

Gênero textual crônica como (mega)instrumento para desenvolver a capacidade de escrita do aluno

Chronic textual genre as (mega) instrument to develop the student's writing ability

Cleide Inês Wittke ¹

Ida Maria Morales Marins ²

RESUMO

Este artigo objetiva mostrar as vantagens existentes na realização de trabalhos com a escrita por meio de gêneros textuais na escola. Assumindo a metodologia da Escola de Genebra, realizamos o ensino da crônica através do modelo didático desenvolvido pelos didaticistas Schneuwly e Dolz (2004[2010]). Neste estudo, socializamos duas propostas elaboradas no meio universitário e aplicadas em diferentes escolas, cujo objetivo foi desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes, em situação comunicativa, na modalidade escrita. A partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva da linguagem (BRONCKART, 1999[2012]), nós, professoras e pesquisadoras de duas universidades do sul do país, juntamente com acadêmicos bolsistas, em atividades de pesquisa e de extensão, produzimos e aplicamos dois projetos voltados ao ensino e à apropriação do gênero crônica. Os resultados mostrados no processo de ensino e na qualidade dos gêneros produzidos corroboram que esse procedimento metodológico, através de uma sequência didática, é pertinente tanto à prática docente quanto à aprendizagem do aluno, pois ambos se sentem amparados e mais seguros para realizarem as atividades propostas. Sob o nosso ponto de vista, esse procedimento facilita o trabalho do professor, pois ele consegue planejar suas aulas a partir das necessidades apontadas pelos alunos, como também oportuniza aos estudantes refletirem sobre o uso da linguagem, à medida que se apropriam do gênero em estudo. Enfim, as crônicas produzidas pelos estudantes mostram avanços no domínio das suas capacidades de linguagem, desde as de ação, as discursivas, até as linguístico-discursivas, especialmente na segunda produção.

Palavras-chave: Diálogo. Discurso. Linguagem.

ABSTRACT

This article aims to present the benefits of working with writing through textual genres, at school. Assuming the methodology of the Geneva School, we teach the chronicle through the didactic model developed by didacticists Schneuwly and Dolz (2004[2010]). In this study, we socialize two proposals produced in the university environment and applied in different schools, aiming at the development of students' language skills in a communicative situation in written modality. From a sociodiscursive interactionist perspective of language ((BRONCKART, 1999[2012]), we, teachers and researchers at two universities in the South of country, together with academics, in research and extension activities, produced and carried out two projects focused on teaching and appropriation of the chronic genre. The results shown in the teaching process and in the quality of the genres produced corroborate that this methodological procedure, through a didactic sequence, is relevant to both teaching practice and student learning, as both feel supported and safer to carry out the proposed activities.

¹ Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com pós-doutorado em Didática das Línguas, na Universidade de Genebra (Unige), Suíça. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6563-6016>. E-mail: cleideinesw@yahoo.com.br.

² Docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão/RS. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5794-7594>. E-mail: idamarins@hotmail.com.



From our point of view, this procedure facilitates the teacher's work, as he is able to plan his classes according to the needs pointed out by the students, as well as allowing students to reflect on the use of language as they appropriate the genre under study. Anyway, the chronicles produced by students show advances in the domain of their language skills, from those actions, discursive, to linguistic-discursive, especially in the second production.

Keywords: Dialogue. Discourse. Language.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de investigar práticas de ensino e de aprendizagem de língua, fazendo uso dos gêneros textuais, é uma demanda urgente no meio universitário e também na educação básica. Essa necessidade é corroborada nos resultados das avaliações realizadas pelo governo federal, tais como Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no Ensino Superior; e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, no Ensino Básico. Essas avaliações apontam o quanto os alunos apresentam dificuldades nas competências de ler e de escrever, o que nos parece revelador da situação de ensino nas escolas que, no caso de língua portuguesa, ainda privilegia a gramática prescritiva/normativa como objeto para trabalhar nas aulas de língua, em detrimento da leitura, da escrita e da fala.

Em contrapartida, os gêneros textuais são os (mega)instrumentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004[2010]) que viabilizam o trabalho com a língua em uso, enquanto interação verbal. Como afirma Marcuschi (2011, p. 19), os gêneros fazem parte de uma categoria essencial “para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos, de natureza ao mesmo tempo social e linguística”. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) mais recentemente reforçados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), concebem o texto/gênero textual como a unidade base do trabalho com a língua.

No mesmo pensamento de Bronckart (1999[2012]), e também Marcuschi (2008), entendemos que todo texto que circula socialmente se corporifica em um determinado gênero, e isso exige que sejam trabalhados aspectos enunciativos e discursivos, transcendendo o conhecimento de elementos gramaticais, textuais e linguísticos do texto. Assim, se faz necessário que sejam levadas em consideração as condições de produção do texto, suas esferas de circulação e de produção de sentidos.

O trabalho com aspectos linguísticos, textuais e discursivos, tendo como base as características próprias de cada gênero textual, tem se mostrado um caminho promissor e também um grande desafio aos professores de língua. Cabe à universidade, desenvolver projetos de formação inicial e continuada que promovam o domínio desse conhecimento. Essa tomada de posição possibilita a criação de





condições para que os acadêmicos de Letras (licenciandos) e os profissionais da educação em atuação apropriem-se das atuais abordagens teórico-metodológicas, tornando-se agentes competentes no desenvolvimento de diferentes trabalhos com os gêneros textuais.

Considerando o importante papel e a responsabilidade do ensino superior (do professor formador) em realizar projetos (de ensino, de pesquisa e de extensão), os quais promovam a qualificação do ensino na educação básica, socializamos duas experiências com propostas de ensino efetuadas em duas universidades públicas do sul do país. Uma delas (de ensino e extensão), foi realizada nos anos de 2016 e 2017, em duas versões; já a outra ocorreu em 2017, ambos os projetos com foco no trabalho e no domínio do gênero textual, na modalidade escrita. Cabe dizer que os dois projetos aqui apresentados, foram efetuados de modo independente um do outro. O desejo de socializá-los em um único artigo vem do diálogo entre as pesquisadoras, após a execução dos projetos, e da identificação de seus interesses de pesquisa na universidade.

O projeto de ensino e de extensão, intitulado *(Re)significando o ensino da língua portuguesa na escola: os gêneros textuais e a dinâmica das sequências didáticas*, foi proposto pela Universidade Federal do Pampa/RS (UNIPAMPA) a uma escola municipal da cidade de Jaguarão/RS, e aplicado por bolsistas do curso de Letras dessa instituição. Na sua primeira versão, em 2016, desenvolveu-se em uma turma do 9º ano, o subprojeto *Cronicar: lidando com o gênero em sala de aula*, vinculado ao projeto supracitado, com o objetivo de trabalhar o gênero textual crônica.

Já a segunda proposta de ensino de escrita por meio do gênero textual, foi elaborada e aplicada por bolsistas de iniciação científica (licenciandas) do projeto de pesquisa intitulado *O texto/gênero textual como objeto de estudo no ensino de língua: estratégias para desenvolver a capacidade leitora e seus efeitos na expressão escrita*, vinculado à Universidade Federal de Pelotas/RS. A sequência didática (SD) para trabalhar com a crônica foi direcionada a alunos de um 8º ano, na época, estudantes de uma escola do município do Capão do Leão/RS.

Desse modo, o objetivo deste artigo consiste em descrever como se deram os projetos e refletir sobre os resultados obtidos com as duas propostas. Os objetivos e a metodologia adotada em ambos os trabalhos foram similares, por serem direcionados ao ensino do gênero escrito e para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Como já dito, o foco foi o trabalho com a crônica e o procedimento metodológico com base no Modelo Didático de Gênero (MDG), através de uma SD, proposto por Schneuwly e Dolz (2004[2010]), já na década de 1980, em Genebra. Além da introdução, este artigo foi dividido em três seções, a saber: i) embasamento teórico: MDG, gênero textual e SD; ii) procedimento metodológico para ensinar um gênero escrito: a crônica; e iii) considerações finais.





2 EMBASAMENTO TEÓRICO: MODELO DIDÁTICO, GÊNERO TEXTUAL E SD

Nas últimas décadas, especialmente na virada do século XXI, muitos estudiosos, de diferentes teorias do texto e do discurso (Escola de Genebra, Escola de Sidney, por exemplo), vêm fomentando discussões sobre o trabalho com o gênero textual/discursivo na universidade e na escola. São pesquisas voltadas ao ensino e à aprendizagem de língua(gem), que suscitam diferentes reflexões no meio acadêmico, tanto no aspecto teórico quanto didático e pedagógico. É sabido que o ensino de língua no contexto brasileiro tem apresentado dificuldades, tais como: necessidade de novas políticas públicas de investimento educacional; desvalorização do professor; salários baixos; escassez de materiais de trabalho no ambiente escolar; carência de preparação e capacitação de professores; falta de formação na área de atuação e; também, resistência a mudanças de métodos, quando observamos a prática de ensino que ainda vigora na escola.

Na atualidade, temos muitos pesquisadores como Bronckart (1999 [2012]), Brait (2002), Marcuschi (2002, 2008, 2011), Geraldi (2006), Abreu-Tardelli (2007), Schnneuwly e Dolz (2004 [2010]), Antunes (2009, 2014), Koch e Elias (2010, 2016), Geraldi e Citelli (2011), citando apenas alguns, interessados em investigar sobre a linguagem e seus usos (suas implicações no ensino e na aprendizagem), especialmente no que tange ao trabalho com a língua materna, foco deste estudo. As pesquisas desses autores se aproximam por explorarem o gênero textual/discursivo como objeto de ensino e de análise. Para além das pesquisas, encontramos nos documentos oficiais PCN (BRASIL, 1998) e BNCC (BRASIL, 2017), a orientação de que a abordagem dos gêneros textuais deve ser entendida como fundamental, como o principal objeto das práticas que envolvem o ensino de língua.

Com esse fim, os documentos oficiais defendem a prática de reflexão sobre a língua(gem), pois é por meio dela que o sujeito desenvolve sua competência discursiva para falar, escutar, escrever e ler os inúmeros gêneros de texto que circulam socialmente (LEBLER; SANTORUM, 2019).

Nesse raciocínio, Marcuschi (2008) defende que a linguagem é potencialidade inata da condição humana e o homem interage através dos gêneros textuais existentes na sociedade, que se materializam em forma de textos e circulam funcionando enquanto gêneros. Nesse viés, o autor define a língua como uma “atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 163). Consequentemente, os gêneros são ações sociais que facilitam as relações humanas sociocognitivas e discursivas por meio do uso da língua, ou seja, das práticas sociais via linguagem. Nessa abordagem, os gêneros textuais dizem respeito aos textos usados





no dia a dia, manifestando os padrões sociais e comunicativos próprios da sociedade, os quais são especificados através de suas “composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas. [...] os gêneros textuais são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situados” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Denominadas pelo autor como gêneros textuais, essas atividades discursivas manifestam-se de maneira ativa no nosso cotidiano, em situações reais e autênticas do uso da língua, em ações de interação, possibilitando as práticas sociais através da linguagem. O linguista entende que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2008, p. 30).

Em consonância com Marcuschi, os documentos oficiais já citados (PCN e BNCC) reiteram que a linguagem é uma potencialidade, isto é, uma atividade social e discursiva, enquanto que a língua, parte importante da linguagem, é um sistema linguístico (manifestado por meio de signos, pela semiótica) adaptado pelo homem e apropriado para significar a sociedade em contextos de uso. O discurso, ao ser realizado, materializa-se discursiva e linguisticamente em textos concretos que, ao circularem por meio de gêneros textuais, possibilitam a comunicação, a interação social (BRONCKART, 1999[2012]). Marcuschi (2008) afirma ainda que, assim como a língua passa por mudanças no decorrer da história, os gêneros textuais, que retratam as ações sociais também se transformam. Eles se renovam, podendo desaparecer, quando obsoletos, surgindo novos, com a mudança de hábitos e conceitos sociais, com as transformações da sociedade. Exemplo disso são os gêneros digitais e multimodais, oriundos da popularização do emprego da *internet*. Assim, o autor define os gêneros como “padrões comunicativos socialmente utilizados que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas” (MARCUSCHI, 2008, p. 190).

Os documentos oficiais recomendam que as atividades de ensino (de recepção e produção oral/escrita de textos) contemplem boa parte da diversidade de gêneros existentes, abrindo possibilidades de variadas situações de aprendizagem no interior de práticas sociais, promovendo um ensino mais amplo e contextualizado. Nessas condições, os gêneros textuais se mostram como instrumentos adequados às práticas pedagógicas a serem empregadas no ensino de língua.

Os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017), apoiados na teoria enunciativa de Bakhtin (1992), reconhecem que os gêneros textuais são organizados a partir de uma delimitação própria de tema, de composição e de estilo, uma vez que esses elementos indicarão a qual família de gênero o





texto pertence. O ensino de língua deve ser norteado com base em práticas discursivas que levem o aluno a identificar, conhecer e usar os diferentes gêneros que circulam socialmente.

Seguindo a perspectiva discursiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1992), assim como a de Dolz e Schneuwly (2004[2010]), temos que o gênero se organiza em três dimensões:

1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[2010], p. 44).

Essa perspectiva provoca um questionamento: como podemos pensar metodologicamente o ensino da língua (portuguesa), tendo como objeto privilegiado de trabalho os gêneros textuais? Esse é um desafio ao professor de português nos dias atuais.

Ao considerar o trabalho com os gêneros como objeto de ensino, lembramos que os pesquisadores da Escola de Genebra, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, entre outros, dedicaram-se durante a década de 1980 e toda a década de 2000 (e continuam atualmente), a estudar sobre o texto e o gênero de texto no ensino de língua (francesa), à medida que foram construindo bases teóricas ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O objetivo de seus estudos foi, e é mostrar novas abordagens para desenvolver as capacidades de linguagem no ensino e na aprendizagem da língua na escola. O ponto de vista sugerido pelos teóricos da Escola de Genebra tem como base o modelo didático de gênero (MDG) e a SD para trabalhar a língua nas aulas de francês (adaptadas ao português, no nosso caso), sob uma perspectiva histórico-social e discursiva.

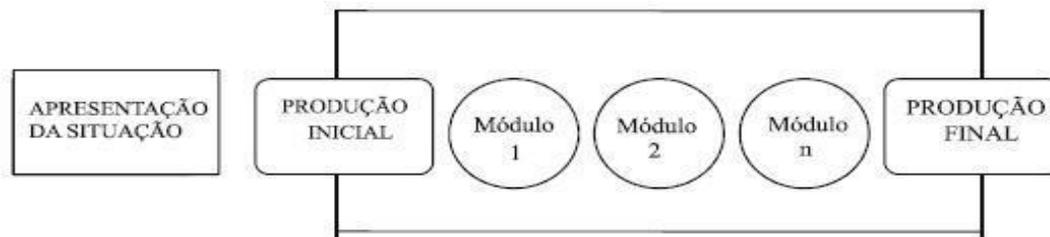
Essa proposta, criada, testada e recomendada por esses pesquisadores sugere o trabalho com a língua na escola a partir de gêneros orais e escritos de forma organizada e esquematizada, por meio de atividades para desenvolver a competência do aluno no uso da linguagem. Nessa ótica, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010], p. 51) definem a SD como uma sistematização do ensino por meio de módulos, organizados de forma a trabalhar uma prática da linguagem. Para eles, “as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação”.

No caso específico do ensino da língua portuguesa, entendemos que o ensino por meio de uma SD possibilita que o professor direcione seu trabalho, ao adotar o gênero textual como objeto de ensino, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem orais e escritas do aluno. De modo especial, no aperfeiçoamento de sua capacidade de usar a língua(gem) em diversas situações



comunicativas do dia a dia. Os procedimentos e as etapas do planejamento seguem a ordem ilustrada na Figura 01, que apresenta a estrutura de base do MDG:

Figura 01: Esquema do MDG, via Sequência Didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004 [2010], p. 98)

Essa figura mostra uma proposta de atividade ordenada de forma sistemática, que parte de uma produção inicial para chegar a uma produção final. Iniciando com a *apresentação da situação*, é contextualizado o gênero que será trabalhado (escrito ou oral), bem como sua situação de uso; segue com uma atividade de produção do gênero em estudo, chamada de *produção inicial*. A partir dessa primeira etapa, com um texto dos alunos *em mãos*, o professor consegue perceber as capacidades que eles já dominam, bem como as que ainda precisam desenvolver para fazer uso social produtivo do gênero em foco (da crônica, no caso das duas sequências realizadas).

Dessa forma, a partir da produção inicial, o professor tem subsídios para elaborar uma SD (em diferentes módulos – M1, M2, M3, Mn), adequando as atividades propostas em conformidade com a realidade de interação de seus alunos. Mas é na *produção final* que será possível identificar e avaliar as aprendizagens construídas ao longo da sequência. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010], p. 99-100), a *Apresentação da Situação* é uma preparação da turma para a produção inicial, e é nessa fase da sequência que se “constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Os autores dividem esse momento da SD em duas dimensões: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Na primeira dimensão, o professor propõe o projeto de comunicação do gênero textual de forma bem detalhada, explicitando a situação de comunicação que será desenvolvida e o problema/solução para resolvê-la. Nessa fase, apresentam-se os objetivos, o gênero a ser trabalhado, as diferentes etapas, os alunos que participarão da proposta, para quem é dirigido e onde vai circular o produto final, enfim, são levadas em conta as condições de produção, recepção e circulação do texto (BRAIT, 2002).



Na segunda dimensão, são expostos os conteúdos, ou seja, o tema relacionado ao gênero a ser abordado na sequência e as condições de produção desse gênero. O professor apresenta o gênero oral ou escrito, seus elementos fundamentais, contextualizando-o historicamente, explicando sua função social, suas características estruturais e discursivas tais como: tipo de linguagem, quem escreve e a quem se dirige, a intencionalidade, o meio de circulação, em quais suportes. Essa parte da SD oferece conhecimentos indispensáveis para que o aluno compreenda a proposta comunicativa e as aprendizagens (do uso da linguagem) que serão desenvolvidas. Assim, o propósito da apresentação da situação consiste em preparar o aluno para a produção do gênero em estudo.

A *Primeira Produção* (a inicial) serve de diagnóstico à montagem dos diferentes módulos que farão parte da SD. A leitura/escuta e análise do texto (oral ou escrito) produzido pelos alunos revelam ao professor as capacidades já apreendidas e também os elementos que ainda precisam ser trabalhados para que o aluno domine o gênero estudado.

A partir dos problemas evidenciados na primeira produção, o professor formula os *Módulos Didáticos* com diversas atividades e exercícios para o processo de ensino e aprendizagem do gênero, permitindo que o aluno supere suas fragilidades e construa seu conhecimento. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]), cabe ao professor considerar as diferenças de conhecimento dos alunos como um fator importante no desenvolvimento das aulas e, a partir das descobertas em relação ao grupo, construir sua própria SD, tornando o trabalho com a língua mais rico e significativo.

Seguindo o caminho da Modularidade, Guimarães, Carnin e Kersch (2015, p. 114-115) sugerem a *Modelização Didática do Gênero*, na qual o professor aprofunda-se nas características do gênero e mapeia um planejamento que se harmoniza conforme as dificuldades de aprendizagem dos alunos, detectadas na produção inicial do gênero. Segundo esses linguistas brasileiros, quanto mais o professor investigar sobre o gênero a ser estudado, mais confiança terá para reconhecer o progresso dos estudantes em relação à apropriação do gênero.

Na última etapa da SD, chamada de *Produção final*, os alunos colocam em prática o que aprenderam nos módulos, e o professor consegue conferir se realmente o aprendiz conseguiu superar suas dificuldades, verificando se ele progrediu em relação ao gênero estudado, e se aperfeiçoou suas capacidades linguístico-discursivas e discursivas. Nesse modelo, o aluno consegue acompanhar seu próprio processo de aprendizagem, ver o que aprendeu e o que ainda precisa aperfeiçoar. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]), a produção final é um instrumento de controle do desempenho do produtor de texto, durante as etapas de revisão e de reescrita, permitindo uma avaliação de todos os avanços ao decorrer do trabalho.



3 METODOLOGIA PARA O ENSINO DE UM GÊNERO ESCRITO: DUAS SDs

3.1 Primeira proposta de ensino da escrita de uma crônica

A primeira proposta de trabalho com o gênero foi aplicada através do subprojeto *CRONICAR: lidando com o gênero em sala de aula*, vinculado ao projeto maior de ensino e extensão intitulado *(Re) significando o ensino da língua portuguesa na escola: os gêneros e a dinâmica das sequências didáticas*. Essa proposta se efetivou numa escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Jaguarão/RS, em uma turma de nono ano e com duração de dois meses de trabalho, seguindo o princípio de que, ao realizar os módulos, “os alunos aprendem também a falar sobre o gênero” em estudo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[20210], p. 89).

Depois de explicado o projeto, a escola viabilizou a aplicação das atividades, que foram acompanhadas pela professora titular da turma, pela coordenação pedagógica e pela professora responsável pelo projeto. O propósito foi desenvolver práticas de ensino da língua através de uma SD, visando o desenvolvimento das capacidades de ação e linguístico-discursivas dos alunos, mediante o trabalho com um gênero textual. A escolha do gênero crônica se deu por dois motivos: pela opção do grupo em trabalhar com o ensino da modalidade escrita, uma demanda da escola; e a crônica, por ser um texto curto, que aborda temas do cotidiano, mostrou-se adequado para tal propósito, no ensino fundamental.

Os procedimentos didático-pedagógicos do subprojeto seguiram os passos do MDG, mostrado na figura 1, a saber: *Apresentação da situação*, *Produção inicial*, *Módulos* e *Produção final*. Antes de adentrar no contexto da sala de aula foi necessária uma preparação prévia para desenvolver o trabalho com a crônica. Para tanto, foi indispensável a *Modelização Didática do Gênero* (GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015), em que o professor (no caso, o discente bolsista) estuda os elementos que o constituem, desde aspectos contextuais discursivos aos recursos linguísticos, de forma a proporcionar ao aluno uma visão ampla do gênero a ser estudado. Nesse momento da proposta, o foco da aprendizagem centrou-se na formação do futuro professor, antes de ele entrar na sala de aula para ensinar a prática da escrita aos alunos.

Após essa preparação, iniciamos a elaboração da SD. *Na apresentação da situação* foi feita a sensibilização junto à turma, em um movimento de leitura de crônicas que dialogam com a temática em foco: *Tecnologia e sociedade*. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010], p. 84), “a





apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas”. Uma dessas dimensões é a apresentação de um problema de comunicação claro, objetivo e bem delimitado. A outra consiste em definir o gênero que será trabalho em aula, explicando como será a produção, quem vai participar do projeto, a quem o gênero é direcionado e onde ele vai circular, conforme já especificado acima.

O processo seguiu com a *elaboração da primeira produção*, etapa em que o aluno expressa suas representações, facilidades e dificuldades em relação ao gênero em foco. Com a leitura da produção inicial (das crônicas dos alunos), foi possível construir cada *módulo didático* e suas atividades de intervenção, com vistas a atender as demandas observadas nessa produção, que serviram de ferramenta para que o estudante pudesse superar suas fragilidades. No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010], p. 87), é nos módulos que o professor propõe atividades para “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários a superá-los”. Por fim, foi feita a *produção final*, mostrando o que o aprendiz conseguiu apreender com o estudo do gênero.

Assim, tendo a *Modelização do Gênero* como base, expomos a proposta de escrita do gênero crônica e comunicamos que, ao final do projeto, iríamos construir um caderno de crônicas. Começamos a *apresentação da situação* com a contextualização do gênero: função social, características estruturais e elementos de ordem discursiva como: tipo de linguagem, quem escreve e a quem escreve, intencionalidade de quem escreve, meio de circulação, recepção e em que suportes circula.

Trabalhamos a sensibilização do tema *Tecnologia e sociedade* a partir de uma dinâmica com imagens no *Power Point*, mostrando a interação da sociedade com as tecnologias e os alunos deveriam descobrir qual temática seria abordada. A escolha do tema deu-se a partir da percepção acerca da relação dos aprendizes com as tecnologias, da sua realidade cotidiana, como o uso do celular no ambiente escolar. Ainda os sensibilizando com o tema, fizemos atividades de leitura, compreensão e interpretação de duas crônicas de Luís Fernando Verissimo intituladas: *Tecnologia* e, *Nós, que resistimos aos celulares*.

Em seguida, orientamos para a *produção inicial da crônica*, com base nessa situação: *Você vai assistir a uma apresentação de dança no Teatro Esperança. Senta-se ao lado de uma pessoa que recebe uma ligação pelo celular e começa a conversar e discutir por um longo período. Conte como foi essa sua experiência, produzindo uma crônica*.

A partir da primeira produção, identificamos os conhecimentos da linguagem/língua que os alunos já possuíam e os que ainda precisavam ser desenvolvidos. Dos diversos aspectos das capacidades discursivas e linguístico-discursivos no uso da linguagem, detectamos os mais recorrentes





em todas as produções para planejar os *módulos didáticos*. Vale lembrar que a capacidade de linguagem remete

às aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero, numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursiva) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[2010], p. 44).

Os principais elementos selecionados para desenvolver as atividades de intervenção foram: uso de linguagem adequada ao gênero; estrutura de paragrafação; pontuação; uso adequado do sujeito e do pronome referente; uso de verbos/pronomes; uso dos porquês; aspectos ortográficos; discurso direto e indireto. Com base no princípio da *Modularidade* (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004[2010]), elaboramos atividades direcionadas às demandas da turma e que contribuíssem para o processo de aprendizagem do gênero crônica.

Na primeira parte do **(M1)**, elaboramos *atividades de observação e análise de textos* (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004[2010]). Para tanto, selecionamos um trecho de uma das crônicas produzidas pelos próprios alunos, que representava de modo geral as dificuldades mostradas pelo grupo, em relação ao uso da linguagem, na modalidade escrita (uso de pronomes, referenciação, nível de formalidade do discurso). O fragmento foi escrito no quadro sem identificação de autoria, e através de um diálogo entre professora e alunos, foi realizada uma reflexão sobre o uso da linguagem adequada ao gênero crônica.

Na segunda parte do módulo 1, realizamos a atividade de análise linguística a partir da *correção textual-iterativa* (RUIZ, 2015). Os alunos receberam suas produções textuais com pequenos *bilhetes* contendo algumas observações e foram estimulados a melhorar os aspectos linguísticos analisados coletivamente e apontados no texto. No processo de *revisão*, o aluno, quando tinha dúvidas, recebia orientações da professora para colocar seu senso analítico em prática, refletindo sobre a linguagem. Feito isso, eles deveriam realizar a *reescrita pós-“bilhetes” textuais-iterativos*, ou seja, fazer a releitura e a refacção de seu texto, levando em consideração os processos anteriores.

No **segundo módulo (M2)**, trabalhamos com *atividades de análise linguística* sobre o sujeito e o referente, e discursos direto e indireto. Na primeira parte do módulo, o aluno deveria entender a importância do sujeito e do referente na narrativa. Cada um recebeu seu texto, devendo caracterizar as personagens física e psicologicamente; depois, as informações foram socializadas com o grande grupo. Para cada personagem, eles criaram cinco referentes diferentes com vistas a mencionar o sujeito na





crônica. Na sequência, foi escrito no quadro um fragmento de uma das produções iniciais para que os usos do sujeito e do referente fossem analisados.

Na segunda parte desse módulo, trabalhamos os discursos direto e indireto com base na escrita dos alunos. Um pequeno trecho foi escrito no quadro e feita uma discussão acerca do que estava sendo dito no fragmento, de modo a dar uma maior clareza ao leitor. Partindo das respostas deles, apresentamos as marcas do discurso direto e indireto, a estrutura, a pontuação e o uso dos verbos. Também foram feitos exercícios de análise a partir de um trecho, em discurso direto, retirado da crônica: *Nós que resistimos aos celulares*, devendo passá-lo para o discurso indireto.

O **terceiro módulo (M3)** foi dividido em três momentos: análise linguística, organização textual e refacção do texto. Na primeira parte do módulo, os colegas trocaram as crônicas entre si, leram e analisaram os textos baseados em questões-guia e, em uma folha separada, destacaram elementos linguísticos no texto do colega que, segundo eles, deveriam ser aperfeiçoados.

Na segunda parte, foram pontuados e retomados, no quadro, alguns elementos de estrutura e estilo textual para auxiliá-los, tais como parágrafos, uso de pronomes. Na terceira parte do módulo três, eles reescreveram suas crônicas, a partir dos itens pontuados pelos colegas e de suas próprias considerações em relação à linguagem. Nesse sentido, explicam os didaticistas criadores do MDG, “os textos produzidos durante as sequências permitem levantar os pontos problemáticos e construir *corpora* de frases a serem melhoradas’ (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004 [2010] p. 97). Para esses autores, o professor deve mostrar ao aluno que a aprendizagem da escrita requer a reescrita do texto. Os pesquisadores da Escola de Genebra orientam que todo texto escrito deve ser corrigido (revisado), antes de ser dado por finalizado, pois, “o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo. De certa maneira, a fala é corrigida antecipadamente, numa atividade de preparação intensa, cujos instrumentos o aluno deve aprender a dominar” (p. 95).

Nessa etapa, fizeram a *Produção final*. Após as refacções foi feita uma roda de leitura, e cada um leu sua crônica ao grupo. Ao final do subprojeto, foi elaborado o *Caderno de crônicas CRONICAR* contendo todas as produções dos alunos. Cada um deles recebeu um exemplar do referido caderno e o material foi exposto na biblioteca da escola.

3.2 Segunda proposta de ensino da escrita de uma crônica

Considerando as duas características fundamentais apontadas pelos estudiosos da Escola de Genebra sobre o MDG, ou seja: “1. constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar



as intervenções dos professores; e 2. evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 [2010] p.70), tomamos esse modelo como referência para construir uma SD voltada a ensinar a escrever o gênero crônica. Vale dizer que a demanda de um gênero escrito, mais especificamente da crônica, veio da escola parceira do projeto, por intermédio da professora titular.

Houve dupla aprendizagem na realização do projeto: primeiramente, os licenciandos bolsistas aprenderam como ensinar um gênero escrito na escola e, segundo; os alunos da escola se apropriaram da prática da escrita, por meio do gênero crônica. Essa dupla aprendizagem, do professor em formação e do estudante do ensino básico comprova a afirmação dos didaticistas da Escola de Genebra de que esse modelo é útil tanto para professores quanto para alunos, pois:

uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontarem com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (SCHNEUWLY e DOLZ, 1996, p. 68).

A turma, um oitavo ano, era composta por 30 alunos, com idade entre 12 e 16 anos. Iniciamos a SD com a *apresentação da situação*, com a apresentação das futuras professoras (bolsistas do projeto de pesquisa), com a contextualização do gênero crônica, tendo como base o texto *Nomes*, de Luís Fernando Verissimo. Nesse primeiro encontro, também ficou acordado que as crônicas por eles produzidas, seriam divulgadas no *Blog* da escola. Norteamos nosso planejamento da SD, considerando que:

A definição dos objetivos de uma sequência didática deveria adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nelas engajados. Tratava-se, sobretudo, de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem. Para fazê-lo era preciso não só analisar essas capacidades (assim como os obstáculos e as insuficiências, muito variável de um grupo de aluno a outro) antes de ensinar, mas também durante o ensino. (DOLZ; NOVERAZ e SCHNEUWLY, 2004[2010], p. 45).

Feito isso, preparamos o aluno para produzir uma crônica – *a produção inicial*. Para tanto, foi usado o seguinte comando: *Havia um menino que gostava muito da escola onde estudava. Em um entardecer, após uma briga com amigos de sua rua, resolveu ir até a escola para esquecer a intriga. Ao chegar ao pátio, se surpreendeu com o que viu... Imagine que você é um blogueiro e costuma postar suas histórias na rede social. Agora, dê continuidade a essa aventura, que começou a ser contada por um seguidor de seu blog. Pensando na história, responda: O que aconteceu*





com o menino quando ele chegou ao pátio da escola? O que o surpreendeu? O garoto ficou com medo? Por quê? Ele conseguiu voltar para sua casa no mesmo dia? Lembre-se de que a história é sua! Use sua imaginação e criatividade!

A leitura atenta desses textos serviu de diagnóstico e de referência para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas nos três módulos da SD elaborada pelas pesquisadoras. Tomamos como base a afirmação de Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004[2010], p. 87, de que: “a análise das produções orais ou escritas dos alunos, *guiada por critérios bem definidos*, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” (destaque nosso).

No encontro seguinte, condizente ao **primeiro Módulo (M1)**, trabalhamos com estratégias voltadas à compreensão dos sete textos lidos em grupos e ao reconhecimento (à identificação) das características do gênero crônica (havia uma planilha orientadora). Além disso, realizamos exercícios voltados ao domínio dos elementos de um texto narrativo, uma vez que optamos por selecionar somente crônicas com essa modalidade textual.

Na abordagem interacionista sociodiscursiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]) explicitam que o gênero de texto é uma questão de uso e o tipo de discurso refere-se à estrutura, à tipologia. Quanto à segunda perspectiva, que leva em conta os aspectos tipológicos, os autores classificam as capacidades de linguagem dominantes em: narrar (“mimeses da ação através da criação de intriga”, p. 102); relatar (“representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”, p. 102); argumentar (“sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”, p. 102); expor (“apresentação textual de diferentes formas dos saberes”, p. 102) e descrever ações (“regulação mútua de comportamentos”, p. 102).

A dinâmica desse encontro foi organizada por leitura dos textos de Verissimo em grupos de quatro alunos. Após a leitura, as crônicas foram socializadas com o grande grupo e realizados exercícios abordando questões das caracterizações do gênero e também do tipo textual narrativo, a partir da identificação de elementos de produção, circulação e recepção, e dos elementos específicos da narrativa, modalidade selecionada.

Com vistas a organizar o próximo encontro, atividades a serem desenvolvidas no **segundo Módulo (M2)**, voltamos a ler os textos produzidos pelos alunos (a produção inicial deles), observando as dificuldades de escrita mais recorrentes nos textos. Constatamos que apresentaram dificuldades em redigir textos claros, objetivos e coerentes, principalmente, em função do uso precário de elementos de coesão. Assim, organizamos uma tabela resumida, mostrando elementos de coesão referencial e sequencial para auxiliá-los na atividade de reescrita. Mesmo de forma parcial, pois foram reescritos





fragmentos e não o texto inteiro, o exercício possibilitou uma prática de reescrita de seu dizer. E, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010], p. 94), “o texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita.” [...] e “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

Essas atividades foram elaboradas para que a turma tivesse a oportunidade de identificar e fazer uso desses elementos (de coesão), tanto os referenciais quanto os sequenciais. Aproveitamos para explicar que o uso apropriado desse recurso enriquece um texto, porque melhora sua textualidade, à medida que torna o sentido mais claro, objetivo e coerente. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010])

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2010], p. 97)

Na sequência, no **terceiro módulo (M3)**, criamos atividades voltadas ao emprego da gramática no uso da língua, uma vez que as produções iniciais apresentaram muitos problemas de ortografia e de pontuação. Levando em conta o pouco tempo que tínhamos, priorizamos o trabalho com o uso da vírgula (ressaltando, como defendem Schneuwly e Dolz, 2004[2010], que esse emprego independe do gênero em questão, pois é um aspecto da língua e não do gênero).

Partindo do princípio de que a ortografia e as regras gramaticais são aspectos próprios da língua (enquanto sistema), e não dependem do gênero em questão, a atividade proposta nesse módulo centrou-se no domínio do registro escrito do português e não por ser o gênero crônica. Priorizamos o uso da vírgula, por duas razões: primeiro, por esse uso ter relação direta com os sentidos produzidos e; segundo, por terem os alunos apresentado muitas dificuldades na produção inicial. Os deslizes gramaticais são, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010], p. 97), “frequentemente resultantes de interferências entre sintaxe do oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos”.

Para trabalhar os usos da vírgula, selecionamos nova crônica de Verissimo, *A proposta*, eliminando todas as vírgulas existentes e a levamos para a sala de aula. Ao lerem o texto silenciosamente, logo perceberam algo diferente e comentaram sobre a dificuldade de entender a mensagem, tendo em vista a ausência de vírgulas.

Depois de discutir sobre o tema abordado na crônica lida, trabalhamos com uma tabela,





resumindo os principais usos da vírgula. Ao reler a crônica de Verissimo, os estudantes deveriam pontuar de acordo com o sentido construído, fazendo uso das regras estudadas como instrumento de apoio. Feito isso, projetamos o texto original do cronista no quadro, refletindo sobre os empregos que o escritor fez da vírgula, bem como acerca do efeito desse uso nos sentidos produzidos.

Seguindo o MDG adotado, no encontro seguinte, chamado de *produção final*, apresentamos nova proposta de escrita de uma crônica, com novo comando: *Certo verão, um homem que passava as férias em sua casa de campo saiu para fazer uma caminhada. Ao passar por uma pequena fazenda e avistar uma casa aparentemente abandonada, ouviu alguns barulhos e decidiu entrar... A partir das imagens e do ponto de partida, escreva uma crônica. Use sua imaginação! A história é sua.*

Afixamos no quadro-branco várias gravuras, com crianças, animais, florestas, paisagens, casas etc., para auxiliar na inspiração/motivação e na diversidade de ideias e ações, objetivando a produção de uma história (uma crônica) interessante e criativa. Tínhamos bastante expectativa no texto final, pois, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010], p. 90), essa produção final dá ao aluno a “possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. E essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”.

Dando seguimento à SD, lemos cuidadosamente a produção final, comparando-a com a produção inicial, buscando identificar elementos que foram apreendidos durante o processo de ensino da escrita de uma crônica. A partir desse estudo, refletimos sobre as atividades que deram bons resultados e também acerca daquelas que não surtiram os efeitos desejados, com vistas a melhorar a proposta em uma versão futura. No último encontro, um desdobramento do anterior, foi realizada a reescrita da produção final, a partir das sugestões (do *feedback*) apontadas pelas pesquisadoras no texto final de cada aluno, com vistas que a crônica reescrita fosse socializada no *Blog* da escola.

4 CONCLUSÃO

O objetivo dos dois dispositivos didáticos, voltados ao ensino da escrita do gênero crônica, cada um elaborado de modo independente, em locais e momentos distintos, foi o de desenvolver e experienciar práticas de aprendizagem desse gênero por meio do MDG, elaborado pelos estudiosos da Escola de Genebra, priorizando o uso de uma SD. Os dois projetos visaram desenvolver e aperfeiçoar o domínio das capacidades de linguagem, isto é, a capacidade de ação, linguístico-discursiva e discursiva dos estudantes, no tocante à produção escrita, no ensino de um gênero (MORETTO; WITTKER, 2018).



Mesmo que as duas propostas tenham sido produzidas e aplicadas em locais e momentos diferentes, elas apresentam mais semelhanças do que diferenças, uma vez que ambas fizeram uso do MDG supracitado, a partir de uma SD, para ensinar a escrita de um mesmo gênero, a crônica. Ainda assim, cada SD teve uma caminhada própria, por ter havido o cuidado em ajustar as atividades e os exercícios em conformidade com a realidade de cada turma, um 8º e 9º ano, de escolas e cidades distintas do RS.

Muitas pesquisas realizadas (no Brasil e no exterior) a partir desse procedimento didático mostram possibilidades de propor um processo inverso àquele habitualmente efetuado nas aulas de português, em que o professor passa (*despeja*) o conteúdo para a turma. Ao contrário, nas propostas descritas, são os textos produzidos pelos estudantes que direcionam a seleção dos objetos a serem ensinados em aula (orientam a construção dos módulos para trabalhar o gênero selecionado). Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]), nessa perspectiva, o objeto de ensino e de aprendizagem é constituído pelo próprio *fazer* do aluno, isto é, com base na realização de atividades que são delimitadas à situação problema para resolver (aprender) determinada situação de comunicação.

Os resultados obtidos com as duas SDs, nas quais os alunos leram e estudaram diversas crônicas, produzindo-as em diferentes momentos (no início e no fim das SDs), nos permitem dizer que o ensino de português, através de gêneros textuais, consiste, sim, em um trabalho eficaz ao ensino da língua(gem) na escola básica. Não somente na escola, mas também na universidade, pois esse procedimento didático torna a ação docente mais produtiva e significativa à vida do estudante (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006).

No seu conjunto, as duas SDs criaram oportunidade para que o aluno desenvolvesse suas capacidades de linguagem na modalidade escrita (de ação, linguístico-discursiva e discursiva), capacitando-o a se apropriar de diferentes aspectos (textual, linguístico, enunciativo, discursivo e gramatical) necessários ao domínio significativo da situação comunicativa trabalhada. Cabe frisar que o trabalho a partir dos elementos linguístico-discursivos identificados nas produções dos alunos das duas propostas fez com que eles pudessem ter mais clareza em relação à estrutura de um enunciado e de um parágrafo. Também pudessem entender a necessidade de especificar o sujeito e de usar referentes adequados, aprimorando o uso de elementos de coesão e de coerência. Os alunos aprenderam a usar, de modo adequado, os verbos e os pronomes; a observar a pontuação com atenção, especialmente a vírgula; e a tomar consciência do registro ortográfico.

No que tange aos aspectos a serem melhorados nas duas SDs, ou em outras que ainda vamos elaborar no futuro, destacamos a necessidade de dar mais ênfase às características de ação, discursivas





e funcionais do gênero (crônica), o que demandará a elaboração de novos módulos, implicando mais tempo de aula para a nova proposta. Finalizando, afirmamos que, apesar de termos percebido falhas, o que entendemos ser normal no contexto de ensino, de modo geral, os dois projetos supriram as expectativas das pesquisadoras, dos professores/bolsistas e dos estudantes envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. *In*: DAMIANOVIC, M. C. (org.). **Material didático**: elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 73-85.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. (org.). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 261-306.

BRATT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. *In*: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem na sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002. p. 15-25.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa de 5^a a 8^a série do 1^o grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/Apresentação.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC-PUCSP, [1999]2012.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: elements de réflexions à propôs d’une expérience romande. **Enjeux**, n. 37/38, p. 49-75, 1996.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[2010]. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[2010]. p. 35-60.





GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. **Caminhos de construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LEBLER, C.D.C; SANTORUM, K. A base nacional comum curricular e o estudo dos gêneros: uma proposta teórico-metodológica. *In*: MORETTO, M., WITTKE, C. I. (org.). **Reflexões sobre a produção escrita no contexto escolar**. Jundiaí: Paco editorial, 2019. p. 11-29.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)Curso – LemD**, v. 6, n. 3, p. 547-573. set./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 25-38.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MORETTO, M.; WITTKE, C. I. Capacidades de linguagem desenvolvidas em estudantes do ensino médio a partir de uma dinâmica de produção de textos focada no ENEM. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 155-172, maio/ago. 2018.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004[2010].

Artigo recebido em: 28/08/2020

Artigo aprovado em: 14/10/2020

Artigo publicado em: 27/11/2020

COMO CITAR

WITTKE, C. I.; MARINS, I. M. Gênero textual crônica como (mega)instrumento para desenvolver a capacidade de escrita do aluno. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02026, 2020.

