



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANDRÉIA CRISTINA DO PRADO

**A CRÔNICA JORNALÍSTICA EM SALA DE AULA:  
UM OLHAR SOBRE O TRABALHO COM A ESCRITA**

**VOLUME 1**

Londrina

---

2021

ANDRÉIA CRISTINA DO PRADO

**A CRÔNICA JORNALÍSTICA EM SALA DE AULA:  
UM OLHAR SOBRE O TRABALHO COM A ESCRITA**

**VOLUME 1**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire

LONDRINA  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Prado, Andréia Cristina do.

A CRÔNICA JORNALÍSTICA EM SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE O TRABALHO COM A ESCRITA / Andréia Cristina do Prado. - Londrina, 2021. 2 v.

Orientador: Flávio Luis Freire Rodrigues.

Conteúdo: v.1. Trabalho de Conclusão Final. - v.2. Produto educacional. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Crônica jornalística - Tese. 2. Produção escrita - Tese. I. Rodrigues, Flávio Luis Freire. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 8

ANDRÉIA CRISTINA DO PRADO

**A CRÔNICA JORNALÍSTICA EM SALA DE AULA:  
UM OLHAR SOBRE O TRABALHO COM A ESCRITA**

**VOLUME 1**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) ofertado pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire  
Universidade Estadual de Londrina- UEL

---

Prof. Membro 2  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Membro 3  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

*“As grades nunca vão prender nosso pensamento.”  
Mano Brown*

Pensei em começar esses agradecimentos da maneira mais motivadora possível. Afinal, essa foi a parte que sempre quis escrever e, principalmente, viver. Mas, pensando bem, não faria sentido nem jus ao meu projeto. Meu trabalho foi pensado buscando, da forma mais modesta e simples possível, uma tentativa de dar vazão à voz de tantos que precisam falar, de tantos alunos que perdem a vontade de se expressar antes mesmo do primeiro passo. Então, não posso começar pelo esperado, mas pela verdade. Início falando sobre o quanto pensei em desistir.

Durante esse último ano, por várias e várias vezes, fiquei a um passo de simplesmente abandonar, aceitar que não tinha estrutura emocional para tantos desafios de uma só vez. Incluindo o mestrado. Tive certeza de que não daria conta das dificuldades externas que foram surgindo ao longo do curso e que, por um tempo, quase engoliram minha vontade de chegar ao final. O que me segurou, mesmo que por um fio, foi a lembrança de cada um que torceu, que orou por mim e, do fundo do coração, desejou que eu estivesse agora escrevendo essas palavras.

O mestrado foi um sonho que, por muito tempo, deixei quietinho, como aquelas lembranças que se guarda no fundo da gaveta e, vez ou outra, espia-se com carinho. Esse desejo se abriu para mim ainda pequena, com livro no colo, sonhando com uma vida que nem sabia como era, mas que não podia ser de outra forma que não fosse cercada de letras e histórias.

Agradeço, primeiro, aos meus pais. Muitas vezes não nos entendemos, muitas vezes nossas maneiras diferentes de pensar e enxergar a vida geraram conflitos. Mas, acima de tudo, em todas as vezes em que precisei de apoio nesse processo tão árduo, vocês me estenderam a mão. Essa conquista não é só minha. É de vocês também. Obrigada por acreditarem em mim.

Agradeço aos meus irmãos e sobrinhos. Essas pessoas tão distintas entre si, cujos papéis se misturaram na minha trajetória. Quantas vezes fui filha das minhas irmãs, irmã dos meus sobrinhos... Enfim... Saibam que foi pelo apoio e a

torcida de vocês que, muitas vezes, olhei para frente e segui, mesmo quando inúmeras situações me diziam que já havia chegado ao limite, que era mais fácil olhar para o chão.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Flávio, por toda a dedicação, todos os ensinamentos. Acima de tudo, obrigada por acreditar em mim, por ter a paciência e sensibilidade de respeitar o meu tempo e o meu processo na condução desta pesquisa. Jamais esquecerei seu papel nessa jornada.

Agradeço aos professores do Profletras por todo o conhecimento que compartilharam conosco com uma generosidade ímpar. Essa marca certamente contribuiu para que as aulas fossem muito mais que teorias, mas uma injeção de frescor, uma verdadeira renovação à minha vontade de ensinar e, sobretudo, de aprender sempre.

Agradeço às “meninas do mestrado”, minhas colegas de jornada, por sua presença tão preciosa. Com vocês não revivi somente o prazer da convivência em sala de aula como aluna, mas aprendi e me enriqueci como ser humano a partir da história de cada uma. Que mulheres lindas e incríveis tive a honra de conhecer! Jamais esquecerei os momentos de alegria e – como não?! – desespero que compartilhamos.

Agradeço aos meus filhos, Maria Eduarda e Heitor, por simplesmente existirem. É o que basta. Vocês são a minha inspiração, a minha vontade de melhorar como profissional e como ser humano, mesmo que aos tropeços. E se quero evoluir, não é para me sentir mais ou menos digna do seu orgulho. É para que vocês dois jamais, em hipótese alguma, acreditem que sonhos devem ser guardados em uma gaveta.

Agradeço a Deus, pois Sua doce mão Me conduziu. Algumas vezes com suavidade, outras com firmeza, mas sempre, todos os momentos. Obrigada por não desistir de mim, mesmo quando eu desisti de Você.

Agradeço, do fundo do coração, aos meus alunos. Àqueles que inspiraram esse projeto, mas também aos que foram passando pela minha trajetória e deixaram marcas inestimáveis na minha memória. O que eu ensinei nunca foi nada perto do que aprendi com cada um. Obrigada por todas as vezes em que, entre uma aula e outra, compartilharam comigo um pedacinho de sua história, permitindo com que essa troca de experiências enriquecesse tanto a minha vida.

Andréia.

*Se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, o nosso testemunho deve ser o de quem, dizendo não a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano em avaliar, de compreender, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo.*

Paulo Freire

PRADO, Andréia Cristina do. A crônica jornalística em sala de aula: um olhar sobre o trabalho com a escrita. 2021. Volume I. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

O objetivo da pesquisa “A crônica jornalística em sala de aula: um olhar sobre o trabalho com a escrita” é propor a produção de crônicas jornalísticas em sala de aula como principal gênero discursivo na prática das competências argumentativas para alunos do 9º ano do ensino Fundamental. Para tal proposição, são apontados os aspectos que podem fazer da crônica jornalística, explorada majoritariamente no âmbito da compreensão leitora, um gênero mais acessível à produção de textos de caráter argumentativo, atividade que hoje é dominada, na maior parte das vezes, pela produção de artigos de opinião e cartas do leitor. Para a tessitura de tais reflexões, optou-se pela pesquisa qualitativa e bibliográfica, já que o afastamento dos alunos escolhidos no projeto inicial em consequência da pandemia de Covid-19 inviabilizou implantação de uma pesquisa-ação por meio de um projeto de intervenção. Ainda assim, foram organizadas atividades em um caderno pedagógico e pensadas para aplicação posterior em turmas de 9º ano, nas quais o currículo estabelece prioritariamente o artigo de opinião e carta do leitor para desenvolver a competência argumentativa dos alunos. Mais que isso, o que se busca nesta pesquisa é que a crônica jornalística não seja encarada apenas como mais um gênero discursivo cujo papel se reduz a um componente a ser vencido no currículo, mas um instrumento de auxílio ao estudante que encontra dificuldades ao expressar visão de mundo por meio dos gêneros discursivos da tipologia argumentativa tradicionalmente adotados em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** escrita em sala de aula; crônica jornalística; produção de crônicas.

PRADO, Andréia Cristina do. *The journalistic chronicle in the classroom: a look at the work with writing*. 2021. Volume I. 82 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters – Profletras). State University of Londrina, Londrina, 2021.

### **ABSTRACT**

The objective of the research “Journalistic chronicles in the classroom: a look at the work with writing” is to propose the production of journalistic chronicles in the classroom as the main discursive genre in the practice of argumentative skills for students in the 9th grade of elementary school . For such a proposition, the aspects that can make the journalistic chronicle, mostly explored in the context of reading comprehension, a genre more accessible to the production of argumentative texts are pointed out, an activity that today is dominated, in most cases, by the production of opinion articles and reader letters. For the weaving of such reflections, we opted for qualitative and bibliographic research, since the withdrawal of the students chosen in the initial project as a result of the Covid-19 pandemic made it impossible to implement an action research through an intervention project. Even so, activities were organized in a pedagogical notebook and designed for later application in 9th grade classes, in which the curriculum primarily establishes the opinion article and reader's letter to develop the students' argumentative competence. More than that, what is sought in this research is that the journalistic chronicle is not seen as just another discursive genre whose role is reduced to a component to be overcome in the curriculum, but an instrument to help students who find it difficult to express a vision of the world through the discursive genres of the argumentative typology traditionally adopted in the classroom.

**KEYWORDS:** writing in the classroom; journalistic chronicle; production of chronicles.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. LINGUAGEM, TEXTO E GÊNERO.....</b>	<b>21</b>
<b>2. A ESCRITA EM SALA DE AULA.....</b>	<b>37</b>
<b>3. O GÊNERO CRÔNICA JORNALÍSTICA.....</b>	<b>46</b>
3.1 A PRODUÇÃO DE CRÔNICAS JORNALÍSTICAS.....	55
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>68</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>

## INTRODUÇÃO

Escrever é um ato libertador e aterrorizante ao mesmo tempo. É libertador porque aquele que escreve dá voz ao que pensa. Por meio das palavras, coloca para fora muito de si e se deixa ver pelo outro – o leitor. Talvez, justamente por isso, cause tanto temor. Expor a si mesmo é difícil. Afinal, quem se expõe se submete ao julgamento alheio e é muito mais seguro não arriscar. E se engana quem pensa que a escrita é menos reveladora que uma imagem. Daí o porquê dessa dualidade, dessa angústia que permeia o ato de depositar palavras e pensamentos no papel. E se esse receio acomete qualquer um que se proponha a escrever, maior ainda é a dificuldade quando o autor é um aluno de ensino fundamental, fase na qual as inseguranças se manifestam em vários aspectos de sua vida e as dúvidas são constantes em relação a quase tudo.

Desde que iniciei minha carreira como professora de Língua Portuguesa, em 2005, deparei-me com escolas em contextos socioeconômicos muito diversos. Lecionei por muitos anos para alunos de zona rural, cuja experiência de vida fora dos limites da pequena localidade se resumia ao que conheciam pela televisão e redes sociais. Muitos desses estudantes encontravam-se inseridos em um contexto familiar semelhante. Com tradição na agricultura familiar e produção de leite, boa parte do município constituído por pequenas propriedades que iam abrigando as novas famílias que os filhos crescidos formavam. Determinados assuntos, como violência urbana, quando temas em sala de aula, geravam reações próximas a uma narrativa ficcional, tão distantes lhes pareciam.

Mais tarde, ministrei aulas a filhos de classe média. Embora ainda pertencessem a uma cidade pequena, esses tinham acesso a muitas possibilidades do ponto de vista material. Abordar temas como violência doméstica, drogas ilícitas, assédio sexual, não parecia já tão abstrato a eles. Ainda assim, sua própria condição social incutia neles eles uma sensação de segurança de que tais problemas não eram tão relevantes assim. Então, embora tais temas já não soassem tão abstratos quanto para o primeiro grupo de alunos citados, também não pareciam muito relevantes para o cotidiano desse segundo grupo.

Quando o projeto foi elaborado, boa parte da minha prática docente estava em choque com a realidade absolutamente diversa com a qual eu havia me deparado: meus alunos, agora, eram jovens de periferia de uma grande cidade cuja realidade é extremamente complexa e desafiadora. A começar pelos desafios de estrutura socioeconômica precária tanto dentro quanto fora dos muros do colégio em que estavam matriculados. Este foi construído, em 1982, para atender às necessidades dos moradores de um conjunto habitacional no extremo oeste da zona urbana de Londrina – PR, inicialmente formado por 600 casas que buscavam suprir a falta de moradia de pessoas de diversas regiões da cidade.

Segundo o último Projeto Político Pedagógico, revisto em 2020 pela equipe pedagógica e professores, os problemas estruturais enfrentados pelo colégio são diversos:

No que se refere à garantia do espaço físico adequado a cada segmento do processo educacional, estamos bastante defasados. Não contamos com sala para projeção de vídeo e laboratório de ciências. Dispomos de espaço físico inadequado à prática de educação física, inclusive, as aulas práticas são ministradas em um espaço adaptado, não coberto, dificultando assim a realização de aulas nos dias de chuva ou de sol intenso. O pátio interno da escola tem uma boa condição estética, sua cobertura é metálica, porém, sem exaustores, o que deixa o ambiente bastante quente durante o verão intenso. Temos problemas em dias de chuva, pois as estruturas metálicas não conseguem evitar as constantes infiltrações e alagamento do espaço destinado à alimentação e recreação dos alunos. O ambiente fora da área construída, mas dentro dos muros limítrofes da escola, poderia ter um uso mais adequado ao lazer, porém não oferece muita segurança. (PARANÁ, 2020, p.9)

Além disso, há ainda questões relacionadas ao perfil socioeconômico que merecem atenção. O PPP destaca que uma pequena porcentagem dos estudantes pode ser considerada “itinerante, por estar situada em partes dos bairros citados que ainda não possuem infraestrutura nem saneamento básico.” (PARANÁ, 2020, p. 19)

É imprescindível, ainda, a consideração de algumas peculiaridades acerca do contexto socioeconômico em que grande parte desses estudantes está inserido:

Verificamos a baixa participação e envolvimento dos pais e responsáveis pelos alunos com os assuntos relacionados ao acompanhamento escolar, realidade que pode ser justificada pela baixa escolaridades destes. [...] o maior percentual de escolaridade entre pai e mãe se concentra nas séries finais do ensino fundamental incompleto do 6º ao 9º ano, seguido das séries iniciais do 1º ao 5º ano. [...] Com relação às profissões dos pais verificamos que, a maioria deles desenvolve atividades informais e sem vínculo empregatício, tendo ênfase maior no ramo da construção

civil, vigilante, motorista, pintor, carpinteiro, serviços gerais e outras. A profissão das mães em sua maioria é do lar, seguidas de domésticas, zeladoras, costureiras, vendedoras sacoleiras e outras. [...] A maioria da população atendida possui residência em alvenaria, alguns, com residências em madeira e somente uma pequena parte, utiliza materiais alternativos como madeirites e recicláveis em suas construções residenciais, com a constatação da falta de saneamento básico, também. (PARANÁ, 2020, p. 19-21)

Tais condições, embora não sejam, obviamente, exclusividade desse colégio, representam bem uma realidade que torna ainda maior a responsabilidade da escola enquanto instituição que não apenas ensina, mas por vezes apresenta-se como a única possibilidade de abrir caminhos para novas perspectivas. Para o estudante que vive em condições precárias, cuja família desconhece ou mesmo desestimula a importância do estudo, ter acesso a um ensino significativo pode ser ainda mais libertador, pois é determinante para mudar sua trajetória de vida.

Embora as turmas nas quais lecionei tivessem contextos muito diferentes, uma característica inquestionavelmente era comum a todas: o medo de escrever, uma completa sensação de incapacidade diante da folha em branco, mesmo que as ideias estivessem ali, à flor da pele, em ebulição. Essa questão sempre me chamou a atenção, sobretudo, no 9º ano. Isso porque, apesar de alguns livros didáticos adotados na rede pública abordarem os textos opinativos desde o 6º ano, de forma menos complexa, é a partir do último ano do Ensino Fundamental que se observa uma maior ênfase no trabalho com produção escrita voltado para os gêneros discursivos de caráter argumentativo.

O estudante precisa dominar, a partir desse momento, gêneros que exigem grande conhecimento linguístico, conhecimento de mundo e capacidade de organizar tais saberes por meio da argumentação. Entre esses gêneros discursivos, o artigo de opinião – ou texto de opinião - costuma liderar as propostas de produção de texto em sala de aula. A carta do leitor também aparece com frequência nesse contexto, ainda que com menos visibilidade que o gênero anterior. De qualquer forma, o jovem estudante precisa ter noções de coerência, coesão e organizar seu ponto de vista com bastante clareza para que seu texto seja considerado minimamente aceitável. Em suma, não é algo simples e é até esperado que a maioria dos alunos apresente dificuldade em produzir quaisquer textos cujos gêneros pertençam às tipologias argumentativas.

No entanto, constatar que essa dificuldade é comum e esperada não pode significar, de modo algum, conformar-se com ela. É preciso que seja sanada de alguma forma, já que a escrita é uma das bases, não só do estudo de uma língua em si, mas uma manifestação do que se apreendeu dela.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular – de 2017, ao citar as competências esperadas para um aluno do Ensino Fundamental, afirma que este deve:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p. 87)

Ou seja, não é apenas saber escrever, mas “apropriar-se” da escrita, sentir-se como parte integrante do universo da linguagem e perceber-se como um indivíduo cuja palavra importa, interessa ser ouvida – ou lida –, não só no contexto escolar, mas na realidade em que está inserido.

As DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica – (2008) destacam que é “preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo.” Assim sendo, não cabe à escola somente preparar alunos que (re)produzam textos adequados do ponto de vista linguístico, mas fazê-los perceber-se como autores, pessoas capazes de expressar e intervir na sua própria realidade por meio da palavra escrita.

Então, conscientes dessa responsabilidade que pesa sobre nós, educadores, é fundamental que repensemos as práticas pedagógicas de maneira que estas verdadeiramente contribuam para a formação desse indivíduo. Sobre essa questão, as DCE (2008) afirmam que:

Quando a escrita é supervalorizada e descontextualizada, torna-se mero exercício para preencher o tempo, reforçando a baixa auto-estima linguística dos alunos, que acabam compreendendo a escrita como privilégio de alguns. Tais valores afastam a linguagem escrita do universo de vida dos usuários, como se ela fosse um processo à parte, externo aos falantes, que, nessa perspectiva, não constroem a língua, mas aprendem o que os outros criaram. (PARANÁ, 2008, p. 68)

Para que se diminua essa percepção de que a escrita não é para todos, é necessário que sejam propiciadas ao aluno, em sala de aula, formas de dissipar as diferenças que se encontram fora dos muros da escola. E para que esse processo aconteça é fundamental que a escrita perca a aura de atividade restrita

ao ambiente escolar e se torne algo possível ao estudante. Caso contrário, as aulas de produção escrita tendem a se tornar somente mais uma maneira de afirmar ao aluno sua incapacidade de dominar os espaços próprios da escrita e, conseqüentemente, escrever deixa de ser libertador para se tornar mais um instrumento de segregação.

O Referencial Curricular do Paraná, de 2018, pontua, como um de seus objetivos de aprendizagem, a argumentação como “forma de análise crítica e ética a partir de fatos e questões sociais contemporâneas”. O documento aponta, ainda, a relevância do olhar para uma formação integral do aluno ao afirmar:

[...] a importância de que os trabalhos relacionados às diferentes práticas de linguagem direcionem sempre para o **respeito a si mesmo e ao outro**, para a **autonomia**, prevendo o **diálogo e a resolução de conflitos** com vistas à formação em prol do desenvolvimento integral do estudante, tanto de sua intelectualidade quanto de sua humanização. (PARANÁ, 2018, p. 528, grifo do autor)

Além disso, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020), elaborado como complementação ao Referencial Curricular do Paraná (2018), também aponta a necessidade de que os estudantes não adquiram apenas conteúdos, mas conhecimentos que vão além das relações pedagógicas. Segundo o documento:

[...] a forma como são trabalhados que traçam uma linha sequente e gradativa para que os estudantes adquiram conhecimento e repertório cultural, desenvolvam o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação, a cultura digital, a argumentação, compreendam as relações entre trabalho e projeto de vida e aprimorem o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia e a cooperação, tornando-se cidadãos responsáveis capazes de atuar na sociedade. (PARANÁ, 2020, p.2)

A importância de focar em aspectos que ultrapassem o limite dos conteúdos é uma questão sempre discutida na escola. No entanto, em 2020, acabou tomando proporções infinitamente maiores. Devido à pandemia de COVID-19 que exigiu a adoção de protocolos de segurança na tentativa de conter o avanço do vírus, as aulas na rede estadual do Paraná passaram a ser ministradas remotamente. E mesmo as aulas remotas foram efetivamente viabilizadas para uma parcela pequena dos alunos do colégio para o qual o projeto foi elaborado. Quase metade dos estudantes realizaram as chamadas “Trilhas de Aprendizagem”, que consistiam em apostilas com os conteúdos básicos e atividades. O material deveria ser retirado a cada quinze dias pelos alunos sem acesso ao Google Classroom e devolvidas posteriormente para correção e

atribuição de nota e presença. Nesse processo, não havia interação com o professor da disciplina.

Esse fator inviabilizou a aplicação do projeto tal qual havia sido concebido, uma vez que a maioria dos alunos não poderia contar com o aparato tecnológico necessário para que as aulas de leitura fossem realizadas nem mesmo remotamente. Além disso, o envolvimento com as atividades seria comprometido pois, conforme dito anteriormente, era grande a quantidade de alunos que utilizaram a atividade impressa como ferramenta de acompanhamento dos conteúdos. Esse fator acabaria por deturpar ainda mais os resultados, pois tudo havia sido planejado num primeiro momento para atividades compartilhadas.

Além disso, os estudantes que antes já eram desassistidos de tantas maneiras, passaram a conviver com uma realidade ainda mais cruel: a falta de acesso às aulas presenciais. Nunca se exigiu tanto que o conteúdo se adequasse às possibilidades do aluno. Inclusive, às suas limitações emocionais nesse período, que não foram poucas e perfeitamente justificáveis pelas condições de isolamento social. Sabem-se quantos fatores de risco são agravados pela ausência do aluno na sala de aula e do quanto essa instituição exerce um papel de proteção aos estudantes. Situações extremas como uma pandemia só evidenciam a função da escola, que vai muito além de ensinar.

Porém, muito antes de qualquer contexto pandêmico, já se pensava nas formas de proporcionar ao aluno ferramentas para que, muito além de aprender normas de uso da língua, ele use o que aprendeu nas situações cotidianas. Para isso, compreende-se que esse aprendizado precisa ser realizado por meio da expressão de sentenças que carreguem, que expressem seus pensamentos e percepções sobre tantas questões complexas que o cercam todos os dias. Não é simples, muito pelo contrário. Mas é possível e precisa ser encarado dessa forma.

Segundo as Diretrizes (2008), uma das possibilidades para se chegar a uma escrita significativa é expor o aluno ao maior número possível de gêneros discursivos, pois pode garantir efetivamente que o mesmo se torne um autor mais consciente do que escreve. Tendo como foco o 9º ano do Ensino Fundamental, é preciso que se atente ao gênero privilegiado pelo currículo da rede estadual, e, conseqüentemente, adotado por grande parte das metodologias em sala de aula no que se refere à tipologia argumentativa: o texto de opinião ou artigo de opinião.

Tal gênero discursivo é assim definido, segundo Ohuschi e Barbosa

(2011):

[...] pertence à ordem do argumentar, pois está voltado ao domínio social da discussão de assuntos sociais controversos, objetivando um posicionamento frente a eles, exigindo para tal, sustentação e tomadas de posição. O artigo de opinião situa-se na esfera de comunicação jornalística, uma vez que é um gênero que circula em jornais e revistas (impressos) ou na internet(virtual), com periódicos semanais ou mensais em seção específica. (OHUSCHI; BARBOSA, 2011, p. 305)

A característica primordial de tal gênero é a sustentação de um ponto de vista por meio da articulação de argumentos. É um texto complexo, pois não se trata apenas de uma questão de domínio da norma padrão ou do quanto se conhece do tema abordado, recursos esses que já exigem bastante de quem escreve, mas também do domínio de uma estrutura pouco flexível - que consiste, basicamente, na introdução, desenvolvimento e conclusão. Embora seja comum a todos os gêneros discursivos que estes possuam elementos e características que os identifiquem e que precisam ser respeitadas quando são propostos em sala de aula, é preciso pensar também no contexto de cada turma. É necessário se refletir se vale a insistência, como se tem observado, na escolha de um gênero que, por todas as suas características, tem tantas possibilidades de bloquear o aluno no processo de escrita se o estudante não tiver um repertório minimamente adequado. E é essa é uma dificuldade que se agrava à medida que o contexto socioeconômico se precariza.

Não são poucos os casos em que o aluno expressa sua opinião oralmente com bastante propriedade e coerência. Na discussão que antecede a produção textual, atividade comum quando se trabalha com texto de opinião, os pontos de vista são os mais variados. Alguns, inclusive, bem articulados. No entanto, isso não chega ao texto escrito. Tal fato evidencia uma dificuldade em expressar-se na modalidade escrita, uma vez que a reflexão encontra-se formada oralmente. Cabe refletir se determinados gêneros discursivos não atuam como agentes dificultadores em um primeiro momento, pois em vez de serem fonte de expressão, acabam por construir “muros” entre o aluno e o que ele quer dizer. Afinal, são tantos os obstáculos e regras que alguns gêneros impõem – entre eles, o artigo de opinião - que o resultado acaba sendo um texto pouco significativo, um conjunto de palavras que não refletem o autor.

No entanto, é importante lembrar que as aulas de produção de texto devem ser, antes de tudo, espaços legítimos de escrita. Ao abordar as

dificuldades pelas quais passa a escola no processo de “ensinar” a escrever, Delia Lerner ressalta:

O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas idéias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... (LERNER, 2002, p. 18)

Para que a escola se torne essa “comunidade de escritores”, é fundamental que se conceba a prática de produção escrita como um momento no qual, acima de tudo, o aluno tenha uma oportunidade de se expressar de forma legítima. Não apenas a partir de regras e estruturas que, embora fundamentais, não podem ser o principal objetivo se o que se almeja é obter nas aulas de produção textual, textos que realmente façam sentido para quem os escreve.

A proposta desta pesquisa é lançar a luz sobre um gênero discursivo que, embora não seja de tipologia argumentativa, pode contribuir para que os alunos explorem e externem sua visão de mundo: a crônica jornalística. Este gênero trata do cotidiano e das questões que envolvem a realidade, assim como o texto de opinião. No entanto, por meio de uma tipologia narrativa que se associa à visão de mundo do narrador a partir dos acontecimentos do dia-a-dia, dos mais corriqueiros aos mais complexos, a crônica fala direto com o leitor. Ao considerar, sobretudo, a crônica contemporânea, o que se tem é um gênero cuja natureza é menos impositiva em relação à padronização de normas e estrutura. No entanto, essa informalidade não significa que há menos reflexão ou que não haja opiniões relevantes a serem consideradas. A diferença é que essas opiniões são tecidas por meio de comentários inequivocadamente despretensiosos, mas que carregam reflexões importantes, mais significativas à medida que se aproximam do leitor.

A crônica jornalística, nesse ponto, se assemelha a muitos alunos que passaram pelas minhas salas de aula ou que nunca cruzaram meu caminho. Estudantes que enfrentam, além de todas as mazelas que seu contexto social já impõe, o silenciamento imposto por metodologias que não atendem às suas necessidades. A ideia do projeto é realizar o encontro entre aqueles que têm muito a dizer e seu próprio texto.

Para tanto, a pergunta que norteia o presente estudo é: o gênero discursivo crônica jornalística é uma boa alternativa para que os alunos vençam a

dificuldade em expressar opiniões nas aulas de produção escrita?

Buscando responder prioritariamente essa questão, será utilizada a seguinte fundamentação teórica:

Para a reflexão e discussão acerca dos conceitos de linguagem, texto e gênero serão utilizadas as teorias de Mikhail Bakhtin (2011), João Wanderley Geraldi (2013), Maria Aparecida Lopes-Rossi (2002), Alba Maria Perfeito (s.d.) e Luiz Carlos Travaglia (1998).

Para análise sobre as especificidades da escrita no contexto da sala de aula, serão utilizadas as proposições de Irandé Antunes (2003), João Wanderley Geraldi (2013), Vanda Maria Elias e Ingedore Koch (2018), Delia Lerner (2002), Maria Isabel de Moura e Valdemir Miotello (2019) e Sírio Possenti (2002)

Ao tratar das origens do gênero discursivo crônica e, mais propriamente, da crônica jornalística, foco de estudo deste estudo, foram utilizados os estudos de Marcelo Magalhães Bulhões (2007), Antonio Candido (1992), Massaud Moisés (1997) e Luiz Carlos Simon (2011).

Ainda analisando o gênero discursivo crônica, agora a partir de sua produção escrita em sala de aula, foram utilizadas as teorias de Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Luzinete Cesário de Araújo Freitas (2012) e Catherine Tauveron (2014).

A metodologia que rege este estudo será proposta à luz das teorias de Agripa Faria Alexandre (2014), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), Antonio Carlos Gil (2010) e Michel Thiollent (1986).

Importante ressaltar, ainda, que todas as questões que permeiam a pesquisa foram analisadas a partir dos documentos que norteiam a Educação da rede pública do estado do Paraná, como a BNCC (2017), CREP (2019), Diretrizes Curriculares (2008). Além disso, o Projeto Político Pedagógico (em processo de reformulação desde 2019) da escola foco do projeto também foi primordial no direcionamento de muitas das proposições feitas.

Quanto à metodologia utilizada para elaboração desta pesquisa, foi adotada a pesquisa qualitativa, mais especificamente a pesquisa-ação, aliada à pesquisa bibliográfica. Embora os dados, após intervenção no grupo selecionado para o projeto, não sejam analisados como havia sido originalmente proposto, o caderno pedagógico em anexo, organizado em uma sequência didática adaptada, ficará disponível para aplicação posterior.

Os capítulos foram organizados de acordo com os aportes teóricos mais relevantes para o desenvolvimento do tema proposto:

No capítulo 1 serão discutidas as concepções de linguagem e de que forma a escolha de cada uma delas impacta a prática em sala de aula. Também será definido o que se entende e se espera de um texto. Por último, será discutida a teoria acerca dos gêneros discursivos.

No capítulo 2 serão discutidas as dificuldades que envolvem a produção escrita em sala de aula como um todo, além das especificidades que envolvem a produção de crônicas jornalísticas e seu papel no processo de apropriação da escrita.

No capítulo 3 serão apresentadas as origens do gênero discursivo crônica, bem como seus subgêneros. Dentre eles, a crônica jornalística e suas especificidades.

No capítulo 4 será apresentada a metodologia utilizada na realização desta pesquisa, bem como o aporte teórico que justifica a escolha de tais metodologias no encaminhamento da pesquisa e posterior aplicação do caderno pedagógico.

No capítulo 5 serão apresentadas as considerações finais acerca desta pesquisa.

## **PROPOSTA**

### **Objetivo geral**

Discutir as possibilidades de adotar a crônica jornalística como um dos principais gêneros discursivos de cunho argumentativo nas aulas de produção escrita dos anos finais do Ensino Fundamental.

### **Objetivos específicos**

Apontar as dificuldades envolvidas no processo de produção escrita de textos de cunho argumentativo, mais especificamente no contexto das aulas de Língua Portuguesa;

Refletir sobre as características que podem fazer do gênero discursivo

crônica jornalística uma boa alternativa de produção de textos argumentativos;

Propor um caderno pedagógico que vise produção de crônicas jornalísticas por alunos de 9º ano do Ensino Fundamental.

## 1 Linguagem, texto e gênero

A linguagem exerce um grande poder sobre o mundo. É a partir dela que o homem interage com a realidade a sua volta, que conhece ao outro e permite que este o conheça. Não há, portanto, como conceber as relações humanas sem que se considere a interferência da linguagem sobre elas.

Para Geraldi (2013), não há como fugir à constatação de que “a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir” (GERALDI, 2013, p. 5). E por meio da linguagem se interfere diretamente no que acontece ao redor. É o que se entende como o ato de comunicar, que vai muito além da palavra falada ou escrita. É agir sobre o mundo.

No entanto, a concepção que se tem sobre o que é a linguagem tende a determinar em que grau se concebe que ela interfira na realidade que cerca o falante. Travaglia (2009) afirma que é importante determinar qual concepção de linguagem é a mais relevante ao se pensar nas aulas de língua. Sem que haja uma definição clara sobre qual concepção se considera a mais pertinente, não há como traçar objetivos e metas a serem alcançados no trabalho em sala de aula. Por isso, é interessante que se conheça um pouco sobre cada uma delas.

A primeira concepção é a mais tradicional, já que não vê a linguagem além do falar e escrever bem, que consiste em mostrar o domínio da norma gramatical. De acordo com essa abordagem, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 21)

Para Perfeito (s.d., p. 2) essa concepção “deixa de considerar a heterogeneidade linguística, as variações determinadas pelas diferentes situações de uso.” Ainda, segundo a autora, “o ensino da língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições” (PERFEITO, s.d., p. 3). Dessa forma, a linguagem nada mais é que um movimento que parte do/para o próprio falante, desprezando o contexto e utilizando-se um conjunto de regras a serem seguidas, não vinculadas a uma situação de uso.

Já a segunda concepção de linguagem a concebe como instrumento de

comunicação. Portanto, a linguagem é apenas um meio para que a comunicação se realize. Travaglia (2009) afirma que “nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). O falante, então, para que se entenda como alguém que domina a linguagem, deve dominar o código utilizado por ela.

Perfeito (s.d.) aponta que na segunda concepção de linguagem “o estudo da língua, apesar de proposição de inovações, ainda tende ao ensino de gramática, embora a leitura e a produção textual comecem a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação”. (PERFEITO, s.d., p. 4). O enfoque segue sendo o domínio gramatical, embora já se reconheça que por si só esse conhecimento não garante que a comunicação efetivamente aconteça.

Já a terceira concepção – concepção cujos aspectos parecem mais interessantes ao trabalho a ser realizado – define a linguagem como forma de interação. Para Travaglia,

[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23)

Ou seja, conceber algo tão complexo como a linguagem como apenas o domínio do falar e escrever “bem” ou o domínio de códigos é diminuir todo o potencial e todas as nuances de significação que o ato de comunicar tem, por mais simples que pareça. A primeira e a segunda concepções desprezam a relação inerente entre locutor e interlocutor, emprestando um caráter de detalhe a algo que é determinante no ato comunicativo.

Sobre a terceira concepção de linguagem, Perfeito faz as seguintes asserções:

Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica [...] A linguagem, sob esse enfoque, é o local das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem. [...] é na interação verbal, estabelecida pela língua com o sujeito falante e com os textos anteriores, e posteriores, que a palavra (signo social e ideológico) se torna real e ganha diferentes sentidos conforme o contexto. (PERFEITO, s.d., p. 5)

Não há como limitar a linguagem ao domínio de códigos e formas se o que se pretende é entendê-la como um elo entre os indivíduos, um ato de interação que, mais que transmitir ou receber mensagens, carrega uma série de fatores que extrapolam a mensagem em si. Ainda a respeito da terceira concepção de linguagem, Richter (2000) afirma

[...] Muitos pensam que a criança aprende uma língua somente com a “linguagem que entra”. Ou seja, o cérebro constrói a língua só com o que se ouve. Mas não é bem assim. A criança aprende também com a “linguagem que sai”. Ou seja, o cérebro constrói a língua monitorando também a eficiência com que as respostas ou iniciativas verbais do aprendiz “dão certo” no relacionamento com os outros. (RICHTER, 2000, p. 26)

A linguagem é inerente ao ser humano, já que o acompanha desde o momento em que chega ao mundo. É impensável, inconcebível viver e conviver sem se comunicar. De uma forma ou de outra, todo indivíduo estabelece uma relação de comunicação com o mundo que o cerca, seja esse qual for. Sendo um ato social, independe da escola para que aconteça. Afinal, ninguém começa a comunicar-se somente quando passa a frequentar uma sala de aula e se torna um aluno, pois interage com o mundo muito antes e independentemente disso. Sendo assim, conceber a escola como fator determinante para o domínio da linguagem é desprezar todos os processos de interação ligados ao ato comunicativo e que não dependem do domínio de códigos ou da leitura e escrita. Esse é um conceito errôneo e que tende a falhar sempre, já que não há como conceber a instituição escolar como único ponto de partida para nenhum conhecimento, muito menos o do ato de comunicar-se.

No entanto, cabe a essa instituição o papel de auxiliar quem passa por ela para que sejam exploradas outras possibilidades de intervir no mundo por meio da língua oral ou escrita. Afinal, por mais conhecimentos prévios que cada aluno possua ao adentrar os muros da escola, há uma gama de outros que poderão ser oferecidos a ele, incluindo-se aí os conhecimentos referentes à linguagem. Não se trata, portanto, de substituir um conhecimento por outro, mas conciliá-los de forma que o aluno entenda o ato de comunicar-se como algo significativo e que faz parte de um processo contínuo, não excludente.

Para tanto, voltando então às concepções de linguagem tratadas por Travaglia (2009), o primeiro aspecto a se refletir é qual delas é a mais adequada ao que se pretende realizar em qualquer trabalho relacionado à língua. Este é um

passo determinante para a forma como a escola realizará seu encaminhamento pedagógico e estabelecerá objetivos. Entende-se que, por tudo o que já foi considerado, não há outra concepção aceitável que não a terceira, definida por Travaglia (2009), já citada anteriormente, e que entende a linguagem como processo de interação humana.

Geraldi (2013) também destaca a importância de entender o ato de comunicar como um ato no qual há interação, em que locutor e interlocutor têm a mesma importância e são igualmente significativos em tal processo. A partir do momento em que todos os sujeitos envolvidos no processo comunicativo passam a ter o mesmo peso, torna-se evidente que não há como encerrar a linguagem dentro do simples papel de transmitir mensagens. Para o autor “focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição” (GERALDI, 2013, p. 5). Tais “sujeitos”, os alunos, se não forem vistos nem considerados a partir da ótica da singularidade, da diferença, da heterogeneidade em todas as suas nuances, dificilmente conseguirão fazer do ato de comunicar-se – principalmente por meio da escrita – algo genuíno, menos burocrático e institucional.

Sendo assim, o trabalho com a linguagem realizado na escola deve ser pensado de forma que não haja apenas informações sendo transmitidas, mas que se possa encontrar significado no que se realiza em cada etapa do processo. E para que isso efetivamente ocorra, é fundamental que o aluno reconheça sua voz de alguma forma, que perceba que seus conhecimentos não foram deixados de lado em detrimento de outros. Ou seja, não se pode seguir adotando uma postura na qual se retira do estudante o que este trouxe de “inadequado” para a escola e se preenche as lacunas com os conhecimentos que as instituições de ensino consideram mais importantes ou mais aceitáveis.

No entanto, para Geraldi, o que costuma acontecer nas salas de aula é justamente a ênfase na aquisição do conhecimento por si só, mesmo quando relacionado ao trabalho com a língua. Para o autor:

[...] De modo geral, as falas em sala de aula são tomadas como “meio”, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento que se erige como tema ou assunto destas falas. [...] Fala-se sobre ele; lê-se sobre ele. Nestas interlocuções afloram informações e conformações do tema. Crê-se que foi aprendido quando, com correção conceitual, sobre ele se fala, sobre ele se produz. [...] os temas destas

interlocuções são constituídos como “conteúdos de ensino” prontos, acabados, aos quais cabe ao aprendiz “aceder”; porque a interlocução de sala de aula se caracteriza mais como “aferição” de incorporação do que já estava pronto, acabado; porque os sujeitos envolvidos se sujeitam às compreensões do mundo que se lhes oferecem na escola, o que se aprende propriamente é que tudo na ciência está pronto (...), que resta apreendê-lo e que, se não se apreende, o déficit não é das explicações científicas, mas do sujeito que explica ou do sujeito que apreende. (GERALDI, 2013, p. 7)

O que Geraldi (2013) observa, de modo geral, é uma falha rotineira nas aulas de língua. No entanto, tal problema torna-se ainda mais evidente quando se detém essa análise especificamente sobre a produção textual. Afinal, é justamente essa descaracterização da linguagem enquanto interação que se observa quando se impõe ao aluno a escrita apenas por ela mesma. E quando o significado é posto em segundo lugar, o único elemento apreendido acaba sendo a estrutura do gênero textual proposto em si. Aprende-se sobre seus elementos constitutivos e suas marcas mais características na busca por reconhecer o gênero.

No entanto, a identificação de tais elementos acaba tomando importância tamanha que se convertem em objetivo principal, muitas vezes único. Não há um caráter de autoria por parte do aluno, pois seu texto não tem finalidade além da obtenção de nota. E esta é alcançada por aqueles que “decoraram” os elementos essenciais do gênero textual e os reproduziram em seus textos.

Porém, para que se discuta e reflita mais profundamente sobre essa questão, faz-se necessário, ainda, definir o que se entende por texto, já que é a partir desse conceito que a linguagem é sistematizada dentro da escola. Texto, segundo Travaglia

[...] será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (Koch e Travaglia, 1989:8 e 9). Dessa forma o texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm que ser considerados. (TRAVAGLIA, 2009, p. 67)

O texto, então, não é um mero aglomerado de palavras que, mesmo gramaticalmente bem organizadas, não digam nada de significativo ou concreto a quem as produziu. Sendo ele o “produto concreto da atividade comunicativa”, é fundamental que seja fruto de um ato de interação entre locutor e interlocutor(es). Quando essa interação não ocorre, o resultado é uma mensagem que, embora seja chamada e caracterizada como texto, não atinge todo o seu potencial

comunicativo, pois não tem como base o ato de dizer verdadeiramente algo, mas apenas de reproduzir o que se espera.

Para Geraldi:

[...] é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de ser reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2013, p. 135)

Esse olhar para o texto como fruto de um ato de interação que considera a voz de quem o produz e para quem o produz é fundamental no trabalho em sala de aula em todos os âmbitos que dizem respeito à linguagem. No entanto, acredita-se que é ainda mais determinante no que se refere à produção de texto.

A produção textual tem sido, desde sempre, fonte de grande frustração tanto para professores quanto para alunos. Para estes últimos, sobretudo, as aulas de produção de texto por vezes acabam se constituindo em momentos nos quais a sensação de inabilidade e impotência acabam prevalecendo. Quanto mais distante é a variação linguística entre o que aluno usa cotidianamente ou conhece devido a defasagens de conteúdo e aquilo que o gênero discursivo lhe exige, maior provavelmente será a dificuldade no momento da escrita.

As aulas de produção de texto, então, apresentam-se como o espaço em que é cobrada uma nova língua, ou exigidos conhecimentos que não dominam o suficiente para que sobre espaço e atenção ao ato de escrever em si. E não porque lhes falem habilidades básicas para levar a cabo tal empreitada. Ainda: a escola tem o papel de ensinar o que o aluno não domina. Não é essa a questão. O problema está em uma postura que privilegia a produção massiva de gêneros discursivos, de conteúdos vencidos, aliada a uma concepção insuficiente do que é o texto. E essa insuficiência, por vezes, não se dá na teoria, mas na prática, quando se exige que o aluno não passe de um reprodutor de gêneros discursivos, quando não se motiva e nem mesmo se espera que o estudante vá além, que efetivamente interaja.

Ao analisar tal relação entre aluno, texto e prática em sala de aula, é necessário pensar sobre o que é produzir um texto. Ou seja, é preciso que se reflita sobre como se concebe uma produção textual, quais parâmetros medem ou guiam uma produção textual de modo que esta seja considerada satisfatória ou não. Geraldi (2013) afirma que devem ser levados em consideração determinados

aspectos para que um texto seja produzido.

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013, p. 137)

Partindo-se de tais pressupostos e levando cada um deles para a realidade escolar, a resistência dos alunos ao escrever tem sido mais que justificável. Frequentemente, as aulas de produção de texto não consideram seriamente nenhum dos aspectos citados anteriormente.

Geralmente, há um cuidado um pouco maior em relação ao primeiro requisito elencado por Geraldi (2013). Entende-se, de modo geral, que levar para a sala de aula vários textos similares ao gênero proposto e organizar discussões sobre o tema seja a garantia de que o aluno tenha “o que dizer”, independente do grau de relação entre o tema e a sua realidade. No entanto, no que se refere aos demais requisitos, especialmente no que se refere a uma razão para dizer e ter para quem dizer, percebe-se aí um grande lapso. O aluno não encontra, geralmente, uma outra razão que não seja a obtenção de nota. Como interlocutor, por mais que se criem situações, inevitavelmente escreve para o interlocutor “professor”. É a ele que se dirige, é a ele que pretende convencer ou agradar. Em suma, a realidade de grande parte das aulas de produção de texto não atinge o que Geraldi (2013) entende como básico para que se escreva de forma significativa, seja em qualquer âmbito, não necessariamente o escolar.

Assim sendo, espera-se apenas que o aluno produza um texto que respeite as características do gênero textual proposto e em concordância com as normas gramaticais. Àquele que atende a essas exigências lhe caberá uma boa nota. À grande parte das produções textuais, o destino será o armário do professor. Este, ainda, será o único leitor. Ou seja, a produção de textos tem sido usada apenas como instrumento de avaliação que divide os que “dominam a língua” ou não, desprezando muitas vezes o que os alunos têm a dizer ou dando-lhe caráter secundário.

Ao tecer tais considerações, evidentemente, não se trata de ignorar a estrutura e as normas exigidas pelas instituições escolares nem colocar sobre a produção de texto um olhar ingênuo, no qual o aluno escreve qualquer coisa quando quiser e do modo que deseja. A escola é um ambiente onde a linguagem

é e sempre será monitorada, pois é o papel que lhe cabe. No entanto, é necessário que seja levado em consideração que tais exigências pertinentes ao ambiente escolar não devem tornar a produção de textos algo torturante e infrutífero. Não se pode continuar aceitando que o aluno entenda o ato de escrever como uma ação que pertence somente à esfera da escola e não um desdobramento natural do próprio ato de comunicar-se.

Essa metodologia que coloca as esferas formais da língua sobre o que o aluno tem a dizer acaba por retirar das aulas de produção de texto e, conseqüentemente, de sua possível visão sobre o ato de escrever, a noção de autoria, destacada por Geraldí como fundamental, imprescindível no processo de tornar o texto algo legítimo, genuíno. Para o autor:

[...] a leitura se integra ao processo de produção. [...] esta pode ser deslocada, em seus temas, por um projeto de produção de textos assumidos por seus autores. Ora, estes, para produzirem, precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistemas de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas. (GERALDI, 2013, p. 171)

Quando não há espaço para que o aluno se expresse de forma legítima, suas experiências, de uma maneira ou de outra, acabam perdendo terreno para as normas ditadas pela escola de tal forma que se dissolvem nelas. Muitas vezes, essa questão se relaciona à metodologia. Nesse caso, não cabe aqui discutir já que não é esse o foco. A reflexão proposta se refere ao gênero discursivo escolhido em sala de aula para desenvolver a capacidade argumentativa e reflexiva do estudante perante sua realidade e de que forma essa escolha pode ampliar ou dificultar a legitimidade do aluno ao escrever.

Assim, para evitar que o texto escrito, expressão tão rica da linguagem, seja rebaixado a mero instrumento avaliativo, mas expresse o resultado da interação entre o aluno e o mundo que o cerca é necessário que se questione, muitas vezes, o gênero textual proposto em sala de aula. Antes, porém, faz-se necessário voltar ao conceito do que se define por gênero discursivo.

Quando Bakhtin (2011) fala a respeito de gênero, afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Ou seja, apesar da individualidade de cada autor ao produzir seu texto, cada gênero engloba determinadas características que devem ser respeitadas para que seja

reconhecido como tal. Por gênero discursivo, então, compreende-se o conjunto de características que distinguem os textos entre si e atribui a cada gênero distinto uma determinada forma, um modelo a ser seguido.

Lopes-Rossi (2002), ao citar Bakhtin em seus estudos, afirma que:

O conceito de gênero discursivo, de acordo com Bakhtin (1992), refere-se a formas típicas de enunciados – falados ou escritos – que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social. [...] Em todos os casos, a dinâmica da sociedade pode efetuar mudanças nas características típicas dos gêneros com o passar do tempo, extinguir alguns e criar outros. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 25)

Se a dinâmica social tem a capacidade de efetuar tais mudanças nos gêneros discursivos, seria incoerente que o espaço escolar e suas metodologias não acompanhassem tal movimento. Isso reforça o questionamento acerca da necessidade de repensar, rever determinadas posturas que engessam o aluno e reduzem suas possibilidades de escrever de forma significativa. Não se trata de descumprir currículos ou negligenciar um gênero discursivo em detrimento de outro, mas discutir uma mudança de foco levando em consideração que, acima de tudo, as aulas de produção de texto podem ser espaços de expressão.

Bakhtin ainda se atenta às inúmeras possibilidades que a própria concepção de gênero permite:

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 complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Sendo a língua algo vivo, mutável, fruto de constante interação, é esperado que os gêneros discursivos se desmembrem e adquiram novas peculiaridades à medida em que novas formas de interação humana vão surgindo. Se não fosse assim, significaria que a “multiforme atividade humana” citada por Bakhtin (2011) não teria, de fato, agido sobre a língua oral e escrita. No entanto, a língua é parte fundamental da atividade humana e a reflete, modifica, age sobre ela.

Bronckart (2010) define texto como uma mobilização de unidades linguísticas:

O texto é o correspondente linguístico de uma ação de linguagem, criado pela mobilização dos recursos linguísticos próprios de uma língua natural. Mesmo havendo essa mobilização de unidades linguísticas, o texto não é, em si mesmo, uma unidade linguística: suas condições de abertura e de fechamento são determinadas pela ação que o gerou e essa é a razão pela qual o consideramos como unidade comunicativa. Além disso, os

textos pertencem a um determinado gênero e, portanto, seu tipo de organização depende, pelo menos em parte, das regras desse gênero. Esses gêneros são modelos que estão disponíveis no que chamamos de arquiteito (o arquiteito é o conjunto dos modelos de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal, em uma determinada época de sua história) e eles são indexados, isto é, considerados como sendo adaptados a tal atividade ou a tal situação de comunicação. (BRONCKART, 2010, p.169)

Em sala de aula, embora este espaço seja apenas um recorte restrito e específico de toda a gama de contextos que compõe a vida de cada sujeito envolvido no processo de ensino, a produção de textos visa à produção de gêneros discursivos com as mais variadas características e objetivos. A maioria dos trabalhos relacionados à escrita, em sala de aula, estrutura-se a partir dos gêneros, tomando como etapa inicial sua leitura para exemplificação, objetivando a apreensão das características básicas e sua reprodução, concretizada por meio da produção do aluno. Além disso, os livros didáticos de Língua Portuguesa fornecidos à rede pública de ensino organizam suas atividades de produção escrita a partir de um ou dois gêneros discursivos principais por unidade. Dessa forma, os gêneros se distribuem de acordo com a habilidade/competência que se almeja que o aluno atinja de acordo com o ano/série no qual está matriculado.

E, embora o livro didático por si só não possa ser apontado como elemento determinante para que se estabeleçam certos padrões em sala de aula, uma vez que acima dele há um professor cuja autonomia prevalece, Lopes-Rossi atenta para o fato de que a influência do livro está já impregnada nas práticas. A autora afirma que

[...] há o problema da dependência do professor ao livro didático [...] a maior parte dos livros didáticos mantém a tipologia textual clássica da “narração”, “descrição” e “dissertação” como o eixo organizador do ensino. [...] Mesmo que não usem um livro didático, os professores tendem a reproduzir esse padrão[...] (LOPES-ROSSI, 2002, p. 21)

Partindo desse princípio, o livro didático segue como um padrão metodológico mesmo quando não está fisicamente presente em sala, uma vez que a estrutura sobre a qual foi organizado geralmente prevalece da mesma maneira. Quando se pretende que o estudante desenvolva as habilidades fundamentais ao campo do “narrar”, por exemplo, gêneros como conto fantástico e relato pessoal são comumente explorados. Quando o foco do trabalho é a argumentação por meio da produção escrita, o gênero discursivo privilegiado tende a ser o texto de opinião.

Por um lado, tal gênero é importante e precisa ser explorado, tendo em vista a ampla cobrança que se observa, principalmente nos testes seletivos e vestibulares. E mesmo que não houvesse tal cobrança, é também inegável a necessidade de possibilitar ao aluno a oportunidade de aprimorar sua capacidade de argumentar, habilidade não só valiosa na escola, mas em sociedade. No entanto, tem-se apresentado o texto de opinião quase como a única possibilidade de argumentação escrita. Aí reside uma questão que merece ser discutida.

A BNCC apresenta, ao descrever as habilidades esperadas por meio da leitura e produção dos gêneros discursivos pertencentes ao campo jornalístico-midiático, a seguinte proposta para o 6º a 9º ano:

[...]Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos[...] o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos [...]desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos [...]  
(BRASIL, 2017, p. 142)

Entretanto, esse provavelmente não é o resultado alcançado em grande parte das salas de aula. Nos últimos anos do Ensino Fundamental, quando o gênero discursivo artigo de opinião passa a ser apresentado com maior ênfase, o que se repete posteriormente ao longo de todo o Ensino Médio, constata-se uma dificuldade muito grande em produzir gêneros de tipologia argumentativa de forma efetivamente autônoma. Não é algo que surpreenda. Todo gênero discursivo possui suas especificidades e, alguns, requerem ferramentas mais complexas que outros. O texto de opinião não é um gênero simples, de domínio da maioria dos alunos. Requer um conhecimento mais que superficial do tema proposto e da gramática normativa, além de uma estrutura pouco flexível. Cabe ressaltar que, obviamente, nenhum desses aspectos é exclusivo do artigo de opinião.

No entanto, como muitos desses requisitos exigidos pelo gênero não são de domínio do aluno, a opinião em si, por vezes, se perde na tentativa de atender a essas normas. O resultado disso, geralmente, é um estudante que se atém à forma, à estrutura do texto e não consegue expor o que realmente pensa. Quando isso ocorre, não há uma interação genuína com o leitor, pois a voz presente na produção final não é a daquele que efetivamente escreve, mas uma tentativa de corresponder às expectativas impostas.

Quando se concebe qualquer produção de texto dessa forma, coloca-se em xeque a própria concepção do que é comunicar-se. Para Travaglia (2009, p. 69), “quando usamos a língua para comunicar agimos sobre o outro, executamos uma ação sobre o outro.” Afinal, se o locutor/produtor for obrigado a se ater mais à forma do dizer que ao dizer propriamente dito, raros serão os casos em que o “agir sobre o outro” não será extremamente artificial. Não se trata, evidentemente, de afirmar que um gênero como o artigo de opinião deva ser negligenciado. No entanto, é um gênero que exige maturidade e segurança por parte do escritor para que as ideias se sobressaiam à forma, à estrutura. Além disso, se o aluno não se sente minimamente preparado para escrever tende a apresentar dificuldades para produzir algo diferente do que já estiver diante de si na forma de textos motivadores ou, ainda, reproduzir eventuais falas do professor em discussões prévias, já que são tidas como “certas” ou “ideais”. Ou seja, exigir tantos recursos de alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental é, no mínimo, arriscado. É desnecessário, uma vez que o gênero discursivo em questão ainda é amplamente trabalhado ao longo do Ensino Médio, não havendo, portanto, prejuízo curricular algum.

É imprescindível que se leve em conta a insatisfação com que grande parte dos estudantes encara a aula de produção textual e o ato de escrever em si e que tal insatisfação não, necessariamente, ocorre por falta de conhecimento linguístico ou mesmo de argumentos para expor. O aluno, muitas vezes, tem uma opinião consistente, apresenta reflexões relevantes sobre o tema discutido, mas vê suas ideias minguarem ao tentar encaixá-las em um gênero discursivo que dá pouco espaço para liberdade.

Lopes-Rossi (2002) destaca a necessidade e a dificuldade da argumentação no processo de escrita. Para ela

A argumentação também é uma necessidade cotidiana e, como as outras formas de organização do discurso, realiza-se por meio de características textuais e condições de produção e circulação específicas. [...] Estudar ou escrever uma argumentação, portanto, é algo mais complexo do que apenas entender ou reproduzir aquele texto dissertativo (ou argumentativo) que tradicionalmente se cobra dos alunos nas tarefas de redação. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 23)

Por isso há que se refletir sobre a adequação do que é proposto em sala de aula. O artigo de opinião, embora seja importante e necessário, não precisa ser a única forma de levar o aluno a pensar e escrever sobre os temas que permeiam

sua realidade. Pensando-se nessa possibilidade e levando em consideração as características dos demais gêneros discursivos propostos no currículo elaborado para os 9º anos do Ensino Fundamental, acredita-se que a crônica jornalística pode perfeitamente exercer esse papel de permitir ao autor expor sua visão dos acontecimentos.

Embora seja um gênero híbrido, uma vez que apresenta traços narrativos aliados à argumentação, ele possui em sua essência os aspectos mais importantes relacionados à exposição de um ponto de vista. E com um diferencial: traz maior liberdade ao escritor na medida em que é produzido numa linguagem mais informal, mais próxima do leitor. Essa informalidade é uma vantagem considerável quando se toma como ponto de partida a faixa etária e contexto social dos alunos para os quais o caderno pedagógico foi elaborado. Para eles, é mais natural expressar o que pensam sem as amarras formais que determinados gêneros discursivos exigem. No caso de alunos que vêm de um contexto social tão precário e limitador, substituir o texto de opinião pela crônica é uma tentativa de captar a voz real dos alunos e, principalmente, lhes despertar a vontade de falar por meio do texto escrito.

Assim, dando ao aluno novas possibilidades de expressar o que pensa sobre os acontecimentos a sua volta por meio de um gênero com o qual se sinta mais próximo, que lhe diga algo, cumpre-se efetivamente o que Koch e Elias dizem sobre a escrita. Sobre esta, as autoras afirmam que

[...] pressupõe sempre o leitor e, na base disso, encontra-se o princípio da interação, que privilegia a negociação entre os sujeitos, a intersubjetividade, os conhecimentos sociocognitivamente constituídos e significados, a língua situadamente em uso, o dizer e o redizer. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 52)

Escrever, portanto, precisa ser muito mais que uma simples seleção de palavras e a articulação entre elas, mas um processo de interação com a realidade, refletindo o que se apreendeu dela e contribuindo, de alguma forma, para sua mudança. E essa mudança não pode ficar no campo da demagogia, se prender a afirmações genéricas que não surtem efeito prático. Pelo contrário. Um estudante que convive com situações complexas como a violência doméstica ou a precariedade de condições básicas de vida, por exemplo, deve ter no seu texto a chance de convidar outros na mesma situação a refletir sobre tal realidade. As mudanças começam a partir da reflexão. A reflexão começa a partir do momento

em que o sujeito envolvido na situação que precisa ser transformada, passa a ter voz.

O aluno, ao se deparar com uma possibilidade de exprimir o que pensa por meio do texto escrito, do uso da palavra, atua sobre seu mundo. Não há como sair do processo de escrita sem que ela mexa, desestabilize, desconstrua algo dentro de quem escreve e de quem lê. E a condição primordial para isso, muitas vezes, não é o domínio da estrutura formal, mas uma motivação genuína de dizer algo a alguém que tenha por que ler. No contexto social pensado para o caderno pedagógico, há que se considerar que se tratam de alunos por vezes desmotivados com o processo de ensino.

O leitor, citado por Koch e Elias como pressuposto para uma escrita efetiva, antes de mais nada, deve deixar de ser o professor. Evidente que o próprio contexto de produção da sala de aula o torna um dos principais leitores. No entanto, não pode ser o único, como geralmente acontece. É preciso que o aluno escreva sabendo que suas palavras serão legítimas e que não ficarão no fundo de uma gaveta. Para as autoras:

[...] podemos dizer que o produtor do texto convida o leitor a ativar conhecimentos ou modelos mentais e preencher lacunas. Nessa constante interação que exige dos interlocutores a antecipação e a coordenação recíprocas de conhecimentos e estratégias linguísticas, cognitivas, textuais e interacionais, vamos argumentando e construindo sentidos. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 231)

Para que se dê tal legitimidade, é fundamental que o trabalho realizado em sala de aula leve em consideração o significado de cada atividade proposta para o aluno de acordo com sua realidade. A partir do momento em que o aluno é obrigado a ter um ponto de vista, já se desconsidera seu direito de, inclusive, não ter uma opinião formada sobre o assunto. A imposição dificilmente leva a refletir sobre qualquer tema. E o trabalho realizado nas salas de aula com o artigo de opinião raramente consegue escapar da imposição e o da produção forçada. O resultado é uma série de textos parecidos, com poucas exceções e quase nenhum prazer ou significado aliados ao processo de escrita. Não há como negar que são textos. No entanto, é também inegável que o “agir sobre o mundo”, premissa do comunicar-se, fica comprometido.

A crônica jornalística, por sua vez, oferece ao autor a oportunidade de refletir sobre uma realidade muito próxima tanto do autor quanto do leitor, fazendo que as palavras expressem a visão do estudante sem que necessariamente sejam

estabelecidos critérios tão rígidos a ponto de bloquear sua escrita. Cabe lembrar, mais uma vez, que não se trata de demonizar um gênero discursivo – artigo de opinião – e idealizar outro – a crônica jornalística -, mas partir do princípio de que há poucas aulas disponíveis para uma série de conteúdos dos quais o professor deve prestar contas e que a escola, para muitos estudantes, será o único espaço possibilitador de um contato com a escrita.

Sendo assim, as aulas de produção textual podem ser, não sob uma perspectiva utópica, mas possível, um momento determinante para o despertar do gosto ou da frustração ao escrever. E esse despertar passa, além de outros aspectos inerentes à sala de aula, pela escolha de quais gêneros discursivos serão mais ou menos trabalhados em cada contexto.

Sobre a importância da escolha do gênero discursivo, Lopes-Rossi (2002) afirma que:

O professor precisa fazer sua seleção levando em consideração vários fatores, como a idade dos alunos, suas habilidades linguísticas, suas necessidades de conhecimentos para uma efetiva participação social e para seu crescimento intelectual, a ocorrência de eventos que possibilitem a produção de textos e sua circulação dentro e fora da escola. (2002, p. 34)

Não é provável que esses fatores sejam efetivamente considerados quando há uma insistência na produção de gêneros discursivos que não dizem respeito à realidade do aluno nem oferecem possibilidades para que ele reflita sobre seu contexto. Além disso, ajustando a necessidade de propor gêneros que respeitem as “habilidades linguísticas”, é difícil ignorar o fato de que a defasagem de conteúdos é um problema real nas salas de aula. E essa dificuldade acaba por desmotivar boa parte dos estudantes se o que produzem não permite expressarem o que pensam nem possibilita sequer um vislumbre de uma “efetiva participação social”.

Por meio da crônica jornalística, o autor tende a expressar opiniões de forma mais livre, o que não implica falta de conteúdo ou argumento. Pelo contrário, o encanto da crônica está justamente no fato de fazer refletir a partir do simples, daquilo que parece ser apenas um comentário desprezioso sobre um determinado assunto. Muito parecido, aliás, com a postura do próprio adolescente, em sala de aula, quando se posiciona diante de uma questão levantada e discutida. Por vezes, é dos comentários aparentemente simples que as melhores discussões são desenvolvidas.

Grandes reflexões não, necessariamente, precisam de grandes construções retóricas. Há mais de uma forma de convencer o leitor sobre seu ponto de vista e, certamente, faz-se necessário que outras possibilidades sejam pensadas e exploradas se o que se espera das aulas de produção textual é mais que a mera reprodução de gêneros discursivos sem significado e alunos desmotivados, para os quais escrever é uma obrigação sem sentido e cujo único objetivo é a obtenção de nota.

## 2 A escrita em sala de aula

Escrever, em tese, deveria ser algo relativamente simples a partir do momento em que se domina o código, o alfabeto. Afinal, se o indivíduo conhece as palavras de seu idioma, usa-as com bastante frequência oralmente, reconhece minimamente de que forma deve organizá-las para ser compreendido, a escrita não deveria ser um processo tão doloroso, apesar da óbvia demanda de trabalho que exige. No entanto, conceber algo tão complexo como a escrita sob um aspecto apenas objetivo e mecânico parece absurdo. Ainda assim, é dessa forma que muitas aulas de produção escrita se dão. Acredita-se que, se o aluno sabe escrever - domina o código-, logo está apto a produzir quaisquer gêneros discursivos a partir de um conhecimento mínimo. O resultado, evidentemente, é frustrante.

Guedes (2006) aponta que há, antes mesmo da escrita, um equívoco determinante nas aulas de Língua Portuguesa como um todo. A noção de língua se estabelece e se firma como instrumento de segregação. Segundo o autor:

A aula de português tem sido um dos instrumentos dessa apropriação privada: nela o aluno fica sabendo que a língua que fala está errada e descobre que não é ali que vai aprender a usar uma língua certa, pois o que se aprende na aula de português só serve para a prova de português. [...] A ninguém parece estar preservando um patrimônio cultural público quando delibera que vai aprender a escrever corretamente; trata-se de uma deliberação pessoal para satisfazer um interesse privado. (GUEDES, 2006, p. 35)

Esse aparente descrédito da língua que ele conhece somado a uma falta de reconhecimento entre aluno e uma nova língua apresentada pela escola coloca o estudante numa postura de inadequação no mundo da escrita, já que não parece haver um lugar prático no qual esse conhecimento possa ser aplicado. A “prova de português” não garante o pertencimento do que se aprende, não é um fim para o processo de construção da língua, mas muitas vezes são concebidas dessa maneira. E essa visão se estende à produção escrita. Afinal, quando é proposto ao aluno que reproduza um gênero discursivo, o que está sendo analisado, quase sempre, é sua capacidade de utilizar a língua já cobrada pela “prova de português” e os elementos que compõem o gênero que se dispôs a escrever.

Mas essa dissociação entre a língua que se usa e a língua da escola, que por uma série de fatores se forma na concepção dos alunos, tem consequências

muito práticas. O que se vê em sala de aula frequentemente é uma luta entre estudante e produção escrita. O primeiro não se vê capaz de lidar com as ideias que estão borbulhando em sua cabeça e que precisam ser suprimidas, condensadas, guardadas em caixinhas cujas regras de organização - ditadas pelo professor e pelo gênero discursivo - muitas vezes não conseguem entender. O texto acaba tornando-se um borrão, um espectro do que poderia ser. Com um pouco de sorte, talvez, o professor vislumbre o teor do que o aluno pretendia dizer. No entanto, não há como contar com tanto empenho em desvendar o não dito pelo aluno. A rotina de sala de aula, infelizmente, exige um olhar mais rápido e menos criterioso sobre os textos lidos. Portanto, é preciso dar meios para que o aluno não apenas pense em dizer, mas diga. Afinal, as consequências dessa batalha frustrante tendem a ultrapassar os muros da escola, gerando indivíduos com medo de escrever, sem o devido acesso ao poder da palavra e por vezes excluídos dos bens culturais que provém dela. Afinal, escrever não é um ato que se esgota em si mesmo.

Sampaio e Freitas afirmam que:

Embora o ato de escrever normalmente perpassasse o inconsciente e se manifeste como produto complexo de prazer, trabalho, dor e exaustão, é através dele que o autor imprime-se enquanto sujeito social, em constante relação de integração com outros, desconhecidos, a distância, mas que pelas marcas da alteridade constrói o autor e se deixa por ele construir. (SAMPAIO; FREITAS, 2012, p. 175)

Ainda que o ato de escrever seja tão importante, tão maior do que apenas preencher linhas numa folha de redação, na prática, a produção escrita costuma ser encarada como uma etapa menos importante das aulas de Língua Portuguesa. É esperado e razoável que o aluno escreva bem sob o aspecto normativo, mas não é tão fundamental que ele se sinta representado pelo que escreveu. A escrita, nesse caso, não liberta, mas oprime. E não há como nomear um só fator que explique a dificuldade encontrada pelos alunos no processo de escrita, mas certamente há como entender determinadas escolhas e caminhos que têm sido tomados e que em nada ajudam a diminuir o desconforto diante da possibilidade de escrever.

Antunes enumera uma das primeiras causas pelas quais os alunos enfrentam dificuldades na produção escrita:

[...] *socialmente, não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”*. Daí porque não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases inventadas, de

textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser. (ANTUNES, 2003, p. 48)

Todo texto é escrito ou falado porque há uma necessidade para tal. Por alguma razão, foi preciso que alguém o elaborasse. No entanto, ocorre um esvaziamento dessa função da linguagem quando se propõe uma atividade de produção na qual o aluno não encontra nenhum propósito para escrever. Se esse propósito não é oferecido de alguma forma ao estudante, a motivação nas redações acaba por residir somente nas notas obtidas pelo trabalho dispendido com a escrita, o que subverte e burocratiza seu valor. Cabe lembrar que não é pertinente aqui discutir a atribuição de nota como instrumento de avaliação, mas a problemática do estudante escrever apenas com esse intuito, seja pela metodologia utilizada no processo de produção escrita ou por outros fatores que o levaram a conceber a escrita como algo valoroso apenas a partir de um critério.

Para Antunes, ainda, há uma questão primordial enfrentada quando se elabora um texto, que é o fato do aluno/ autor não ter um leitor propriamente dito para o qual escreve. Segundo ela, é preciso entender que “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa, e por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2003, P.46).

Sobre a importância do outro no ato de comunicação, Moura e Miotello destacam que:

[...] sempre que o outro nos encontra, sempre que o outro se dirige a cada um de nós, sempre que ele nos invade, ele nos incompleta, e ainda bem, porque a vida é incompleta por natureza. O ato do outro nos incompleta sempre, nos invade, nos traz à vida, nos garante a incompletude necessária. (MOURA; MIOTELLO, 2019, p. 131)

E não há como pensar esse “outro” apenas na figura do professor, uma vez que seu olhar não será de receptor, mas de mediador. O professor é aquele que julga se a mensagem elaborada pelo aluno está adequada para atingir um leitor que, na maioria das vezes, não existe. Em suma, o aluno não pode elaborar estratégias genuínas de produção para que sua mensagem chegue a um receptor já que não há uma definição minimamente concreta de quem seja. Essa “incompletude” trazida pelo outro, essa necessidade de se fazer ouvir precisa ser uma parte considerada no processo de escrita para que aquele que escreve tenha motivação em escrever.

Antunes acredita que tal como se dá a produção de texto na esfera escolar, o que se tem é um resultado pouco estimulante e metodologias com poucas chances de romper as barreiras já impostas entre o estudante e a escrita. Para a autora, as aulas de produção escrita são reduzidas a:

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares. (ANTUNES, 2003, p.50)

Se não há um motivo para escrever que vá além de normas e características de gêneros discursivos, se as aulas de produção de texto deixam que o exercício por si mesmo fale mais alto que o fascínio da escrita, é consequência natural que crônicas, contos e poemas se convertam em emaranhados de palavras que não deixam marca alguma. Provavelmente, serão menos valorizados que um bilhete ou qualquer outro gênero que diga respeito à vida cotidiana. Afinal, um bilhete ao menos será um dia usado numa situação concreta. Mas o aluno não enxergará o mesmo valor em um conto se a beleza da escrita é suprimida no espaço da sala de aula. Ele apenas verá seu texto de forma objetiva, como uma folha de papel fadada a se encerrar no armário do professor. Mais um conteúdo a ser vencido apenas. Mas a escrita não pode ser apenas isso.

É importante tentar entender quais aspectos podem explicar a distância entre uma escrita significativa e aquela concebida por grande parte dos estudantes. Lopes-Rossi (2002), ao analisar as condições das aulas de produção de texto, elencou algumas questões pertinentes a essa discussão:

- descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem. Ele procura reproduzir um certo “discurso da escola” ou, pelo menos, aquilo que lhe fica como uma imagem do que a escola privilegia, do que o professor “gosta que ele escreva”, do que lhe parece “bonito” numa redação;
- artificialidade dos temas propostos ou pouca possibilidade de interesse dos alunos nesses temas;
- falta de objetivos de escrita por parte do aluno, a não ser tirar nota ou cumprir uma exigência do professor; (LOPES-ROSSI, 2002, p. 20)

Nenhum desses aspectos pode ser considerado de forma isolada. Cada um deles é consequência do outro, pois são manifestações de um problema em comum. No entanto, é preciso entender de que forma cada uma dessas questões afeta a rotina das aulas de produção escrita. A concepção de que há maneiras de escrever privilegiadas ou bem-vistas pelo professor, muitas vezes, limita o aluno,

pois dá a falsa ideia de que não há possibilidades de expressão além daquelas apresentadas pelo discurso escolar. De certa forma, divide e segrega as turmas em grupos: de um lado, aqueles poucos que atendem a proposta, que escrevem “bonito”; o outro lugar é reservado aos estudantes que não têm o dom ou a percepção do que o professor “quer ler”. Esse olhar, embora equivocado, reforça a ideia de que escrever é um dom, um talento, e não uma habilidade a ser desenvolvida. E sendo assim, não seria interessante ao aluno buscar formas de comunicar-se efetivamente, mas de reproduzir o discurso que acredita ser o ideal.

Essa falta de motivação é reforçada pela apresentação de temas que não dizem respeito, muitas vezes, à realidade do aluno. E mesmo que seja improvável que todos os contextos sejam atingidos pelas propostas nas aulas de produção escrita, haja vista a complexidade e diversidade da sala de aula, o que se observa são temáticas muito amplas e contextos de produção que inibem os estudantes que apresentam maior dificuldade com a escrita. Tendo em vista essas questões anteriormente elencadas, é até esperado que para grande parte dos alunos, a motivação para escrever seja apenas a obtenção de nota, uma vez que não haveria qualquer outro motivo para passar por tamanho esforço em uma atividade que não só frustra como reafirma àquele que traz defasagens seu lugar de inadequação. Afinal, ele descobre que a linguagem que até lhe servia não é aceita, mas ao mesmo tempo não domina aquela apresentada pela escola.

Geraldi (1984) também destaca algumas questões em relação à postura de determinadas metodologias diante do texto dos alunos e como elas contribuem para colocar um distanciamento entre o que deveria ser escrever e o que efetivamente se faz em sala de aula:

[...] a ninguém ocorre avaliar o editorial de um jornal, uma conversa informal ou o discurso de um político. Normalmente, discordamos ou concordamos com um editorial; acrescentamos argumentos a favor ou contra uma ideia defendida num discurso; questionamos a oportunidade de tratar de um assunto ou ainda nos perguntamos pela validade ou efeitos concretos de uma conversa, etc. Sei que, neste momento, o leitor está se perguntando: e isto não é avaliar? Eu responderia que sim. Mas há uma diferença fundamental: quando nós, professores, nos perguntamos “**como avaliar redações**” temos em mente precisamente o exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações: a redação. Isso porque na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. (GERALDI, 1984, p. 121; grifo do autor)

Ao professor cabe o papel de indicar ao aluno as razões pelas quais se acredita que seu texto ainda não está pronto. Nesse processo, o estudante perde o significado do que pretendia dizer. Às vezes essa perda é acidental, fruto da interferência excessiva do professor ou da insegurança do aluno. Em outras, a ausência do pretendido é proposital. Se o que está sendo escrito não é um texto com finalidade, para um interlocutor real, mas um exercício, não há por que colocar nada de si. Não só o texto é descaracterizado, mas quem o produz.

Ao analisar as dificuldades que a escola atravessa para levar os estudantes a uma escrita que seja motivadora, Lerner afirma que:

O desafio é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir – mas sem reinterpretar – o pensamento de outros. (LERNER, 2002, p. 28)

Mais uma vez, a ideia de que o pensamento do outro é o “correto”, o “adequado”, aparece como um empecilho para um aluno que não vê uma alternativa diferente daquela já celebrada e enraizada nas práticas metodológicas: reproduzir o que se espera dele, sem questionar, sem considerar como importante à sua escalada de conhecimento a reflexão, o processo de reconhecimento de si mesmo que a escrita efetiva pode trazer. A burocratização da escrita, assim como outras práticas e habilidades, acabou por transformar potenciais reprodutores de padrão. No final, este aluno não se torna nem uma coisa, nem outra. Não se sente preparado para reproduzir os modelos impostos nem vê como possível ou aceitável que os mesmos sejam subvertidos, gerando frustração com a escrita.

Geraldi (1984, p.122) diz que “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.” Não é à toa que grande parte dos alunos não associe o que se faz nas aulas de produção de texto ao ato de escrever. A ideia romântica da escrita, do fazer refletir e emocionar pela palavra que conhecem dos textos literários, das letras de música ou mesmo da linguagem objetiva da notícia de jornal e do texto científico não lhes parece ter a menor relação com as fórmulas prontas e que pouco abrem espaço para uma escrita motivada. O aluno entende como mais importante dar conta do tal “número de linhas” imposto pela atividade, como se fosse preencher um formulário. Escrever em um plano que vá além do mecânico, do padronizado, a

escrita subversiva, reflexiva, parece ser privilégio que cabe apenas aos escritores encerrados na biblioteca ou nas páginas do livro didático. Ao aluno, resta observar como se faz, sem nunca, entretanto, ser-lhe dada a autorização ou as ferramentas para tentar fazer.

Para Lerner (2002) as práticas adotadas em sala de aula vão muito além da simples inadequação nas metodologias. A autora afirma que:

[...] na sala de aula, espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões... Escrever é uma tarefa difícil para os adultos – mesmo para aqueles que o fazem habitualmente –; no entanto, espera-se que as crianças escrevam de forma rápida e fluente... (LERNER, 2002, p. 33)

Há, portanto, uma distância considerável entre o que se cobra do aluno nas aulas de produção escrita e o que se concebe como escrita fora da escola. Àquele que escreve depois de adulto é concedido o direito de reescrever, revisar, testar, subverter. Ao estudante, ainda em processo de conhecer e, quem sabe, se encantar pelo mundo da escrita, estranhamente se exigem tomadas rápidas de decisão quando ao próprio texto, o que padroniza um ato que deveria ser libertador.

Lerner ressalta, ainda, que considerar o leitor é imprescindível em todas as etapas da escrita:

Quanto os comportamentos do escritor, a distinção entre o que é compartilhado e o que é privado é menos nítida, talvez porque a escrita seja mais solitária do que a leitura, mas, ao mesmo tempo, obriga quem a exerce a ter constantemente presente o ponto de vista dos outros, dos futuros leitores. (LERNER, 2002, p. 62)

Considerar aquele que vai tomar contato com o resultado de um longo trabalho é importante e configura parte do processo de escrita, pois, por mais solitário que pareça o ato de escrever, o futuro leitor já está presente desde o início, desde a concepção da ideia. Ao menos, deveria estar. No entanto, essa etapa fundamental do processo acaba sendo descartada nas aulas de produção escrita por conta de diversos fatores já mencionados. Mas, basicamente, na sala de aula ainda se considera aquele que escreve como um ser solitário em seu trabalho. No máximo, pensa-se no professor como um auxiliar ou norteador. No entanto, um leitor efetivo raramente é considerado. E essa falta pesa em todas as etapas, influenciando o resultado final e levando à superficialidade.

Em suma, muitos são os fatores para o que se vê hoje nas aulas de produção de texto. E é evidente que vários deles nada têm a ver com a escola, mas com o contexto no qual está inserido cada aluno. Assim como cada produção escrita é única, único também é aquele que o escreve e a beleza da escrita reside nisso. É justamente pela defesa da individualidade de texto e autor que as práticas de produção precisam ser revistas, repensadas. Fora da individualidade, o que prevalece é a reprodução de modelos de gêneros discursivos e pensamentos de outros.

Possenti, ao discutir a questão da autoria nos textos, levanta um aspecto interessante e que cabe a essa reflexão. Segundo o autor:

Houve tempo em que se considerava – na escola – que alguém escrevia bem se escrevesse corretamente. A rigor, só havia a gramática como árbitro. O que ultrapassasse essa dimensão caía na mais abissal subjetividade, pois entrava na categoria do gosto. (POSSENTI, 2002, p.108)

Sabe-se que, ainda que de forma velada, muitas das metodologias colocam o uso adequado da gramática normativa como o elemento chave para que o texto produzido pelo aluno em sala de aula seja considerado adequado. Reconhecida sua evidente e indiscutível importância, o domínio e conhecimento linguístico não pode ser o único objetivo a ser traçado e considerado por alunos e professores se o resultado que se espera vai além de aulas de produção textual pouco significativas.

Ainda segundo Possenti há aspectos que não podem ser desconsiderados na análise das produções dos alunos e que vão muito além da obediência à gramática normativa, mas ao caráter subjetivo de cada uma.

[...] Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos. Isso quer dizer que a qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (POSSENTI, 2002, p. 109)

Conceitos como singularidade, subjetividade, não são comumente considerados na prática da escrita em sala de aula. Escrever, pela própria rotina imposta pelas exigências curriculares e que não cabe aqui discutir, acaba sendo uma tarefa tão mecânica quanto uma análise sintática uma vez que a escrita demanda um tempo que não se tem. Para que um aluno escreva com liberdade e segurança suficientes para, inclusive, deturpar, modificar os conceitos que lhe foram transmitidos em prol de uma tomada de posição, é necessário que primeiro

domine com o mínimo de suficiência o básico. No entanto, sendo a sala de aula um espaço disputado por uma série de habilidades e conteúdos que vão além da escrita, não costuma haver condições para que se ultrapasse primeira etapa. A singularidade, quando reconhecida, é aceitável desde que não configure ofensa às normas gramaticais e à estrutura do gênero textual estabelecido. Mas não há um trabalho de autoria consciente do aluno, uma vez que não lhe é proporcionado uma busca efetiva por suas marcas, seus gostos pessoais, sua maneira única de subverter o trivial.

Geraldi (1984, p. 124) alerta para a escrita como um direito que precisa, urgentemente, ser resgatado pela escola. Segundo ele, “É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa o banco das escolas públicas”. Não se pode mais aceitar que a sala de aula não seja um espaço de vazão a essas histórias “contidas”. No entanto, para que essa mudança efetivamente se dê, é preciso devolver ao aluno o papel de dono e autor legítimo de seu próprio texto.

E nessa busca por dar espaço às histórias e às vozes não ouvidas das salas de aula, é importante que se reflita mais detidamente acerca de outras possibilidades oferecidas por determinados gêneros discursivos e que podem servir de elemento motivador para que o aluno enxergue em suas próprias produções algo de seu, de legítimo e que pode ser efetivamente compartilhado com o leitor. No capítulo a seguir, tentaremos compreender as razões pelas quais a crônica jornalística pode estar inserida entre os gêneros discursivos que possibilitam uma maior legitimidade entre o aluno e suas produções.

### 3 O gênero crônica jornalística

Embora todos os gêneros discursivos tenham espaço em sala de aula e fora dela, não há como negar que alguns deles são mais populares que outros. Seja pela temática, pela linguagem ou simplesmente por estarem presentes em veículos mais acessíveis, fato é que alguns gêneros conseguem um grande alcance e encontram menos resistência. A crônica, sem dúvida, pertence a esse grupo.

Arrigucci, ao tratar da crônica, assim define esse gênero:

Despretensiosa, próxima da conversa e da vida de todo dia, a crônica tem sido, salvo alguma infidelidade mútua, companheira quase que diária do leitor brasileiro. No entanto, apesar de aparentemente fácil quanto aos temas e à linguagem coloquial, é difícil de definir como tantas coisas simples. (ARRIGUCCI, 2021, não paginado)

Os gêneros discursivos são expressões da busca do homem por comunicar, nascendo da necessidade de utilizar novas formas ou transpor as já conhecidas. De acordo com os objetivos e características pelos quais se assemelham ou se aproximam, os gêneros se agrupam em esferas de circulação. À esfera jornalística, por exemplo, cabem os gêneros discursivos que buscam retratar a realidade de forma objetiva. Já a esfera literária trabalha com o subjetivo, com a percepção, com aquilo que nem sempre é tangível, verificável. No entanto, na crônica, o pertencimento a uma ou outra esfera sempre despertou dúvidas e discussões, colocando tal gênero discursivo entre os campos literário e jornalístico.

Sobre essa ausência de um lugar definido para a crônica, Simon afirma que

O estudo da crônica na condição de um texto literário esbarra, logo nas páginas iniciais de qualquer ensaio sobre o assunto, na controvérsia gerada por seu veículo de origem: o jornal. [...] vínculo que a situa num espaço intermediário, de caracterização diferenciada. (SIMON, 2011, p. 23)

O gênero, assim, encontra dificuldade quando persiste a tentativa de enquadrá-lo em uma só esfera de circulação. Afinal, traz elementos subjetivos demais para poderem ser taxados de jornalísticos. No entanto, circulam no jornal, veículo que não é familiar ao campo literário.

Simon ainda destaca uma outra questão a ser considerada no estudo da

crônica:

[...] Além disso, mesmo nas crônicas em que se identifica com maior nitidez o vínculo com a literatura, algumas divergências são evidentes: há crônicas que são narrativas, estruturalmente semelhantes ou idênticas a contos; há outras que são comentários, com ou sem teor lírico; e há, ainda, aquelas que mesclam esses procedimentos. (SIMON, 2011, p. 24)

Para Bulhões, essa ambivalência entre as duas esferas, embora aparentemente dê ao gênero uma certa desvantagem no campo literário, não torna a crônica menos popular ou respeitada entre os leitores que, afinal, são seu público-alvo.

A crônica é considerada um gênero ao mesmo tempo jornalístico e literário. Uma forma híbrida, portanto, vivendo uma condição ambivalente. Pelo menos no Brasil esse é o conceito moderno triunfante. Embora ainda paire sobre ela algum menosprezo, como se se tratasse de uma filha bastarda da literatura, é inegável que a crônica foi e continua sendo um gênero amado e muito praticado. (BULHÕES, 2007, p. 47)

No entanto, não basta considerar a crônica apenas como gênero contemporâneo e analisá-la a partir do contexto atual. É fundamental que se conheça sua origem para que se entenda de que forma tomou os rumos e a forma pela qual é conhecida hoje. Assim, para entender esse fenômeno que é o gênero discursivo crônica, as explicações que permeiam suas especificidades e as razões pelas quais até hoje causa tanta polêmica, inclusive no aspecto de merecer maiores atenções por parte dos estudiosos da Literatura, é preciso analisar sua origem.

A palavra crônica, em seu sentido etimológico, vem do grego *chronos*, que significa “tempo”. Não por acaso, seu nome define o que vem a ser uma de suas características mais marcantes: a ligação determinante com a contemporaneidade, a visão do autor acerca dos fatos marcantes da época em que foi escrita. Por isso, para muitos estudiosos, ela era considerada efêmera, passageira.

Para Bulhões:

[...] reconhecer *chronos* na etimologia de *crônica* é entender que ela se situa sempre na frequência de uma determinada faixa temporal, associada à necessidade de registrar eventos de uma dada circunstancialidade. Trata-se, portanto, de um gênero que fixa o tempo em que é realizado e ao qual se refere. O tempo da crônica não deixa de ser, pois, o do próprio cronista. (BULHÕES, 2007, p. 50; grifos do autor)

Destacar a raiz etimológica da palavra crônica, então, não é mero conhecimento, mas condição fundamental para entender um dos princípios que regem e determinam tal gênero. A essência da crônica é sua temporalidade.

Ainda quanto às suas origens, Moisés afirma:

Do grego *chronikós*, relativo a tempo (*chrónos*), pelo latim *chronica*, o vocábulo “crônica” designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha do tempo, isto é, em seqüência cronológica. Situada entre os anais e a história, limitava-se a registrar os eventos sem aprofundar-lhes as causas ou tentar interpretá-los. Em tal acepção, a crônica atingiu o ápice depois do século XII, graças a Froissart, na França, Geoffrey of Monmouth, na Inglaterra, Fernão Lopes, em Portugal, Alfinso X, na Espanha, quando se aproximou estreitamente da historiografia, não sem ostentar traços de ficção literária. A partir da Renascença, o termo ‘crônica’ cedeu vez a ‘história’, finalizando, por conseguinte, o seu milenar sincretismo. (MOISÉS, 1997, p. 245).

A partir disso, percebe-se que a crônica, originalmente, não assumia o caráter híbrido pelo qual é conhecida hoje. Não havia nas primeiras manifestações do gênero tão expressivos traços literários. Escrever crônicas era tão somente registrar acontecimentos, aproximava-se do relato. Foi só a partir do século XII que passou a flertar com a literatura.

Arrigucci reafirma o valor de registro histórico da crônica ao defini-lo como “memória escrita”. Para o autor:

Lembrar e escrever: trata-se de um relato permanente da relação com o tempo, de onde tira, como memória escrita, sua matéria principal, o que fica do vivido – uma definição que se poderia aplicar igualmente ao discurso da história, a que um dia ela deu lugar. Assim, a princípio, ela foi crônica histórica, como a medieval: uma narração de fatos históricos segundo uma ordem cronológica, conforme dizem os dicionários, e por essa via se tornou uma precursora da historiografia moderna. (ARRIGUCCI, 2021, não paginado)

Aos poucos, o olhar do cronista e a subjetividade tomaram espaço no texto, passaram a ser tão ou mais importantes que o acontecimento gerador em si, o que ocorre até hoje e caracteriza a crônica tal como é concebida atualmente. Também chamada de gênero híbrido, justamente por transitar entre as esferas jornalística e a literária, a crônica causa discussões sobre seu valor literário e, conseqüentemente, sobre suas possibilidades de estudo e o quanto seria merecedora de grande atenção por parte dos críticos.

A literariedade, em teoria, não encontra espaço nas colunas do jornal, lugar reservado para a objetividade, para o racional, para o fato apenas. No entanto, a crônica não só ultrapassa a realidade por meio do olhar subjetivo do narrador como convida o leitor a fazer o mesmo. E nada mais literário que provocar, discutir, incitar a reflexão a partir do texto.

Candido ressalta que, embora a crônica não tenha nascido com o jornal, foi possivelmente este veículo de comunicação o responsável por dar-lhe um caráter popular, permitindo que atingisse grande número de leitores:

[...] ela não nasceu propriamente com o jornal, mas só quando este se tornou cotidiano, de tiragem relativamente grande e teor acessível, isto é, há uns 150 anos mais ou menos. No Brasil, ela tem uma boa história, e até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu. (CANDIDO, 1992, p. 15)

Sobre isso, Moisés (1997, p. 247) afirma que “a crônica oscila, pois, entre a reportagem e a Literatura, entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial, e a recriação do cotidiano por meio da fantasia”. Não é apenas relatar um mero acontecimento, mas de que forma impacta o cronista e qual a sua visão sobre isso. Para o leitor, é esse olhar que importa, tanto ou mais que o acontecimento gerador em si. A crônica se aproxima da literatura à medida que empresta sensibilidade ao fato cotidiano, dando-lhe um novo sentido. Esse efeito não se dá somente pela emoção expressa pelo cronista diante do acontecimento, mas ao trabalho com a língua, à conotação poética que as situações mais corriqueiras podem esconder se sobre elas não se detém um olhar mais atento.

É curioso verificar como o termo “tensão” comparece com tanta assiduidade em artigos que fazem referência à crônica. Especialmente, se levamos em consideração que o termo é trazido para o texto crítico a fim de que se ressalte sua ausência no texto literário. Cabe salientar que a inexistência da tensão nas crônicas é resultado de um percurso típico do gênero: partir dos fatos miúdos e prosaicos para revelar traços líricos. É importante, porém, que se desconfie de uma possibilidade de tensão latente, uma tensão que se esconde por trás da miudeza e do cotidiano. Uma tensão que aguarda um rasgo de atenção por parte do leitor para que este a agarre. (SIMON, 2011, p. 48)

Cabe ressaltar, entretanto, que quando se menciona a relação entre crônica e literatura, é importante que não se coloque tal gênero num lugar que não lhe é próprio. Antônio Candido (1992, p. 13) afirma que a “crônica não é um gênero ‘maior’. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas”. Para ele, a crônica não deve ser alçada ao mesmo patamar de outros gêneros, não deve ser supervalorizada enquanto literatura. Não é esse o seu papel.

Para Arrigucci, a crônica brasileira conquistou, com suas peculiaridades, uma autonomia que a fez independente do jornal e não um mero complemento dele. Segundo o autor:

[...] seria injusto reduzi-la a um apêndice do jornal, pelo menos no Brasil [...] Teve aqui um florescimento de fato surpreendente como forma peculiar, com dimensão estética e relativa autonomia, a ponto de constituir um gênero propriamente literário, muito próximo de certas modalidades da épica e às vezes também da lírica, mas com uma histórica específica e bastante expressiva no conjunto da produção literária brasileira, uma vez que dela participaram grandes escritores, sem falar naqueles que ganharam fama sendo sobretudo cronistas. (ARRIGUCCI, 2021, não paginado)

Grandes nomes como Machado de Assis, Lima Barreto e Clarice Lispector já se aventuraram pelos caminhos da crônica. Embora não tenham alcançado projeção por meio dela, abriram caminho para autores que, mais tarde, fariam do gênero sua principal marca. Longe de grandes pretensões, mas não menos impactante, a crônica é um gênero que busca a reflexão por meio do simples e do genuíno. E essa simplicidade construída e lapidada, que nada tem a ver com falta de elaboração da linguagem, causa incômodo. Soma-se a isso o fato de estar chegando ao leitor por meio do jornal, não do livro. Em suma, a crônica, mesmo tendo recebido a atenção de expoentes da literatura, ainda assim precisa provar constantemente que merece o patamar de texto literário.

Toda esta polêmica em torno da adequação ou não de crônicas publicadas em livros guarda relações íntimas com uma espécie de processo em que se estuda a viabilidade de atestar a literariedade da crônica. Vários dos críticos já citados dividem os cronistas entre os que podem ser alistados ao exército dos produtores de literatura e aqueles que serão rejeitados no panteão, que receberão o certificado de dispensa. A própria diversidade dos textos denominados como crônicas e a heterogeneidade da produção dos cronistas contribuem para isso. Nem todas as crônicas de um autor como Drummond, mesmo considerando somente aquelas selecionadas para os livros, têm a mesma afinidade com aquilo que é reconhecido como literatura. É este conceito subjacente de literatura – um conceito pouco claro, mas carregado do peso da tradição – que se impõe para problematizar a acolhida da crônica como produção literária. [...] Por que estudar a crônica, se ela não faz parte da literatura? [...] (SIMON, 2011, p. 65)

Entretanto, o jornal, se dificultou a ascensão da crônica como Literatura por muito tempo, por outro lado foi o veículo responsável por possibilitar à crônica seu contato com um público maior e mais heterogêneo, menos elitizado. Essa não é uma característica exclusiva da crônica brasileira, mas uma condição do gênero em si em diversos países pelos quais circula. No entanto, conforme Candido destaca, a informalidade na linguagem presente na obra de diversos cronistas, o caráter de conversa, de comentário desprezioso com o leitor ao longo do texto, é uma característica que encontrou espaço fértil em terras brasileiras e acabou por tornar-se uma especificidade não encontrada em outros lugares.

Massaud Moisés vai além ao falar sobre as características específicas que o gênero crônica adquiriu em solo brasileiro:

[...] se gaulesa na origem, a crônica naturalizou-se brasileira, ou melhor carioca: é certo que há cronistas, e de mérito, em vários Estados onde a atividade jornalística manifesta vibração algo mais que noticiosa, - mas também é verdade que, pelo volume, constância e qualidade de seus cultores, a crônica parece um produto genuinamente carioca. E tal naturalização não se processou sem profunda metamorfose, que explica o entusiasmo com que alguns estudiosos defendem a cidadania brasileira da crônica: ao menos da crônica dos nossos dias, tudo faz crer que raciocinam corretamente. De qualquer modo, a crônica tal qual se desenvolveu entre nós, parece não ter similar noutras literaturas, salvo por influência de nossos escritores (como na moderna literatura portuguesa) (2003, p. 103).

Para o autor, a crônica contemporânea é enraizada no Brasil. Se há similares em outras partes do mundo, seria por influência de autores brasileiros e não o contrário. Mas a questão é que, brasileira ou não, a crônica é um gênero popular, conhecido, e que atinge um grande e diverso público de leitores.

Uma das características mais significativas do gênero e, talvez, a responsável por seu grande alcance e aceitação, é a linguagem acessível, livre do rebuscamento presente em boa parte dos textos literários. Isso se dá, segundo Antônio Candido (1992, p. 14), uma vez que “sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão.” Por mais experiente e qualificado que seja seu autor, a crônica busca partir do ponto de vista de uma certa intimidade, identificação criada no momento da leitura. Não se encontra, à primeira vista, um caráter de divisão entre quem tem muito o que ensinar aos menos letrados. Autor e leitor conversam, dialogam ao longo do texto. Tal diálogo, no entanto, é elaborado e estabelecido justamente como o recurso argumentativo que leva o leitor a pensar sobre determinado assunto, de determinada forma. A ideia é passar a impressão de que ambos compartilham a reflexão que o acontecimento tratado no texto lhes trouxe, por mais simples que seja.

[...] a crônica quer resgatar em cada leitor um lirismo e uma reinvenção do cotidiano própria de seu discurso, e a riqueza da linguagem da crônica acontece através de múltiplos aspectos combinados, que jogam com a mudança da forma de olhar o mundo, valendo-se apenas das palavras. Contudo, as palavras não são dispostas livremente, mas na relação de força entre o eu e o outro... (MOURA, 2008, p. 7)

Sobre o olhar do narrador para com o acontecimento enquanto especificidade do gênero, Moisés afirma:

A subjetividade é a mais relevante de todas. Na crônica, o foco narrativo situa-se invariavelmente na primeira pessoa do singular; [...] A impessoalidade é não só desconhecida como rejeitada pelos cronistas: é

a sua visão das coisas que lhes importa e ao leitor; a veracidade positiva dos acontecimentos cede lugar à veracidade emotiva com que os cronistas divisam o mundo. (2003, p. 255)

Não é a objetividade do fato em si que interessa ao narrador, tampouco ao leitor. Para relatá-lo, já existe a notícia. O que vale para autor e leitor é a visão do primeiro sobre o acontecimento, cabendo ao segundo concordar ou discordar. A crônica constrói um debate silencioso sobre assuntos que podem ir dos mais complexos aos mais triviais. E o que importa, segundo Moisés (1997), é a “veracidade emotiva” dos fatos, que nem sempre têm os dois pés na realidade.

Ainda sobre a aparente simplicidade do gênero crônica, Antônio Candido afirma:

É curioso como elas mantêm o ar despreocupado, de quem está falando de coisas sem maior consequência; e, no entanto, não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social. (CANDIDO, 1992, p. 17)

Essa simplicidade que exala da linguagem simples, dos assuntos triviais, está longe de ser superficial. Pelo contrário, é a partir do que parece corriqueiro que o cronista leva o leitor a refletir sobre questões humanas que vão muito além das poucas linhas reservadas ao texto. Cabe ressaltar, porém, que não necessariamente uma linguagem menos elaborada é preceito da crônica, mas uma característica que acabou por tornar-se mais frequentemente encontrada. Machado de Assis, por exemplo, autor de inúmeras crônicas, utilizou-se sempre de uma linguagem que dispensa maiores comentários acerca de sua sofisticação e rebuscamento.

O gênero discursivo crônica acabou, ao longo do tempo, dividindo-se em subgêneros, tendo como critérios para tal classificação a maneira como os assuntos cotidianos são abordados pelos cronistas. Massaud Moisés (1997, p. 250) afirma que “a crônica deriva para o conto ou para a poesia, conforme se acentue o aspecto narrativo ou o contemplativo.” Dessa forma, o autor divide o gênero em dois tipos: a crônica-poema e a crônica-conto.

Conforme o estudo dos gêneros discursivos foi avançando, conforme a própria crônica foi tomando consistência, propagada e popularizada pela voz de cronistas de diferentes estilos, naturalmente outras classificações passaram a ser consideradas nesse processo quase infundável de limitar e delinear as características do gênero discursivo. Embora comumente se relacione a crônica contemporânea ao humor, visto que é um subgênero que possui grande alcance e

atingiu bastante popularidade entre os leitores, a crônica humorística é apenas um dos subgêneros encontrados hoje. A crônica lírica também é bastante conhecida e, assim como a humorística, é menos dependente do tempo em que é produzida.

Em sua crônica intitulada “Crônica: definições”, Luis Fernando Veríssimo, um dos mais conhecidos cronistas brasileiros contemporâneos, classifica de forma peculiar e bem-humorada os subtipos do gênero:

A crônica geral se divide em: a) opinativa; b) digressiva. A crônica geral opinativa diz que pão é pão e queijo é queijo, põe as cartas na mesa e abre o peito. A crônica geral digressiva não se nega a dar sua opinião mas primeiro pede que limpem a mesa do pão, do queijo e das cartas e que, por favor, ponham a camisa! A crônica opinativa gosta de tudo às claras, de botar os pingos nos *is* e de dar nome aos bois. Tem os pés no chão e a cabeça no lugar. Já a crônica digressiva gosta de pingos na cabeça, de dar nome aos pés, dos bois no seu lugar e de *is* no escuro. A crônica opinativa sabe o que pensa e diz o que quer. A crônica digressiva pensa que sabe, mas não diz porque pode dar galho. (VERÍSSIMO, 1977, não paginado)

Porém, a divisão estabelecida por Veríssimo, por mais interessante que seja por seu aspecto humorístico, não passa de ficção, uma brincadeira do cronista a partir daquilo que é objeto de análise de tantos estudiosos: a sua crônica. No entanto, ao pensar os desdobramentos que a crônica acabou apresentando ao longo de sua trajetória como gênero vivo, dinâmico que é, alguns teóricos podem elucidar mais claramente tais subgêneros.

Moura (2008) assim classifica a crônica segundo suas características:

Crônica – reportagem: que não seja apenas linguagem de referência ou informação, mas a notícia lírica, o fato coruscante de subjetividade, favorecendo o desbordamento da alma do cronista ou sua crítica irônica à sociedade. O exercício do autor nesta crônica será desfolhar o relato de jornal – simples notícia – um acontecimento avulso que transcende o cotidiano e transformá-lo em literário;

Crônica – conto: quando a crônica, notoriamente, acentua o aspecto narrativo, mesmo sem muita preocupação com a estrutura. O cronista passa a ser apenas o narrador, o historiador de um episódio ou fato, quando o acontecimento passa a primeiro plano;

Crônica – epigramática / humorística: caracteriza-se por satirizar situações, fazendo o leitor sorrir, através de um jogo de palavras. Aqui predomina o olhar indulgente do cronista a tudo que vê. Depois reproduz com uma graça, um sorriso doce de bom humor;

Crônica – poema: também chamada de poema em prosa, caracteriza-se por trazer uma nova dimensão à linguagem. São as crônicas em que o lirismo e a sonoridade chegam a cunhar versos, exercício natural de intimidade do poeta com o leitor e consigo mesmo. (MOURA, 2008, p. 11)

A crônica jornalística, possivelmente a definida acima como “crônica-reportagem” e “notícia lírica”, é dependente do acontecimento diário, da manchete do jornal. Ela é o comentário, o olhar do narrador sobre o fato noticiado como se

este estivesse conversando com o leitor. Ao falar sobre esse gênero, de modo geral, Bulhões define as características que se encaixam adequadamente à crônica jornalística:

[...] encarar a crônica como algo que convive com textos de natureza estritamente jornalística é válido para se atentar um pouco à sua natureza. Afinal, ela respira o mesmo ar de circunstancialidade dos textos produzidos pelos profissionais da imprensa diária. De certo modo, a crônica se alimenta dessa convivência no ambiente jornalístico. Ao mesmo tempo, ela é o espaço despojado do jornal, livre do compromisso da verdade objetiva, espreitando os fatos que se desprendem das colunas noticiosas, colhendo-os para que possam ser comentados, ridicularizados ou absorvidos no interior das digressões, lembranças e associações inesperadas. (BULHÕES, 2007,p.49)

No entanto, Simon reforça que, embora tais divisões existam, o olhar sobre o cotidiano segue unindo o gênero de forma determinante. Segundo o autor:

[...] a crônica não se restringe a um modelo único, isto é, há crônicas que passam longe das inclinações para a narrativa, preferindo o comentário ou a digressão lírica. [...] mesmo nas crônicas mais narrativas, sobressai a ênfase no cotidiano como traço que, embora não exclusivo da crônica, é capaz de sustentar um aspecto comum a tantos textos diferentes entre si que recebem esta denominação. (SIMON, 2011, p. 49)

A crônica jornalística, então, flutua entre a narrativa e a opinião do autor sobre os fatos que geraram o texto, direta ou indiretamente. É a expressão do modo de ver, do ponto de vista sobre um acontecimento e que leva o leitor a refletir, a opinar, a discordar ou concordar. Em suma, é um gênero de cunho argumentativo por natureza, mesmo que não o seja por definição. Os fatos estão ali, mas o que vale ao leitor é o que o narrador pensa sobre eles.

Costa, ao definir as características gerais da crônica, destaca:

[...] Contemporaneamente, no jornalismo, em coluna de periódicos, assinada, pode vir em forma de notícias (v.), comentários (v.), algumas vezes críticos e polêmicos, abordando temas ligados a atividades culturais (literatura, teatro, cinema, etc.), políticas, econômicas, de divulgação científica, desportivas, etc. Atualmente também abrange o noticiário social e mundano.[...]. Quanto ao estilo, geralmente é um texto curto, breve, simples, de interlocução direta com o leitor, com marcas bem típicas da oralidade. Quando predominantemente narrativa, possui trama (v.) quase sempre pouco definida, sem conflitos densos, personagens de pouca densidade psicológica, [...] ao expressar-se, o estilo deve dar a impressão de naturalidade e a língua escrita aproximar-se da fala. [...] Mesmo assim, alguns desses prosadores são capazes de alcançar uma linguagem literária de singular beleza [...] (COSTA, não paginado)

Por estar mais explicitamente ligada aos acontecimentos atuais, a crônica jornalística talvez seja o mais efêmero entre os demais subgêneros. No entanto, isso a torna mais viva, mais à flor da pele de autor e leitor. Evidentemente, isso não se aplica a todos os cronistas, tendo em vista que Machado de Assis, por

exemplo, fazia do gênero apenas uma forma de expressar sua linguagem complexa. Mas, em grande parte das vezes, o cronista toma ares de conversa de casa sobre os assuntos do dia-a-dia, faz que se quebre o gelo habitual entre o texto e aqueles que costumam encará-lo como algo inacessível.

### **3.1 A crônica jornalística nas aulas de produção escrita**

Com o processo de evolução da língua por meio da interação, novas formas de comunicar despontam. O surgimento de novos gêneros é um reflexo dessa evolução e, conseqüentemente, um desafio para a escola, que segue tentando acompanhar a língua em uso e, ao mesmo tempo, dominá-la, adequá-la. Os livros didáticos, ainda vistos como principais instrumentos metodológicos para muitos professores e instituições, trazem, a cada edição, o maior número possível de gêneros. Aparentemente, estar atualizado para ser cada vez mais uma questão de dar conta dos gêneros recém surgidos. Destes, grande parte está ligado ao mundo da tecnologia. Melhor e mais completo será o livro que der conta de todas as possibilidades discursivas que vão surgindo ao longo do ciclo entre escola e aluno. Ao menos, é isso que transparece nos livros didáticos que têm sido sendo apresentados na escola. Para tanto, os demais gêneros – contos, crônicas, poemas -, embora não tenham sua importância ameaçada ou questionada, acabam perdendo espaço, literalmente. Com isso, não há como negar que se dissolvam ou se percam em meio a tantas opções.

Bronckhart, ao tratar dos gêneros, destaca a dificuldade de delimitá-los e classificá-los pois, fruto das interações comunicativas, tendem a mudar. Para o autor:

Nenhuma classificação dos gêneros desenvolvida em qualquer teoria é de fato satisfatória, dado que os textos comentam atividades gerais cuja variedade é ilimitada, que esses comentários se desenvolvem no quadro de interações comunicativas infinitamente variadas e que a natureza dessas interações se modifica com o tempo ou com a história social. Portanto, é necessário escolher gêneros representativos das grandes famílias de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal. (BRONCKART, 2010, p.171)

E sendo o gênero discursivo considerado enquanto fruto da expressão e da interação humana quando é classificado, é primordial que seja considerado também sob esse ponto de vista quando se pensa na sua produção, ainda que seja num contexto escolar e artificial. Para que essa produção escrita enquanto

efetiva forma de expressão, a escolha do gênero discursivo a ser trabalhado em sala é determinante. Bronckart afirma que:

Em um primeiro momento, a escolha de textos pertencentes a um determinado gênero escolhido deve obrigatoriamente ser feita sem se considerar a distinção entre gêneros de textos e tipos de discurso. Isto é, é mais eficaz que, primeiro, escolhamos exemplos de gêneros que contenham exclusiva, ou majoritariamente, um só tipo de discurso, porque é no nível do tipo de discurso que se situam as regularidades linguísticas e que é, portanto, nesse nível que se desenvolve o trabalho didático visando ao domínio do linguístico. (BRONCKART, 2010, p.171)

O gênero crônica, no geral, não tem encontrado um espaço privilegiado em sala de aula. Embora apareça com certa frequência nos livros didáticos, a ele cabe, normalmente, o papel de ponte para uma análise linguística ou questões de interpretação textual superficiais, como se dele não houvesse muito o que esperar ou analisar. Deixa-se a análise profunda para o conto, para o excerto de romance, para o poema. A crônica notadamente é o momento da leitura para rir, para relaxar, tão associado está o gênero a apenas uma de suas classificações. E a superficialidade com a qual a crônica costuma ser tratada nas aulas de leitura e interpretação reflete diretamente nas possibilidades acerca de sua produção enquanto texto em sala de aula.

E se é verdade que o professor é autônomo em relação ao conhecimento que transmite, é também fato que há muito tempo esse conhecimento é fabricado por outros, que não necessariamente têm relação com a realidade da sala de aula. E esse conhecimento fabricado por outros vem sendo passado como modelo, como padrão a ser seguido pelos professores. Por isso a importância de pensar também em como os gêneros discursivos e as práticas de produção são ofertados nos livros didáticos, uma vez que não há como desprezar sua influência no cotidiano escolar.

Sobre essa imposição, Guedes (2006) afirma:

[...] podemos entender o quanto se agrava a cristalização dos resultados da pesquisa na sua transformação em conteúdo de ensino para o professor no Brasil, que desde sempre esteve muito longe da produção de conhecimento e foi historicamente compelido a tomar o saber como definitivamente constituído pelas especulações de alguém que está muito longe no tempo e no espaço. [...] estava latente a atualíssima identidade do capataz de livro didático. (GUEDES, 2006, p. 17)

No que se refere à produção textual do 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente, a crônica jornalística não é um gênero priorizado pelo livro didático adotado pela rede estadual de ensino do Paraná pelo período de 2020 a

2023. A Coleção Tecendo Linguagens- Língua Portuguesa: 9º ano (2018), de Oliveira e Araújo, traz apenas uma proposta de produção de crônica.

A proposta agora é produzir uma crônica na qual o personagem principal seja alvo de atitude preconceituosa, levando o leitor a refletir sobre o tema. As crônicas produzidas serão expostas no mural da escola ou postadas no blog da turma ou em blogs literários. Lembre-se de que as crônicas ser escritas para jornais e revistas. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p.177)

E embora essa pareça uma questão menor, uma vez que prevalece a autonomia do professor e seus critérios em relação ao que seus alunos precisam ou não aprender, é interessante observar como os gêneros discursivos aparecem nos livros didáticos como um reflexo das exigências e imposições do currículo. E neste, cada vez mais, a produção de texto do 9º ano tem se tornado uma antecipação do Ensino Médio.

Por isso, menor ainda é a possibilidade de encontrar a proposta de escrita de uma crônica jornalística. No entanto, aos mesmos são sugeridas as produções de gêneros bem mais complexos ou que pouco lhes dizem respeito. Ao fazer essa opção, acaba-se por insistir na formação de estudantes que apenas reproduzem modelos de gêneros discursivos ao invés de lhes dar uma oportunidade de autoria. Essa é uma possibilidade que a crônica jornalística pode propiciar de forma relativamente natural.

E como “natural”, de maneira alguma, se entende como simples ou fácil. Não há a menor pretensão em descrever a crônica como um texto menos complexo do que é, que exija pouco de quem o escreve. Pensar assim seria o equivalente a cair no mesmo erro que muitas metodologias cometem ao tratá-la como superficial. O que se concebe aqui é a possibilidade de expressar o que realmente pensa em relação ao tema proposto para discussão no texto sem as limitações que, de certa forma, prejudicam a legitimidade de um autor menos experiente. Como limitações, entende-se todo o conhecimento acerca da estrutura do gênero textual e o conhecimento linguístico que alguns deles igualmente exigem e que, embora necessários, não permitem ao aluno enxergar no que escreve uma possibilidade real de expressão que vá além da superficialidade.

As Diretrizes Curriculares do Paraná (2008) apontam para a importância da sala de aula enquanto espaço para que o aluno possa expressar-se e sentir-se ouvido efetivamente.

É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe

possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões. (2008, p. 38)

Tauveron (2014) fala sobre a insegurança que determinadas metodologias podem reforçar no aluno ao abordarem o processo de produção escrita, uma vez que limitam o estudante a copiar modelos sem que lhes sejam atribuídos um sentido relevante. O padrão a ser seguido, geralmente, é o texto motivador, tido pelos alunos como o ideal e uma dica do professor de como deve ser feito. Também tomam como base a produção dos estudantes que têm “facilidade” para escrever, segundo a concepção dos demais. Essa cópia acontece, entre outros fatores, pela falta de conhecimento mínimo de que o aluno dispõe para escrever uma produção de caráter autoral. Além disso, conforme já discutido anteriormente, traz consigo as noções de que o professor tem um “texto que quer ler” e que priorizará ao dar nota e que outras ideias e reflexões não serão prioridade.

Segundo Tauveron:

Para tanto, imitar os gestos do escritor (mas sem jamais explicitar o que podem ser estes gestos) é o que se solicita por meio das instruções dadas, em uma injunção paradoxal sempre desestabilizadora. O pequeno aluno não se engana, ele se sente a maior parte do tempo inseguro desde o momento em que ele deve escrever. (TAUVERON, 2014, p. 87)

Embora não seja via de regra, o ensino de produção de texto tende a seguir uma metodologia baseada em três etapas básicas: apresentação das características do gênero discursivo proposto por meio de atividades de leitura, compreensão e interpretação de texto; produção da primeira versão do texto e reescrita.

Quanto maior a complexidade do gênero discursivo, provavelmente mais tempo demandará cada etapa. No entanto, a realidade da sala de aula da rede pública apresenta aspectos que precisam ser considerados, pois interferem na qualidade do desenvolvimento de cada uma dessas etapas. A quantidade insuficiente de horas/aula reservadas à disciplina de Língua Portuguesa em detrimento do grande número de conteúdos elencados pelo currículo somada à defasagem de boa parte dos estudantes reflete diretamente nas aulas de produção textual. Uma vez que determinados gêneros discursivos exigem na sua produção um conhecimento linguístico muito além daquele apresentado pelos alunos, é comum que a etapa de escrita da primeira versão seja transformada em uma fase de busca por modelos a serem copiados e a reescrita, quando acontece,

serve apenas para corrigir erros relacionados à gramática normativa.

Essa imitação de modelos, por vezes, apresenta-se como a única alternativa viável para os alunos. Isso, em boa parte, ocorre por conta das metodologias de ensino adotadas na escola. O pouco tempo disponibilizado para um trabalho efetivo com alguns gêneros discursivos somado à defasagem de grande parcela dos estudantes no que diz respeito ao conhecimento linguístico necessário para sua produção acabam sendo fatores consideráveis nesse problema. Ao aluno, e mesmo ao professor, resta a alternativa de considerar como texto adequado ou um “bom texto” aquele que copia o modelo anteriormente apresentado na primeira etapa. Mais pela sua forma e domínio do conhecimento linguístico, menos pelo seu conteúdo. Isso porque demandaria um tempo ainda maior e que o currículo não permite. Por maior que seja a autonomia do professor em sala de aula, não se pode desconsiderar o fato de que ele é parte de um sistema que o oprime e cobra produtividade, cumprimento de metas, dentre as quais estão os conteúdos vencidos ao longo do ano.

Não se trata, evidentemente, de questionamento acerca da produção escrita a partir dos gêneros discursivos. Também não se desconsidera o fato de que todos os gêneros possuem características determinadas e que não há como produzir um texto sem obedecer determinadas regras. No entanto, alguns gêneros exigem mais ou menos “amarras” ao escrevê-los. É o caso da crônica jornalística e o artigo de opinião. Ambos permitem que o autor expresse seu ponto de vista sobre um determinado tema, mas de formas muito distintas. E embora ambos os gêneros exijam de quem os produz habilidades igualmente importantes, o segundo traz consigo tantas fórmulas para que tal ponto de vista seja expresso que acaba por dificultar um resultado final satisfatório para um escritor mais inexperiente.

Geraldi (2019) alerta para o fato de que sempre há o risco de um exercício de produção textual cair na armadilha de transformar-se em meros “exercícios de escrever”, independentemente do gênero discursivo:

[...] quando se ensina um gênero discursivo qualquer, apontando até mesmo para as condições de seu uso real, e depois se pede que o aluno escreva um texto neste gênero (paradoxalmente, uma escrita que não atende sequer às condições de emprego do gênero recém estudadas com os alunos!). Ou quando se ensinam uma estrutura sintática ou os diferentes efeitos diante de variações estilísticas comutáveis, e depois se solicita um texto que contenha as estruturas estudadas. Nestes casos temos também apenas exercícios de escrever. (2019, p. 187)

Entretanto, para ser escrito, o artigo de opinião exige um bom conhecimento linguístico e um domínio razoável do tema a ser abordado. Isso, por si só, obviamente não é impedimento para que seja produzido em nenhum ano/série. Porém, quanto mais complexo é o gênero discursivo, mais tempo é demandado para que os estudantes estejam aptos a produzi-lo. Afinal, as aulas de produção escrita não encontram alunos “prontos” sob o aspecto do conhecimento linguístico. Pelo contrário. A defasagem é significativa. E isso certamente interfere no quanto os estudantes se sentirão seguros ao escrever a ponto de se afastarem do que consideram modelos ideais de texto, geralmente apresentados como textos motivadores, para expressarem sua forma de pensar por meio de textos realmente autorais. Então, pensando-se que o resultado desejado é uma produção na qual o aluno sinta-se encorajado a colocar seu ponto de vista com um conhecimento linguístico e temático adequados, o tempo exigido seria relativamente grande.

Já a crônica jornalística, embora também demande conhecimento linguístico, abre para o aluno uma possibilidade de expressar sua visão sobre acontecimentos relevantes do seu cotidiano sem, necessariamente, ficar preso a estrutura argumentativa. A linguagem informal, bastante característica da crônica contemporânea, também pode ser uma vantagem considerável em sua produção, pois permite ao aluno expressar-se com uma certa liberdade em detrimento de outros gêneros.

Em suma, é importante que se reflita sobre alternativas para que não se gaste mais energia buscando atender a estruturas que propriamente lançar um olhar sobre os temas abordados. Afinal, essa é uma postura que coloca em questão até que ponto a escola estimula ou desmotiva ainda mais o aluno quando poda suas capacidades argumentativas em detrimento de habilidades que julga mais importantes. Quando se coloca como prioridade dominar as normas de um texto acima do que se pretende dizer, corre-se o risco de transmitir ao aluno/autor a ideia de que há uma receita, de que só uma forma e uma mensagem correta e passível de respostas positivas por parte do leitor/ professor.

Tauveron afirma que:

Por que, para que e o que ele deve escrever? Ele com frequência ignora, ou mais exatamente ele faz suposições, sempre arriscadas, sobre o que o professor espera dele [...]. Ele sabe que seu texto, de alguma forma falho, será submetido a um olhar “ortopédico”, recolocado nas normas,

reenquadrado, colocado em desordem para se submeter à representação implícita do professor sobre “como deveria ser este texto” (representação que se apressa para partilhar com seus leitores pares, por vezes mais “ortopedistas” que “ortopedagógicos”). Submetido à avaliação/correção coletiva, o texto do aluno não lhe pertence mais, se é que em algum momento ele lhe pertenceu. (TAUVERON, 2014, p. 88)

A escola, nesse contexto, longe de contribuir para sanar as inseguranças que o jovem autor enfrenta perante o desafio de escrever um texto, acaba reafirmando que o que este pretendia dizer não é tão importante, uma vez que suas palavras acabam sendo tão moldadas, tão medidas, tão reformuladas a ponto de autor e texto não se reconhecem nem pertencem mais um ao outro. Cabe nesse momento um olhar crítico em relação às formas de levar o aluno até seu próprio texto, fazer com que ele se perceba autor e dono do que escreve. Para tanto, o gênero escolhido para fazer essa ponte não pode ser encarado como mero detalhe, mas como peça primordial.

Prova disso é a dificuldade evidente dos alunos ao escrever e argumentar a partir do gênero artigo de opinião. A questão dificilmente costuma ser a falta do que dizer, mas de que forma as ideias do aluno irão se adequar às “caixinhas” da introdução, do desenvolvimento, da conclusão, etc. No entanto, tal gênero segue como líder absoluto nas aulas de produção de texto, como se não houvesse outra forma de se posicionar se não por ele.

Aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental o artigo de opinião costuma ser ofertado à exaustão quando a habilidade em foco é a argumentação. Quando cede espaço, costuma ser à “carta do leitor”. Ambos acabam por surtir um efeito mais burocrático que reflexivo. O que se faz no trabalho com tais gêneros não lembra o caráter libertador da escrita. Pelo contrário. Subvertem tudo que há de mais bonito no ato de escrever. Opinar acaba por tornar-se tão mecânico quanto fazer cálculos matemáticos, ainda que se reconheça a racionalidade necessária ao organizar a argumentação. Mas se o racional se sobrepõe à motivação proveniente do interesse, da mobilização do estudante ao escrever, o resultado pouco se assemelha ao que se entende por expressão de uma visão de mundo. Afinal, quando o conteúdo acaba, não resta ao aluno nada além das regras às quais precisou se adequar para “argumentar” corretamente.

Já a crônica jornalística, que não só permite a argumentação como permite ao aluno efetivamente pensar sobre os fatos do dia-a-dia, sequer é citada como possibilidade de produção escrita pela coleção Tecendo Linguagens, livro didático

adotado pela rede estadual do Paraná nos anos letivos de 2020 a 2023. Porém, antes que se detenha sobre essa questão, é importante que se reflita sobre dois aspectos extremamente relevantes: o que a escola espera de uma produção escrita para que esta seja considerada significativa para quem escreve/lê e o que se entende por argumentar.

Sobre o processo de escrita, Koch e Elias afirmam:

Entendemos a escrita como uma atividade que se realiza de forma situada e negociada, ou seja, envolve sujeitos, com papéis determinados, em dada situação, com objetivos e conhecimentos que compõem uma espécie de base comum. Escrever (e falar) é interagir. Como lugar dessa interação, o texto esconde mais do que revela a sua superfície linguística, razão pela qual defendemos que o sentido não está apenas no texto, mas é estrategicamente construído pelos sujeitos envolvidos na interação. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 10)

Há, nessa definição, vários aspectos a serem considerados quando a situação na qual o texto escrito se concretiza é a sala de aula, para que a interação não seja comprometida. Os sujeitos, professor e aluno, costumam atuar da seguinte forma: o primeiro fornece ao segundo textos prévios que servirão como modelos a serem seguidos, muito mais que fomentadores de ideias, e que deverão resultar numa produção escrita. O aluno que melhor reproduzir o modelo apresentado pelo professor será considerado um escritor proficiente para o gênero em questão, mesmo que seu próprio texto não lhe diga respeito e tenha sido produzido somente para obter nota. Ao professor, cabe mais avaliar “como” o aluno disse do que, propriamente, “o que” disse.

Por um lado, seria incoerente com o papel da escola não observar tais modelos, já que se trata de uma instituição de ensino cujo objetivo é, dentre outros, propiciar ao aluno formas de se expressar que geralmente não fariam parte de seu contexto social. No entanto, há que se refletir sobre o quanto a obediência cega a esses modelos pode acabar por comprometer e, de certa forma, “matar” a legitimidade do ato de escrever. E por legitimidade entende-se tudo aquilo que aquele que escreve expressa de si quando se propõe a produzir um texto.

Geraldi (2013) aponta como é importante desmistificar os modelos impostos nas aulas de produção de texto.

Compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares.

Repeti-los em nada os lisonjeia. Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos. (2013, p. 165)

É nesse contexto que se torna importante considerar o gênero textual adequado para cada habilidade que se deseja trabalhar a partir da maturidade do aluno, tendo em vista que, antes de um produtor de texto, há um indivíduo com algo a dizer. Se o aluno/escritor não possui maturidade, vivência suficiente para que seu texto seja suficientemente autoral, mesmo que seguindo modelos pré-estabelecidos, acabará por parafrasear os textos trazidos pelo professor, além de assumir a visão daquele como sua, por presumir que seja mais correta, ou mais adequada. É o que se observa com bastante frequência em produções escritas de artigos de opinião quando o público em questão é o 9º ano do Ensino Fundamental. O próprio gênero acaba por segurar alunos e professores no que Koch e Elias (2018) chamaram de “superfície linguística”, uma vez que se acabou priorizando os métodos, as receitas, os caminhos para um texto adequado e esqueceu-se do texto enquanto lugar de interação entre aluno e realidade.

As autoras também afirmam que

[...] o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais. Isso quer dizer que na produção e compreensão de um texto não basta o conhecimento da língua, é preciso também considerar conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos, das formas de interagir em sociedade. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 15)

Para que se dê essa união de saberes que extrapolam o conhecimento linguístico, é importante que se pense o texto escrito em sala de aula como fonte de expressão. O resultado esperado não pode ser apenas o desenvolvimento de uma habilidade – narrar, argumentar, etc. – tampouco a obtenção de uma nota. Para “interagir com a sociedade”, é fundamental que o texto converse com quem o lê, mas, principalmente, com quem o escreve. E essa conversa ocorre à medida em que o escrever deixa de ser apenas relacionado a uma moeda de troca - um conceito positivo, seja ele nota ou reconhecimento -, mas a uma necessidade de expressar os pensamentos por meio de palavras.

Há, ainda, outro aspecto a ser considerado e que é pertinente se acaba por refletir-se na escolha de um gênero discursivo em detrimento dos demais: a argumentação. A própria palavra carrega em si um peso tão grande que passa a ideia de que para argumentar é necessária somente a técnica. E embora realmente seja importante que tal habilidade seja desenvolvida por meio de uma

prática sistematizada, não se pode esperar que a escrita seja tão lógica e objetiva. Ao menos, para quem está ainda se iniciando no processo de escrever, como é o caso da imensa maioria dos estudantes da rede pública.

Em sua fundamentação metodológica, as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008) apontam que:

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente. A possibilidade da criação, no exercício desta prática, permite ao educando ampliar o próprio conceito de gênero discursivo. (2008. p. 56)

Por isso, independente do tema ou gênero discursivo, é fundamental que eles possam ver nas aulas de produção escrita um espaço para sua subjetividade. E quando o aluno se depara apenas com uma fórmula que precisa seguir para que seu texto seja considerado adequado, a ideia de que a estrutura se sobrepõe ao que ele pensa é reforçada.

No entanto, Koch e Elias afirmam que a argumentação é uma habilidade inerente ao ser humano. Para as autoras:

Argumentar é humano. Oralmente ou por escrito, em nossas interações, estamos argumentando. Aprendemos a argumentar muito antes do que nos ensinam na escola: nas conversas nossas de cada dia com nossos pais, irmãos, amigos, conhecidos; nas brincadeiras de que participamos e nas histórias que ouvimos, em algum momento, somos solicitados a nos posicionar, a emitir uma opinião, a assumir um ponto de vista. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 9)

Longe de ser incapaz, o aluno possivelmente já chega à escola com condições mínimas de argumentar. Uma vez que essa não é uma habilidade que depende exclusivamente de uma instituição de ensino para aprender, o estudante deverá, desde que o processo alcance resultado satisfatório, aperfeiçoar. Posicionar-se, emitir opiniões, refletir sobre aquilo que o afeta direta ou indiretamente é natural para o aluno, pois é um exercício realizado desde sempre, mesmo que em graus de complexidade menores e de forma inconsciente. No entanto, quando esse mesmo aluno entra em uma sala de aula, é convencido de que só poderá argumentar se obedecer determinadas regras impostas pelas peculiaridades desse ou daquele gênero. Mais uma vez, cabe reforçar que não é negado sob nenhuma forma o papel imprescindível da escola, mas é fundamental também que o processo de ensino não atue como uma força que apenas se sobrepõe aos conhecimentos que o estudante traz consigo.

Lerner (2002) destaca que a escola não pode continuar formando estudantes que copiem, mas que tenham um propósito na escrita:

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas” que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor. [...] É assim que se irá abrindo o caminho para que este conhecimento deixe de ser patrimônio exclusivo de alguns privilegiados que têm a oportunidade de adquiri-lo fora da escola, enquanto outros continuam acreditando no que a apresentação escolar da escrita leva a crer [...] (2002, p. 28)

Nesse sentido, a habilidade de argumentação dos estudantes precisa ser muito valorizada. Essa importância se justifica no sentido de que, mesmo que ainda inconsciente e por vezes desestruturado, esse processo de argumentação contém uma motivação espontânea e fundamental ao texto. Muitas vezes corre o risco de se perder esse processo de identificação genuína entre aluno e texto ao se limitarem as possibilidades argumentativas no cumprimento de especificidades que mais têm a ver com saber combinar elementos do que propriamente expressar-se. Talvez advenha disso a sensação de inabilidade que o aluno carrega quando se depara com a necessidade de escrever um texto argumentativo. Afinal, ele se posiciona e defende seu ponto de vista desde sempre, muito antes de sentar-se em uma carteira escolar. Porém, logo é convencido, ainda que indiretamente, de que não sabe argumentar, ou que sua forma de expressar uma opinião não é adequada.

Essa, no entanto, não precisa ser uma consequência sempre esperada do encontro entre o ensino institucionalizado e os saberes trazidos pelo aluno. Há escolhas metodológicas que podem amenizar esse choque. Dentre tais escolhas, o gênero discursivo a ser trabalhado é de primordial importância, uma vez que é por meio dele que o conhecimento normativo se apresenta ao estudante. Reforça-se então a necessidade de considerar a crônica jornalística como uma possibilidade de introduzir a argumentação escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Para Koch e Elias, a argumentação vai além dos textos argumentativos. Segundo as autoras:

[...] a argumentatividade está presente em todos os gêneros textuais e que o texto é um objeto multifacetado que revela em sua superfície o que sabemos da língua, mas não só. O que sabemos sobre o mundo em que

vivemos, os textos que lemos, os nossos interlocutores, as formas de comunicação e de interação e, ainda, o que queremos e como conduzimos as nossas intenções são ingredientes do texto. (2018, p. 10)

A crônica jornalística, tratando-se de um gênero discursivo que permite a exposição do ponto de vista a partir de uma linguagem simples e que dá liberdade, inclusive, para que o escritor não queira ter opinião sobre o assunto discutido, e que pode vir a tornar-se uma porta de acesso mais prazerosa aos demais gêneros argumentativos, inclusive ao artigo de opinião. Afinal, desde que tenha o conhecimento mínimo da realidade proposta como tema a ser discutido, o aluno terá um ponto de vista e, conseqüentemente, ele terá o que falar. Principalmente quando se parte do princípio de que a produção de uma crônica jornalística nasce a partir da notícia, de assuntos atuais, palpáveis e pertinentes à realidade do estudante.

Então, é natural que ele tenha mais a dizer sobre um assunto que lhe bate à porta do que sobre um tema que lhe parece distante. Escrever um artigo de opinião sobre “violência urbana”, por exemplo, pode soar artificial e não surtir efeito ou gerar reflexão nem sobre quem escreve, tampouco para quem lê. Por outro lado, uma crônica jornalística a partir de uma notícia de um assalto na própria cidade, por exemplo, pode dar vazão a ótimos textos. Não porque serão perfeitos do ponto de vista normativo. Essa é outra questão e que ultrapassa os objetivos deste projeto de intervenção. Entende-se que ótimo texto é aquele no qual o aluno realmente expressa o que sente, o que pensa, a partir dos seus conhecimentos e esses sim, associados ao que aprendeu na escola, e não em detrimento dela. Afinal, a escola é um espaço de pertencimento. O aluno precisa se enxergar como indivíduo capaz de dizer, de fazer-se ouvir. E para isso, é preciso que suas maneiras de dizer sejam consideradas.

Analisando a problemática do ensino da escrita de modo geral, Tauveron afirma:

Em nossa sociedade, em nossa escola, um homem (uma criança) que pega pincéis e pinta um rosto sobre uma tela está pintando, um homem (uma criança) que pega sua flauta e compõe um trecho, ele faz música, seja qual for sua habilidade artística ou a qualidade final do produto. Mas, um homem (uma criança) que pega sua caneta para escrever uma história não faz literatura. (TAUVERON, 2014, p. 88)

É evidente que não se concebe nem almeja o posto de literatura às produções textuais conseguidas a duras penas em sala de aula. Tal reconhecimento literário - não descartada a possibilidade do despertar de alguns

raros, porém existentes, talentos desacreditados nas carteiras escolares -, nem mesmo a crônica jornalística alcançou com unanimidade. Não é essa a discussão que cabe. O que se questiona é o olhar sobre a produção escrita do aluno como algo que pode e deve ser efetivamente considerada enquanto ferramenta de expressão, mais do que somente um meio do qual o professor se utiliza para propagar o saber linguístico.

Escrever não é fácil, dentro ou fora da escola. É um processo tortuoso, independente dos métodos pelos quais se busca um resultado, sem nenhuma garantia de que se consiga o objetivo que se almeja. Mas em sala de aula é necessário que seja estabelecida entre aluno e texto uma relação próxima, acessível. Não é aceitável que a escola seja o espaço que afasta o estudante da escrita quando deveria ser justamente um ponto de convergência entre eles.

## 4 Metodologia

O conhecimento pode acontecer de diversas formas. Pode ser espontâneo, fruto de uma experiência não planejada, ou sistematizado, obtido por meio de um planejamento. O conhecimento sistematizado passa, em alguma de suas fases, pelo estudo e pela experiência empregada de forma organizada visando à obtenção de determinados resultados. Independentemente da área, para que tais resultados sejam confiáveis e significativos, é necessário que seu planejamento passe, em primeiro lugar, pela reflexão e escolha acerca do tipo de pesquisa a ser empregada. Esse aspecto não é mero detalhe. Pelo contrário, é de fundamental importância, uma vez que, a partir do momento em que se analisa uma determinada situação ou problema com olhos e métodos adequados ao pesquisador, a resposta alcançada passa a ter maior credibilidade.

Tais considerações não poderiam ser diferentes quando se pensa em estudos direcionados aos processos inerentes ao âmbito escolar. Bortoni-Ricardo afirma que a pesquisa em sala de aula, uma vez que está inserida no campo da pesquisa social:

[...] pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. O positivismo e o interpretativismo são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10)

No entanto, para a autora, o paradigma interpretativista – ou qualitativo – corresponde melhor às necessidades de reflexão que a realidade escolar naturalmente exige. Segundo ela,

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participarem. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldades em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49)

Um olhar quantitativo, embora possa ser aplicado ao ambiente escolar em questões específicas, em sua maioria tende a ser insuficiente. As situações que permeiam a sala de aula possuem ramificações externas a ela e determinantes para todo o processo de ensino, embora muitas vezes passem despercebidas por

professores e alunos. Nesse ponto, tratar tais aspectos sob uma visão qualitativa garante que sejam analisadas as especificidades de cada situação, de cada aluno, de cada escola, partindo delas para a análise do todo, do conjunto.

Ou seja, é de suma importância que, mais do que simplesmente levantar dados e números, se reflita sobre quais caminhos levaram e resultaram em tais dados. E que, a partir disso, se repense a rotina em sala de aula por meio dos encaminhamentos já aplicados tendo em vista melhorá-los e aprimorar as práticas pedagógicas, uma vez que a finalidade maior sempre deve ser possibilitar ao aluno um ensino de qualidade. Partindo-se desse princípio, este projeto de intervenção utilizará como base a pesquisa qualitativa.

Tal método de pesquisa carrega em si um grande leque de possibilidades de aplicação, de acordo com os resultados que se pretende obter. Tendo o projeto que é base deste estudo a finalidade de intervir na prática de sala de aula e, a partir dessa intervenção, refletir sobre as metodologias propostas, entende-se que a pesquisa-ação é o método que melhor atende esse propósito.

Thiollent define da seguinte forma a pesquisa-ação:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Portanto, para a pesquisa-ação, não basta simplesmente vasculhar a escola à procura de um problema e apontá-lo. É tão necessário quanto fundamental agir sobre ele tendo em vista uma solução plausível, mesmo que parcial, uma vez que toda a ação que envolve o ensino-aprendizagem passa por contextos que fogem às mãos do pesquisador. A pesquisa-ação, portanto, envolve apontar vulnerabilidades no contexto escolar e mudanças de postura possíveis, que podem resultar em melhora ou não. Ainda segundo Thiollent, a pesquisa-ação

[...] encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (1986, p.16)

Com a pesquisa-ação, o pesquisador não se limita ao papel de observador, de relator dos processos observados durante a pesquisa, mas acaba

por se tornar um agente. Dessa forma, seu papel é determinante não só na geração de dados, mas no desempenho dos demais participantes bem como no resultado final.

Segundo Gil, a pesquisa-ação vem ganhando destaque em diversas áreas, mesmo não se encaixando aos moldes concebidos até então como pesquisa científica. Para o autor:

A pesquisa-ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades. É uma modalidade de pesquisa que não se ajusta ao modelo clássico de pesquisa científica, cujo propósito é o de proporcionar a aquisição de conhecimentos claros, precisos e objetivos. No entanto, vem sendo amplamente incentivada por agências de desenvolvimento, programas de extensão universitária e organizações comunitárias. (GIL, 2010, p. 42)

Apesar, então, de não atender aos moldes clássicos da pesquisa científica, ainda assim a pesquisa-ação segue ganhando espaço e sendo cada vez mais incentivada enquanto método. Essa consolidação talvez se explique por sua característica prática, assim definida por Alexandre:

Como orientação científica, pressupõe uma capacidade de aprendizagem. Ela envolve trabalho de informação, elucidação e tomada de decisão, o que remete a orientações estratégicas e táticas, mas nem por isso significa abandono de orientações teóricas e metodológicas próprias da pesquisa-ação. (ALEXANDRE, 2014, p. 136)

Não se trata, portanto, de apenas observar a ocorrência de questões problematizadoras, mas buscar e efetivamente intervir em tais problemas de modo a amenizá-los ou erradicá-los. Nada mais pertinente, portanto, à realidade de uma sala de aula, onde o professor é o pesquisador e, ao mesmo tempo, o ponto de partida para uma busca de soluções que atendam às especificidades da sua turma, da sua escola. Nesse sentido, a pesquisa-ação acaba por ser um método ideal para ser aplicado no contexto escolar, no qual cada realidade é muito complexa, muito particular. Quando o professor-pesquisador elabora uma resolução para o problema encontrado na sua turma, age diretamente sobre sua realidade em vez de somente observá-la. Ao mesmo tempo, tais questões, por mais específicas que sejam, não deixam de ser pertinentes à Educação como um todo. Sabendo-se, então, da relevância da pesquisa-ação e a necessidade de empregá-la na busca por soluções que atendam os mais diversos problemas do universo escolar, resta mencionar os encaminhamentos metodológicos que regerão de forma prática este projeto de intervenção.

Tanto a pesquisa quanto o caderno de atividades (volume II) foram planejados buscando atender uma escola pública estadual situada na periferia da cidade de Londrina – PR. Esta instituição de ensino é de pequeno porte, contando com aproximadamente 400 estudantes, distribuídos em três turnos. Matutino e vespertino agregam a maior parte dos estudantes, todos pertencentes ao ciclo II do Ensino Fundamental, já que o período noturno é ofertado apenas para alunos matriculados na EJA. O espaço físico da escola é precário, contando com poucos recursos didático-tecnológicos. Além disso, grande parte dos estudantes vem de um contexto social bastante complexo. Não são poucas as experiências vividas por eles próprios ou por membros da família no que se refere à violência – em todas as suas formas –, uso de drogas e gravidez precoce. Uma realidade que está, frequentemente, ligada a um contexto de pobreza, baixa escolaridade dos pais ou responsáveis e poucas expectativas em relação ao futuro. Além disso – ou em consequência disso – muitos desses alunos apresentam dificuldades de aprendizagem bastante sérias ou não encontram sentido na vivência acadêmica, frequentando a escola somente com o intuito de cumprir o que se impõe como obrigação.

Partindo de tal contexto, a proposta deste projeto de intervenção é fazer que o aluno (especificamente do 9º ano selecionado) encontre formas de expressar sua visão, seu olhar sobre o contexto social que o cerca, a partir do ponto de vista de quem é afetado diretamente por ele. Para isso, será oportunizado que o mesmo entre em contato com gêneros discursivos que lhe permitam efetivamente pensar e expressar sua visão de mundo a partir do texto escrito, partindo-se de temas significativos e condizentes com sua realidade.

Buscando essa ponte entre escrita e significado, serão propostas atividades, reunidas em um caderno pedagógico, que:

- a- procure analisar as experiências dos alunos em relação à leitura e escrita para que eles próprios possam tecer uma primeira reflexão sobre suas dificuldades ao produzirem um texto;
- b- aprofunde o contato dos alunos com o gênero discursivo crônica jornalística, uma vez que este não assume um papel de importância na maioria dos livros didáticos direcionados ao 9º ano do Ensino Fundamental;

- c- estabeleça como base para a escrita de crônicas jornalísticas a leitura e análise de notícias de jornais de grande circulação (Folha de S. Paulo, Estadão) para que os alunos possam opinar e refletir a partir dessas leituras;
- d- possibilite a escrita e reescrita de crônicas jornalísticas, assim como atividades de produção com enfoque na escrita criativa;
- e- propicie aos alunos o sentimento de pertencimento e autoria ao divulgar por meio de uma coletânea *online* os textos produzidos.

Como já mencionado anteriormente, expressar um ponto de vista não é uma habilidade que dependa da presença do indivíduo na escola. Faz parte da natureza humana manifestar o que pensa, de alguma forma. Argumentar faz parte de todo um conjunto de habilidades e conhecimentos prévios que o aluno de antemão apresenta. No entanto, ao ter acesso à escola, é também natural que ele se depare com conhecimentos com os quais não costuma ter contato em outros contextos. Os gêneros discursivos pertencem a esse campo dos saberes direcionados pela escola. A alguns deles o estudante terá maior ou menor acesso dependendo de seu contexto social ou familiar. A outros, possivelmente só conhecerá a partir da sua vivência na escola. Aí reside a importância da produção de gêneros discursivos que o aluno não domina ou, ao menos, apresenta mais dificuldade por não fazerem parte de seu cotidiano.

A crônica jornalística, embora não se trate de um gênero discursivo de grande complexidade, salvo aquelas cujos autores já foram anteriormente citados, é pouco acessível ao aluno pois, apesar da linguagem relativamente informal, é vinculada ao jornal impresso ou digital, meio de comunicação que não apresenta um alcance muito expressivo entre os jovens pertencentes à faixa etária foco da pesquisa. Fazer com que tal gênero seja mais explorado em sala é importante, assim como desenvolver a habilidade escrita. Porém, acima de tudo, o que justifica tal escolha é a possibilidade de despertar no aluno o sentimento de autoria e pertencimento a sua realidade por meio do texto.

Visando tal objetivo, o caderno elaborado e apresentado no Volume II propõe, além das atividades de produção escrita comumente trabalhadas em sala de aula, algumas atividades de escrita criativa. Sobre esse método, Gil e Cristóvam-Bellmam afirmam:

[...] a escrita criativa é um método. Quem escreve criativamente não tem obrigatoriamente ainda que estar a produzir escrita criativa. A escrita criativa apresenta-se como sendo composta por três componentes:

- uso de formas de jogo e prática;
- considerando o processo, não o produto, o mais relevante;
- considerando-se um processo social, fomentando a escrita em grupos.

(1999, p. 20)

Evidentemente, há um resultado esperado ao final da aplicação do caderno. Entretanto, a busca do resultado por si só tem produzido situações já elencadas anteriormente nas aulas de produção de texto e que se distanciam do que deveria ser escrever. Por isso, quando se discute a possibilidade de um processo ser mais relevante que o produto, como é a proposta da escrita criativa, não há como pensar que, para alguns estudantes, possa ser esse o primeiro passo. E esse olhar não descarta a cobrança do resultado, nem a visão do trabalho como um todo, mas é apenas uma possibilidade de apresentar ao aluno com dificuldades de entender-se capaz de escrever atividades nas quais ele não necessariamente sentir-se-á inadequado diante dos demais.

Sobre as potencialidades da escrita criativa, Gil e Cristóvam-Bellmam ainda afirmam:

A escrita criativa acentua o jogo. Um jogo que contém regras – mais ou menos rígidas – a que se tem que obedecer. Ou seja, a escrita criativa contém regras, mas estas não são fixas nem austeras. A acentuação está não no resultado mas sim na experiência e no prazer. O mais importante é saber se o “jogo” significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade. Claro que um produto dessa natureza também poderá ser conseguido através da escrita criativa. A escrita criativa poderá ser utilizada como método para finalmente chegar à produção de um poema ou de um artigo. Não é, no entanto, o objetivo principal da escrita criativa, ela enquadra-se num contexto mais vasto, num contexto social.

(1999, p. 22)

Encarar o processo de escrita como fruto de trabalho é valorizá-lo, é dar-lhe a importância merecida. Quando o aluno entrega sua produção escrita de qualquer forma, sem refletir sobre ela, demonstra, ainda que inconscientemente, que não se comprometeu. Não se debruçar sobre algo com seriedade é uma maneira que o estudante tem de demonstrar que não colocou nada de si no trabalho. A sequência didática exige a reflexão, o olhar mais cuidadoso para o texto, um trabalho quase de escultor com palavras e ideias. E isso independe do resultado final, já que o que se busca realmente é uma mudança de postura do aluno perante a escrita. Se o estudante, a partir das atividades propostas, passa a

entender a escrita como um processo que exige reflexão, refacção, cuidado, pode-se dizer que já houve êxito. Escrever é um caminho de descoberta constante, que não se esgota em um projeto. No entanto, é objetivo desta pesquisa fazer que o aluno entenda que suas produções também se inserem nesse processo.

Por essa razão, também é imprescindível que se esclareça o que se entende por correção, etapa importante nas atividades detalhadas no caderno pedagógico. Ao analisar as abordagens do professor diante dos “erros” do aluno nas aulas de produção textual, Ruiz (1998) destaca:

[...] correção é o trabalho que o professor, visando a reescrita do texto do aluno, faz neste mesmo texto no sentido de chamar a sua atenção. para algum problema de produção, para alguma infração textual. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (1998, p. 13)

A autora ainda ressalta que, além de esclarecido o conceito de correção, é preciso entender o que deve ser corrigido.

[...] parece-me que se pode considerar **problema de produção textual toda e qualquer sequência lingüística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto. A questão, então, é saber de que tipo de estranhamento se trata.** (RUIZ, 1998, p. 13; grifo do autor)

Esclarecidos tais aspectos pertinentes em relação ao tratamento dado pelo professor às produções dos alunos, falta-nos enumerar as etapas de execução do projeto:

Etapa 1- diagnóstico do problema / observação das dificuldades por meio de momentos de leitura de crônicas jornalísticas;

Etapa 2- construção de conceitos e apresentação do gênero discursivo crônica jornalística por meio de leitura e atividades de sistematização;

Etapa 3- estratégias de construção de conceitos por meio exercícios de escrita criativa;

Etapa 4- estratégias de resolução do problema observado na etapa 1 por meio da produção de crônicas jornalísticas;

Etapa 5- divulgação das crônicas produzidas e avaliação do projeto.

Cabe ressaltar que as etapas citadas serão propostas por meio da elaboração de um Caderno Pedagógico (Volume II).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se responder demonstrar como o gênero discursivo crônica jornalística é uma alternativa viável para desenvolver as habilidades de escrita nas aulas de produção textual. Para isso, deteve-se o olhar sobre os aspectos que podem tornar a prática de escrita nas aulas de Língua Portuguesa um exercício pouco produtivo, burocrático, mecânico, menos atento à subjetividade do aluno. Demonstrou-se como essa questão é de suma importância já que, como pudemos constatar ao longo do estudo, explorar a subjetividade dos estudantes nas aulas de produção textual é apontado como primordial às práticas em sala de aula tanto pelos documentos oficiais que regem o currículo ofertado nas escolas da rede pública quanto por diversos estudiosos do tema. Assim, pensar na escrita como um exercício do subjetivo levou a outros tantos questionamentos igualmente relevantes.

O mais importante deles, a base desta pesquisa, discutiu a possibilidade do gênero discursivo crônica jornalística ser uma alternativa viável na busca por propostas de produção textual que permitam ao aluno sentir-se efetivamente autor de seu texto e imprimir a ele legitimidade. Tal hipótese surgiu da constatação de que os elementos composicionais do gênero discursivo em questão podem facilitar a exposição de pontos de vista por estudantes que tenham maior dificuldade em produções escritas, seja pela defasagem de conhecimento linguístico, seja pela visão equivocada que grande parte dos alunos têm em relação ao que se espera de um texto.

Ressalta-se ainda que, embora tenha sido traçado constantemente um paralelo entre texto de opinião e crônica jornalística, não se buscou nessa pesquisa desmerecer o primeiro gênero discursivo nem a necessidade de ensiná-lo, uma vez que aos alunos devem ser ofertados todos os gêneros possíveis. O que priorizou ao longo desta pesquisa foi apontar a possibilidade da crônica jornalística ser uma alternativa para que as aulas de produção escrita resultem em textos menos presos aos modelos apresentados e vistos como ideais.

Assim como qualquer questão inerente à sala de aula, nenhum problema é de simples resolução. Toda alternativa provavelmente abrangerá somente uma parte dos estudantes, indivíduos inseridos numa realidade complexa que não coube aqui discutir. No entanto, é fundamental que se repense, que se discuta,

que se estabeleçam como incertas e possíveis de mudanças as prerrogativas que regem o espaço da sala de aula e suas metodologias.

Não faz sentido conformar-se com aulas de produção escrita reduzidas a mero conhecimento linguístico e que nelas o aluno encontre apenas aspectos que reforçam a constatação de que escrever não é para todos. Cada sujeito que passa pela sala de aula carrega uma história e uma visão de mundo que merece ser refletida em seu texto. E é dever da escola ajudá-lo no processo de transformar essa bagagem em palavras.

Escrever é um processo desafiador. Ainda mais desafiador é mostrar a um indivíduo que não conhece ou não acredita em seu potencial que a escrita pode ser para ele um caminho de liberdade, de expressão, de exposição de vozes até então escondidas e silenciadas. Porém, a escola vive de superar obstáculos todos os dias. Cada novo estudante que se apresenta com suas complexidades e especificidades é um mundo novo a ser descoberto pelo professor e demais sujeitos responsáveis pelo processo de aprendizagem. E a escrita pode e deve fazer parte desse processo de descoberta. Afinal, as palavras têm o poder não só de comunicar, mas despertar novas formas de perceber a realidade e conectar-se a ela.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia Científica e Educação**. Florianópolis: UFSC, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARRIGUCCI, Davi. **O que será a crônica**. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/artes-da-cronica/15103/fragmentos-da-cronica>. Acesso em 13 mar 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.

BULHÕES, Marcelo Magalhães. **Jornalismo e literatura em convergência**. São Paulo: Ática, 2007.

CANDIDO, Antonio. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Autêntica Editora. Edição do Kindle.

GERALDI, João Wanderley. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In. Rosângela Hammes Rodrigues; Rodrigo Acosta Pereira (Orgs). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley. **O Texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

Gil, J., & Cristóvam-Bellman, I. **A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa: primeiro guia da escola do espetador**. Porto: Porto Editora, 1999.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. **In: Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Org. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa**. São Paulo: Cultrix, 2003.

MOURA, Eloisa. **Estudo da crônica**. Disponível em: [http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos\\_2008b/eloisa\\_moura.pdf](http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos_2008b/eloisa_moura.pdf). Acesso em 11 mar 2021.

MOURA, Maria Isabel de; MIOTELLO, Valdemir. **A escuta da palavra alheia. Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguísticas aplicadas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa: 9º ano**. 5ª ed. Barueri: IBEP, 2018.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; BARBOSA, Francimara de Sousa. **O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 303-314, 2011. Disponível em: [periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/13383/13383](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/13383/13383). Acesso em 04 06 2021

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **CREP: Currículo da Rede Estadual Paranaense**. Curitiba: SEED, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. ----- . Projeto Político Pedagógico. 2020.

PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de linguagem e ensino gramatical.**

Disponível em ENDIPE.PRO.BR. Acesso em 20 set 2020.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. Revista Perspectiva: Expressando a Língua Portuguesa e seu sentido, v. 20, nº 1, jan/jun. 2002. Disponível em: v. 20 n. 1 (2002): Expressando a Língua Portuguesa e seu ensino | Perspectiva (ufsc.br). Acesso em 30 dez 2020.

RICHTER, Marcos. **Ensino de Português e interatividade.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2000.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redações na escola.** UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem. 1998. Disponível em: Repositorio da Producao Cientifica e Intelectual da Unicamp: Como se corrige redação na escola. Acesso em 10 jun 2021.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; FREITAS, Luzinete Cesário de Araújo. Produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: uma ação inibidora. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 04, nº 01, jan./jul, 2012. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/133.pdf>. Acesso em 19 jun 2020

SIMON, Luiz Carlos. **Duas ou três páginas despretensiosas. A crônica, Rubem Braga e outros cronistas.** Londrina: Eduel, 2011.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n52/06.pdf>. Acesso em 13 de jun. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2009.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Crônica: definições.** Disponível em: <http://abcmaginario.blogspot.com/2011/01/cronica-definicoes.html>. Acesso em: 13 de jun. 2020.

