



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PEDRO CESÁRIO DE OLIVEIRA NETO

**PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM O GÊNERO
CRÔNICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PAU DOS FERROS - RN
2019

PEDRO CESÁRIO DE OLIVEIRA NETO

**PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM O GÊNERO
CRÔNICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino.

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O48p Oliveira Neto, Pedro Cesário de
 Produção textual: uma proposta de intervenção com o gênero crônica no oitavo ano do Ensino Fundamental. / Pedro Cesário de Oliveira Neto. - Pau dos Ferros, 2019. 123p.

 Orientador(a): Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino.

 Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

 1. Análise Textual dos Discursos. 2. Plano de texto. 3. Sequência didática.. 4. Produção textual. 5. Gênero Crônica. I. Alves dos Santos Bernardino, Rosângela. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

A dissertação “**Produção textual: uma proposta de intervenção com o gênero crônica no 8º Ano do Ensino Fundamental**” foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito final necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dissertação defendida e aprovada em 28 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Presidente

Profa. Dra. Célia Maria de Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Membro Externo

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva
Universidade Federal do Semiárido – UFERSA
Membro Interno

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Membro Suplente

A Deus,

Por dar força e coragem para tornar possível este momento de escrita que provém de inspiração, mas, acima de tudo, do estímulo necessário para continuar persistindo em busca dos objetivos. Sem Vossa presença não estaríamos nesta condição. Por isso, dedicamos este trabalho ao Senhor de todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

À família, porto seguro, que estimula, acompanha, mas compreende os compromissos e as ocupações que este curso proporciona, atuando na retaguarda, dando as condições necessárias para que pudéssemos concluir com sucesso esta tarefa.

À orientadora, que possibilitou as estratégias para o desenvolvimento de todas tarefas até aqui realizadas, com dedicação, compromisso e presença, não permitindo que, jamais, deixasse o processo de escrita cair em desânimo, agindo com firmeza, determinando prazos e apoiando no necessário.

Aos colegas, pela convivência e pela aprendizagem conseguidas êxito em conjunto, pela cooperação; foram dois anos de momentos de sacrifícios, mas gratificantes; resta-nos a saudade.

À UERN e aos seus integrantes por me acolherem durante tanto tempo como estudante, tendo uma receptividade admirável e todas as condições para a realização dos cursos a que me dedico.

A todos do Profletras pela acolhida e a oportunidade de, mesmo em serviço, ter a oportunidade de obtenção do título de mestre, diante dos desafios do trabalho em sala de aula da Educação Básica.

Assim como para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – , bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, que dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito.

(BAKHTIN, 1992, p. 70)

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade analisar a produção textual realizada por alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes, de Marcelino Vieira – RN, para verificação da possibilidade de desenvolvimento de escrita a partir de atividades propostas em sala de aula. A hipótese é que com uma metodologia adequada e com uma proposta de destinar o texto a ser produzido para situações reais de comunicação, podemos estabelecer maior interesse dos alunos e torná-los protagonistas do processo de escrita, possibilitando uma produção adequada aos objetivos expressos. Para conseguir essa produção de texto, aplicamos a metodologia das sequências didáticas, com o gênero discursivo crônica narrativa, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para, com o produto final, analisar a condição dos textos dos alunos, permitindo um desempenho que promova a consciência, quanto ao gênero discursivo, à estrutura composicional (com uso do plano de texto e das sequências textuais) e a proposta de emprego de uma linguagem de acordo com a ocasião de uso. Nosso *corpus* para análise é constituído de cinco (05) textos produzidos por alunos participantes da sequência didática. Utilizamos como base teórica para esta pesquisa a Análise Textual dos Discursos (ATD), conforme Adam (2011), e outros autores que estudam essa teoria como Marquesi, Elias e Cabral (2017), Rodrigues, Silva Neto e Passegi (2010) e as discussões sobre texto, discurso e gênero, reportando-nos a Travaglia (2003), Marscuschi, (2008), Antunes (2007), Antunes, (2019), Grilo e Cardoso, (2003) e Bakhtin (2011). A análise indicou que os alunos conseguiram produzir textos adequadamente dentro do gênero discursivo proposto e implementando uma estrutura composicional pertinente, com a presença de plano de texto na sua configuração. Dessa forma, avaliamos positivamente o uso do expediente pedagógico da sequência didática, levando a conclusão de que os alunos são capazes de produzir textos, desde que tenham uma metodologia adequada e tenha algo que desperte seu interesse para as atividades orientadas.

Palavras-chave: Análise Textual dos Discursos. Plano de texto. Sequência didática. Produção textual. Gênero Crônica

RESUMEN

Esta investigación tiene por finalidad analizar la producción textual realizada por alumnos del 8º Año del Ensino Fundamental de la Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes, de Marcelino Vieira – RN, para verificación de la posibilidad de desarrollo de escritura a partir de actividades propuestas en el aula. La hipótesis es que con una metodología adecuada y con una propuesta de destinar el texto a ser producido para situaciones reales de comunicación, podemos establecer mayor interés de los alumnos y hacerlos protagonistas del proceso de escritura, posibilitando una producción adecuada a los objetivos expresados. Para lograr esa producción de texto, aplicamos la metodología de las secuencias didácticas, con el género discursivo crónico narrativo, con base en Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), para, con el producto final, analizar la condición de los textos de los alumnos, permitiendo el desempeño que promueva la conciencia, en cuanto al género discursivo, a la estructura composicional (con uso del plan de texto y de las secuencias textuales) y la propuesta de empleo de un lenguaje de acuerdo con la ocasión de uso. Nuestro corpus para análisis está constituido por cinco (05) textos producidos por alumnos participantes de la secuencia didáctica. Utilizamos como soporte teórico para esta investigación la Análisis Textual de los discursos, conforme Adam (2011) y otros autores que estudian esa teoría como Marquesi, Elias e Cabral (2017), Rodrigues, Silva Neto e Passegi (2010) y las discusiones sobre texto, discurso y género reportándonos a a Travaglia (2003), Marscuschi, (2008), Antunes (2007), Antunes, (2009) , Grilo y Cardoso, (2003) y Bakhtin (2011). El análisis indicó que los alumnos lograron producir textos adecuadamente dentro del género discursivo propuesto e implementando una estructura composicional pertinente, con la presencia de plan de texto en su configuración. De esta forma, evaluamos positivamente el uso del expediente pedagógico de la secuencia didáctica, llevando la conclusión de que los alumnos son capaces de producir textos, siempre que tengan una metodología adecuada y tengan algo que despierte su interés para las actividades orientadas.

Palabras clave: Análisis textual de los discursos. Plan de texto. Secuencia didáctica. Producción textual. Género Crónico

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema 3 de Adam	29
Figura 2 – Esquema 4 de Adam	32
Figura 3 – Esquema 18 de Adam	44
Quadro 1 – Sequências didáticas por séries	51
Quadro 2 – Gêneros sugeridos para produção textual	52
Figura 4 – Esquema da sequência didática	57
Quadro 3 – Elementos de acontecimentos na narrativa	78
Quadro 4 – Elementos de acontecimentos na narrativa – Texto 1	83
Quadro 5 – Elementos de acontecimentos na narrativa – Texto 2	88
Quadro 6 – Elementos de acontecimentos na narrativa – Texto 3	92
Quadro 7 – Elementos de acontecimentos na narrativa – Texto 4	96
Quadro 8 – Elementos de acontecimentos na narrativa – Texto 5	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 APORTE TEÓRICO.....	27
2.1 ANÁLISE TEXTUAL DOS DISCURSOS	28
2.1.1 Considerações contextuais sobre ATD.....	28
2.1.2 Texto, discurso e gênero.....	33
2.1.3 Sequências textuais	40
2.1.3.1 Sequência textual narrativa.....	42
2.1.4 Plano de texto.....	44
2.2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	46
2.2.1 Apontamentos para o ensino de língua portuguesa.....	46
2.2.2 Uma prática social: produção textual.....	53
2.2.3 Uma proposta metodológica: sequência didática.....	55
2.2.4 O cotidiano em produção textual: a crônica.....	58
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	62
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	64
3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	65
3.4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	66
3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA.....	72
3.6 PROPOSTA DO TEXTO EM CIRCULAÇÃO.....	75
3.7 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>.....	76
3.8 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	77
4 O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
6 REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	107

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades de escrita dos alunos na educação básica não são novidade para as pessoas envolvidas no ensino de crianças e jovens. As discussões em escolas, na mídia, em documentos educacionais e em trabalhos acadêmicos demonstram que a prática de produção textual de estudantes apresenta problemas entre os estudantes e se coloca como uma questão a ser estudada a fundo, com o intuito de atenuar os efeitos negativos presentes no meio.

Discussões nas academias, nas instituições de ensino e na sociedade sobre leitura e escrita demonstram a preocupação com os resultados obtidos na educação brasileira, apontando a necessidade de estabelecer um olhar quanto à capacidade do aluno em utilizar as práticas de linguagem citadas quando requisitadas.

Isso pode indicar que a permanência do aluno na escola não promove a aprendizagem necessária para o uso da língua escrita nas atividades que o usuário precisa na sociedade, segundo Rizzardo (2008, p.11):

A aprendizagem da leitura e da escrita, apesar de ser considerada pré-requisito básico à formação do cidadão, constitui um dos grandes entraves da educação brasileira, cujo grande desafio, nesta última década, tem sido o de garantir a todos não somente o acesso à escola, mas o ensino com qualidade. Entretanto, na prática, vemos que a situação é inversa: crianças e adolescentes passam pela escola e saem sem saber ler e escrever.

Parece claro que a dificuldade de produzir textos permanece em muitas crianças e adolescentes, mesmo após passar na anos escola. É uma realidade que precisamos ter um olhar crítico e começar a propor práticas em sala de aula que estabeleçam novos parâmetros e possam, com o passar do tempo, apresentar resultados satisfatórios nas várias práticas às quais sejam submetidos os alunos.

Os resultados de avaliações ou análises realizadas indicam a pouca familiaridade com a escrita. As redações produzidas pelos candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) demonstram essa dificuldade quando observamos os resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao ano de 2017:

Redação

Redações Nota Zero – 309.157

Redações Nota Mil – 53

Proficiência Média Geral – 558,0

Proficiência Média Concluintes – 560,6

Proficiência Média Egressos – 556,9

Proficiência Média Treineiros – 570,6

Proficiência Média Participantes Privados de Liberdade – 423,0

(INEP, 2018)

Este resultado mostra uma quantidade de notas zero bastante acentuada, com o complicador de ter apresentado um aumento, comparada ao ano anterior que apresentou o quantitativo de 291.806. Além disso, destacamos que, em todos os grupos, as médias consideradas não chegam a 60%, o que nos faz pensar que os resultados confirmam as dificuldades na escrita dos alunos, mesmo ao final da educação básica.

É também notório, nos meios acadêmicos, trabalhos que discutem as dificuldades da escrita observadas nos alunos, fruto de uma deficiência apresentada de forma geral no sistema educacional brasileiro, como pode ser confirmado nas palavras de Simões e Juchum (2014, p. 01):

Nos últimos anos, no Brasil, alguns pesquisadores (FISCHER, 2007, MOTTAROTH e HENDGES, 2010, MARINHO, 2010, FIAD, 2011) vêm demonstrando uma maior preocupação em relação à leitura e à escrita dos alunos que ingressam na universidade. As recentes pesquisas apontam que os estudantes calouros apresentam sérias dificuldades em produzir gêneros tipicamente da esfera acadêmica (na modalidade escrita podemos citar o resumo, a resenha, o relatório, entre outros); essas dificuldades são bastante acentuadas quando se trata de alunos atendidos pelas instituições privadas – geralmente, oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que há até pouco tempo não tinham acesso ao ensino de nível superior.

Ou em Sousa e Silva (SD, p.53), que destacam a necessidade da leitura e escrita em nossa sociedade e as dificuldades que os alunos ainda apresentam na modalidade escrita da língua:

A incapacidade de ler e escrever nas situações sociais numa sociedade em que tal capacidade é cada vez mais exigida, além de limitar o acesso a informações, privando a pessoa da aquisição de novos conhecimentos, tira da mesma o direito de participar de forma

ativa e autônoma da vida social já que a cultura escrita se faz presente nos diversos meios em que vive.

[...]

As dificuldades de aprendizagem, entretanto, constituem um dos graves problemas que enfrentam os alunos das escolas brasileiras, preocupando educadores, pesquisadores em educação e toda a sociedade (p. 53)

Esses recortes citados acabam denunciando o insucesso do processo de ensino com a intenção de, entre outros saberes, preparar o cidadão para os usos da escrita em situações diversas da vida em sociedade. Considerando a capacidade de produzir textos como uma atividade de uso da linguagem necessária à vida na sociedade atual, as aulas de língua materna devem ter por obrigação primar por tal tarefa, como meio de promover o aumento do repertório de comunicação de crianças e jovens. Assim, a escola estará conseguindo cumprir com o objetivo primordial do ensino de língua materna de aumentar a capacidade comunicativa dos alunos, conforme sugere Travaglia (2003).

No Ensino Fundamental, as avaliações nacionais indicam que há um fracasso na aprendizagem de língua portuguesa e matemática. Os alunos apresentam desempenhos insuficientes, o que dá indício de que o trabalho desenvolvido na escola não responde aos desafios propostos para esta etapa do ensino, como nos aponta Rizzardo (2008, p.13), quando comenta os resultados das avaliações nacionais, aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental:

Logo, o fraco desempenho dos alunos evidencia a fragilidade do sistema educacional brasileiro, no qual 58,9% dos alunos que chegam à 4ª série possuem um nível de habilidade em leitura e em escrita considerado crítico ou muito crítico.

Dessa forma, frequentar a escola, durante quatro ou mais anos, não significa aprender. Os alunos avaliados não conseguem ler e escrever de forma convencional, quanto mais compreender o que leem e explicar por escrito o que compreenderam.

São realidades que requerem reflexão, já que os alunos, apesar de frequentarem a escola, não apresentam o desempenho esperado. É necessário pensar em práticas que superem as dificuldades e promovam a capacidade de cada

aluno chegar ao nível de aprendizagem esperado, podendo atuar em qualquer situação a que seja submetido.

O resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2015, do 9º Ano do Ensino Fundamental, nacionalmente, indicou que a média de proficiência em Língua Portuguesa foi de 252 pontos, correspondente ao nível 3 numa escala de 8 níveis. Estamos longe de alcançar um resultado satisfatório. Isso comprova a necessidade de se buscar melhoria para o ensino de língua portuguesa, estabelecendo parâmetros próximos dos exigidos pelas avaliações oficiais para aprendizagem de crianças e jovens.

Tudo isso reflete uma realidade de aprendizagem conhecida dentro da escola, como resultado de um processo em que estão envolvidos professores e alunos em sala de aula, mas também outras variantes escolares, como formação de professores, salários dos profissionais, infraestrutura e condições de trabalho; e sociais, como problemas familiares, falta de acompanhamento escolar, pobreza extrema são influenciadores da performance dos estudantes. Sem dar de conta de todas as possibilidades existentes no processo de ensino-aprendizagem, queremos discutir aqui aquilo que podemos realizar em sala de aula de língua portuguesa.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa que apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Verificar adequação da produção textual final do aluno, obtida através das atividades desenvolvida em uma sequência didática aplicada, observando a adequação do gênero discursivo trabalhado;

Objetivos Específicos

- Analisar textos de alunos das turmas participantes do processo;
- Examinar se o gênero discursivo crônica foi atendido na produção textual;
- Estabelecer um ponto de vista do processo realizado em sala de aula pela forma de como o produto final/texto produzido se apresenta para leitura.

A nossa perspectiva é que o trabalho em sala de aula de língua portuguesa pode contribuir para a melhoria da escrita dos alunos, fazendo-os chegar a um nível

aceitável. Através das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, temos condições de estimular e apoiar a aprendizagem, podendo obter resultados satisfatórios.

A questão que pomos em evidência nesta pesquisa é o fato de que podemos ajudar crianças e jovens a desenvolver a capacidade de escrita, através de aulas que proporcionem o contato com o texto, o entendimento de um gênero discursivo e sua função social, para estabelecer interação entre os membros envolvidos nas práticas de linguagem.

Acreditamos que os alunos precisam do contato com o texto e reconhecer que seu uso acontece numa prática social e a sua organização depende da necessidade de interagir com propósito comunicativo, em dada situação. Diante disso, organizamos os instrumentos de linguagem que consideramos adequados para nossas intenções.

A compreensão desses fatores, podem fazer com que os alunos escrevam melhor. Por isso, acreditamos que podemos, através de procedimentos pedagógicos, apoiar a prática de escrita, conduzindo um processo que pode indicar caminho para melhoria dos resultados das atividades escrever nas necessidades impostas na sociedade.

Para estabelecermos um novo parâmetro para esta situação, não podemos deixar de conceber o texto como o resultado de um ato de interação entre interlocutores, produzido com objetivos, em uma situação real de uso, trazendo impacto diretamente na organização textual, em seus conteúdos e na articulação linguística para cumprir uma intenção comunicativa diante dos interlocutores. Há a necessidade, ainda, de pensar no suporte, na perspectiva de circulação para irmos além do simples fato de produzir textos como uma aprendizagem estanque de atividades escolares.

Acreditamos, dessa forma, em uma contribuição que possa atribuir importância do texto ao ensino, elevando-o ao instrumento central da aula, em que a perspectiva textual é o fio condutor para a reflexão em sala de aula, a partir da observação dos constituintes textuais, compreensão das categorias de análise, observando o global do texto e a contribuição de cada unidade para a formação textual. Além disso, não podemos deixar de destacar a relação social do uso textual com as determinações convencionais que são postas para atender as necessidades dos usuários, os gêneros discursivos, com seleção e características próprias, que dão o tom a ser utilizado, permite ou rechaça aquilo que pode ser dito, insinuando, inclusive, o plano textual que

melhor se adéqua à exposição oral ou escrita, desenvolvido, por convenção, ao longo dos usos na sociedade.

Diante desse entendimento, acreditamos que a escola pode pensar numa perspectiva de produção textual que ponha em primeiro plano a formação discursiva, conforme ADAM (2011), aceitando os gêneros discursivos como manifestações de usos da linguagem em situações reais de atividades sociais e pondo a necessidade de o aluno pensar nesse processo quando da sua aprendizagem de escrita de texto. Acrescentamos, assim, a necessidade de ver a produção escrita como uma construção atrelada às condições que se impõe ao momento, somada às intenções pretendidas diante de seu interlocutor.

Nessa perspectiva, o aluno também desenvolve a capacidade de pensar na construção do texto, estabelecendo a estrutura composicional com objetivo comunicacional, expondo cada parte com propósito de formação geral do texto e com a força de propor uma organização que estabeleça a ação desejada junto ao outro.

É necessário destacar aqui que as discussões sobre o ensino de produção textual se mantêm ativa, trazendo informações sobre o ensino e as perspectivas que podemos estabelecer ao propor atividades em sala de aula.

Os resultados ainda não demonstram a realidade, se considerarmos um movimento de mudança na forma de vermos o ensino de escrita na escola com a introdução de novas propostas teóricas para fundamentar o trabalho do professor. Ao introduzir os conhecimentos acerca das teorias textuais e discursivas no âmbito da formação de professores de língua portuguesa, com maior intensidade nas discussões no meio acadêmico, ganha força também a mudança na prática desenvolvida diretamente com os alunos nas escolas nas últimas décadas.

O conhecimento que reconhece a utilização dos textos como instrumentos para as aulas de língua portuguesa não foi uma realidade de sempre. As mudanças vêm ocorrendo e pretendem instituírem formas que analisem os textos relacionando-os com as suas condições de uso, seus recursos internos para a formação de sentido e cumprimento de uma atividade comunicativa. Isso condiciona um ensino que pretende fazer o aluno refletir sobre o ato comunicativo e a maneira que pode obter sucesso diante de suas intenções para cada momento e interlocutores específicos. Porém essa condição nem sempre esteve presente nas escolas, sendo a produção textual muito mais uma atividade em que o aluno escrevia para a correção do professor. Segundo Bonini (2002, p. 25),

O fracasso no ensino de produção textual não decorreria especificamente da inconsistência do conhecimento técnico por parte do aluno, mas da inexistência, no trabalho escolar, de parâmetros que possibilitam a produção textual desse aluno tornar-se um meio significativo. Entre esses parâmetros, seria central a presença de um interlocutor ativo. Inexistira, então, na produção textual escolar, um interlocutor que o aluno pudesse visualizar e a quem poderia dirigir sua voz.

Havia um entrave na forma de pensar a própria prática de produção textual na escola, pois existia uma inviabilidade da capacidade do aluno para escrever pela forma de como se via a atividade. Para ele, não havia significado em apenas utilizar a escrita sem finalidade de interação comunicativa, tendo como interlocutor apenas o professor, a quem sempre era destinado seu esforço para preparar um texto. Esse fato falsificava a produção, comprometendo seu efeito.

Dessa conclusão, foi necessária a introdução de uma nova perspectiva para o desenvolvimento de uma prática escolar destinada ao entendimento de linguagem na perspectiva do uso, aproximando as atividades escolares da realidade linguísticas dos usuários. A prática em sala de aula precisa dar atenção às formas de como as pessoas utilizavam a linguagem no dia-a-dia, procurando manter uma relação interpessoal e ativando a linguagem para perguntar, afirmar, informar, pedir, instruir, emocionar, fazer rir. Para isso, as aulas de língua portuguesa teriam o compromisso utilizar de novos focos e metodologias, mas, para isso, não bastava a simples incorporação do texto ou novas atividades, seria imperativo que fossem implantadas as noções que propõe uma linguagem viva, atuante na sociedade, atestando sua capacidade de fazer as pessoas interagirem, ativando conhecimento, organizando os constituintes linguísticos e textuais, capazes suprir uma intencionalidade e cumprir objetivos de comunicação diante de uma situação. Em relação a isso, Bonini (2002, p.26) destaca que:

De um modo geral, contribuíram para a instauração de uma causa emblemática, a da "virada pragmática no ensino de língua materna", que corresponde a incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada sobre si mesma, tais como: a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a AD (análise do discurso) anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a linguística textual. Esta perspectiva geral consiste em entender a linguagem como um meio

em que o homem existe e age (eliminando o caráter prescritivista) e em considerar o texto, e sua enunciação, como a unidade básica do ensino (deslocando a frase, e sua gramática, para um segundo plano).

Há dois fatos importantes aqui mencionados, a virada pragmática, na forma de ensinar língua materna, e a incorporação dos conhecimentos que podem sustentar essa forma de ensino. A virada na forma de ensino é um estágio que retira a proposta de dedicação ao estudo da língua em sua natureza interna, que apontava regras ou tentava descrevê-las, sem levar em conta os aspectos relacionados com o uso. Como fundamentação para esta virada, os estudos linguísticos sugerem o uso da língua em situações reais, com todas as particularidades que envolvem as escolhas linguísticas para que, diante de todo o arranjo pertencente ao contexto de uso, possamos expor as possibilidades de construções que adequadas às exigências comunicativas num dado momento.

Com isso, podemos dizer que há uma preocupação com o ensino de língua portuguesa voltado para o uso do texto e, de forma mais específica, do texto em contexto de uso, que soma aos constituintes textuais internos, os conhecimentos socialmente disposto para a comunicabilidade, impondo as bases para que a linguagem possa proporcionar as possibilidades de comunicação, conforme necessidade.

Como afirma Bonini (2002, p.26):

Se, por um lado, a necessidade dessa mudança no ensino de português é consensual entre os estudiosos, por outro, há divergências quanto ao modo como ela deve ser conduzida e as lacunas teóricas ainda são muitas.

O ensino de língua portuguesa deve caracterizar-se pelo uso do texto, com suas possibilidades nas situações reais em sociedade. Mas, ainda, é necessário um delineamento mais específico e discussões para termos formas produtivas que possam chegar até o professor em sala de aula, de modo que os resultados na aprendizagem do aluno sejam percebidos ao longo do tempo nas escolas brasileiras.

É necessário, destacar a preocupação em pesquisas, em dissertações e teses em educação e em Letras, em buscar formas de como se trabalhar a produção textual em sala de aula, ou de como ela é apresentada no livro didático, como as escolas a determinam em seu projeto político pedagógico, ou ainda, como os documentos

oficiais determinados pelos órgãos educacionais influenciam no ensino. Há uma preocupação com a forma de tratar a produção de texto com os alunos, mostrando que é necessário ainda discutir essa temática, para podermos chegar a melhores resultados quando o propósito é fazer nossas crianças e jovens escrever com adequação, diante de suas necessidades de uso da linguagem.

Diversos autores e documentos oficiais, assim, como Motta-Roth (2006) destacam a possibilidade de utilizar os gêneros textuais para o ensino de produção textual. Para isso, reconhece, também, a necessidade de organizar o ensino em novas realidades, dando a devida posição à linguagem em uso para o processo de desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Assume uma discussão que se baseia em:

- 1) o ensino de produção textual depende de um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e sobre o quê; e 2) as atividades de produção textual propostas devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja um contexto de atuação para si mesmo. (MOTTA-ROTH, 2006, p. 495)

O ensino de produção textual requer um posicionamento teórico dentro de um entendimento de que o texto produzido está inserido numa perspectiva de que os usuários da linguagem se apoiam num processo que estabelece condutas, as quais se alinham a determinadas obrigações que a comunicabilidade exige. Estas obrigações fazem parte do conhecimento do indivíduo, que reconhece os papéis sociais e os aspectos que necessita atentar para uma comunicação bem-sucedida.

Dentro de uma proposta de ensino em que a produção de texto é o centro, o aluno deve reconhecer que a escrita na sociedade cumpre um objetivo em um contexto social de uso. Reunindo vários aspectos que envolvem os participantes, o lugar, os objetivos, é necessário ter a capacidade de reconhecer a forma de atuar conforme sua finalidade, escolhendo o gênero mais adequado e a constituição textual que lhe favorecerá sua intencionalidade de comunicação.

Pesquisas realizadas em letras e pedagogia têm discutido sobre o ensino de produção textual sempre pondo em evidência o caráter discursivo e a necessidade de se levar o aluno a compreender que sua produção textual precisa realizar-se com

propósito de acordo com situações reais de escrita, com interlocutores e contextos que indicarão o gênero discursivo e finalidades desejadas.

Encontramos em Gomes (2018) a busca de mostrar que a organização da educação trouxe a oportunidade para o ensino de produção textual com intenções discursivas, pondo leis e normas que favorecem o desenvolvimento de prática que atuem diretamente com atividades discursivas. Demonstra, ainda, uma preocupação em perceber se na legislação, em documentos oficiais e escolares há o empenho em realizar proposta de apoiar a prática de escrita na escola em exploração do texto, em perspectiva de uso.

Já Magalhães (2016), tendo como base a Matriz de referência para redação do ENEM de 2014, realiza um processo de intervenção em 02 turmas de 3ª Série de Ensino Médio para produção textual com o intuito de perceber a capacidade de escrita a partir dos parâmetros de avaliação e das competências exigidas na redação do ENEM. A pesquisa chegou à conclusão de que é necessário maior planejamento para que os alunos pudessem obter variabilidade de estratégia e desenvolver maior capacidade e autoestima na escrita. Como proposta para melhoria da condição a pesquisadora propõe seguir a metodologia de ensino por Sequências Didáticas, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para planejamento e repertório de sequências textuais indicados pelos autores, assim como os gêneros selecionados, conforme as necessidades por série. Além disso, a orientação para escrita é destacada como ponto primordial para que os alunos possam apresentar sucesso.

Garcia (2017) apresenta uma preocupação na formação de alunos escritores e leitores, partindo de uma ação através de oficina aplicada em turma do Ensino Fundamental e avaliação da reação dos participantes para, em seguida, analisar as práticas pedagógicas inseridas para a escrita, percebendo se estas conseguiram estimular as práticas de leitura e escrita. Um aspecto interessante da pesquisa apareceu ao diagnosticar que o ensino ainda apresenta traços tradicionais que prejudicam o aluno nas suas possibilidades de escrita e proporcionou a reflexão de que podemos obter envolvimento do aluno e desenvolver sua criatividade em produções textuais, estimulando sua liberdade em contexto que possa levá-lo à própria percepção de que pode desenvolver sua prática por sua visão individual e sua própria criatividade.

Encontramos, também, os estudos relacionados com a Análise Textual dos Discursos, os quais estão pontualmente destinados à análise de textos, percebendo,

principalmente sua estrutura composicional como forma de estabelecer uma relação do gênero com sua formação socialmente desenvolvida e convencionalizada dentro da própria dinâmica das ações sociais que envolvem seus membros. Entra em discussão o fato de que o plano de texto está na constituição textual, podendo ser usado para o planejamento como uma ferramenta no momento de produzir texto. Mesmo assim, observamos que as pesquisas que tivemos acesso transitam muito mais em análise de textos com a perspectiva de avaliá-los, como forma de mostrar a viabilidade de utilizar os conhecimentos sobre o plano de texto para produção textual.

Em Cabral (2013) percebemos a preocupação com o uso da teoria da ATD, utilizando o plano de texto para obter uma organização intencional para produção textual, fazendo a composição textual, conforme planejamento. A serviço da leitura, o plano de texto pode estabelecer as relações composicionais dentro do texto, estimulando a compreensão.

Parece-nos bem definido que a proposta de Cabral (2013) é mostrar que, a partir do conhecimento das possibilidades do plano de texto, podemos antever a proposta daquilo que vamos escrever, isto é, podemos planejar a escrita, tendo como base um plano que possa estipular as variantes e decisões que constituem o texto, apontando para uma consciência da produção escrita antes mesmo de iniciar sua redação.

Com intenção de analisar resumos de teses e dissertações, Medeiros (2015) observa como o plano de texto e as sequências textuais se apresentam nestes textos, influenciando a proposta da construção textual.

A proposta evidencia um trabalho focado na estrutura composicional dos textos a serem analisados, pretendendo identificar os mecanismos linguísticos que estão constituem determinadas sequências textuais e, assim, apropriar-se da formação de planos de texto que surgem a partir da sequenciação e utilização de instrumentos linguísticos que possam constituir a formação textual.

Dessa forma, confirmamos, para nossa pesquisa, a pretensão de estudo textual, analisando a formação do texto, a partir do plano de texto e revelando uma preocupação de uso da teoria da ATD para proporcionar uma atividade que parte do texto, para avaliá-lo e determinar que recursos os possibilitaram a sua concretude, identificando uma recorrência, e assim, um gênero, presente entre nós, com suas particularidades, propriedades e planos estáveis ou como determina Adam (2011) planos textuais fixo ou ocasionais, se não seguem o padrão já estabelecido.

Partindo destas observações, nosso trabalho tenta aliar estas duas propostas anteriormente discutidas: seja o ensino de língua materna, com a necessidade de promover o texto como elemento de ensino e a ATD, como teoria que discute a análise textual, vendo o texto como determinado pelas condições de produção, levando o falante/escritor a realizar escolhas, conforme objetivos, dentro do leque estabelecido pela sociedade para cumprir a proposta que se propõe com o uso da linguagem.

Destacamos a importância de nossa pesquisa que desenvolve interação em sala de aula, com fundamentação na teoria da ATD, visto que prima pela aproximação do aluno às possibilidades de organização de texto, com sua estrutura composicional, sua construção e seu recurso. Além disso, explora as sequências textuais e o plano de texto para proporcionar uma organização textual que possam ajudar os alunos a compreender a constituição do texto, assim como desenvolver a capacidade de considerar esses instrumentos ao se pôr como locutor na linguagem.

Neste percurso, não podemos deixar de destacar o fato de que estamos nos referindo à ATD, levando em conta também a compreensão de que o texto advém de todo um entendimento da situação que o promoveu, atuando nas possibilidades para podermos realizar a comunicação desejada, com a obrigação de observarmos as variantes que se apresentam e, dentro das ferramentas disponíveis, organizarmos em sua concretude o ato comunicativo com uma configuração dada por seu produtor, mas carregando as estabilidades sociais e recursos pertencentes e decorrentes da linguagem.

Consideramos uma inovação ao destinar os conhecimentos da ATD para fundamentar aulas de língua portuguesa, pois ao mesmo tempo que oportunizamos a reflexão e o uso do texto em sala de aula, compreendendo-o na sua constituição global, na sua formação interna e em suas unidades constituintes, não deixamos de pensar sobre as relações sociais que a linguagem mantém sociedade, para sua manifestação; para se colocar a serviço dos indivíduos para estabelecer a interação, conforme suas necessidades. Na sala de aula, é preciso desenvolver atividade com os textos que promova tanto a capacidade de suas análises, mas a compreensão de que somos avaliadores da condição/situação de uso para escolhermos os recursos adequados para ação com a linguagem.

Está em sala de aula a possibilidade de um trabalho com o texto, mas, muito mais além disso, há um percurso de práticas a serem desenvolvidas com o texto, que promovam a compreensão da construção do texto, sua realização e sua constituição,

mas também nossos compromissos como usuários inseridos na sociedade, influenciadores e utilizadores da linguagem.

Para aliar a prática de atividade com o texto em sala de aula e com o intuito de atribuí-lo sentido, ao realizar análise textual, compreendendo sua constituição e formação, selecionamos o gênero discursivo crônica, com a metodologia das sequências didáticas, envolvendo os conhecimentos acerca da ATD para ajudar o aluno a compreender a formação textual e a necessidade do uso das sequências textual na composição da escrita, ao mesmo tempo em que conduzimos uma reflexão do processo de escrita, conforme o conhecemos em sociedade.

Em nossa proposta de produção textual, utilizamos a metodologia das sequências didáticas, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para organizar uma proposta, destinada para o trabalho desenvolvido na escola.

Destacamos, então, nossa pesquisa que parte da hipótese de que os alunos, mesmo com dificuldade de escrita, podem ser capazes de produzir textos no gênero discursivo específico, desde que tenham aulas que façam refletir sobre o processo, as possibilidades de organização textual e as exigências da linguagem para cumprir os objetivos de comunicação. Vemos, assim, que a produção textual pode ser trabalhada em sala de aula e obter sucesso em seus resultados com a dedicação de aproximar o aluno do gênero em situações de uso.

Dessa forma, foi utilizado de dois momentos importantes para esta pesquisa. Inicialmente, a realização da sequência didática para que o aluno, através dos módulos, prepare-se e escreva um texto e, segundo, a análise do produto final das atividades desenvolvidas.

Pensamos na superação das dificuldades encontradas nas escolas, quanto à produção textual, propomos uma intervenção nas aulas língua portuguesa nas turmas de 8^{os} Anos, matutino e vespertino, da Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes, município de Marcelino Vieira RN, em que se baseia na inserção da metodologia das sequências didáticas para produção do gênero textual crônica.

Para contribuirmos com o ensino de língua portuguesa e amenizar os problemas encontrados quanto à aprendizagem dos alunos, temos o objetivo, para o processo de intervenção, de estudar em sala de aula o gênero crônica, a partir da metodologia das sequências didáticas, com finalidade de obtenção do produto final das atividades uma produção textual, tendo fundamentação, principalmente, a Análise

Textual dos Discursos (ATD), para, em seguida, analisar esse processo e sua eficácia quanto à superação de dificuldades dos alunos na escrita.

Organizamos todo um percurso de estudo, para que, além de escrever uma crônica narrativa, o aluno perceba suas características e seus usos sociais, como forma de estabelecer a consciência do processo de escrita de um texto, neste caso um gênero específico, mas que pode servir de base para a reflexão na produção de outros gêneros textuais também. A partir dessa consciência, levamos ao aluno a percepção de que a produção escrita é um processo que o escritor deve acompanhar, tendo como finalidade um produto final, seu texto pronto para disponibilizar à leitura, dentro de parâmetros sociais, para cumprir um objetivo, em uma situação organizada, com os devidos interlocutores.

Para além desta compreensão global do processo de escrita, a especificidade aqui é a produção de uma crônica, que obedeça às características do gênero textual, atenda às estabilidades discursivas, que são acordos construídos social e historicamente entre os falantes, sem deixar de cumprir os compromissos textuais estabelecidos que garantam a coerência e a coesão, de modo que tenhamos condições de analisar o todo e as particularidades que constituíram o texto. É importante destacar, ainda, a capacidade do texto em estabelecer o contato social, podendo ser posto à disposição de leitores em ambientes possíveis ao gênero literário, com suas características artísticas e com o caráter de poder levar à reflexão dos fatos sociais e da existência individual.

O trabalho de desenvolvimento da prática de escrita aqui proposto, justifica-se pelo fato de que, primeiramente, a escola é um espaço privilegiado para aprendizagem e pode organizar meios de alunos se tornarem escritores proficientes, a partir de intervenções em sala de aula que conduzam à reflexão sobre o processo de escrita, permitam escrever textos com autonomia e compreendam a inserção das atividades de produção textual numa prática de uso social da linguagem, retirando a impressão de que se escreve textos na escola para o professor corrigir.

Segundo, há uma necessidade de melhorar a escrita entre crianças e jovens, conforme comentado anteriormente. Quando são exigidos a escrever, temos resultados insatisfatórios, levando-nos a buscar novas práticas de produção textual na escola, de modo que possamos dar condições de desenvolvimento deste público nas atividades de escrita a que seja submetido.

Por último, acreditamos que a escrita na escola só poderá render os resultados que almejamos se propormos a prática de produção de texto de forma sistemática, apoiando-nos na crença de que o aluno precisa entender que a escrita é uma prática social e explicita um desejo de interação em determinada situação entre sujeitos, socialmente constituídos. Neste caso, os gêneros textuais são as particularidades que dão de conta da forma de organização da comunicação nas situações reais, escolhendo os meandros que reconhecem o lugar, suas características, os envolvidos e seus papéis naquele momento.

Saber reconhecer esta situação e organizar a linguagem para estabelecer a comunicação desejada é a condição para o sucesso na prática de produção textual. Então, a escola precisa trabalhar com o aluno para que este compreenda essa condição, presente nas suas ações interativas e comece a estabelecer os parâmetros de escrita para obedecer a gêneros textuais, formando textos bem escritos e dentro das características solicitadas para as ocasiões em que se envolve.

Para que isso seja possível, a noção de plano de texto pode ajudar aos alunos a perceber a formação textual e os compromissos de cada gênero textual que se apresentam ao escreverem.

É necessário ainda disponibilizar meios de circulação das crônicas dos alunos para manter o caráter do gênero textual, pondo as produções em diferentes meios e que estas sejam conhecidas por diferentes públicos e destinadas a leitura por outras pessoas. Dessa forma, o trabalho desenvolvido estará levando em consideração a necessidade de colocar, na produção textual na escola, o uso real da linguagem, com propósito comunicativo entre os interlocutores, neste caso, escritor-leitor.

Na análise do produto final das atividades desenvolvidas na sequência didática em sala de aula, apontamos um olhar com base no esquema 4 de Adam (2011), observando, principalmente, a organização textual (estrutura composicional), Nível 5, tendo o cuidado da percepção do plano de texto e a influências das sequências textuais para refletirmos na importância destes na composição textual.

Reportar-nos-emos, principalmente, a ATD, tendo como base a teoria defendida por Adam (2011) e seguida Rodrigues, Silva Neto e Passegi (2010), Passegi *et al* (2010). Discutimos também o ensino de língua portuguesa, levando em consideração os estudos de Travaglia (2003), de Marscuschi, (2008), Antunes (2007) e Grilo e Cardoso, (2003); dialogando com estes autores, fazemos referência aos documentos oficiais: PCNs, BNCC. Para fundamentar a metodologia adotada no

processo de intervenção, utilizamos o aporte teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que estabelecem o conhecimento sobre sequências didáticas e seus desdobramentos em sala de aula; finalmente, realizamos os estudos sobre gênero discursivo a partir de Bakhtin (2011) e de alguns apontamentos de Marscuschi (2008).

Este trabalho está dividido nas seguintes partes: Introdução, Percurso Teórico Percurso Metodológico, Análise dos dados e Conclusões. Pretendemos, com isso, apresentar uma fundamentação teórica a respeito dos estudos que respaldam as ideias aqui apresentadas. Estabelecer também uma visão das atividades desenvolvidas durante o processo de intervenção em sala de aula e ao mesmo tempo, analisar como o aluno conseguiu produzir o seu texto, podendo organizar adequadamente, conforme gênero textual proposto, neste caso, uma crônica narrativa. Ainda, a partir da análise dos dados, detalhamos textos produzidos por alunos, podendo fazer o juízo do desenvolvimento das práticas de escrita. Por último, apresentamos nossas conclusões sobre todo o processo aqui apresentado e avaliamos os resultados que pudemos verificar.

2 APORTE TEÓRICO

Tendo como objetivo a escrita de alunos em um gênero textual específico e para garantir um caminho para organização textual e temática, enfatizando a adequação ao gênero textual, coesão e coerência, temos como principal fundamentação teórica a ATD, para fomentar as atividades que venham nortear a aprendizagem de produção textual, subsidiada pelas propostas teóricas de Adam (2011) e outros autores que a estudam como Marquesi, Elias e Cabral (2017), Rodrigues, Silva Neto e Passegi (2010). Quanto ao estudo de gênero discursivo, nos reportamos em Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008), apropriando-nos dos conceitos que definiram as estratégias e as percepções necessárias para estrutura organizacional da crônica, atentando, ainda, para o conteúdo e a linguagem utilizada. É a partir desta discussão que compreendemos também o caráter específico do gênero discursivo em questão e sua introdução na esfera das atividades humanas, apresentando suas características, suas propriedades, seu posicionamento numa prática social.

Como estamos diante de uma prática para o ensino de língua portuguesa, retomamos aquilo que nos dizem Travaglia (2003), Marcuschi, (2008), Antunes (2007) e Grilo e Cardoso (2003) e documentos oficiais sobre as propostas de organização de práticas em sala de aula para condução de uma proposta de ensino de produção textual. Temos a preocupação de discorrer sobre a crônica, gênero discursivo selecionado para intervenção em sala de aula, tendo como base as discussões realizadas por Tuzino (2009), Goldstein (2009) e Martins (2010). Para organizarmos uma proposta através de uma sequência didática para produção de texto no gênero textual referido, utilizamos os encaminhamentos apontados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para apresentar a fundamentação teórica, com as discussões pertinentes a nossas pretensões, organizamos este capítulo em duas grandes partes: a primeira, intitulada Análise Textual dos discursos (ATD), discute os conceitos que regem seu quadro teórico, atentando para as conceituações que perpassam sobre texto, discurso, gênero, sequências textuais e plano de texto; a segunda trata do ensino de língua materna, sob o título de Reflexões teóricas sobre o ensino de língua portuguesa

e da produção textual e discute o ensino de língua portuguesa, as sequências didáticas, a produção textual e o gênero textual crônica.

2.1 ANALISE TEXTUAL DOS DISCURSOS (ATD)

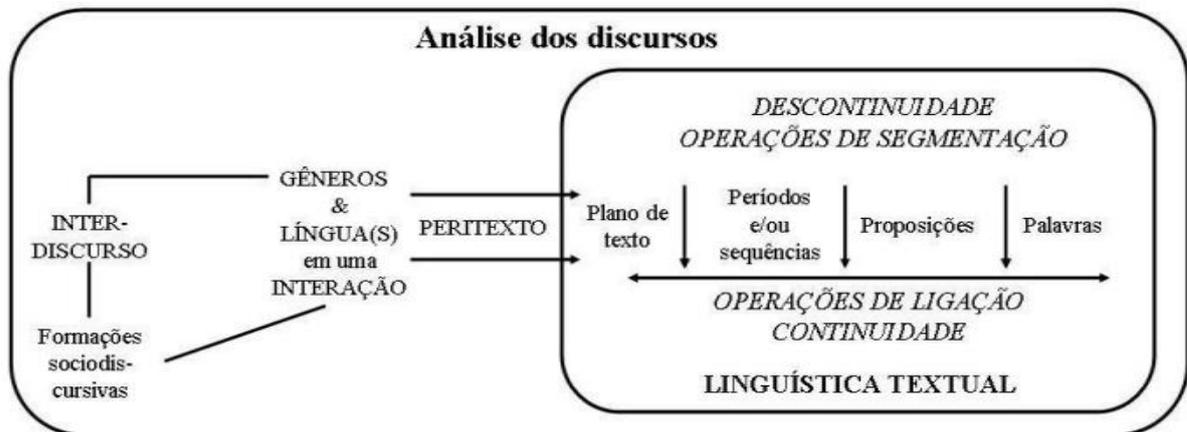
Consideramos, nesta parte de nosso trabalho, a importância da ATD como perspectiva que dá fundamentação teórica para as atividades desenvolvidas em sala de aula, promovendo práticas que trazem uma visão de texto, de sua constituição e do processo social ao qual está ligado.

2.1.1 Considerações contextuais sobre ATD

A Análise Textual dos Discursos (ATD) realizar uma articulação entre a Linguística Textual e Análise do Discurso, determinando um lugar para as tarefas e o objeto desta primeira que se encontra inserida na segunda. Como propõe Adam (2011, p. 43), postulando ao mesmo tempo “uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da linguística textual e da análise de discurso, definimos a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas”.

Entende que as práticas discursivas são o campo mais amplo a ser analisado, apropriando-se dos conhecimentos e instrumentos da Linguística Textual para estabelecer uma nova relação entre os estudos textuais, aliando-os à análise dos discursos.

Figura 1- Esquema 3 de Adam



Fonte: Adam (2011, p. 43)

Assim, a Linguística Textual está dentro da análise dos discursos, considerando seus desdobramentos para constituição da unidade texto, que, por sua vez, se manifesta a partir das situações de interação, com base na presença dos lugares sociais que dão o norte para os usos sociais da linguagem, os quais determinam o que e como se pode realizar o discurso em situações reais na sociedade. Partimos das condições que se estabelecem, o que constitui a *formação sociodiscursiva*.

Em Adam (2011), está posto que para atender esta demanda social, o eixo que organiza o uso social do discurso é o gênero textual, pois este expõe a forma que atende à necessidade de interação para um momento específico e se orienta pelo lugar social, pelos papéis sociais dos envolvidos e pelas intenções que se apresentam para, a partir daí, cumprir com os objetivos desejados. Claro que, para isso, há uma construção social estabelecida de conhecimento e reconhecida pelos usuários para as manifestações discursivas. As regras sociais proporcionam uma estabilidade e constituem uma espécie de contrato público aos discursos e a forma que eles se manifestam. Aceitamos, então, que “é nos gêneros de discurso que localizaremos essa ‘estabilidade pública e normativa’ que opera no quadro do sistema de gêneros de cada formação discursiva” (ADAM, 2011, p.45).

Resumidamente, Passegi *et al.* (2010, p.266) confirmam essa condição, quando assim se expressam:

No nível discursivo, uma determinada intencionalidade ou objetivo (expresso linguisticamente pelos atos ilocucionários) realiza-se numa interação social e numa formação discursiva dadas (que delimitam “o que pode e deve ser dito”) utilizando o socioleto (dialeto social) dessa formação e no seio de um interdiscurso, com a mediação de um gênero

É importante destacar, ainda, a definição de *co(n)texto*, a qual se refere ao fato de que o leitor é responsável pela reconstrução do contexto, tendo como base conhecimentos adquiridos permanentemente por várias vias. Ao utilizar esses conhecimentos, apoiamos-nos nos dados cotextuais, isto é, nos dados presentes no texto em sua esquerda e direita, para, em conjunto às compreensões, informações, conhecimentos do mundo real, haver uma reconstrução, operacionalizada pelo sujeito. Isso significa que a situação extralinguística real não está à disposição do leitor para a construção do discurso. Assim,

Não se pode esquecer que não temos acesso ao contexto como dado extralinguístico objetivo, mas somente a (re)construção pelos sujeitos falantes e/ou por analistas (sociólogos, historiadores, testemunhas, filólogos ou hermeneutas). As informações do contexto são tratadas com base nos conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, nos seus pré-construídos culturais e nos lugares comuns argumentativos (ADAM, 2011, p. 52).

Podemos estabelecer, então, a ideia de que os contextos são meios que estão presentes na capacidade do sujeito em reproduzir fontes que estiveram apoiando os enunciados e que estão à disposição dos falantes que, ao entrar em contato com o cotexto, conduz a uma inferência que pode contribuir para a interpretação global do enunciado. É a construção a partir da imaginação do sujeito que estabelece uma situação de enunciação, promovendo a contextualização do discurso que se apresenta ali na condição de cotexto, com a possibilidade do leitor inferir o contexto. Dessa forma, temos a presença do *co(n)texto*. Nas palavras de Adam (2011, p. 53):

Escrevemos ‘*co(n)texto*’ para dizer que a interpretação de enunciados isolados apoia-se tanto na (re)construção de enunciados à esquerda e/ou à direita (contexto) como na operação de contextualização, que consiste em imaginar uma situação de enunciação que torne possível o enunciado considerado.

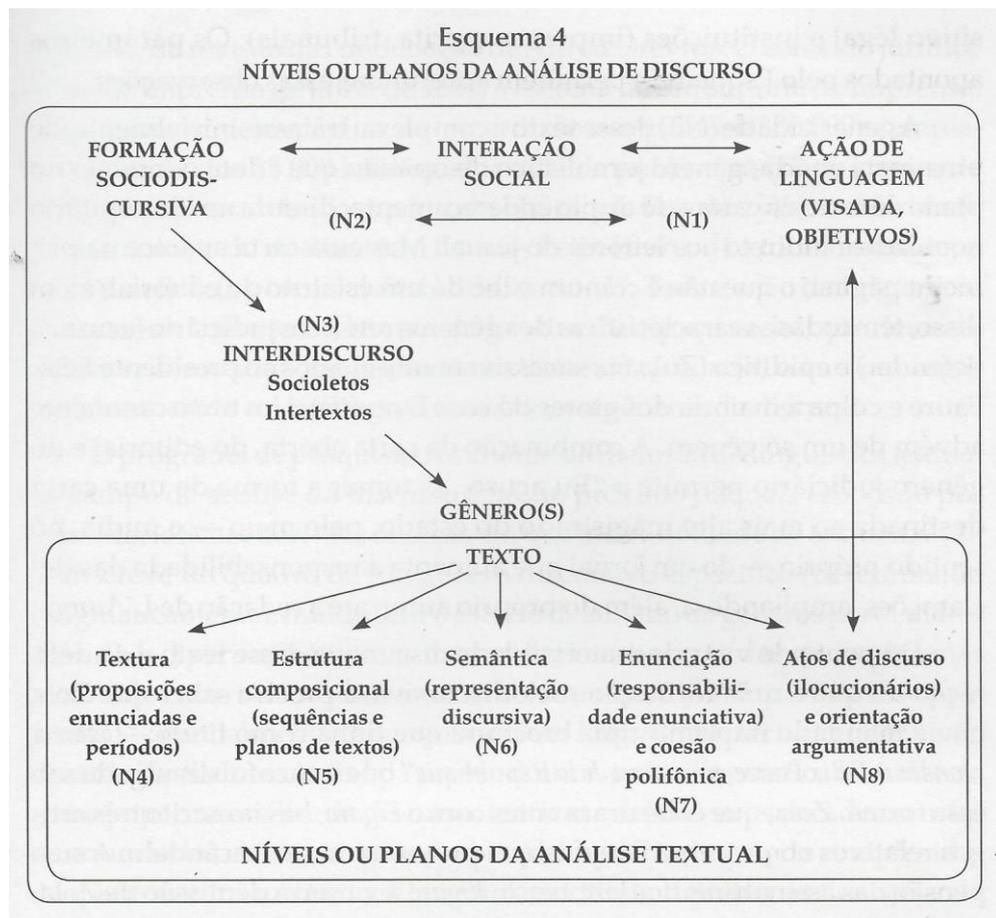
Adam (2011) realiza uma definição das categorias textuais, propondo a necessidade de estabelecer os domínios de interesses textuais, em detrimento dos gramaticais. É preciso determinar aquilo que deve ficar no âmbito da linguística da língua, que deve ser inserido nos fatos gramaticais, enquanto os domínios textuais que garantem a coesão e a coerência apresentam outra natureza; “os domínios textuais e morfossintáticos são diferentes e bastante independentes. Essa distorção, essa defasagem entre as categorias da gramática e as da linguística do texto não deve causar surpresa” (ADAM, 2011, p. 75).

A Linguística Textual necessita definir as classes de unidade e tipos de conexões propriamente textuais. Determinar aquilo que faz parte do domínio da gramática e o que faz parte da Linguística Textual, o que muda também a forma de análise. Isso muda o caráter das categorias, produzindo uma ruptura em que a dimensão textual trará novos *status* a análise da linguagem. A delimitação das unidades e de suas ligações passam por transformações que vão exigir que a “dimensão textual, regida pela coerência dos conceitos sustentados em meios coesivos apropriados.” (ADAM, 2011, p. 77)

Nesse sentido, é necessário estabelecer os níveis e unidades textuais em que podemos segmentá-lo, obtendo assim a possibilidade de obter a constituição textual ou sua composição. Passeggi *et al.* (2010, p. 268) apresentam dois tipos de operações de textualização: as operações de segmentação e as operações de ligação (para nós neste momento interessa as operações de segmentação). Para a segmentação ocorrer, devemos considerar as unidades textuais, que podem ser indicadas como: proposições, períodos, sequências e plano de texto. Nas seções a seguir tratamos especificamente das sequências e plano de texto, por considerarmos que estes estão diretamente relacionados com nossos objetivos no processo de intervenção desenvolvido na prática escolar.

Adam (2011), ainda, demonstra os níveis ou planos da análise de discurso, estabelecendo, primeiramente, que discurso e texto são indissociáveis, confirmando uma relação de complementaridade entre eles, com um olhar de pertinência e interdependência para conduzir as ações de linguagem. Podemos observar isso no esquema 4 de Adam (2011, p. 61):

Figura 2: Esquema 4 de Adam



Fonte: Adam (2011, p. 61)

Vemos que o nível da análise do discurso apresenta-se como maior, enquanto o nível da análise textual se põe como pertencente a aquele. Entendemos que o texto se constitui para permitir a manifestação dos discursos nas necessidades interativas que ocorrem a partir das práticas sociais.

A ação com a linguagem (N1) é realizada pelo texto, mas este advém da necessidade de interação que a sociedade estabelece (N2). Com práticas sociais, cria-se a formação discursiva (N3), determinando as condições para que os indivíduos possam avaliar tudo aquilo que compõe proposta interativa, sabendo o que pode ser dito e como será dito, inclusive com as escolhas linguística adequadas. Para o dizer, os gêneros discursivos existem para serem utilizados, de acordo com os propósitos sociais e contextuais no uso da linguagem. Apresentam-se como formas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011), indicadas para esta situação e não para aquela, devido os

aspectos que se delineiam nas práticas sociais e nas especificidades que giram em seus entornos.

Para que possamos realizar o contato com a linguagem, é necessário o texto, que ganha seu contorno, conforme as condições de interação que se põe. Para compreender a formação do texto, a análise textual estabelece seus próprios níveis: Textura (proposições enunciadas e períodos) – N4; Estrutura composicional (sequência e planos de textos) – N5; semântica (representação discursiva) – N6; Enunciação (responsabilidade enunciativa) e coesão polifônica – N7; Atos de discurso (ilocucionários) e orientação argumentativa – N8. Esta análise não separa o texto do discurso, pois os níveis textuais, acima expostos, dependem das condições advindas da situação que origina a proposição discursiva, atribuindo aos níveis textuais uma configuração que garante a interação, vista como uma necessidade para determinada prática social que se apresenta.

2.1.2 Texto, discurso e gênero

O texto, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, é um todo significativo, fruto de uma atividade discursiva oral ou escrita que apresenta coesão e coerência, mantendo uma rede de relações numa sequência verbal (BRASIL, 1998). Esse entendimento faz com que compreendamos os textos como produtos da comunicação que produz sentido pelo material linguístico apresentado, mas também pelas condições que influenciaram na sua constituição.

Confirmando e ampliando esta definição, o texto da Base Nacional Comum Curricular acrescenta novas possibilidades de comunicação, decorrente das mudanças tecnológicas presentes na sociedade atual:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65)

E acrescenta:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (p. 66)

É criada a possibilidade de compreendermos o texto além da manifestação verbal, colocando as diversas contribuições que as tecnologias podem acrescentar às interações em sociedade, com o acréscimo de todos os elementos audiovisuais, os quais podem enriquecer as manifestações de interação nas práticas de linguagem. Com as novas tecnologias, a linguagem também ganha contornos diferentes, possibilitando novos horizontes aos falantes/escritores para exploração das oportunidades que estão à disposição no momento de interagir.

Não podemos esquecer que está posta como nossa obrigação, considerarmos o contexto de produção, inserido ao processo de criação textual e influenciador da configuração textual em sua constituição e construção de sentido.

Para Adam (2011), o co(n)texto resume esta característica do texto como unidade de sentido, advindo da atividade discursiva, necessitando, para sua interpretação, dos elementos explícitos no texto, que se relacionam, podendo recuperar, também, a situação de produção, o contexto que influencia na interação comunicativa.

A construção textual opera-se interrelações produzidas pelos seus componentes, observando aquilo que está posto textualmente para obter uma globalidade, isto é, devemos considerar cada constituinte textual como parte da estrutura e capaz de provocar sentidos ao realizar a formação do todo.

A contextualização também está no texto pela recuperação do interlocutor da situação que originou a organização textual para, dentro da possibilidade, cumprir com os objetivos de comunicação. O cotexto dá de conta daquilo presente no próprio texto, relacionando suas partes. O co(n)texto expressa a possibilidade de relação de uma organização interna que manifesta a constituição textual e, na sua disposição, a revelação/reconstrução do contexto de produção por aquilo que está estabelecido textualmente.

Antunes (2009) também defende que os constituintes linguísticos fazem parte do texto, mas este não configura sozinho a prática da produção discursiva. Para isso,

influenciam fatores diversos que conferem à interação sentido e relevância, propondo que o aparato linguístico mantém a coerência e a coesão e os interlocutores estabelecem as cooperações na construção de sentidos, propondo-se formar e reconstruir as condições de produção e as influências para atribuições dos sentidos.

Análise Textual dos Discursos propõe um estudo que insere o texto como seu centro de análise, percebendo as construções e as unidades textuais como requisitos atrelados a uma formação discursiva e obediente a condições externas do discurso (JURACH, 2015, p.104), podendo apoiar-se nas sequências textuais e no plano de texto, aproximando-se, assim, da sua estrutura composicional.

Discurso e texto estão presentes na abordagem do uso da linguagem, mas seus limites conceituais estão muito próximos para uma delimitação quando se trata de seus empregos teóricos dentro dos estudos que os relacionam como instrumentos de comunicação em sociedade.

Conforme Marcuschi (2008, p. 58), há uma complexidade para diferenciar texto de discurso, tendo situações até em que nomes podem ser trocados. Fávero e Koch (2012, p. 31) também expõem praticamente o mesmo dilema ao expor que “as diferentes concepções de *texto* e de *discurso* acabaram por criar uma confusão entre os dois termos, ora empregados como sinônimos, ora usados para designar entidades diferentes.”

Confirmamos a dificuldade de estabelecer uma divisão clara entre as duas designações por ser tratadas de formas diferentes, dependendo da teoria e por estarem ligadas ao estudo da linguagem e suas manifestações em sociedade.

Para questão de aproximação do que estamos propondo neste trabalho consideraremos o que diz Marcuschi (2018, p. 58) para conceituar texto e discurso:

A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização e efeitos, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos.

O texto estaria na expressão posta em evidência linguisticamente, construindo os efeitos desejados. Já o discurso é determinado pela configuração dos pressupostos socialmente reconhecidos que referendam à enunciação e provocam os efeitos desejados na interação entre os sujeitos.

Compreendemos, dessa forma, o texto como a concretização da linguagem, posta em constituintes linguísticos e/ou não linguísticos e produzido na relação entre interlocutores para agir em uma situação. Propõe uma construção de sentido à proporção que se organiza em um todo significativo, apoiando-se em fatores como coerência e coesão. Já o discurso estaria ligado ao conjunto da perspectiva ativado para a escolha do uso, relacionando aspectos discursivas que influenciam na interação linguística, conforme as atividades sociais em curso.

O discurso relaciona-se com a prática de linguagem, especificando de onde os falantes/escritores se posicionam para interagir com seus pares e buscam as formações pertinentes para suas atividades, conforme o contexto que se apresenta.

Adam (2011) expõe sua posição a respeito desta questão ao considerar que os conceitos de texto e de discurso não se opõem, mas se sobrepõem e se cruzam, recusando a percepção de texto numa abordagem em que as fontes de interpretação estejam no seu interior. Essa posição recai sobre a ideia de o texto não estar separado do discurso, inter-relacionando-os; um texto é o produto que apresenta seus constituintes internos, que se ligam, cotexto, mas a sua construção depende e engloba também as características que vieram da formação discursiva da qual fez parte, levando em consideração as condições sociais e, assim, as necessidades comunicativas para utilização da linguagem dentro daquele molde.

O entendimento de Adam (2011) é que o texto faz parte do discurso. Propõe o texto como subproduto do discurso, isto é, o texto faz parte do processo discursivo, inserindo-se como parte integrante de toda atividade de linguagem para comunicação.

Para levar em consideração essa noção, não podemos deixar de referir-se ao gênero do discurso, que organiza as manifestações da linguagem, especificando estrutura composicional e adequação às condições de uso estabelecidas nas práticas sociais, ganhando uma configuração que está apta a atender o processo comunicativo ao qual se destina.

Os gêneros do discurso se caracterizam por organizar o uso da linguagem nas situações concretas, como formas específicas para preencher as necessidades socialmente construídas no desenvolvimento das relações humanas nas práticas sociais. Criam-se os paradigmas para que se possa agir com sucesso, empregando uma configuração do ato comunicativo pertinente aos interlocutores, aos fatos, às condições gerais estabelecidas. Para isso, deve-se utilizar adequadamente um *conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo verbal*, (BAKHTIN,

2011), considerando certos compromissos, determinados histórico e socialmente, no momento de produzir seus enunciados.

O agir do indivíduo dá-se pelo uso social das práticas discursivas para proporcionar a interação produtiva e crítica. Nisso é preciso que cada indivíduo esteja preparado para organizar uma atividade comunicativa que cumpra os objetivos desejados, associados às condições sociais em questão.

Tais atividades articulam o conhecimento disponível na sociedade para o uso da linguagem, proporcionando a ampliação da capacidade do usuário de se tornar ativo no meio em que se relaciona, apropriando-se e respeitando os gêneros textuais.

Dessa forma, podemos comentar que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p.262)

Pressupomos que um ato de comunicação explicitado por um indivíduo qualquer (inscrito num gênero discursivo) não depende unicamente de sua vontade, nem foi configurado de maneira que se apresente por uma atitude de unilateralidade, antes segue orientações social e historicamente construídas para cumprir com os objetivos comunicativos em determinada atividade humana. Sua participação como produtor é possível porque está dentro das propostas sociais para cumprir com a comunicação em determinada situação (contexto imediato), que pede usos coerentes à sua organização. Vinculam-se, assim, formas de linguagem (gêneros discursivos) às características sociais, presentes num momento, mas não é somente isso que influencia: está presente também, neste momento, a percepção de um contexto histórico, que estabeleceu um contorno comunicativo adequado para a situação, o qual se apresenta diante do falante/escritor, conforme foi construído pela coletividade ao longo do tempo pela comunidade linguística.

As atividades humanas são reguladas pelos gêneros. A necessidade de cumprir com as exigências da participação das pessoas nas práticas sociais orienta as propostas de interação, elegendo este ou aquele gênero discursivo. Assim estão à disposição dos usuários as formas adequadas para a comunicação com suas

especificidades que podem estabelecer a interação de forma bem-sucedida e dentro dos parâmetros esperados e convencionados coletivamente.

Por outro lado, uma realização de interação não se desvincula da análise de todos os componentes envolvidos no instante de produção. Quais os interlocutores? O que eles pensam a respeito um do outro? Quais os papéis sociais? Para que será realizado naquele momento o ato comunicativo? Tudo isso conduz a uma situação entendida como estereótipo social, construído e reconhecido pelos participantes como tal. Isso ocorre porque estamos inseridos no jogo determinado pelas regras da comunicação através da linguagem, como nos exemplifica Marcuschi (2008, p. 150):

Por exemplo, por que todos os que escrevem uma *monografia de final de curso* fazem mais ou menos a mesma coisa? E assim também ao pronunciarmos uma *conferência*, darmos uma *aula expositiva*, escrevermos uma *tese de doutorado*, fazermos um *resumo*, uma *resenha*, produzimos textos similares na estrutura, e eles circulam em ambientes recorrentes e próprios. Isso ocorre também numa empresa como os *memorandos*, os *pedidos de venda*, as *promissórias*, os *contratos* e assim por diante. Vai ocorrer na esfera jurídica, na esfera jornalística, religiosa e em todos os demais domínios.

O fator da recorrência de gênero está posto na sociedade pelas determinações advindas das construções ocorridas ao longo da vivência da comunidade, estipulando os comportamentos textuais adequados para as situações recorrentes. Significa dizer que utilizaremos os gêneros para atender as necessidades que se apresentam, conforme as condições. Cabe ao usuário ler essas condições e propor a forma adequada que der conta da comunicação desejada, dentro da situação.

Isso só é possível porque o sujeito está incluído numa estrutura social que lhe impõem as condições e constituições linguísticas estipuladas aos seus membros que interagem, conforme os alicerces instituídos para as situações recorrentes nas atividades humanas.

Os gêneros discursivos podem ser identificados como as formas de uso da língua, conhecidas pelos falantes/escritores, porque compreendem justamente as construções comunicativas presentes na vida dos usuários no cotidiano para suprir as suas necessidades imediatas e são indicadas espontaneamente sem problematização ou análise de suas características. São facilmente reconhecidos e denominados por seus usuários, a partir de conhecimento adquirido nos processos de

interação e é acrescentado ao repertório de usos. Pode-se dizer, então, que são as propostas de linguagem que respondem às atividades que se ligam diretamente aos usuários.

Para Bakhtin (2011, p. 263), os gêneros discursivos podem ser primários e secundários. Estes são mais complexos, frutos de um convívio cultural que os determinou mais requintados, demonstrando maior desenvolvimento. No processo de formação, estes gêneros incorporam os primários, sendo possível que em um gênero secundário possa ser identificado vários primários. São exemplos o romance, os dramas, as pesquisas científicas. Os gêneros primários são determinados pelo caráter de comunicação imediata, estabelecido pelo processo de contato mais próximo dos falantes, relacionado com a realidade concreta dos usuários cotidianamente. Como exemplo temos: a réplica do cotidiano, a carta pessoal. Os gêneros discursivos são desenvolvidos pela atividade humana/cultural, surgindo da construção histórica da sociedade e pertencentes às práticas imediatas de convivência das pessoas. Daí a ocorrência de incorporação de gêneros primários nos secundários.

Acrescente-se, ainda, que, conforme Marcuschi (2008), esses gêneros textuais estão dispostos dentro de *domínios discursivos*, os quais constituem práticas discursivas advindas de áreas sociais que englobam características e atuações próprias, produzindo contextos e situações para as ações linguísticas dos indivíduos. Assim, pode-se falar em discursos jurídicos, discursos jornalísticos, discursos religiosos etc.

Outro ponto relevante quanto aos gêneros textuais é o *suporte*. Para ser disposto para a sociedade, o gênero necessita de meios que o transporte e o faça circular entre os indivíduos. O suporte mantém uma relação direta com o gênero, influenciando-o e identificando-o, já que se constitui como um fator que atua no estabelecimento da percepção comunicativa do falante para obter a compreensão do ato de interação. Marcuschi (2008) os classifica em convencional e incidental. Os suportes convencionais são os que já foram elaborados com a finalidade de fixarem textos, isto é, foram concebidos para a recepção de textos. Alguns exemplos: livro, jornal (diário), revista, televisão, quadro de aviso. Já os incidentais são instrumentos que ocasionalmente ou eventualmente podem receber o texto em sua superfície. São exemplos: embalagem, para-choques e para-lamas de caminhão, roupas, corpo humano, paredes, calçadas.

Bakhtin (2011) trata também, quando fala sobre a definição de gêneros discursivos, da questão estilística, pondo em evidência a presença de um estilo geral, “ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados” (p.265), em que contempla a necessidade de obedecer a características próprias do gênero, mantendo o estilo que se firmou dentro da própria sociedade; e do estilo individual, que demonstra a individualidade do próprio produtor do enunciado. Falando em estilo individual, nem todos os gêneros são em igualdade propensos a favorecer a presença do estilo do indivíduo na linguagem, sendo que os gêneros da literatura de ficção apresentam-se mais favoráveis a isso. Essa ocorrência é possibilitada porque o “estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado” (BAKHTIN, 2011, 265). Em contrapartida, existem os gêneros que não são propícios ao estilo individual na linguagem, pois pertencem a formas mais padronizadas, como a exemplo dos documentos oficiais, as ordens militares.

Ainda relacionado ao estilo, Bakhtin (2011) destaca a questão dos estilos de linguagem ou funcionais, fazendo referência ao fato de os gêneros poderem estabelecer seus comportamentos por se encontrarem relacionados a determinadas esferas da atividade humana e de comunicação. Assim, mantém sua configuração, de acordo com condições de comunicação discursiva, pertencente ao campo ao qual está ligado, podendo ter a influência da atividade científica, técnica, oficial, cotidiana.

Para determinar um parâmetro a respeito de estilo, fica claro que este está relacionado ao gênero na sua própria natureza, o que se liga às unidades temáticas e composicionais, fazendo com que o estilo esteja diretamente ligado à constituição do próprio gênero, estipulado pelas variantes que podem ocorrer quando é posta a situação ou o campo de atividade humana

Percebemos claramente que estes usos podem ser orais e escritos, envolvendo os interlocutores falantes/ouvintes ou escritores/leitores no momento de utilizar a linguagem como meio de comunicação nas atividades humanas em que se envolvem.

2.1.3 Sequências textuais

As sequências textuais, segundo Marquesi, Elias e Cabral (2017), são macroestruturas que se organizam em função de outras dentro do texto, alinhando-se

na construção textual. Mantêm-se hierarquicamente ligadas, funcionando na composição de sequências maiores. Dessa forma, compreendemos que estas estabelecem uma relação de dependência-independência, pois possuem uma estrutura, que a torna caracterizável e identificável, com organização interna própria; porém, se apresentam inter-relacionadas na tessitura textual, influenciando o propósito comunicativo, num processo de interdependência. Como podemos confirmar em Adam (2011, p. 205)

Nesse aspecto, uma sequência é uma estrutura, isto é:

- Uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em parte ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto)

São independentes, porque se estruturam em formas particulares, mantendo suas próprias características e podem ser identificáveis e classificadas. Por outro lado, são dependentes, porque estão dispostas em uma organização maior, conforme necessidade de estruturação da entidade maior, figurando como parte desta, isto é, parte da organização do texto.

Por isso, Marquesi, Elias e Cabral (2017, p.15) as identificam como “entidades relativamente autônomas”. Significa dizer que, na sua construção, possuem uma forma própria de se estabelecer, com uma estrutura interna que as particularizam, porém necessitam interligarem uma com as outras para comporem a entidade comunicativa maior, o texto.

Devido às suas combinações e características que as fazem pré-formatadas, recebem denominações: sequências descritivas, sequências narrativas, sequências argumentativas, sequências explicativas e sequências dialogais. Por suas especificidades de uso e formação dentro de determinadas estruturas, “correspondem a relações macrossemânticas transmitidas culturalmente e utilizadas para fins de reconhecimento e de estruturação da informação textual” (PASSEGGI *et al.*, 2010, p. 273).

Embora apareçam como constitutivas de unidades maiores, dependentes de inter-relações, Marquesi, Elias e Cabral (2017, p.16) acreditam que as sequências textuais narrativas, descritivas, explicativas e argumentativas contribuam para o

processo de orientação argumentativa nos textos. Isso porque sua posição diante do texto estabelece o diálogo com o leitor/ouvinte que propõe uma orientação a certos comportamentos. Assim, o uso destas sequências tem o intuito de realizar uma ação, induzindo a certos comportamentos (sonhar, chorar, indignar-se revoltar-se, agir no mundo, etc). (PASSEGGI *et al.*, 2010, p. 274).

Esse entendimento aponta para o fato de que o uso das sequências textuais dentro de um texto, com seu plano, está posto com intenções definidas pelo falante/escritor, propondo sua localização e interligações para agir e conseguir objetivos comunicativos em relação ao interlocutor a que se dirige. Dessa forma, as sequências textuais estão à disposição para compor o texto, dando-lhe um contorno desejável e agregando-lhe objetivos interacionais.

A ação pretendida, então, é fruto, também, da reunião das sequências textuais, impondo uma configuração que determina a intenção desejada, a qual, de certa forma, segue uma orientação argumentativa, ou seja, o produtor quer conseguir algo ao escolher sua organização. Isso está bem claro, quando Marquesi, Elias e Cabral (2017, p.28) esclarecem:

Resumidamente, o que determina a ocorrência de determinada sequência e sua predominância no plano de texto são as intenções do produtor. Por isso é que dizemos que o plano de texto e as sequências se organizam em função de uma orientação argumentativa, aspectos relacionados com os objetivos que o produtor deseja alcançar com a sua produção.

Com isso, consideramos que há uma escolha do produtor, com finalidade definida ao propor a organização do seu texto, imprimindo nele as sequências textuais dentro de seu plano para conseguir o objetivo com seu interlocutor.

Dada a importância sequência textual narrativa, consideramos importante inserir o tópico seguinte.

2.1.3.1 Sequência textual narrativa

A sequência textual narrativa estabelece uma relação com os fatos, organizando-os, conforme ações implementadas por agentes e eventos determinados

pelos efeitos de causas (ADAM, 2011, p. 225). Sua caracterização está especialmente apoiada nos acontecimentos que são manifestados em relação ao referente temporal.

É importante compreender que a narrativa pode apresentar diferentes formas em sua construção, tendo como base a sua narrativização, que é menor, tivemos dedicação apenas à enumeração de ações ou eventos. Isso implica dizer que a trama é quem especifica a complexidade narrativa, produzindo a organização da estrutura e hierarquizando a constituição da história contada.

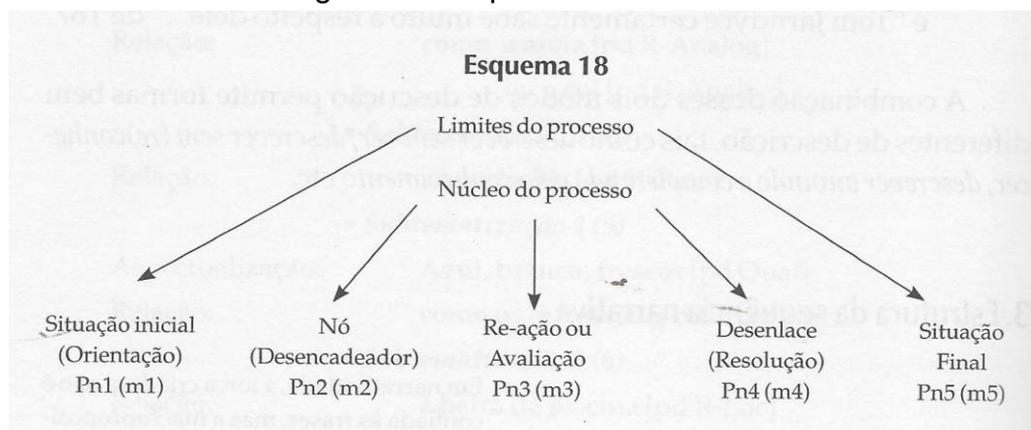
Assim apresentamos as macroestruturas que compõem a formação da sequência narrativa que indica o maior grau de narrativização, ao propor a intenção de contar acontecimentos. Adam (2011, p. 226) mostra cinco macroproposições narrativas, relacionando-as em momentos da seguinte forma:

[...] (Pn) que correspondem aos cinco momentos (m) do aspecto: antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e, por último, depois do processo (m5).

Na organização de uma sequência narrativa, podemos observar as particularidades que compõem o texto, imprimindo momentos que orientam e estabelecem os entrelaçamentos dos acontecimentos apresentados na tessitura textual. Verificamos que o percurso inicia antes da trama em si, seguido de o desencadeador das ações e seus desdobramentos; depois teremos o final desse processo, com a situação estabilizada ao ocorrer esses momentos.

Reproduzimos a seguir o esquema 18 de Adam (2011), que apresenta os processos que compõem a sequência narrativa.

Figura 3 – Esquema 18 de Adam



Fonte: (ADAM, 2011, p. 226)

Vemos a divisão da seguinte forma: Limites do processo, que estabelecem o momento inicial (Pn1 - m1), em que está a situação posta antes de que algo aconteça para desencadear as ações da trama, e o momento final (Pn5 - m5), em que determina a situação estável depois de passar por vários acontecimentos da narrativa.

Além disso, temos o Núcleo do processo, em que estão as tramas narrativas em si, apresentando as ações e reações dos agentes e estabelecendo o jogo de causas que ligam fatos e acontecimentos ao longo do desenrolar da história. Nesse processo estão presentes o Nó – desencadeador – (Pn2 - m2), ação que ocorre para desestabilizar a situação confortável em que se encontram os envolvidos; Re-ação ou avaliação (Pn3 - m3), uma continuidade do nó, já que se apresenta como uma resposta ao que houve; Desenlace – Resolução – (Pn4 - m4), que permite a resolução dos conflitos decorrente na trama.

A construção da sequência narrativa proporciona a condução de uma proposta em que saímos de uma situação posta, a qual passa por transformação, por receber estímulos de algum agente ou acontecimentos fortuitos. Isso gera o conflito que será agredido para aplacá-lo, surgindo as condições de resolvê-lo e, assim, voltamos à uma situação estável novamente, apresentando uma configuração, conforme as ações e eventos ocorrido e as causas e efeitos produzidos ao longo da narrativa.

2.1.4 Plano de texto

Consideramos que os textos manifestam uma organização que pode ser identificada por suas relações e estruturas. Os encadeamentos apresentados propõem certos compromissos, mas tem também um propósito particular dentro do texto. Dessa forma, podemos especificar a composição textual, partindo do princípio de que há um plano estabelecido, em que cada parte conflui para produzir um todo.

Isso acontece porque o texto responde a um desejo de seu produtor, que seleciona o modo de dizer, inclusive a composição textual, dentro de um gênero específico. Como afirmam Marquesi, Elias e Cabral (2017, p.13 e 14), “o texto constitui uma construção organizada de forma estrutural cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa”.

Essa organização atribuída à composição do texto é o que denominamos de plano de texto. Estamos diante de um fato que possibilita o pensamento de que a seleção da forma de como se organiza a linguagem e a configuração que se propôs ao texto está diretamente ligada aos objetivos do falante/escritor. Neste caso, seleciona o gênero, que já tem suas especificidades, mas constrói uma estrutura dentro dos limites permitidos para cumprir as intenções estipuladas para aquele propósito.

Uma possibilidade que o plano de texto pode oferecer é o planejamento do texto escrito, permitindo apropriar-se da estrutura e caminhos a serem explorados na escrita antes de iniciar. É a reflexão que se faz quando se organiza o seu texto para conseguir o propósito desejado que pode ser de convencer, emocionar, informar, etc.

Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 14) indicam que o processo de planejamento da escrita de um texto inclui duas etapas: recuperar ideias na memória ou em fontes impressas ou digitais e organizar essas ideias. A organização dessas ideias é que necessita do plano de texto, justamente porque elas não se encontram já postas como o produtor deseja; cabe dar ao texto um plano que determine a melhor forma que estas ideias se apresentem, influenciando também na qualidade textual e isso é escolha, conforme as necessidades e estilo individual.

Em Adam (2011, p. 258) e em Passeggi et al. (2010, p. 297), os planos de textos podem ser fixos e ocasionais. Segundo esses autores, os fixos são estabilizados pelo fator histórico do gênero ou subgênero e podem ser exemplificados pelo verbete de dicionário, um artigo científico, estruturas literárias cristalizadas (estruturas formais da poesia, da dramaturgia). Já os ocasionais apresentam-se mais abertos e flexíveis, podendo ser acomodados pelo produtor conforme objetivos. Exemplos: editorial, canção, peças publicitárias, discurso político, romance.

Conforme percebido, o plano de texto está diretamente ligado à estrutura composicional do texto, cumprindo objetivos para interação comunicativa, o que pode acarretar na seleção do gênero textual para organização da estrutura global textual. Isso influencia tanto na produção como na compreensão, pois a recuperação do plano de texto possibilita a pormenores do todo, permitindo consciência da construção textual.

2.2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL

O ensino de língua materna sofreu uma mudança significativa nas últimas décadas. Neste tópico do nosso trabalho, tentamos discutir um entendimento para a forma de trabalho em sala de aula, tendo como base novos horizontes que vem trazendo mudanças no comportamento de professores, no tocante às escolhas metodológicas e de conteúdos, e dos alunos quando se trata daquilo que se aprende.

Justificamos o destaque dado à produção textual por se tratar da atividade escolhida para o processo de intervenção em sala de aula, determinando sua especial condição em todo o trabalho relatado.

2.2.1 Apontamentos sobre o ensino de língua portuguesa

A dúvida que pode suscitar nas escolas sobre o ensino de língua materna é saber qual o seu objetivo, já que as pessoas que frequentam as aulas já a utilizam nas diversas atividades que se envolvem na vida cotidiana e com ela consegue interagir para suas necessidades comunicativas. De acordo com Travaglia (2003), o objetivo para esse ensino é a formação de usuários competentes da língua. Dessa forma, devem ter a capacidade de produzir e compreender textos (orais e escritos) em situações específicas de interação comunicativa, com potencial de criar ou perceber os efeitos de sentido que a linguagem pode construir dentro de contextos sócio-histórico-ideológicos e da situação imediata de comunicação.

Seguindo esse raciocínio, compreendemos que a escola tem a responsabilidade de preparar o usuário da linguagem para entender os usos presentes na sociedade e realizar a análise necessária para, dentro do contato com os outros, produzir ou receber as formas de comunicação adequadas à situação em que se envolve. Para isso, deve saber refletir sobre a constituição da proposta de comunicação, sobre o contexto que se apresenta e analisar os contornos dos elementos utilizados para criar os sentidos necessários para que tenhamos os objetivos comunicativos bem-sucedidos.

Assim estaremos cumprindo o que diz Travaglia (2003, p. 97): “[...] o objetivo mais pertinente e importante do ensino de língua materna seria [...] **desenvolver a competência comunicativa desse falante**”. Portanto, realizar o uso adequado dos

gêneros discursivos nas práticas comunicativas, pondo ou compreendendo sentidos desejados em cada situação, alinha-se com o objetivo que se pretende com o ensino de língua materna acima proposto.

Para que isso ocorra, é necessário o uso do texto, para explicitar a presença dos gêneros discursivos nas atividades humanas e nos atos comunicativos das pessoas. A consciência de que a participação dos alunos na construção e recepção dos textos faz o envolvimento com a linguagem e dá a ideia de que é nos processos de comunicação que se desenvolve a capacidade de uso efetivamente. Assim continuamos a construir falante/escritor-ouvinte/leitor consciente e capaz de usar a linguagem proficientemente.

Assim, temos a convicção de que o ensino da língua materna deve ter como objeto de estudo o texto. Este parece ser um fato que todos concordam, seguindo as orientações que recentemente chegam aos professores e estão diluídas e difundidas entre os estudos acadêmicos.

Marcuschi (2008, p.51) também expõe seu ponto de vista sobre isso ao dizer

que o ensino de língua deva dar-se através de *texto* é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Estamos diante de uma afirmação categórica de que o texto é elemento principal quando se vai ensinar a língua, pois entre os estudiosos e os documentos oficiais que tratam sobre o tema, indicam que este é o melhor o caminho a ser seguido. Tendo o texto como organizador do ensino de língua, cabe pensarmos a forma de como utilizá-lo para obtermos o almejado aprendizado nas escolas.

Mas na própria afirmação do autor já temos uma questão a se preocupar. A simples decisão de trabalhar com o texto não parece ser o suficiente para garantir a aprendizagem, antes é preciso definir a forma como o texto deve ser trabalhado, isto é, como será o uso do texto nas aulas, já que podemos pensar em formas diferentes de colocar em prática os textos.

O simples fato de ter o texto como instrumento exposto em sala de aula não é o suficiente para o ensino da língua. Defendemos a importância do trabalho com o

texto e sua exploração, baseado no uso em sociedade, mas com os devidos cuidados de não cairmos na ilusão de que simplesmente com o texto na sala de aula está resolvido o problema do ensino de língua. Em torno disso, Marcuschi (2008, p.52) alerta: “Nem por isso deve-se imaginar que o trabalho com o texto tenha virtude imanentes naturais [...]” ou “[...] introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas”.

É preciso pensar nas formas de como os textos devem ser conduzidos dentro da escola para podermos dizer que temos uma fonte positiva para a aprendizagem da linguagem e, justamente por nos preocuparmos com a capacidade de comunicação, devemos ter o propósito de alinharmos o ensino às formas de usos dentro das situações comunicativas. Marcuschi (2008, p.55) também reflete sobre isso ao dizer que “[...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e forma não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo de trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual”.

O trabalho com o texto deve focalizar o uso da língua, a comunicação oral e escrita, tendo a preocupação de desenvolver a capacidade comunicativa dos usuários.

Esse pensamento também está em Antunes (2007), que estabelece um programa que propõe o estudo da língua ultrapassando a gramática, através do uso do texto. Ela diz que “é possível explorar, em um texto, esses itens do ‘programa’, sem que o texto vire ‘pretexto””(p.138) e confirma sua preocupação para que tenhamos cuidado com o uso do texto ao especificar: “a proposta é que o texto (não a gramática) seja o cento do programa” (p.138). Assim, o texto é o objeto de trabalho na sala de aula de língua materna. Porém, temos a responsabilidade de pensar a respeito da exploração que faremos, os itens pertinentes a aprendizagem que queremos para os alunos, quanto ao uso em sociedade, procurando compreender os efeitos que todas as condições, inclusive as internas da linguagem, praticaram na formação textual, em função da vontade da interativa dos usuários. Confirmamos isso na preocupação de Antunes (2007, p. 138) ao esclarecer:

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua

coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso, repito, os itens da gramática comparecem.

O texto é elemento o central quando se trata do trabalho com o ensino de língua materna, mas, acima disso, estão as preocupações que devemos ter com a exploração que faremos, decidindo aquilo que é necessário para que preparemos os alunos para saber utilizar de modo proativo a linguagem em situações reais de uso, sabendo buscar os aspectos que influenciarão na proposta comunicativa com seus meandros postos naquele momento.

Concordando com esse pensamento e acrescentando que estes usos são consequentemente possibilitados por gêneros textuais/discursivos, somos obrigados a reconhecer que a competência comunicativa anteriormente citada está diretamente relacionada aos processos pertinentes aos gêneros nas situações de comunicação. Podemos, assim, refletir porque Marcuschi (2008, p.154) defende que “uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”, o que determina que os falantes, para realizar seus atos de interação verbal, estarão em contato obrigatoriamente com gêneros e textos.

O ensino de língua materna necessita investir na presença dos gêneros textuais/discursivos em sala de aula, explorando sua ligação com as atividades humanas e o processo de comunicação, sua configuração e sua função, sua capacidade de criar sentidos e agir entre os interlocutores.

Mas diante de tanta diversidade de gêneros como saber o que separar para as aulas de língua materna? Os alunos não aprendem naturalmente todos os gêneros; então, devemos pensar qual estratégia devemos adotar para escolher os gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Para Marcuschi (2008), podemos nos debruçar a compreender uma dificuldade progressiva para aprendizagem, estabelecendo uma sequência de estudo que prime pelo “nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante” (p.207).

Diante disso, podemos pensar também no aspecto social do uso, apontando para necessidades comunicativas dos nossos alunos, como forma de favorecer a “facilidade da ação comunicativa interpessoal” (MARCUSCHI, 2008, p. 208). Dentro dessa perspectiva, devemos pensar na sociedade e os gêneros mais pertinentes à

aprendizagem e compreensão do funcionamento dos usos nas situações fora da escola.

Marcuschi (2008, p. 219) sugere, ao falar de sequência didática, que agrupem os gêneros discursivos por séries, trazendo uma organização que contemple uma série de aspetos que considere os objetivos de ensino proposto. Para realizar o agrupamentos de gêneros devemos considerar, primeiramente, os aspectos tipológicos, fazendo a separação, conforme os domínios discursivo de comunicação, ligados às capacidades de linguagem dominantes em: Cultura literária ficcional – Narrar (Contos maravilhosos, fábula, lendo, narrativas de aventura); documentos e memorização de ações humanas – Relatar (Relato de experiências vividas, relato de viagens, testemunho); Discussão de problemas controversos – Argumentar (Texto de opinião, Carta do leitor, debate regrado); Transmissão e construção de saberes – Expor (Seminário, conferência, entrevista de especialista); Instruções prescritiva – Descrever (Instruções de montagem, receita, regulamento).

Assim, a distribuição pode ser organizada de acordo com as sequências didáticas, de acordo com as séries de estudo. A seguir reproduzimos quadro de sequências didáticas para expressão oral e escrita, proposta por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino de francês, indicado por Marcuschi (2008, p. 221) para “alguma adaptação para o português e para o Brasil em geral”, tendo em vista, os momentos do trabalho desempenhado nas nossas escolas.

Quadro 1 – Sequências didáticas por séries

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª - 2ª	3ª - 4ª	5ª - 6ª	7ª - 8ª
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica *
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado *	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance *	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público *
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral *	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral * 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha * (Apres. em áudio) 5 sequências (sendo 2 orais)	1. A descrição de um itinerário * 8 sequências (sendo 3 orais)	1. As regras de jogo 9 sequências (sendo 2 orais)	 13 sequências (sendo 4 orais)

Fonte: Marcuschi (2008, p. 221)

Os PCNs também tratam desta seleção, justificando que, devido a grande quantidade de gênero que circulam na sociedade, é necessário realizar uma seleção para adequação nas práticas desenvolvidas nas salas de aula. É posta uma sugestão no documento que leva em consideração a participação social de forma proficiente através do uso dos gêneros. Expressa esse pensamento assim:

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (BRASIL, 1998 p. 53)

O trecho esclarece a necessidade de seleção dos gêneros, condicionando-os à preparação dos alunos no uso da linguagem em atividades sociais de forma

proficiente. Faz referência, também, aos critérios de agrupamento, conforme domínio discursivo na sociedade.

Os PCNs apresentam um quadro com os gêneros que devem ser privilegiados no trabalho de produção textual. A seguir, estamos reproduzindo-o:

Quadro 2 – Gêneros sugeridos para produção textual

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Brasil (1998, p. 57)

Estamos diante de sugestões que contribuem para a decisão do professor, junto ao conjunto escolar, na sua seleção de gêneros e textos para as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, conforme realidade que se apresenta.

2.2.2 Uma prática social: produção textual

Quando se fala em produção textual, devemos vê-la como uma prática discursiva incluída nas atividades de comunicação dos usuários da linguagem dentro da comunidade. Ao dirigir-se a um interlocutor, inicia-se um processo de uso da linguagem numa situação em que os falantes/escritores têm objetivos comunicacionais e necessitam utilizar os recursos disponíveis para cumprir uma função naquele momento. Como nos afirma Marcuschi (2008, p. 150), “[...] há aí ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos”. Ao fazer uso da linguagem, são realizadas ações que estabelecem uma ligação entre os indivíduos envolvidos na interação, proporcionando o agir sobre o interlocutor em face de apoiar sua fala/escrita numa forma de conseguir algo. Mas isso se apoia numa perspectiva social da linguagem, construída e reconhecida pelos usuários como determinações específicas, em que deve atrelar os usos às maneiras desenvolvidas nas relações institucionais e individuais, tornando-se configurações e obrigações. Assim, as propostas comunicativas apropriam-se dos fatores convencionados em sociedade, como exemplifica Marcuschi (2008, p. 150): “por exemplo, uma monografia é produzida para obter uma nota, uma *publicidade* serve para promover a venda de um produto, uma *receita culinária* orienta uma confecção de uma comida etc”.

Nessa forma de entendimento, os interlocutores são produtores de textos para, dentro de uma situação real de comunicação, encontrar a forma adequada de ser bem-sucedido, conforme seus objetivos, avaliando as condições que se apresentam. Podemos considerar que o falante/escritor, neste caso, é capaz de perceber a situação imediata de comunicação, como combiná-la com as condições sócio-históricas (BAKHTIN, 1992) para escolher a maneira mais adequada para compor e propor sua enunciação. Dessa forma, é necessário o uso do gênero discursivo/textual para estabelecer esse propósito, adequando-se o ato comunicativo à prática social (com suas características) que se apresenta.

Dentro do ensino, temos na orientação proposta pelos próprios PCNs, a recomendação de organizar os conteúdos, especificando a escuta e leitura (recepção de textos) e a produção (oral ou escrita) como responsáveis pelas práticas de uso da língua (BRASIL, 1998). Está evidenciado que a prática de produção textual é parte dos

processos com a linguagem que propõem a organização de um produto para cumprir a necessidade de interação dentro de um parâmetro apresentado.

Visto dessa forma, a produção textual pertence ao processo junto ao seu interlocutor, tendo como objetivos específicos cumprir com as necessidades de comunicação impostas pelas condições apresentadas numa situação.

A indagação que se apresenta aqui é como a escola pode estabelecer o ensino de produção textual? Em Marcuschi (2008, p. 55), encontramos indício do que podemos realizar, quando está dito que “[...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueira de comunicação escrita e oral. Para a escola cabe a obrigação de focar no uso”. Compreendemos que a proposta deve priorizar as formas de uso da linguagem, analisando o comportamento linguístico como recursos de produção de sentido no momento de produção do texto, em função de ação comunicativa. Claro que consideramos que toda produção textual não se separa do gênero textual, pois a situação, com suas particularidades e os objetivos propostos, dará ao produtor as perspectivas da organização da linguagem, tendo, assim, um texto constituído, a partir de um gênero textual que se adequa ao momento de produção. Com esse entendimento, acreditamos que é impossível produzir texto sem a percepção do gênero textual como organizador da proposta de comunicação diante de todas as condições presentes.

A produção textual na escola está determinada como uma proposta em que se deve aproximar o aluno ao gênero textual para que possa compreender mais do que simplesmente escrever para o professor, mas se capacitar para entender as obrigações de um falante/escritor em ativar conhecimentos para identificar os meandros que fazem parte de uma prática social, com suas formações e, dentro destas condições que se apresentam, ter a capacidade de produzir o texto que cumpra a finalidade desejada para aquela situação posta. Em relação a isso, Grilo e Cardoso (2003, p. 111) dizem que “um trabalho que pretenda abordar gêneros dos discursos como objeto de ensino implica, necessariamente, a (re)construção da situação/recepção do texto lido”. Para que um gênero do discurso seja utilizado, é importantíssimo a situação, sendo esta responsável por sua escolha, já que é todo o contexto ali presente que impõe ao falante realizar as escolhas necessárias para poder atender seu objetivo de comunicação, inclusive o gênero adequado. O ensino que pretende trabalhar com o gênero discursivo na produção textual escrita necessita deixar bem claro a situação em que a produção se destina, incluindo a circulação, o

suporte, os possíveis leitores, a esfera a que pertence, com os objetivos comunicativos bem expressos aos alunos.

2.2.3 Uma proposta metodológica: sequência didática

Podemos destacar que a sequência didática, baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é uma metodologia para organização do trabalho que pode ser implementado no ensino de língua portuguesa, com finalidade de melhorar o desempenho dos alunos quanto ao estudo de texto (produção e compreensão/interpretação), porque estrutura o trabalho didático, diagnosticando, acompanhando, ampliando conhecimentos e estabelecendo propósito definidos. Além disso, oferece ao aluno a oportunidade de receber, ao longo das atividades, as práticas necessárias para compreender e usá-las dentro das necessidades comunicativas que possam estar em jogo nas ações desejadas.

Tanto o desenvolvimento da escrita como da oralidade pode ser objeto de estudo dos professores, a partir de uma sequência didática, aproximando-os da modalidade desejada, tendo em vista a perspectiva de melhoria do desempenho linguístico, a partir de uma proposição intencional, conforme necessidade encontrada na sala de aula.

A organização de uma sequência didática ganha importância porque deve ser inserida no contexto escolar, onde há a oportunidade de contato com os textos, propiciando um trabalho que pode trazer benefício no desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos, já que o propósito é encaminhar atividades que podem estabelecer variados contornos linguísticos e discursivos, produzindo uma aprendizagem produtiva. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96):

Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de

suas capacidades de expressão oral e escrita, em situação de comunicação diversas.

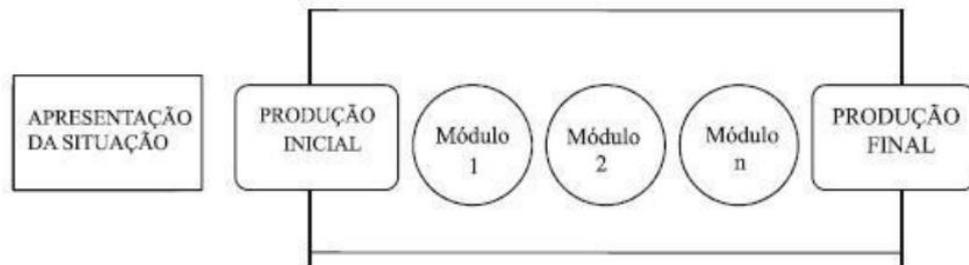
Claramente se inscreve nas sequências didáticas práticas que se aproximam das atividades reais de comunicação oral e escrita, proporcionando uma dinâmica capaz de estimular o desenvolvimento dos alunos quanto a compreender e produzir textos adequados ao uso em sociedade, trata-se de oportunizar o acréscimo à capacidade de utilizar a linguagem de forma adequada às suas necessidades.

Nessa perspectiva, a sequência didática deve primar pelos aspectos que os alunos tenham menor domínio, justamente para que possam superar as dificuldades de comunicação que possam ser percebidas no processo de ensino na escola. É a partir das necessidades que se deve selecionar os gêneros textuais que serão envolvidos nas aulas, sabendo que estes se estabelecem de acordo com as atividades sociais a que se ligam. É a partir das condições sociais apresentadas no contexto de comunicação que são selecionados os gêneros textuais para dar de conta dos interesses dos interlocutores envolvidos. Reconhecendo os gêneros textuais como os responsáveis pela organização da interação comunicativa, é preciso definir aqueles que se apresentam em maior conformidade com a necessidade dos alunos, tendo como base a adequação escolar e o domínio do aluno no uso da linguagem nas situações em que se envolvem.

Para responder interesses educativos de preparação de crianças e jovens na escola, “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre o gênero que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos” [...] (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Evidentemente, o aumento do poder de uso da língua está em jogo, pois é o aperfeiçoamento dos conhecimentos dos gêneros que os alunos já usam e a introdução de outros desconhecidos que deverão estar dispostos em sala de aula para problematização e apropriação das propriedades, afim de torná-los acessíveis e dar aos estudantes capacidade de usá-los com proficiência.

Para organizar uma sequência didática, devemos seguir a estrutura básica, conforme figura 3 a seguir::

Figura 4 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Assim, a organização de uma sequência didática segue determinadas etapas que permitirão alcançar aos objetivos, a partir das atividades planejadas, tendo em vista as práticas de módulos, conforme necessidade de aprendizagem. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essas etapas são:

1 – Apresentação da situação: descrição detalhada da tarefa a ser realizada, oral ou escrita, destacando, inclusive, o gênero a ser trabalhado;

2 – Primeira produção: é importante para o professor avaliar as capacidades dos alunos e ajustar as atividades para a sequência didática, conforme necessidade percebida na análise desta produção;

3 – Módulos: são as várias atividades definidas e aplicadas pelo professor para melhorar o domínio do aluno acerca do gênero estudado, observando, principalmente, os problemas para realizar um trabalho sistemático e aprofundado, com intuito de avançar nos conhecimentos necessários;

4 – Produção final: é o momento de o aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante as atividades desenvolvidas no período de trabalho com os módulos. Deve, ainda, servir para o professor realizar uma avaliação somativa, percebendo o avanço e as dificuldades que se mantêm no aluno, conforme os aspectos trabalhados nos módulos.

Com esse roteiro, é possível acompanhar claramente o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, observando desde seu conhecimento inicial, passando por momento de aprimoramento, oportunidades de perceber novos conhecimentos, até apresentar um produto final dentro do propósito de ensino. Ao professor, cabe definir os meios que o aluno necessita para obter esse desenvolvimento, já que tem em mãos o domínio das atividades e pode avaliar desde o início as principais dificuldades presentes no grupo de estudante, para, a partir de seus diagnósticos e objetivos,

preparar as atividades para que o aprendizado seja positivo e dentro de um parâmetro já especificado.

Portanto, essa metodologia torna-se produtiva porque permite escolher o gênero a ser trabalhado, avaliar o conhecimento, preparar as atividades coerentes com o grupo e com seus conhecimentos e, no final, perceber o avanço que o aluno obteve. Além disso, o professor tem as condições de visualizar o campo de sua atuação, tendo maior oportunidade de desenvolver um trabalho produtivo.

2.2.4 O cotidiano em produção textual: a crônica

A partir do século XIX, o termo crônica passou a designar um sentido ligado à literatura, evidenciado por uma linguagem subjetiva, voltada para reflexão sobre acontecimentos da sociedade e dirigida diretamente a um interlocutor num tom amistoso e íntimo. Mas, também, se destaca por sua característica de andar entre as esferas jornalística e literária, configurando-se em um gênero textual único, considerado, por seu comportamento, como brasileiro. Faz parte de sua informação, ainda, o fato de ter surgido através do jornal impresso, porém em sua formação, há o diferencial de não possuir totalmente a característica da notícia impressa. Por seu modo peculiar a “crônica tem a façanha de ser um texto que informa através do enfoque autoral, subjetivo, opinativo, parcial” (TUZINO, 2009 p. 02).

Já podemos especificar um entendimento para o gênero, combinando dois elementos postos como importantes para compreender a crônica. Primeiro, seu caráter jornalístico, que advém da sua origem, publicação e referências do cotidiano. Segundo, sua ligação com a literatura, devido à possibilidade de apresentar reflexão sobre a realidade e a vida. Na afirmação de Tuzino, (2009 p. 02), podemos identificar esse entendimento: “Ocorre que existe um gênero textual que possibilita, justamente, uma outra forma de se narrar os fatos cotidianos. Nesse sentido surge a Crônica: um gênero híbrido, uma intersecção entre o Jornalismo e a Literatura.” Na crônica, há uma intersecção entre o jornalismo e a literatura: de um lado estão os fatos do cotidiano, pertencentes à realidade; de outro, está a criação do escritor, que consegue, a partir do fato que lhe foi apresentado, desenvolver sua visão particular e individual daquilo que foi visto, com uma linguagem mais próxima da literatura que do jornalismo.

A crônica tem, pois, a ver com a ficção e a realidade. Busca atentar para os acontecimentos a que estamos expostos, mas recebe um tratamento diferenciado através do seu escritor, que agrega ao acontecimento sua visão particular, sua individualidade, parcialidade, sua observação, tendo, assim, sua expressão particular, diferentemente da percepção comum. Goldstein (2009, p. 105) expressa isso ao dizer que

A crônica é um gênero que transita entre a ficção e a realidade. Geralmente o autor parte de um fato real, observado por ele, para tecer considerações e reflexões, ampliando o alcance de seu texto para a esfera da ficção e da fantasia ou, em certos casos, da conversa imaginária com o leitor, convidado a ponderar sobre as questões apresentadas.

Vemos que a presença do autor é irrefutável na constituição da crônica. A realidade pertence a todos da mesma forma, mas o cronista vai além, colocando sua reflexão e seu ponto de vista da situação, a partir de seu sentimento individual, o que provoca a saída da realidade para o lado ficcional, com a fantasia ampliando o alcance da discussão sobre o fato, que possibilitará a apresentação de avaliações e análises do escritor.

A linguagem da crônica convida o leitor a refletir sobre a realidade com a presença do cronista, que, ao promover o imaginário a partir do fato real, chama o interlocutor a pensar e refletir junto com ele sobre as questões apresentadas em seu texto. Martins (2010, p. 109) aponta essa característica ao dizer que “Quando lemos este gênero buscamos uma leitura breve, agradável, com fluência” ou “a função da crônica talvez seja mesmo esta que tanto os teóricos e críticos perpetuam: a de comentar um assunto, conversar sobre aquele tema”. Temos a presença dos dois lados da circulação da crônica na sociedade: o leitor procura algo leve para ler, que o agrade, isso pode ser facilitado por falar da realidade, dos fatos do cotidiano de uma maneira mais reflexiva e sem sisudez do acontecimento na íntegra. Do outro lado, o escritor procura estabelecer uma forma de amenizar a forma de contar para as pessoas a realidade, como se fosse conversar com um conhecido, comentando os fatos com sua visão particular como em um comentário sobre o ocorrido.

Devido sua relação com a esfera jornalista, a crônica, muitas vezes, é atingida pelo preconceito de que mantém uma efemeridade, assim como as notícias, que

podem sofrer o desgaste de perder importância ao final do dia, quando se encerra a curiosidade do público. Mas isso é um equívoco, visto que o caráter da crônica é bastante peculiar e foge a esta análise, porque traz, em si, a capacidade de construir um outro patamar, falando da vivência humana, da relação humana, da reflexão da vida. Ela permanece atualizada na vida real da sociedade.

Martins (2010, p.107) comenta que “muitos autores afirmariam que a crônica se prende ao efêmero, ao cotidiano e ao diário. Todavia não se deve considerar que o que ela “fala” é passageiro ou *desimportante*.” O fato de as crônicas estarem ligadas ao cotidiano e ao que ocorre no dia-a-dia não faz dela um texto passageiro ou desimportante, porque se centra na possibilidade de reflexão da realidade, na visão da vida e, por isso, renova-se a percepção de todos fatores que envolvem as pessoas, nos acontecimentos a cada momento. Por isso, podemos afirmar que o tema da crônica é o cotidiano e/com suas relações humanas, parecendo um tanto equivocado considerar que isto seja efêmero ou acessório. (MARTINS, 2010, p.107). O gênero textual crônica não pode ser considerado passageiro, pois apresenta um caráter permanente, visto que suas reflexões dão mais importância às atitudes do ser humano do que tratar de fatos isolados, o que permite a cada momento uma relação com a vida, com a realidade.

Estabelecemos uma fundamentação teórica que pretende apoiar a pesquisa que fazemos em torno da produção de texto, através da aplicação da metodologia das sequências didáticas e avaliação dos resultados, tendo como elementos de análise o produto final, conseguido pela escrita do aluno. Para conseguir melhor atentar para os aspectos que pretendemos analisar, foi necessário refletir sobre dois grandes tópicos: a Análise textual dos discursos (ATD), baseado principalmente em Adam (2011), e outros conceitos linguísticos que a sustenta; e Reflexões teóricas sobre o ensino de língua materna e da produção de texto, em que damos de conta de aspectos metodológicos e conhecimentos que influenciam o ensino de língua e, para esta pesquisa, a produção textual, tendo o cuidado de levar em consideração o gênero textual específico envolvido no processo de intervenção em sala de aula.

Como o gênero textual crônica faz parte dos conteúdos pertencentes ao livro didático do 8º Ano e algumas informações estavam à disposição dos alunos neste material, colocamos as características do gênero crônica narrativa que estão postas no manual do professor de Cereja e Cochar (2015) da seguinte forma:

É um texto que narra de forma artística e pessoal fatos colhidos no noticiários jornalístico e no cotidiano; é geralmente curto e leve, escrito com o objetivo de divertir o leitor e/ou leva-lo a refletir crítica ou filosoficamente sobre a vida e os comportamentos humanos; o narrador pode ser do tipo observador ou personagem; emprega geralmente uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão, podendo ser menos ou mais formal, em linguagem simples e direta, próxima do leitor.

Assim, temos as características gerais de uma crônica com ligação com a literatura, a fonte inspiradora do cronista, o estilo da linguagem, o objetivo e elementos que caracterizam um texto narrativo, assim como a linguagem que deve ser empregada para este gênero discursivo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, informamos como organizamos a pesquisa, destacando o tipo de pesquisa realizada, a escolha e organização da proposta de intervenção didática no ensino de Língua Portuguesa, a opção pela sequência didática, a caracterização do campo de pesquisa e dos envolvidos e os procedimentos de análise que faremos do produto da prática em sala de aula, isto é, os textos escritos pelos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes, em Marcelino Vieira - RN.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa quanto à abordagem, visto que trabalhamos com uma realidade presente na sala de aula, com os sujeitos pertencentes a uma escola, tendo em vista as variáveis que implicam na atuação dos envolvidos em uma situação de ensino, com a preocupação de viabilizar a aprendizagem do grupo de alunos assistidos e de avaliar resultados das atividades desenvolvidas pelos envolvidos no processo. Para Silveira e Córdova (2009, p. 31), “A **pesquisa qualitativa** não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”. Portanto, a abordagem adotada não teve interesse em quantificar, mas, ao contrário, desenvolver uma análise do acompanhamento realizado e os resultados obtidos.

Quanto à natureza, podemos enquadrá-la como pesquisa aplicada, visto que utiliza os conhecimentos já existentes para aplicá-los em práticas em sala de aula com intuito de avaliar resultados, dentro da intervenção aplicada, visando mudança de uma realidade observada anteriormente. Silveira e Córdova (2009, p. 35), explicam que “a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. Como já discutido anteriormente, buscamos uma proposta que sirva como perspectiva para o ensino, ganhando valor de sugestão para aplicabilidade em outros espaços de aprendizagem.

Caracteriza-se, ainda, como pesquisa bibliográfica, pelo fato de buscarmos informações em diversas fontes sobre a situação de escrita dos alunos, provenientes de escolas no país, apresentando-se como um problema que necessita de ações para resolução. Buscamos, também, os conhecimentos divulgados sobre o ensino de língua materna, seus entendimentos e suas mudanças ao longo das décadas. Gil, (2002, p. 44), comenta que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”

É também uma pesquisa descritiva porque temos a necessidade de mostrar o processo organizado na prática, esclarecendo os momentos ocorridos no processo de intervenção em sala de aula, descrevendo passo-a-passo as atividades propostas e aplicadas junto aos alunos. É interpretativa porque passa pelo crivo de analisar e avaliar o processo, conduzindo uma visão, a partir dos elementos eleitos para fundamentar nossa percepção, e propondo uma interpretação para aplicação da intervenção e sua aceitabilidade, os produtos finais produzidos pelos alunos e sua condição diante do que se esperava.

É uma pesquisa-ação, já que apresenta uma intervenção, utilizando a metodologia das sequências didáticas em duas turmas de dois 8º Ano de Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Marcelino Vieira - RN, nas quais as aulas de Língua Portuguesa têm a finalidade de proporcionar a melhoria na qualidade de produção de texto dos alunos. Apoiar-se na busca de resultados no processo de escrita, resultante de aplicação de aulas para que o aluno compreenda o gênero textual e possa escrever seu texto, com vista a atender às características desejadas. Além disso, a necessidade de seguir as características de um gênero textual, em especial a estrutura composicional que o constitui.

Por último, esta pesquisa é uma atividade que tem por finalidade atender à exigência do Curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), ofertado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), que determina a obrigatoriedade de realizar uma intervenção em turmas do Ensino Fundamental, o que levará à reflexão sobre o ensino, com aprimoramento do professor e capacidade de melhoria na aprendizagem do aluno. Dessa forma, acreditamos que estamos conduzindo uma pesquisa-ação, conforme entendimento de Tripp, (2005, p.445), que diz:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Nessa prática desenvolvida em sala de aula, são preenchidos os dois pontos destacados: contribuir com a formação do professor, já que o mesmo refletiu, organizou e aplicou um processo de intervenção em sala de aula. E, em decorrência disso, os alunos também serão beneficiados, visto que tiveram acesso às atividades e aos procedimentos sistematizados, com objetivos de atingir diretamente aquele público a que se destinam as atividades propostas, visando o aprendizado.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Sabendo da dificuldade de escrita dos alunos da Educação Básica, devemos nos empenhar para buscar soluções mais contundentes para o enfrentamento desta problemática, com atividades que tragam oportunidade de desenvolvimento da consciência do processo de escrita e de atendimento discursivo das intencionalidades comunicativas dentro das aulas de língua portuguesa, como forma de atender os desafios presentes em cada sala de aula, conseguindo, assim, mostrar caminhos que possam aproximar a escrita da escola com as atividades sociais de escrita.

A escola caracteriza-se por ser a mais antiga da cidade, com admiração de grande parte da população, por ter sido frequentada por muitos pais e muitos profissionais da atualidade. Porém, os seus alunos apresentam-se muito variados, tendo crianças e jovens de 6 a 18 anos, que estudam entre o 1º e 9º anos do Ensino Fundamental. Apresenta uma variedade muito grande de alunos, se considerarmos lugar de origem. São oriundos de todas as localidades da zona urbana e da zona rural, com destaque para uma maioria de matrículas da zona urbana. Quanto à origem social, podemos dizer que não há uma determinação específica, tendo alunos de todas as condições sociais, cabendo à escola estabelecer formas de atuar com a diversidade de comportamento, de interesse, condição de aprendizagem.

As turmas do 8º Ano são relativamente pequenas, tendo no turno matutino 23 alunos e no turno vespertino 07 alunos. Nesse ano escolar (8º Ano), as turmas já

passaram pelo afunilamento, contando que os anos anteriores do Ensino Fundamental apresentam uma reprovação e evasão elevadas. Pelo conhecimento que temos das turmas, já que estas fazem parte de nossa carga horária regular, encontramos alunos com diferentes conhecimentos e capacidades. Temos ótimos alunos com capacidade de leitura e boa escrita, mas temos outros que apresentam dificuldades. O nosso diagnóstico, organizado pelo acompanhamento como professor das turmas, indica que metade destes alunos ainda necessita de melhoria quanto às práticas de linguagem. Acrescenta-se a isso, o fator desinteresse, o que torna a turma com menos da metade (em torno de 10 alunos no turno matutino e 03 no vespertino) de alunos dentro de uma expectativa de um trabalho adequado, com dedicação às propostas consideradas convenientes para o ano em questão. Algumas vezes, apresentam-se interessados, mas, ainda, falta a dedicação maior em concentração e vontade em colocar a capacidade cognitiva para desenvolver aprendizagem.

Quanto à escrita, apresentam-se num estágio bom, já que não sentimos muitas dificuldades em relação a elementos linguísticos, nem quanto à proposta do gênero textual. A indicação é que poderiam ir bem e desenvolverem-se muito quando se propõem a escrever.

Mesmo assim, avaliamos que poderíamos melhorar de escrita de textos dos alunos. Para isso, utilizamos a metodologia das sequências didáticas para a produção do gênero textual crônica, por considerarmos que o conhecimento em relação a determinado gênero é importante, porque acrescenta práticas comunicativas novas, proporcionando, assim, mais possibilidades de usos de linguagem para estes alunos.

3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa propõe avaliar como se pode melhorar o processo de escrita do aluno, partindo da ideia de que um trabalho sistematizado, com objetivos e metodologia adequados, possa aprimorar a escrita de textos, intencionando jovens mais conscientes quanto aos propósitos comunicativos da linguagem e obrigações nas situações de interação social, com finalidade de ser bem-sucedidos em suas intenções.

Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa:

- Verificar adequação da produção textual final do aluno, obtida através das atividades desenvolvida em uma sequência didática aplicada, observando a perspectiva do gênero discursivo selecionado;

A partir dessa possibilidade, elegemos como objetivos específicos da pesquisa:

- Analisar textos de alunos das turmas participantes do processo;
- Examinar se o gênero discursivo crônica foi atendido na produção textual;
- Estabelecer um ponto de vista do processo realizado em sala de aula pela forma de como o produto final/texto produzido se apresenta para leitura.

3.4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para chegarmos a esse objetivo, apresentamos um processo de intervenção que propõe aplicar a metodologia das sequências didáticas, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a finalidade de que os alunos possam escrever uma crônica, num processo de escrita, refletindo sobre o gênero, sobre o processo de escrita e seus desdobramentos, inclusive revisão do seu próprio texto, circulação de gênero, interlocução.

Nossa intervenção desenvolveu as atividades pertencentes a sequência didática no processo de aulas de língua portuguesa, com a carga horária de 04 aulas semanais, durante oito semanas, o que favoreceu o andamento das práticas a serem desenvolvidas em sala de aula. A escrita do texto em si foi realizado fora do horário de aula, pois vimos que o aluno poderia se sentir à vontade para organizar seu tempo e condições favoráveis, por considerarmos que o ambiente de produção seria propício para o processo de escrita, sem prejuízo para as dúvidas do aluno, já que disponibilizamos tempo para que o aluno pudesse conversar com o professor sobre seu texto na escola e tirar suas dúvidas.

Desenvolvemos as atividades no período de 17 de outubro a 06 de dezembro de 2017, contando com um número aproximado de 30 aulas para o desenvolvimento das atividades em cada turma participante, encerrando o processo com a divulgação do produto final dos textos escritos pelos alunos no final do ano letivo.

Conforme Dolz, noverraz e Schneuwly (2004), a metodologia de sequência didática para a produção textual necessita das etapas de apresentação da situação,

primeira produção, módulos e produção final, em que o trabalho se desenvolve em torno de um gênero textual.

A nossa proposta de intervenção surgiu de uma necessidade observada a partir da vivência em sala de aula, mas confirmada e debatida em trabalhos acadêmicos e na própria imprensa do país, quanto à dificuldade apresentada pelos alunos ao produzir texto. Diante dessa realidade, procuramos problematizar esse fato e refletir sobre como poderia contribuir para avançar na melhoria da aprendizagem do aluno, de modo que eles passem a demonstrar interesse e proficiência no papel de produtor do texto escrito.

O caminho que escolhemos para o desenrolar do processo de escrita na escola mantém o entendimento de que este deve fazer parte do processo de uso da linguagem, observando as práticas sociais e admitindo a produção textual como uma necessidade real da vida atual para suprir os desejos que surgem nas situações em que as pessoas se envolvem. Dessa forma, nossa escolha recaiu sobre a ideia de produção textual em sala de aula com o gênero discursivo crônica narrativa, atentando para o seu lugar dentro das atividades de linguagem, em uma realidade conhecida e circundante nos meios literários, na mídia e na própria escola.

Diante disso, nossos objetivos para a intervenção se estabeleceram em:

- Objetivo Geral

- Estudar o gênero crônica, a partir da metodologia das sequências didáticas, com finalidade de obtenção do produto final das atividades uma produção textual, tendo fundamentação, principalmente, na Análise Textual dos Discursos (ATD).

- Objetivos Específicos

- Realizar atividades em sala de aula das turmas do 8º Ano da Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes, incentivando e fundamentando o aluno para a prática de produção textual;
- Analisar o andamento do processo de aprendizagem dos alunos durante a aplicação da sequência didática planejada;

- Verificar o produto conseguido a partir do processo aplicado nas aulas de língua portuguesa;
- Perceber a aprendizagem obtida pelos alunos, verificando a capacidade de produção do gênero textual trabalhado na sequência didática aplicada, explicitando, assim, possibilidade de sucesso no processo em sala de aula de língua portuguesa;
- Especificar a condição dos textos produzidos pelos alunos com a análise da sua construção e de sua capacidade de, através do uso da sequência textual e apresentação de um plano de texto, seguir propósito e expor um texto adequadamente produzido.

Destacamos que o suporte teórico da ATD (ADAM, 2011) levou a estabelecer a duas bases de trabalho indispensáveis para a formação da sequência didática. A primeira relacionada com o texto, em sua construção e composição, organização de linguagem, atentando para costura da materialidade do produto da escrita; a segunda a compreensão do processo social a que se liga a produção de um texto, gênero textual, as intenções comunicativas, os envolvidos, o contexto em questão que influencia nas decisões dos falantes/escritores.

Com essas ideias, realizamos as etapas de apresentação do gênero textual crônica, bem como a situação que permeou todo o processo de estudo, chegando à uma produção inicial do aluno. Em seguida, fizemos a avaliação para propor os módulos necessários para o trabalho com a sequência didática, em um total de 05 (cinco) a serem trabalhados, conforme as necessidades estabelecidas em nossas percepções.

No primeiro módulo, destacamos as características do gênero textual, como a finalidade, forma de circulação, as sequências textuais características e o plano de texto presente. Nesse momento, disponibilizamos algumas crônicas para realização da leitura, avaliando, inicialmente, a forma de circulação e sua construção. Exploramos o fato de as crônicas serem escritas em jornais, principalmente, relacionando-as com as temáticas da época em que foram escritas, comentando e fazendo os alunos perceberem as publicações e suas práticas de envolver os leitores com um propósito específico, de tratar a temática de forma mais amena e com intimidade. Destacou-se, porém, que hoje as crônicas estão bem mais acessíveis para

leitura, presentes em *blogs*, *sites*, redes sociais, em livros, mostrando-os alguns exemplos.

Para uma atividade mais detalhada nesse primeiro módulo, escolhemos a crônica **O sociopata**, de Juliano Martinz, presente no *blog* Literatura Corrosiva, de sua responsabilidade. A partir desse texto, apresentamos as sequências textuais narrativa e descritiva, principalmente, e, de forma mais tênue, a sequência textual explicativa. Nessa análise, discutimos com os alunos a necessidade de organização textual, com a sequência narrativa, tendo a responsabilidade de apresentar os acontecimentos, estipulando a relação de causa e consequência que faz o texto fluir, com o andamento das ações dos personagens. Também destacamos a existência sequência descritiva nesse texto com o objetivo de mostrar as características dos personagens, influenciando diretamente nos seus comportamentos, indicando ainda a necessidade de manutenção da relação da presença dessa sequência textual com o propósito textual. Já a sequência explicativa, em pequeno trecho, estava presente para explicar o motivo da reação do personagem, confirmando a construção textual, conforme necessidade de estruturação.

No segundo módulo, fizemos o diálogo social que o gênero crônica oportuniza, buscando mostrar, também, que esse gênero dialoga com acontecimentos social, mundial, nacional, estadual ou local, estabelecendo um contato com a vida das pessoas, num tom de intimidade com o leitor, mostrando o caráter cotidiano da crônica, envolvendo os assuntos da vida das pessoas, seja por meio das notícias ou da vida que rodeia cada um de nós. Continuando ainda com atividades referentes ao conhecimento da crônica, conduzimos a leitura instigando a percepção da linguagem literária presente neste gênero textual. Para isso, utilizamos dois textos: a crônica de Moacyr Scliar **A casa das ilusões perdidas** e da notícia **Polícia investiga troca de bebê por casa**, da Agência Folha. As atividades iniciaram com a predição do título da crônica para estimular as ideias dos alunos referentes ao tema, para, em seguida, ler a notícia e realizar uma discussão sobre os conhecimentos prévios a respeito da temática. Com a leitura da crônica é que pudemos voltar a realizar atividades relativas às características do gênero. Dessa vez, exploramos principalmente o caráter da linguagem literária, presente na crônica, comparando com a notícia, estimulando a percepção da diferença entre o caráter literário, com as palavras carregadas de emotividade, enquanto a notícia apresentava o objetivo de simplesmente informar

sobre um acontecimento, propondo uma linguagem mais direta e objetiva, centrada na informação e nos fatos ocorridos.

Não se pode perder de vista a constituição do gênero textual crônica, já que tínhamos o objetivo de que o aluno percebesse, claramente, a estrutura da crônica. Seguimos destacando a ideia do plano de texto na crônica, mostrando as sequências textuais, em especial a narrativa, pois está mais próxima desse gênero discursivo. Propomos a análise da situação inicial da crônica que se apresentou, neste caso, no momento em que a mulher conta a novidade de sua gravidez ao marido, desencadeando o conflito e as reações entre os personagens, conforme vão estabelecendo as condições entre eles, até chegar ao desenlace e a situação final que fica aberta para acontecer outras práticas como ocorrera na situação do primeiro filho. Com isso, foi possível explorar a realidade social presente nos textos, comentando que a crônica utiliza a fatos acontecidos na sociedade para sua escrita.

No terceiro módulo, nosso objetivo era fazer com que os alunos desenvolvessem o olhar de cronista, percebendo situações que pudessem tornar-se tema de uma crônica. Para isso, dividimos grupos para que pudessem observar, na cidade de Marcelino Vieira, algo que chamasse a atenção, como meio de aguçar a sensibilidade dos jovens para a realidade do cotidiano e percebessem que a crônica pode surgir de um olhar em cenas ou de lugares da vida cotidiana.

Como atividade, nesse módulo, dividimos as turmas em grupos e encaminhamos para fazer o flagra de situações ou lugares que eles considerassem de forma especial, mais atrativos e que tivesse significado diferenciado nos seus olhares. Em seguida, fazer o registro em fotos ou vídeos para apresentar em sala de aula, socializando as percepções, inclusive expondo oralmente qual o sentimento despertado em cada momento.

A outra atividade solicitada foi escrever pelo menos um parágrafo sobre algo que representasse nossa realidade com linguagem literária, continuando a preparação do aluno para escrever associando a temática com a linguagem específica necessária para dar o tom a crônica.

No quarto módulo, foram contemplados dois objetivos: abordar temas e seus desdobramentos na sociedade, expressando sentimentos, com visões diversas; reconhecer e saber usar elementos que contribuem na construção textual, ajudando na coesão textual, bem como reconhecê-los na crônica estudada.

Estudamos a crônica *Apelo*, de Dalton Trevisan. Porém, para iniciar, fizemos uma atividade em que os alunos reorganizaram o texto. Dividimos a turma em grupo e entregamos o texto com os parágrafos trocados, para que, depois de organizado, tivéssemos a percepção da sequência narrativa, com seu desenvolvimento temporal, com cada acontecimento estabelecido com suas devidas influências e trazendo o reconhecimento de que os fatos estão interligados, produzindo a ideia de causa e consequência presente na narrativa.

Depois, assistimos ao curta metragem *Separação*, baixado no *Youtube*. Através destes dois textos, pudemos realizar a discussão do tema separação entre casais, explorando o lado masculino e feminino nesse momento, problematizando a decisão tomada.

O aluno deve ter a noção de que os temas podem ser vistos de formas diferentes e despertar sentimentos variados nas pessoas. Ele, para escrever uma crônica, vai manifestar sua visão e seus sentimentos, sem medo de que haja outras formas de enxergar a temática ou até mesmo ser criticado. Nesse caso, o importante é exprimir sua percepção dos fatos, conforme sua individualidade e experiência adquirida ao longo da vida.

Por outro lado, o texto narrativo se organiza com um eixo temporal. Para isso, há a contribuição do uso verbal no passado, que o aluno deve ser capaz de perceber, como forma de sentir o narrador contando o fato já ocorrido. Reconhecer que há lugar ou lugares onde ocorrem os fatos também contribui para o entendimento do texto narrativo. Por isso, exploramos a construção do tempo e de lugar na crônica, mostrando que estes elementos narrativos podem ser vistos em elementos textuais. Identificamos junto com os alunos, por exemplo, *amanhã, primeiros dias, com os dias*, indicando relação de tempo que situa o leitor temporalmente nos fatos ocorridos. Exploramos também a relação de lugar para construção do texto em expressões como *ali no chão, toda a casa, no espelho, na janela, na mesa*, indicando onde tudo acontecia e a influência que estes lugares refletiam no estado de ânimo do personagem e narrador.

Assim, podemos perceber que a construção do texto narrativo é estabelecida pela sequência narrativa, com presença de causas e consequências, há as contribuições que o fazem mais organizado e mais apropriado enquanto escrita que vai chegar a um leitor que precisa entendê-lo.

Também contribui para construção textual os elementos coesivos de retomada ou de ligação dentro do texto, os quais sentimos a necessidade de mostrar aos alunos, por exemplo, *ainda, até, ali, os, eles, ah, senhora, lhes*. Estes marcam o texto por algum motivo, necessitando a análise em cada parte para verificar que todos tem função na construção de um texto com propósitos estabelecidos nos compromissos entre escritor e leitor.

O **quinto módulo** da sequência didática destinou-se para os ajustes nos textos dos alunos. Primeiramente, organizamos um momento de reescrita de texto, escolhendo uma das produções dos alunos para que pudéssemos avaliar em conjunto alguns pontos referentes às sequências textuais e o plano de texto, visto que estes configuravam-se em um importante estudo dentro da proposta de construção textual. Para selecionar o texto, usamos como critério a produção que apresentasse problemas que pudessem ser apresentados para a turma, como forma de desenvolver a aprendizagem.

Também fez parte deste módulo o atendimento individualizado, para que cada aluno pudesse melhorar seu texto, partindo do desejo individual e orientando formas de retirar ou acrescentar, colocar determinados pontos antes ou depois, organizar o parágrafo. Tudo para que pudéssemos obter textos com sequências bem determinadas e com as características observadas para o gênero textual crônica.

A intenção era estabelecer uma análise da crônica, articulando a questão temporal, espacial com a necessidade de utilizar adequadamente os elementos linguísticos: inicialmente tempo verbal e uso de dêiticos, sequenciação e progressão, substituição, como forma de avaliar a construção textual e compreender os elementos que podem ajudar a constituir o tecido do texto.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

Precisávamos em nossa sequência didática ter condições de conduzir um processo em que o aluno possa escrever um texto dentro do gênero apresentado, compreendendo a intenção comunicativa, que consiga apreender a sistemática organizacional textual e utilize os recursos disponíveis para realizar a prática de escrita dentro dos parâmetros desejados e consagrado para o gênero que está apresentando.

Foi compreendido que era necessário, todavia, que entre as atividades estivessem o contato com textos do gênero crônica, como forma de reconhecer suas características e seu uso em sociedade, demonstrando seu caráter pessoal e de exploração de fatos da vida social, tramitando entre o real e ficcional, entre jornalístico e literário. Para essa compreensão, acreditamos ser possível com a leitura e análise de crônicas, articulando os fatores de discursividade dos textos, desde sua circulação, passando pelas temáticas exploradas e ao tom implementado na construção comunicativa, até chegar no texto concreto, com os instrumentos necessários para a materialização de um ato de comunicação.

A condução de uma proposta de intervenção apresenta uma expectativa. Nessa perspectiva, propomos o contato com crônicas, buscando-as em meios de circulação diversos, para proporcionar, primeiramente, a presença do gênero no meio social, com o propósito de julgar a condução estabelecida entre interlocutores no processo de escrita, saindo do escritor para um público leitor do periódico, mas também nas páginas de *sites* ou *blog* na *internet* ou nas coletâneas que podem estar presentes em livros, depois de um período de publicações em outros meios.

Em outro intuito e já dentro da análise de textos, encontramos a perspectiva do olhar do cronista à realidade, buscando cenas que pudessem ser exploradas ao escrever os textos. Exploramos as temáticas e assuntos presentes em crônicas, remetendo à reflexão daquilo que os alunos também podem ter como fonte para ser um escritor, destacando que o olhar pode se debruçar sobre temáticas em evidência a nível mundiais, nacionais, estaduais ou locais ou sobre algo individualmente importante para o cronista, registrado por sua percepção e com desejo de externar aos interlocutores.

Consideramos esses passos iniciais como mais simples, diante de outras práticas que vemos mais centradas na leitura em si, como compreensão, interpretação, que requerem maior reflexão textual. A reflexão mais apurada, a nosso ver, começa com o estabelecimento da leitura do texto para identificar o plano de texto proposto e como isto se forma dentro de uma crônica, apresentando um maior esforço no contato com o texto. Esta é uma atividade que requer conscientização da construção de texto. É provável um melhor aproveitamento com discussões, com análise e debate em pequenos grupos, com a orientação e reflexão do professor para que possam trazer maior consciência da construção presente, com vistas inclusive das sequências textuais empenhadas.

Por último, procuramos a busca de uma interpretação textual, diante dos conhecimentos já obtidos, aportando a exploração da temática, como esta foi explicitada; que reflexões podem ser percebidas, presentes no texto e construídas pela leitura; que situações reais podem ser relacionadas; como o gênero crônica trouxe à tona o recorte da vida e os sentimentos despertados e ali exteriorizado. Além disso, consideramos importante a percepção da comunicabilidade entre os interlocutores, internalizada na crônica, vendo como se manteve o tom de intimidade entre escritor e leitor.

Assim, avaliamos que o aluno estivesse mais preparado para a escrita da crônica, podendo escrever com propriedade os textos, melhorando-os à medida que os módulos da sequência didática sobre o gênero textual fossem sendo trabalhados, tendo como base as intenções já expostas acima e a análise dos textos produzidos.

A produção foi deixada a cargo da percepção individual para avaliar questões diversas da realidade da vida dos alunos, tão somente em discussão em sala de aula, fazer um levantamento coletivo de questões em âmbito mundial, nacional ou local que podem ser explorados.

Para esta proposta, foi preciso extrapolar a sala de aula, necessitamos realizar atividades para ativar a visão dos alunos, estimulando-os a obter um olhar apurado sobre os acontecimentos, através de leituras complementares, mas também através dos cruzamentos de opiniões e apresentações de situações diferentes. Para isso, apresentamos reportagens escritas e em vídeos, os alunos realizaram visitas na cidade para flagrar cenas do cotidiano ou situações pontuais da vida local.

A exploração desses momentos para o processo de escrita dos alunos significou uma oportunidade de elevar a capacidade do olhar específico necessário para o cronista, apropriando-se do real para resignificá-lo em nova visão, individualizada e com propósito comunicativo de atingir o outro com o seu sentimento pessoal.

A retomada do texto do aluno foi individualizada e coletiva. As análises de cada texto foram realizadas individualmente porque considerando o total de aluno das turmas. Isso levou a uma reflexão mais apurada do texto, relacionando os aspectos textuais e linguísticos que pudessem ser melhorados na escrita, considerando que, neste caso, a recomendação exige uma norma-padrão informal (CEREJA; COCHAR, 2015) na apresentação da linguagem, já que estamos tratando de textos que serão

publicados e disponíveis para um público leitor amplo, neste caso obedecendo a contornos sociais do gênero textual.

As considerações individualizadas tiveram retorno com observações pontuais, podendo o aluno tirar dúvidas, caso quisesse, com o professor, em momentos para orientação, em que os encaminhamentos propostos podem ser discutidos e melhor orientados presencialmente e em diálogo.

Durante o período de desenvolvimento da intervenção, também realizamos uma atividade de discussão coletiva do texto, utilizando a metodologia da reescrita, discutindo a partir de texto do próprio aluno, formas de melhoria da escrita com análise de aspectos pertinentes, destacadamente o uso das sequências textuais e organização do plano de texto, conforme a avaliação da produção do próprio aluno. A escolha da produção recaiu diante de uma das produções recebidas dos alunos, considerando aspectos discutidos nos módulos da sequência didática e que segundo nosso olhar necessitaria ser revisto pela forma que estavam sendo usados nas produções realizadas.

3.6 PROPOSTA DO TEXTO EM CIRCULAÇÃO

Os textos dos alunos foram alvo de leitura, sendo divulgados em ambientes além da sala de aula. Circulará na própria escola, podendo ser lido por funcionários e todos os alunos, porque foram expostos em murais. Fez parte das atividades culturais das escolas e outros ambientes na cidade de Marcelino Vieira, como parte de leitura compartilhada para o público presente e está disponível na escola como fonte de leitura, se houver interesse. Dessa forma, estamos dando a possibilidade de leitura em duas formas diferentes: na escola, com a comunidade escolar, que poderá ter acesso ao texto impresso, com repercussão local e mais imediata na presença dos alunos participantes, e em toda a cidade, com alcance maior e sem previsão de repercussão, pois não sabemos o interesse que os textos poderão despertar a um público que, posteriormente, poderá ter interesse em lê-los por simples fruição.

Essa proposta é atribuída ao fato de que devemos propor aos alunos atividades de escrita que não soem como atividades para serem corrigidas pelo professor, mas sim que os textos produzidos estejam mais próximos possíveis da realidade social da

linguagem como propósito comunicativo e circulação no meio social em uso. Por outro lado, utilizando esta estratégia, estamos oferecendo ao aluno a oportunidade de pensar como escritor, adotando o processo de escrita em que a orientação do professor estará conduzindo apenas uma revisão do que está sendo escrito, com a finalidade de o texto ser publicado e destinado a leitores diversos.

Dessa forma, estamos contribuindo para a melhoria da prática de escrita, especialmente no tocante à reflexão que se deve realizar de acordo com as práticas sociais a que estão ligadas aos gêneros textuais.

3.7 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A prática em sala de aula proporcionou a oportunidade de o aluno, ao longo do desenvolvimento da sequência didática, produzir uma crônica, em um processo em que pode escrever, avaliar e melhorar a própria escrita, com orientações pontuais e com a própria percepção, a partir dos estudos realizados.

Nosso *corpus* é constituído justamente destes textos considerados concluídos (produção final da sequência didática) por grande parte dos alunos, apresentados e expostos em mural para o público das escolas de Marcelino Vieira em eventos. O objetivo para avaliação é perceber a crônica em seus aspectos, com uma adequada formação, utilizando as sequências textuais e com a presença do plano de texto, determinando a organização textual dentro do parâmetro desejado. Não temos a intenção de avaliar a evolução dos alunos, comparando produções em momentos diferentes da sequência didática, mas sim a capacidade que tiveram de produzir a crônica, como demonstração de possuir a competência de escrita nesse gênero específico.

Selecionaremos 05 textos que estão postos em arquivo digitados e organizados para análise, propondo a verificação da organização composicional e o uso das sequências textuais, observando se estão contribuindo para a constituição textual, integrando o propósito de produção do gênero textual crônica narrativa. Usamos como critérios de seleção o fato de os alunos apresentarem inicialmente, na primeira escrita, os textos e passarem por um período maior de organização textual, assim, tendo mais orientação e oportunidade de rever e melhorar seu texto. Dessa forma, o aluno teve

como rever e aproximar o seu texto das propostas desejadas. Tomamos essa decisão porque tivemos alunos que ultrapassaram o prazo estipulado e, já depois de um período de desenvolvimento das orientações, resolveram participar da produção textual, tendo em vista que a atividade seria a última do 4º Bimestre no Componente Curricular Língua Portuguesa. Outro critério que usaremos é o fato de, através de uma análise prévia, o texto não cumprir os parâmetros do gênero discursivo solicitado e estudado durante a sequência didática aplicada em sala de aula. Durante o processo de análise, iremos selecionando também os textos que, embora esteja dentro do gênero que estipulamos, apresentem menos condições de proporcionar uma análise de elementos narrativos, do plano de texto e uso das sequências textuais.

Assim, resumidamente, teremos graus de possibilidades de escolhas dos textos: participantes de todo o processo de escrita; textos que delineie o gênero textual crônica narrativa, com organização e uso de constituintes adequados, textos que estão com o gênero textual crônica narrativa, com organização e presença de constituintes precariamente. Por fim, através da leitura e análise prévia, selecionamos os 05 textos que consideramos melhor e mais adequados para compor nosso *corpus*.

3.8 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com os textos selecionados, fizemos a análise de sua constituição, separando-os em partes, conforme a disposição dada pelo próprio aluno. Nesta tarefa, apontamos os elementos dos acontecimentos da narrativa: inicial, nó e as reações, os desenlaces e a situação final (MARQUESI, ELIAS; CABRAL, 2017). Assim, podemos verificar o plano de texto desenvolvido na construção textual. Percebemos, também, as sequências textuais que foram utilizadas para dar suporte à organização pretendida, operando mais para narrar, refletir, descrever, conforme necessidade daquilo que se quer atingir com a crônica.

O quadro abaixo indicará os elementos que cada texto conseguiu desenvolver.

Quadro 3 – Elementos de acontecimentos na narrativa

Elemento	Presente
Situação inicial	X
Nó (Conflito)	X
Re-ação (avaliação)	X

Desenlace (resolução)	X
Situação Final	X

Fonte: Autoria própria para este trabalho

A presença ou a ausência destes elementos podem ajudar a compreensão da construção de um plano de texto, conforme a estrutura apresentada e presente no gênero discursivo, já que a crônica narrativa é um gênero constitutivamente predominante de sequência narrativa. Nem sempre encontraremos todos estes elementos, pois, para os objetivos comunicacionais, eles podem ser inseridos ou retirados, conforme necessidade de organização textual, a partir de um propósito de interação. Vamos, justamente, tentar mostrar como a construção realizada pelo aluno seguiu ou não a estrutura com estes elementos e se isso foi preponderante para sua produção textual.

Além disso, a crônica deve apresentar uma identificação com o cotidiano, expressando a realidade, principalmente da cidade de Marcelino Vieira, porém não está proibida a relação ao estado do Rio Grande do Norte ou do nosso país. É necessário também aproximar a realidade à percepção e sensibilidade do escritor, apontando a individualidade e visão do cronista diante da realidade retratada.

Não identificamos o aluno, indicando apenas como texto 1, texto 2, texto 3 e, assim por diante, quando fizermos referência aos textos. Com os textos selecionados, conduzimos a análise sem usar critério para a sequência de análise; serão indicados aleatoriamente.

Concluimos que já temos condições de interpretar os dados dos textos, já podendo classifica-los como uma crônica narrativa, com a presença da sequência textual narrativa e a constituição geral, sugerindo ou não uma crônica narrativa.

Com esses dados, avaliamos a crônica quanto a sua estrutura composicional, apontando o quanto houve de aceitabilidade dos elementos e a influência que isso estabeleceu para determinação do gênero escrito desejado para a comunicação.

4 O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Propomos analisar os textos dos alunos, tendo como parâmetro o plano de texto apresentado e o uso das sequências textuais como forma de organização do gênero crônica narrativa, apresentando as características textuais aceitáveis, conduzindo à percepção do quanto os alunos puderam compreender e pôr em prática os conhecimentos que tiveram contato através da sequência didática aplicada em sala de aula. Nesse caso, a leitura, a análise de crônicas, as discussões e atividades realizadas podem ter desenvolvido a capacidade de reconhecer o gênero textual em estudo e utilizar adequadamente na produção textual que fizeram. Recai uma análise no Nível 5 do esquema 4 de Adam (2011, p.61).

A condução da análise indicará, a partir dos textos escritos pelos alunos, uma avaliação do produto final do aluno, participante do processo desenvolvido em sala de aula. Teremos que atentar para o gênero discursivo proposto, verificando a percepção do aluno quanto à produção dentro de um “tipo relativamente estável” (BAKHTIN, 2011) e presente nas atividades de uso em sociedade, neste caso, um texto que reflete sobre a vida cotidiana ao dirigir-se a alguém íntimo, atendendo o gênero como uma prática de uso da linguagem, que liga-se a uma formação sociodiscursiva para originar o texto, conforme Adam (2011). É necessário, ainda, conferir as características que especificam o gênero, inclusive, as estruturas e o uso de sequências textuais e a formação de plano de texto. Tudo isso levará a uma percepção geral, ponto de vista, do êxito das atividades desenvolvidas em sala de aula, estipulado pela apresentação do produto final/texto produzido pelo aluno.

Para realizarmos a análise dos textos, tendo em vista sua configuração, plano de texto, uso de sequências textuais, utilizamos a contribuição de Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 16), que indicam os elementos que decorrem da apresentação dos acontecimentos na sequência narrativa: “situação inicial, nó, Re-ação (avaliação), desenlace (resolução), situação final”. Por isso, estabeleceremos uma referência para percebermos a constituição textual e seu encaixamento na estrutura composicional do texto narrativo para a proposição da realização textual.

Analisando o texto produzido pelo aluno 1, consideramos que a crônica constitui uma narrativa e apresenta os parâmetros adequados, contemplando os elementos de sua sequência na elaboração do texto, conforme Marquesi, Elias e

Cabral (2017, p. 16) seguindo uma estrutura que apresenta a situação inicial, nó, reação, desenlace e situação final, sem grandes modificações.

O texto apresenta a sequência textual narrativa em sua totalidade, dedicando a cumprir uma estrutura organizacional típica do texto narrativo.

Verificamos a situação inicial, apresentando os personagens e a situação destes. Não se pode negar que, aqui, esta situação é típica de nossa época, retratando e representando a realidade do aluno 1. Podemos perceber, também, o desejo feminino em se igualar ao o masculino, com sua capacidade de ser dona de sua própria história, mesmo que o casal demonstre união.

“Uma mulher de 37 anos, casada com o homem que amava muito há 14 anos teve quatro filhos lindos nesse casório. Uma mulher que lutou, tornou-se forte, independente em que até seu emprego superava o do marido”. (Texto 1, 1º parte)

Logo na sequência, vem o nó, com um acontecimento inesperado que trouxe as consequências em seguida. Proporciona, também, pertinentemente o jogo narrativo da causa e consequência, dando maior vivacidade à trama, já que só ações e eventos não provocam a completude das histórias (ADAM, 2011). Verificamos o cuidado com a pertinência dos acontecimentos com os fatores postos, “afazeres de casa”/“acidente”, “lesão na espinha”/“paralisação”. Notamos a presença da cronista se posicionando a respeito das possibilidades da personagem, através da sequência textual argumentativa, conforme a expectativa criada no início, porém agora parece tudo perdido, já que o acidente ocorrido com a personagem feminina retirou as possibilidades. Nesta 2ª parte, percebemos a narrativa ganhar um novo contorno, saiu-se do estado de estabilidade da vida da mulher, para surpreender pela perda das expectativas criadas na 1ª parte.

“Um dia quando estava em sua casa, enquanto fazia alguns afazeres domésticos, sofreu um grave acidente, no qual lesionou a espinha e ficou paralisada da cintura para baixo, uma mulher ainda jovem que tinha toda uma vida pela frente com possibilidade de mais sucesso ainda, pela disposição que mostrava com garra e coragem” (Texto 1, 2º parte).

Reconhecemos, ainda, no núcleo da constituição da narrativa, abaixo exposto, a re-ação (Marquesi, Elias e Cabral (2017), com a prática do personagem masculino, inesperada para aquele momento e, por isso, causa estranheza no leitor, já que tal atitude não seria cogitada diante do que foi explicitado anteriormente. Há, também,

um lado preconceituoso implícito que, talvez, o leitor não compreenda na ação deste homem para explicar a decisão tomada. A atitude presente aqui é uma reação que advém do ocorrido anteriormente, condiz com a criação do texto narrativo, acentuando o grau de narrativização pela trama mais complexa e baseada no encaminhamento de causa e efeito. Sugere o funcionamento da sequência narrativa que determina as partes encadeadas para organizar o texto. A reação masculina está posta, principalmente, no segundo parágrafo desta parte, ficando o primeiro parágrafo com a finalidade de comentar e até dar uma explicação a respeito do que se narra na sequência.

No plano de texto, percebe-se que este primeiro parágrafo é um adendo para construir a reação proporcionada nesta parte do plano, posto em evidência no segundo parágrafo. Avaliando a organização do texto narrativo, percebemos que a sequência dos fatos é justamente a reação do marido. O adendo fica como uma percepção do narrador que procura colocar uma avaliação pessoal, individual antecipando o que ocorrerá na sequência.

“Diante do ocorrido daquela situação muito triste, distante do que se poderia esperar de um homem que convivia com uma mulher durante 14 anos e no momento em que ela mais precisava dos seus cuidados, carinho e proteção, seu marido mostrou um lado que nem ela conhecia.

Cinco dias depois do ocorrido, ainda internada no hospital recebe o pedido de divórcio. O seu marido abandonou tudo o que havia construído juntos, só por causa das sequelas do acidente, considerou que ela não servia mais para ser sua mulher e queria uma mulher perfeita, mostrando-se ser um homem preconceituoso e insensível. Apesar de o amar e ainda sem compreender com exatidão aquela situação, aceitou, pois na sua percepção de momento, viu que estava enganada quanto ao amor daquele homem. Para ela, quem ama cuida e protege e ele agiu ao contrário, como se não tivesse coração” (Texto 1, parte 3).

E uma reação da personagem feminina na sequência, ao mesmo tempo que consideramos que há o desenlace com uma decisão da mulher de aceitar a decisão do marido e continuar sua vida, sem muitas delongas no texto, encadeando quase que imperceptível, uma reação da mulher com o desenlace da história. Todas as partes estão estruturadas de forma muito direta, caracterizando o texto narrativo e a crônica em que se reflete sobre a vida e no protagonismo feminino.

Mas isso não a impediria de prosseguir sua vida, mostrando que não precisa de homem para viver, muito menos aquele que a abandonou justamente na hora que maior desafio do casal se apresentou. Como era uma mulher forte e trabalhadora, teria e queria dar a volta por cima, junto dos seus filhos. Aprendeu no momento mais difícil de sua vida que a

necessidade traz força para, diante do mais complicado que tenha o ocorrido, criar a condição de buscar a superação (Texto 1, parte 4)

O desenlace, neste caso, se estabeleceu com um posicionamento forte do narrador, exaltando a mulher, fato que já vem implementado desde o início do texto. Parece que o narrador já havia constituído a personagem feminina para dar um ato de vencedora, como que quisesse exaltar a mulher.

Destaca-se a consciência de utilizar elementos que, no texto, encaminha a passagem de tempo, deixando claro o decorrer das ações à medida que o eixo temporal se desenvolve, indicada pelas as expressões, tais como: “um dia”, “durante” (14 anos), cinco dias depois.

Por esta análise, percebemos que o aluno 1 conseguiu desenvolver a sua produção estabelecendo uma estrutura pertinente ao gênero textual crônica narrativa, apresentando um andamento e encadeamentos que podemos considerar adequados; conseguiu, também, colocar-se como se estivesse num tom de conversa, propondo o que considerasse a força de uma mulher na vida.

Em nosso quadro avaliativo, temos a seguinte organização:

Quadro 4 – Elementos de acontecimentos na narrativa – Texto 1

Elemento	Presente
Situação inicial	X
Nó (Conflito)	X
Re-ação (avaliação)	X
Desenlace (resolução)	X
Situação Final	X

Fonte: Autoria própria para este trabalho

Contempla todas os elementos propostos por Marquesi, Elias, Cabral (2017), o que revela um percurso apropriado para a constituição do gênero crônica narrativa, que tem como prioridade a sequência textual narrativa. Assim, o aluno 1 pode ter, propositalmente, realizado reflexões e ativou conhecimentos sobre as estruturas textuais, com a preocupação de obedecer a certos trâmites da constituição do texto. Denota uma percepção do valor de seguir a sequência textual, a qual sustenta a base de formação que regula o gênero e estabelece a proposição comunicativa que está presente na sociedade.

É com a união entre os dois princípios, estrutura composicional e proposicional da comunicação que podemos delinear na estabilização textual. Desta forma,

entendemos que a formação composicional está a serviço do propósito desejado pelo produtor, isto é, a composição textual não foi escolhida aleatoriamente, havia um objetivo para seguir esta construção, a intenção de desenvolver a trama daqueles acontecimentos aos interlocutores. Neste caso, nosso aluno 1 estabeleceu as propriedades narrativas, cumprindo à risca a sequências narrativa para compor seu desejo de poder refletir sobre a condição feminina e a capacidade de as mulheres, independentemente, de seus companheiros poderem realizar sonhos, serem bem-sucedidas, não apoiar a vida na presença masculina.

Diante disso, avaliamos o texto 1 como um produto final apropriado. Assim, a adoção da sequência didática conseguiu aproximar o aluno da produção textual como pretendia. Utilizando a sequência narrativa em sua completude, o texto 1, desenvolve um plano de texto, contemplando a estabilidade inicial, o acontecimento inesperado que provocam várias ações e decisões, que encaminham a um estado final, que demonstra uma estabilização, mas com a sensação no leitor de que a vida continua com novos desafios, como uma reflexão da crônica. Podemos enfatizar a organização da crônica como diz Adam (2011) com os limites do processo, situação inicial (Pn1) e situação final (Pn5) e com o núcleo do processo completo com nó (Pn2), Reação ou Avaliação (Pn3) e Desenlace (Pn4), contemplando todos estes elementos para seu desenvolvimento.

Analisando o texto 2, podemos dizer que há uma proposta diferente, condicionando o texto a um momento relacionado ao início das aulas, com toda a expectativa e sentimentos despertados com a chegada do primeiro dia de aula de um aluno, que retorna depois das férias.

Vemos aqui que o plano de texto parece que seguiu uma constituição de sequência de fatos, pelos quais o narrador passou desde o dia anterior ao início da aula. Analisamos que o texto não foi organizado com a estrutura da sequência narrativa proposta por Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 16): situação inicial, nó, reação, desenlace e situação final. O texto desenvolveu-se com *flashes* que contemplam momentos diferentes do dia da vida do narrador, o que provoca apenas que tenhamos alguns destes elementos dos acontecimentos, porque o interesse era contemplar os momentos que o narrador passou no percurso temporal destacado. Compreendemos que não deixa de ter o caráter narrativo e de crônica narrativa, até porque as crônicas podem apresentar plano de texto flexíveis.

Como o texto foi organizado por momentos, vamos identificar cada um:

1º Momento:

No último dia de férias, eu nem dormir direito. Não via a hora de voltar a escola e rever os amigos.

Este acontecimento inicia a reflexão do narrador personagem, ainda na véspera do dia em que iniciariam as aulas; é um momento de expectativa, com uma demonstração de vontade de voltar à escola. O motivo parece ser mais os companheiros que a aula propriamente.

Acordei feliz da vida, tomei o meu café da manhã às pressas, peguei minha mochila e fui ao encontro com os amigos e os abracei, na entrada da escola. Mostrei o meu relógio que ganhei no natal, contei minha viagem e depois ouvir as histórias dos amigos e me diverti com eles. Meu coração batia forte de alegria.

Agora temos uma mescla entre o fato de ainda está em casa nos últimos preparativos para sair; estamos diante de mais um momento que aproxima mais ainda da ida para escola, mas se encontra aí também o encontro com os amigos na entrada da escola. Destacamos uma explicação para a tão esperada hora de chegar à escola. O importante é rever os amigos conversar e contar as novidades, depois do período de férias, que permanecerem afastados. Nesse parágrafo, vemos o quanto o texto foi apostando na narrativa em si, dedicando-se a mostrar ações seguidas que podem ser expressas pelos verbos determinando toda as etapas daquele momento. Vejamos: acordei, tomei, peguei, fui, abracei, mostrei, contei, ouvi, me diverti. São muitas ações seguidas. Como foi comentado, anteriormente, a proposta de feitura do texto compreende uma narrativa que se dedica a mostrar todo os acontecimentos. Assim, podemos dizer, que até aqui, o texto primou pela sequência textual narrativa, sem que apareça qualquer outra intenção a não ser a pura história daquela véspera de início de aula e chegada à escola. Ressente-se de um grau maior de narrativização, pois não há uma trama, apontando para a sequência de ações do narrador-personagem.

Quanto à apresentação dos acontecimentos (MARQUESI, ELIAS e CABRAL, 2017), podemos dizer que estes dois primeiros momentos se configuram na situação inicial, em que percebemos o esclarecimento dos sentimentos e comportamentos do personagem antes de ir para escola; representa uma estabilidade na vida do estudante antes de chegar hora de ir à aula.

3º Momento

Aos poucos fui matando a saudade e relembro as descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas dos olhos azuis e pretos, dos uniformes, do burburinho a beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar.

Permanecendo no mesmo lugar, o texto ganha um contorno um pouco diferente, passando a falar daquele espaço determinado e o que se encontrava ali e como eram as pessoas que faziam parte daquele mundo tão querido pelo nosso narrador. Há a necessidade de sair daquele momento de narração dos fatos para descrever, presença de sequência descritiva, porque foi preciso mostrar um momento parado e toda a cena que ocorria naquele local. Dessa forma, estamos percebendo a importância das sequências textuais para a construção geral, postas em evidências, conforme necessidade e objetivos comunicativos. Problematicamos que a composição, proposta de plano de texto, as sequências textuais são instrumentos para atender os sentidos desejados, conforme formação discursiva. Vemos a descrição das meninas e da cena perto do portão. Além disso, temos no final a presença de uma frase bem literária, com uma metáfora bem-feita, que nos remete a reconstrução de uma frase popular.

4º Momento

Mas, quando um sinal anunciou o início das aulas, a decepção veio cedo, colocaram-me numa classe onde não havia nenhum dos meus amigos. Foi de propósito, quiseram mesmo me separar, me senti punido. Encontrei lá só gente estranha, que me observava dos pés à cabeça em silêncio. Vi-me perdido, o sorriso que iluminava o meu rosto se apagou.

Confirmando a condição de que o texto foi estruturado a partir de momento, chegamos ao momento em que, de fato, teremos o início da aula. E veio com decepção, pois o aluno foi posto em sala diferente da que ele esperava. Devido a esse motivo essa parte promove uma diferença significativa, para lançar os sentimentos despertados pela contrariedade ocorrida. Aqui, consideremos o nó, na sequência narrativa organizada, em que estamos diante do surgimento do conflito, levando em consideração a expectativa do adolescente para sua participação na aula. Temos um novo contorno na organização textual, quase que exclusivamente estabelecendo um diálogo indicando seu estado de adversidade que o tomava. Para isso, predomina

uma sequência textual explicativa, em que concorre a exposição dos motivos pelos quais o narrador se sente punido por não estar na sala de aula onde não se encontram seus amigos. Depois de tanta expectativa, parece tudo acabado, “o sorriso que iluminava o meu rosto se apagou”. Devemos perceber o quanto as sequências textuais contribuem para tessitura do texto, pondo em evidência contornos que provocam caminhos tomados, conforme objetivos expostos. Assim, vemos que as escolhas de por uma sequência textual ou outra, depende das intenções que se quer promover no sentido textual.

5º Momento

Ao iniciar a aula, a professora pediu a cada aluno que se apresentasse. Aborrecido eu estranhava meus novos companheiros. Mas fui recebendo os comentários de todos com atenção, conhecendo algumas coisas deles. Afinal, percebi que não era tão ruim assim; novos companheiros, mais pessoas para diversão, para os encontros antes das aulas e do intervalo

Nesse momento há uma predominância da sequência narrativa alternado pela sequência explicativa. Há a proposta de indicar o ocorrido em sala de aula, com as reações do narrador a cada instante, passando por uma mudança importante, do aborrecimento, ao entendimento de novas oportunidades a partir das percepções que estavam ocorrendo com cada ação que acontecia naquela sala de aula. Não podia deixar de colocar a sequência textual narrativa porque teria que especificar os momentos que aconteciam em sala de aula.

6º Momento

Se eu descobri coisas novas no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria no ano inteiro? E como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no meu rosto, seria um ano promissor na escola.

Ao final, volta ao entusiasmo inicial, todo o percurso instituído no texto saiu de uma expectativa positiva, passando por uma frustração, para retornar ao convencimento de que a mudança que, de início parecia motivo para aborrecimento, tornou-se o ponto para acreditar num ano escolar promissor.

Todo o texto, como já foi exposto, se configura numa sequência narrativa com os momentos de uma trajetória ao voltar às aulas. Avaliamos que lhe falta o fator

causa/consequência que pode estabelecer um caráter mais viável ao texto narrativo. Assim, como já dissemos anteriormente, diminui o grau de narrativização, com uma trama mais pobre, sem o entrelaçamento que provoca maior emoção e expectativa no leitor, como nos deixa entender Adam (2011), quando trata da sequência textual narrativa. Quando se optou a contar os momentos no texto, quase que se separou cada um, caracterizado por ações e eventos. Mesmo assim, sentimos a sequência posta por percebermos a trajetória desde o dia antes do início da aula até a conclusão de que o contato com uma nova turma trouxe oportunidades.

A conclusão destoa da organização do texto no geral, pois não trabalha com um momento a mais, vem apenas uma explicação do motivo, pelo qual aquele início de aula trouxe uma nova perspectiva para o ano letivo que se iniciava.

Podemos, então, entender que o plano de texto conduz à trajetória de um aluno que especifica os momentos de sua noite, véspera de início de ano letivo até chegar no momento inicial da aula, mudando apenas no final para despertar um novo sentimento em relação à contrariedade que se desenvolver durante essa trajetória. Afinal, se produziu um final feliz, como se prenunciava no início, mesmo que, pelo caminho, parecesse que havia algo para atrapalhar. Isso foi possível a partir da organização dada, explorando os momentos de um aluno.

Quadro 5 – Elementos de acontecimentos na narrativa – Texto 2

Elemento	Presente
Situação inicial	X
Nó (Conflito)	X
Re-ação (avaliação)	
Desenlace (resolução)	
Situação Final	X

Fonte: Autoria própria para este trabalho

Consideramos o texto como gênero discursivo crônica, pois apresenta a proposta narrativa, apontando avaliações, percepções, posicionamentos de um narrador que reflete sua condição diante dos acontecimentos de sua vida e criando saídas quando parece que não obteve aquilo que esperava. Quando pensamos na proposta do gênero, não temos dúvida de sua condição ao permitir o diálogo com o leitor, a reflexão sobre a vida, a exploração do cotidiano, fatos pertinentes à formação sociodiscursiva da crônica, capaz de impactar seu leitor pela reflexão que quer

provocar. Como diz a ATD, o texto está organizado para produzir um impacto no processo de interação, fazendo parte de um todo maior, estabelecido pelo discurso.

Mas podemos identificar uma proposta nova que não segue exatamente os elementos que se apresentam nos acontecimentos da sequência narrativa, visto que o caminho tomado para compor o texto foi outro. Vemos até, certo ponto, suas presenças, mas ocorrem pelo fato de nos encontrarmos frente à narrativa, que se aproxima diretamente com esses elementos. Analisando o quadro que compõem os elementos dos acontecimentos, percebemos a situação inicial em momentos diferentes. Encontramos, também, um conflito, ao deparar com a condição de mudança de sala de aula, onde não estão seus colegas (amigos), trazendo a decepção, nó. Este conflito tem a ver com o estado de ânimo do narrador-personagem que foi contrariado em suas expectativas. Diante disso, não houve uma reação (avaliação) para tentar refazer o percurso e ultrapassar essa frustração. A própria organização textual, em momentos, se encarregou de trazer outro acontecimento e modificar esse estado de ânimo que carregava nosso narrador-personagem.

Compreendemos que vai haver somente uma situação final, em que se cria a expectativa de um ano letivo promissor, com uma positividade estabelecida pelo acontecimento ocorrido em sala de aula.

Pela análise realizada, consideramos que não houve uma preocupação do aluno 2 em seguir critérios quanto aos elementos que constituem a apresentação dos acontecimentos; sua organização composicional situa-se, como identificamos anteriormente, numa estruturação de fatos numa sequência cronológica, que envolve a noite anterior ao dia de começarem suas aulas até o final do primeiro dia de aula. Ao nosso ver, podemos admitir que estamos diante de um plano de texto ocasional (PASSEGGI *et al*, 2010), em que o produtor determinou uma nova formação para sequenciar o texto e expressar suas ideias. Essa crônica promove o estabelecimento da expectativa no leitor, típico do texto narrativo, com as ações do narrador-personagem ao determinar o próximo momento de sua volta à escola depois das férias até haver uma estabilização dos acontecimentos e o próprio reconhecimento de que já havia criada uma possibilidade para todo o ano letivo.

A crônica parece cumprir bem seu papel ao promover no leitor a reflexão sobre a vivência de um jovem que está próximo da volta às aulas, confessando seus sentimentos, suas buscas na escola, seus anseios. A crônica como texto que cultiva o cotidiano, o pitoresco está bem representada nesta proposta escrita pelo aluno 2; o

fato em questão, comportamento psicológico e social do aluno para ir à escola, pode parecer um fato banal, mas posto na ótica aqui exposta criou uma reflexão interessante para um leitor.

Defendemos, assim, que há o elo do gênero discursivo pretendido como formação textual determinada por sua construção, estabelecendo um plano de texto que, apesar de não seguir aquilo mais costumeiro, aponta soluções criativas, que longe de comprometer a lógica narrativa, estabelece soluções para cumprir toda prática comunicativa desejada para proposta social de uso da linguagem, a escrita de uma crônica narrativa.

A crônica 3 caracteriza-se pelo fato de apresentar um narrador que confessa iniciar uma reflexão a partir de um gatilho de algo que presenciou na rua. Podemos atribuir alguma semelhança com a “Última crônica” de Fernando Sabino. É a reflexão do que se vê na rua que determina a construção textual. Nesse caso, o uso do celular promoveu a reflexão sobre o uso desse aparelho, tão presente na vida das pessoas na atualidade.

Percebemos que o texto, apesar de apresentar uma narrativa, propõe-se a uma reflexão, sobre o uso do celular. Para isso, usa o narrador-personagem, uma mãe que, ao perceber o quanto o celular está presente na vida de seu filho, resolve conversar sobre isso. À medida que põe sua fala, com o recurso do discurso direto e indireto, apresenta uma verdadeira reflexão sobre os benefícios e cuidados que devemos ter com o uso dos celulares e redes sociais.

A crônica apresenta três partes que condicionam a organização textual, coincidindo ao nosso ver com um plano de texto. 1 – A cena e reflexão sobre o uso dos celulares; 2 – A conversa com o filho; 3 – Reflexão sobre a importância da orientação ao que diz respeito ao uso de redes sociais e novas tecnologias.

Na parte 1, temos um acontecimento que provoca a reflexão na mãe, narradora, o que gera a preocupação com o filho e começa as indagações:

Passando pela rua ontem, vi algumas pessoas sentadas na calçada de uma casa conversando. Neste momento, lembrei do tempo em que isso fazia parte do cotidiano das pessoas. Como eu gostava! Porém, quem ainda vê tal fato acontecer sem a companhia inseparável dos celulares? Ao chegar em casa, refleti sobre aquela cena que vi na rua. Resolvi observar o dia a dia do meu filho e percebi o quanto o WhatsApp, o Facebook, o Twitter, e o Instagram se tornaram os “melhores amigos” da atual geração. Se o tempo que ele gasta com as redes sociais já me preocupava, sua resposta ao questioná-lo sobre o que ele faz me deixou ainda mais preocupada. Me respondeu que as pessoas postam o que comem, o que

vestem, o que estão fazendo, postam até mesmo quando vão ao banheiro e, se ele não fizer o mesmo, será excluído dos grupos sociais.

A proposta desta crônica não apresenta uma situação inicial, analisamos que ela já inicia-se a partir de um acontecimento que leva a personagem à reflexão, isto é, a primeira ocorrência já é o próprio nó, que provoca uma reação que é voltar-se para si mesma para pensar a respeito da mudança que aconteceu na vida com o uso indiscriminado do celular. Outra reação é promover o contato sobre a temática com o filho que vai dar a tônica de toda a construção textual. Podemos perceber que temos, reações pertinentes, com os estímulos: primeiro o fato acontecido na rua provoca a reflexão, que leva a indagar o filho, que dá a resposta.

Depois disso, houve uma decisão, a de chamar o filho para uma conversa, que determina a parte seguinte:

Afim de orientá-lo sobre os perigos que as redes sociais podem trazer, chamei-o para conversar sobre o assunto. Ao longo da conversa, lembrei-lhe que assim como as maiorias das tendências, as redes sociais também têm prazo de validade, como é o caso do Orkut que ficou “brega” e desapareceu.

Além disso, ainda o lembrei das fotos irreconhecíveis no perfil do facebook, filtros no instagram são alguns truques para mostrar uma imagem perfeita, imagem essa que muitas vezes serve como máscara para atrair curtidas e seguidores.

Inquieto com tudo que lhe disse, resolveu me questionar:

- Mãe, quer dizer que agora não vou mais poder usar as redes sociais?

- Claro que pode, filho! Usar perfis nas redes sociais não é o problema, o problema é quando isso se torna um vício, como diz o ditado popular “tudo que é demais é veneno”.

Inicialmente, a conversa é retratada como a própria narradora indicando o que falou para o filho, numa espécie de monólogo, apesar de ter dito que o chamou para uma conversa; aparenta um discurso indireto, mas não está bem posto, porém cumpre o papel de mostrar que houve sim um momento de mãe e filho. Em seguida, é que aparece o discurso direto, desta vez organizado com a participação dos personagens e do narrador. Nessa segunda parte do texto, estamos diante da reação da mãe, seguindo a narrativa, com uma providência, a conversa. O leitor deve procurar entender que a sequência continua narrativa, pois está acontecendo a ação dos personagens, a partir de reunirem-se para mãe aconselhar o filho, é o que acontece em um primeiro momento e depois um diálogo entre os dois. Claro que podemos dizer que o texto narrativo tem para o leitor um tom reflexivo, pois a todo momento a

narradora-personagem está pondo em evidência seu pensamento numa forma de chamar a atenção do leitor para a temática expressa.

No final a tônica do texto permanece, propondo uma reflexão sobre os exageros das redes sociais e a convivência das famílias em ofertar as oportunidades e não ter o devido controle sobre o problema. Vejamos:

Ao encerrar a conversa, percebi o quanto ela foi e é importante nos dias de hoje. A orientação faz parte da relação saudável entre pais e filhos para que essas novas tecnologias sejam aproveitadas positivamente e não recaia em problema. Afinal nas redes sociais nossos filhos têm na lista de amigos quem nem se quer conhecem, apenas com o simples objetivo de ganhar curtidas. Não é mesmo? Fazem de tudo para comparem o celular perfeito, nem que tenhamos que pagar com 1, 2 ou até 3 anos. Afinal, para ele “em terra de apps, quem tem Iphone é rei”.

Apenas o início do parágrafo é narrativo, depois entramos em uma sequência argumentativa em que se tenta convencer de que as redes sociais são um perigo e que providências precisam ser tomadas, já que os atrativos são enormes e ainda têm o apoio das famílias porque se rendem aos apelos que estamos sujeitos.

Portanto, podemos determinar um plano de texto que usa sequência narrativa como ponto essencial na construção textual, propondo, desde o início, reações aos acontecimentos, a começar pela observação por parte da personagem/narradora/mãe do uso do celular de forma exagerada, o que resultou na reflexão, depois, na conversa com o filho e o discurso final, encerrando a crônica com os argumentos de que há uma necessidade dos pais se comprometerem com o cuidado dos filhos para evitar que os problemas causados pelas redes sociais e uso do celular.

Nossa tabela de análise dos elementos que constituem os acontecimentos demonstrará como se apresenta o texto 3:

Quadro 6 – Elementos de acontecimentos na narrativa – Texto 3

Elemento	Presente
Situação inicial	
Nó (Conflito)	X
Re-ação (avaliação)	X
Desenlace (resolução)	
Situação Final	

Fonte: Autoria própria para este trabalho

Estamos diante, mais uma vez, de uma crônica em que os acontecimentos apresentam seus elementos apenas parcialmente. Verificamos apenas o nó (conflito) e a re-ação (avaliação), deixando de lado os demais. Compreendemos que o nó (conflito), nesse texto, não representa a ruptura de uma situação inicial, pois já começa a partir deste nó, com a narradora-personagem problematizando o acontecimento na sua vida. Ao nosso ver, isso ocorreu porque a situação inicial, está implícita e não aparece no texto, que seria os momentos naturais dos dias atuais, com pessoas envolvidas com a tecnologia e sem tempo para conversar. O fato de ver a cena de pessoas conversando na calçada rompe com o natural da vida dela, dando margem para analisarmos que nessa narrativa não há situação inicial.

No mesmo pensamento, compreendemos que a crônica em questão fica somente na faixa do nó (conflito) e re-ação (avaliação), determinados apenas pela presença forte da narradora-personagem que ativa uma reflexão da realidade de nossa sociedade e isso provoca as suas ações re-ações, incluída a participação tímida do filho, numa espécie de re-ação, ao realizar um questionamento, o que retorna a participação da mãe com seus argumentos e, finalmente, volta-se para seu interior e sua conversa consigo, expressa no texto como numa conversa com o leitor. Aliás, essa é a tônica principal do texto, com um conflito marcado pelo papel psicológico da narradora-personagem que expressa seu estado de ânimo diante, primeiramente, de um acontecimento na rua, desencadeando, algumas ações e, também, no final, depois da conversa com o filho.

Novamente, estamos diante de um plano de texto ocasional. O plano do texto está constituído de acontecimentos que fazem com que a narradora-personagem demonstre reflexão a temática presente no texto. Assim podemos identificar a constituição textual da seguinte forma: ação vivenciada, na rua foram avistas pessoas sentadas na calçadas conversando; reflexão sobre este fato e a realidade do exagero do uso do celular e a necessidade de conversar com o filho; ação do diálogo com o filho e, em seguida, reflexão sobre a importância da orientação para a consciência com o uso da tecnologia e redes sociais. Para compor esta crônica, percebemos o uso, não só das sequências textuais narrativas, que estão configuradas no texto em sua globalidade, mas também a presença de sequências textuais argumentativas nos dois momentos de reflexão, apontando opiniões sobre a realidade da vida, principalmente com redes sociais e aparelhos para acessá-las. Novamente, podemos destacar a importância das sequências textuais como forma de compor o texto,

apontando caminhos para estabelecer um diálogo com as intenções comunicativas ao se propor a interação. Dentro da crônica narrativa, temos a presença de sequências textuais argumentativas para fazer com que os leitores pudessem refletir sobre o uso do celular. Combinemos que a composição desta crônica está posta para cumprir a intencionalidade de implícita de conversar com o leitor sobre o problema do celular na sociedade atual.

Por essa organização textual e a configuração do plano de texto, podemos apontar que não houve a intenção de seguir os elementos dos acontecimentos da narrativa mostrados por Marquesi, Elias e Cabral (2017). A avaliação que fazemos é que não houve preocupação com esse fato, pois a crônica não tem indício de que possa ter apoiado-se nessa possibilidade. Assim, vemos que houve uma construção estabelecida com uma forma particular, em que se destacam as ações vivenciadas, com impacto no estado emocional da personagem que narra essas ocorrências e reflexões que são desencadeadas, externadas numa espécie de confissões aos leitores da crônica.

Não negamos o sucesso da crônica do ponto de vista de sua capacidade de chamar atenção do leitor quanto a proporcionar a reflexão da realidade, de buscar na vida das pessoas, na condição humana dos nossos dias, algo atual que requer nosso olhar. Faz com propriedade o papel destinado à crônica, quando se espera essa possibilidade enquanto gênero discursivo que faz essa conversa íntima sobre a temática que merece destaque e que incomoda a forma de comportamento do ser humano.

Na análise realizada no texto 4, identificamos a particularidade de que pouco se usou a sequência textual narrativa. Entendemos que o texto se propõe mais a refletir sobre uma condição e usou narrativas pontuais para servir de ponto de partida para estabelecer a reflexão.

No início, a sequência narrativa traz o acontecimento que provoca todo o desenrolar da crônica a perda do celular. Avaliemos:

Uma das coisas mais desesperada que aconteceu na minha vida, foi quando eu perdi meu celular. Estava em uma loja fazendo um pagamento, e saquei meu celular para lembrar da senha do Cartão de Crédito, coloquei na bancada do caixa e por lá ele ficou. Então quer dizer até umas horas atrás, pois lá ele não está mais, alguém o roubou.

Acreditamos que a finalidade principal dessa crônica é refletir sobre uma condição da realidade humana a partir de um acontecimento. É tanto que o texto inicia com uma afirmação para estabelecer um estado por causa do celular. Em seguida é que se coloca a narrativa da perda do aparelho.

Vejamos a continuação:

Não é só um simples objeto que foi perdido e sim meus contatos, minha agenda, fotos e o meu divertimento. E agora como é que vou falar com meus amigos? Não vou ter como responder as mensagens.

É com base na importância dada a todos os recursos possíveis presentes em celulares que os argumentos são postos de que é difícil conviver sem seu aparelho. Isso provoca a organização textual em torno da sequência argumentativa, mostrando a necessidade que há um aparelho celular na vida das pessoas.

Podemos dizer que há um pretexto para o uso da sequência textual narrativa, para encaminhar a argumentação, como forma de convencer toda a capacidade de uso e como é indispensável para a vida atual esse aparelho em questão. Continuemos analisando:

Mas pensei. Por que tanto terror? A Resposta é simples. Na sociedade de hoje para muitos é considerado uma ofensa, ser ignorado por mensagens, é claro que os amigos mais próximos vão me ligar quando chegar em casa, mas hoje em dia são poucas pessoas que tem o número residencial, talvez daqui a alguns anos não exista mais telefones fixos, pois por eles não ter como compartilhar fotos, e são as fotos que mais ocupa as memórias nos celulares das pessoas.

A tentativa é justificar que não se pode ficar sem as mensagens e as fotos, possibilitadas pelos usos dos aparelhos modernos. A cada parte deste texto, somos conduzidos a perceber que a intenção não é narrar o ocorrido com um celular, mas tentar mostrar sua importância e, mais, não há preocupação em ligar para as pessoas; o que está em jogo é as possibilidades das fotos e das mensagens.

Todo o texto tenta proporcionar a reflexão, a partir de que houve uma perda importante, além da impossibilidade de continuar tendo os benefícios que um celular pode oferecer.

Minhas fotos se foram; além de não poder ver mais minhas fotos já tiradas, não vai ter mais como tirar fotos outras, afinal. O celular não pode ser mais usado como câmeras fotográficas, para ver onde os amigos estavam, saber o que eles estavam fazendo pelo o

Instagram, curtir publicações no Facebook, ler notícias na net, curtir jogos, até usar minha calculadora, não poderei mais. Quanta perda. o que faço agora para poder comprar um celular novo?

Ao propor uma organização textual dessa forma, compreendemos que há um plano de texto que ajuda a compor a proposta, estabelecendo argumentos e explicações da necessidade do celular, sendo usada a narrativa somente para estimular a temática utilizada, a falta que o aparelho faz na vida. Não negamos a presença de uma crônica, porém acreditamos que perde o caráter narrativo, desde o início, quando já começa por uma afirmação, para depois contar o fato da perda do celular.

Colocando em evidência os elementos dos acontecimentos, perceberemos melhor a pouca dedicação a uma narrativa.

Vejamos:

Quadro 7 – Elementos de acontecimentos na narrativa – Texto 4

Elemento	Presente
Situação inicial	X
Nó (Conflito)	X
Re-ação (avaliação)	
Desenlace (resolução)	
Situação Final	

Fonte: Autoria própria para este trabalho

Verificamos que a condição narrativa desta crônica merece uma análise cuidadosa para atentarmos até que ponto podemos considerar a sua proposta de narrar. Primeiramente, evidencia-se no início uma pequena sequência argumentativa apoiando-se numa afirmação pelo fato ocorrido.

A sequência textual narrativa vem em seguida, configurando-se na situação inicial e já, no final, o nó (conflito), onde ocorre a mudança de situação para, na crença da narradora, um roubo. Em nosso entendimento, esses são os dois elementos dos acontecimentos de uma narrativa presente neste texto, pois percebemos que foi a partir daí que todo o processo de desenvolvimento continua, pautado em argumentos para indicar a importância do celular por causa de todas as funcionalidades que apresenta e favorece o uso nas atividades que envolvem fotos, redes sociais e mensagem para o contato com os amigos.

Em seguida, temos praticamente argumentações a respeito da importância do celular, tanto aquilo que estava armazenado e se perdeu, a falta de contatar os amigos, os espaços que esses aparelhos ganharam na sociedade e a condição de perder a oportunidade de usufruir da tecnologia que o aparelho permitia. Percebemos, no entanto, que há ainda a intenção narrativa quando se estabelece a ação indicada por “Mas pensei” (terceiro parágrafo), indicando que havia um narrador contando algo para o leitor (interlocutor).

Dessa forma, analisamos que as sequências argumentativas que estão presentes em grande parte do texto são inserções para justificar o estado de ânimo pela possibilidade de ficar sem a oportunidade de uso do celular, nem que seja por um tempo.

Vemos, assim, que o plano de texto se constituiu numa intenção de narrativa, colocando em evidência uma situação inicial, com o encadeamento de uma mudança dessa condição, gerando o nó, que segue até o final do texto, com as reflexões de um narrador(a)-personagem por necessitar, a partir do fato ocorrido, viver sem o celular. Entendemos que essas reflexões se encaixam na narrativa, constituindo um conflito psicológico criado em função da falta de um celular, com a perda de tudo que ele armazenava e todas as tarefas que deixaram de serem realizadas por sua ausência. A condição de narrar se explica pelo contexto, provocado pelos encadeamentos constantes no texto, em que as sequências textuais argumentativas são condicionadas por uma condição psicológica, pertinentes a um conflito estabelecido por um acontecimento expresso de forma clara. Assim, todas as opiniões emitidas são ilações de uma pessoa que se sente prejudicada pelo fato ocorrido.

Avaliamos que, apesar da pouca clareza do uso de elementos narrativos, a crônica apresenta um caráter de narrar, determinado pelo fato ocorrido e o conflito provocado na personagem que narra seu drama pela perda do celular.

A proposta de crônica está bem desenvolvida, uma vez que problematiza um fato pertinente a vida atual, conversando com o leitor (interlocutor) sobre o sentimento de perda que pode ocorrer em função de não contar mais com um celular. A perda do conteúdo armazenado, a perda da possibilidade de estar em contato com os amigos e a perda das funcionalidades que estavam à mão a toda hora. Constitui uma organização textual que produz um efeito apropriado e interessante, aportando o gênero discursivo crônica na sua proposição composicional e no caráter de uso social para cumprir com o objetivo de despertar a reflexão pessoal sobre a realidade

conhecida. Contempla o que nos diz a ATD, quando estabelece que o texto é parte integrante de um processo maior, organizado para cumprir objetivos dentro de uma situação social de interação entre falantes/ouvintes e ouvintes/leitores. Para isso, propomos uma organização textual que possa atender os objetivos desejados.

O texto 5 está organizado de uma forma interessante. Propõe uma reflexão, inicialmente, para depois desenvolver uma narrativa com indagações ao leitor sobre a condição que a narradora presenciou. Analisemos:

Talvez eu tenha ido por acaso ao shopping nesse dia; talvez eu nem teria presenciado a cena que guardo até hoje na memória. Eu realmente não a considero a melhor das lembranças por causa dos olhares que me deixaram enojada e até mesmo com vergonha, em uma sociedade que eu pensei estar mais avançada.

Estamos diante de uma reflexão em que a narradora primeiramente aponta que presenciou algo por acaso. Ela poderia não estar naquele local para perceber atitudes que considera inapropriadas. Por outro lado, esta forma de organizar o texto nos deixa pensar que agora, depois de algum tempo do ocorrido, há uma predisposição para contar aquilo que viu. Dentro da organização da crônica, percebemos uma forma diferenciada de iniciar. Continuemos:

Nesse dia, lembro-me de estar com meus pais e minha irmã. Estávamos voltando da casa dos meus avós e paramos no shopping para comprarmos comidas já que estava tarde e demoraria para minha mãe fazer o jantar.

Lembro de minha mãe falando, “filha, fiquei na fila daquela lanchonete com sua irmã.” E lá íamos aguardar a nossa vez.

Verificamos que podemos classificar esta parte como uma situação inicial, em que está posta a condição da família, com a decisão da compra de comida no *Shopping*. É uma situação normal em que tudo ocorre dentro do esperado, por isso, estamos considerando como uma parte inicial.

A desestabilização vem com um fato novo que chama atenção, caracterizando como nó ou conflito, vejamos:

Minha irmã quem viu e me mostrou. Não era uma coisa incomum para nós duas, era simplesmente um casal trocando carinhos em uma mesa na praça de alimentação, mas acho que o que era comum para gente não era tão comum para os demais, comecei a passar o olho pelo local, via os olhares e cochichos na direção daquele casal. Mas você deve estar se perguntando. Não é? Talvez porque não fosse um casal “normal” como algumas pessoas diriam, dois homens trocando carinhos era errado pelo que parece, mas eu fico pensando...

e se fosse um homem com uma mulher? Seria normal aos olhos da sociedade; provavelmente ninguém nem olharia, não chamariam atenção.

Essa percepção das duas irmãs é que traz um fato novo e a curiosidade para o leitor. O interessante é que a condição mais importante desse fato foi sendo revelado aos poucos, como numa estratégia, que fosse escondendo a visão que chamou atenção para ser revelada mais à frente para chocar mais, como Manoel Bandeira, fez com a poesia “O Bicho”. O conflito só terá sua plenitude quando se descobre de que se trata a questão narrada, o acontecimento que começa normal e se transforma em algo especial, quando revelado. Nesse aspecto, o uso da sequência narrativa que vem desde da situação inicial, foi quem organizou o texto, despertando no leitor a curiosidade, passando de um fato corriqueiro para algo que choca e traz controvérsias.

Então, nesse texto, temos duas surpresas ao analisar sua constituição. Primeiro, foi realizado uma reflexão sobre o fato que será contado mais a frente; depois, cria-se uma situação inicial, mas sem uma definição clara onde termina e quando se inicia o nó, que só se revela no seu ponto máximo, deixando o leitor e desbravando os sentidos.

Por último:

Fiquei pensando nisso quando olhavam para aquele casal que mesmo sem ter feito nada de errado era julgado por simplesmente estarem sendo eles mesmos, por estarem se amando. Voltei para casa com uma pulga atrás da orelha. Se o certo é amar o próximo, porque as pessoas ainda carregam e distribuem tanto ódio?

Esta é uma avaliação/reflexão da narradora, inclusive, com um juízo de valor, com uma posição clara a respeito da situação, com indagações ao leitor para que chame a atenção a respeito da temática posta em evidência no texto. Podemos considerar que a organização textual não segue os cânones da crônica, mas não diminui tessitura, ao contrário, traz uma inovação que provoca e chama do leitor a ir construindo junto, ao mesmo tempo que faz da reflexão uma obrigação.

Na configuração que estamos trazendo no quadro de elementos dos acontecimentos de uma narrativa, teremos:

Quadro 8 – Elementos de acontecimentos na narrativa – Texto 5

Elemento	Presente
----------	----------

Situação inicial	X
Nó (Conflito)	X
Re-ação (avaliação)	X
Desenlace (resolução)	
Situação Final	X

Fonte: Autoria própria para este trabalho

Como já foi comentado anteriormente, a situação inicial está posta neste texto, mas com organização um pouco diferente. Em primeiro plano, está uma reflexão para, em seguida, o texto iniciar dando ênfase aos elementos acima postos no quadro 8. O plano de texto, depois da reflexão inicial, segue, basicamente, a formação indicada pelos estudos de Marquesi, Elias e Cabral (2010), com exceção do desenlace (resolução). Em nossa visão, porque a condição do texto e o desenvolvimento da temática encaminha para que não tenhamos essa condição, pois fica em aberto para que cada leitor possa pensar sobre o ocorrido.

O plano de texto pode ser considerado como ocasional, apesar de praticamente se preocupar em atender os elementos que podem compor uma sequência textual narrativa. Mas este fato se dá, principalmente, pela presença da indignação da narradora-personagem que quis mostrar, de início, que, por acaso, vivenciou algo que ficou na sua vida como algo inesquecível e, no final, para deixar aberta a possibilidade de os leitores pensarem sobre o desenlace.

Na organização textual, temos a situação inicial, que logo dá espaço para o nó, com a percepção da irmã da narradora, o que levou a re-ação da própria narradora e de outras pessoas que ali estavam, provocando a re-ação novamente da narradora-personagem, com sua percepção de todo o acontecimento. Queremos destacar que as re-ações presentes no texto, não ocorre em forma de provocar acontecimentos, mas simplesmente pelo pensamento externado com indignação, ao perceber a reprovação das pessoas ao casal homossexual que estava naquele ambiente.

Depois de tudo isto, analisamos que ocorreu a situação final, quando já de volta para casa, temos o pensamento que tudo aquilo provocou. Na constituição do texto, consideramos que essa situação final revela uma união com a reflexão que vimos no início do texto, confirmando para o leitor, depois de tudo revelado, o motivo de apresentar a indignação inicial. Podemos dizer, então, que a narrativa, esclarece a parte inicial da crônica.

Dessa forma, temos uma reflexão inicial, seguido da narrativa dos fatos, retornando à reflexão ligando início e fim.

Compreendemos que a crônica apresenta a condição necessária para o gênero, aliando a proposta de organização em sua composição, mas propondo atingir o leitor com uma temática bastante polêmica da sociedade, apoiando-se em comportamentos e sentimentos que se afloram sobre casais homossexuais. A reflexão faz parte de uma intencionalidade de tocar na temática muito polêmica em nossa sociedade. O texto foi organizado como meio de levar ao leitor a problematização de algo recorrente que merece ser destacado. Dessa forma, a crônica, com as características do gênero, consegue expor a temática de forma leve, sem provocar alarde. É uma forma de interação para que as pessoas possam estabelecer o contato com o tema.

A proposta de produção textual, a partir do gênero discursivo crônica narrativa, conseguiu o propósito, que se materializou nos produtos finais realizados pelos alunos. Para análise neste trabalho, selecionamos cinco crônicas, as quais realizamos comentários e avaliamos sua organização composicional e adequação ao propósito comunicacional.

Quanto ao plano de texto, verificamos que apenas um, o texto 1, seguiu os elementos propostos por Marquesi, Elias e Cabral (2010, p. 16), assumindo uma narrativa complexa e, assim, o gênero discursivo crônica narrativa. Destacamos, então, que não houve entre os textos analisados uma preocupação em realizar um plano de texto fixo, (ADAM, 2011, p. 258), mas promovendo uma organização própria, na qual estabelece uma forma individualizada de plano textual, que podemos dizê-lo ocasional, conforme (ADAM, 2011, p. 258), com uso intenso das sequências textuais, demonstrando a finalidade de construir o texto para cumprir um propósito comunicativo. Ainda destacamos a condição do texto 5 em que houve uma articulação que possibilitou um plano de texto, muito próximo para seguir os elementos estruturantes da narrativa. Nesse texto, identificamos que foi incluída uma reflexão inicial, mas notamos a falta de um desenlace para que pudéssemos realizar uma crônica narrativa com todos os elementos conhecidos.

Em relação ao gênero textual proposto, crônica narrativa, consideramos que todos os textos selecionados para análise conseguiram desempenhar com sucesso o produto desejado. Tivemos o desenvolvimento claro de, no mínimo, dois elementos dos acontecimentos apresentados (MARQUESI, ELIAS e CABRAL, 2010), textos 3 e

4; o texto 1 veio com os cinco elementos, o texto 2 com três elementos e o texto 5, com quatro elementos da constituição da narrativa. Além destes fatores, o uso de sequências narrativas postas em posições estratégicas nas crônicas garantiu a sua configuração dentro do gênero discursivo proposto.

Dessa forma, entendemos que o plano de texto, com o uso das sequências textuais narrativas, conseguiu realizar uma estrutura composicional adequada para o propósito atribuído para os textos produzidos, a partir da sequência didática desenvolvida nas turmas.

E, dentro dessas configurações textuais, refletimos o uso do gênero discursivo no propósito comunicacional exposto para esses textos. Percebemos, de forma clara, a proposição comunicativa expressa em todos os textos analisados, demonstrando a intenção de retratar ocorrências presentes na vida da sociedade, apontando reflexões pertinentes de forma que o leitor, interlocutor previsto, seja o alvo de uma conversa franca, apoiada nos conhecimentos e opiniões que geram controvérsias, disputas, emoções dentro da sociedade.

Consideramos que os textos, produto final da produção textual, aliaram, uma estrutura composicional que permite visualizar a finalidade e os componentes sociais da linguagem e comunicativos que permeiam o gênero discursivo que se desejava apresentar. Conduz a reflexão de que os textos aqui apresentados proporcionaram a condição apropriada, atendendo uma organização linguística/estrutural interna, cotexto, com sucesso e revelou estar atento aos processos sociodiscursivo que respondem às exigências associadas processo de criação da linguagem, contexto.

Finalmente, avaliamos como uma experiência exitosa as atividades desenvolvidas na sequência didática apresentada em sala de aula, pois os textos selecionados para análise mostraram uma maturidade em seu desenvolvimento, conseguindo apresentar o gênero discursivo pretendido, visualizado em sua estrutura composicional, mesmo que com restrições, e na proposição comunicativa conseguir dirigir-se ao leitor no tom de linguagem adequado e proporcionar a percepção dos assuntos do cotidiano das pessoas na forma característico de uma crônica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo da necessidade de melhoria na prática de escrita em sala de aula de língua portuguesa, surgem a ideia de que podemos estabelecer uma forma de atuação na escola que pode trazer mudança na aprendizagem do aluno, no tocante à produção textual.

A hipótese foi que um trabalho que leve ao aluno o conhecimento do gênero textual, ao qual produzirá o texto e proporcionará a oportunidade de escrita num ambiente vivo de interação através da linguagem, isto é, produzir para leitores reais, encontrará interesse e resultado satisfatório.

Ao estimular os alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes a escrever crônica, procurávamos estabelecer uma forma que provocasse uma mudança na visão de produção textual na escola. A intenção era que o aluno pudesse ver sua escrita num processo, em que ele próprio seja protagonista de seu texto, tendo a consciência de que necessita revisar para que, ao ser posto à disposição do leitor, cumpra seu objetivo como gênero textual em circulação na sociedade. O processo de intervenção trouxe a oportunidade de aproximar a turma de um gênero textual, a crônica narrativa, para reconhecer as características e, assim, ter a noção de como escrever a sua própria crônica de forma consciente e dentro dos parâmetros desejados.

O produto final da sequência didática pode ser analisado com a seleção de alguns textos para avaliarmos seus parâmetros, quanto à constituição do plano de texto e no uso das sequências textuais como contribuidores na construção do sentido desejado para o texto e cumprir com o objetivo comunicativo.

Os textos analisados demonstraram uma consistência quanto ao gênero discursivo escolhido para o trabalho em sala de aula. Ficou demonstrado que o aluno atentou para os condicionantes do gênero em questão, produzido o texto que atende parâmetros, os quais conseguiram dar ótimas estruturas composicionais, mas acima de tudo condiz com a condição comunicativa a que se destina, provocando no leitor a reflexão sobre uma temática do cotidiano.

Assim, avaliamos que os textos apresentam uma consistência na sua produção, portando uma constituição dentro de um parâmetro desejado, mesmo sem

seguir um plano único (são planos de texto ocasionais), mas com as adaptações que não prejudicam a pertinência ao gênero indicado.

O uso da Análise Textual dos Discursos (ATD) possibilitou a compreensão do plano de texto, como forma de organização textual, estabelecendo no texto a estrutura que está a serviço da produção de sentido, conforme toda a expectativa gerada de expressar seus sentimentos para o interlocutor, apoiando-se na ideia de que deve ser um texto que se dirige como uma conversa entre pessoas conhecidas ou até íntima.

Dessa forma, podemos dizer que o resultado da intervenção obteve sucesso dentro da sala de aula, podendo colaborar em propostas de ensino de língua portuguesa, com o objetivo de obtenção de melhoria do ensino, especialmente, no tocante a produção textual. É importante destacar, ainda, a necessidade de realizar atividades que ajudem os alunos a se pararem e se dedicarem num propósito em sala de aula para que estes possam demonstrar a capacidade de usar a linguagem proficientemente. Acreditamos que há como todos desenvolverem-se com um trabalho que demonstre consistência e afinco em sala de aula; que é possível elevar o grau de aprendizagem nas escolas, desde que possamos trabalhar a linguagem dentro de uma condição real, em que as crianças e jovens vejam que, o mesmo que estudam na escola, estará na sua vida diária; aquilo que se aprende na escola é o que se vai necessitar para sua comunicação em sua vivência.

São os gêneros textuais que possibilitam essa consciência, partindo da ideia de que ele já utiliza alguns no seu dia-a-dia e que necessitam somente ampliar seu repertório para, cada vez mais, se sentam preparados para o uso da linguagem adequadamente em todas as situações em que se envolvam.

6 REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2 ed. Revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011 (Cap. 1, 2 e 3)

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégia de ensino: 10)

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011. (Cap. – Adendo *Os gêneros do discurso*)

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo. Hucitec, 1992

BENTES, A. C. LEITE, M. Q. (org). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez: 2010.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.23-47, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366/9634> (Acesso em: 31 jan 2019)

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017.

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Linha d'Água**, n. 26 (2), p. 241-259, 2013.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez, 2016.

CEREJA, W. R., COCHAR, T. **Português: linguagens**, 8º ano. 9ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ J. SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (cap. 1 e 2; cap. 4).

FÁVERO, L. L; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012

GARCIA, J. S. B. L. **A construção da produção textual dos educandos no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Profissionalizante em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

GOLDSTEIN, N. S. Gênero do discurso e gramática no ensino de língua materna. **Scripta**, Belo Horizonte, 2009. v. 13, n. 24, p.95.

GOMES, D.S.T.S. **Políticas escolares para a produção textual nas diferentes áreas**: currículo, gênero do discurso e projeto político-pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

GIL, C.A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILO, S. V. C, CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental. *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

INEP. **Inep/MEC divulgam resultados do Enem 2017 e anunciam calendário do exame em 2018**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulgam-resultados-do-enem-2017-e-nunciam-calendario-do-exame-em-2018/21206. Acesso em: 2 mai.2019

JURACH, J. M. Redefinição de conceitos da análise do discurso para a configuração da análise textual dos discursos. **Revista Trama**, v. 11, n. 22 - 2º Semestre de 2015.

MAGALHÃES, M. M. **Ensino e aprendizagem da produção textual no ensino médio**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

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

MARQUESI, S. C; ELIAS, V. M; CABRAL, A. L. T. **Planos de texto, sequências didática e orientação argumentativa**. *In*: MARQUESI, S. C; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. COSTA; A. C. [et al] **Linguística textual e ensino**. São Paulo: contexto, 2017, p. 13-32.

MARTINS, P. R. **Revisitando a crônica brasileira**: a condição do cronista. Estação Literária. Londrina, 2010. Vagão-volume 6, p. 107 – 114.

MEDEIROS, R. **Resumo de dissertações e teses**: a estrutura composicional à luz da análise textual dos discursos. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

PASSEGGI, L. *et al.* A análise dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: BENTES, A. C. LEITE, M. Q. (org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez: 2010, p.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. *In*: Gerhardt, T.E; SIVEIRA, D.T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

RIZZARDO, J. C.C. **A leitura e a produção de textos**: desempenho de alunos do ensino fundamental e as manifestações de seus professores / Juliana Cristina Corbanezi Rizzardo. – Rio Claro [s.n.], 2008. Disponível em https://alsafi.ead.unesp.br/bitstream/handle/11449/86490/rizzardo_jcc_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 fev.2018.

SIMÕES, L J. & JUCHUM, Maristela **A escrita na universidade**: uma reflexão a partir do que os alunos dizem em seus textos. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/201..pdf>. Acesso em: 07 jan. 2018.

SOUZA & SILVA. **Dificuldade na aprendizagem**: a língua escrita e seus desafios numa escola pública cearense. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/viewFile/753/649>. Acesso em: 09 fev. 2018.

TRAVAGLIA, L. A. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUZINO, Y. M. M. **Crônica**: uma Intersecção entre o Jornalismo e Literatura. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/tuzino-yolanda-uma-interseccao.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

ANEXOS

Anexo 1

Textos produzidos pelos alunos

Texto 1

A volta por cima

Uma mulher de 37 anos, casada com o homem que amava muito há 14 anos teve quatro filhos lindos nesse casório. Uma mulher que lutou, tornou-se forte, independente em que até seu emprego superava o do marido.

Um dia quando estava em sua casa, enquanto fazia alguns afazeres domésticos, sofreu um grave acidente, no qual lesionou a espinha e ficou paralisada da cintura para baixo, uma mulher ainda jovem que tinha toda uma vida pela frente com possibilidade de mais sucesso ainda, pela disposição que mostrava com garra e coragem.

Diante do ocorrido daquela situação muito triste, distante do que se poderia esperar de um homem que convivia com uma mulher durante 14 anos e no momento em que ela mais precisava dos seus cuidados, carinho e proteção, seu marido mostrou um lado que nem ela conhecia.

Cinco dias depois do ocorrido, ainda internada no hospital recebe o pedido de divórcio. O seu marido abandonou tudo o que havia construído juntos, só por causa das sequelas do acidente, considerou que ela não servia mais para ser sua mulher e queria uma mulher perfeita, mostrando-se ser um homem preconceituoso e insensível. Apesar de o amar e ainda sem compreender com exatidão aquela situação, aceitou, pois na sua percepção de momento, viu que estava enganada quanto ao amor daquele homem. Para ela, quem ama cuida e protege e ele agiu ao contrário, como se não tivesse coração.

Mas isso não a impediria de prosseguir sua vida, mostrando que não precisa de homem para viver, muito menos aquele que a abandonou justamente na hora que maior desafio do casal se apresentou. Como era uma mulher forte e trabalhadora, teria e queria dar a volta por cima, junto dos seus filhos. Aprendeu no momento mais difícil de sua vida que a necessidade traz força para, diante do mais complicado que tenha o ocorrido, criar a condição de buscar a superação.

Texto 2

Uma lição inesperada

No último dia de férias, eu nem dormir direito. Não via a hora de voltar a escola e rever os amigos.

Acordei feliz da vida, tomei o meu café da manhã às pressas, peguei minha mochila e fui ao encontro com os amigos e os abracei, na entrada da escola. Mostrei o meu relógio que ganhei no natal, contei minha viagem e depois ouvi as histórias dos amigos e me diverti com eles. Meu coração batia forte de alegria.

Aos poucos fui matando a saudade e relembro as descobertas que fazia ali, das meninas ruidosas dos olhos azuis e pretos, dos uniformes, do burburinho a beira do portão. Sentia-se como um peixe de volta ao mar.

Mas, quando um sinal anunciou o início das aulas a decepção veio cedo, colocaram-me numa classe onde não havia nenhum dos meus amigos. Foi de propósito, quiseram mesmo me separar, me senti punido. Encontrei lá só gente estranha, que me observava dos pés à cabeça em silêncio. Vi-me perdido, o sorriso que iluminava o meu rosto se apagou.

Ao iniciar a aula, a professora pediu a cada aluno que se apresentasse. Aborrecido eu estranhava meus novos companheiros. Mas fui recebendo os comentários de todos com atenção, conhecendo algumas coisas deles. Afinal, percebi que não era tão ruim assim; novos companheiros, mais pessoas para diversão, para os encontros antes das aulas e do intervalo.

Se eu descobri coisas novas no primeiro dia de aula, quantas descobertas não haveria no ano inteiro? E como um lápis deslizando numa folha de papel, um sorriso se desenhava novamente no meu rosto, seria um ano promissor na escola.

Texto 3

É Proibido Ficar Off-line

Passando pela rua ontem, vi algumas pessoas sentadas na calçada de uma casa conversando. Neste momento, lembrei do tempo em que isso fazia parte do cotidiano das pessoas. Como eu gostava! Porém, quem ainda ver tal fato acontecer sem a companhia inseparável dos celulares? Ao chegar em casa, refleti sobre aquela cena que vi na rua. Resolvi observar o dia a dia do meu filho e percebi o quanto o WhatsApp, o Facebook, o Twitter, e o instagram se tornaram os “melhores amigos” da atual geração. Se o tempo que ele gasta com as redes sociais já me preocupava, sua resposta ao questioná-lo sobre o que ele faz me deixou ainda mais preocupada. Me respondeu que as pessoas postam o que comem, o que vestem, o que estão fazendo, postam até mesmo quando vão ao banheiro e, se ele não fizer o mesmo, será excluído dos grupos sociais.

Afim de orientá-lo sobre os perigos que as redes sociais podem trazer, chamei-o para conversar sobre o assunto. Ao longo da conversa, lembrei-lhe que assim como as maiorias das tendências, as redes sociais também têm prazo de validade, como é o caso do Orkut que ficou “brega” e desapareceu.

Além disso, ainda o lembrei das fotos irreconhecíveis no perfil do facebook, filtros no instagram são alguns truques para mostrar uma imagem perfeita, imagem essa que muitas vezes serve como máscara para atrair curtidas e seguidores.

Inquieto com tudo que lhe disse, resolveu me questionar:

- Mãe, quer dizer que agora não vou mais poder usar as redes sociais?
- Claro que pode, filho! Usar perfis nas redes sociais não é o problema, o problema é quando isso se torna um vício, como diz o ditado popular “tudo que é demais é veneno”.

Ao encerrar a conversa, percebi o quanto ela foi e é importante nos dias de hoje. A orientação faz parte da relação saudável entre pais e filhos para que essas novas tecnologias sejam aproveitadas positivamente e não recaia em problema. Afinal nas redes sociais nossos filhos têm na lista de amigos quem nem se quer conhecem, apenas com o simples objetivo de ganhar curtidas. Não é mesmo? Fazem de tudo para comparem o celular perfeito, nem que tenhamos que pagar com 1, 2 ou até 3 anos. Afinal, para ele “em terra de apps, quem tem Iphone é rei”.

Texto 4

Perdi meu Celular

Uma das coisas mais desesperada que aconteceu na minha vida, foi quando eu perdi meu celular. Estava em uma loja fazendo um pagamento, e saquei meu celular para lembrar da senha do Cartão de Credito, coloquei na bancada do caixa e por lá ele ficou. Então quer dizer até umas horas atrás, pois lá ele não está mais, alguém o roubou.

Não é só um simples objeto que foi perdido e sim meus contatos, minha agenda, fotos e o meu divertimento. E agora como é que vou falar com meus amigos? Não vou ter como responder as mensagens

Mas pensei. Por que tanto terror? A Resposta é simples. Na sociedade de hoje para muitos é considerado uma ofensa, ser ignorado por mensagens, é claro que os amigos mais próximos vão me ligar quando chegar em casa, mas hoje em dia são poucas pessoas que tem o número residencial, talvez daqui a alguns anos não exista mais telefones fixos, pois por eles não ter como compartilhar fotos, e são as fotos que mais ocupa as memórias nos celulares das pessoas.

Minhas fotos se foram; além de não poder ver mais minhas fotos já tiradas, não vai ter mais como tirar fotos outras, afinal. O celular não pode ser mais usado como câmeras fotográficas, para ver onde os amigos estavam, saber o que eles estavam fazendo pelo o Instagram, curtir publicações no Facebook, ler notícias na net, curtir jogos, até usar minha calculadora, não poderei mais. Quanta perda. o que faço agora para poder comprar um celular novo?

Texto 5

Amor no *shopping*

Talvez eu tenha ido por acaso ao shopping nesse dia; talvez eu nem teria presenciado a cena que guardo até hoje na memória. Eu realmente não a considero a melhor das lembranças por causa dos olhares que me deixaram enojada e até mesmo com vergonha, em uma sociedade que eu pensei estar mais avançada.

Nesse dia, lembro-me de estar com meus pais e minha irmã. Estávamos voltando da casa dos meus avós e paramos no shopping para comprarmos comidas já que estava tarde e demoraria para minha mãe fazer o jantar.

Lembro de minha mãe falando, “filha, fiquei na fila daquela lanchonete com sua irmã.” E lá íamos aguardar a nossa vez. Minha irmã quem viu e me mostrou. Não era uma coisa incomum para nós duas, era simplesmente um casal trocando carinhos em uma mesa na praça de alimentação, mas acho que o que era comum para gente não era tão comum para os demais, comecei a passar o olho pelo local, via os olhares e cochichos na direção daquele casal. Mas você deve estar se perguntando. Não é? Talvez porque não fosse um casal “normal” como algumas pessoas diriam, dois homens trocando carinhos era errado pelo que parece, mas eu fico pensando... e se fosse um homem com uma mulher? Seria normal aos olhos da sociedade; provavelmente ninguém nem olharia, não chamariam atenção.

Fiquei pensando nisso quando olhavam para aquele casal que mesmo sem ter feito nada de errado era julgado por simplesmente estarem sendo eles mesmos, por estarem se amando. Voltei para casa com uma pulga atrás da orelha. Se o certo é amar o próximo, porque as pessoas ainda carregam e distribuem tanto ódio?

Anexo 2

Plano da Sequência didática

DESCRIÇÃO DA ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE ESCRITA

Local: Escola Estadual Padre Bernardino Fernandes

Disciplina: Língua Portuguesa

Sequência Didática – Produção textual

Gênero Textual: Crônica

Contato preliminar com o gênero a ser estudado

Objetivo: Apresentar aos alunos o gênero textual crônica, o qual será alvo da produção textual na proposta de sequência didática.

Atividades:

- Apresentação de imagens de cenas do cotidiano ou de pontos turísticos mundiais para que os alunos possam comentar as impressões sobre cada uma;
- Comentário sobre a possibilidade de todos ter uma percepção pessoal e específica daquilo que visualizamos, como um cronista;
- Predição para leitura do texto A última crônica, de Fernando Sabino, partir de perguntas sobre festas de aniversários diferentes do tradicional que tenham realizado ou que já participaram, como forma de aguçar o entendimento do aniversário da personagem;
- Leitura de uma crônica: “A última crônica”, de Fernando Sabino;
- Discussão a respeito da cena observada e a disposição que o autor teve em utilizar o acontecimento do cotidiano como fonte de sua criação textual;
- Compreensão textual, a partir do plano de texto textual: 1 – Relato do escritor sobre a temática do cotidiano que pode inspirar a escrita para crônica; 2 – A sequência narrativa do que ocorre no bar; 3 – A reflexão final, sequência argumentativa da importância daquele momento para família;

- Discussão do texto na expectativa da felicidade da família e a forma simples de comemorar o aniversário da criança, personagem que estava aniversariando.
- Discussão sobre a percepção do cronista para cena do cotidiano e a importância que o mesmo atribuiu, chamando atenção e despertando um sentimento especial diante do fato observado;
- Especificação da noção da crônica como um texto com linguagem literária e que trata de um acontecimento corriqueiro, expressando uma visão particular do cronista sobre a cena.
- Explicitação do objetivo da sequência didática para o aluno, Informando sobre a participação do escritor dentro de um processo de escrita, a partir de uma visão de texto como um produto de um processo que necessita de ser acompanhado e necessita de finalidade comunicativa.

Encaminhamento para primeira produção

Objetivo: Propiciar aos alunos a produção inicial do gênero textual crônica, como forma de diagnosticar a percepção do estágio de conhecimento deles quanto a esse gênero e sua capacidade de produção adequada conforme os parâmetros de organização textual e comunicacional.

Atividade:

- A partir de conhecimentos prévios sobre o gênero textual alvo do estudo, os alunos deverão observar um fato do cotidiano ou uma notícia bastante difundida (conhecida de todos) e escrever uma crônica. Esta será a produção inicial da sequência didática que servirá para a avaliação e ponto de partida para o trabalho com as turmas dos 8^{os} Anos.

1º Módulo

Objetivo: Conhecer as características da crônica em seus aspectos organizacionais e usos sociais: conteúdo temático, estilo da linguagem, finalidade, forma de circulação e construção composicional, com ênfase para sequência textual e plano de texto,

Atividades:

- Demonstração da presença de crônicas em jornais, indicando que originalmente este gênero textual era escrito para fazer parte do jornal, escrito por jornalista que queriam dar um tom mais ameno aos acontecimentos da sociedade com um viés mais pessoal, e uma linguagem que aproxima escritor e leitor;
- Apresentação de slides com fotos de publicação de crônicas em jornais; apresentação de revistas com crônicas;
- Comentar sobre a facilidade de se encontrar crônicas atualmente, pois há crônicas em blogs, sites, redes sociais, em livros; assim podem ser encontradas com facilidade.
- Encaminhar a pesquisa de crônica e realizar uma leitura;
- Realizar leitura da crônica seguinte em sala de aula:

O sociopata

Menina festeira apaixonou-se por sociopata. Um eclipse, uma dança solitária. Tinha os olhos azuis, ele. Mas não brilhavam. Recôndito num mundo paralelo, era senhor ali. Ela, cobria-se de regras, regrava-se posturas, roupas e sorrisos. Saltos desenfreados numa pista qualquer, pés descalços, os dedos emanando gargalhadas. Ele, avulso, olhar indireto refeito por 4 paredes. Conversava sozinho, às vezes. Ela, também.

Num encontro, ela lhe sorriu. Ele desviou as sobrancelhas. Força que lhe imputava medos. Sociopatia que lhe amputava credos. Tremia. Não era o que queria. Mas tremia. Distúrbio de juízos. 150 mg de paroxetina socando seu cérebro.

O Sociopata

– Me paga uma vodka? – Ela, sorriso nos poros.

Diria que não podia beber. Diria que poderia morrer se ela continuasse lhe sorrindo.

Diria, se soubesse ao menos o que dizer.

– Claro – Respondeu.

Ela falava. Ele escutava. Na sua vez, silêncio, apenas. Distraído com pensamentos sobre o que dizer. A olanzapina correndo suas veias, rasgando seus tecidos. Era tênue a liberdade. Era sincera a preocupação.

Ela apaixonou-se. Mas ele a recusou. Não por ser incapaz de se apaixonar. Não por ser insensível. Mas no seu mundo, sabia em que terreno pisar. Sabia onde havia pedras e onde havia precipícios.

No seu mundo, ele era o senhor.

Fonte: <<http://corrosiva.com.br/textos-pequenos/o-sociopata/>>

- Análise do texto quanto aos usos das sequências textuais narração e descrição.
- Análise da sequência descritiva como forma de mostrar as diferenças entre os personagens;
- Apresentação da sequência expositiva, como forma de chegar ao leitor, com declarações para chamar a atenção e expor sentimentos sobre a temática presente na crônica “O sociopata”;
- Estudo da sequência narrativa, como forma de apresentar os acontecimentos entre os personagens.

2º Módulo

Objetivo: Perceber que as crônicas estão relacionadas com os acontecimentos da realidade, seja fatos do cotidiano, seja de notícias.

Atividades:

- Leitura crônica “A casa das ilusões perdidas”;
- Predição a partir do título;
- Leitura de uma notícia: “Polícia investiga troca de bebê por casa”;
- Perceber a diferença entre a linguagem objetiva, conta uma história real, utiliza manchete;
- Discussão sobre a realidade apresentada nos textos e indagações sobre o conhecimento dos alunos a respeito fatos como esses em nossa sociedade.

Perguntar e abrir espaço para que possam história que sabem sobre a temática;

- Leitura da crônica: “A casa das ilusões perdidas”;
- Estudo da crônica como reflexão da realidade;
- Consideração sobre a semelhança entre a crônica e a notícia, quanto ao aspecto de retratar a realidade;
- Caracterização da linguagem da crônica (literária);
- Discutir como os textos trazem o discurso presente na sociedade, a ligação entre as informações circulantes, conhecidas pelas pessoas e como as pessoas construir textos e falar sobre as temáticas;
- Dividir a turma em grupo para que busquem textos ou vídeos que tratem da mesma temática dos textos lidos.

COTIDIANO IMAGINÁRIO

A casa das ilusões perdidas

MOACYR SCLIAR

Polícia investiga troca de bebê por casa. Cotidiano, 10.jun.99

Quando ela anunciou que estava grávida, a primeira reação dele foi de desagrado, logo seguida de franca irritação. Que coisa, disse, você não podia tomar cuidado, engravidar logo agora que estou desempregado, numa pior, você não tem cabeça mesmo, não sei o que vi em você, já deveria ter trocado de mulher havia muito tempo. Ela, naturalmente, chorou, chorou muito. Disse que ele tinha razão, que aquilo fora uma irresponsabilidade, mas mesmo assim queria ter o filho. Sempre sonhara com isso, com a maternidade - e agora que o sonho estava prestes a se realizar, não deixaria que ele se desfizesse.

-Por favor, suplicou. - Eu faço tudo que você quiser, eu dou um jeito de arranjar trabalho, eu sustento o nenê, mas, por favor, me deixe ser mãe. Ele disse que ia pensar. Ao fim de três dias daria a resposta. E sumiu.

Voltou, não ao cabo de três dias, mas de três meses. Àquela altura ela já estava com uma barriga avantajada que tornava impossível o aborto; ao vê-lo, esqueceu a desconsideração, esqueceu tudo - estava certo de que ele vinha com a mensagem que tanto esperava, você pode ter o nenê, eu ajudo você a criá-lo.

Estava errada. Ele vinha, sim, dizer-lhe que podia dar à luz a criança; mas não para ficar com ela. Já tinha feito o negócio: trocariam o recém-nascido por uma casa. A casa que não tinham e que agora seria o lar deles, o lar onde -agora ele prometia - ficariam para sempre.

Ela ficou desesperada. De novo caiu em prantos, de novo implorou. Ele se mostrou irredutível. E ela, como sempre, cedeu.

Entregue a criança, foram visitar a casa. Era uma modesta construção num bairro popular. Mas era o lar prometido e ela ficou extasiada. Ali mesmo, contudo, fez uma declaração:

-Nós vamos encher esta casa de crianças. Quatro ou cinco, no mínimo.

Ele não disse nada, mas ficou pensando. Quatro ou cinco casas, aquilo era um bom começo.

Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff14069909.htm>>.

3 casos envolvem doação de 4 crianças

Polícia investiga troca de bebê por casa

da Agência Folha

A polícia do Paraná está investigando três casos de doação ilegal de bebês no Estado, que teriam sido trocados pelos pais por material de construção, cestas básicas e por uma casa. Os três casos envolvem a troca de quatro crianças.

O caso mais recente aconteceu no mês passado, em Campina Grande do Sul. Elizabete Souza Brandão, 18, entregou no dia 11 de maio a filha, nascida dois dias antes, para um casal de Santa Catarina, ainda não localizado ou identificado pela polícia. Elizabete está foragida e a polícia ainda não sabe onde está a menina nem tem pistas do casal que a levou.

Em outro caso, que aconteceu em abril, no município de Pontal do Paraná (litoral do Estado), Maria do Nascimento Silva, 38, entregou seu filho para Jurema Marcondes Frumento.

Jurema, segundo a polícia, intermediou uma negociação com um casal que teria levado a criança para o Mato Grosso.

A mãe, Maria do Nascimento, disse à polícia que, em troca do bebê, receberia cestas básicas e uma casa em Pontal avaliada em R\$ 13 mil. Ela mesma denunciou o caso à polícia porque, apesar de ter recebido as cestas, não ganhou a casa. Jurema Frumento disse à Agência Folha ontem que não ganhou nada intermediando a negociação. Em seu depoimento, ela disse que seu objetivo foi ajudar Maria.

Fonte: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff10069907.htm>>.

3º Módulo

Objetivo: Desenvolver a sensibilidade dos alunos para observar a realidade de forma especial, dando um tratamento pessoal e diferenciado às cenas e aos lugares da cidade, como forma de preparação para escrever a crônica narrativa.

Atividades:

- Esclarecimento aos alunos quanto aos seguintes procedimentos prévios para a produção textual:
 - ✓ Divisão da turma em grupo de quatro alunos;
 - ✓ Cada grupo deve escolher na cidade de Marcelino Vieira cenas do dia-a-dia, ou lugares que chamem atenção;
 - ✓ A realidade deve ser fotografada ou filmada para que o grupo exponha em sala de aula;
 - ✓ O grupo vai expor verbalmente aquilo que observou em especial, diferenciado que o fez trazer para sala de aula para externar para seus colegas;
 - ✓ Entre todas os elementos identificados, o grupo vai escolher um fato específico e escrever com linguagem pessoal e emotiva pelo menos um parágrafo;
 - ✓ Cada grupo vai apresentar a atividade realizada na sala de aula.

4º Módulo

Objetivos:

- Abordar com os alunos temas e seus desdobramentos na sociedade e formas diferentes de expressar sentimentos, com visões diversas sobre a realidade;
- Reconhecer e usar os elementos que contribuem para a construção textual, principalmente aqueles que estão mais visíveis na crônica.

Atividades:

- Análise da crônica: “Apelo”, de Dalton Trevisan;
- Reorganização do texto para perceber a sequência da narrativa no seu desenvolvimento temporal. Dividir a turma em grupo e entregar os parágrafos em ordem inversa para que os alunos reconstruam o texto na ordem original;
- Assistir ao curta metragem: “Separação”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gyu0GlgB44E>>.
- Discussão sobre o lado masculino e feminino depois da separação (Tema da crônica do vídeo), problematizando as decisões tomadas.

Apelo

Dalton Trevisan

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite

eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

- Discussão sobre a temática do texto, o viés escolhido para tratar do tema;
- Assistir ao curta metragem;
- Análise da organização temporal do texto;
- Percepção do tempo verbal; principalmente o passado e o presente, na construção do sentido textual;
- Análise dos elementos que indicam presença do tempo e lugar: “Amanhã, primeiros dias, com os dias, ali no chão, toda casa...”
- Análise de outros elementos que ajudam na construção do texto, tais como: o lugar; narrador e personagem (no texto, confundem-se porque refletem sobre sua própria vida); enredo: sequência de acontecimentos (segue o aumento da falta da Senhora, mas inicia indicando o tempo de ausência);
- Análise do uso dos elementos linguísticos na tessitura textual: *ainda, até, ali, os, eles, ah, senhora, lhes*, entre outros.

5º Módulo

Objetivo: Melhorar a escrita pela observação de pontos específicos nos textos dos alunos que necessita de atenção, a partir das crônicas já escritas anteriormente.

Atividades:

- Análise individualizada dos textos, disponibilizando tempo para atender os alunos em sala de aula ou em outro local da escola, conforme necessidade e solicitação do aluno;

- Reescrita de texto em sala de aula coletiva, com textos dos alunos, mostra como podemos realizar melhorias a partir da revisão que podemos fazer;
- Reescrita do texto por parte do aluno a partir de observações, principalmente quanto ao atendimento da narrativa, realizada no texto e nos atendimentos individualizados realizados;
- Propor revisão de temas em sala de aula, considerada essencial para melhora da escrita da turma.

Observação: O aluno será informado que sua nota do 4º Bimestre pode ser atribuída a partir da participação em todas as atividades e da análise da versão final do seu texto, entregue no final do processo.