunos no que tange às suas dificuldades com a leitura e a produção de textos, considerando que esse gênero de texto que aborda temáticas atuais de forma leve e subjetiva. Além disso, as personagens que nele aparecem são comuns, o que está mais próximo das

vivências do alunado, que, através de temas do cotidiano, pode desenvolver reflexões com humor, ironia e crítica (SILVA; ALTINO, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De uma forma geral, o gênero crônica é visto o Coutinho (1988, p. 306) como “pequenas produções em prosa, de natureza livre, em estilo coloquial, provocadas pela observação dos sucessos cotidianos ou semanais, refletidos através de um temperamento artístico”, com uma linguagem bem próxima da oralidade. Porém, a conceituação da crônica é sempre oscilante, tendo em vista as diversas modos de produção que ela abraça, por isso acredito que meu primeiro desafio foi transpor para os alunos a caracterização desse gênero discursivo. Como alternativa, optei por evidenciar que crônica é um gênero situado entre campo jornalístico e o meio literário, além de ter como principal peculiaridade a análise crítica acerca dos acontecimentos do cotidiano, geralmente, conduzindo os leitores a uma reflexão sobre os contextos abordados.

Por conseguinte, também foi necessário que os discentes enxergassem o quando esse gênero textual é multifacetado, uma vez que possui um grande número de tipologias. Nessa tarefa, *O Caderno do Professor – Orientação para a produção de texto*² sobre a crônica, disponibilizado pelo site da Olimpíada de Língua Portuguesa foi um grande facilitador, pois o material possui uma vasta quantidade de exemplares do gênero supracitado. Entretanto, ainda senti a necessidade de elaborar minha própria sequência didática, que foi pensada, exclusivamente, para atender as necessidades dos meus alunos, considerando o fato de que a elaboração de sequências didáticas faz com que a abordagem dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa seja facilitada e, conseqüentemente, mais proveitosa. Portanto, essa ferramenta é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, em que são envolvidas quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e a produção final.

Em sua totalidade, a SD aplicada no 8º ano foi construída em oito encontros. Porém, devido a pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus, as aulas foram ministradas via Google Meet, semanalmente, às terças e quintas-feiras. A apresentação da situação englobou três desses encontros. Inicialmente, explanei a temática escolhida “As Pérolas do Cotidiano”, já que a

² Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/cronica/index.html Acesso em: 10 ago. 2021.

coletânea de crônicas disponibilizada pelo portal Escrevendo o Futuro possui textos que demonstram o quanto os momentos mais simples do cotidiano podem se tornar assuntos para uma crônica. Nesse momento, as crônicas que mais despertaram o interesse do alunado foram “A última crônica”, de Fernando Sabino, por seu teor intertextual com a produção do gênero e pela identificação do preconceito racial por parte do narrador; e “Cobrança”, de Moacyr Scliar, pelo seu texto humorístico.

Em seguida, passei a tratar de modo mais específico as características, os produtores, os destinatários e os suportes em que a crônica pode circular. Acrescento que este momento foi desafiador, pois, além da dificuldade citada anteriormente, foi preciso que eu aprendesse a lidar com a evasão dos alunos ao longo do ensino remoto, motivada pela inexistência dos equipamentos necessários para frequentar as aulas, dificuldades com a tecnologia, a falta de interesse nos conteúdos propostos e muitas outras questões. Com isso, muitos alunos não tiveram a oportunidade de participar das aulas de uma forma contínua, sendo assim, precisei, ao longo de todas as semanas, esclarecer as dúvidas que surgiram durante as atividades com o auxílio do WhatsApp, veículo que possibilitou, nesses tempos pandêmicos, nos manter mais próximos dos educandos.

Adiante, apresentei a proposta de produção no terceiro encontro, nela, solicitei aos alunos a elaboração de uma crônica que abordasse fatos corriqueiros de suas vidas pessoais ou da comunidade da qual fazem parte. No entanto, antes deles iniciarem a escrita de suas produções, divulguei no grupo da turma uma tabela com os principais elementos de uma crônica como uma forma de convite para que os discentes iniciassem o planejamento daquilo que iriam escrever para, posteriormente, organizar essas informações em formato de texto. Acrescento que a experiência com essa etapa da SD foi muito valiosa, uma vez que muitos entraram em contato para revelar suas ideias e, principalmente, esclarecer as dúvidas que ainda persistiram a respeito do gênero. Essa minha interação com os alunos revelou que muitos ainda possuem pouca prática na produção de textos posto que alguns deles estavam inseguros, diziam que não sabiam escrever ou que simplesmente estavam com preguiça, o que talvez explique o fato de algumas produções terem sido cópias fiéis de crônicas disponíveis na internet. Ademais, muitos deles não conseguiram finalizar a escrita no mesmo dia que solicitei, o que de certa forma ajudou para que os discentes não se sentissem na obrigação de devolver, por isso precisei cobrar a produção nas aulas seguintes e em seus WhatsApps privados. Acrescento que essa é mais uma demonstração das muitas adaptações exigidas pelo ensino remoto, uma vez que nas aulas presenciais sempre prezei para que os trabalhos fossem realizados no ambiente escolar.



Após a correção as produções iniciais, percebi que os discentes tiveram uma maior preocupação com as descrições e narrações do tema escolhido, todos envolvendo seus gostos pessoais e observações sobre os acontecimentos do lugar onde vivem. Com isso, as estratégias para demonstrar uma análise crítica dos acontecimentos retratados e, conseqüentemente, mobilizar a atenção dos leitores para a reflexão não foram utilizadas pela grande maioria. As produções também apresentaram problemas de ortografia, pontuação, acentuação e concordância.

Nesse contexto, selecionei duas produções para compor a linha do tempo deste relato. Com a leitura do texto do aluno 1, identifiquei que seu escritor depositou muita atenção na narração, mas esqueceu de estruturar a produção com base nas características da crônica e isso fez com que ele se aproximasse da escrita de um conto, devido ao excesso de narração e dos diálogos, mas com alguns ajustes seria possível conduzi-lo a escrever uma crônica. Porém, a temática abordada foi excelente, tendo em vista que esse aluno já demonstrou uma preocupação pela dedicação nos estudos, surpreendendo-me, inclusive. Já o texto do aluno 2 é bem mais despojado, voltado para a diversão já que abordar seu cotidiano em um torneio de futebol, promovendo uma reflexão sobre a necessidade de valorizar não só aqueles competidores que conquistam o 1º lugar, uma vez que as demais colocações do pódio também são importantes. Entretanto, esse discente ainda precisaria concertar os problemas de acentuação, concordância e repetição de palavras, mais recorrentes.

Depois de finalizar as correções, precisei pensar nas estratégias para auxiliar os estudantes a sanar as dificuldades que ainda persistiam acerca do gênero, sendo assim, utilizei no quarto encontro o livro didático de Português para retomar as características, produtores, público alvo e suportes em que as crônicas podem ser vinculadas. Para isso, lemos novos exemplares e buscamos identificar cada elemento que constrói esse gênero. Nesse período, notei que os alunos ainda enxergavam a escolha do narrador ou o foco narrativo como algo complexo. Portanto, destinei o quinto encontro para revisar essa questão.

Posteriormente, acreditei que no sexto encontro a turma estava pronta para começar a refletir sobre o que escreveram. Tive como ponto a correção das produções, selecionando trechos dos textos produzidos e separando-os por problemas. Esse sexto momento foi um dos mais produtivos pois o alunado participou do começo ao fim da aula, apontando e solucionando oralmente junto comigo os desvios de escrita que foram mais recorrentes. Inclusive, a animação e o desejo em propor uma modificação assertiva foram suficientes para despertar a empolgação daqueles discentes que não costumavam interagir ao longo das aulas.

Já a entrega das produções corrigidas ocorreu no sétimo momento. Antes de mais nada, pedi que eles aguardassem meu retorno individual em seus contatos privados e, na medida que iniciei o compartilhamento dos comentários, muitos deles começaram a ficar ansiosos para receber o feedback, pelas informações que provavelmente receberam de outros colegas, pois optei por fazer uma correção denominada por Ruiz (2015) de textual-interativa em que utilizei “bilhetes” para fazer um comentário geral sobre os textos e indicando o que os discentes necessitariam melhorar na estrutura do gênero. Em seguida, enumerei os problemas relacionados à ortografia, pontuação, repetição e entre outros e finalizei com uma mensagem esclarecendo o fato de que a presença de inadequações é muito comum na escrita de qualquer texto e convidei-os para reescrever as suas crônicas. Dessa forma, concebo essa ação como a principal na aplicação dessa SD, porque a decisão de optar por esse tipo de correção me ajudou a reforçar ainda mais o elo professor-aluno, tendo em vista que esse método fez muito sucesso em toda a turma e os alunos relaram que esse modo de correção aparentava que eu estava conversando com eles e até alguns que não haviam entregado a produção inicial ficaram curiosos para ler meus comentários.

Ademais, acrescento que também orientei individualmente sobre o processo da reescrita, sempre compartilhando os textos de apoio utilizados durante os momentos de estudo do gênero. Todavia, assim como na versão inicial, o processo para receber as versões finais foi desgastante e a única alternativa que encontrei foi ser persistente na cobrança. Por fim, realizamos no oitavo encontro a socialização das produções, que envolveu momentos para a turma conhecer os textos que se destacaram e relatar as experiências com a escrita do gênero crônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as versões finais das produções dos alunos foi perceptível o empenho da grande maioria para realizar a correção dos apontamentos que evidenciaram problemas de concordância, acentuação ou repetição de palavras. Além disso, consegui identificar em cada crônica produzida, a identidade de seus produtores, tendo em vista que o ensino remoto tem permitido a nós, os professores, acompanhar mais de perto a vida de nossos educandos, principalmente através de suas redes sociais, pois é por elas que conhecemos uma parcela de seu cotidiano e gostos pessoais, embora os estudantes ainda tenham me devolvido textos com erros de ortografia, concordância, acentuação ou tratado os sentidos de mas com mais, por



exemplo, pois isso revelar que eles não tem o hábito de reler aquilo que escrevem e que o processo de reescrita precisaria ser mais extenso.

Com o encerramento da sequência didática, consegui, apesar das dificuldades impostas pelo ensino remoto (mudanças nas condições de trabalho, indisponibilidade de materiais digitais, difícil acesso à internet etc.), evidenciar para os discentes que as aulas de Língua Portuguesa não se resumem ao viés da gramática normativa, pois também são espaços para a discussão de temas presentes no cotidiano e para a reflexão sobre os diversos gêneros de textos que circulam diariamente. Aliás, ao trabalhar com a reescrita, concretizei meu objetivo: evidenciar que escrever bem não é um dom e sim decorrência de muito esforço e disposição para rever as inadequações cometidas ao longo das produções textuais. Logo, os alunos perceberam que mais importante do que errar, é ter a oportunidade refazer na aula seguinte.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino; SILVA, Williany Miranda (orgs). *Gêneros (escolarizados) em contexto de ensino*. Curitiba: Apris, 2015.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998 p.20-85.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: *A Crônica: O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1992.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

FRANCELINO, Pedro Farias. A construção da competência leitora em aulas de língua portuguesa: saberes necessários para a formação docente. In: *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. PEREIRA, Regina Celi Mendes (org). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

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

PEREIRA, Regina Celi Mendes. A construção da competência leitora em aulas de língua portuguesa: saberes necessários para a formação docente. In: *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*, PEREIRA, Regina Celi Mendes (org). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

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



SILVA, Ivani Roberto da; ALTINO, Fabiane Cristina. Crônica em sala de aula: um caminho para a leitura e reflexão. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE* [Artigos]. Paraná: Secretaria de Educação do Paraná; Governo do Estado, 2016. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_uel_ivanirobertodasilva.pdf Acesso em: 22 nov. 2022