

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

THUANNE SOUZA JAHNKE

**ANÁLISE LINGUÍSTICA E O GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM ALUNOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE JAGUARÃO**

**Jaguarão
2017**

THUANNE SOUZA JAHNKE

**ANÁLISE LINGUÍSTICA E O GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM ALUNOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE JAGUARÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ida Maria Morales Marins

**Jaguarão
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo (a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

J25a Jahnke, Thuanne Souza
ANÁLISE LINGUÍSTICA E O GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM ALUNOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE JAGUARÃO / Thuanne Souza Jahnke.
59 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/ESPANHOL E
RESPECTIVAS LITERATURAS, 2017.

"Orientação: Ida Maria Morales Marins".

1. Linguística. 2. Ensino de Língua Portuguesa e os
Gêneros. I. Título.

THUANNE SOUZA JAHNKE

**ANÁLISE LINGUÍSTICA E O GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM ALUNOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE JAGUARÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letras Português/
Espanhol e Respektivas Literaturas da
Universidade Federal do Pampa, como requisito
parcial para obtenção do Título de Licenciada
em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 19 de janeiro de 2017

Banca examinadora:



Prof.^a Dr.^a Ida Maria Morales Marins
Orientadora
UNIPAMPA



Prof.^a Dr.^a Leonor Simioni
UNIPAMPA



Prof.^a Dr.^a Renata Silveira da Silva
UNIPAMPA

Dedico este trabalho à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ida Maria Morales Marins, pelo carinho com que tratou esta pesquisa, e principalmente, por se preocupar assim como eu com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus e ao Universo pelas energias benéficas que me trouxeram até aqui. À minha querida família pelo amor, apoio, força e incentivo para continuar no curso, nos momentos bons e difíceis. Obrigado aos amigos e amigas que conheci ao longo da caminhada, pelas palavras positivas e motivadoras. Agradeço à UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa por ter me acolhido com brandura. Aos colegas e companheiros de curso pelos conhecimentos que construímos juntos. Aos professores que tanto contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal. Ao CASE – Centro de Apoio Sócio Educativo, pelo grande aprendizado como professora estagiária. Ao PIBID - Projeto Institucional de Iniciação de Bolsa à Docência, pela oportunidade de formar-me como leitora e formar leitores. À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por ser bolsista durante dois anos. A Escola Manuel Pereira Vargas pela receptividade para realizar os estágios curriculares I e II. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pagliani, pela abertura para o desenvolvimento dos estágios III e IV, e aplicação do subprojeto “CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula”. Em especial, à supervisora da escola Maria Denise Silveira, pela confiança em meu trabalho, também às professoras Léia Margarete da Silva Rei e Daniére Fernandes Neves. Grata aos alunos que agregaram ensinamentos fundamentais para minha formação docente. E por fim, agradeço à Prof.^a Dr.^a Ida Maria Morales Marins, pela agradável orientação que recebi.

“Ainda que, por vezes, no meio do caminho haja uma pedra. Ainda que, de vez em quando, precisemos humildemente pedir: ‘Me empresta a chave?’. Ainda que, a todo momento, nossas escolhas cotidianas nos façam lembrar uma simples, mas grande verdade: cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.”

Eliana Donaio Ruiz

RESUMO

O presente trabalho tem o propósito de investigar possibilidades de ensino da Língua Portuguesa através dos gêneros, com ênfase nos aspectos linguístico-discursivos para qualificar a aprendizagem dos alunos como também auxiliar no trabalho dos professores. Uma investigação realizada em uma escola pública de Jaguarão/RS, através da aplicação do subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula*. O subprojeto objetivou desenvolver práticas de ensino com os gêneros através das Sequências Didáticas, visando melhorar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, mediante o trabalho com o gênero textual crônica. Para tanto, contamos com apoio teórico de Mikhail Bakhtin (2011) e José Luiz Fiorin (2008) sobre a teoria dos gêneros discursivos; Luiz Antônio Marcuschi (2008) e os PCN (1998) com a teoria dos gêneros textuais e o ensino da Língua Portuguesa; Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) com a proposta metodológica das Sequências Didáticas; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Eliana Donato Ruiz (2015) sobre análise linguística e as práticas de correção, revisão e refacção de textos. A metodologia concentra-se na pesquisa-ação e foi conduzida por diferentes instrumentos na geração dos dados: três fichas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos; um diário de campo e três questionários de avaliação do projeto. Após, fazemos a análise do processo de aprendizagem dos alunos, da avaliação do projeto pelos alunos, professora e supervisora da escola, e reflexões, para finalmente tecermos as considerações finais. Os resultados deste trabalho mostram que o ensino de língua portuguesa precisa ser (re) significado a partir de perspectivas que façam com que o aluno reflita sobre a linguagem. E a necessidade de novas pesquisas que partam também da preocupação de tornar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa mais significativo tanto para os alunos quanto para os professores.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Gêneros. Análise linguístico-discursiva. Sequências Didáticas.

RESUMEN

El presente trabajo tiene el propósito de investigar posibilidades de enseñanza de la Lengua Portuguesa a través de los géneros, con énfasis en los aspectos lingüístico-discursivos para calificar el aprendizaje de los alumnos como también ayudar en el trabajo de los profesores. Una investigación realizada en una escuela pública de Jaguarão/RS, a través de la aplicación del sub proyecto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula*. El sub proyecto objetivó desarrollar prácticas de enseñanza con los géneros por intermedio de las Secuencias Didácticas, visando mejorar las capacidades lingüístico-discursivas de los alumnos, mediante el trabajo con el género textual crónica. Para tanto, se contará con el apoyo teórico de Mikhail Bakhtin (2011) y José Luiz Fiorin (2008) sobre la teoría de los géneros discursivos; Luiz Antônio Marcuschi (2008) y los Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) con la teoría de los géneros textuales y la enseñanza de la Lengua Portuguesa; Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) con la propuesta metodológica de las Secuencias Didácticas; y los Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) y Eliana Donaio Ruiz (2015) sobre análisis lingüística y las prácticas de corrección, revisión y refacción de textos. La metodología se concentró en la investigación-acción y fue conducida por distintos instrumentos en la generación de datos: tres fichas de acompañamiento del aprendizaje de los alumnos; un diario de campo y tres cuestionarios de evaluación del proyecto. Después, se hizo el análisis del proceso de aprendizaje de los alumnos, de la evaluación del proyecto por los alumnos, profesora y supervisora de la escuela, y reflexiones, para finalmente tejemos las consideraciones finales. Los resultados de este trabajo muestran que la enseñanza de la lengua portuguesa precisa ser resinificada a partir de perspectivas que hagan con que el alumno reflexione sobre el lenguaje. Y la necesidad de nuevas pesquisas que partan también de la preocupación de tornar la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Portuguesa más significativa tanto para los alumnos cuanto para los profesores.

Palabras-clave: Enseñanza-aprendizaje, Lengua Portuguesa, Géneros, Análisis lingüístico-discursiva, Secuencias Didácticas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LP – Língua Portuguesa

LM – Língua Materna

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequências Didáticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Teoria dos Gêneros.....	13
1.2 Os Gêneros Textuais e os PCN.....	16
1.3 As Sequências Didáticas.....	20
1.4 Análise Linguística: Correção, Revisão e Refacção.....	24
2 METODOLOGIA.....	29
2.1 Contextualização da Pesquisa.....	30
2.2 Descrição dos Procedimentos.....	30
2.2 Geração de Dados.....	35
3 ANÁLISES.....	37
3.1 Processo de aprendizagem dos alunos.....	37
3.2 Avaliação do projeto pelos alunos, professora e supervisora da escola.....	40
3.3 Reflexões.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICES.....	51

INTRODUÇÃO

Tudo começa quando temos experiências que nos instigam a descobertas. No decorrer da graduação muitos questionamentos e interesses surgem como caminhos que ficam à espreita para serem descortinados. No entanto, foi a partir do período de estágio curricular I, no qual observei¹ as aulas de Língua Portuguesa (LP), em uma escola da rede pública de Jaguarão/RS, que senti minha maior inquietação, ao perceber o quanto o ensino e a aprendizagem da língua materna ainda estava voltado para uma metodologia tradicional, e que o ensino da gramática se dava por meio de classificação e exercitação de estruturas da língua, como letras/fonemas, sílabas, palavras, frases, orações, de maneira descontextualizada. E ao aluno cabia responder a um sistema de repetição e memorização de regras e nomenclaturas para o domínio da norma culta. Tal método de ensino, sob o meu ponto de vista e o da literatura pertinente ao ensino da língua portuguesa (ANTUNES, 2003), (MARCUSKI, 2007), (PCN, 1998) e (ROJO, 2003) priva o aprendiz de participar do processo reflexivo sobre a linguagem.

Ao refletir sobre uma prática tradicional, reproduzida por muitos anos na escola, e uma prática por vir no estágio de docência, que orienta o trabalho com o gênero nas aulas de Língua Portuguesa, provocou em mim certo conflito, justamente, por não ter conhecimento suficiente de como trabalhar com o gênero em sala de aula. Portanto, ao imaginar um provável futuro como docente e ao sentir essa inquietação em relação ao trabalho com os gêneros nas aulas de LP, levantei um questionamento: Como ensinar conteúdos de ordem linguística através dos gêneros, de forma a proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa de sua Língua Materna (LM)? A partir disso, decidi investigar o tema *Ensino de língua Portuguesa e os gêneros* em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desse tema, surge o objetivo central deste trabalho que é investigar possibilidades de ensino da Língua Portuguesa através dos gêneros, com ênfase nos aspectos linguístico-discursivos, de modo a qualificar a aprendizagem dos alunos e também o trabalho do professor. E como objetivos específicos: analisar como aspectos linguísticos podem ser ensinados e aprendidos com os gêneros; verificar o processo de aprendizagem da produção escrita; e perceber como a metodologia da Sequência Didática pode auxiliar no ensino da Língua Portuguesa com os gêneros.

¹ Na justificativa, 1º e 2º parágrafos, optei por utilizar a 1ª pessoa do singular.

Para tanto, faremos um percurso teórico e metodológico que pretende de certa forma responder ao objetivo da pesquisa, que se caracterizou como uma pesquisa-ação. Os dados foram gerados a partir da aplicação do subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula*, que buscou desenvolver práticas de ensino com os gêneros através das Sequências Didáticas, com vistas a melhorar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos. Como consequência da aplicação do subprojeto, obtivemos material para as reflexões em torno do tema e do objetivo proposto.

Contamos com um capítulo de fundamentação teórica dividido em quatro tópicos: 1.1 Teoria dos gêneros; 1.2 Os gêneros textuais e os PCN; 1.3 As Sequências Didáticas; e 1.4 Análise Linguística, Correção, Revisão e Refacção. No tópico 1.1, situaremos o leitor, de forma sucinta, acerca da teoria dos gêneros discursivos proposta por Mikhail Bakhtin (2011), trazendo um agradável diálogo alicerçado nas reflexões de José Luiz Fiorin (2008) sobre essa teoria. No tópico 1.2, pensaremos a prática cotidiana de ensino da LP, embasados na teoria dos gêneros textuais de Luiz Antônio Marcuschi (2008), e a abordagem de ensino da Língua Portuguesa presente nos PCN (1998). No tópico 1.3, transitaremos pela perspectiva sociocognitivista-interacionista, a partir da proposta das Sequências Didáticas de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004). E, no tópico 1.4, pensaremos a atividade de análise linguística e as práticas de correção, revisão e refacção apoiados nos PCN (1998) e nas contribuições de Eliana Donaio Ruiz (2015).

Logo, avistaremos o segundo capítulo designado à metodologia da pesquisa, que está dividido em três tópicos: 2.1 Contextualização da pesquisa; 2.2 Descrição dos procedimentos; e 2.3 Geração de dados. No tópico 2.1, faremos uma breve descrição da pesquisa-ação. No tópico 2.2, descreveremos todos os procedimentos usados para a realização da pesquisa. E no tópico 2.3, mostraremos a partir de quais instrumentos foram obtidos os dados. No terceiro e último capítulo, faremos as análises, dividindo-as em três tópicos: 3.1 Processo de aprendizagem dos alunos; 3.2 Avaliação do projeto pelos alunos, professora e supervisora da escola; e 3.3 Reflexões. Por fim, teremos as considerações finais deste trabalho, em que retomaremos os pontos discutidos. Agora, como base em nossos estudos, adentremos na leitura teórica.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Mikhail Bakhtin

1. 1 Teoria dos Gêneros

A investigação sobre os gêneros não é um estudo recente, vem desde Roma e Grécia Antiga; começou com a análise dos gêneros literários de Platão (428-347 a. C.), consolidando-se em Aristóteles (384-322 a. C.) com a sistematização dos gêneros e da natureza dos discursos. Logo, os estudos dos gêneros perpassaram por Horácio (65-8 a. C) e Quintiliano (35-95 d. C.), pela Idade Média, Renascimento e Modernidade. Hoje, percebemos diversas correntes teóricas que se preocupam com o trato dos gêneros, se cruzam e dialogam em diferentes perspectivas, como: a Teoria da literatura, a Retórica, a Sociologia, a Ciência da cognição, a Tradução, a Linguística da computação, a Análise do discurso, o Ensino de Língua, dentre outras. Este capítulo procurará de modo conciso, lançar o olhar sobre a teoria dos gêneros discursivos de Mikhail Bakhtin (2011). Para tanto, traremos as reflexões de José Luiz Fiorin (2008) em diálogo com Bakhtin sobre tal teoria.

Bakhtin (2011) parte da relação prática entre o emprego da linguagem e os diferentes espaços da atividade humana. Isso implica pensar a linguagem em contextos de interação real, ou seja, o uso concreto da língua. O autor define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2011, p. 262), que se realizam em forma oral ou escrita. Tangíveis e singulares, os gêneros fazem parte dos diversos campos da atividade humana. Fiorin (2008, p. 61), explica que essas esferas de atividades, nas quais a linguagem é apresentada em forma de enunciado, designam as condições de ação do gênero dentro da sociedade, que acontecem na escola, na igreja, no jornal, na fábrica, na política, nas relações de amizade, etc.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, preferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Segundo Fiorin (2008), os enunciados são produzidos no interior das esferas de ação. Dessa forma, o que os determina é a situação típica e o propósito de cada esfera. A estabilidade dos enunciados depende das transformações que ocorrem na vida social. O autor esclarece que a expressão “relativamente” (p. 64), utilizada por Bakhtin, traz a ideia de que devemos atentar para a historicidade dos gêneros, melhor dizendo, suas mudanças. “Só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados” (FIORIN, 2008, p. 61). Por conseguinte, ao conceituar gênero do discurso como um tipo de enunciado, Bakhtin (2011) reitera que é no uso concreto da língua que se constroem os enunciados. Segundo o teórico, o enunciado transmite a circunstância peculiar e a finalidade de cada campo discursivo pelo qual pertence. Além disso, todo enunciado constitui-se por um conteúdo temático, um estilo e por sua construção composicional – características inerentes ao gênero discursivo.

Fiorin (2008, p. 62) destaca a importância desses elementos para a construção do enunciado, que é marcado pelas características de cada esfera da ação social. Assim, o autor descreve que o *conteúdo temático* não é apenas o assunto que trata o texto, porém é a propriedade de sentido, pelo qual se propõe o gênero. Por exemplo, as cartas de amor mostram o conteúdo temático das relações amorosas, no entanto, cada uma trata de um assunto específico, como uma paixão avassaladora ou um rompimento por causa de uma traição. O *estilo* é a seleção de aspectos linguísticos pelo locutor, “meios lexicais fraseológicos e gramaticais”, com a finalidade de passar a imagem ativa do enunciado ao interlocutor. Cada esfera social requer determinados estilos de linguagem, dentre tantos estilos existentes o autor exemplifica: estilo oficial em discursos de parlamentos, estilo objetivo-neutro em exposições científicas, estilo familiar em brincadeiras com amigos, e estilo íntimo em cartas de amor. Já a *construção composicional*, segundo Fiorin, é a forma de organização do texto, por exemplo, a carta de comunicação possui uma estrutura relevante para que o interlocutor possa compreender a data, o local, o remetente e o destinatário.

De acordo com Bakhtin (2011), a diversidade de gêneros do discurso é tão grande que não conseguimos definir um número exato, pois infinitas são as possibilidades de produção nos diferentes campos da atividade humana e da comunicação. Incomensurável é o repertório de gêneros com suas particularidades, que a língua em cada situação comunicativa desenvolve. Esse processo de criação de novos gêneros, de acordo com o filósofo, é devido às novas esferas da ação social, que possuem propósitos distintos e específicos. Fiorin (2008, p.

68) afirma que o gênero consolida-se na união de estabilidade e instabilidade, de permanência e mudança.

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em continua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas das atividades se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros aparecem ou desaparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o surgimento da internet, novos gêneros surgem: o *chat*, o *blog*, o *e-mail*, etc (FIORIN, 2008, p.65).

O surgimento de novos gêneros e a variação dos que já existem depende do jeito que enxergamos a realidade, pois os gêneros são “meios de apreender a realidade” (FIORIN, 2008, p. 69). Segundo Fiorin (2008), falamos e escrevemos por meio de gêneros, ao aprender a falar e a escrever já estamos nos inserindo no universo dos gêneros. Por abarcarem a totalidade do uso da linguagem, os gêneros são tipos de enunciados tanto da língua escrita quanto da língua oral. A heterogeneidade resultante desse seguimento da linguagem fez com que Bakhtin (2011, p. 263) categorizasse os gêneros em primários e secundários. Os primários constroem-se em situações comunicativas espontâneas do dia a dia, com caráter simples e informal, ao indicar uma interlocução direta. O autor cita como exemplos de gêneros primários, a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano, etc. Já os secundários aparecem em situações comunicativas mais complexas e determinadas culturalmente, e geralmente são permeados pela escrita. Como exemplos de gêneros secundários traz o romance, o teatro, a tese científica, a palestra, dentre outros.

Bakhtin (2011) quando se refere à dimensão dialógica da linguagem, explicita que a produção dos discursos depende intrinsecamente da relação dos interlocutores, ou seja, da conexão entre os enunciados realizados pelos sujeitos do discurso, e o momento histórico, social e cultural da linguagem. Logo, o autor afirma que “por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Segundo o teórico, os gêneros do discurso constituem o nosso próprio discurso, através de enunciados, assim como estruturam as formas gramaticais da língua. Para Bakhtin (2011), dissociar a linguagem (língua/discurso) da essência dialógica seria o mesmo que separar a linguagem da vida. A língua é complexa, por marcar historicamente as relações dialógicas dos discursos, nas diversas épocas da humanidade. Os gêneros do discurso para o autor são como viver e experimentar a língua e a linguagem em uso, nas diferentes situações comunicativas. E é a partir dessas experiências de interlocução e o trato com os gêneros do discurso que as competências do produtor de enunciados são desenvolvidas.

No próximo capítulo, pensaremos os gêneros para o ensino de Língua Portuguesa e será conduzido pelas colaborações de Luiz Antônio Marcuschi (2008) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Cabe salientar que a abordagem de ensino de Língua evidenciada nos PCN está fundamentada na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, por apresentar em suas diretrizes uma visão dialógica, social e interacional da linguagem. Apesar da teoria dos gêneros instituída pelo autor não ter sido direcionada para o ensino, trouxe inúmeras discussões sobre a Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito a como ensiná-la.

1. 2 Os Gêneros Textuais e os PCN

Nas últimas décadas, estudiosos vêm fomentando discussões sobre o trabalho com os gêneros textuais na escola. São pesquisas que acarretam diferentes reflexões na esfera acadêmica, no que concerne à teoria e à prática. Sabemos que o ensino de língua no Brasil tem manifestado problemas como: necessidade de políticas públicas de investimento educacional, desvalorização do professor, salários baixos, escassez de materiais de trabalho no ambiente escolar, carência de preparação e capacitação de professores, falta de formação na área de atuação e, também, resistência a mudanças de métodos, denotada no ensino tradicional.

Atualmente, existem muitos pesquisadores interessados pelo campo da linguagem, principalmente no que diz respeito ao ensino da LM, tais como Bronckart (1999, 2008) Geraldi (1991), Kleiman (1996, 2006), Tardelli (2002), Marcuschi (2002, 2008), Schnnewly e Dolz (2004), Rojo (2001), Antunes (2006, 2009), Koch e Elias (2010), dentre tantos outros. Autores que se identificam, ao explorarem os gêneros textuais como um objeto de ensino e de análise. Para pensar na prática cotidiana de ensino da Língua Portuguesa, traremos as contribuições da teoria dos gêneros textuais de Luiz Antônio Marcuschi (2008) e a abordagem de ensino da LP presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Os PCN (1998) visam auxiliar o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para a formação de cidadãos críticos e reflexivos dentro da sociedade, promovendo a autonomia e a aprendizagem do aluno. Para tanto, defende que é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que o indivíduo desenvolve a competência discursiva para falar, escutar, escrever e ler nas diferentes situações sociais. Esse documento tem como meta contribuir no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas,

orientando o professor sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para desenvolver as suas capacidades linguístico-discursivas. Dessa maneira, o educando estará preparado para interagir de forma reflexiva com o mundo a sua volta.

Segundo Marcuschi (2008), a língua é um conjunto de práticas sociais, cognitivas e discursivas, situadas historicamente. Para o autor, a linguagem é parte da existência humana, a vivência do homem manifesta-se em forma de textos, que se consolidam em gêneros. Por tanto, a língua é uma “atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.163). Conseqüentemente, os gêneros são ações sociais que facilitam as relações sociocognitivas dos seres humanos, no que concerne à linguagem. Para Marcuschi (2008) os gêneros textuais são

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas. [...] os gêneros textuais são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situados (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Essas atividades discursivas, estáveis e sociais, designadas pelo autor como gêneros textuais, manifestam-se de forma ativa no cotidiano das pessoas, em situações reais e autênticas do uso da língua. “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2007, p. 30). Ainda o autor afirma que “o funcionamento da língua no dia a dia, é um processo de integração social” (MARCUSCHI, 2008, p. 163). Sendo assim, ao referir-se às aulas de LP faz uma reflexão sobre a linguagem e a cultura, e coloca que o ensino de LM deve ultrapassar o sistema interno da língua, a atividade comunicativa e informacional.

Sobre o ensino de língua, os PCN (1998) indicam o trabalho com os gêneros, pois a linguagem é uma atividade discursiva e a língua um sistema linguístico que só significa o mundo e a sociedade em contextos reais de uso. O discurso, ao ser realizado, materializa-se discursiva e linguisticamente em textos, ou seja, em gêneros que são manifestações da linguagem em uso. Os PCN (1998) reiteram que os gêneros são instrumentos para o ensino e para a prática de leitura e produção textual, sendo recomendado o trabalho com o texto oral e escrito para a concretização do gênero.

Neste momento de nosso estudo faz-se fundamental entendermos os conceitos de texto, discurso e gênero, para que de forma clara e objetiva compreendamos o percurso deste trabalho. O texto é a materialidade da linguagem que se realiza em situações discursivas. O

discurso é a linguagem em uso entre um locutor e um interlocutor. O gênero incorpora o texto “matéria da linguagem” e o discurso “linguagem em uso”. Sobral (2010) afirma que

o texto é, ao mesmo tempo, o aspecto mais importante e o menos importante da instauração de sentidos: o mais importante porque, sem sua materialidade, não pode haver instauração de sentidos; o menos importante porque, tomado isoladamente, apresenta potenciais de significação que somente quando são mobilizados pelo discurso, no âmbito do gênero, instauram sentidos (SOBRAL, 2010, p. 11).

Portanto, fica evidente a relevância de entendermos que o texto, ao estar mergulhado no contexto do discurso, cria sentidos e essas significações envolvem as situações de produção, de circulação e de recepção do gênero. Marcuschi (2010, p. 85) explica que “entre o discurso e o texto está o gênero”. Para o autor, o gênero é visto como prática social e prática textual-discursiva, e atua como um elo entre o discurso como uma atividade mais global e o texto como uma unidade definida e determinada composicionalmente.

A partir dessas considerações, elucidamos que a referência ao termo “gêneros textuais” utilizado para refletir sobre o ensino de LP é, justamente, porque entendemos que o conceito de ‘gênero’ vai além do texto, pois abarca dimensões sociais, culturais, e históricas. O uso de “gêneros textuais” integra uma relação mais didática ao trabalho com a língua. Nessa perspectiva, trabalhamos acerca de elementos linguísticos e discursivos que envolvem o gênero como um todo. Segundo Sobral (2010), a escola não deve se restringir, exclusivamente, ao ensino da forma e aos aspectos linguísticos do gênero, uma vez que, é mais rico ensinar do que transmitir gêneros, porque “ensinar gênero é ensinar a entender e melhor mobilizar gêneros. Transmitir gêneros é destruir a própria concepção de gênero, que de modo algum pode se restringir a forma ou a aspectos textuais estritos” (SOBRAL, 2010, p. 28). Ao referir-se aos gêneros, os PCN afirmam que

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL 1998, p. 21).

Marcuschi (2008) menciona que assim como a língua passa por mudanças ao decorrer da história, os gêneros textuais, que retratam as ações sociais transformam-se, renovam-se e podem desaparecer, como também surgem novos, à medida que a sociedade em que circulam muda e se transforma. Assim sendo, os gêneros são “padrões comunicativos socialmente utilizados que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa

um conhecimento social localizado em situações concretas” (MARCUSCHI 2008, p. 190). Esse instrumento comunicativo, caracterizado por sua concretude, localização histórica e social, ao apresentar-se culturalmente sensível, recorrente e estável, no tocante ao estilo e à composição, conforme o autor, possui “propósitos específicos como forma de ação social (2008, p.198)”. Diante disso, os PCN (1998) recomendam que as atividades de ensino, compreensão e produção oral/escrita de textos, contemplem a diversidade de gêneros, permitindo ao aluno situações de aprendizagem no interior das práticas sociais, ao promover um ensino contextualizado e vasto, frente aos diversos gêneros circundantes na sociedade.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Portanto, os gêneros são o objeto de ensino da prática pedagógica por retratarem os diversos âmbitos sociais, nos quais a relação discursiva é produzida. Os PCN (1998), apoiados na teoria de Bakhtin, reconhecem que os textos são organizados dentro de uma limitação de essência temática, composicional e estilista, tais elementos indicarão a qual gênero o texto pertence. O ensino de LM, segundo os PCN, tem que ser conduzido com base em práticas discursivas que façam com que o aluno identifique os diferentes gêneros e textos, que o aprendiz seja capaz de desenvolver suas habilidades linguísticas no meio do corpo social, tornando-se sujeitos críticos e conscientes. O documento define gêneros como:

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 (BRASIL, 1998, p. 22).

Ao discorrer sobre os suportes de gêneros, Marcuschi (2008, p. 174) diz que suporte de um gênero é uma “superfície física ou virtual com formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”. E divide em dois tipos de suportes: *os convencionais*, que são produzidos para um fim específico, por exemplos: o livro, o jornal, a revista, a rádio, a TV, o telefone, o outdoor, o folder, etc; e *os incidentais*, que podem fixar textos, mas não possuem esta

finalidade, por exemplo: a embalagem, as roupas, o corpo humano, os muros, as paradas de ônibus, as calçadas, etc.

Para o ensino de Língua Portuguesa, o documento (PCN) indica que o professor precisa incorporar em suas práticas o tratamento com os diferentes gêneros e suportes, levando o aluno a pensar sobre a linguagem, concebê-la e aplicá-la adequadamente nos vários contextos sociais. De acordo com os PCN (1998), o ensino de LP deve estar direcionado para a função social da língua, ou seja, a língua em situações comunicativas, para que o aluno seja um sujeito ativo na sociedade, de modo que a seleção de textos, assuntos e linguagens possibilite ao aprendiz inferir na forma que percebe o mundo.

À vista disso, os PCN (1998) traçam como objetivo proporcionar um processo de ensino-aprendizagem, no qual o indivíduo adquira e construa conhecimentos linguísticos e discursivos, que seja capaz de dominar ativamente o discurso (escrito e oral) nos diferentes cenários sociais. E como cidadão, o aprendiz faça uso da linguagem em situações reais de comunicação, de forma participativa e autônoma, viabilizando a sua atuação consciente, responsável, crítica e produtiva em sociedade.

No capítulo posterior, veremos como podemos trabalhar com os gêneros textuais de forma didática nas aulas de Língua Portuguesa, através da metodologia das Sequências Didáticas proposta por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004).

1. 3 As Sequências Didáticas

O ensino de Língua Materna atraiu a atenção, ao longo do tempo, de inúmeros estudiosos que passaram a desvendar novos caminhos e possibilidades no que tange às metodologias adotadas em sala de aula. Os pesquisadores da Escola de Genebra Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros, dedicaram-se a estudos sobre o interacionismo sócio-discursivo, direcionado ao ensino de francês. Esses trabalhos visavam mudar certas práticas reconhecidas como “tradicionalistas” e rever a formação de professores de língua materna. A abordagem sugerida pela Escola de Genebra era voltada para a diversidade de textos, seus contextos de produção, dando ênfase nos fatores histórico-sociais.

Dolz e Schneuwly (2004), dentro da perspectiva sociocognitivista-interacionista pensam a língua do ponto de vista interacional, considerando o contexto histórico e social da linguagem. A proposta com as *Sequências Didáticas (SD)*, recomendada pelos pesquisadores,

sugere o trabalho com a língua na escola a partir de gêneros orais e escritos de forma organizada, e através de atividades para desenvolver um conjunto de habilidades do aprendiz. O modelo didático dos autores permite ao aluno pôr em prática aspectos da linguagem já internalizados e, inclusive, os que ele conhece e não domina, assim como novas práticas de linguagem, proporcionando um melhor aprendizado e compreensão dos conteúdos trabalhados nas aulas de LM. Assim sendo, os autores definem a Sequência Didática como:

uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51).

A metodologia da Sequência Didática para o ensino de gêneros, de Dolz e Schneuwly, objetiva o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com um conjunto de atividades organizadas, sistematicamente, em torno do gênero textual, considerando a comunicação em situação real, seu contexto de produção, circulação e recepção. Reportando-nos ao ensino no Brasil, a Sequência Didática permite ao professor direcionar seu trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, por intermédio dos gêneros textuais, aspirando o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno e, principalmente, ao uso da língua em diversas situações comunicativas de seu cotidiano. Os procedimentos e as etapas do planejamento seguem a ordem ilustrada na Figura 1, na qual Dolz e Schneuwly (2004, p.98) designam “estrutura de base”.

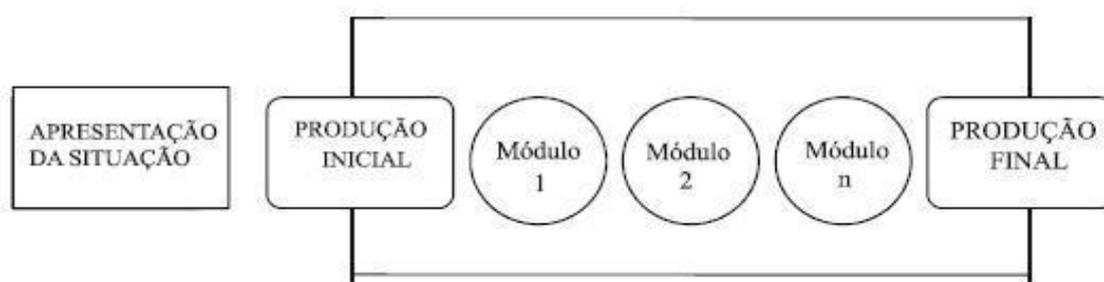


Figura 1 – Esquema das Sequências Didáticas

Ao analisarmos a Figura 1, vemos uma proposta de atividades ordenadas de forma sistemática; parte de uma produção inicial para chegar à produção final. A partir da *apresentação da situação* é anunciado e exposto qual gênero oral ou escrito os alunos irão trabalhar; em seguida, realizam a *produção inicial*. Como consequência dessa primeira etapa,

o professor consegue perceber as capacidades que o aluno já possui, e as que deve adquirir. Dessa forma, o professor será capaz de adequar e estabelecer quais atividades farão parte dos *módulos*, que funcionam como minimizadores ou solucionadores das dificuldades apresentadas na produção inicial. Logo, é na *produção final* que será possível perceber as aprendizagens construídas. Conforme os autores, a SD favorece ao aprendiz a realização de tarefas e etapas que o levarão a produzir um gênero.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 99-100), a *Apresentação da Situação* é uma preparação dos alunos para a produção inicial, e é nesta fase da SD que “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.” Os autores dividem esse momento da SD em duas dimensões: “apresentar um problema de comunicação bem definido, e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos”. Na primeira dimensão, o professor propõe aos alunos o projeto de comunicação do gênero textual de forma bem detalhada, explicitando a situação de comunicação que deverão desenvolver e o problema para resolver. Assim sendo, apresentam-se os objetivos, o gênero a ser trabalhado, as diferentes etapas, qual e para quem será dirigido o produto final.

Na segunda dimensão, expõem-se os conteúdos, ou seja, o tema relacionado ao gênero que será abordado na SD e as condições de produção desse gênero. Dessa maneira, o professor apresenta o gênero oral ou escrito, seus elementos fundamentais, contextualização da história, função social, características estruturais e elementos de ordem discursiva como: tipo de linguagem, quem escreve e a quem escreve, intencionalidade, meio de circulação, e em que suportes circula. Essa parte da SD oferece conhecimentos indispensáveis para que o aluno compreenda a proposta comunicativa e as aprendizagens que serão desenvolvidas. Assim, o propósito da apresentação da situação é preparar o aluno para a produção do gênero apresentado.

A *Primeira Produção* é baseada na elaboração do primeiro texto pelos alunos, para que o professor possa compreender as capacidades já apreendidas, e detectar suas representações do gênero e fragilidades. De acordo com os autores, se o professor explica, claramente, a situação de comunicação ao longo da fase de apresentação da situação “todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado” (Dolz e Schneuwly, 2004, p.101). A produção inicial serve como etapa de motivação, tanto para a sequência didática quanto para o aluno. Por conseguinte, este momento da SD serve como avaliação pelo professor sobre as aprendizagens iniciais dos alunos, possibilitando uma reflexão sobre quais capacidades os alunos precisam ainda melhorar para alcançar a

produção mais eficaz do gênero, e quais já possuem. Desse modo, o professor poderá aprimorar, modular e adaptar a SD de acordo com as necessidades dos aprendizes.

Com efeito, o simples fato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.103).

A partir dos problemas evidenciados nesta primeira produção, o professor formula os *Módulos Didáticos* com diversas atividades e exercícios para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao aluno a superação das suas fragilidades e a construção do conhecimento. Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 103), o movimento da sequência didática vai “do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” e, ao final, este movimento conduz novamente ao complexo, quando o aluno produz o texto final. Esses módulos são trabalhados conforme as necessidades dos aprendizes, fornecendo instrumentos para que vençam as dificuldades evidenciadas na produção inicial. O número de módulos didáticos preparados pelo professor dependerá das necessidades dos aprendizes.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 110-111) apontam a *Modularidade* como um princípio fundamental da SD, por estar inserida em uma visão construtivista, interacionista e social. A *Modularidade* presume a elaboração de atividades intencionais, estruturadas e intensivas adequadas às necessidades específicas dos alunos. Segundo os autores, o professor deve considerar as diferenças dos alunos como um fator importante no desenvolvimento das aulas, e a partir das descobertas em relação ao grupo adaptar a própria SD, tornando o trabalho com a língua mais rico e significativo. Nesse caminho da Modularidade, Ana Guimarães, Anderson Carnin e Dorotea Kersch (2015, p 114-115) sugerem a *Modelização Didática do Gênero*, na qual o professor aprofunda-se nas características do gênero, e mapeia um planejamento que precisa se harmonizar de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, detectadas na produção inicial do gênero. Conforme os autores, quanto mais o professor investigar o gênero a ser estudado terá maior confiança para reconhecer o progresso dos aprendizes em relação à apropriação do gênero.

Por fim, na *Produção final* os alunos colocam em prática o que aprenderam nos módulos, e o professor consegue saber se realmente o aprendiz conseguiu superar as dificuldades, verificar se progrediu em relação ao gênero estudado, e se aperfeiçoou suas

capacidades linguístico-discursivas. O aluno é capaz de acompanhar o seu próprio processo de aprendizagem, ver o que aprendeu e o que ainda precisa aprender. A produção final, conforme Dolz e Schneuwly (2004), é um instrumento de controle do desempenho do produtor de texto, durante as etapas de revisão e reescrita, e permite uma avaliação de todos os avanços ao decorrer do trabalho.

Dolz e Schneuwly (2004, p.88-89), inspirados na psicologia da linguagem, distinguem quatro níveis para a produção de textos: a) *Representação da situação de comunicação* – o aluno aprende a fazer uma imagem do destinatário do texto, da finalidade, de sua posição como autor e do gênero pretendido; b) *Elaboração dos conteúdos* - o aluno conhece técnicas para pesquisar materiais que darão suporte a sua produção textual; c) *Planejamento do texto* – o aluno estrutura seu texto de acordo com a finalidade e/ou destinatário que deseja atingir; d) *Realização do texto* – o aluno escolhe os meios de linguagem para escrever seu texto como: vocabulário, situação, variação dos tempos verbais, organizadores textuais, etc.

Os autores abordam a leitura e a escrita como elementos que enriquecem o trabalho em sala de aula, e que devem ser tratadas nos módulos com atividades diversificadas. Essas tarefas são divididas em três categorias: a) *As atividades de observação e análise de textos* – realizados a partir de uma parte ou texto completo, comparar vários textos de um mesmo gênero ou de diferentes gêneros; b) *As tarefas simplificadas de produção de textos* - o aluno se concentra num aspecto particular da elaboração de um texto como: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num texto, revisar um texto em função de critérios definidos, elaborar refutações, etc; c) *A elaboração de uma linguagem comum* – para falar, comentar, criticar e melhorar os textos, seja dos próprios alunos ou dos colegas.

No próximo tópico, veremos como funcionam as atividades de análise linguística e as práticas de correção, revisão e refacção de textos a partir da visão dos PCN (1998) e de Ruiz (2015).

1. 4 Análise Linguística: Correção, Revisão e Refacção

Antes de chegarmos à escola já lemos o mundo a nossa volta, nos apropriamos da linguagem verbal e convivemos com diferentes tipos de linguagens. Ao interagirmos com o meio social, adquirimos conhecimentos e desenvolvemos a linguagem. Quando chegamos à escola já possuímos o domínio da língua, pois a utilizamos em diferentes situações

comunicativas. Há muito tempo a tradição do uso da gramática tradicional faz parte da disciplina de Língua Portuguesa, com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento linguístico dos alunos. No entanto, percebemos que este propósito é pouco atingido, pois os alunos, expostos a regras e a estruturas, não são levados a pensar sobre os usos da língua.

Segundo os PCN, a aula de LP “não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical” (BRASIL, 1998, p. 27). Esse documento indica o texto como unidade de ensino, e sugere atividades de análise linguística que não devem ser limitadas exclusivamente ao enfoque gramatical, mas abranger também a dimensão discursiva da linguagem. Assim, os PCN explicam que essa nova maneira de ensinar

[...] não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p. 29).

O ensino de LP, atualmente, objetiva as diferentes práticas de linguagem em contextos de uso. A prática de análise linguística é um método de ensino em que o aluno adquire conhecimento sobre a língua e se apropria de recursos linguísticos que ainda não possui. Logo, “deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar [...]” (BRASIL, 1998, p. 29); é fundamental que a seleção dos conteúdos para as aulas de análise linguística partam das dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, de leitura e audição de textos. Portanto, a prática de análise linguística nas aulas de LP faz com que o aluno conheça técnicas e faça escolhas discursivas na etapa de produção textual. Os PCN (1998) mostram que

[...] quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos (BRASIL, 1998, p. 78-79).

Segundo os PCN (1998, p.79), as atividades de análise linguística no planejamento de ensino, para facilitar a aprendizagem, podem ser organizadas da seguinte forma: trabalhar com os diferentes elementos da expressão oral ou escrita e partir das capacidades já dominadas pelos alunos: “o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem”; construir um corpus relevante para que o aluno possa analisar; agrupar dados a partir da análise do corpus; organizar e registrar considerações dos alunos; facilitar o acesso a textos que tratem os conteúdos; promover atividades que contemplem os conteúdos indicados pelos alunos; praticar leitura, escuta e a produção de textos orais e escritos.

Para que o aluno aprenda os conhecimentos linguísticos da sua própria produção escrita, os PCN (1998) sugerem a refacção dos textos, ou seja, a prática de reescrita das produções textuais. A refacção dos textos elaborados pelos alunos é um dos aspectos mais importantes da prática de análise linguística. Nesta atividade, o professor pode trabalhar tanto as fragilidades relacionadas à estrutura do gênero textual, quanto aos elementos linguístico-discursivos. Os PCN (1998, p. 80-81) orientam o professor a seguir algumas tarefas para a refacção de textos: selecionar um texto dos alunos que represente as dificuldades coletivas do grupo e apresentar discussões e encaminhamentos; expor o texto para leitura no quadro, ou em outro material expositivo; analisar e discutir os problemas evidenciados; registrar respostas apontadas pelos alunos; refazer o texto e melhorar os conteúdos estudados.

Ruiz (2015, p. 33) alude a relevância da correção dos textos dos alunos pelo professor, e explicita que o trabalho de correção visa direcionar a atenção do aluno para os problemas do texto. Conforme a autora, geralmente, a maioria dos professores interveem nos textos dos alunos, através de marcações no próprio texto ao elencar prováveis ”erros”, tendo em vista o que seria um “bom texto”. A autora desenvolve uma pesquisa para buscar descobrir qual a melhor forma de corrigir uma redação escolar e aponta quatro tipos de intervenções: *correção indicativa*, *correção resolutiva*, *correção classificatória* e *correção textual-interativa*.

Na *correção indicativa* o professor coloca na margem ou no corpo do texto do aluno os problemas; as indicações limitam-se a “erros” ortográficos e lexicais, e as principais formas indicativas são círculos, sublinhado ou traços como X, *, linha vertical, paralela, chaves, colchetes e etc. Na *correção resolutiva*, o professor revisa o texto pelo aluno: reescreve palavras, frases ou orações, esse tipo de correção se concentra mais no corpo do texto ao adicionar, substituir, deslocar e riscar partes da produção. Na *correção classificatória*, o professor sugere ao aluno alterações para que arrume seu texto sozinho. Essas sugestões aparecem no texto por intermédio de símbolos que indicam o que o aluno precisa melhorar.

Exemplificamos alguns códigos apresentados pela autora: “A – Acentuação; *Coes* – Coesão; *Coer* – Coerência; *FV* – Forma Verbal”; entre outros (RUIZ, 2015, P. 46).

Já na *correção textual-iterativa*, o professor faz comentários após o texto do aluno, que acontecem em “pequenos bilhetes”. De acordo com Ruiz (2015), os bilhetes possuem duas funções: dizer para o aluno o que precisa revisar no texto, quais são os problemas; e dizer sobre a tarefa de correção feita pelo professor. O trabalho com os bilhetes é diferente dos outros tipos de correção, principalmente, porque a mediação é realizada “pós-texto”, e não na margem ou no corpo do texto. Segundo a autora, a distância espacial entre a produção textual e o bilhete mostra como ocorre a relação “aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor” (RUIZ, 2015, p. 48). A *correção textual-iterativa* através dos bilhetes objetiva incentivar o trabalho de reescrita dos alunos e reforçar de forma positiva a revisão realizada. Logo, o bilhete faz com que o aluno reflita sobre seu próprio dizer “sua redação”, e se bem direcionado pelo professor cria uma interação afetuosa entre professor/aluno, e promove um trabalho rico de revisão e refacção de texto.

Ruiz (2015) indica que o trabalho de reescrita requer que o aluno percorra um processo de refazer, reelaborar, reestruturar, retextualizar e revisar o seu texto, criando uma nova versão. A autora verifica como acontecem as refacções das produções dos alunos, com base nos tipos de correção mencionados anteriormente e como o aluno responde a tais intervenções, as classifica em: *reescrita pós-resoluções*, *reescrita pós-indicações*, *reescritas pós-classificações*, *reescrita pós-“bilhetes” textuais-iterativos*.

Nas *reescritas pós-resoluções*, o aluno reproduz quase todas as mudanças indicadas, pois na intervenção resolutiva do professor a preocupação está em dar a resposta para o aluno, e não levá-lo a pensar sobre o seu texto. Nas *reescritas pós-indicações*, o aluno encontra dificuldades para a tarefa de revisão, na maioria das vezes não apresenta alterações na reescrita do texto, porque não compreende as indicações sem a solução do professor. Nas *reescritas pós-classificatórias* o aluno também é levado a não modificar o seu texto por não entender a correção do professor, pois possui dificuldades em compreender os símbolos metalinguísticos.

Já na *reescrita pós-“bilhetes” textuais-iterativos*, o aluno apresenta uma resposta afirmativa em relação à revisão de seu texto. Segundo a autora, os bilhetes “sempre obtém resposta revisiva do aluno, sobretudo se produzidos acerca de uma primeira versão do texto” (RUIZ, 2015. p. 76). E ainda reconhece duas categorias de correções textuais-iterativas que se referem a problemas de produção textual: as correções que trazem os problemas rasos e as correções que trazem os problemas mais significativos. O bilhete é uma forma de diálogo e

interação que aproxima o professor do aluno, a intervenção textual-interativa proporciona a ambos a reflexão sobre a linguagem, tanto no processo de correção como no processo de revisão e refacção do texto.

Passamos agora a apresentar a metodologia de trabalho na realização da pesquisa.

2 METODOLOGIA

“A escola não deve ensinar o que o aluno já sabe, não ensinar “língua”, mas usos de língua no contexto de compreensão, produção e análise textual”.

Luiz Antônio Marcuschi

Esta é uma pesquisa-ação² de base qualitativa, apoiada em uma investigação a partir de um diagnóstico, no qual permitiu desenvolver estratégias de ensino para intervir na realidade escolar. Tal projeto de pesquisa contou com a participação ativa tanto da pesquisadora, quanto de alunos e da professora titular da turma. As estratégias interventivas propiciaram imensuráveis discussões e reflexões sobre as práticas no ensino de Língua Portuguesa. Neste capítulo, vamos descrever os procedimentos utilizados para a sua realização.

A ideia de fazer uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa surgiu a partir de uma curiosa observação das práticas de ensino realizadas no estágio curricular I, as quais ainda encaixotadas em um sistema tradicional, privavam o aprendiz de pensar sobre sua própria língua. Diante disso, tornou-se desafiador pensar em novas práticas de ensino que, além de trazerem reflexões para a vida acadêmica, fossem significativas tanto para a formação dos alunos quanto para o aprimoramento dos professores.

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar possibilidades de ensino da língua portuguesa através dos gêneros, com ênfase nos aspectos linguístico-discursivos, de modo a qualificar a aprendizagem dos alunos e também a do professor. E possui como objetivos específicos: analisar como aspectos linguísticos podem ser ensinados e aprendidos com os gêneros; verificar o processo de aprendizagem da produção escrita; e perceber como a metodologia da Sequência Didática pode auxiliar no ensino da Língua Portuguesa com os gêneros. O capítulo será composto por: 2.1 Contextualização da pesquisa; 2.2 Descrição dos procedimentos; e 2.3 Geração de dados.

² Para Fonseca (2002, p. 34 - 35) a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O processo da pesquisa-ação envolve o planejamento, o diagnóstico, a ação, a observação e a reflexão, num ciclo permanente. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

2.1 Contextualização da Pesquisa

Como ponto inicial da pesquisa, aplicamos na escola o subprojeto *CRONICAR: lidando com o gênero em sala de aula*, vinculado ao projeto de extensão (*Re*) *significando o ensino da língua portuguesa na escola: os gêneros e a dinâmica das sequências didáticas* desenvolvido pela professora Ida Maria Marins (UNIPAMPA/Jaguarão). Esse projeto tem por objetivo desenvolver práticas de intervenção pedagógica com os gêneros textuais e a utilização da metodologia das Sequências Didáticas, proposta por Dolz e Schneuwly (2004) em escolas da rede pública, visando contribuir com o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

O subprojeto efetivou-se em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Jaguarão. Após a sua apresentação, a escola cedeu, com o consentimento da professora titular da turma, a aplicação das atividades, as quais foram acompanhadas pela professora da turma, coordenação pedagógica e pela professora responsável pelo projeto. O subprojeto foi aplicado em uma turma de 9º ano composta por 19 alunos, todos em idade média de 14 a 17 anos. O propósito foi, então, desenvolver práticas de ensino com os gêneros através das SD, visando melhorar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, mediante o trabalho com o gênero textual crônica.

2.2 Descrição dos Procedimentos

Os procedimentos didático-pedagógicos do subprojeto *CRONICAR: lidando com o gênero em sala de aula* seguiram o modelo das Sequências Didáticas, proposto por Dolz e Schneuwly, a saber: *Apresentação da situação, Produção inicial, Módulos e Produção final*. Antes de adentrar no contexto de pesquisa-ação foi necessária uma preparação prévia para desenvolver o trabalho com o gênero crônica, na perspectiva metodológica de ensino para os gêneros. Para isso, fez-se indispensável a *Modelização* do gênero, uma etapa na qual o professor estuda os elementos que constituem o gênero, desde aspectos contextuais discursivos aos recursos linguísticos, de forma a proporcionar ao aluno uma visão ampla do gênero a ser estudado. Após essa preparação, partimos para as etapas da SD: *A apresentação da situação*, em que foi feita a sensibilização do gênero junto aos alunos, em um movimento entre crônicas que dialogassem com a temática colocada; *a elaboração da primeira produção*,

na qual os alunos expressaram suas representações e dificuldades em relação ao gênero; *a construção de cada módulo didático* com atividades de intervenção, que atendessem as demandas avaliadas e servissem como ferramentas para que os alunos superassem suas fragilidades; e, por fim, *a produção final* mostrou o que os alunos conseguiram apreender nos módulos didáticos.

Como já foi dito, antes de iniciarmos a primeira etapa da SD, a *apresentação da situação*, seguimos a *Modelização Didática do Gênero*, proposta por Guimarães, Carnin e Kersch (2015), em que fizemos um estudo prévio sobre o gênero crônica para mostrá-lo aos alunos de modo conciso, e depois, após a primeira produção pensássemos no desenho do planejamento dos módulos. Vejamos alguns elementos característicos do gênero que foram estudados:

Modelização do gênero *crônica*

O que é o gênero “Crônica”?

A crônica é caracterizada como uma narrativa curta. Esse gênero baseia-se em fatos que acontecem no dia a dia; possui uma linguagem simples, coloquial que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade; pode ter um caráter humorístico, crítico, satírico ou irônico. Devido à crônica ser um gênero mais do cotidiano, desperta no autor e nos leitores uma reflexão ou transformação, pois faz pensar sobre a vida e o mundo através de pequenos acontecimentos diários.

Qual é o contexto de circulação do gênero “crônica”?

- **Função social:** Na prática social o gênero crônica possui a função de entreter e fazer com que o leitor reflita sobre pequenos fatos cotidianos, que muitas vezes passam despercebidos.
- **Interlocutores:**
Locutor – Cronista, escritores, jornalistas.
Interlocutor – Por abranger sujeitos de todas as idades, a crônica é direcionada para o público em geral.
- **Temáticas predominantes:** O gênero crônica explora temas relacionados à vida cotidiana das pessoas, transformações sociais, políticas, econômicas e registros históricos da sociedade.
- **Suporte de circulação:** Geralmente, as crônicas circulam em livros, jornais, revistas, blogs, sites, redes sociais.

Qual é a estrutura do gênero “crônica”?

- **Organização estrutural do gênero “crônica”:** As crônicas são breves, justamente pela marca de tempo. Os cronistas escrevem a narrativa através de uma conversa com os leitores. Ao narrar a crônica inserem diálogos, expressões do cotidiano.
- **Estrutura textual:** Na maioria das vezes o título é curto e objetivo. O corpo do texto é constituído de um parágrafo inicial, que apresenta de forma breve elementos contextuais da narrativa como

descrição do espaço, personagem, tempo e o acontecimento. Nos próximos parágrafos desenvolvem-se os fatos e o conflito da narrativa. No último parágrafo acontece o desfecho da crônica.

Quais são os principais recursos linguísticos do gênero “crônica”?

- Linguagem: Por ser um gênero do dia a dia, a crônica possui normalmente uma linguagem coloquial, pois há registro da fala cotidiana, expressões simples, gírias. No entanto, apesar do gênero ser marcado pela linguagem informal, frequentemente usa-se linguagem formal, pelo cuidado que o cronista apresenta na escrita da narrativa, e uso de vocabulário rico e diversificado.
- Marcas linguísticas:
 - Uso das pessoas do discurso** – São utilizados tanto 1º pessoa quanto 3ª pessoa do singular.
 - Escolhas lexicais** – O vocabulário é o mais próximo possível do cotidiano dos leitores.
 - Vozes presentes** – As vozes, geralmente, são de pessoas que vivenciam fatos e introduzem-se no texto por intermédio dos discursos direto e indireto.
 - Emprego dos tempos verbais** – A temporalidade transita no presente do modo indicativo, pois a crônica é narrada em tempo real. Os tempos verbais mais recorrentes são pretérito, presente e futuro do indicativo.
 - Modalizadores** - Marca da subjetividade do autor e a intencionalidade, estabelecendo uma interação entre os interlocutores.
 - Coesão nominal** – uso de substituições lexicais, formas de retomar o sujeito ou o objeto e as informações.
 - Organizadores textuais** – Elementos linguísticos como conjunções, advérbios e locuções adverbiais.
 - Estratégia de aproximação do leitor e de construção de humor** - A aproximação ao leitor se dá a partir do uso da linguagem informal, trazendo uma visão irônica e cômica dos fatos narrados.
- Recursos extralinguísticos: Os elementos extralinguísticos são empregados para facilitar a compreensão do texto, geralmente, na crônica estes recursos são marcados pela entonação de voz, pontuação expressiva, representação do humor ou ironia.
- Estrutura frasal: As frases da crônica possuem uma estrutura não muito extensa. Com predominância de orações coordenadas e subordinadas.
- Pontuação recorrente: O uso de vírgulas, pontos finais, pontos de interrogação e exclamação no corpo do texto; e dois pontos, travessão para marcação de diálogos dos personagens.

Assim, com base na *modelização do gênero* expomos a proposta de trabalho com o gênero crônica, e comunicamos aos alunos que ao final do projeto construiríamos um caderno de crônicas. Começamos a *apresentação da situação* aos alunos com a contextualização do gênero crônica: função social, características estruturais e elementos de ordem discursiva como: tipo de linguagem, quem escreve e a quem escreve, intencionalidade de quem escreve, meio de circulação, recepção e em que suportes circula.

Logo, trabalhamos a sensibilização ao tema “Tecnologia e sociedade” a partir de uma dinâmica com imagens no Power Point, que mostrassem a interação da sociedade com a tecnologia, e os alunos deveriam descobrir qual temática seria abordada. A escolha do tema deu-se a partir da percepção acerca da relação dos alunos com as tecnologias. Partiu-se da

realidade cotidiana dos alunos, o uso do celular no ambiente escolar. Ainda sensibilizando os alunos ao tema, fizemos atividades de leitura, compreensão e interpretação de duas crônicas de Luis Fernando Veríssimo: “Tecnologia” e “Nós, que resistimos aos celulares”. Em seguida, pedimos a *produção inicial* aos alunos, com base na situação proposta seguinte:

Você vai assistir a uma apresentação de dança no Teatro Esperança. Senta-se ao lado de uma pessoa que recebe uma ligação pelo celular e começa a conversar e discutir por um longo período. Conte como foi essa sua experiência, produzindo uma crônica.

A partir da primeira produção textual identificamos as aprendizagens que os alunos já possuíam e as que ainda necessitavam desenvolver. Dos diversos aspectos linguístico-discursivos encontrados, detectamos os mais recorrentes em todas as produções para planejar os *módulos didáticos*. Os principais elementos selecionados para desenvolver as atividades de intervenção foram: uso de linguagem adequada ao gênero, estrutura de paragrafação, pontuação, uso adequado do sujeito e do pronome referente, uso de verbos/pronomes, uso dos porquês, aspectos ortográficos, discurso direto e indireto. Com base no princípio da *Modularidade* (Dolz e Schneuwly, 2004), elaboramos atividades que atendessem as demandas dos alunos e contribuíssem de forma relevante para o processo de aprendizagem. Essas atividades foram desenvolvidas nos módulos didáticos, adaptáveis conforme as necessidades dos alunos.

No **módulo 1**, fizemos *atividades de análise linguística* (PCN, 1998) a partir de fragmentos de produções dos alunos, e atividade de *correção textual-iterativa e reescrita pós-“bilhetes” textuais-iterativos* (RUIZ, 2015). Na primeira parte desse módulo didático, elaboramos *atividades de observação e análise de textos* (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), na qual selecionamos um trecho de uma das crônicas produzidas pelos alunos, que apresentasse de modo geral as dificuldades apresentadas pelo grupo em relação ao uso da linguagem. O fragmento era escrito no quadro de forma anônima, e através de um diálogo entre professora e alunos, promoveu-se uma reflexão sobre a linguagem. O exemplo da atividade encontra-se no apêndice 1.

Na segunda parte do módulo 1, utilizamos atividade de análise linguística a partir da *correção textual-iterativa* (RUIZ, 2015); os alunos recebiam suas produções textuais com pequenos *bilhetes* contendo algumas observações, para que tentassem perceber e melhorar os aspectos linguísticos mencionados. No processo de *revisão* o aluno analisava seu texto com base nas orientações, e se tivessem qualquer dúvida recebiam pistas da professora para que realmente exercitassem o senso analítico, e pensassem sobre a linguagem. Após o processo de

reflexão, o aluno passava para a *reescrita pós-“bilhetes” textuais-interativos*, ou seja, realizavam a refacção de sua produção textual, levando em consideração os processos anteriores.

No **módulo 2**, trabalhamos com *atividades de análise linguística* sobre o sujeito e o referente; e discursos direto e indireto. Na primeira parte do módulo, os alunos deveriam entender a importância do sujeito e do referente na narrativa, receberam suas produções textuais e deveriam caracterizar seus personagens física e psicologicamente, logo, fizeram socialização de suas escolhas com os colegas. Para cada personagem os alunos criaram cinco referentes diferentes para mencionar o sujeito na crônica. As colaborações dos alunos foram escritas no quadro: Ex: “Homem, forte e sincero – o moço, ele, o rapaz...”. Em seguida, foi escrito no quadro um fragmento de uma das produções dos alunos, para que nós analisássemos juntos os usos do sujeito e do referente.

Na segunda parte do módulo, trabalhamos os discursos direto e indireto com base nas produções dos alunos, conforme apêndice 2. Um pequeno trecho foi escrito no quadro e feita uma discussão com os alunos acerca do que estava faltando no fragmento, de modo a dar uma maior clareza ao leitor. Partindo das respostas dos alunos, apresentamos as marcas do discurso direto e do discurso indireto, a estrutura, a pontuação e o uso verbal. Também os alunos fizeram exercício de análise a partir de um trecho no discurso direto retirado da crônica “Nós que resistimos aos celulares”, na qual deveriam passar para o discurso indireto. Após, desenvolvemos outra atividade com a tirinha “Muita tecnologia”. Os alunos deveriam passar a narrativa para o discurso direto e indireto, trabalhando com os elementos linguístico-discursivos estudados em aula.

O **módulo 3** foi dividido em três momentos: análise linguística, organização textual e refacção de texto. Na primeira parte do módulo, os alunos trocaram as suas crônicas com os colegas, leram e analisavam as produções textuais baseados em algumas questões-guia, e em uma folha separada destacaram elementos linguísticos que achavam pertinentes para o colega melhorar em seu texto. As questões encontram-se no apêndice 3.

Na segunda parte desse módulo, foram pontuados, no quadro, alguns elementos de organização textual para que os alunos pudessem lembrar, tais como: parágrafos, pontuação e ortografia. Na terceira parte, os alunos reescreveram suas crônicas a partir dos itens pontuados pelos colegas e suas próprias considerações em relação à linguagem. Nessa etapa, participaram do último processo da SD: *Produção final*. Após as refacções, fizemos uma roda de leitura, na qual os alunos leram suas crônicas para a turma, escolheram o título para o caderno e contribuíram com sugestões para o texto de apresentação do caderno de crônicas e,

por fim, responderam a um questionário de avaliação do projeto. Ao final do subprojeto, elaboramos o *Caderno de crônicas CRONICAR* contendo todas as produções dos alunos. Cada aluno recebeu um exemplar do caderno de crônicas, que foi exposto na biblioteca da escola.

2.3 Geração de Dados

Os dados foram gerados a partir das práticas concretizadas por meio da metodologia da SD, em sala de aula, descritas no item anterior. Ao longo da aplicação do subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula* foram gerados diferentes instrumentos para análise: três fichas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos (apêndice 4); um diário de campo elaborado com as reflexões da pesquisadora sobre as práticas em sala de aula e os questionários de avaliação do projeto respondidos pelos alunos, professora titular da turma e supervisora da escola. Todos esses instrumentos serão analisados em diálogo com as práticas de intervenção pedagógica, levadas a cabo no subprojeto desenvolvido.

As fichas de acompanhamento dos alunos caracterizaram-se como o cerne da avaliação das aprendizagens em relação aos conteúdos de ordem linguística e discursiva com base nas produções textuais. Nessas fichas, além de observar e elencar quais elementos os alunos precisavam melhorar, também era possível perceber o desempenho, o que eles já haviam alcançado no tocante ao aprendizado. Das produções textuais dos dezenove alunos, decidimos, para efeito da pesquisa, acompanharmos dez alunos por meio de fichas de avaliação da aprendizagem, considerando os aspectos discursivos e linguísticos do gênero crônica. Desses dez alunos, chegamos ao número de seis, os quais acompanharam o processo de produção textual na íntegra. Os alunos foram caracterizados pelas letras: (B, E, F, G, H, J).

O diário de campo³ configurou-se em um confidente de descobertas, de dúvidas, de esclarecimentos, de reflexões, diríamos até um diálogo com o “eu”. Através dos meus relatos, com base em cada experiência vivida no subprojeto, construiu-se uma percepção dos alunos, do que é ser aluno, do que é ser professor, o olhar sobre o papel do professor e do aluno dentro do processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, a perspectiva de relação professor/aluno, aluno/professor.

³ Ao falar sobre o diário de campo faço a opção do uso de 1ª pessoa do singular, porque cito os meus relatos.

Os questionários procuraram saber quais as contribuições que o subprojeto trouxe para a formação dos alunos, professora e supervisora da escola; quais aprendizagens foram construídas no decorrer do projeto, quais aspectos negativos e positivos que perceberam em relação ao trabalho, o que sugeririam para futuras aplicações do projeto de extensão. Os questionários serviram de instrumento de avaliação final do projeto em si, e possibilitou refletir sobre a prática pedagógica aplicada neste contexto escolar. No próximo capítulo, faremos a análise dos dados gerados pelos instrumentos apresentados: fichas de acompanhamento das aprendizagens e questionários, em diálogo com as práticas pedagógicas realizadas no subprojeto de extensão e com o diário de campo.

Uso de paragrafação	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Marcas da intencionalidade e da crônica: humor, crítica/reflexão	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Definição do/s personagem/ns e uso de referentes adequados	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Pontuação	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Ortografia: acentuação	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Uso dos porquês	*	*	*		*	*	*	*	*				*	*	*				
Discurso direto e indireto	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Apagamento de sílabas e emprego de pronomes átonos	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Ao analisar a **1ª produção** dos alunos observamos que em relação ao *uso de linguagem adequada ao gênero*, os alunos **B**, **F** e **G** contemplaram parcialmente, pois apresentaram marcas da oralidade, e pouco cuidado com a linguagem. Sobre a *convergência com a situação enunciativa proposta* **todos** os alunos contemplaram, porque todas as crônicas apresentaram a situação proposta “ir ao Teatro assistir a uma apresentação e ser incomodado por alguém falando no celular”. *Uso de título*: apenas o aluno **J** não contemplou, pois não colocou título em sua crônica. *Marcas de tempo características do gênero*: os alunos contemplaram, porque todos abordaram o cotidiano de forma simples, e a temporalidade transitava no presente, pois era contada em tempo real. **Todos** os alunos contemplaram a *progressão da narrativa: situação inicial, acontecimento, conflito, desfecho*. Já no *uso de paragrafação*, os alunos **F** e **G** não contemplaram, por não fazer uso de parágrafos no texto. **Todos** os alunos contemplaram as *marcas da intencionalidade da crônica: humor, crítica*, pois trouxeram em seus textos uma crítica em relação ao uso do celular sem limites; e o humor surgiu em algumas das crônicas para tornar os acontecimentos engraçados. **Todos** os alunos não contemplaram a *definição do/s personagem/ns e uso de referentes adequados*, porque não definiram o personagem e não usaram referentes adequados.

Os alunos **B**, **E**, **F**, **H**, e **J** contemplaram parcialmente o aspecto de *pontuação*, pois não utilizaram adequadamente as vírgulas e os pontos finais, construindo períodos muito extensos. **Todos** os alunos contemplaram parcialmente a *ortografia e acentuação*, por confundirem os

sons da oralidade com a escrita, e por não usar os acentos nas palavras. O aluno **B** não contemplou o *uso dos porquês*, visto que não utilizou a forma correta do “porque” para explicação. Cabe ressaltar que os alunos que não foram marcados com a legenda nesse item não usaram o “porque”, a maioria deles usou “pois”. Em relação ao *discurso direto e indireto* o aluno **B** contemplou parcialmente, pois escreveu em discurso indireto e passou para o discurso direto sem marcação de pontuação e usos verbais adequados. E no *uso de apagamento de sílabas e emprego de pronomes átonos* os alunos **B**, **E** e **F** contemplaram parcialmente porque apagaram a primeira sílaba dos verbos e fizeram mal uso dos pronomes oblíquos e reflexivos, apresentando marcas da oralidade. Alguns exemplos “tava” – estava, “escutalá”- escutá-la, “me levantei” – levantei,.

Na **2ª produção**, todos os alunos contemplaram o *uso de linguagem adequada ao gênero; convergência com a situação enunciativa proposta; uso de título adequado; marcas de tempo característico do gênero; progressão da narrativa: situação inicial, acontecimento, conflito, desfecho; e marcas da intencionalidade da crônica: humor, crítica*. O aluno **F** não contemplou o *uso de paragrafação*, pois não fez uso de parágrafos no texto; e os demais alunos contemplaram. Em relação à *definição do/s personagem/ns e uso de referentes adequados*, os alunos **E** e **H** contemplaram, porque definiram o sujeito e utilizaram referentes de forma adequada, no entanto, os alunos **B**, **F**, **G** e **J** não contemplaram, porque não definiram o personagem e não usaram referentes apropriados.

Na *pontuação*, os alunos **E** e **F** contemplaram parcialmente, pois ainda não apresentavam o uso das vírgulas e dos pontos finais, construindo períodos muito extensos, porém os alunos **B**, **G**, **H** e **J** contemplaram, porque apresentaram maior cuidado com a pontuação em suas crônicas. Sobre o aspecto *Ortografia: acentuação*, os alunos **B**, **E** e **F** contemplaram parcialmente, por confundirem os sons da oralidade com a escrita e continuaram esquecendo dos acentos nas palavras, mas os alunos **G**, **H** e **J** contemplaram, pois demonstraram mais cuidado com a escrita. Em o *uso dos porquês*, os alunos **B**, **E**, **F** e **H** contemplaram, visto que utilizaram de maneira adequada “porque” na narrativa. O aluno **B** contemplou parcialmente o *discurso direto e indireto*, pois ainda apresentou dificuldades no uso dos discursos. E no *uso de apagamento de sílabas e emprego de pronomes átonos*, os alunos **E** e **F** contemplaram parcialmente, por apresentar marcas da oralidade e dificuldade ao usar o verbo e os pronomes oblíquos e reflexivos.

Na **3ª produção**, no *uso de paragrafação* somente aluno **F** contemplou parcialmente, pois mais uma vez apresentava dificuldade em respeitar a margem da folha; o restante dos alunos contemplaram. Na *definição do/s personagem/ns e uso de referentes adequados*, os

alunos **E**, **F**, **G** e **H** contemplaram, porque definiram o sujeito e utilizaram referentes de forma adequada, todavia, os alunos **B** e **J** contemplaram parcialmente, pois também apresentaram dificuldades aos referirem-se ao sujeito no decorrer do texto, utilizando várias vezes “ela”. Em relação à *pontuação*, os alunos **E** e **F** contemplaram parcialmente, porque suas produções apresentaram falta ou o uso inadequado de vírgulas. E os alunos **B**, **G**, **H** e **J** contemplaram, pois apresentaram maior cuidado com a pontuação em seus textos. Os alunos **B**, **E**, **F**, **H** e **J** contemplaram parcialmente os aspectos de *Ortografia: acentuação*, pois ainda confundiam os sons da oralidade com os da escrita, e em certas palavras se esqueciam de usar o acento ou usaram onde não havia, e o aluno **G** contemplou, visto que apresentou um cuidado maior com a escrita.

O aluno **B** contemplou parcialmente o *discurso direto e indireto*, pois continuou confundindo os dois tipos de discurso. Os alunos **E**, **F**, **G**, **H** e **J** contemplaram, porque usaram o discurso direto e o discurso indireto adequadamente, respeitando a forma verbal e a pontuação que marcam ambos os discursos. Em relação ao *apagamento de sílabas e emprego de pronomes átonos* os alunos **E** e **G** contemplaram parcialmente, pois seguiram apresentando marcas da oralidade quando faziam apagamento de sílabas ou usavam pronomes átonos de forma inadequada, e os alunos **B**, **F**, **H** e **J** contemplaram, pois mostram, em seus textos, que tiveram maior cuidado em relação à escrita na norma culta dos verbos e ao uso adequado dos pronomes átonos. Os seis alunos, no último processo de produção, conseguiram contemplar os demais aspectos discursivos e linguísticos: *uso de linguagem adequada ao gênero; convergência com a situação enunciativa proposta; uso de título adequado; marcas de tempo características do gênero; progressão da narrativa: situação inicial, acontecimento, conflito, desfecho; marcas da intencionalidade da crônica: humor, crítica; e uso dos porquês.*

3.2 Avaliação do projeto pelos alunos, professora e supervisora da escola

A aplicação de questionários aos alunos, à professora titular da turma e supervisora da escola, fez-se com a intenção de avaliar o subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula* de forma ampla para que, a partir das considerações dos sujeitos que foram expostos à proposta metodológica de trabalho, se pudesse examinar e qualificar os métodos de ensino-aprendizagem empregados no projeto. De maneira geral, descreveremos algumas observações dos alunos, professora e supervisora da escola sobre o projeto.

Ao perguntar aos alunos sobre quais novidades aprenderam no projeto, disseram que foi novo criar e escrever crônicas; aprender a usar a pontuação, a acentuação, os parágrafos; como fazer discurso direto e indireto; linguagem formal e informal; saber usar uma linguagem mais adequada. E das novidades que aprenderam, perguntamos quais destacariam como as mais importantes, então responderam que foi *criar crônicas; reescrever as produções para melhorar; pontuação; acentuação; uso de parágrafos; como fazer uso do discurso direto e do discurso indireto; a importância de não usar o celular em lugares fechados com muitas pessoas; a abordagem de um assunto popularmente conhecido; e fazer o caderno de crônicas.*

Quando foram questionados sobre o que não trouxe nenhuma novidade, a maioria dos alunos disse que nada, ou seja, tudo era inovador; e alguns disseram que as discussões sobre o tema e as situações cotidianas que os rodeiam, por exemplo, em relação à falta de respeito das pessoas ao utilizarem o celular, não seria uma novidade para eles. Ao questioná-los sobre a importância do trabalho desenvolvido todos os alunos responderam que o projeto foi importante, porque aprenderam a fazer discurso direto e indireto, por causa da relevância das crônicas; acharam o projeto útil para quem gosta de criar crônicas ou pretende ser um escritor ou jornalista; aprenderam a utilizar adequadamente a linguagem e entenderam o que é uma crônica; que o projeto ajudou na escrita e na leitura; trouxe discussões e reflexões sobre o tema “Sociedade e tecnologia” e fez com que pensassem sobre o bom senso na hora de usar o celular em certos ambientes; assim como aprimoraram aspectos da ortografia.

Os alunos também destacaram alguns aspectos positivos e negativos em relação ao projeto; demonstraram que foi positivo aprender e fazer uma crônica; que os conteúdos foram bem explicados e divertidos; melhoravam a escrita em cada crônica; gostaram de abordar o uso de celular; os diálogos e a leitura. E destacaram como negativo ter que ler as crônicas em público; repetição das crônicas em todas as aulas. Segundo os alunos, ficou muito repetitivo, pois tiveram que escrever a mesma crônica; faltou a participação de alguns colegas e tratar sempre do mesmo assunto tornou as aulas monótonas.

E por fim, dentre as sugestões que os alunos colocaram, temos: *não precisar ler a crônica; passar um filme que trate do mesmo assunto da crônica para auxiliar na imaginação; em vez de fazer apenas uma crônica sugeriram fazer duas, pois dessa forma poderiam escolher a que ficasse melhor; aulas com áudios e palestras; discutir mais assuntos na sala de aula e um pouco mais de leitura.*

De acordo com a professora titular da turma, o projeto atendeu suas expectativas, pois fez com que os alunos desenvolvessem as potencialidades e as capacidades, ao se desafiarem

a criar, inventar e buscar amenizar as dificuldades da parte gramatical e estrutural da produção de um texto. Considerou que houve aprendizagem da parte dos alunos tanto em relação aos aspectos gramaticais quanto no que diz respeito à produção textual. Para a professora *os alunos desenvolveram a criatividade, a escrita e a oralidade*.

A professora aponta que o projeto contribuiu muito para a sua formação, porque acrescentou mais um desafio frente à dificuldade enfrentada quando se quer realizar algo diferente que muitas vezes o tempo não permite. No tocante aos aspectos positivos, a professora achou as aulas ótimas e não mencionou nenhum fator negativo. E ainda sugeriu que o projeto fosse realizado mais vezes, pois trouxe e deixou grande importância para os alunos e para a escola.

Segundo a supervisora da escola, o projeto foi extremamente importante ao colaborar para o desenvolvimento do potencial dos alunos, bem como suas habilidades de produção de texto. A escola percebeu que as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa contribuíram na formação dos alunos, através das produções textuais e na melhora em relação aos aspectos linguísticos. Como fator positivo, a escola coloca que as aulas foram valiosas para aprimorar os conhecimentos, as capacidades e as habilidades dos alunos. A supervisora demonstrou interesse em receber novas propostas que propiciem diferentes aprendizagens para os alunos e sugeriu que projetos como esse sejam aplicados em escolas do município.

3.3 Reflexões

A proposta de trabalho do subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula* apontou para um grande desafio: trabalhar elementos linguísticos e discursivos com base no gênero crônica. No momento que me vi frente a essa perspectiva de trabalho dentro da sala de aula tive a impressão que alunos e professora não conheciam a metodologia das *sequências didáticas* (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). O trabalho com o *gênero textual* (MARKUSCHI, 2007) e com a temática “Tecnologia e Sociedade” foi rico, no sentido que os alunos conseguiram se apropriar do gênero, dialogar com o tema e interagir com as propostas das *atividades de análise linguístico-discursiva* (PCN, 1998).

Ao longo do subprojeto, os alunos se mostraram participativos e receptivos à proposta de trabalho, embora, tivessem uma visão fechada em relação às aulas de LP. Em vários momentos em sala de aula, reforçavam a ideia da disciplina estar atrelada somente à gramática tradicional e não conseguiam associar, por exemplo, com a atividade de produção

textual ou até mesmo como um exercício de análise sobre a linguagem. Na primeira etapa, percebi⁴ que os alunos foram integrando-se com a proposta, à medida que passavam a conhecer o gênero crônica. Através da *modelização didática do gênero* (GUIMARÃES, CARNIN E KERSCH, 2015), fizemos a apresentação dos elementos do gênero e, em seguida, leitura e compreensão de crônicas para desenvolver a temática. Os alunos apreenderam aspectos contextuais e discursivos do gênero crônica, desenvolveram as habilidades de leitura, compreensão e interpretação, refletiram e discutiram sobre a temática “Tecnologia e Sociedade”, e depois produziram uma crônica, conforme a situação proposta. Com base na 1ª produção, detectamos as fragilidades dos alunos e preparamos os módulos didáticos com atividades de intervenção, a partir de fragmentos retirados das crônicas.

As atividades de análise linguística trouxeram várias sensações, pois antes de ensinar a analisar a linguagem eu precisei aprender, e foi no contato e cuidado com a produção do aluno que percebi que podia lê-lo. Ao estar diante da palavra do aluno senti sua própria personalidade - o aluno materializado através da linguagem. Quando os alunos receberam suas produções textuais com pequenos bilhetes (RUIZ, 2015), percebi que, por ser uma forma diferente do professor orientar o aluno, sentiram-se incentivados, pois geralmente recebiam os seus textos com anotações em cima do próprio texto, e acredito que esperavam isso também. Então, em vários momentos em sala de aula, surgiu a ideia do “erro” tão enraizada no cotidiano escolar, e através de muito diálogo os alunos conseguiram desconstruir aos poucos essa concepção.

Depois de analisarem as observações do bilhete junto a sua produção, os alunos começaram a reescrever, construindo a 2ª produção textual. Acredito que, apontar o que os alunos precisam melhorar de forma geral, não fornecendo respostas prontas, fez com que pensassem sobre a linguagem e construíssem estratégias para melhorar seu texto.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto) (BRASIL, 1998, p. 78).

Assim sendo, é através da mediação do professor que os alunos conseguem apreender elementos linguístico-discursivos e técnicas de revisão. “Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção” (BRASIL, p.78). Nesse trabalho de análise com base nos bilhetes, a maioria dos alunos

⁴ Nesse item 4.3. opto novamente pelo uso de 1ª pessoa do singular para referir às reflexões feitas no diário de campo.

conseguiu superar grande parte das dificuldades, outros ainda apresentavam a necessidade de revisar um pouco mais determinados elementos linguísticos, como por exemplo, o uso adequado do sujeito e referente.

Na etapa das atividades de intervenção de análise linguística, os alunos trabalharam o seu próprio olhar em relação à linguagem, no momento que aprendiam a analisar o trecho de alguma das produções feitas por eles, no quadro. E então, aprendiam a melhorar o seu texto, através de atividades que faziam com que refletissem sobre a linguagem. O trabalho com os elementos linguístico-discursivos presentes nas produções dos alunos, fez com que pudessem ter mais clareza em relação à estrutura de um parágrafo no texto, sobre a necessidade de especificar o sujeito e utilizar os referentes adequadamente, a usar de forma adequada os verbos e pronomes, a observar a pontuação com atenção e a perceber os aspectos ortográficos.

No processo da 2ª produção, os alunos fizeram atividade de análise linguística a partir da troca de produções. Nessa atividade, os alunos conseguiram desenvolver o senso analítico e despertar o interesse pelo cuidado com a linguagem, ao analisar o texto do colega, conforme as perguntas guias que apresentavam vários elementos evidenciados nas produções de todos, sendo que estes foram tratados e exercitados em aula. Ao revisar os aspectos de organização textual, já vistos em aula, como: título, parágrafos, pontuação, ortografia, acentuação, os alunos relembrou esses aspectos estruturais básicos de um texto e socializaram com o grupo.

No processo da 3ª produção, percebi que alguns alunos acharam maçante e eu tive a sensação de estar forçando um pouco 'a barra', pois já estavam cansados de escrever o mesmo texto. Ao iniciarem a 3ª produção, os alunos se mostraram preocupados com a linguagem, seja através de questionamentos, ou por apresentar dedicação ao manusearem os seus textos e visualizarem o que foi sugerido pelo colega na folha da análise. Demonstraram que estavam dispostos a melhorar seu texto, apesar de estarem um pouco cansados.

Ao refletir de forma crítica sobre as práticas desenvolvidas no subprojeto, penso que, em relação às atividades de análise de fragmentos das crônicas dos alunos, se faz necessário elaborar outras formas de exposição dos fragmentos, pois copiar no quadro é maçante para o professor e prejudica a atenção dos alunos, visto que ao conversar se distraem e perdem o foco, ficam dispersos. Creio que expor o fragmento de forma que todos os alunos possam enxergar e refletir sobre os elementos ali presentes é uma ótima ideia. Talvez uma alternativa que pouparia tempo e não prejudicaria o foco da aula seria utilizar o data-show, colocar o trecho em uma lâmina de slide e ir dialogando com os alunos. Dessa maneira, se fosse necessário fazer alterações, com as sugestões dos alunos e as considerações do professor,

poderia “deletar e digitar” no próprio slide, sem que se tenha que escrever com o giz e usar o apagador, da forma tradicional que é costumeira.

Na última atividade de produção, para alguns dos alunos seria a 2ª, mas para outros já era a 3ª, esses últimos se sentiram chateados em escrever pela terceira vez, sendo que alguns passavam a limpo seus textos. E também até para o professor fica um pouco enfadonho trabalhar com os alunos três vezes o mesmo texto. O trabalho com as produções é muito válido para o aprendizado, e é necessária sim a reescrita para que este processo de aprendizado se desenvolva. Por tanto, sugiro que, ao invés de fazer três produções com o mesmo assunto, os alunos façam a primeira produção e, logo após, diversas atividades de intervenção, para depois a segunda e última. Posteriormente, sugeriria mais uma etapa de trabalho com o gênero, trazendo uma nova situação de produção, pedir a 1ª produção, desenvolver atividades de intervenção e, no final, a 2ª produção. Assim sendo, a partir do trabalho com o mesmo gênero, trabalhar duas etapas com temáticas semelhantes e situações diferentes.

Dentre as várias experiências que fizera com que eu refletisse sobre as minhas práticas em sala de aula destaco aqui a importância de perceber o aluno que necessita de atenção, na maioria das vezes o aluno agitado, inquieto e impaciente tem interesse em aprender, mas precisa de uma atenção que o desperte. Em relação à intervenção do professor, quando há receptividade do aluno é mais fácil de construir junto o conhecimento, através de uma relação recíproca e produtiva, todavia, quando não acontece esse diálogo se torna um pouco mais difícil ocorrer um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo. Aprendi que cada aluno é diferente e possui o seu tempo de recepção. Cabe ao professor respeitar esse tempo, refletir e buscar estratégias que façam com que este espaço de sala de aula seja um lugar de construção coletiva do conhecimento. Para isso, penso que é preciso um tempo maior com os alunos para que esse diálogo se faça presente e rico.

O objetivo do subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula* foi desenvolver práticas de ensino com os gêneros através das SD, visando melhorar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, mediante o trabalho com o gênero textual crônica. Após análise da ficha síntese das aprendizagens dos alunos, percebemos que o trabalho com a SD, como uma metodologia para o ensino do gênero, conseguiu alcançar as expectativas de uma perspectiva metodológica que visa inovar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, porque todas as situações vivenciadas em sala de aula pelos alunos e professora foram significativas; de forma dialógica e interativa o ensino e o aprendizado se constituíram como uma troca.

As atividades de análise linguística foram fundamentais dentro da SD, pois os alunos sentiram-se motivados para aprender à medida que eram instigados a refletir sobre a linguagem. Tal prática, os educandos não haviam experimentado antes, visto que a professora titular da turma manejava com métodos mais tradicionais, na qual os alunos eram levados a decorar regras, estruturas e nomenclaturas, e também a prática de produção textual era limitada a uma redação, e os alunos a recebiam corrigida no próprio texto, não tendo a oportunidade de reescrever ou se quer pensar sobre os elementos linguísticos e discursivos ali presentes.

O trabalho com essa metodologia mostrou o processo inverso do habitual nas aulas de LP, pois ao invés do professor apresentar para o aluno o conteúdo, era o aluno que indicava, a partir de suas produções textuais, quais conteúdos era preciso desenvolver. Com base na *produção inicial* consegui perceber quais capacidades os alunos possuíam, e quais precisavam ser adquiridas. Assim, foram elaborados os *módulos didáticos* com atividades de intervenção, que foram fundamentais para diminuir as dificuldades que os alunos apresentavam. Segundo Dolz e Schneuwly (2004) o objeto da aprendizagem é constituído pelo próprio “fazer” do aluno, a realização das atividades que são delimitadas ao problema comunicativo, logo o aluno consegue desenvolver sua capacidade de linguagem no momento em que é colocado frente aos seus limites.

Apesar de não obtermos uma totalidade de aprendizagem no tocante aos aspectos linguístico-discursivos apontados aos seis alunos analisados, percebemos nitidamente um processo de aprendizagem construído ao longo da SD, na qual todos os alunos que participaram ativamente das atividades de análise linguística demonstraram avanços no decorrer das três produções textuais. À vista disso, vemos que foi possível contemplar o objetivo do subprojeto, pois cada aluno melhorou, a seu modo, suas capacidades linguístico-discursivas, ao exercitar e refletir sobre a linguagem, seja nas atividades de análise linguística trabalhadas em aula, ou na análise de suas próprias produções textuais.

O trabalho apresentou também a sua importância a partir das considerações feitas pelos alunos, professora titular da turma e supervisora da escola. Os alunos observaram seu caráter inovador e também apontaram sugestões aos métodos como, alterar de três momentos para dois de produção textual, como novos materiais audiovisuais enriquecedores para a proposta. Além disso, a visão da professora que acompanhou o desenvolvimento de todas as aulas e acreditou que o subprojeto contribuiu bastante para a sua formação e o aprimoramento dos alunos. E por fim, a visão da supervisora da escola, que pensa o ensino com base em iniciativas que proporcionem novos aprendizados para os alunos e professores.

Evidenciamos que o trabalho desenvolvido no subprojeto foi positivo à medida que provocou os alunos para uma reflexão sobre a Língua Portuguesa, as atividades de análise linguística os fez pensar sobre a linguagem de forma dialógica. Também a abordagem do tema *Tecnologia e Sociedade* que gerou muitas discussões em relação ao comportamento social frente o uso frenético do celular. Além da forma com que se apropriaram do gênero crônica, com a consciência de sua função social, para quem, para qual suporte e meio de circulação estavam produzindo suas crônicas.

E com certeza, tornaram-se sujeitos mais reflexivos sobre a própria linguagem, e sobre a vida. A metodologia da SD proporciona um ambiente de interação entre aluno e professor e qualifica o ensino-aprendizagem. Por conseguinte, constatamos que conteúdos linguísticos podem ser ensinados com os gêneros de maneira significativa, tanto para o aluno quanto para o professor. E que o aluno que realmente se faz presente e participativo dentro do processo de ensino-aprendizagem, aperfeiçoa suas práticas de leitura e produção textual mediante os módulos, amplia as suas competências comunicativas e mobiliza os seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionar é a chave para o processo de descobrir. Sim, pois para descobrir novos caminhos precisamos procurar questionar-nos e investigar. Nosso trabalho buscou pesquisar possibilidades de ensino da Língua Portuguesa através dos gêneros, com ênfase nos aspectos linguístico-discursivos, de modo a qualificar a aprendizagem dos alunos e também o trabalho do professor. Partimos de uma inquietação em relação a como trabalhar com os gêneros de forma a proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais significativa de sua Língua Materna. Como fazer com que o aluno realmente reflita sobre a linguagem, aprenda a manejar com o gênero e os elementos linguísticos e discursivos que o envolvem. E, finalmente, como trabalhar com os conteúdos gramaticais exigidos no currículo escolar a partir de uma metodologia que trate com o gênero textual.

Para refletirmos sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa e o trabalho com os gêneros seguimos uma trajetória teórica e metodológica para chegarmos à pesquisa-ação. Os fundamentos teóricos que embasaram o nosso trabalho foram as contribuições de Bakhtin (2011) e Fiorin (2008) acerca da teoria dos gêneros discursivos; de Marcuschi (2008) e os PCN (1998) com os gêneros textuais e a abordagem da Língua Portuguesa; de Dolz e Schneuwly (2004) sobre a proposta da Sequência Didática; e novamente as colaborações dos PCN (1998) e de Ruiz (2015), abarcando o estudo das atividades de análise linguística e as práticas de correção, revisão e refacção.

Na metodologia da pesquisa, contextualizamos o subprojeto *CRONICAR: lidando com o gênero em sala de aula*, vinculado ao projeto de extensão *(Re) significando o ensino da língua portuguesa na escola: os gêneros e a dinâmica das sequências didáticas*. Fizemos a descrição de todos os procedimentos que foram utilizados para a realização da pesquisa, logo mostramos os instrumentos, em que obtivemos os dados. E, por último, chegamos às análises, em que descrevemos o processo de aprendizagem dos alunos; contamos como foi avaliado o projeto pelos alunos, professora e supervisora da escola; e fizemos algumas reflexões sobre os resultados obtidos na pesquisa-ação.

Talvez este trabalho tenha sido apenas o princípio da pesquisa, pois conseguimos responder parte da pergunta inicial “Como ensinar conteúdos de ordem linguística através dos gêneros, de forma a proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa de sua língua materna?”. Descobrimos que ter uma metodologia bem definida é o principal fator base do trabalho com o gênero. As atividades de produção textual e de análise linguística foram os pilares de uma proposta significativa para aprimorar as capacidades e as habilidades

linguísticas e discursivas dos alunos, porque é a partir do exercício do pensamento crítico e reflexivo sobre a língua que realmente estaremos formando cidadãos que farão da linguagem o instrumento para suas próprias vidas.

Portanto, com este trabalho conseguimos entender quais possíveis métodos de ensino poderão ser aplicados nas práticas de aprendizado da Língua portuguesa. Descobrimos o caminho em que o aluno aponta ao professor quais conteúdos de LP ele necessita desenvolver. Com base nas produções textuais, o professor detecta suas fragilidades tanto em relação aos aspectos linguísticos quanto aos aspectos discursivos. Mas sabemos que a escola exige do professor o vencimento de conteúdos linguísticos, e que a cada bimestre devem ser desenvolvidos. Neste ponto, voltamos ao início da pergunta, e com plena convicção podemos dizer que no desenvolvimento do subprojeto não partimos dos conteúdos exigidos pela escola e sim pelo que o aluno trouxe.

Sendo assim, cabe salientar que para completar um pouco de nossa suposta resposta, depois da aplicação do subprojeto *CRONICAR: Lidando com o gênero em sala de aula* tive a oportunidade de realizar o estágio curricular de docência de Língua Portuguesa, na qual desenvolvi a metodologia da SD a partir do gênero textual *conto*. Nessa proposta, além de partir dos conteúdos apontados pelos alunos na produção inicial, precisei trabalhar com os conteúdos curriculares exigidos pela escola. Então, pude experimentar as atividades de análise linguística nas duas perspectivas, e posso atestar que trabalhar com base na reflexão sobre a língua, pensar sobre suas estruturas linguísticas e discursivas é uma forma eficaz de ensino-aprendizagem. Claro, que o presente trabalho é o começo para um mundo de descobertas, e está suscetível a futuras pesquisas em relação ao ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Esse trabalho fez parte de um projeto de extensão preocupado em discutir o ensino da Língua Portuguesa na educação básica, utilizando-se dos gêneros e da metodologia das Sequências Didáticas. O começo, acreditamos, de outras propostas porvir.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português - encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139 p.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo socio-discursivo**. Trad. Ana Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95 - 128.
- FIORIN, J. L. Os gêneros do discurso. In: _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. p. 60-76.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GUIMARÃES, A. M. M; CARNIN, A; KERSCH, D. F. **Caminhos de construção: Reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucema, 2007.
- _____. Gêneros Textuais no ensino de Língua. In: MARKUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROJO, Roxane. **Prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, Mercado Aberto, 2001.
- RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SOBRAL, A. **Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos práticos**. s/ Nonada, 2010, p. 9-29. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/viewFile/264/177>. Acesso em: 08 de ago. de 2016.
- TARDELLI, Marlete. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1

Aluno I

Hoje dia **8/10/2020**⁽¹⁾, estou entrando no teatro esperança para assistir a uma **pessa**⁽²⁾ de teatro, **senteime**⁽³⁾ na segunda fila.

La pela⁽⁴⁾ 19 horas, quando a pessa esta começando a ficar **bou**⁽⁵⁾ chega uma mulher com uns 30 anos se senta bem no meu lado, não demora 5 minutos para o celular dela **começar**⁽⁶⁾ a **toca**⁽⁷⁾ acho que era seu marido quando eu vejo **va**⁽⁸⁾ a falar de sua vida **pesoal**⁽⁹⁾ e ainda **porcima**⁽¹⁰⁾ gritando, perguntando se o marido tinha limpado a casa e feito comida e se lavou **ropa**⁽¹¹⁾, **ai**⁽¹²⁾ depois de 15 minutos **ela**⁽¹³⁾ começa a falar só **ironia**⁽¹⁴⁾, e depois de falar só irônia ela seguiu atrapalhando a pesa⁽¹⁵⁾ por que desligou o celular e seguiu conversando por mensagem. [...]

Formas de intervenção:

- (1) Como é uma narrativa, a data ficaria melhor por extenso. O que acham?
- (2) Está bem essa palavra? A língua portuguesa usa o mesmo som para diferentes letras. Como na palavra “peça” que o som do “s” pode ser confundido com “ss”, ç, sc, “s”.
- (3) A forma com que falamos é diferente da forma que escrevemos, pois na escrita precisamos ter certo cuidado, para que quem for ler nosso texto consiga entendê-lo com clareza. Então, aqui vocês veem uma única palavra “senteime”? O verbo e o pronome reflexivo são palavras diferentes, e na escrita ficam separados por hífen: “Sentei-me”.
- (4) “La pela” é um uso da oralidade que dá ideia de tempo. Qual palavra vocês acham que podemos pôr no lugar?
- (5) O que acham desta palavra? Vemos outro caso de oralidade, geralmente, falamos “boua”, no entanto na escrita é “boa”.
- (6) Como pronunciamos esta palavra? Esta faltando algo? O que?
- (7) Esta palavra é um verbo e indica ação. Na fala usamos “toca” e na escrita, como fica?
- (8) Esta palavra está bem aqui?
- (9) O mesmo caso da palavra “peça”, a letra “s” e “ss” têm o mesmo som, e por isso nos confundimos. Se a palavra “pesoa” é com “SS”, “pesoal” é escrito como?
- (10) “Porcima” é uma palavra só?
- (11) Está faltando algo nesta palavra?
- (12) “ai” também é uma marca da fala. Por qual palavra podemos substituir “ai”?
- (13) “Ela” quem? Devemos retomar o referente do texto.
- (14) Está bem a palavra “irônia”?
- (15) Percebemos a repetição da palavra “ironia”. Como poderia ficar esta parte do texto?

Ao final da atividade, o fragmento analisado no quadro ficou da seguinte maneira:

Aluno I

Hoje, dia **08 de outubro de 2020**, estou entrando no Teatro Esperança para assistir a uma **peça teatral, sentei-me** na segunda fila. **Às** 19h, quando a **apresentação** estava começando a ficar boa, chega uma mulher com uns 30 anos e **se senta** ao meu lado. Não demora 5 minutos para o celular dela **começar** a tocar.

Acho que era seu marido, vejo-a falar de sua vida pessoal e ainda **por cima** gritando, perguntando se o marido **havia** limpado a casa, feito a comida, e se lavou roupa. **Após** 15 minutos, a mulher começa a falar só **ironia** e depois segue atrapalhando a **peça de teatro, porque** desligou o celular e **continuou**

conversando por mensagem.

Apêndice 2

Aluno B

E todo mundo olhando e parecia que ela não se dava de conta, ai eu me levantei e disse com licença você está atrapalhando a apresentação e ai ela pegou suas coisas e se retirou do teatro furiosa mas pelo menos conseguimos assistir o final da apresentação escutando tudo e prestando atenção naquilo.

RESULTADO DA ANÁLISE:

Discurso direto

Levantei e disse:

-Com licença, você está atrapalhando a apresentação.

Discurso indireto

Levantei, pedi com licença e falei para a mulher que estava atrapalhando a peça.

Apêndice 3

Questões para a análise dos alunos

Lê a crônica de teu colega e identifica os elementos mencionados abaixo. Se necessário, dá sugestões de como estes aspectos podem ser melhorados no texto.

1. O autor da crônica usa uma linguagem adequada? (Sim? Não?) Justifica.
2. Os parágrafos estão bem organizados? Acaso não, como o autor pode melhorar?
3. O personagem da crônica está definido? (Acaso sim, como ele é definido?) Os referentes utilizados para este sujeito estão apropriados? Dá exemplos
4. A pontuação é usada corretamente? (Sim? Não?) Justifica.
5. O que observa em relação à ortografia e à acentuação? Destaca exemplos de inadequações.
6. O “porque” relativo à causa ou explicação está utilizado de forma correta?
7. O discurso direto e o discurso indireto são usados adequadamente?
8. As flexões dos verbos estão de acordo?

Apêndice 4

FICHAS DE ACOMPANHAMENTO

Ficha de avaliação da aprendizagem com o gênero crônica: aspectos discursivos e linguísticos – 1ª produção

Legendas:

*contempla

**contempla parcialmente - observações

***não contempla- observações

A	ANDRÉ	F	ISMAEL
B	BRUNA	G	JOÃO PEDRO
C	BRUNO	H	KEINA
D	CÁSSIA	I	KEITY
E	FRANCE	J	MILENE

Aspectos discursivos/linguísticos	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J
Uso de linguagem adequada ao gênero	**	**	*	*	*	**	**	*	**	*
Convergência com a situação enunciativa proposta	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Uso de título adequado	*	*	*	*	*	*	*	*	*	***
Marcas de tempo características do gênero	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Progressão da narrativa: situação inicial, acontecimento, conflito, desfecho	**	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Uso de paragrafação	*	*	*	*	*	***	***	*	***	*
Marcas da intencionalidade da crônica: humor, crítica/reflexão	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Definição do/s personagem/ns e uso de referentes adequados	***	***	*	*	***	***	***	***	***	***
Pontuação	**	**	*	**	**	**	*	**	**	**
Ortografia: acentuação	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Uso dos porquês		***				*		*	***	
Discurso direto e indireto	*	**	*	*	*	*	*	*	**	*
Apagamento de sílabas e emprego de pronomes átonos	**	**	**	**	**	**	*	*	**	*

OBSERVAÇÕES

Uso de linguagem adequada ao gênero

Os alunos **A, B, F, G e I** contemplam parcialmente, porque apresentam muitas marcas da oralidade, e pouco cuidado com a linguagem. Exemplos: uso de “né”, “e aí”, “la pela” “a ta” e “ai”.

Convergência com a situação enunciativa proposta

Os alunos contemplam, porque todas as crônicas apresentaram a situação proposta: Ir ao Teatro assistir a uma apresentação e ser incomodado por

discursivos/linguísticos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Uso de linguagem adequada ao gênero		*			*	*	*	*	**	*
Convergência com a situação enunciativa proposta		*			*	*	*	*	*	*
Uso de título adequado		*			*	*	*	*	*	*
Marcas de tempo características do gênero		*			*	*	*	*	*	*
Progressão da narrativa: situação inicial, acontecimento, conflito, desfecho		*			*	*	*	*	*	*
Uso de paragrafação		*			*	***	*	*	***	*
Marcas da intencionalidade da crônica: humor, crítica/reflexão		*			*	*	*	*	*	*
Definição do/s personagem/ns e uso de referentes adequados		***			*	***	***	*	***	***
Pontuação		*			**	**	*	*	**	*
Ortografia: acentuação		**			**	**	*	*	**	*
Uso dos porquês		*			*	*		*	**	
Discurso direto e indireto		**			*	*	*	*	**	*
Apagamento de sílabas e emprego de pronomes átonos		*			**	**	*	*	*	*

OBSERVAÇÕES

Uso de linguagem adequada ao gênero	O aluno I contempla parcialmente, porque apesar de ter melhorado em alguns aspectos da linguagem, segue usando “a ta”.
Convergência com a situação enunciativa proposta	Os alunos contemplam, porque todas as crônicas apresentaram a situação proposta: Ir ao Teatro assistir a uma apresentação e ser incomodado por alguém falando no celular. Exemplo: “Hoje fui ao Teatro Esperança assistir a uma apresentação de dança [...] uma música escandalosa tocou bem no meu lado [...] ela estava falando praticamente na minha orelha [...]”.
Uso de título adequado	Os alunos contemplam, pois todas as crônicas apresentaram títulos de acordo com o assunto que abordavam.
Marcas de tempo características do gênero	Os alunos contemplam, porque todos abordam o cotidiano de forma simples, e a temporalidade transita no presente, pois é contada em tempo real. Exemplo: “Não agüentei aquilo. Pois se eu fui para ver uma apresentação era uma apresentação que eu queria ver. Mas hoje em dia ninguém liga mais para o que os outros pensam [...]”
Progressão da narrativa: situação inicial,	Os alunos contemplam, visto que demonstram em suas narrativas um

acontecimento, conflito, desfecho	desencadeamento dos fatos apresentando situação inicial, conflito e desfecho.
Uso de paragrafação	Os alunos Fe I não contemplam, por não fazerem uso de parágrafos no texto.
Marcas da intencionalidade da crônica: humor, crítica	Os alunos contemplam, pois trazem em seus textos uma crítica em relação ao uso do celular sem limites; e o humor surge em algumas das crônicas para tornar estes acontecimentos engraçados.
Definição do/s personagem/ns e uso de referentes adequados	Os alunos E e H contemplam, porque definem o sujeito e utilizam referentes de forma adequada. Os alunos B, F, G, I e J não contemplam, porque não definem o personagem e não usam referentes adequados. “Exemplos: “essa pessoa”, “a mulher”, “ela”, “uma pessoa”.
Pontuação	Os alunos E, F e I contemplam parcialmente, pois não utilizam adequadamente as vírgulas e os pontos finais, construindo períodos muito extensos. Os alunos B, G, H e J contemplam, porque apresentam maior cuidado com a pontuação em seus textos.
Ortografia: acentuação	Os alunos B, E, F e I contemplam parcialmente, por confundirem os sons da oralidade com a escrita em certas palavras, por esquecerem de usar os acentos nas palavras. Exemplos: “consentrados”, “tava”, “brabo”, “orrível, impossível, “pessa”, “ropas”, “proximo”, voce” . Os alunos G, H e J contemplam, pois tiveram mais cuidado com a escrita.
Uso dos porquês	O I contempla parcialmente, porque inicialmente utiliza a forma correta, e ao decorrer do texto já não usa adequadamente. Os alunos B, E, F e H contemplam, visto que utilizam de maneira adequada “porque” na narrativa. Os alunos que não foram marcados com a legenda não usaram o “porque”, a maioria deles usa “pois”.
Discurso direto e indireto	Os alunos B e I contemplam parcialmente, pois escrevem em discurso indireto e passam para o discurso direto sem marcação de pontuação e uso verbal adequados. Exemplo: “As 19h 39 minutos tive que pedir com licença ai falei a senhora não gosto da pessa por que não parou de falar um minuto na pessa ela me respondeu a tá vai ver que você nunca falou no celular na hora de uma pessa.”
Uso correto das flexões verbais	Os alunos E e F contemplam parcialmente por não fazerem a flexão de verbos, uso do verbo e pronomes oblíquos e reflexivos adequadamente, apresentando marcas da oralidade. Exemplos: “tava” – estava, “escutala” – escutá-la

OBSERVAÇÃO:

Os alunos **A, C e D** não compareceram a aula, por tanto não fizeram a 2ª produção.

Ficha de avaliação da aprendizagem com o gênero crônica: aspectos discursivos e linguísticos – **3ª produção**

Legendas:

*contempla

**contempla parcialmente - observações

***não contempla- observações

A	ANDRÉ	F	ISMAEL
B	BRUNA	G	JOÃO PEDRO
C	BRUNO	H	KEINA
D	CÁSSIA	I	KEITY
E	FRANCE	J	MILENE

Aspectos discursivos/linguísticos	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J
-----------------------------------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

Uso de linguagem adequada ao gênero	*	*	*	*	*	*	*	*		*
Convergência com a situação enunciativa proposta	*	*	*	*	*	*	*	*		*
Uso de título adequado	*	*	*	*	*	*	*	*		*
Marcas de tempo características do gênero	*	*	*	*	*	*	*	*		*
Progressão da narrativa: situação inicial, acontecimento, conflito, desfecho	*	*	*	*	*	*	*	*		*
Uso de paragrafação	*	*	*	*	*	**	*	*		*
Marcas da intencionalidade da crônica: humor, crítica/reflexão	*	*	*	*	*	*	*	*		*
Definição do/s personagem/ns e uso de referentes adequados	*	**	*	*	*	*	*	*		**
Pontuação	**	*	*	**	**	**	*	*		*
Ortografia: acentuação	**	**	**	**	**	**	*	**		**
Uso dos porquês		*			*	*		*		
Discurso direto e indireto	**	**	*	*	*	*	*	*		*
Apagamento de sílabas e emprego de pronomes átonos	**	*	*	**	**	*	**	*		*

OBSERVAÇÕES

Uso de linguagem adequada ao gênero	Os alunos contemplam, pois todos usam linguagem adequada ao gênero.
Convergência com a situação enunciativa proposta	Os alunos contemplam, porque todas as crônicas apresentaram a situação proposta: Ir ao Teatro assistir a uma apresentação e ser incomodado por alguém falando no celular. Exemplo: “Hoje fui ao Teatro Esperança assistir a uma apresentação de dança [...] uma música escandalosa tocou bem no meu lado [...] ela estava falando praticamente na minha orelha [...]”.
Uso de título adequado	Os alunos contemplam, pois todas as crônicas apresentaram títulos de acordo com o assunto que abordavam.
Marcas de tempo características do gênero	Os alunos contemplam, porque todos abordam o cotidiano de forma simples, e a temporalidade transita no presente, pois é contada em tempo real. Exemplo: “Não agüentei aquilo. Pois se eu fui para ver uma apresentação era uma apresentação que eu queria ver. Mas hoje em dia ninguém liga mais para o que os outros pensam [...]”
Progressão da narrativa: situação inicial, acontecimento, conflito, desfecho	Os alunos contemplam, visto que demonstraram em suas narrativas um desencadeamento dos fatos apresentando situação inicial, conflito e desfecho.

Uso de paragrafação	Os alunos contemplam, porque apresentam as estruturas de paragrafação adequadas. O aluno F contempla parcialmente, pois apresenta dificuldade em respeitar a margem da folha.
Marcas da intencionalidade da crônica: humor, crítica	Os alunos contemplam, pois trazem em seus textos uma crítica em relação ao uso do celular sem limites; e o humor surge em algumas das crônicas para tornar estes acontecimentos engraçados.
Definição do/s personagem/ns e uso de referentes adequados	Os alunos A, C, D, E, F, G e H contemplam, porque definem o sujeito e utilizam referentes de forma adequada. Os alunos B e J contemplam parcialmente, pois apresentam ainda um pouco de dificuldade aos referirem-se ao sujeito no decorrer do texto, utilizando várias vezes “ela”. Exemplo: “Todo mundo olhava para ela, e parecia que ela [...], levantei e disse a ela{...}, ela pegou suas coisas e se retirou [...]
Pontuação	Os alunos A, D, E, e F contemplam parcialmente, pois ainda apresentam a falta ou o uso inadequado de vírgulas no texto. Exemplo: “[...] Até que eu agüentei muito, mas tive que parar de ficar calado e resolvi discutir com aquele adolescente ele ficou brabo comigo então os segurança vieram e expulsaram o menino eu aproveitando o entusiasmo [...]” Os alunos B, C, G, H e J contemplam, porque apresentam maior cuidado com a pontuação em seus textos.
Ortografia: acentuação	Os alunos A, B, C, D, E, F, H e J contemplam parcialmente, pois em algumas palavras ainda confundem os sons da oralidade com os da escrita, e em certas palavras esquecem de usar o acento ou usam onde não há. Exemplos: “Serto, azuiz, fas, chingavam, derrepente, discusão, discução, concentrados, musica, estáva, tivese, tava, sentace, espondo, absmados, hemorroidas. horrivel, retrace, encomodada, glamuroso, começase. Os alunos G contempla , pois apresentam um cuidado maior com a escrita.
Uso dos porquês	Os alunos B, E, F e H contemplam, visto que utilizam de maneira adequada “porque” na narrativa. Os alunos A, C, D, G e J não tiveram marcação de legenda, por não fazerem uso do “porque”, e a maioria deles utilizar “pois”.
Discurso direto e indireto	Os alunos A, B contemplam parcialmente, pois escrevem em discurso indireto e passam para o discurso direto sem marcação de pontuação e uso verbal adequados. Exemplo: “[...] então chega seu filho e fala para a loira que tava do meu lado. Sonia o que você fas aqui o vô e a vô estão lá em casa volte para fazer a janta os dois se foram, 5 minutos depois ela volta e um cobrador a liga. [...]” Os alunos C, D, E, F, G, H e J contemplam, porque usam o discurso direto e o discurso indireto adequadamente, respeitando a forma verbal e pontuação que marcam ambos os discursos.
Uso correto das flexões verbais	Os alunos A, D, E e G contemplam parcialmente por não fazerem a flexão do verbo “estar” corretamente, apresentando marcas da oralidade. Exemplos: “tava” – estava, “tavam” – estavam, “está” – estava. Os alunos B, C, F, H e J contemplam, pois mostram em seus textos que tiveram certo cuidado, em relação ao uso verbal.

OBSERVAÇÃO:

O aluno **I** não compareceu a aula, por tanto, não fez a 3ª produção.

O aluno **A** modificou totalmente sua crônica, visto que havia feito apenas a 1ª produção textual.